ZEP

Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik

20. Jahrgang · Heft 3 · 1997 · ISSN 0175-0488 D · Preis: 9,50 DM

IKO

Mit: Mitteilungen der DGfE-Kommission "Bildungsforschung mit der Dritten Welt"

Entwicklungspädagogik zwischen Kultur und Weltgesellschaft

Aus dem Inhalt:

- Stationen entwicklungspolitischer Kulturarbeit
- Begegnungen mit Afrika
- Interkulturelle Arbeit in Zeiten der Globalisierung
- Kultur und Entwicklung

EDITORIAL

Liebe Leserinnen und Leser,

das Thema „Kultur" hat im Kontext der entwicklungspolitischen Debatte im Moment Konjunktur - und zwar sowohl in Perspektive auf Entwicklungsprozesse in Ländern des Südens als auch in Hinblick auf Konzeptionen globalen Lernens im deutschsprachigen Raum.
Durch die Globalisierung und das Entstehen einer weltumfassenden Massenkultur mag es scheinen, als ob kulturelle Eigenheiten verschwinden und sich alles in einem Einheitsbrei vermischt. Aufbrechende ethnische Konflikte und die zunehmende Rückbesinnung auf den eigenen kulturellen Kontext belehren uns allerdings darüber, daß diese Entwicklung durch gegenläufige Tendenzen begleitet wird. Pädagogik - und besonders die Konzeptionen der Pädagogik wie Globales Lernen oder Interkulturelle Pädagogik, die sich mit kulturellen Differenzen beschäftigen - steht vor der Herausforderung, den Umgang mit dieser Entwicklung zu vermitteln. In welchem Spannungsverhältnis stehen eigene Kultur und Globalkultur in intendierten Erziehungsprozessen und wie sollte damit umgegangen werden, um junge Menschen für die Zukunft zu qualifizieren?
Diese Frage steht im Mittelpunkt des ersten Beitrags dieses Heftes mit dem Titel „Pädagogik zwischen eigener Kultur und Weltgesellschaft" von Alfred K. Treml. Treml kommt unter anderem zu dem Ergebnis, daß sich pädagogische Vernunft heute vor allem in der Art und Weise zeige, wie wir mit den Differenzen vieler Kulturen umgehen und diese Erfahrungen in Lernprozesse übersetzen.
Genau an dieser Stelle setzen die folgenden Beiträge an. Hermann Hartmann zeichnet „Stationen entwicklungspolitischer Kulturarbeit" nach und leitet daraus Fragen an den Umgang mit Kultur aus Ländern des Südens für globales Lernen ab. Clementine Herzog reflektiert Möglichkeiten und Grenzen von Ausstellungen, diese kulturellen Differenzen pädagogisch fruchtbar zu machen. Ralf Classens fordert einen anderen Umgang mit Kulturen des Südens in Deutschland angesichts der Globalisierung.
Der Beitrag von Traugott Schöfthaler über die pädagogischen Folgerungen aus dem Bericht der Weltkommission „Kultur und Entwicklung" gibt die Möglichkeit, diese praktischen Erfahrungen aus der entwicklungspolitischen Kulturpädagogik in die internationale Auseinandersetzung zu diesem Thema zurückzubinden. Er zeigt am Beispiel der Grundlagentexte für die kommende UNESCO-Weltkonferenz über Kulturpolitik in Stockholm im Frühjahr 1998 Möglichkeiten für die inhaltliche Neubestimmung von Bildung und Erziehung in einer pluralistischen Welt der Kulturen. Dieser optimistischen Perspektive setzt der abschließende Essay von Al Imfeld kritische Anmerkungen entgegen.

Annette Scheunpflug

Verlag für Interkulturelle Kommunikation
Postfach 900421 · D-60444 Frankfurt am Main
Telefon (069) 784808 · Fax (069) 7896575
e-mail Verlag: ikoverlag@t-online.de · e-mail Auslieferung: iko@springer.de
Internet: http://www.iko-verlag.de

Johannes Hoffmann/Konrad Ott/
Gerhard Scherhorn (Hrsg.)
Ethische Kriterien für die Bewertung von Unternehmen
- Frankfurt-Hohenheimer Leitfaden -
1997, 460 S., DM 59,80, ISBN 3-88939-356-x

Harry Noormann/Gregor Lang-Wojtasik (Hrsg.)
Die Eine Welt der vielen Wirklichkeiten
Pädagogische Orientierungen. Festschrift für Asit Datta
1997, 340 S., DM 48,00, ISBN 3-88939-405-1

Johannes Hoffmann (Hrsg.)
Wer befreit ist, kann befreien
Verleihung des Schalom-Preises für Gerechtigkeit, Versöhnung und Frieden an Obiora F. Ike aus Nigeria
Theologisch-Ethische Werkstatt: Kontext Frankfurt, Band 5
1997, 500 S., Deutsch und Englisch, DM 59,80, ISBN 3-88939-425-6

Johanna Ehlers/Ariane Bentner/
Monika Kowalczyk (Hrsg.)
Mädchen zwischen den Kulturen
Anforderungen an eine Interkulturelle Pädagogik
Edition Hipparchia
1997, 250 S., DM 39,80, ISBN 3-88939-611-9

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

Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik

20. Jahrgang September 3 1997 ISSN 0175-0488D

Alfred K. Treml 2 **Pädagogik zwischen eigener Kultur und Weltgesellschaft**

Hermann Hartmann 8 **Stationen entwicklungspolitischer Kulturarbeit.** Subjektive Erfahrungen

Clementine Herzog 12 **Begegnungen mit Afrika.** Wie kann man westafrikanische Alltagskultur in einer Ausstellung erleben?

Ralf Classen 16 **Ein weites Feld.** Interkulturelle Arbeit in Zeiten der Globalisierung

Traugott Schöfthaler 20 **Aufklärung über kulturelle Vielfalt.** Pädagogische Folgerungen aus dem Bericht der Weltkommission „Kultur und Entwicklung"

Al Imfeld 23 **Kultur und Entwicklung.** Einige kritische Anmerkungen

Zeppelin 28 **Tittytainment oder Abenteuer - wo liegt die Zukunft unserer Kinder?**

Portrait 30 **Stiftung „Bildung und Entwicklung"**

DGfE / BDW 31 **Nachrichten**

35 **Rezensionen**

39 **Kurzrezensionen**

41 **Informationen**

Impressum: ZEP - Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 20.Jg 1997 Heft 3. **Herausgeber:** Gesellschaft für interkulturelle Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik e.V.. **Schriftleitung:** Alfred K. Treml **Redaktionsanschrift:** 21521 Dassendorf, Pappelallee 19, Tel. 04104/3313. **Redaktions-Geschäftsführung:** Dr. Annette Scheunpflug, Tel. 040/6541-2565 **Technische Redaktion:** Dr. Arno Schöppe, Tel.: 040/6541-2921. **Ständige Mitarbeiter:** Prof. Dr. Hans Bühler, Weingarten; Prof.Dr. Asit Datta, Hannover; 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 , Nellingsheim; Barbara Toepfer, Marburg; Prof.Dr. Alfred K. Treml, Hamburg; **Kolumnen**: Christian Graf-Zumsteg (Schweiz); Barbara Toepfer (ZEPpelin), Dr.Klaus Seitz (Bildungspolitischer Kommentar). **Technische Bearbeitung/EDV**: Sigrid Görgens. **Verantwortlich i.S.d.P:** Der geschäftsführende Herausgeber. **Abbildungen**: (Falls nicht bezeichnet) Privatfotos oder Illustrationen der Autoren. **Titelbild:** Los Mojarras. ©Ralf Classen, Büro für Kultur- und Medienprojekte, Hamburg. **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

Alfred K. Treml

Pädagogik zwischen eigener Kultur und Weltgesellschaft

I.

Die Entwicklung und Erziehung unserer Kinder und Jugendlichen ereignet sich heute in der Spannung zwischen der eigenen Kultur und einer noch weitgehend fremden, unbegriffenen Weltgesellschaft. Daraus ergeben sich für alle Beteiligten eine Reihe von Verwerfungen, Brüchen und Problemen, über die bislang noch relativ wenig systematisch nachgedacht wurde. Ein wichtiger Grund hierfür mag in der Tatsache zu sehen sein, daß unsere Weltgesellschaft eine hybride Mutation ist, die es bisher in dieser Art noch nicht gegeben hat. Es fehlen uns deshalb bewährte Beobachtungsformen und begriffliche Distinktionen, die zur Beschreibung herangezogen werden können. Die wenigen ideengeschichtlichen Vorgaben, wie sie beispielsweise in der Antike von Platon und den Kynikern, insb. aber während der Aufklärung des 17. bis 19. Jahrhunderts, vor allem von Comenius, Leibniz, Humboldt, Novalis, Fichte, Kant, Goethe und Hegel formuliert wurden, haben einen normativen, kontrafaktischen, utopischen Charakter; es ermangelt ihnen deshalb eines empirischen Bezugs zur Realität unserer Weltgesellschaft, deren Entwicklung sich ja nicht nach den Vorgaben der Theoretiker zu richten pflegt (vgl. Coulmas 1990).

Es lohnt allerdings, sich wenigstens (quasi im Vorübergehen) zweier pädagogischer Topoi zu erinnern, die im Horizont dieser Ideengeschichte immer wieder reformuliert wurden und werden. Auf die Frage, wie man die nachwachsende Generation gleichzeitig in die Kultur einführen und für die Gesellschaft brauchbar machen solle, werden häufig die beiden folgenden unterschiedlichen Antworten gegeben.

Die erste Antwort nenne ich die „semantische Verganzheitlichung". Sie beschwört normativ das „Sowohl-als-auch", ohne jedoch genau sagen zu können, wie das gehen soll. „Vaterlandsliebe *und* Weltbürgertum" solle „innig vereint im „vollkommen gebildeten Menschen" sein, forderte Humboldt; und für Goethe war es selbstverständlich, daß dem „Gebildeten" sowohl „Volksfrömmigkeit" als auch „Weltfrömmigkeit" zukommt. Nur die Sprache, nicht aber der Inhalt hat sich geändert, wenn heutzutage als Erziehungsziel gefordert wird: „Heimatliebe und Weltoffenheit, die weder in einem fanatischen Nationalismus noch in ein anonymes, gleichgeschaltetes Weltbürgertum münden dürfen" (Zecha). Was hier als Lösung verkauft wird, ist aber nur eine Umschreibung des Problems. Das Problem ist ja gerade, wie man sich die Vereinigung beider, doch so unterschiedlicher, Bezugsgrößen vorstellen und sie bewältigen kann. Die bloß semantische Beschwörung der Einheit dieser Differenz verdunkelt nur die Schwierigkeiten, die in den Unterschieden liegen.

Der zweite Ansatz geht davon aus, daß das Allgemeine einer weltgesellschaftlichen Menschenbildung im Besonderen einer Kultur mustergültig zum Ausdruck kommt und es deshalb genügt, auf diese Kultur und für sie zu bilden. In der klassischen Bildung war über Jahrhunderte hinweg das (antike) „Griechentum" das „Klassische", das mustergültig und damit idealiter das allgemein Menschliche zum Ausdruck bringt. Im 18. Jahrhundert rückte dann in unserem Kulturkreis zunehmend das „Deutschtum" an diese Stelle; Kosmopolitismus und Patriotismus wurden dabei paradoxerweise „kurzgeschlossen". Paradigmatisch findet sich diese Position vor allem von Fichte formuliert: „Kosmopolitismus ist der herrschende Wille, daß der Zweck des Daseins des Menschengeschlechts im Menschengeschlecht erreicht werde. Patriotismus ist der Wille, daß dieser Zweck erreicht werde zu allererst in derjenigen Nation, deren Mitglieder wir selbst sind, und daß von dieser aus der Erfolg sich verbreite über das ganze Geschlecht" (Fichte 1806/7, Band III, S. 229). „Wir" (!) sind natürlich das „Urvolk, das Volk schlechtweg, Deutsche" (dito Band VII, S. 274, vgl. Coulmas 1990, S. 418 ff.).

Neben Fichte (und Schlegel) war es dann vor allem Hegel, der diesen aus heutiger Sicht doch recht merkwürdigen Gedanken aufnimmt und weiterspinnt. In seiner evolutionistischen Theorie der Weltgeschichte spricht Hegel von einem dreistufigen Entwicklungsprozeß zum „Besseren, Vollkommeneren": Ausgehend von der „orientalischen" Stufe geht es auf die „griechisch-römische" Stufe, um schließlich den Höhepunkt im „germanisch-christlichen" Zeitalter zu erreichen (Hegel 1955). Für eine allgemeine Menschenbildung genügt also die ontogenetische Wiederholung dieses kulturgeschichtlichen Prozesses. Der subjektive Geist wird so mit dem objektiven Geist „versöhnt". Jedoch setzt dieser Ansatz das erst zu Beweisende schon a priori voraus; weder vermag er zu begründen, warum gerade im jeweils Besonderen des „Griechischen" oder im „Deutschen" oder im „Christlichen" (etc.) das allgemein Menschliche zum Ausdruck kommt, noch die subjektive Unterstellung einer evolutionistischen Höherentwicklung objektiv zu plausibilisieren. Bei näherer Betrachtung ist jede Aussage über das Allgemeine im Besonderen nur eine Aussage eines Besonderen über ein Allgemeines. Es gibt keine kulturfreie Beschreibung des allgemeinen Menschentums.

Für eine Entwicklungspädagogik am Ausgang des 20. Jahrhunderts ist diese kurze Bestandsaufnahme nicht ermutigend, denn das Problem hat sich inzwischen verschärft, und die alten Konzepte taugen nichts mehr. Weder können wir heute einfach auf das Griechentum, geschweige denn auf das Deutschtum, auch nicht auf das Christentum als „menschlich Allgemeines" zurückgreifen, noch lassen sich mit irgendwelchen evolutionistischen Prämissen curriculare

Entscheidungen treffen. Was bleibt dann, wenn man nicht in die appellative Beschwörung des Sowohl-als-auch, in die semantische Verganzheitlichung zurückfallen will? Ich denke, daß an Stelle des guten Willens die gute Theorie rücken bzw. vor die Anstrengung der Moral die Anstrengung des Begriffs treten sollte - so wie - um ein Bild aus der Seefahrt zu gebrauchen - es sicher nützlich ist, vor dem „Kommando" zu einem Kurswechsel ein Blick vom „Mastkorb" (bzw. durchs „Fernrohr" bzw. aufs „Radargerät") zu werfen.

Begeben wir uns also ein wenig in den „Mastkorb" der (beobachtenden) Theorie, um das Verhältnis von Kultur und (Welt)Gesellschaft analytisch zu klären. Wir befinden uns noch weit entfernt vom Gestade und können nur grobe Umrisse entdecken. Was können wir beobachten?

II.

Kultur wurde in der sogenannten „Kulturpädagogik" in den Mittelpunkt erziehungswissenschaftlicher Semantik gestellt, jedoch auf eine ganz spezifisch geisteswissenschaftliche Art und Weise. Die Bildungstheorie der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik war am Bildungsgut bzw. am Bildungsgehalt eines Kulturgutes orientiert; im Mittelpunkt des Bildungsprozesses steht der Objektbezug. Subjekt wird man nur insofern, als der einzelne sich die objektiven Kulturgüter sinnhaft aneignet. Kulturerleben und Selbstwerdung sind dabei dialektisch aufeinander bezogen (vgl. Reble 1976). Kultur erscheint in diesem Zusammenhang als der weite Raum, in den hinein sich das Subjekt durch Bildung entfaltet und entwirft. Das Individuum wird durch die Implementierung mit Kultur gewissermaßen „erfüllt" und „ausgedehnt".

In der Tat scheint auf den ersten Blick Kultur die Summe allen Wissens zu meinen, hinter dem das Individuum mit seinem arbiträren Wissen hoffnungslos zurückbleibt (vgl. Treml 1994). Aus einer ganz anderen Perspektive erscheint Kultur aber als das Gegenteil: nicht als Ausdehnung und Erweiterung des Subjektiven, sondern als dessen (unvermeidliche) Einengung und Reduktion. Die Möglichkeit und die Notwendigkeit von Erziehung gründen beim Menschen in der Verlängerung einer plastischen Jugendphase (Neotomie), in der höhere Lebewesen durch Erfahrung lernen können, und in der Entwicklung einer auch bei Primaten angelegten Fähigkeit zur Raum- und Zeitrepräsentationskompetenz - also der Fähigkeit, sich geistig (und damit: fiktiv) etwas vorzustellen. Mit seinem Vorstellungsvermögen befreit sich der Mensch von der Beschränkung seines Erlebens auf das räumlich und zeitlich aktuell Gegebene und erhält damit theoretisch eine Vielzahl von individuellen Erlebens- und Handlungsmöglichkeiten. Soziale Systeme sind aber nur möglich durch komplementäre Synchronisierung dieser Möglichkeiten, also durch Einschränkung.

In der Beschränkung zeigt sich nicht nur der Meister (Goethe), sondern auch menschliche Kultur. Kultur ist aus dieser Sicht eine spezifische soziale Form von räumlichen und zeitlichen Beschränkungen (von Themen, Haltungen, Werten, Gewohnheiten usw.). Räumlich bedarf es der Koordination synchroner Erwartungsstrukturen durch Raumverkleinerung - in Form von sinnlich wahrnehmbarer, immer wiederkehrender Symbole - (kulturelle Symbolik), zeitlich bedarf es der Zeitbindung durch systematische Zeitverzögerungseffekte (kulturelle Hysteresis). Kulturelle Symbolik bedarf der Hypostasierungen, kulturelle Hysteresis der Wiederholungen. Aus dieser Sicht beschränken Kulturen durch ihre sinnhaft erfahrbaren Raum- und Zeitbindungsstrukturen in Institutionen und durch Sitten und Gebräuche die Erlebens- und Handlungsmöglichkeiten des Menschen (vgl. Gehlen 1969). Das wird von den Individuen als *Entlastung* erlebt, als Entlastung vor Überforderung durch Kontingenzerfahrungen. Es ist nicht mehr alles möglich, sondern nur manches; es ist nicht mehr alles legitim, sondern nur noch bestimmtes. Daran kann man sich halten, und dadurch kann man leben. Strukturen kultureller Symbolik und Hysteresis erfüllen also ihre Funktion nicht nur dadurch, daß sie soziales Handeln ermöglichen, sondern auch dadurch, daß sie psychisches Erleben als ein beschränktes erwartbar und damit erträglich machen.

Ms Lakshmi und Ms Padma. Christian Arts und Communications Service, Madras.
© Hermann Hartmann, Hildesheim

Kultur erfüllt diese Funktion am besten dadurch, daß sie einerseits ihre strukturellen Einschließungen (sinnlich) *manifest* macht, ihre strukturellen Ausschließungen aber (mental) *latent* hält. Während Latenz am wirkungsvollsten vor Überforderung durch Kontingenzerfahrungen schützt und es aus dieser Sicht am besten ist, keine anderen kulturellen Entwürfe zu kennen, will die eigene Kultur ständig sinnlich präsent erlebt und reproduziert werden. Die eigene Sprache muß gesprochen, die gemeinsamen Lieder gesungen, die gemeinsame Kleidung getragen und die gemeinsamen Feste gefei-

ert werden, wenn Kultur tradiert werden soll. Nur dann kommt die eigene Kultur nicht selbst wieder als kontingent daher, sondern als das genuin Nichtkontingente, als „zweite Natur" (Rousseau). Kultur wird so erlebt im Modus des Selbstverständlichen; sie konstituiert Normalität und ist außerhalb jeden Zweifels. Diese primäre Kultur ist distanzlos getätigte Lebenspraxis und vollzieht sich im „symbolischen

rupong Pendong
für Kultur- und Medienprojekte, Hamburg

Universum" (Cassirer) einer gemeinsamen Sprache. Man kann Kultur in diesem Sinne deshalb „nicht wollen" (Nietzsche) bzw. „nicht machen" (Eliot), weil sie die Art und Weise ist, wie etwas gewollt und gemacht wird. „Machen" kann man allerdings die hypostasierten Formen kultureller Selbstvergewisserung, geistige Objektivationen (wie etwa Pyramiden, Kathedralen, Symphonien und Bücher), in denen sich eine Kultur feiert und von der anderen abgrenzt. Kultur als Ausdruck kann es deshalb nur im Plural geben, also Kulturen.

Kulturtradierung lebt von der Homogenität einer gemeinsamen sozialen Welterfahrung. In dem Augenblick, wo jedoch ein anderer kultureller Selbstentwurf in den Horizont der Erfahrung tritt, besteht die Gefahr, daß das bisher Selbstverständliche nichtselbstverständlich und die eigene Kultur als kontingent erfahren wird. Latenz schützt jetzt nicht mehr vor Veränderung und der Zumutung von Kontingenzerfahrungen. Jetzt bedarf es schon der Mechanismen aufgedrehter und aufgeregter Selbststilisierungen, rauschhaft erlebter Formen der eigenen Überhöhung, normativer Aufwertung der eigenen Kultur und (als Kehrseite dieser Entwicklung) die Abwertung des anderen, Fremden, um den Verlust des fraglos Selbstverständlichen, der eigenen Kultur zu kompensieren.

Aber das gelingt nur unzureichend und bedarf der ständigen Arbeit. Weil Kultur sich im Nahbereich sinnlicher Erfahrungen reproduziert, werden jetzt ihre Hypostasierungen bewußt gepflegt. In der Sozialdimension wird von nun an Kultur *professionalisiert*, in der Sachdimension *subventioniert* und in der Zeitdimension *musealisiert*. Dadurch wird versucht, eine in die Bedrängnis von Kontingenzerfahrung geratene Selektion von Kultur aufwendig zu stabilisieren und so „dem änderungstempobedingten Schwund an Vertrautheit [...] durch kompensatorische Konservierungsakte entgegenzuwirken" (Lübbe 1983, S. 16). Dieser kompensatorische Widerstand einer Kultur richtet sich gegen den Anpassungsdruck, der von der modernen Zivilisation (qua Weltgesellschaft) ausgeht und sucht im gepflegten schonenden Umgang mit kulturellen Traditionen die verlorengegangene Entlastungsfunktion von Vertrautheitsbeständen wiederzugewinnen.

III.

Weil Kultur von nun an als eigene und fremde bewußt wird, bekommen alle Bemühungen um die Erhaltung der eigenen Kultur etwas Künstliches - und etwas Vergebliches, denn sie ist als basale Kultur 1 - als „zweite Natur" - verloren gegangen und muß als Kultur 2 absichtlich und aufwendig erhalten und gepflegt werden. Während man in die Kultur 1 durch (funktionale) *Sozialisation* ganz en passant hineinwächst, muß Kultur 2 durch eine aufwendige (intentionale) *Erziehung* vermittelt werden. Aber die Zielperspektive „Anpassung an und Einführung in eine Kultur" wird zunehmend undeutlich. Nie war das zukünftige Bild der Welt, auf die wir unsere Kinder durch Erziehung vorbereiten sollen, blasser und konturloser als in unserer gegenwärtigen Zeit. Wer handlungsnah und konkret auf eine ganz bestimmte Kultur vorbereiten will, muß damit rechnen, daß diese schon verloren ist, bevor die Kinder aus der Schule kommen. In dieser schnellen Zeit verlieren kulturelle Vertrautheitsbestände ihre Homogenität und Kontinuität und müssen deshalb ersetzt werden durch eine je individuelle „Flickwerkskultur". Jeder darf/muß von nun an das selbst definieren, was für ihn

„Kultur" bedeutet, und das hat zur Folge, daß das, was wir unter „kultureller Identität" verstehen, jetzt frei selbst bestimmt werden kann und werden muß. Die kulturelle Identität eines Menschen wird damit zunehmend unabhängiger von seiner „Herkunft" (Abstammung, gemeinsame Geschichte etc.) und öffnet sich statt dessen der „Zukunft" (vgl. Perez-Report 1996). Aber diese Freiheit kann fürchterlich sein, denn der Gewinn an persönlicher Freiheit muß mit dem Verlust traditioneller kultureller Sicherheiten erkauft werden. Der Umgang mit Kontingenz muß jetzt auch in einem Bereich - nämlich der eigenen Kultur - eingeübt werden, der bislang als Kontingenzunterbrecher diente.

Hier nur nach vermehrtem praktischen Lernen und pädagogischer Handlungsorientierung zu rufen wäre nicht ungefährlich und könnte bedeuten, am gesellschaftlichen Bedarf vorbei zu erziehen, wenn, bedingt durch das immer Schneller-Werden des sozialen Wandels, das, was künftige Praxis sein soll, nicht mehr konkret antizipiert werden kann. Praxisbezogenes Lernen könnte wohl tiefsitzende menschliche Bedürfnisse befriedigen und damit eine kompensatorische Funktion erfüllen. Anschlußfähigkeit an gesellschaftliches Leben würde damit aber nicht erzeugt, weil diese in unserer Weltgesellschaft sich nicht sinnlich, sondern regelförmig realisiert. Nicht konkreter, sondern abstrakter müßte eine Erziehung für die Weltgesellschaft sein. Je schneller man auf der Autobahn fährt, desto größer (und nicht kleiner!) muß der Abstand zum vorausfahrenden Fahrzeug sein!

Diese normative und pädagogische Selbststilisierung der eigenen Kultur bedarf der Abgrenzung nicht nur von anderen Kulturen (und deren Abwertung), sondern auch der rigiden Abgrenzung gegen eine nichtkulturelle Umwelt. Zunächst ganz grundlegend wird *Kultur von Natur* unterschieden und definiert als alles, was nicht Natur ist. Von der „Rohigkeit", so meinte Kant, gelangt der Mensch durch die Entwicklung seiner „groben" natürlichen Anlagen zur Kultur und damit zur Gestaltung des Daseins nach seinen Zwecken, die in einer wahrhaft bürgerlichen Verfassung mündet und letztlich in der Moralisierung kulminiert (vgl. Eisler 1994, S. 322 ff.). Für Kultur ist diese Natur nur Ausgangspunkt dieser Entwicklung und der Rohstoff, aus dem der Mensch als Schöpfer seine Artefakte macht. Mag Gott der Schöpfer der Natur bleiben, der Schöpfer der Kultur ist allemal der Mensch und nur deshalb können wir Kultur auch verstehen, denn wir haben sie selbst gemacht. Im Umgang mit kulturellen Objektivationen unterhält sich der Mensch immer nur mit sich selbst.

Neben der traditionellen Unterscheidung von Kultur und Natur tritt eine fast ebenso wichtige, nämlich jene von *Kultur und Gesellschaft (bzw. Zivilisation)*. Gesellschaft beginnt in dem Augenblick, in dem Sozialität nicht mehr auf Anschaulichkeit oder Verwandtschaft gegründet und Tradition nicht mehr narrativ weitergegeben wird. Gesellschaft ist die abstrakte Form der Vergesellschaftung des Menschen, insofern sie auf Regeln beruht, die gerade das Konkrete, sinnlich Wahrnehmbare von sozialen Interaktionen überschreiten. Deshalb ist ihr genuines Medium auch nicht mehr die gesprochene *Sprache,* sondern die geschriebene *Schrift*. Diese verlangt nicht die körperliche und geistige Anwesenheit konkreter Interaktionspartner, sondern läßt Menschen in eine Fernbeziehung zueinander treten, insofern sie abstrakte Kommunikationspartner aus ihnen macht. Über die Schrift können die Regeln eines Zusammenlebens von einer großen Anzahl von Menschen festgelegt und organisiert werden. Allerdings kann Schrift nicht mehr wie die Sprache durch Sozialisation allein vermittelt werden, sondern erzwingt intentionale Erziehungsmaßnahmen, einen planvollen und organisierten Unterricht.

Gesellschaft konstituiert also die Wahrscheinlichkeit der Unwahrscheinlichkeit einer Sozialität, die nicht mehr auf Anschaulichkeit, Verwandtschaft und konkreten Erfahrungen gegründet und reproduziert werden kann. Sie besteht aus einem System abstrakter Regeln und Institutionen, die den Umgang mit anderen Menschen in die Form generalisierter Verhaltenserwartungen überführen und so eine unwahrscheinliche Form abstrakter Sozialbeziehungen ermöglichen. So wird neben der Kultur als einer Gemeinschaft der Gleichgesinnten die Gesellschaft möglich als eine Form „ungeselliger Geselligkeit" (Kant).

Seitdem sich mit Beginn der Hochkulturen solche Formen der Vergesellschaftung des Menschen etablieren und stabilisieren konnten, wurde dieser Prozeß von diesen als Zumutung, ja, als *Entfremdung* erlebt. Assoziert man mit Kultur das Vertraute, in dem alles seinen Sinn und seinen „Zweck" besitzt, mit etwas „Innerlichem", mit einer Form sinnhaften „Handelns", ist und bleibt der Kulturbegriff eine „Wärmemetapher". Daneben war und ist der Gesellschaftsbegriff eine „Kältemetapher", haftet der Gesellschaft doch der Ruf des rein „Äußerlichen", „Fernen", „Fremden", ja, „Entfremdeten" an; Gesellschaft ist in diesem Horizont eine Art notwendiges Übel, für die Organisation der „Mittel" hilfreich und deshalb möglicherweise unvermeidbar, aber letzten Endes ungeliebt und wird, während gleichzeitig die Kultur zur gefühlvollen Gemeinschaft der Gleichgesinnten stilisiert wird, in der die „Vernunft" zu Hause ist, als „Zivilisation" oder „Zivilisierung", die bestenfalls mit „Rationalität" geschlagen ist, geradezu systematisch denunziert (vgl. Krause 1973). Selbst anspruchsvollere Theorieentwürfe, wie jene von Habermas, können sich dieser scheinbar kritischen Attitüde nicht entziehen und klagen über eine „Kolonialisierung" der (kulturellen) Lebenswelten durch das (gesellschaftliche) System (Habermas 1981, insb. Bd 2). Das „Leiden an den Entzugserscheinungen einer kulturell verarmten und einseitig rationalen Alltagspraxis" (Habermas) gehört seitdem zum gängigen Topos „kritischer" Kulturkritik.

Kulturkritik ist aber immer Zivilisationskritik, Gesellschaftskritik, nicht Kritik der Kultur; und das Unbehagen an der Kultur ist in der Regel immer ein Unbehagen an der Gesellschaft aus der Sicht einer Kultur. Die Vermutung liegt nahe, daß sich die immer wiederkehrende Zivilisations- oder Gesellschaftskritik vor allem dann verstärkt, wenn die eigene Kultur wieder einmal einen Kontingenzschub erlebt. Die damit einhergehende Verunsicherung des eigenen kulturellen Selbstverständnisses wird durch Kritik (Abwertung) der Gesellschaft zu kompensieren versucht.

IV.

Wir erleben zur Zeit wieder einmal eine solche Phase der Zivilisationskritik, und die überall zu beobachtende Aufwertung der Kultur (bzw. des Kulturellen) dürfte nur ein Ausdruck dafür sein, daß man mit der Gesellschaft, insb. in ihrer abstrakten Form als Weltgesellschaft nicht (mehr) zurechtkommt. Während man fast ohne Anstrengung in eine Kultur hineinwächst und sich in ihren Vertrautheitsbeständen häuslich eingerichtet hat, wächst der moderne Mensch zunächst außerhalb der (funktional-differenzierten) Gesellschaft auf und muß mit einem erheblichen Aufwand und Risiko seinen gesellschaftlichen Status über formale Erziehungsprozesse und Bildungsabschlüsse selbst organisieren. Das Versprechen, daß diese Anstrengung sich nach wie vor lohne, „aber mit dem Risiko, daß nichts daraus wird" (Luhmann) ist, wenngleich auch realistisch, wenig motivierend. Kein Wunder, daß viele statt dessen den Kopf in die Heimat kultureller Vertrautheitsbestände stecken bzw. dort, wo diese schon lange zerbröselt sind, solche wieder zurücksehnen.

Aber solche bewußte Aufwertung der Kultur, sei es die der anderen, sei es die eigene, hat etwas Regressives an sich. Zum einen, weil sie sich aus den Ressentiments gegen einen gesellschaftlichen Entwicklungsprozeß speist, der weniger begriffen als erlitten wird; zum andern, weil eine Kultur, die vergewisserungsbedürftig geworden ist, nicht durch Appelle und nicht durch Pädagogik restabilisiert werden kann.

Die Kritik der (Welt)Gesellschaft im Namen der Kultur übersieht, daß erst auf der Basis der Gleichheit einer weltumspannenden funktional differenzierten Weltgesellschaft die Vielzahl und Ungleichheit der Kulturen wahrgenommen, beobachtet - und erhalten werden kann (vgl. Horn 1987). Im Gegensatz zu Habermas bin ich nicht der Meinung, daß die kulturelle Lebenswelt vom gesellschaftlichen System „kolonisiert" wird, sondern - im Gegenteil - die Einheit einer Welt(Gesellschaft) Voraussetzung für die Erfahrung kultureller Differenzen ist, und gerade diese Entwicklung wird als eine bedrohliche Kontingenzerfahrung erlebt, die nach Kompensation verlangt. Was verloren geht, ist die vorgegebene Quasinatürlichkeit und Homogenität eines kulturellen Lebensentwurfes; was damit gewonnen wird, nämlich die Freiheit, sich seine eigene Kultur von nun an eigenständig auf den Leib zu schneidern, wird als angstmachende Bedrohung erlebt.

Das schreit, weil die Entlastungsfunktion der Kultur 1 verloren geht, nach Vergeltung, nach Regression, nach Rekulturalisierung, nach der Rückkehr ethnozentristischer und fundamentalistischer Kulturerfahrung oder nach kulturellen Surrogaten, nach „second-hand-Kultur", nach volkstümlicher Musik, nach der Schunkelgeselligkeit einer Gemeinschaft von Gleichgesinnten und nach gefühlvollen Ganzheitserfahrungen. Aber auch nach Kritik der Gesellschaft und allen Versuchen, sie in ihren abstrakten Funktionsbeziehungen zu verstehen. Die Entdeckung, daß unsere moderne Weltgesellschaft zu einer Art black-box-Zivilisation mutiert ist, hyperkomplex, intransparent und nicht steuerbar, wird, weil nicht ist, was nicht sein darf, den Entdeckern zugerechnet. Die Überbringer der Botschaft sind schuld.

Die zentralen Probleme der Entwicklungspädagogik sind aus dieser Sicht die Erfahrungen kultureller Kontingenz und gesellschaftlicher Komplexität. Nicht mehr Überwältigung, sondern Überforderung wird damit zur bedrückenden Grunderfahrung postmoderner Pädagogik am Ende des 20. Jahrunderts. Zwei gefährliche Irrwege stehen hier weit offen: Regression in eine einfache eigene, aber abgeschottete Kulturerfahrung und systematisch gepflegte Ignoranz durch einen selektiven Blick in die Welt. Eine Pädagogik der Regression und der Ignoranz aber liefe Gefahr, in bloße Kompensation einer unbegriffenen gesellschaftlichen Entwicklung abzugleiten. Sie bedient wohl tiefsitzende Bedürfnisse nach konkreten kulturellen Naherfahrungen, verzichtet aber auf Lernprozesse für eine Weltgesellschaft, die sich unabhängig davon hinter dem Rücken der beteiligen Subjekte durchsetzt.

Besser wäre ein Aushalten-Lernen von kulturellen Differenzerfahrungen auf der Basis eines eigenen kulturellen Sinnentwurfs und die Entwicklung einer abstrakten Lernfähigkeit, mit dem Ziel der Erhöhung von Eigenkomplexität. Nur so bleibt man anschlußfähig an die Evolution einer Weltgesellschaft, die prinzipiell opak und intransparent ist.

V.

Ich will die Perspektiven, die aus diesem kurzen Blick vom „Mastkorb" nach meinem Dafürhalten folgen, abschließend zusammenfassen und dabei mögliche Konsequenzen für die Pädagogik andeuten.

1. Die eigentliche Bruchstelle unserer gegenwärtigen Zeit liegt nicht *zwischen* den Kulturen, sondern zwischen *Kultur und Gesellschaft*. Daß derzeit Konflikte zwischen den Kulturen in den Vordergrund rücken, hat die beleidigende Erfahrung der Überforderung durch die eine Weltgesellschaft zur Voraussetzung. Das von Samuel Huntington aufgeworfene Schlagwort vom „Kampf der Kulturen" (Huntington 1997) vernebelt deshalb die eigentliche spannungsreiche Differenz, die der gegenwärtig zu beobachtenden „Wiederkehr der Kultur" zugrundeliegt, nämlich jene von *Kultur und Weltgesellschaft*.

2. Die Wiederentdeckung der Kultur kompensiert den Anpassungsdruck an eine globale Weltgesellschaft primär durch *normatives Erwarten*. In Anbetracht der kulturellen Kontingenzerfahrungen läuft diese Entwicklung allerdings Gefahr, die Hochstilisierung normativer Gemeinsamkeit durch Abwertung der anderen Kulturen zu erkaufen. Das könnte möglicherweise verhindert werden, wenn erkannt wird, daß alle Kulturen im Umgang mit gesellschaftlichen Kontingenzerfahrungen funktional äqivalent sind und gesellschaftlich produzierter Anpassungsdruck nur durch Lernen bewältigt werden kann. Die Herausforderung durch Globalisierung kann letztlich nur durch Umstellen auf *kognitives Erwarten*, sprich: durch *Lernen*, angenommen werden.

3. Während wir auf der Ebene der Weltgesellschaft einem zunehmenden Globalisierungs- und Universalisierungsdruck ausgesetzt sind, erfahren wir (auf der Basis dieser Einheit) die Vielfalt eines kulturellen Pluralismus'. Universalisierung und Pluralisierung sind also keine unmittelbaren Widersprüche, denn beide Entwicklungstendenzen sind

auf unterschiedlichen Ebenen angesiedelt und bedingen sich gegenseitig: Gesellschaft wird als *Einheit* zur Weltgesellschaft, und Kultur wird als *Differenz* zu anderen Kulturen erlebt. Erst auf der Basis der *einen* Welt werden die *vielen* Kulturen wahrgenommen.

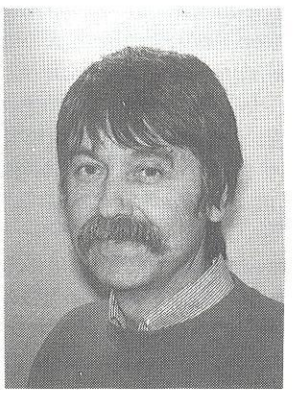
4. Es gibt inzwischen (z.B. im Rahmen einer Interkulturellen Erziehung) erhebliche pädagogische Bemühungen, die für ein Leben in und mit vielen Kulturen qualifizieren. So fordert z.B. der Perez-Report: „Bildung und Erziehung sollte ein Gespür für Relativität, Diversität und Toleranz vermitteln" (Perez-Report 1996, S. 167 f.). Andererseits sind bisher kaum pädagogische Bemühungen erkennbar, die auf die Einheit einer funktional-differenzierten Weltgesellschaft systematisch vorbereiten. Pädagogisch überläßt man solche Lernprozesse lieber dem „heimlichen Lehrplan" von Bildungsprozessen und denunziert diesen gleichzeitig als „Anpassung" bzw. „Entfremdung"; oder man beschränkt sich auf die Vermittlung von Techniken der Anschlußfähigkeit (wie Sprachen und Lernfähigkeit). Es wäre an der Zeit, eine „Gesellschaftliche Erziehung" in und für die Weltgesellschaft praktisch zu initiieren und theoretisch zu begleiten (z.B. indem sie Beobachtungs- und Beurteilungskriterien entwickelt). Geht es einer *Interkulturellen Pädagogik* primär um eine Erziehung zur Pluralität, muß es einer *Entwicklungspädagogik* primär um eine Erziehung zur Universalität gehen.

5. Die gegenwärtige Renaissance der pädagogischen Handlungsorientierung und des „praktischen Lernens" als pädagogische Maxime ist auf der Ebene der kulturellen Entwicklung eine angemessene Form, der sinnlichen Erfahrung von Kulturen. Auf der Ebene der gesellschaftlichen Evolution ist sie jedoch in erster Linie Kompensation eines Verlustes befriedigender Lernerfahrungen im Konkreten, Nahen der eigenen Kultur. Wenn es dabei bleibt, wird systematisch dem Lernenden etwas Entscheidendes vorenthalten, nämlich eine abstrakte Anschlußfähigkeit an die moderne Welt(Gesellschaft) selbstorganisiert zu entwickeln und kognitives Erwarten einzuüben. Im Gegensatz zu früheren Zeiten haben wir heute keine große Abhängigkeit im Nahen und eine kleine im Fernen, sondern - umgekehrt - eine kleine Abhängigkeit im Nahen und eine große im Fernen. Deshalb ist die reformpädagogische Denunziation des abstrakten Lernens, der formalen Bildung und die Abwertung theoretischer und begrifflicher Arbeit einer Pädagogik, die theoretisch (z.B. system- und evolutionstheoretisch) arbeitet, kurzsichtig, denn sie übersieht, daß dies auch als eine (unwahrscheinliche) Form menschlicher Praxis begriffen werden kann, die durch kontrollierte und kontrollierbare Abstraktion und Differenzierung auf die Komplexität unserer gesellschaftlichen Abhängigkeitsbeziehungen reagiert.

6. Die traditionelle Wertschätzung des Kontrafaktischen in der Pädagogik auf der Basis unserer alteuropäischen Kultur darf nicht in die Denunziation des Faktischen der Weltgesellschaft abgleiten, soll Pädagogik nicht vollständig randständig werden. Vernunft, auch pädagogische Vernunft, darf in unserer postmodernen Zeit heute nicht mehr als Einheit *einer* Wahrheit, *einer* Kultur, *einer* Offenbarung oder *einer* wissenschaftstheoretischen Position begriffen werden, sondern kann nur noch in der Art und Weise, wie wir mit den Differenzen *vieler* Wahrheiten, *vieler* Kulturen, *vieler* Offenbarungen und *vieler* wissenschaftstheoretischer Positionen umgehen, zum Ausdruck kommen. Erziehung, auch schulischer Unterricht, sollte diese unwahrscheinliche Entwicklung unserer sozialen Evolution erfahrbar machen, und - unterhalb einer Schwelle der Intoleranz und Gewalt - einüben und in Lernprozesse übersetzen. Die Moral der Weltgesellschaft ist, wenn man hier überhaupt davon sprechen kann, die List einer evolutionären Strategie: Wir sind erst nachher schlauer! Laßt uns deshalb nichts von vorneherein ausschließen und statt dessen alle Möglichkeiten in Betracht ziehen und möglichst viele Wahrheiten erfinden!

Literatur

Coulmas, P.: Weltbürger - Geschichte einer Menschheitssehnsucht. Reinbek 1990.
Eisler, R.: Kant-Lexikon. Hildesheim/Zürich/New York 1994.
Fichte, J.G.: Werke. Hg. von Immanuel Fichte. 1806/07
Gehlen, A.: Moral und Hypermoral. Eine pluralistische Ethik. Frankfurt a.M./Bonn 1969.
Habermas, J.: Theorie des kommunikativen Handelns. 2 Bände. Frankfurt a.M. 1981.
Horn, Chr.: Philosophische Argumente für einen Weltstaat. In: Kulturelle Identität und Universalität. Interkulturelles Lernen als Bildungsprinzip. Frankfurt a.M. 1987.
Hegel, G.W.F.: Die Vernunft in der Geschichte. Hamburg ^{5}1955.
Krause, P.: Gesellschaft. In: Krings, H/Baumgartner, H.M./Wild, Chr. (Hg.): Handbuch philosophischer Grundbegriffe. München 1973, S. 557 - 567.
Huntington, S.: Der Kampf der Kulturen. Die Neugestaltung der Weltpolitik in 21. Jh. München ^{5}1997.
Lübbe, H.: Zeit-Verhältnisse. Zur Kulturphilosohie des Fortschritts. Graz/Wien/Köln 1983.
Weltkommission „Kultur und Entwicklung" (Hg.)(Perez-Report): Unsere kreative Vielfalt. Bonn 1996.
Reble, A.: Kulturpädagogik. In: Ritter, J./Gründer, K. (Hg.): Historisches Wörterbuch der Philosophie. Band 4: I-K. Basel/Stuttgart 1976, Sp. 1339 f.
Reimann, H. (Hg.): Weltkultur und Weltgesellschaft - Aspekte globalen Wandels. Opladen 1997.
Treml, A.K.: Über die Unwissenheit. In: Zeitschrift für Pädagogik. 40 (1994) 4, S. 529 - 537.



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

Hermann Hartmann

Stationen entwicklungspolitischer Kulturarbeit. Subjektive Erfahrungen

Zusammenfassung: Die Kulturarbeit in der entwicklungspolitischen Bildung unterliegt der Gefahr, als „Köder" für das Eigentliche genutzt zu werden. Anderssein als Bereicherung zu erfahren, ein Ziel der Arbeit, läßt sich eher in gemeinsamen Aktionen erreichen als in passivem Konsum von exotischer Kunst und Kultur. Um neue Zielgruppen für unsere Themen zu erreichen, müssen wir die klassischen Formen der Arbeit (Seminar, Artikel, Vorträge, entwicklungspolitische Filme, etc.) verlassen und von der Ausstellung eines Kunstwerkes bis zur Künstlerbegegnung, vom Musical bis zum Workshop mit Akteuren aus dem Süden neue Formen ausprobieren. Die öffentliche Aktion, z.B. Wandmalerei, bietet Anknüpfungspunkte für öffentliche Herausforderungen. Kooperation und Erfahrungsaustausch von Bildungsarbeitern mit Kulturschaffenden ist Gebot der Stunde.

Im Rahmen einer asiatisch-pazifischen Kulturkarawane mit dem Titel „Cry of Asia" ziehen 15 Künstler und Künstlerinnen aus 10 Ländern dreieinhalb Monate durch Europa. Der Leiter der Gruppe, Al Santos, beschreibt die Ziele wie folgt: *„Wir bringen Musik, Theater, Wandgemälde, Filme und unsere Workshops mit dem Ziel, unsere Kulturarbeit den Menschen in Europa vorzustellen, Kontakte mit Kulturschaffenden zu knüpfen und auch die Probleme Europas kennenzulernen. In erster Linie bringen wir aber eine Botschaft mit: die Botschaft des täglichen Kampfes der Völker Asiens um bessere Lebensbedingungen, um soziale Gerechtigkeit und echte Demokratie".* (Al Santos 1989, S.19)

Wer wollte bestreiten, daß eine solche Tournee ein nötiger, legitimer Beitrag der entwicklungspolitischen Bildung ist: Informationen von Unterdrückten über ihre Situation und die Formen ihres Befreiungskampfes, Begegnungen zwischen Kulturschaffenden aufzubauen? Wer wäre nicht glücklich, gerade diese Tournee durch Europa organisiert und unterstützt zu haben? Interessant ist die Begründung der österreichischen Organisatoren, Franz Schmidjell und Horst Watzl, für das Projekt: *„Auch die KünstlerInnen von ACPC (Asian Council for People's Culture) stehen in ihren Ländern vor dem Problem, die Menschen aus ihrer aufgezwungenen Passivität wachzurütteln; sie zu ermutigen, ihr Schicksal selber in die Hand zu nehmen. Ihre Formen der Umsetzung pädagogischer Konzepte wollen wir in Österreich vorstellen. Durch Literatur, Theater, Musik und Malerei gelingt es besser, die wesentlichen Zusammenhänge aufzuzeigen als mit meterlangen theoretischen Abhandlungen. Damit kommt der Kultur eine bedeutende Bildungs- und auch Motivationsfunktion zu. Es sei aber an dieser Stelle angemerkt, daß Kultur als „Köder" für Solidaritätsarbeit abzulehnen ist, da sie dadurch zur Zweitrangigkeit degradiert würde. Sie ist vielmehr als Anknüpfungspunkt zu verstehen, die als eigenständige, politische Ausdrucksform wahrgenommen wird."* (ebd., S.21)

Gelingt es, durch Kulturaustausch, Veranstaltungen mit Künstlern aus dem Süden, Menschen hier aus „aufgezwungener Passivität" wachzurütteln? Ich habe den Eindruck, hier wird viel Überbau geliefert, den ich für diese vorzügliche Bildungs- und Begegnungsform gar nicht für notwendig halte. Rückblickend frage ich mich, welche Rolle dieser Artikel in dem von mir 1990 organisierten Workshop 'Das Verhältnis von Kultur und Entwicklung in Südindien' (in diesem Ordner fand ich ihn) spielte? Ich kann nachvollziehen, was mich an der Arbeit von ACPC in Asien interessiert hat und welche Aspekte davon in das Seminar einflossen. Das ist in dem Zitat von Al Santos festgehalten. Aber der abendliche Programmpunkt in dem dreitägigen Workshop: Der Tanz - Ausdruck des Seins? mit Berichten und Beispielen von indischen Kolleginnen - war es mehr als eine exotische Beigabe und ein Lockmittel zur Seminarteilnahme?

Die Erinnerungen gehen weiter zurück, 1983: 'Inder tanzen das Evangelium', eine sechswöchige Tournee von Tänzerinnen und Musikern des Christian Arts and Communications Service in Madras durch drei europäische Länder, mit dem Ziel zu zeigen, wie das Christentum in der indischen Kultur, dem Kontext, heimisch werden konnte. „Ergebnisse der Missionsarbeit in einem doch wohl unvermuteten Bereich, der auch gleichzeitig in der eigenen Entwicklung der indischen Kirchen vernachlässigt wurde, sollten aufgezeigt werden. Anderssein sollte als Bereicherung erfahren werden. Neue Freunde sollten für die Arbeit der Mission gewonnen werden und alte Freunde durch die Aufführungen und Informationen in ihrer Arbeit gestärkt werden", so in unserer Vorlage für den Indienberatungsausschuß des Missionswerkes, das die Tournee verantwortete. Wir wollten als Veranstalter 'niemanden wachrütteln aus aufgezwungener Passivität', sondern die Schönheit des klassischen Tanzes zeigen. Natürlich wurde in einem ordentlichen Begleitheft sowohl über den Tanz als auch über die sozioökonomische Situation in Indien informiert, zum Engagement für die Indienarbeit aufgerufen - aber rückblickend denke ich, war dies nur eine Beilage, die wir auch für wichtig hielten. Ist es legitim, nun gerade diese Gruppe, die eine Form der Verkündigungsarbeit für den indischen Kontext erarbeitet hatte, auf Europatournee zu holen, um „Fortschritte" in der Missionsarbeit darzustellen? Natürlich waren die TeilnehmerInnen begeistert sechs Wochen in Europa zu sein, viel mehr Geld zu erhalten als bei ihren Auftritten in Indien

- und trotzdem waren sie unterbezahlt, weil sonst die Tournee mit Kosten von 94.000 DM nicht möglich gewesen wäre. Aber 'Sounds of Soweto' 1980 und 'Township Boy' 1988, Lesungen mit James Matthews 1984 und Theater mit Gcina Mhlophe seit 1988 - das war doch alles ganz anders! Solidaritätsarbeit mit dem Mittel des Theaters, des Musicals, der Lesung und der Linolschnitte Azariah Mbathas. Verbindung der Wirtschaftsbeziehungen Südafrika/BRD mit Rassismus in unserem Lande. Als Rückmeldung und Dank das folgende Gedicht von James Matthews nach einer „Lesereise" im Dezember 1992:

Werden eure Führer
mit weinerlicher Stimme
fromm lamentieren
dort, wo das Gesetz
Freiheit verkündet
- eine Blume,
die gehegt werden will -
während durch die Straßen
niederträchtige Bestien schleichen,
die Früchte der Freiheit
zu schänden?

Wird Hyänengeheul
Schmach über euch bringen,
euer Lied ersticken,
mit dem ihr der Ehre huldigt?

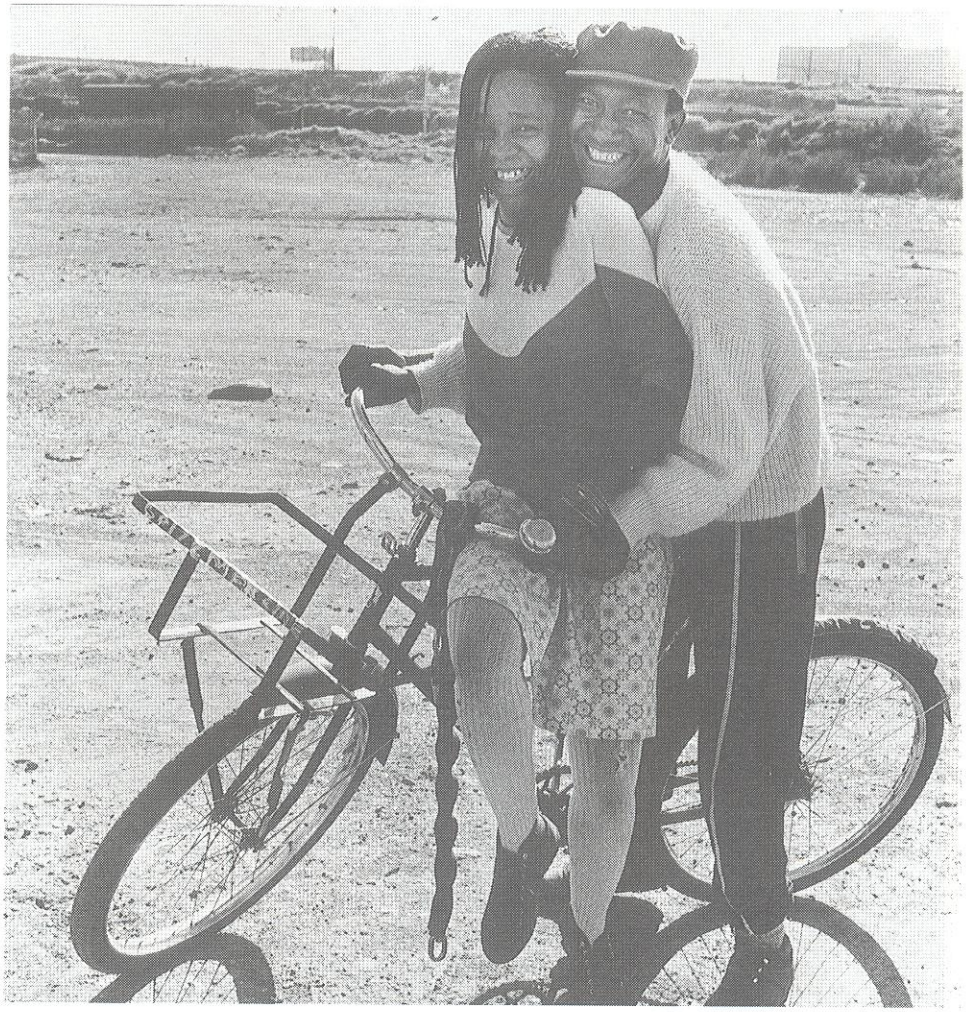
Dieses Mal könnt ihr nicht vorgeben,
ihr hättet nicht gewußt,
was in eurer Mitte geschieht.

Die dritte Welt
nimmt es wahr.

Die Schar der Aufrechten, die an solchen Lesungen teilnahmen, schwankte. Meistens waren es schon „Bekehrte", die sich für die Solidarität mit den unterdrückten Menschen in Südafrika einsetzten. Wichtig war, die Autoren waren authentisch, hatten eine Leidensgeschichte und setzten sich für politische Veränderungen ein. Wir brauchten diese Unterstützung für unsere Bildungsarbeit, für unsere Glaubwürdigkeit in den Kampagnen und Aktionen, Vorträgen und Veranstaltungen.

Mit den Musicals wurde eine neue Generation von TeilnehmerInnen erreicht: Junge Menschen, die gute, exotische Musik hören wollten, die *action* in den Veranstaltungen erwarteten, die Begegnung und Austausch nicht nur auf intellektueller Ebene suchten. 1980: ein erster gemeinsamer Workshop von Studierenden einer evangelischen Fachhochschule mit der Gruppe Sounds of Soweto. Nach Stunden des gemeinsamen Tanzens, der Einübung von Szenen, verschiedener körperlicher und sprachlicher Ausdrucksformen auch das politisch-persönliche Gespräch. Die Tanznacht im Studentenkeller, die gemeinsame „Aufführung" der Ergebnisse des Workshops vor anderen Studierenden, viel Streß, viel Freude und Gelöstheit. Die Rückmeldung von der verantwortlichen Dozentin 15 Jahre später: Es war eine der beindruckendsten Seminarveranstaltungen in meiner Laufbahn und hat mir neue Arbeitsformen aufgezeigt.

„Man darf den Menschen nicht festnageln wollen, denn es ist seine Bestimmung, losgelassen zu werden. Ich bin nicht der Sklave der Versklavung, die meine Väter entmenschlicht hat. Es gibt auf beiden Seiten der Welt Menschen, die suchen. Das Unglück des Farbigen besteht darin, daß er Sklave gewesen ist. Das Unglück und die Unmenschlichkeit des Weißen besteht darin, daß er irgend-

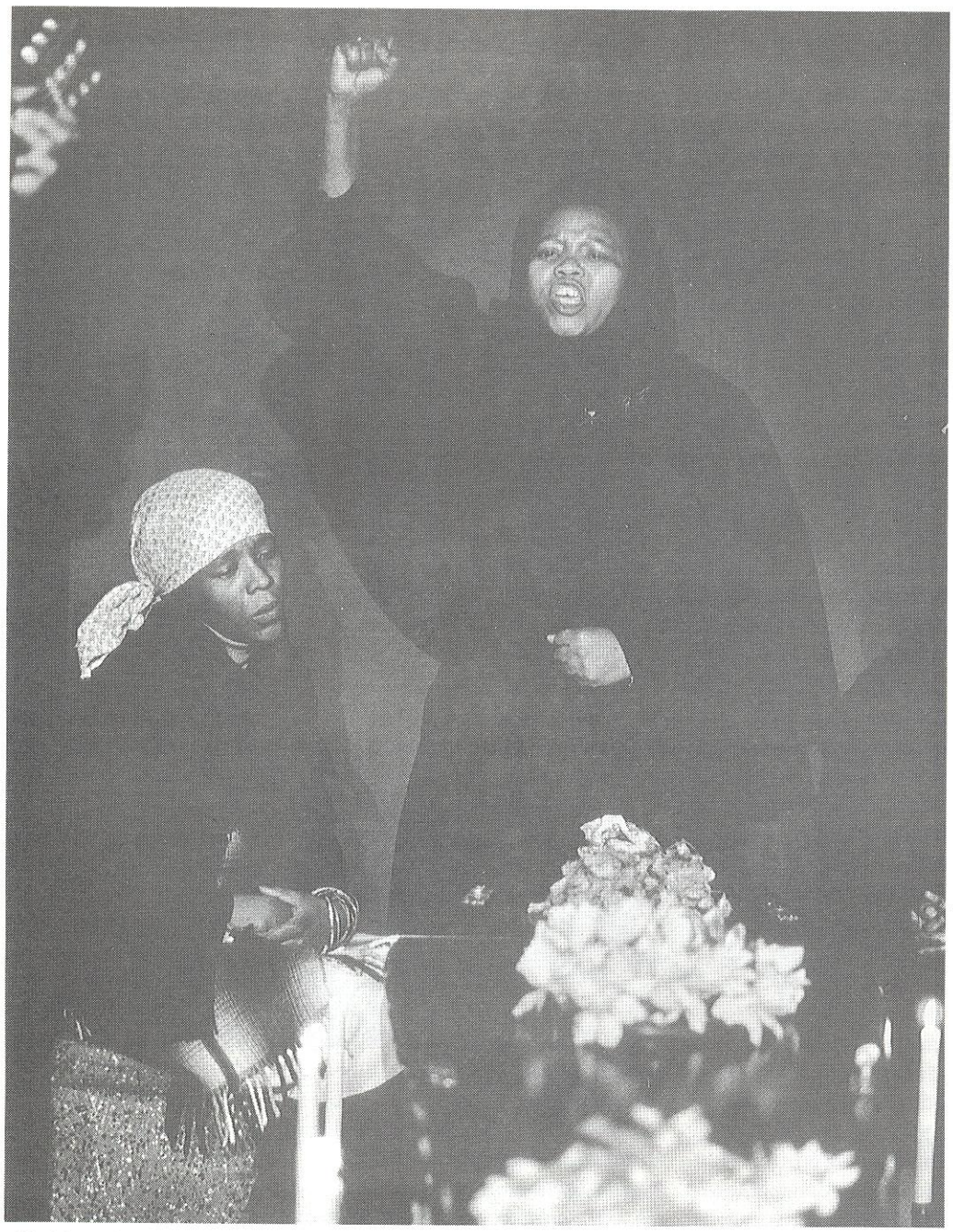


The Mamu Players "Township Boy"
© Ev. Missionswerk, Weinberg

wo den Menschen getötet hat.
Es gibt keine schwarze Mission...
Es gibt keine weiße Welt...
Ich, ein Farbiger, weiß nur das eine: Daß es mir vergönnt sei, den Menschen zu entdecken und zu wollen, wo immer er sich befindet. Der Neger ist nicht, ebensowenig der Weiße. Beide müssen wir die unmenschlichen Wege der Vorfahren verlassen, damit eine wirkliche Kommunikation entstehen kann.
Überlegenheit? Unterlegenheit? Warum nicht einfach versuchen, den anderen zu berühren, den anderen zu spüren, mir den anderen zu offenbaren. Ist mir meine Freiheit nicht gegeben, um eine Welt des Du zu errichten?

Mein letztes Gebet: O mein Leib, sorge dafür, daß ich immer ein Mensch bin, der fragt."
(Fanon 1961)

Das gemeinsame Tun hat nach meiner heutigen Erfahrung einen hohen Stellenwert in der kulturellen entwicklungspolitischen Arbeit. Kunst, Musik, Literatur können mich anrühren und aufrühren, mich bewegen, etwas nicht mehr so hinzunehmen, wie es mir lange Zeit dargeboten wurde. Sie geben unserer (gemeinsamen) Arbeit eine emotionale Komponente, die Barrieren aufbauen, aber auch überwinden kann. Diese Form der Arbeit kann helfen, *„die Rhetorik der Ausgrenzung"* zu überwinden: *„Das Fremde wird prinzipiell als Fremdes definiert und damit als Vollmitglied ausgeschieden"* (Lepenies 1997). In vielen Veranstaltungen ist es gelungen, eine Andersartigkeit als Bereicherung zu erleben, als eine notwendige Ergänzung der eigenen Beschränktheit. „Damit Du *du* sein kannst, laß bitte mich *ich* sein".



The Mamu Players "Township Boy"
© Ev. Missionswerk, Weinberg

Kunst und Kulturarbeit hat aber auch eine öffentliche Funktion und, Gott sei Dank, sind die Formen der Arbeit und die Organisationsstrukturen der Initiativen und Gruppen sehr vielfältig. Das wird besonders deutlich an einer großen Wandmalaktion von Künstlern zum 500. „Jubiläum der Entdekkung Amerikas", 1992. Viele Hauswände zeigen heute noch die entstandenen Kunstwerke. Die beteiligten Künstler gaben folgende Erklärung ab:
„WandmalerInnen aus Amerika und Europa sowie politische, soziale und kulturelle Organisationen brachten in gemeinsamer Arbeit ihre Sicht auf 500 Jahre der Beziehungen zwischen den beiden Kontinenten zum Ausdruck. In 40 europäischen Städten entstanden Wandbilder, mit denen auf die fortwährende Politik und Kultur der Eroberungen aufmerksam gemacht wird. Die Beteiligten verstehen ihre Arbeit als Beitrag zur internationalen Bewegung des Protestes gegen das Ausbeutungsverhältnis zwischen Nord und Süd, Europa und Amerika sowie in den Ländern selbst. Sie protestieren auch gegen die Errichtung eines Geschichtsbilds, das von Entdeckung spricht und Grund für große Feierlichkeiten findet... Die Arbeitsweise innerhalb des Wandmalprojektes gilt den beteiligten Gruppen als Modell für die Möglichkeiten interkulturellen Austauschs, gemeinsamen Arbeitens und Lebens. ... Das Projekt konkretisierte auf diese Weise ein Stück Utopie." (Erklärung 1993)
Hier liegt für mich eine wichtige Komponente der Kulturarbeit: Festhalten an der Utopie, daß die Welt veränderbar ist - auch in Richtung auf eine gerechtere Welt. Lieder, Geschichten und Gedichte drücken dies in vielfältiger Form aus.

Reflexionspunkte
Verschiedene Beispiele sind genannt - Was sind die Erfahrungen daraus, was wollen wir mit einer Fachstelle Kulturarbeit beim Kirchlichen Entwicklungsdienst?

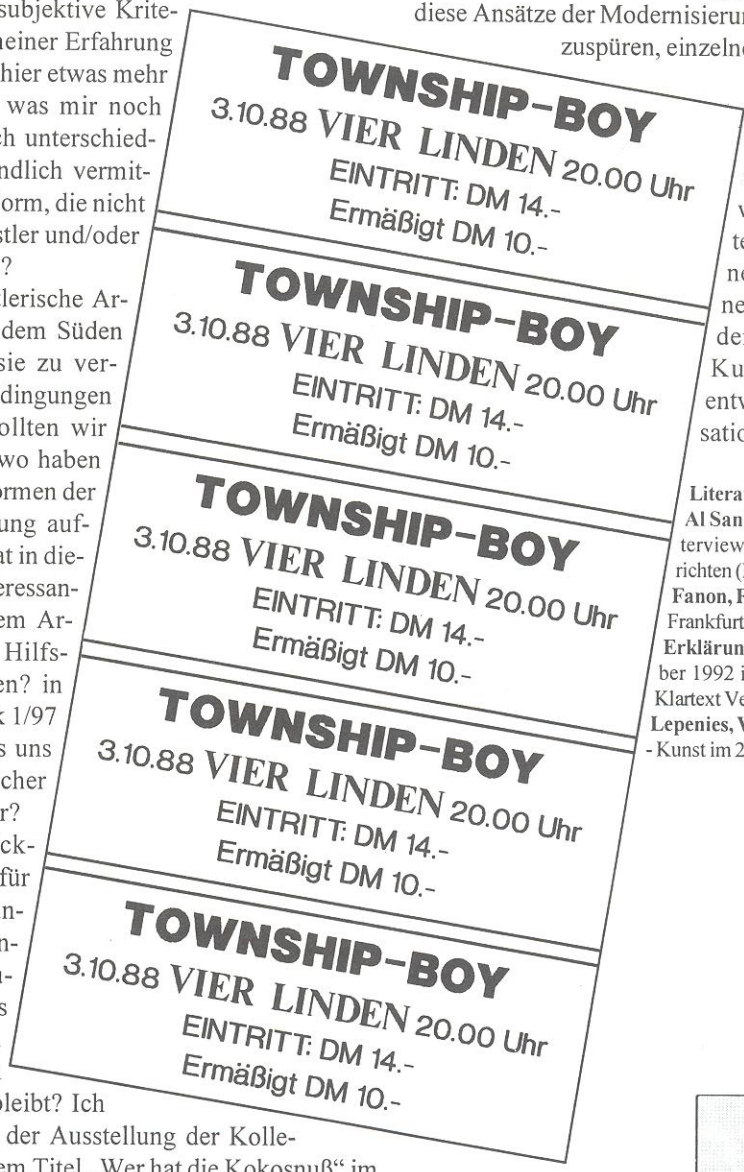
Nicht jede kulturelle Veranstaltung, die ich durchgeführt habe, wird dem Anspruch der entwicklungspolitischen Bildung gerecht, auch wenn ich sie als Mitarbeiter in der entwicklungspolitischen Arbeit durchgeführt habe. Zur Unterscheidung habe ich subjektive Kriterien, die sehr viel mit meiner Erfahrung zu tun haben. Läßt sich hier etwas mehr „objektivieren", oder, was mir noch wichtiger ist, lassen sich unterschiedliche Positionen verständlich vermitteln? Geht das in einer Form, die nicht die Arbeit anderer Künstler und/oder Organisatoren abwertet?

Wie kann ich die künstlerische Arbeit von Akteuren aus dem Süden „qualifizieren", ohne sie zu verfälschen, sie unseren Bedingungen anzupassen? Wovon sollten wir die Finger lassen, und wo haben wir Angst, bestimmte Formen der künstlerischen Darstellung aufzunehmen? Al Imfeld hat in diesem Zusammenhang interessante Gesichtspunkte in dem Artikel: Soll Kultur von Hilfswerken verkauft werden? in epd-Entwicklungspolitik 1/97 genannt. Warum fällt es uns leichter, Musik und Bücher zu vermarkten als Bilder?

Sind wir in der entwicklungspolitischen Arbeit für die kleinen Veranstaltungen (egal, ob Ausstellungen oder Konzerte) zuständig, während das Große den Großen (z.B. dem Haus der Kulturen der Welt) vorbehalten bleibt? Ich sehe mutige Schritte in der Ausstellung der Kollegen aus Westfalen mit dem Titel „Wer hat die Kokosnuß" im Kölner Rautenstrach-Jost-Museum.

Wir wollen gern mehr wissen, darum wird manches gemeinsam mit anderen besprochen, manches evaluiert und Neues ausprobiert werden. Das ist in der „normalen" Arbeit nicht zu leisten. Darum der Versuch, in einem zeitlich begrenzten Projekt mit Mitteln des Ausschusses für Entwicklungsbezogene Bildung und Publizistik etwas dem nachzuspüren, was Wolfgang Lepenies in dem Katalog zur Berliner Ausstellung „Die Epoche der Moderne" schreibt: „*In der Ökonomie wie in der Kultur stellt sich dem Westen die gleiche Frage: Kann man Märkte gewinnen, ohne gleichzeitig Produktionsstandorte zu schaffen? Die Antwort lautet: Nein. Die Europäer müssen einsehen, daß es nicht mehr gelingen wird, Zustimmung zu einer Art kulturellem Nichtverbreitungspakt zu erzwingen, der festlegt, welche Elemente der Modernität die westliche Moderne für sich reserviert. Wie sehr wir wider bessere Einsicht hoffen, zeigen die kulturellen Überkompensationen, die nunmehr der Westen gegenüber jenen Gesellschaften entwickelt, die sich zu unserer Verblüffung modernisieren, ohne sich dabei zu verwestlichen.*" (Lepenies 1997, S.34)

Sollte es in der entwicklungspolitischen Arbeit gelingen, diese Ansätze der Modernisierung ohne Verwestlichung aufzuspüren, einzelne Aspekte davon auch zu vermitteln und gemeinsam auszuprobieren, würden wir große Schritte in Richtung auf Fanons Vision der Überwindung von Über- und Unterlegenheit gehen. Das ist einer der Gesichtspunkte, der, neben dem Genuß des „Fremden", für eine internationale Kulturarbeit durch entwicklungspolitische Organisationen spricht.



Literatur:

Al Santos: 'Alle sind wir Künstler'. Ein Interview. In: Entwicklungspolitische Nachrichten (EPN), H. 9, 1989, S.19ff.

Fanon, Frantz: Die Verdammten dieser Erde. Frankfurt/Main, Suhrkamp 1961.

Erklärung der Wandmalkonferenz im Oktober 1992 in Düsseldorf. In: Farbe Bekennen, Klartext Verlag, Essen 1993.

Lepenies, Wolfgang: Die Epoche der Moderne - Kunst im 20. Jahrhundert, Berlin 1997

Hermann Hartmann, seit 1991 Beauftragter für den Kirchlichen Entwicklungsdienst der ev.-luth. Landeskirchen Braunschweigs und Hannovers mit Dienstsitz in Hildesheim. Nach der Ausbildung zum Industriemechaniker Studium der Sozialarbeit, Arbeits- und Studienaufenthalt in den USA, Mitarbeiter in der Evangelischen Akademie Bad Boll und Referent für entwicklungsbezogene Bildung beim Ev.-luth. Missionswerk in Niedersachsen. Seit vielen Jahren Organisator von Kunst- und Kulturtourneen von Kulturschaffenden aus dem Süden.

Clementine Herzog

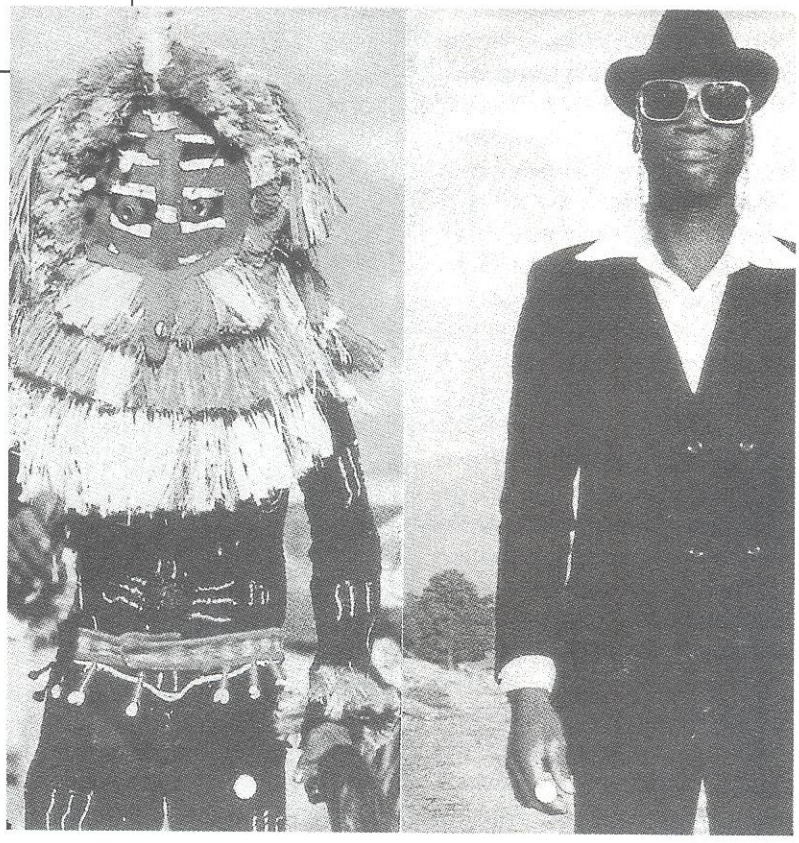
Begegnungen mit Afrika

oder: Wie kann man westafrikanische Alltagskultur in einer Ausstellung erleben?

*Zusammenfassung: Welche Möglichkeiten und Grenzen hat das Medium Ausstellung, die kulturellen Spezifika einer uns fremden Region darzustellen und erfahrbar zu machen? Dieser Frage wird beispielhaft bei einem Gang durch die Ausstellung „**Tuma Be!** - Alltagskultur der westafrikanischen Savanne", die vom 23. Oktober 1992 bis zum 3. Januar 1993 im Haus der Kulturen der Welt in Berlin gezeigt wurde, nachgegangen.*

Alltagskultur, Lebensrealitäten und zeitgenössische kulturelle Gegebenheiten, vermittelt durch eine Ausstellung? - Ich kann mir das schlecht vorstellen. Ausstellungen sind dazu da, Gegenstände zu präsentieren, nicht Lebenszusammenhänge - noch dazu in einer solch komplexen Form wie die einer gesamten Kultur! Die Kunst einer Region ja - Werke, wie Bilder, Skulpturen, Installationen einzelner Menschen oder Künstlergruppen, meinetwegen auch noch Werke vergangener Kulturepochen wie die der Mayas. Oder auch eine Ausstellung über die 50er Jahre, die ich vor kurzem gesehen hatte und in der ich mich über die in meine Kindheit reichenden Überbleibsel von Nierentischen und Petticoats etc. köstlich amüsiert hatte. Danach konnte ich dann auch die Vogelnest-Frisur meiner Mutter von damals anders verstehen. Aber die Alltagskultur der westafrikanischen Savannenbevölkerung, eine heute existierende Kultur eines anderen Kontinents, hier in Berlin einfach so in ein Gebäude zu stecken, einen Katalog zu verfassen und damit eine ganze Bevölkerung in ihrem Handeln, ihren Lebensformen und ihren geistigen Werten darstellen zu wollen? Na, da bin ich schon skeptisch. Vielleicht finde ich mich in einer Kulissenlandschaft wieder, Klein-Westafrika nachgebaut, wie ausgeschnitten und hier wieder festgeklebt? Vielleicht auch mit dunkelhäutigen Schaufensterpuppen, die gerade einen rituellen Tanz aufführen? Ich habe einen Horror vor Disney-Landschaften im Ethno-Stil. Schließlich bin ich mit Körper und Seele hier und nicht in Afrika, was nicht heißt, daß ich mich nicht überraschen, mich auf neue, mir bisher nicht vertraute Ausdrucksformen und Gedanken hinlenken lassen will. Na ja, versuchen kann ich's ja mal, die Ausstellung auf mich wirken zu lassen. Die „Schwangere Auster" im Berliner Tiergarten ist vielleicht allein schon einen Ausflug wert.

Ich mache mich zum Ausstellungsort, dem Haus der Kulturen der Welt, auf. Am Eingang betrachte ich das Werbeplakat zur Ausstellung: Ein Maskenträger mit schwarzem Kostüm und einer den halben Oberkörper verdeckenden Kopfmaske, daneben ein westlich gekleideter Mann mit Sonnenbrille, Hut und Herrenhandtasche. „Zwischen denen liegen doch Welten!", schießt es mir durch den Kopf, „was für ein ungleiches Paar!"

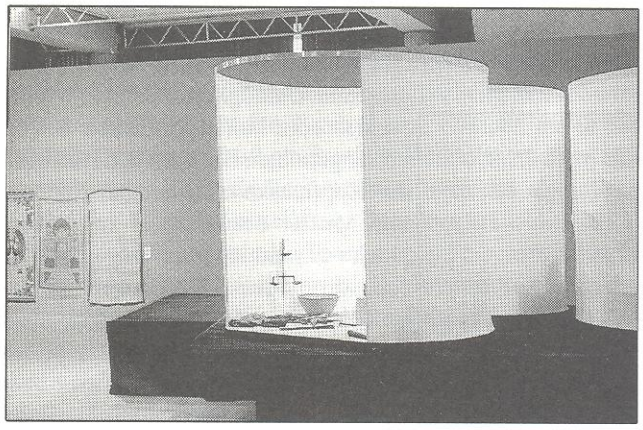


Plakatmotiv der Ausstellung Tuma Be!
© Haus der Kulturen der Welt, Berlin

Die Ausstellung selbst empfängt mich mit mehreren Texttafeln. Sie sind eine Einführung in das Thema und bieten Orientierungshilfen für den Gang durch die Ausstellung. Von ihnen erfahre ich, in welche Bereiche der Themenkomplex Alltagskultur gegliedert ist: Handwerks- und Alltagsbereiche, Warenästhetik, Kolonialisation, Modernes Leben, Entwicklung des Kunstmarkts, Tod und Beerdigung und Rituelle Gebräuche.

Ich wende mich also den Präsentationsräumen zu und werde zunächst von einer Flut flüchtiger optischer und akustischer Eindrücke empfangen, von Farben, Raumunterteilungen, an Wänden befestigten Bildern, von Stimmen, Objekten, die durch die Beleuchtung besonders hervorgehoben sind und

die ich allesamt noch nicht einordnen kann. Ich suche mir eine erste Einheit heraus: einen größeren Raum, dessen Wände lateritfarben bemalt sind, und in dem, auffällig auf schwarzen Podesten präsentiert, mehrere tonnenförmige Stoffgebilde stehen.

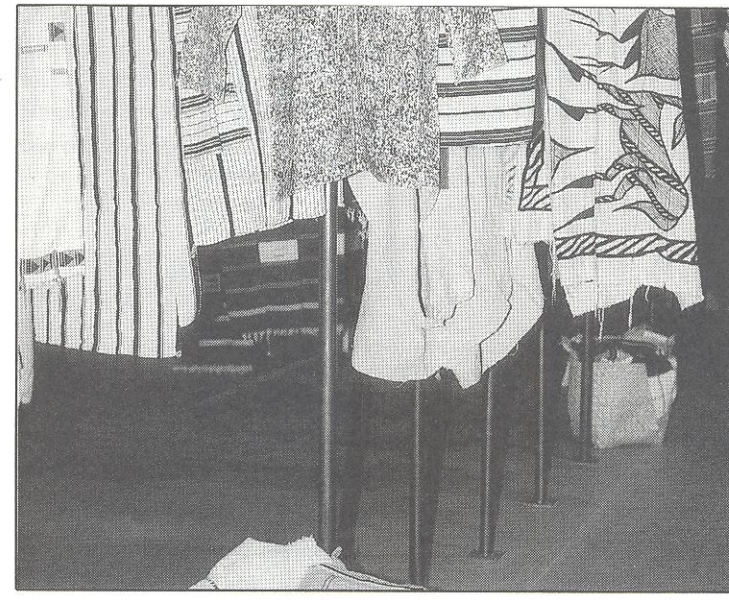


Präsentation der Hütten
© Haus der Kulturen der Welt, Berlin

Ich gehe näher an eine dieser Rundungen heran. Sie ist zu einem Viertel geöffnet, und im Inneren befinden sich Haushaltsgeräte, Geschirr und Kochutensilien. Da sind zum Beispiel riesige Messingbehälter von bauchiger Gestalt, ein dreibeiniger Hocker und ein Waschbrett - beide aus Holz -, Tücher, Vorratsbehälter aus Ton sowie Körbe, Schüsseln und Werkzeuge vielerlei Gestalt und unterschiedlichen Materials - Holz, Metall, Weiden. Immer wieder kehrt mein Blick zu den Messingbäuchen zurück. Mich beeindrucken ihre Gestalt und ihre Größe. Wofür diese Behälter wohl benutzt werden? Und ich versuche mir vorzustellen, wie es mir wohl ergangen wäre, wenn ich auf diesem Waschbrett aus Holz meine letzte „Maschinenwäsche" gewaschen hätte. Diese Installation erscheint mir wie eine gut ausgeleuchtete und dekorativ arrangierte Schaufenstervitrine, die durch die Erscheinungsform der Geräte und in ihrer Zusammenstellung einen häuslichen Arbeitsbereich, die Hütte einer Frau, andeuten. Es liegt nun an meiner Phantasie, die arbeitenden Frauen, die Mühen, die Geräusche und Gerüche, die Freude, ihre Lebendigkeit zu ergänzen. Wie kann man mit diesen Werkzeugen eigentlich kochen, wo ist denn die Kochstelle, und: welche Werkzeuge und Räumlichkeiten stehen mir für die Hausarbeit zur Verfügung? Fragen, die hierbei auftauchen, fordern den Bezug zu meiner eigenen Realität heraus.

Arbeitsbereich der Frauen
© Haus der Kulturen der Welt, Berlin

Über einen schmalen Gang , in dem „nichts passiert", erreiche ich eine weitere Raumeinheit: die Darstellung des Marktes. Genauer gesagt, ich stehe auf dem Markt, dem Kleidermarkt. Über Leinen in ca. zwei Meter Höhe hängen reihenweise Textilien. Ganz zuvorderst sind lange, handgewebte Hemden aus Baumwolle und anderen Naturstoffen. Ich schlüpfe zu den dahinterhängenden, farbenreicheren Textilien durch, fühle die Stoffe. Sie sind aus Kunstfasern hergestellt und wesentlich billiger im Preis. Die hintersten Leinen sind mit Kleidungsstücken gefüllt, die mir vertraut sind, es ist westliche Second-Hand-Ware. Sogar an den Seitenwänden im vorderen Raum sind Kleider gezeigt, prachtvollste, handgewebte, lange Baumwollgewänder mit aufwendigen Stickereien. Es ist die traditionelle Tracht der Gegend, und ihre Etiketten fordern den höchsten Preis. Ich bahne mir erneut einen Weg durch das Kleidergewirr. Je weiter ich in den Raum vordringe, umso stärker macht sich der Einfluß westlicher Zivilisation bemerkbar. So sind die Entwicklungen, die dem Bekleidungsmarkt in dieser Region zeitlich widerfahren, hier direkt räumlich umgesetzt.



Textilmarkt
© Haus der Kulturen der Welt, Berlin

Ununterbrochene Musikbeschallung zieht mich weiter zu einem sich anschließenden kleinen Getränkestand mit dem Namen „La Buvette". Außer penetranten Worldmusic-Klängen bieten sich mir dort reihenweise Getränkedosen, vor allem Bier und Cola, zum Kauf an. Mit der Preisliste kann ich nicht so viel anfangen, weil ich die Währung nicht kenne. Ich gehe um den Kiosk herum und erreiche damit die Abteilung Haushaltswaren. Eine Fülle von Gerätschaften - alles überwiegend aus Plastik - schön säuberlich nach Farben und Formen angeordnet. Eimer mit und ohne Henkel, Schüsseln, Seifenpackungen, Zahnbürsten und ein beeindruckendes Sortiment an Badelatschen - nach Größe und Farbe aufgereiht. Was machen die mit so vielen Badelatschen?, frage ich mich, denke jedoch gleich an Fotobände, in denen plastiksandalenbeschuhte Männer und Frauen bei der Feldarbeit abgebildet sind. So viel Plastik auf einmal habe ich schon lange nicht mehr vor Augen gehabt, aber Moment mal, doch, in der Fußgängerzone bei Woolworth im Untergeschoß

finden sich ansatzweise ähnliche Ansammlungen wieder. Billig, praktisch, modern - entsprechend den Kriterien, die uns durch die Werbung tagtäglich vor Augen geführt werden. Der Farbenreichtum dieser Plastikberge hier vor mir macht jedoch richtig Laune, vor allem das ganze Farbenspektrum, und plötzlich fallen mir die Zeitungsbeilagen von hiesigen Möbelhäusern ein, die Haushaltsutensilien modernster Art anpreisen: Spaghetti-Zangen, verchromt; Korkenzieher und Ersatz-Flaschenverschlüsse aus edelstem Stahl - schwarz abgesetzt, alles natürlich zum Sonderpreis. Modernität ist relativ, denke ich mir, und daß die westafrikanischen Savannenbewohner einerseits auch ein Bedürfnis nach Modernität, andererseits aber auch ganz andere materielle Voraussetzungen haben. Auf jeden Fall haben sie ein Empfinden für Farbharmonien... . Ich kann mich an dem sorgfältigen Arrangement der Produkte gar nicht satt sehen und vergesse beinahe, daß ich Plastik gar nicht mag.

Ich setze meinen Weg durch die Ausstellung fort und betrete einen Raum, der schummrig beleuchtet ist. Nachdem sich meine Augen an die Dunkelheit gewöhnt haben, bemerke ich ein lebensgroßes Etwas. Näher herangetreten, erkenne ich ein Maskenkostüm, bestehend aus einer holzgeschnitzten Kopfmaske, die mit Fasern geschmückt ist, und dem dazugehörigen, ausladenden Mantelkostüm. Ärgerlich, daß diese ganze Erscheinung nur schemenhaft zu erkennen ist, indirekt und diffus beleuchtet. Zudem ist in einem Abstand von etwa 80 cm zur Wand ein Gazestoff vor die Maske gespannt. Unmöglich, vielleicht von der rechten oder linken Stoffkante aus einen ungetrübten Blick auf den Ausdruck der Kopfmaske oder auf das Material und Muster des Mantels zu werfen. Noch während ich mich frage, was das soll, warum dieses Objekt denn ausgestellt ist, wenn es offensichtlich nicht deutlich erkennbar sein darf, sehe ich ein Hinweisschild auf ein Video über das Beerdigungszeremoniell des Poro, dem Geheimbund der Senufo. Es ist in einem abgetrennten Bereich der Ausstellung zu sehen. Ich finde den Vorführraum, habe Glück, denn gerade läuft der Abspann, setze mich und bin froh, daß sich meine Füße eine Weile erholen können. Kommentiert von einem Sprecher, wird in den nächsten 40 Minuten in mehreren Filmausschnitten eine Beerdigungszeremonie in einem kleinen Dorf gezeigt. Ein Mitglied des Geheimbundes, ein alter Mann, war gestorben. Die bedeutendste Rolle spielen dabei die anderen Mitglieder des Poro, der Gemeinschaft der initiierten Männer. Masken, die speziell dafür gefertigt sind, werden von den Mitgliedern aus dem Hain, dem heiligen Zentrum des Bundes hervorgeholt. Es beginnt ein Gang in langen Reihen zu bestimmten Plätzen des Dorfes, an denen jeweils Trommeln geschlagen werden. Die Instrumente erzählen in der Geheimsprache des Bundes von der Initiationszeit, die der Verstorbene im Hain erlebt hat. Danach beginnen die Masken zu tanzen. Eine ernste Stimmung von fast greifbarer Intensität geht von dem Geschehen aus, die durch die wenigen, zurückhaltenden Kommentare des Sprechers nicht gestört wird. Zwei Masken spielen eine besondere Rolle. Es gibt die *yajaro* (ein Ausdruck aus der Manding-Sprache, der übersetzt heißt: „die bla-bla spricht"), die unter den Dorfbewohnern in der Geheimsprache erforscht, wer zum Geheimbund gehört und wer nicht. Nur diejenigen, die ihre Sprache verstehen und entsprechend antworten, können an den folgenden Riten teilnehmen, die anderen werden davon ausgeschlossen. Die wichtigste Maske beim ganzen Vorgang jedoch ist der Poro selbst. Diese Figur übernimmt die Aufgabe, Körper und Schatten des Verstorbenen voneinander zu

LIBERIA

ROLAND TOMBEKAI DEMPSTER

Afrikas Bitte

Ich bin nicht du –
doch du willst mir
nicht meine Chance geben,
willst mich nicht *ich* sein lassen.

»Wenn ich du wäre« –
jedoch du weißt
ich bin nicht du,
und doch willst du
nicht daß ich *ich* bin.

Du mischst dich ein
in meine Dinge
als wären's deine
und du wärst ich.

Du bist unfair, unklug,
wie dumm, zu denken
daß ich du sein könnte
und spräch und handelte
und dächt wie du.

Gott schuf mich *Ich*.
Er schuf dich *Du*.
Um Gottes Willen
Laß mich *ich* sein.

trennen, damit er die Reise in das Dorf der Toten antreten kann. Geschieht diese Trennung nicht, bleibt er halb lebendig, halb tot und kann in diesem ungeklärten Zustand die Hinterbliebenen, Verwandte und Dorfbewohner, verfolgen und ihnen Unglück und Krankheit bringen. Die Schattenaustreibung ist der eigentliche Höhepunkt der Zeremonie. Dabei geht der Poro zum Grundstück des Verstorbenen. Immer wieder bleibt er auf seinem Gang stehen, um auf der vor sich abgestellten Trommel sehr eigentümliche Wirbel ertönen zu lassen. Hat er den Verstorbenen erreicht, der in den von der Bewohnerschaft geschenkten Kondolenztüchern eingenäht in der Hofmitte liegt, vollzieht sich das eigentliche Ritual der Schattenaustreibung. Der Poro stellt die Trommel auf den Oberkörper des Toten, beginnt langsam zu trommeln, dann immer schneller, bis er unvermittelt abbricht. Der Schatten des Toten ist aus dem Körper getrieben. Auf der Stelle verläßt der Poro den Hof und verschwindet im heiligen Hain am Dorfrand. Während seines Auftritts wird streng darauf geachtet, daß wirklich nur die ausgewählten, berechtigten Mitglieder anwesend sind. Die Helmmaske des Poros selbst ist die meiste Zeit hinter aufgesteckten großen Blättern verborgen.

Das Zeremoniell endet mit einem Vergnügen: Das große Dorffest beginnt. Im Abspann erfahre ich auch, daß die Dorfgemeinschaft diesen Mitschnitt deshalb erlaubt hatte, weil sie überzeugt ist, daß technische Mittel wie Videokamera und Bildschirm keine echte Präsenz am Geschehen erlauben. Somit besteht auch keine Gefahr, daß dadurch Unberechtigte der Maske gewahr werden. Dennoch habe ich das Gefühl, trotz aller Schnittstellen und Kommentare etwas von der intensiven Beziehung zwischen den Lebenden, der Maske und dem Toten miterlebt zu haben. Ich verstehe langsam, warum das ganze Dorf zusammen feiert, es war ja auch vorher als Ganzes beteiligt, ob die Bewohner nun direkt anwesend oder auch abwesend waren. Von der Schattenaustreibung hängt ein großer Teil ihres kommenden Schicksals ab. Durch die Zeremonie der Masken, die Gesänge und das Trommeln des Poro wird dem Verstorbenen seine menschliche Präsenz genommen, so daß Trauerbewältigung möglich ist und das Leben von neuem beginnen kann. Da die Beerdigung so lange dauert, können sie von dem Toten spürbar und erlebbar Abschied nehmen. Benommen kehre ich zu meinem Ausgangspunkt zurück und bin in Gedanken bei Beerdigungen, wie ich sie hier erlebt habe. Im Vergleich zur Poro-Zeremonie kommen sie mir ganz schön verkopft und übereilt vor. Ich betrachte mir von neuem die Maske hinter der Gaze und begreife auf einmal dieses merkwürdige Arrangement. Es ist das Kostüm des Poro. Flüchtigkeit, Verborgenheit seiner Erscheinung und vor allem die immense Bedeutung seines Handelns führen dazu, daß eigentlich keiner der Savannenbewohner jemals seine Gestalt deutlich vor Augen hat. Nur verschwommen kann der Poro in seinem originären Umfeld wahrgenommen werden, und doch geht eine enorme Kraft von ihm aus. Genau das macht mir die schummriggazige Höhlen-Präsentation nochmals deutlich.

Überhaupt stecken in dieser Ausstellung einige Überraschungseffekte, und an Disney-Land habe ich noch zu keinem Moment denken müssen. Ich schaue auf die Uhr und stelle erschrocken fest, daß ich nun schon weit über zwei Stunden in diesen Räumen verbracht habe. Müde Beine und ein schleichendes Durst- und Hungergefühl stellen sich ein, so daß ich die verbleibenden Bereiche mit deutlich weniger Aufmerksamkeit durchstreife. Vielleicht kann ich ja morgen auf dem Weg zum Bahnhof nochmals hereinschauen? An der Kasse werfe ich noch einen Blick in den Katalog. Aber auch hier werde ich überrascht. Ich hatte Abbildungen der ausgestellten Gegenstände mit detaillierteren Angaben und Hintergrundinformationen erwartet. Aber nein, nicht einmal die Teilüberschriften sind den Bereichen der Ausstellung angeglichen. Stattdessen finde ich eine bunte Zusammenstellung von Geschichten und Berichten vor, die von Menschen der Region und einigen wenigen Wissenschaftlern verfaßt wurden. Und Fotos sind zu sehen, Fotos, die im Gebiet der Senufo in der heutigen Elfenbeinküste aufgenommen sind. Auf ihnen erkenne ich viele Erscheinungsformen der Ausstellung wieder, diesmal in Funktion, mit Menschen belebt, in ihrem realen Umfeld. Und da erfaßt mich auf einmal eine Neugierde auf diese Menschen, mit deren Alltagsgegenständen ich mich die letzten drei Stunden so intensiv auseinandergesetzt habe und die dadurch für heute ein bißchen „meine Welt" geworden sind. Hundemüde, aber zufrieden und bereichert an Eindrücken und Gedanken, den Katalog in meinem Rucksack, trete ich aus dem Gebäude. Mein Blick trifft noch einmal das ungleiche Paar auf dem Plakat, das mir nun gar nicht mehr so heterogen erscheint.

Clementine Herzog, Januar 1997 Fachstelle Kultur beim Kirchlichen Entwicklungsdienst der ev.-luth. Landeskirchen Braunschweigs und Hannovers, Dipl. Kulturpädagogin, von 1994 - 1996 als wissenschaftliche Volontärin am Roemer- und Pelizaeus-Museum in Hildesheim tätig. Mehrere Praktika an europäischen Museen; Schwerpunkt: zeitgenössische afrikanische Kunst.

Ralf Classen

Ein weites Feld

Interkulturelle Arbeit in Zeiten der Globalisierung

Zusammenfassung: Kultur der „Dritten Welt" war in der Entwicklungspädagogik bislang meist Mittel zum Zweck. Wenn es gelänge, dieser Kultur einen ebenbürtigen Platz in unserem Kulturleben einzuräumen, wäre das entwicklungspädagogisch ein doppelter Gewinn: Die EntwicklungspädagogInnen würden völlig neue Zielgruppen erschließen und wir unsere eigene Kultur neu kennenlernen.

Juni 1997. Im Garten der Tagungsstätte „Haus am Weinberg" in Hildesheim sitzen in strahlendem Sonnenschein ErzählerInnen aus dem Irak, Algerien, Nigeria und Hildesheim. Auf Einladung der neuen „Fachstelle Kultur" beim Kirchlichen Entwicklungsdienst (KED) in Hildesheim diskutieren sie zusammen mit MitarbeiterInnen von Kulturorganisationen und -institutionen, Agenturen und JournalistInnen über ihre Arbeitsbedingungen. Gegen Ende der Tagung steht die Frage auf der Wiese, welche Bedeutung dieses Genre für die entwicklungspolitische Arbeit habe, oder haben könnte. Schnell driftet die Diskussion ab weg vom spezifischen Genre. Sie konzentriert sich auf die Frage, wie wir in Deutschland mit den Kulturen der Länder der „Dritten Welt" umgehen. Vor der Gefahr der Instrumentalisierung von Kultur für die Bildungsarbeit wird gewarnt. Die Chance, Inhalte anders an ein „breiteres" Publikum zu vermitteln, wird betont. Die ErzählerInnen hören interessiert zu. Irgendwann mischen auch sie sich ein. Der eine will als Künstler anerkannt werden. Die andere will natürlich auch Informationen über sein Land vermitteln. Ende offen.

November 1996. Die peruanische Rockband „Los Mojarras" tourt durch Deutschland. Anlaß ist der Film „Gregorio und Juliana", der von der Ev. Zentrale für den entwicklungspolitischen Film (EZEF) im Rahmen einer „Film-Tournee" in Deutschland vorgestellt wird. „Los Mojarras" sind in Peru eine der bekanntesten Gruppen und haben zu dem Film die Musik komponiert und eingespielt. Die Band nennt ihre Musik „Mestizo-Rock". Rockmusik, in die traditionelle Rhythmen des Landes integriert sind. Rockmusik, deren Texte ein neues Selbstbewußtsein der Mestizen unterstützen will. Rockmusik, die rebellisch ist, die Mißstände des Landes ins Visier nimmt. Während beim WDR-Festival in der Essener Grugahalle über 3.000 Kids begeistert mitgehen, als die peruanischen Stars vor den „Fantastischen 4" auftreten, glänzt in vielen deutschen Städten die „Dritte-Welt"-Szene durch Abwesenheit.

April 1996. Im renommierten Theaterhaus „Mousonturm" in Frankfurt findet die Welturaufführung des Solo-Theaterstückes „Der Bataraz" statt. Das Stück hat der Deutsch-Chilene Peter Lehmann nach einem Roman des uruguayischen Autors und Dramatikers Mauricio Rosencof geschrieben, inszeniert und gespielt. Der Roman ist die literarische Aufarbeitung von 13 Jahren Kerkerhaft des Autors unter der Diktatur in Uruguay. Das Publikum ist begeistert, die Kritik ebenfalls. Die folgenden Aufführung in Deutschland werden in der Regel von weniger als 50 Menschen besucht. Diese aber sind fast ausnahmslos begeistert, betroffen und berührt. Ein halbes Jahr später spielt Peter Lehmann das Stück in Montevideo. Eine Frau, die Ähnliches wie M. Rosencof erlebt hat, tritt auf Peter Lehmann zu und sagt nur „Danke!" Der Leiter des Goethe-Institutes schreibt später, daß Peter Lehmann mit dem Stück über seine eindrucksvolle künstlerische Arbeit hinaus, in Uruguay einen wichtigen Beitrag gegen das Vergessen geleistet hat.

Die anderen Realitäten

In den letzten 3 Jahren wurde an deutschen Bühnen lediglich 1 (ein) Stück eines Autors der „Dritten Welt" (Ariel Dorfmann: „Der Tod und das Mädchen") inszeniert, dies allerdings nach dem Erfolg der ersten Inszenierung dann an 24 weiteren Bühnen.

„Weltmusik" einst eine Vermarktungskategorie für Musik aus aller Welt, ist inzwischen eine eigenständige Musikrichtung geworden, in der die „Dritte Welt" die Ideen liefert und die europäischen Plattenkonzerne das große Geld verdienen. Ganz in der Tradition eines Pete Seeger, der „Guantanamera" „geklaut" hat, eines Harry Belafonte, der seine Calypsos einfach abkupferte und eines Paul Simon, der mit „Graceland" zwar eine spannende Produktion vorlegte. Über die Entlohnung für den südafrikanischen Chor „Ladysmith Black Mombazo" aber gibt es die übelsten Gerüchte.

In Hamburg waren im vergangenen Jahr fast 20 Tanz-Compagnien und TänzerInnen aus Lateinamerika zu Gast, um dort von einer europäischen Jury für ein Tanz-Festival in Paris ausgewählt zu werden.

Die Kulturhaushalte der Kommunen werden weiter zusammengestrichen. Das Auswärtige Amt, das über einen speziellen Haushaltsposten für die „Präsentation von Kultur aus devisenschwachen Ländern" verfügt, bekommt selbigen jedes Jahr weiter gekürzt. Dieser gekürzte Haushalt wird dann meist noch zusätzlich Mitte des Jahr gesperrt. Das „Haus der Kulturen der Welt", einst als Zentrale der Vorstellung der Kulturen dieser Welt angetreten, muß Jahr für Jahr um seinen Haushalt bangen.

Warum nur, warum?

Warum denn nur wollen noch immer EntwicklungspädagogInnen, InterkulturFanatikerInnen, Xenophile und SolidaritätsarbeiterInnen Kulturen aus fernen Ländern dem deutschen Volke nahebringen? Warum sollten zu einer Aufführung einer indischen Tanztheatergruppe mehr Leute kommen, als zu der einer deutschen freien Tanz-Compagnien? Warum ist die Andenfolklore so bedeutsam, wo bei bayrischer Musik die gleichen Konsumenten den Saal fluchtartig verlassen würden? Wer von denen, die begeistert zu ghanaischen Rhythmen ihre Hüften mehr oder weniger gekonnt schwingen lassen, weiß wie man Polka tanzt?

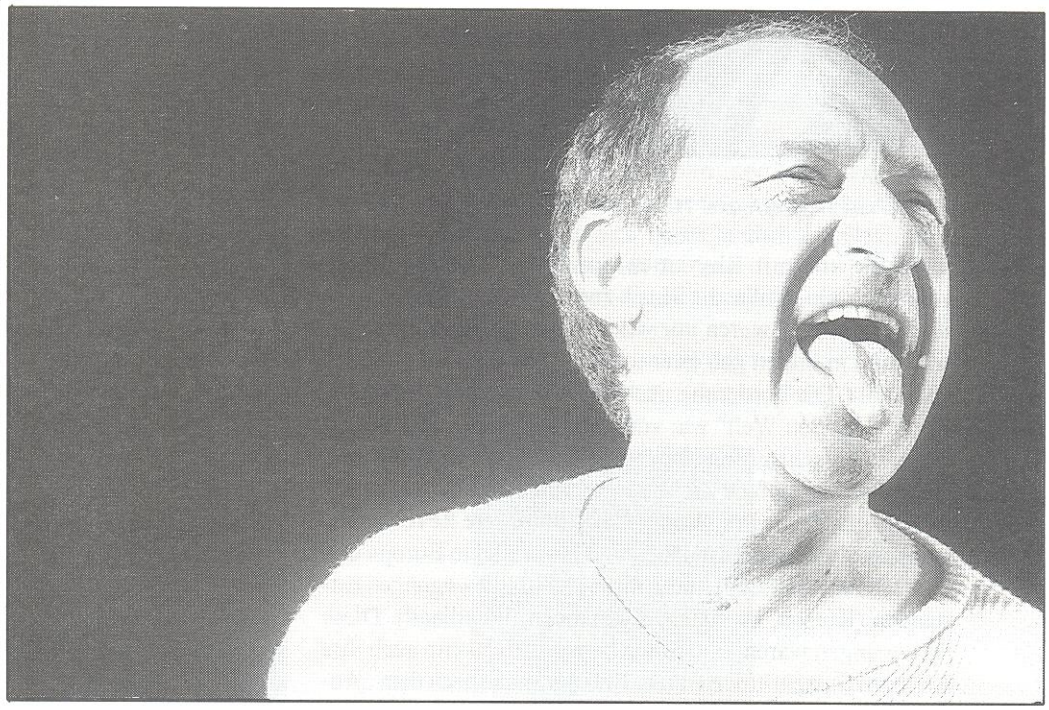
Warum eigentlich? Ist es der Hang zur Exotik, ist es die Entfremdung von der eigenen Kultur? Ist es das Bild vom „schönen Wilden"? Vermutlich ist es von alldem jeweils ein bißchen, mit individuell unterschiedlicher Gewichtung. Vielleicht wäre ein erster Schritt ja, bevor wir über die Bedeutung anderer Kulturen für die Entwicklungspädagogik nachdenken, das eigene Verhältnis zur hiesigen Kultur zu befragen. Wann war ich das letzte mal in einem deutsche Theaterstück, wann habe ich zuletzt ein Konzert besucht, einer Lesung beigewohnt, ein Buch eines europäischen Autoren gelesen?

Wenn wir dies für uns geklärt haben, sind wir auf die nächste Frage gut vorbereitet: Warum will ich eigentlich das Theater aus Sri Lanka, die Musikgruppe aus Argentinien oder den Autor aus dem Tschad hier präsentieren? Habe **ich** etwa eine Botschaft, zu deren Untermauerung ich die Kultur (ge)brauche? So schön ein Gebrauchswert von Kultur auch sein mag, wieviel eigenständige Wirkung lasse ich ihr im Vergleich zur europäischen Kultur noch? Die klassische Kombination Information/Diskussion & anschließend Kultur und umgekehrt: Kultur & anschließend Diskussion würde niemand (außer bei Fernseh-Talkshows) mit deutschen Kulturschaffenden umsetzen. Bei Themen zur „Dritten Welt" ist sie nicht außergewöhnlich. Ergebnisse dieses Umgangs mit Kultur können sein, daß die Frage, welche Länder mit ihren Kulturen hier präsent sind, sich über die Saisonalität der Solidaritätsarbeit definiert (oder wann haben Sie zuletzt chilenische Musik gehört?). Das schwerwiegendste Fazit ist aber, daß die Kulturen nicht ernstgenommen werden. Sie sind exotische Beigabe unserer wichtigen Diskussionen. Sie sind der Farbtupfer für die anstrengenden Informationsveranstaltungen, die wir uns hier antun, um den Menschen dort zu helfen. Sie sind unser „Bauch" der ja leider nicht zum Zuge kommt, weil wir, um die Probleme der Welt zu lösen, „Kopf" sein müssen. Sie sind die urwüchsigen Wilden, die sich noch nicht durch die Aufklärung haben versauen lassen.

Wie denn dann?

Genug der Polemik. Wollen wir uns dem Konstruktiven widmen! Wenn „Globalisierung" schon zum Allround-Argument geworden ist, warum nicht im Kulturbereich? Man stelle sich vor, es gelänge uns, daß an vielen deutschen Theatern mindestens ein/e AutorIn aus einem Land der „Dritten Welt" pro Jahr inszeniert würde. Man stelle sich vor, in deutschen Kinos laufen indische Streifen ganz normal neben amerikanischen und deutschen. In den Programmheften der Musikclubs tauchen brasilianische Rapgruppen, chilenische Punk-Rockbands und philippinische Ethno-Rockbands völlig selbstverständlich neben denen aus Europa auf.

Auf einmal ist die Kultur der „Dritten Welt" ein ganz normaler Bestandteil unseres Kulturlebens. Sie wird an dem Platz gespielt, der ihrer künstlerischen Qualität entspricht. Die Länder der „Dritten Welt" werden automatisch und auf Dauer vom Hilfeempfänger zu Produzenten hochwertiger Kultur. Dies scheint mir ein ganz wesentlicher Aspekt zu sein, Rassismus bei uns zurückzudrängen. Kultur der „Dritten Welt" wird zudem nicht mehr automatisch mit (entwicklungs)politischen Botschaften in Verbindung gebracht, sondern man kann sich einfach an ihr erfreuen.

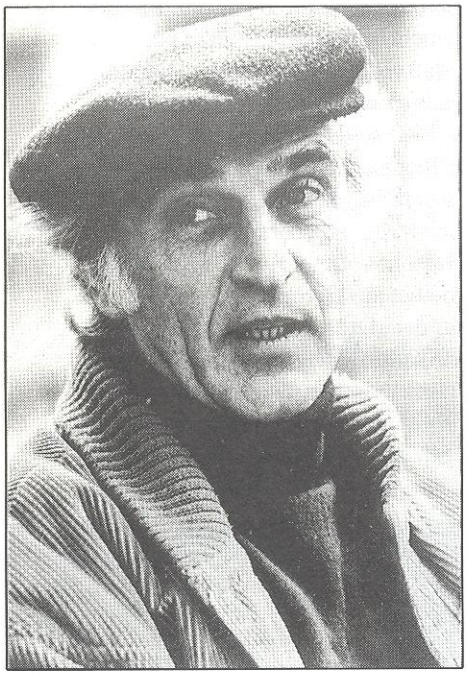


Peter Lehmann im Theaterstück "Der Bataraz"
© Jörg Lange, Büro für Kultur und Medienprojekte, Hamburg

Man erreicht auf diese Weise nicht wieder nur die „Eingeweihten", sondern das „ganz normale Publikum". Man bewirkt aber auch, daß der direkte Kontakt zwischen Kollegen erleichtert wird. Der Austausch unter den Kulturschaffenden ist für beide Seiten - nach unserer Erfahrung - ein ganz wichtiger Aspekt. Meist ist dieser Austausch, sofern er stattfinden kann, ein wirklicher Dialog, der auf beiden Seiten ein nachhaltiges gegenseitiges Interesse entstehen läßt.

Für die Kulturschaffenden aus den Ländern der „Dritten Welt" - sofern sie denn auch entsprechend den hiesigen Gepflogenheiten entlohnt werden - wäre eine solche Entwicklung zum einen ein wichtiger ökonomischer Faktor. Auf

der anderen Seite ist für sie aber auch die Anerkennung in Europa mit entscheidend für den Erfolg im Heimatland. Für uns heißt das, wir müssen uns mit den Produktionsbedingungen von Kultur hier intensiv auseinandersetzen. Wir müssen vermutlich unser Kulturleben neu entdecken. Insofern wird die Auseinandersetzung mit interkultureller Begegnung vielleicht auch zu einer Art kultureller Entwicklungshilfe für uns.



Mauricio Rosencof
© Büro für Kultur und Medienprojekte, Hamburg

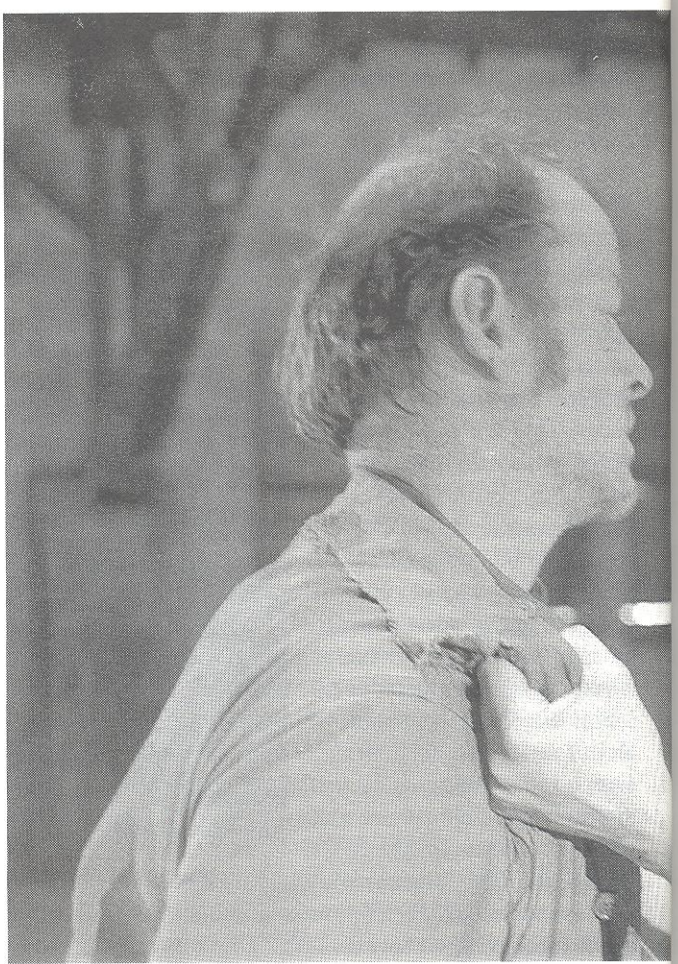
Wer die Wahl hat...

...dem/der fehlen meist die Informationen über das, was in den jeweiligen Ländern „angesagt" ist. Früher war der Begriff „authentisch" der Schlüssel für den deutschen Markt. Während wir uns mit Rhythmen aus aller Welt die Ohren volldudel(te)n, mußte die Musik aus Peru z.B. Andenfolklore sein. Aus Afrika waren nur wilde Rhythmen und Tänze erlaubt und in Indien gab es anscheinend zu der Zeit nur Sitar und Tabla. Die Forderung nach der Authentizität der Kultur aus der „Dritten Welt" war verknüpft mit der Unterstützung der authentischen Volksbewegungen in diversen Ländern. Diese konnte einfach nicht „überfremdet" sein. Somit bot sie eine glänzende Projektionsfläche für unsere Revolutionswünsche. Interessant ist dabei, daß ja parallel in Europa und Deutschland vielfältig „authentische" Volksbewegungen entstanden (Korsen, Bretonen, Alemannen, Wendland). Diese Bewegungen waren im Grunde konservativ, wenn auch ihre Anliegen fortschrittlich waren. Daß die Suche nach dem „Authentischen" in der „Dritten Welt" letztlich auch die „Konservativen" unterstützte, ist nie richtig zu Bewußtsein gekommen.

Heute wird die Frage nach der Authentizität anders zu beantworten sein. Die Punk-Bands, Hiphop-Gruppen, Rock-Formationen sind ebenso „authentisch" wie die Folkloremusik. Meist beziehen sie sich sogar aufeinander. Hier spiegelt sich mit Sicherheit auch der Generationenwechsel. Die Jugend heute - überall - kann mit den Kämpfern, Nationalhelden und Politprofis von einst nur wenig anfangen. Oft haben sie den doppelten Autoritätskonflikt mit Eltern und den Helden von einst. Warum ist das für uns von Bedeutung? Weil wir inzwischen auch zu einer anderen Generation gehören (hier habe ich geschickt den Begriff „ältere" umgangen!) und diese Musik nicht mehr unsere ist?

Bliebe noch das Kriterium, daß die Kultur nicht verwestlicht sein solle - weil sie sonst nicht mehr authentisch ist. Was ist bedenklich daran, wenn Theatergruppen in aller Welt auf Brechts Formen des Theater-Machens zurückgreifen (es sei denn man mag Brecht nicht)? Wenn wir die Geschichte des Rock befragen, dann gelangen wir auf der Suche nach seinen Wurzeln nach Afrika. Welche Aussagekraft hat da noch das Argument „Verwestlichung"?

Ein wichtiges Kriterium für die Auswahl bei möglichen Kooperationen ist für uns die Bedeutung der Kulturschaffenden im eigenen Land. Dies kann voll von Widersprüchen sein, wenn wir das Gefühl bekommen, diese Widersprüche erklären zu können. Wir müssen uns davon freimachen, daß es **die** ecuadorianische Theatergruppe gibt, **die** thailändische Musikband oder **den/die** namibischen AutorIn. Sich davon zu befreien, gelingt am einfachsten, wenn wir überlegen, welche deutsche Gruppe wir denn als **die** deutsche bezeichnen könnten.

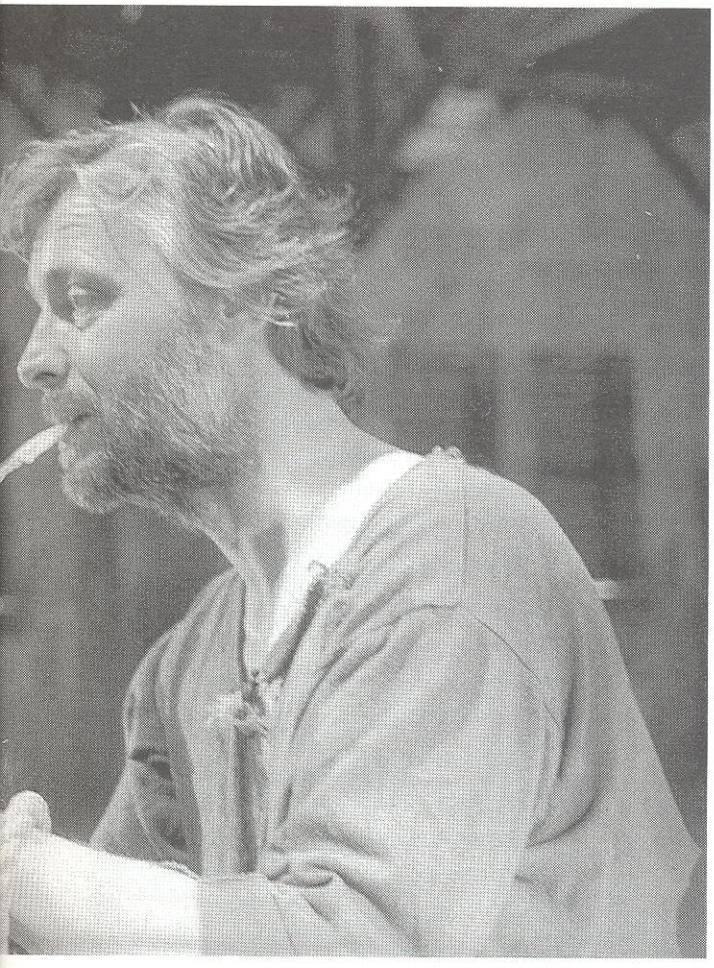


Mauricio Rosencof im Theaterstück: Die Schlacht im Stall".
Inszenierung von "Die Banana-Connection", 1995
© Büro für Kultur und Medienprojekte, Hamburg

Wer soll das bezahlen?

Alle hehren Ziele sind ohne Geld nicht zu verwirklichen. Gerade die Flugkosten, die Kosten für den Aufenthalt von Gruppen hier und die innerdeutschen Reisekosten machen Projekte des Kulturaustausches zu oft abenteuerlichen Finanzierungsgebäuden mit einem hohen finanziellen Risiko für die Einladenden. Wegen dieser hohen Kosten werden Entscheidungen meist nicht bewußt herbeigeführt, sondern sie ergeben sich aus oft recht kurzfristigen Anfragen. Für die Finanzierung werden dann die immer gleichen Geldquel-

len angezapft, die flexibel genug sind, in wenigen Wochen über Anträge zu entscheiden. Solange das Image von Gruppen aus der „Dritten Welt" bestimmt ist von Minderwertigkeit, weil sie von „dort" kommen, solange werden auch die Sponsoren zurückhaltend sein. Die Überlegung, die Gagen entsprechend niedrig anzusetzen, mögen zwar auf den ersten Blick verständlich sein, verlagern aber nur das Problem auf die Kulturschaffenden selbst. Wenn das Budget so gering ist, daß die Honorare niedrig ausfallen müssen, wird auch für die Werbung nur wenig Geld da sein. Da beißt sich die Katze dann in den Schwanz, weil dies bedeutet, daß nur relativ wenig Leute zur Veranstaltung kommen werden, also auch der erhoffte Effekt ausbleiben wird, daß man „bekannt" wird. An eine zweite Tournee ist schon gar nicht zu denken,



da außer Sponsoren (die aber nur bei entsprechendem Erfolg) niemand sonst nochmals in die gleiche Gruppe investieren wird.

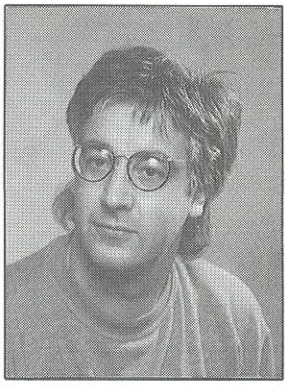
Uns scheint der einzig gangbare dauerhafte Weg zu sein, die Kulturschaffenden in den adäquaten Orten zu präsentieren. Eine Theatergruppe gehört ins städtische Theater, eine Musikgruppe ins Kulturzentrum, ein Autor in das Literaturhaus. Dort gibt es Budgets für Gastspiele und Lesungen. Die zusätzlich hohen Reisekosten könnten dann durch Zuschüsse abgedeckt werden.

Letztlich verlangt ein produktiver Kulturaustausch nach einer konzertierten Aktion. Die „Gesellschaft zur Förderung der Literatur aus Afrika, Asien und Lateinamerika" hat es im Grunde vorgemacht. Sie hat den Literaturen der Länder der „Dritten Welt" einen immer sicherer werdenden Platz im normalen Buchhandel verschafft. Freilich mit erheblichen Zuschüssen, aber auch mit großem Erfolg. Warum nicht auch für Theater, Musik, Film und andere Genres solche Institutionen schaffen?

Was nun: Entwicklungspädagogik oder Betriebswirtschaft?

Es wird auf Dauer nichts anderes übrig bleiben, sich auch mit den finanziellen Hintergründen der Kulturarbeit hier zu befassen. Denn letztlich heißt dies, sich grundlegend mit der Kulturarbeit zu befassen, und nicht nur, wenn es gerade „anliegt". Zudem erscheint es mir durchaus als ein Ziel unserer Arbeit, Zusammenhänge aufzuzeigen zwischen den Lebenszusammenhängen hier und denen in der „Dritten Welt". Fundierte Arbeit in der Pädagogik und auch in der interkulturellen Arbeit kann sich nicht auf Dauer von immer weniger werdenden Gelegenheiten abhängig machen. Die Auseinandersetzung mit den Kulturen der „Dritten Welt" wird so auch zu einem Weg der Auseinandersetzung mit unserer Kultur und den Kulturen Europas.

Vielleicht ergibt sich ja bald die Möglichkeit, wieder im Garten in Hildesheim zu sitzen und die Diskussion über die Ziele und Wege der entwicklungspolitischen, der entwicklungspädagogischen und der interkulturellen Arbeit zu reden. Vielleicht ergibt sich dabei ja auch die Gelegenheit, darüber nachzudenken, was der Begriff „Entwicklung" in der interkulturellen Arbeit eigentlich bedeuten soll. Wer entwickelt eigentlich wen?



Ralf Classen, Jahrgang 1954, ist Diplom-Pädagoge und Kulturmanager. Seit 1976 ist er aktiv im Bereich des Internationalen Kulturaustausches und der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit tätig. Als Organisator des Kulturprogramms des Neusser "Haus der Jugend", als Mitglied des Koordinierungsausschusses des BUKO (Bundeskongreß entwicklungspolitischer Aktionsgruppen) und als Mitarbeiter des Kulturbüro "Dritte Welt" der Hamburger 'Werkstatt 3' sammelte er aus verschiedenen Blickwinkeln Erfahrungen in der interkulturellen Arbeit. Seit 1993 ist er Mitarbeiter des Hamburger 'Büro für Kultur- und Medienprojekte'. Dieses Büro bietet zum einen engagierte Kulturprojekte für Kinder, Erwachsene und Schulen an, die Themenfelder wie "Dritte Welt", Ausländerfeindlichkeit, Ökologie und sexuellen Mißbrauch berühren, zum anderen organisiert das Büro Tourneen und Lesungsreisen für Gruppen und KünstlerInnen aus Ländern der "Dritten Welt". Ein weiterer Schwerpunkt ist der entwicklungspolitische Film. Hier berät das Büro bei der Zusammenstellung von Programmen und der Organisation von Festivals. Zuletzt organisierte das Büro für das BMZE und das Institut für Lehrerfortbildung die Filmtage "Eine Welt: voller Widersprüche" in Hamburg.

Traugott Schöfthaler

Aufklärung über kulturelle Vielfalt

Pädagogische Folgerungen aus dem Bericht der Weltkommission „Kultur und Entwicklung"

Zusammenfassung: Der Streit zwischen Universalismus und Kulturrelativismus begleitet die Sozialwissenschaften seit ihren Anfängen. Der im November 1995 unter dem Titel „Unsere kreative Vielfalt" vorgelegte Bericht der Weltkommission „Kultur und Entwicklung" unterbreitet einen interessanten Vorschlag zur Entideologisierung dieses Streits. Er schafft damit eine neue Grundlage für die inhaltlichen Neubestimmung von Bildung und Erziehung in einer „pluralistischen Welt". Dieses Konzept wird unterstützt durch den europäischen Regionalbericht der Arbeitsgruppe „Kultur und Entwicklung" des Europarates. Beide Texte sind Thema der UNESCO-Weltkonferenz über Kulturpolitik in Stockholm (30. März bis 2. April 1998).

Der Bericht plädiert für eine „globale Ethik" als Ergebnis kultureller Entwicklung im Weltmaßstab und als Grundlage der Erhaltung kultureller Vielfalt. Er zeigt, daß die Ideale des Universalismus nicht zu haben sind ohne Anerkennung der kulturellen Vielfalt und daß der kulturelle Pluralismus ebenso wie die Meinungsvielfalt zu den demokratischen Grundwerten gehört.

Die unvollendete Aufklärung universalistischen Denkens

Zwei historische Konstellationen haben seit der Aufklärung die Universalismus-Relativismus-Debatte ideologisch belastet: die Entstehung von Nationalstaaten und der Prozeß der Kolonisierung und Dekolonisierung. Völlig gegensätzliche Positionen haben sich dabei aus dem Arsenal von Argumenten dieser Debatte so lange bedient, bis die Grundpositionen „alle sind gleich" und „jeder ist anders" austauschbar erschienen. Durch Verbindung mit den Begriffen „Nation", „Kultur" und „Zivilisation" verwirrte sich die Diskussion zusehends.

Ein Beispiel ist die Entstehung des „deutsch-französischen Kulturgrabens" in dem halben Jahrhundert nach der Französischen Revolution. In Frankreich gehört es bis heute zum kulturellen Selbstverständnis, das eigene Land als „La patrie des droits de l'homme" zu begreifen. Die „universale Verfassung" des Jahres 1789 ebenso wie die napoleonische Gesetzgebung von 1803 gelten dabei als Früchte des französischen Rationalismus, der seit Voltaire die Vorstellung vom schrittweisen Sieg der Vernunft über Gewohnheit und Vorurteile formuliert hatte. Daß Napoleon dann das universalistische Denken als Ideologie seines Imperiums benutzte, wurde in Deutschland sehr viel stärker beachtet als in Frankreich. Der teilweise abrupte Wechsel von der Aufklärung zur Romantik in Deutschland ist zu einem nicht unerheblichen Teil mit der Erfahrung der Machtlosigkeit angesichts der napoleonischen Eroberungen zu erklären. Johann Gottfried Herder kritisierte Voltaire als verblendeten Vertreter einer überheblichen Nation. Herders „Philosophie der Geschichte der Menschheit" ist kultureller Relativismus auf früher Theoriestufe. Im Wechsel zwischen Paternalismus und dem Bemühen um Verstehen vermittelt sie Sympathie für die Eigenarten historischer Epochen, Kulturen und Lebensstile. Daß Herder induktiv das gleiche Ergebnis formuliert wie Voltaire mit seiner deduktiven Methode, nämlich die universale Würde und Vernunft des Menschen, ist in der Folge meist in Vergessenheit geraten. Das emanzipatorische Potential des Herderschen Kulturrelativismus wurde von der Ideologie des deutschen Nationalismus mit seiner Berufung auf den „Volksgeist" so stark aufgesogen, daß es noch heute französischen Intellektuellen kaum zu vermitteln ist.

Ein anderes Beispiel ist die Vermischung der Universalismus-Relativismus-Debatte mit den Bemühungen um Rechtfertigung von Kolonisierung und Entkolonialisierung. Auf dem Höhepunkt des imperialen Zeitalters, zwischen 1870 und dem Ersten Weltkrieg, entwickelte sich die Kulturanthropologie in beiden Denkrichtungen. Eher universalistisch argumentieren die Theoretiker der stufenweisen Entwicklung von Kulturen und Gesellschaften, eher relativistisch die Forschung zum „Denken des Primitiven Menschen". Aus der Sicht der Kolonialherrschaft war dies ein Scheingefecht, weil sowohl die einen als auch die anderen Argumente für die Durchsetzung von „Zivilisation" lieferten.

Der Höhepunkt des kulturellen Relativismus wurde zwischen 1920 und 1960 mit der allmählichen Durchsetzung der Ethnologie als Wissenschaft erreicht. Margaret Mead fand in der Südsee ganz andere als die westlichen Lebensstile und Erziehungsformen, und die Sprachforscher Edward Sapir und Benjamin Lee Whorf begründeten die These, Denken und Weltsicht seien wesentlich durch die jeweilige Sprache bestimmt. Margaret Mead wollte mit ihrer Idee eines lebenden ethnologischen Museums die Südseekulturen retten; die Homelands in Südafrika haben einer solchen Idee jede Unschuld genommen. In der Phase der Entkolonialisierung hatten deshalb universalistische Konzepte wieder Konjunktur, von soziologischen Entwürfen der „Modernisierung" und des „Weltdorfs" bis zur kulturvergleichenden Forschung über die Entfaltung des menschlichen Potentials zum logischen Denken. Die Entstehung

vieler neuer Staaten nach dem Ende des Kalten Krieges gibt heute jedoch dem Insistieren auf „kulturelle Identitäten" wieder Auftrieb, vom pessimistischen Szenario eines künftigen „Krieges der Zivilisationen" bis zu Bemühungen um die Herausarbeitung der kulturellen Grundlagen ethnischer Konflikte.

kein Gefängnis, sondern so lebendig wie das Geschehen in einer globalen Werkstatt.

Konsequent ist die Abkehr von der Idee einer „Nationalkultur" oder „ethnischen Kultur". Die Kommission wendet sich gegen den Mißbrauch des Begriffs „kulturelle Identität" als Mauer, innerhalb derer Zwang zur Solidarität gegen die Außenwelt geübt wird. Kulturelle Abgrenzung sei zum

Ms Padma, Christian Arts and Communications Service Madras
© Hermann Hartmann, Hildesheim

Die Welt als Kulturwerkstatt

Die „Weltkonferenz über Kulturpolitik" der UNESCO 1982 in Mexico City hat den „erweiterten Kulturbegriff" durchgesetzt. Er umfaßt die Gesamtheit von typischen Lebensformen, Denkweisen und Werten einer Bevölkerungsgruppe. Die Weltkommission formuliert jetzt die Konsequenzen, auf die sich die Regierungsvertreter vor 14 Jahren nicht hatten einigen können. Ideologischen Ballast wirft der Bericht ab mit der Feststellung, daß Kulturen ebenso das Handeln des einzelnen und ganzer Gesellschaften prägen, wie sie ständig von ihnen neu geschaffen und verändert werden. Zu diesen internen Faktoren kommen externe - die Vermischung und der Austausch zwischen Kulturen. Kultur ist

Motor der zahlreichen bewaffneten Konflikte seit dem Ende der Ost-West-Konfrontation geworden. Der erweiterte Kulturbegriff läßt den Streit um eine „multikulturelle Gesellschaft" ebenso wie die Fixierung auf einen „Nationalstaat" hinter sich: Das Bemühen um monokulturelle und „ethnisch reine" Gesellschaften tut der faktischen Vielfalt Gewalt an.

Diese kulturpolitische Neuorientierung kann nicht ohne Einigung auf ein Minimum an Werten und Zielen gelingen. Mit dem Begriff „globale Ethik" bezeichnet der Bericht vor allem internationale Standards für Menschenrechte, Demokratie und Minderheitenschutz. Kapitel 2 trägt den Titel „Plu-

ralismus als Verpflichtung". Hier findet sich eine Schlüsselformulierung: „In einer Welt, die bereits vom Relativismus geprägt ist, gibt es keinen Raum für das Einfordern von Relativismus. Relativismus des Denkens ist Unsinn, moralischer Relativismus wäre tragisch. Ohne das Beharren auf absoluten Standards wäre keine Empfehlung dieser Kommission möglich, und es ließe sich auch kein vernünftiger Dialog führen. Laßt uns Freude an der Vielfalt haben, aber gleichzeitig absolute Maßstäbe festhalten für das, was recht, gut und wahr ist." (S. 55)

Mit dieser pragmatisch-ethischen Orientierung leistet die Weltkommission ein Stück Aufklärung über kulturelle Vielfalt. Doch schon tun sich drei neue ideologische Fallgruben auf: Die erste ist ein kulturelles Werturteil. Der Weltbericht nimmt „intolerante, ausgrenzende, ausbeuterische, grausame und repressive" Kulturen von der Forderung nach gleichem Respekt vor allen Kulturen aus. Die zweite Fallgrube ist der Kulturbegriff selbst. Der Bericht erwähnt mehrfach die Zahl von „10.000 Kulturen", die sich auf rund 200 Staaten verteilen. Kultur im Sinne der globalen Werkstatt läßt sich nicht in solche Zahlen fassen. Und schließlich stellt sich die Machtfrage angesichts der Forderung der Weltkommission, die mächtigen Staaten müßten sich denselben Forderungen unterwerfen, die sie an die Machtlosen richten. Am Streit um die Realisierbarkeit der Unterwerfung von Macht unter die Moral sollte jedoch die Diskussion um die konkreten Empfehlungen der Weltkommission nicht scheitern.

Pädagogische Konsequenzen

Der Pérez-Report ist eine Streitschrift für das Recht des einzelnen, seine Werte und kulturellen Gewohnheiten selbst zu bestimmen. Er bestimmt den Begriff „kulturelle Identität" als freie Bestimmung von Zugehörigkeiten. Damit wendet er sich gegen jede Ideologisierung des Identitätsbegriffs, die Herkunft wichtiger nimmt als Zukunft.

Bisher noch wenig beachtet, weil im Zehnpunkte-Aktionsplan der Weltkommission nicht erwähnt, ist Kapitel 6 des Berichts über „Kinder und Jugendliche" (S. 151-172). Er enthält ein Manifest der interkulturellen Bildung unter dem Titel „Aufwachsen in einer pluralistischen Welt" (S. 167-171). Hier heißt es: „Bildung und Erziehung sollte ein Gespür für Relativität, Diversität und Toleranz vermitteln. Dazu sollte sie sowohl die Einzigartigkeit der menschlichen Erfahrung, die Variationsbreite innerhalb jeder einzelnen Kultur und die lange Geschichte der Wechselbeziehungen zwischen menschlichen Gruppierungen herausarbeiten. Identität ist ein Beziehungsbegriff, keine Festung. Nur wo das anerkannt wird, gibt es wechselseitige Offenheit, eine Zwei-Weg-Beziehung".

Der Report fordert mehrsprachigen Unterricht schon im Kindesalter und regt an, insbesondere den Fremdsprachen- und Geschichtsunterricht als Einführung in die Vielfalt von Sprachen, Meinungen und Erfahrungen, Kulturen und Religionen zu gestalten. Der UNESCO schlägt die Weltkommission die Schaffung eines internationalen Forums für gute Unterrichtsideen vor. Sie soll auch verstärkt Bemühungen um bi- und multilaterale Ausarbeitung von Lehrplänen und Schulbüchern fördern.

Der europäische Regionalbericht des Europarates legt besonderes Gewicht auf die (schon im Pérez-Report als essentiell bezeichnete) Integration von sprachlichen und kulturellen Minderheiten. Dazu legt er einen umfassenden Maßnahmenkatalog und Kurzbeschreibungen guter Projekte vor. Der Titel „In from the margin" ist doppeltes Programm: Die „randständige Kulturpolitik" soll einen zentraleren Platz einnehmen und eng verflochten werden mit allen anderen relevanten Politikbereichen wie Medien-, Bildungs-, Frauen-, Jugend-, Umwelt-, Sozial- und Gesundheitspolitik. Das sei die Voraussetzung, um die „randständigen" Bevölkerungsgruppen, besonders kulturelle Minderheiten, zu integrieren.

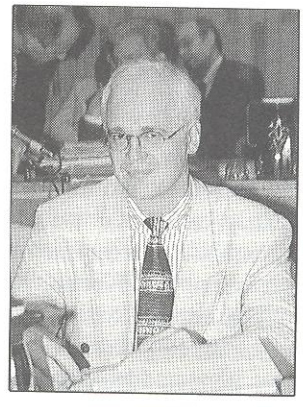
Das Konzept einer „Erziehung zum Pluralismus" wird aufgegriffen vom Bericht der anderen von der UNESCO berufenen Weltkommission „Bildung im 21. Jahrhundert". Die deutsche Ausgabe wird im Juni 1997 im Luchterhand-Verlag (Neuwied) erscheinen. Mit den beiden Berichten der UNESCO-Weltkommissionen und dem Beitrag des Europarates stehen der Erziehungswissenschaft neue Argumente für interkulturelle Pädagogik zur Verfügung, die politiknah formuliert sind. Sie könnten Brückenfunktion haben für das Gespräch mit der zunehmenden Zahl von Politikern in Deutschland, die eine „Entnationalisierung" oder doch zumindest eine Internationalisierung der Bildungsinhalte und Lehrpläne fordern und die deutschen Hochschulen attraktiver für ausländische Studierende machen wollen.

Literatur:

Our Creative Diversity. Report of the World Commission on Culture and Development. Paris: UNESCO Publishing 1996, 309 S. (berichtigte Ausgabe des 1995 erstmals erschienenen Reports)

Unsere kreative Vielfalt: Bericht der Weltkommission „Kultur und Entwicklung" (Kurzfassung). Bonn: Deutsche UNESCO-Kommission 1997, ca. 80 S. (erweiterte Ausgabe der 1996 erstmals erschienenen Kurzfassung)

In From the Margin. A contribution to the debate on Culture and Development in Europe. A report prepared for the Council of Europe by the European Task Force on Culture and Development. Straßburg: Council of Europe Culture Committee 1996, 336 S. (Dokument CC-CULT 96-7 provisional edition)



Dr. Traugott Schöfthaler ist Generalsekretär der Deutschen UNESCO-Kommission.

Al Imfeld

Kultur und Entwicklung

Einige kritische Anmerkungen

Vorbemerkungen

Es wäre ja alles gut und interessant, wenn nicht immer wieder das Eine für das Andere ausgetauscht würde. Es scheint für heutige Menschen und Planer, aber selbst für Theoretiker und Denker unmöglich geworden zu sein, nicht bloß ein Einzelprojekt, sondern ein Umfeld zu schaffen. Kultur ist immer mehr als ein Projekt und kann deshalb nicht wie ein anderes Projekt angegangen werden.

Alles muß zudem klar definierbar und addier- und teilbar zum Abrechnen sein - oder man wolle dann eine andere Buchführung. Unsere heutige Buchführung ist kulturfeindlich, genauso wie eine Form des Rechts mit ihrer Gesetzschreibung mit Kultur meist unvereinbar ist. Wo steht für beide das in vielen Varianten weltweit immer wieder auffindbare Kulturprinzip des Vor- und Nachgeben-Könnens. Kulturprojekte müßten ein Klima, eine *mood* (wie Angelsachsen sagen) schaffen, sollten etwas anstoßen oder auslösen, das im Stocken vielleicht weitergeht. Aber miß solches ja nicht mit heutigen Vorgaben und Maßstäben!

Ich schreibe es gleich zu Beginn, daß ich die traditionelle Art eines deutschen Essays verlasse. Ich umkreise das Thema, weil ich alle Blickpunkte als wichtig erachte. Ich gehe vor und komme zurück, deshalb müssen Sie beim Lesen nicht alles im ersten Satz begreifen. Kultur umgreift und umkreist. Kultur ist einem Sonnensystem oder einem Mondjahr vergleichbar.

Ich schreibe sehr stark im Ich-Stil und versuche, das verkrampfte deutsche *man* oder *sie* zu vermeiden. Ich zitiere kaum andere, habe sie aber in den letzten 30 Jahren gelesen und internalisiert, ineinander verschmolzen und rückgekoppelt. Aufgrund solcher Ein-Prägung schreibe ich und nicht aufgrund aneinander- oder aufgehäufter Professoren und Autoren. Ich weiß, daß ich ein geprägter und beeinflußter Mensch bin; bin jedoch für die Autoritäts-Attribute nicht zu haben. Ich schreibe auf dem Hintergrund meiner eigenen Erfahrung und meiner eigener Fehler. Eine Illustration von dem, was ich meine. Ich bin in jüngeren Jahren mächtig von Mircea Eliade (Das Heilige und das Profane) beeindruckt gewesen und gehörte später in den USA dem Kreis der Gott-ist-tot-Theologen an; ging durch ein Selbststudium von afrikanischen Religionen, kehrte zum Ähnlichen meines Ausgangsortes im Napfgebirge zurück. Was würde nach solchen Vorgängen ein Eliade-Zitat bedeuten? Das soll nichts Überhebliches haben, im Gegenteil! Ich habe mich verändert und setze mich aus.

Im Bereich Kultur und Entwicklung, so scheint es mir, kommt Ehrlichkeit die größte Bedeutung zu. Bleibt das Ganze ein Geld-Fluß, mit einer Abrechnung und einem Strich unter die Rechnung, wissen beide Beteiligten nicht, was Kultur meint.

Ein paar historische Anmerkungen

Die kritisierte Art und Weise im Umgang mit Kultur ist selbst ein kulturhistorischer Teil eines Ganzen. Selbst die Einseitigkeit und Verarmung haben ihre Kulturgeschichte.

• Nach dem 2. Weltkrieg kam der Wunsch des schnellen Aufbaus und des Vergessens. Der *Marshall-Plan* war das Zeichen und dieser war ökonomisch. Ja, er mied Begriffe wie Kultur oder Religion, weil diese nach Auffassung der Amerikaner erheblich zum Krieg mitbeigetragen hatten. Nach der US-Art mußte zuerst eine wirtschaftliche Heilung her oder eine ökonomische Befriedigung, bevor sich diese Europäer wieder in ihre kleinlichen Kulturprobleme einlassen sollten.

• Gleichzeitig kam diese für "die Europäer" leidige Frage der *Entkolonisierung*. Die Europäer waren nach dem "dunklen Afrika", dem "barbarisch, tyrannischen Osten" und dem von Diktatoren beherrschten Lateinamerika gezogen, um - natürlich - Einfluß wirtschaftlicher Art zu gewinnen, aber auch, um Kultur zu beeinflussen; etwa um Afrikaner zu Weißen zu machen, Asiens Gesicht durchsichtiger zu machen oder seine Grausamkeit zu mildern und Lateinamerika vor militärischen Eskapaden durch Diktatoren zu bewahren. Das sind nicht meine Erfindungen. Wenn ich Zeitungen jener Zeit aus meiner Gegend durchgehe, finde ich diese Denkweise und Sprache. Mit der Entkolonisierung wollte Europa aus diesem "Kulturdurcheinander" heraus, aber auch etwas weniger "eurozentrisch" werden.

• Dann aber kam der *Kalte Krieg,* und die ganze Welt kannte nur noch einen Gegensatz: Ost gegen West und umgekehrt. Parallel dazu lief die Loslösung der Kolonien von Frankreich, Großbritannien, Belgien, Portugal, Holland und Spanien. Vorher hatten diese Länder, die alle ins westliche Lager gehörten, klare Kontrolle über diese Kolonien. Mit dem Unabhängigwerden entstand ein neues Problem. Würden einige dieser unabhängig werdenden Nationen ins östliche Lager wechseln? Wie war das zu verhindern? Damals dachte alles bloß zur Rettung an Entwicklungshilfe, an Geld und Handel mit offenen Grenzen. Entwicklung hieß letztlich, daß diese jungen Nationen im westlichen Lager festgehalten werden.

• 1954 war ein selbst kulturhistorisch wichtiges Datum. In Bandung wurde die Bewegung der *Blockfreien* gegründet. Die langsam freiwerdenden Länder wollten weder zum östlichen noch zum westlichen Lager gehören. Sie entwickel-

ten eine Kultur des Spiels zwischen zwei Blöcken.

• *Drei Warnzeichen aus drei Kontinenten* traten für den letztlich kulturpolitisch hilflosen Westen in den Raum. Alle drei lösten viel Panik aus und machten alle Kulturpolitik stets verdächtig.

1. *Kuba* gewann 1958 gegen die USA und faszinierte einen großen Teil Lateinamerikas. John F. Kennedy sah sich gezwungen, massiv mit einem Lateinamerika-Programm einzugreifen. Diese gezielte Aufmerksamkeit bewirkte selbst einige Krümel auch im kulturellen Bereich. Aber war es wirklich ernstgemeint oder war es die CIA? Selbst gutmeinende Kulturinstitutionen hier in Europa kamen unter Verdacht. Es ging so weit, daß von außen nichts zu machen war; alles lebte kulturell von Verdächtigung; Entwicklungshilfe oder Peace Corps, amerikanisch oder westlich, waren seither im Eimer und meist fruchtlos.

La rencontre. Mit Sotigui Kouyaté und Al Imfeld im "forum claque für zeitgenössische Kunst, Literatur und Musik" in Baden/Schweiz
© cards for free, Zürich

2. *Indochina* - oder konkreter *Vietnam* - in Asien setzte weitere Akzente im hilflosen Umgang mit Kulturen (oder fremden Menschen) hinzu. Die USA nahmen von den Franzosen die Bürde eines unmöglichen Erbes ab und ließen allzuschnell die japanischen Greueltaten von zuvor vergessen. Es begann eine Überschichtung von verschiedenen Grausamkeitskulturen, die alten Feindschaften zwischen Vietnam, Laos und Kambodscha im Mekongflußgebiet, der alte chinesische Kolonialismus, der japanische Imperialismus, der französische Kulturchauvinismus usw. Hier liegt der Urgrund der Verlogenheit im Kampf um Menschenrechte. Haben die Chinesen oder die Amerikaner recht? Oder die Japaner oder Indochinesen? Das Symbol eines solch scheinbaren Kulturkampfs war und ist der kambodschanische Prinz Sihanouk: stets lächelnd, undefinierbar, nicht einzuordnen, gegen und für den Westen und China - eine Kultur des nicht Festlegens und des Ungreifbaren.

3. *Südafrika* war letztlich ein kulturelles Problem, doch es durfte weltpolitisch keines sein. Es wurde von allen Seiten - und vor allem von links - gegen die Apartheid mit wirtschaftlichen Maßnahmen vorgegangen. Immer wieder waren in diesem Kampf Kirchen und Kulturen verunsichert oder gar ohnmächtig. Es ging einiges Geld in die Geheimdienste, aber keines in Literatur und Kunst. Ein Kulturprogramm für Südafrika war unbekannt. Daß Südafrika kulturell ganz falsch von links eingeschätzt wurde, zeigt die rasche Veränderung nach dem Zerbröseln des Ost-West-Konflikts. Daß Südafrika auch ein Epiphänomen davon war, hätten die wenigsten Analytiker vor Jahren zugestanden.

• Mit soviel Sorgen gleichzeitig auf dem Buckel inszenierte man das *erste Entwicklungsjahrzehnt*. Mit viel, viel Geld, so glaubten alle, wären die Konflikte der Welt wären zu lösen, würde die Armut verschwinden, begänne eine wahre und friedliche Entwicklung. Man glaubt es nicht mehr, daß wirklich nur ein Entwicklungsjahrzehnt geplant war. Der Pearson-Bericht brachte alle Ernüchterung über Staaten und Personen. Bis Ende 1960 war Entwicklungshilfe oder Entwicklungszusammenarbeit (dieser Begriff kam zwar erst später auf) mit eschatologischem Enthusiasmus erfüllt. Die Kirchen hatten voll mitgemacht; die Missionsunternehmen stellten auf diese Linie um: Misereor, missio, Fastenopfer, etc. entstanden. Die alte Caritas oder Nächstenliebe wurde genauso wie die Mission zur Entwicklung der NGOs, heute eine neue Macht, diese entstanden damals voller Hoffnung, um - sage und schreibe - in einem Jahrzehnt diese Unterentwicklung zu beheben. Auch die UNO splittete sich auf. Es war jedoch schon so, daß UNESCO an Einfluß und Bedeutung verlor und UNCTAD (gegr. 1964, für Handel und Entwicklung) den Ton der oftmals häßlichen Debatte angab. Eine UNO Weltkonferenz jagte die andere. Es entstand eine Konferenzkultur, eine Papier- und Reso-

lutionszivilisation, nach jeder Konferenz ruhten die Beschlüsse. Es entstand eine papierene Kampfkultur zwischen rechts und links, zwischen Ost und West, zwischen Kapitalismus und Sozialismus. Nur etwas hatte kaum jemand bemerkt, daß aus all dem der Kapitalismus als Sieger hervorgehen würde.

Ein symbolträchtiges Zeichen dafür war für mich der 12. Mai 1988, als in Moskau der erste McDonald's eröffnet wurde und Menschen wohl bis zu 10 km Schlange standen und dabei glücklich waren, denn sie wußten, jede/r würde einen Mac erhalten, da es keine Knappheit und keine Diskriminierungen gab. Zwei andere Symbole hatten die Welt wie ein Virus eingenommen: Coca Cola und Blue Jeans. Was der Kaugummi während und nach dem 2. Weltkrieg war, das waren die drei Mächte Coke, Mac und Jeans im Hintergrund der Entkolonisierung. Daran hatten die Kulturspezialisten kaum gedacht. Genauso wenig wie der Kommunismus diesen widerstehen konnte, kämpfte Frankreich einen vergeblichen Kampf, weil es bloß um Bewahrung fragwürdiger Werte und Worthülsen ging. Der eigene Fastfoodkonzern mit reinem Französisch unterlag; McDonald's ist in Frankreich heute sogar stärker als in einem anderen europäischen Land.

Zu den Begriffen Entwicklung und Kultur

Mit diesen Ereignissen, auf die ich hinwies, oder diesen Bildstöckchen in Natur der Geschichte sind wir mitten in der Begriffsfrage. Eigentlich hat das Vorausgehende mehr gezeigt als jede Definition.

Voraus ging stets die Entwicklung; hilflos hinten drein hinkte die Kultur. Entwicklung war letztlich zweierlei: die Kolonien, die nun ins Nation-Building kamen, auf "unserer" Seite zu halten; und andererseits eine Entwicklung zu fördern, die dem Westen neue Märkte brachte.

Die Engagierten hielten jedoch diesem nichts entgegen; sie gingen für gerechte Preise, für mehr Entwicklungsgeld, für Rohstoffabkommen und später Entschuldung, stets jedoch stand in ihren Köpfen eine ökonomische Vorstellungen einer Entwicklung.

Beide Seiten sahen Wachstum linear; eine qualitative und quantitative Unterscheidung kam erst mit der Ökologie hinein. Doch hilflos blieben beide Seiten weiterhin.

War nun Entwicklung Wachstum oder Modernisierung? Ließ sich Entwicklung in die Muster und mit den Zahlen der UNO und Weltbank einfangen? Beide Institutionen gaben Zahlen vor; Vergleiche damit wurden angestellt, ohne dahinter verschiedene Zahlen-Kulturen zu bemerken, um damit eigentlich die Unvergleichbarkeit anzukünden.

Ich nehme als Beispiel Afrika südlich der Sahara. Das meiste ist heute mit Zahlen gar nicht erfaßbar; es gibt die schwarzen Löcher, d.h. informelle Sektoren in jedem westlich abgrenzbaren und definierbaren Bereich, von der schwarzen Religion (die Independent African Churches, IACs) bis zur Schwarzwirtschaft, ja, auch die formelle und informelle Kultur. Die Informalität ist zu einer eigenen Kultur geworden.

Wer diese Zahlen-"Mystik" begreifen möchte, muß sich über die verschiedenen Ebenen der Zahlennutzung bewußt werden. Zahlen werden anders eingesetzt je nachdem, ob es sich um eine Forderung oder um eine Verteidigung handelt. Das können wir von unseren Steuererklärungen her verstehen. Andererseits müssen Zahlen Fortschritt manifestieren. Gerade die afrikanischen Menschen wollen ja nicht rückständig sein; somit werden mit Zahlen andere Wirklichkeiten vorgetäuscht. Wir haben also eine Kultur des Versteckspiels und eine des Selbstbetrugs.

Somalia etwa behauptete seinerzeit, 3 Millionen Flüchtlinge zu haben, obwohl es kaum je viel mehr als 30.000 waren. Die westliche Welt vergaß die somalische Steigerung: 3.000, 30.000, 300.000, 3 Millionen; schon 3.000 sind viel, 30.000 sind mehr als viel, 30.000 sind sehr viel und 3 Millionen sind einfach unvorstellbar viel. Solche Beispiele mit Zahlen gibt es in Gesamtafrika alltäglich; natürlich auch in unserer Welt. Zahlen ohne klaren Bezug und ohne Rücksicht auf ein bestimmtes Kulturverständnis sind keine mathematischen Zeichen. Sie sind höchstens Symbole einer Wirklichkeit, die entweder beschworen oder verdrängt wird.

Manches auf dem Gebiet der Entwicklung ist Wunschdenken. Unter dieses Wort fällt auch die Spanne zwischen Hoffnung im spirituellen Sinn bis zum Geld auf der Bank.

Das Wort Entwicklung meinte anfänglich ziemlich klar - wie schon bemerkt - ein Rennen um den Gewinn der Sympathie oder einer Zuneigung, die ans System band. Damit verbunden war, versteckt oder offen, die Frage, welches System mehr Fortschritt und Wachstum bringt und dieses miteinander zu verknüpfen vermag? Natürlich hat all das im Tiefsten mit Kultur zu tun, denn sowohl Hoffnung als Illusion, Manipulation und Umrechnungen sind Teil der Kultur.

So stellt sich die Frage, was hat heute die Kombination Kultur und Entwicklung Besonderes an sich? Soll nun zur wirtschaftlichen Auffassung von Entwicklung Kultur hinzukommen? Soll etwa Kultur der Entwicklung, deren Resultate insgesamt ernüchternd sind und selbst die Theorie ziemlich festgefahren ist, neue Impulse geben? Oder kommt es zu einem Paradigmenwechsel, indem Kultur ins Zentrum rückt und es um Kulturförderung geht, weil der Glaube gewachsen ist, daß zuerst kulturelle Fragen geklärt werden müssen und der Rest daraufhin folgt?

Was nun ist Kultur in diesem neuen Verständnis? Ich nehme an, daß es mehr ist, als ein Einsteigen in den Kunsthandel.

Wenn ich einige NGOs ins Auge fasse, spüre ich bereits eine totale Unsicherheit. Meinen sie im Gegensatz zur Offizial- und Machtkultur die Volks- oder gar die Subkultur? Kaum kenne ich Literatur, die sich damit abgibt, ob Opposition bereits unter Gegenkultur zu setzen ist. Da Demokratie eine Opposition braucht und man Demokratie noch kaum findet, könnte behauptet werden, diese Gegenkultur fehlt, eine Streitkultur kommt kaum in Frage und direkte Proteste werden als Mißtrauen gedeutet. Einigermaßen akzeptiert ist diese Kultur, wenn sie an Literatur, Musik und neuerdings Malerei und Plastik gebunden ist. Kaum Chance hat sie in

der Presse, im Radio und TV, auch nicht in der Rede. Es gibt den Graubereich des Cartoons.

Vielleicht geht jedoch der Europäer zu direkt vor. Kultur braucht Umfelder. Wäre so gesehen Ökofarming oder ganzheitliche Vorstadtplanung nicht essentiell für Kultur-Projekte? Ich kann weitergehen und fragen, ob denn nicht alle Projekte um Empowerment, im Genderbereich und mit Minderheiten Kulturförderung par excellence sind? Gut, diese Worte sind für mich alle zu hoch gestochen und enden meist in der Isolation. Gutgemeintes wird kulturlos. Das ist die Wirklichkeit und daher die Erfolglosigkeit. Solche Ziele können nur mit Umfeldern oder einem Klima erreicht werden. Gerade das fehlt den allermeisten Projekten. Es sind eben Projekte und das allein reicht nicht.

Kultur muß mehr sein, kann vieles umgreifen, soll wie eine treibende Kraft darüber, dahinter und darunter stehen. Kultur ist ein Geflecht oder ein Gerüst. Kultur ist nicht nur Rationalität und somit Buchhaltung nach unserer Vorstellung; Kultur ist auch Gefühl, Verrücktheit oder Madness, Zorn und Trauer, viel Hoffnung und einige Visionen. Etwas Großes muß vor den Augen einer Bevölkerung stehen.

Kultur braucht daher als Untergrund und Fundament Religion und Philosophie. Wir haben diese Kräfte neu erlebt im Zusammenhang der Befreiungstheologie Lateinamerikas, der Minjung-Bewegung in Südkorea, am Anfang einer neuen Dritte-Welt-Theologie (EATWOT hieß sie). Bestimmte Manifeste oder Bücher haben sehr viel bewirkt. Ich denke etwa an die Asiaten Kosuke Koyama mit seiner Wasserbüffeltheologie und Tissa Balasyuria mit einer Spiritualität um Tee oder Kokosnuß. In Westafrika bewegten zwei Theologen und Philosophen manches: Ka Mana und Jean Marc Ela. Und was vermochte der Schwarzamerikaner James Cone mit seiner *Black Theology* alles auszulösen! Das alles ist für mich Kultur. Erst auf solchen Grundlagen ist etwa Ökologie ausbaubar.

Solche Kultur braucht zuerst einmal unsere Sympathie, die Verbreitung bei uns als ein Zeichen der Anerkennung und Hochschätzung. Bei Kultur kommt primär nicht das Geld zum Zug, es ist schon eher ein Staunen. Aus dieser Grundhaltung heraus gibt man etwas, das ist jedoch eher ein Geschenk, ein Preis als ein Projekt zum Abrechnen. Gerade diese Fälle zeigen, daß es neue Wege braucht.

Ganz kurz: besondere Netz-Hinweise

• Im wichtigen Bereich der *Landwirtschaft* muß wieder begriffen werden, daß es um Agrar-Kulturen geht. Es erstaunt nicht, daß das Wort Kultur mit Landbau und Wassernutzung eng verbunden ist.

Ich muß auf einen wichtigen Einschnitt hinweisen und die berühmte Öko-Farm-Studie *Politische Ökologie der Usambara-Berge in Tanzania* von Kurt Egger und Bernhard Glaeser (1975) erwähnen. Eine wagemutige Studie mit viel Vision löste weltweit einiges aus. Leider wurde Öko-Farming bald wieder Teil des Meßbereichs der Wissenschaft. Über den Umweg von Öko kam man auch wieder zu Bio, das zuvor (wie etwa vegetarisch) zu sehr fundamentalistisch einvernommen war. Gerade dieses letzte Beispiel zeigt, daß auf keinem Gebiet Fundamentalismus oder Theorienstreit viel bringt.

Das Wort *Nachhaltigkeit* sinkt mehr und mehr ins Trokkene ab und bereits haben viele vergessen, daß dieses Wort ohne den Kulturbereich unmöglich auskommen kann. Wer Nachhaltigkeit punktweise prüfen will, ist fehl am Platz einer erneuerten Entwicklungsauffassung. *Sustainability* umfaßt in der Landwirtschaft die Dimensionen von Zeit und Raum, von rückwärts und vorwärts gleichzeitig.

• Jedes Land - und erst recht Regionen - benötigen eine *Transportkultur*. Zu sehr haben Fraktionsstreitigkeiten von Ökologen bei uns dem Aufbau von Verkehrsstrukturen geschadet. Entkolonisierung braucht neue Verbindungen, Eisenbahnen und Straßen. Nicht mehr alles sollte entweder auf Paris oder London ausgerichtet sein.

Afrika - als Beispiel - benötigt dringend mehr Eisenbahnen, aber auch Straßennetze. Was wäre die USA heute ohne ihr Straßennetz? Ebenfalls mag daran erinnert werden, daß Amerika niemals das wäre, was es heute ist ohne die Eisenbahnen. Diese Stufe kann wohl in einem Kontinent wie Afrika nicht übersprungen werden. Es war ein kapitaler Fehler, daß die Eisenbahn in Burkina Faso unter Thomas Sankara nicht weitergebaut werden konnte. Es mag anders in Asien aussehen, nochmals anders in Lateinamerika, wo seit mehreren Jahrhunderten an Straßen- und später Eisenbahnstrukturen gearbeitet wurde.

Teil der Kultur ist ebenfalls der Flughafen und die Flugverbindungen. Natürlich bedeutet das für mich nicht einfach eine Kopie. Wo jedoch sind Konzepte und Denkansätze? Das ist eine große Kulturarbeit.

• Gleiches muß zur *Energiekultur* angemerkt werden. Es muß eine massive Elektrifizierung stattfinden. Selbst solches kann ich als Teil eines Kulturkonzepts sehen. Vielleicht haben wir Cabora Basa neuen Sinn zu geben.

Ein bißchen mehr Phantasie als bis anhin ist gefordert. Es stimmt nicht, daß die (schon) angepaßte Energie für Afrika ist. Mit der Energie hängen Kochzeiten zusammen. Mit dem Strom kommen Kühlschränke. Das sind wichtige Kulturobjekte, die einer ganzen Anpassungsstrategie bedürfen.

Stromquellen müssen gebaut werden. Das kann nicht einfach der Entscheid des Westens sein. Vielleicht braucht es neue Drachen und Geister in die gestauten Wasser hinein? Die Handhabung des Wassers setzt eine neue Wasserkultur voraus. Genauso fordert die Windenergie neue Geschichten und nicht bloß Budgets.

Gerade in Afrika - zum Teil auch in Asien - reden wir westliche Besserwisser zuviel in alles hinein, sodaß es immer wieder zum Patt kommt. Damit verbinden sich Ärger und Frust. Sehr oft kommt das Gegenteil und vielleicht das Schädliche heraus.

• Was ist eine neue *Arbeitskultur*? Vor allem dort, wo Arbeit durch Sklaverei und Kolonialismus bedingt nur negativ gesehen und dennoch heute gebraucht wird. Wird es überhaupt noch eine Industriekultur in Afrika geben oder überspringt die Geschichte diesen sogenannten zweiten Sektor

der Ökonomie?

Hier ist Spiritualität gefordert. Das vermag Kapitalismus nicht zu geben. Solche Spriritualität kommt von den verschiedenen Religionen und Kirchen. Das gehört für mich zum Kulturbereich.

Was Arbeit ist, wie sie gehandhabt, wie geteilt und eingeteilt wird, das werden wirkliche Kulturfragen sein. Solches muß vor Ort überdacht werden. Nicht einfach ein Import kann eine Erneuerung oder überhaupt einen Beginn erwirken.

Es muß eine Kultur der Planung, des Managements, der Wartung, der Vorsorge und Verteilung - um bloß einige Teile eines Ganzen zu erwähnen - langsam entwickelt werden. Für mich hat all das mit Kultur zu tun.

• Näher schon dem traditionellen Kulturbegriff komme ich bei den *Medien* und der Handhabung der Information. Der Westen selbst kennt viele Formen des Journalismus. Der schweizerische Journalismus unterscheidet sich erheblich vom angelsächsischen, der französische ist abermals verschieden vom preußischen. Also wissen wir nicht, was Journalismus in den neuen Ländern Afrikas sein soll oder könnte.

Wie wichtig Radio oder Rundfunk ist, haben wir in Rwanda erfahren. In Kirchen hätte unbedingt dieses Medium eingesetzt werden sollen. Vielleicht wäre es ab und zu wirklich sinnvoller, BBC einzublenden, als einer Predigt zuzuhören. Das gilt gerade dort, wo Information systematisch abgewürgt wird.

Eine heutige Kultur in den Anden oder im Himalaya muß mit Pressefreiheit zunächst und dann mit der Freiheit des Informationsberges anders als wir umgehen. Vielerorts ist die Nähe zum Oralen und damit auch dem Gerücht eine andere als bei uns. Das Geschriebene genießt eine andere Ehrfurcht als hier im Westen.

Wir kommen damit zu Werten des Humors oder des Streits mit Worten im heutigen Kontext. Es ist für uns tragischerweise so, daß die meisten Länder Afrikas, Asiens und einigen Lateinamerikas keine oder nur geschmälerte Pressefreiheit kennen. Die Regierenden haben Angst vor Zeitungen, Radio und TV.

Unerwartet rasch kommen ganz neue Dimensionen mit dem Personalcomputer und dem Handy hinzu. Niemand hätte sich eine derartige Akzeptanz dieser Mittel bis in jede Abgelegenheit hinaus je vorgestellt. Diejenigen, die immer wieder von total verschiedenen Kulturen und einem fast unmöglichen Dialog sprechen, werden wirklich Lügen gestraft. PC und Internet offenbaren einen anderen Menschen, oder eigentlich sind wir alle große Kinder und Spieler geblieben.

Schluß

Vielleicht ist das Andere und das Fremde nichts anderes als das, was wir (ich, du, sie) nicht wollen. Gerade diese Erkenntnis erfordert sehr viel Gespür und Geschick in einer neuen Vermischung von Entwicklung und Kultur. Vielleicht liegt hier nichts anderes als eine Ausflucht verborgen.

In einer Kulturstrategie haben wir oftmals mit dem Gegenteil umzugehen. Jeder Boykott ist eine Bankrotterklärung der Kraft und Macht der Kultur. Die Indirektheit ist eine unglaubliche Kraft. Gandhi oder M.L. King ahnten es, daß manches über Umwege getauft werden muß. Das gilt vorallem auf dem Gebiet des Essens und der Sexualität (Geburtenplanung)....

Es ist leicht, über Kultur zu reden und sie irgendwo anzuhängen. Doch es geht tiefer: Wie kann jemand sich für Menschenrechte einsetzen, ohne ein Menschenbild zu haben? Wir kommen immer wieder auf Gesetze zurück und wagen es nicht, an die Kraft des Eindringens und der Zersetzung gerade durch die Kultur zu glauben.

Kultur ist nicht im heutigen Sinne einer direkten Demokratie abstimmbar. Demagogie ist eine Krankheit und keine Kultur. Wer an die langsam einwirkende von Keimen und Kleinem glaubt, kann nicht mit Mehrheit abstimmen und das Abgelehnte - im Unsinn des Rechtsstaats - auf die Seite stellen. Im Gegenteil, Demokratie und nicht Kultur muß neu umschrieben und definiert werden.

Ich habe einfach ein paar Beispiele hingesetzt. Sie möchten allen aus verschiedenen Lagern klar machen, daß es mit der Kultur nicht so leicht ist und bestimmt nicht einfach um Bilderhandel oder Literaturvermittlung (aber auch das!) handelt. Kultur ist eine Ganzheit und umfaßt alles. Sie ist überall da.

Der Schluß daraus heißt nicht primär mehr Kulturprojekte, sondern mit der Kultur ehrfürchtiger und ganzheitlicher umgehen.

Al Imfeld, geboren 1935. Nach vier verschiedenen Studien engagierte er sich für die Menschen und ihre Kulturen auf dem afrikanischen Kontinent als Theologe und Kulturforscher, Wissenschaftler und Entwicklungsberater, Journalist und Erzähler. Mit allen möglichen Mitteln versucht er einen Kulturdialog. Er vermittelte afrikanische Literatur ins Deutsche, stellte Afrika-Lesebücher zusammen, schrieb selbst Sachbücher, Erzählungen und Gedichte und wurde sowohl als Vortragsredner als auch Geschichtenerzähler bekannt

Tittytainment oder Abenteuer - wo liegt die Zukunft unserer Kinder?

Wir werden vom Markttiger geritten. Es geht ums Ganze - zu essen zu haben oder aufgefressen zu werden. Vorbei ist es mit dem nationalen Schlafmützenwettbewerb. Die Zeit des globalen, grenzenlosen Turbo-Kapitalismus ist das Umfeld, in dem wir fühlen und handeln. So schreibt es Heibutzki im neuesten Manager-Seminare-Heft.

Haben wir Alten in unserer Sattheit immer noch nicht begriffen? Viele von uns sitzen auf Planstellen wie Marktfrauen auf hartgekochten Eiern. Was soll uns schon passieren? Der Staat sorgt ja für uns. Und während um uns herum Firmen zusammenbrechen, Menschen ihr Obdach verlieren und Familien der Arbeit hinterherwandern, lamentieren wir über zwei Pflichtwochenstunden mehr, über unzumutbare Arbeitsbedingungen in überfüllten Seminarräumen und über versteckte Gehaltskürzungen. Doch auch die Schalen der Eier, auf denen wir sitzen, können springen. Und strömt dann die frische Luft in sie hinein, werden die Klare und Dotter faulen und stinken. Wenn wir ganz ehrlich sind, wir Etablierten in der Bildungslandschaft - sind wir nicht Unsicherheitsvermeider, die uneindeutige Situationen und unbekannte Risiken als Bedrohung empfinden? Sind unsere gedanklichen und auch physischen Exkursionen nicht in Wirklichkeit Spritztouren, die weniger Ausdruck unseres Wagemuts denn Belege unseres Überflusses und Überdrusses darstellen? Denn wer in dieser Welt kann es sich schon leisten, seinen Lebensunterhalt mit Theorien über die Weltgesellschaft zu bestreiten? Sind wir nicht eigentlich Schmarotzer in diesem System? Was tragen wir tatsächlich dazu bei, die Kinder und Jugendlichen unserer Gesellschaft für ihre Zukunft zu qualifizieren?

Anstatt Individuen zu erziehen, haben wir Egoisten geschaffen, poltert Heibutzki. Mir scheint, unsere Bereitschaft, uns aus öffentlichen Kassen zu bedienen, wächst in gleichem Maße wie unsere Empörung darüber, daß wir wie die meisten anderen in diese Kassen einbezahlen sollen. Verbeamtet erwarten wir von künftigen Generationen, unseren Lebensabend zu finanzieren, ohne daß wir jemals selbst ein Scherflein in diesen Topf gelegt hätten. Mir ist bisher nicht aufgefallen, daß unsere Kaste das als sozial ungerecht empfindet. Wer so denkt, ist vielmehr ein Nestbeschmutzer. Noch besser allerdings rechtet es sich über Ausbeuter in fernen Landen oder den bösen Kapitalismus, von dem wir jahrzehntelang so trefflich profitierten.

Jedoch - der Tiger naht. Die Tore der Zoos und Reservate sind geöffnet. Schuld ist das, was wir Globalisierung der Wirtschaft nennen. Die paßt uns in der Erziehungswissenschaft überhaupt nicht. Sie ist in unseren Augen der faulende Eierberg. Zu gerne würden wir ihn, nachdem er uns jahrzehntelang nährte, entsorgen. Wenn wir von globalem Lernen sprechen, dann meinen wir viel Edleres. Uns geht es um Weltgesellschaft. Die macht die Finger nicht schmutzig und rückt uns nicht auf den Pelz. Nun gut, Kultur muß sein, da sitzen unsere Wurzeln. Aber sie ist und bleibt eben nur distanzlos getätigte Lebenspraxis, wenn wir sie nicht durch Öffnung erweitern und durch Abstraktion überwinden. Nur so werden wir frei für Kopfergüsse, die wir brauchen, um uns die Welt an sich zu erschließen.

Zu dumm, daß es Menschen gibt, die das ganz anders sehen. Doch sind wir ja offen für Vielfalt und verübeln es Herrn Heibutzki nicht, wenn er die bisherige Bildungspolitik als Kinderlandverschickung und Therapieersatz beschimpft. Als Potentialvernichtungseinrichtungen gar bezeichnet er (vorsichtshalber als Zitat, damit wir ihn nicht belangen können) unsere Schulen und Hochschulen. Das dürfen wir nicht auf uns sitzen lassen. Denn wäre darin Wahrheit, so hätten wir uns disqualifiziert für die Qualifizierung unseres Nachwuchses. Aber wo dann, bitteschön, haben wir sie erworben, diese persönliche Eignung?

Eine Stärke, die haben wir: unsere Köpfe. Sie wurden getrimmt und getrichtert. Sie müssen unser Überleben sichern. Und so schlagen wir einfach mal vor, Kulturen zu bewahren. Wir jagen und sammeln und konservieren in bewährter Manier und vollführen in Rückblicken Salti in uns unbekannte Zukünfte. Um die zu bewältigen, brauchen unsere Kinder nach unserer Auffassung vor allem eines: Hirn. Was könnten wir ihnen auch anderes geben als das, worüber wir selbst am meisten verfügen? Leere Kassen! Faulende Eier! Und massenhaft Hirn!

Heibutzki unterstellt uns Alten hier ein mentales Problem von dramatischen Dimensionen. In unseren gesellschaftlichen und intellektuellen Strukturen sind wir erstarrt. Diese Zwanghaftigkeit führt zu Streß und dieser Streß zu Depressionen. Wir mosern und wir meutern (hinter vorgehaltener Hand). Wir schleppen uns mit

Hinkefüßen durch unser Leben und ahnen, wir sind schon längst selektiert. Denn sind wir Just-in-time-worker? Empfinden wir Arbeitslosigkeit als kreative Auszeit? Blicken wir optimistisch oder zumindest doch informiert pessimistisch in die Zukunft? Wissen wir, daß die Weltmacht in den Händen der Finanzindustrie liegt? Nehmen wir zur Kenntnis, daß 40.000 transnationale Unternehmen weltweit Beschäftigte und Staaten gegeneinander ausspielen? Durchblicken wir, daß Shareholder-Values, die Gewinne der Aktionäre, als weltweiter Maßstab für Erfolg gelten und die Verfügungsmasse Mensch aus dem Arbeitsmarkt vertrieben wird, um Aktienkurse zu dynamisieren? Warum wird all dies gerne ignoriert, wenn Erziehungswissenschaftler und Bildungstheoretiker über Kultur reden?

Als "Sandalenkultur" gar bezeichnet es der Mann mit dem lustigen Namen, daß wir in Betrieben Mitarbeiterseelen streicheln und kooperativ führen. Sandalenkultur ist so gesehen auch unser pädagogisches Wirken, in dem wir den Menschen im Lernpozeß in den Mittelpunkt stellen und nicht den Lerngegenstand. Wird unseren Schülerinnen und Schülern und unseren Studierenden die Nahrung schon ausgehen, während sie noch unsere Biokost von gestern verdauen? Wie um alles in der Welt sollen sie Unsicherheit aushalten lernen, die sie zur Wanderarbeit und zur Teilzeit-Selbständigkeit befähigt, wenn uns allein der Gedanke daran schon den Atem verschlägt? Wie sollen unsere alten Köpfe nützliche neue Wahrheiten produzieren, wenn wir schon längst im Ghetto unserer Postulate erstarrt sind? Fällt uns denn wirklich immer noch nichts besseres ein als der Anspruch, es besser zu wissen als die, die nach uns kommen? Haben wir ein solches Gehabe nicht schon bei unseren eigenen Eltern verabscheut?

Wie sollen sich denn unsere Nachkommen freudig, aktiv und selbstbewußt in ihr Erwachsenenleben hineinentwickeln, wenn wir ihnen eine Tittytainmentgesellschaft als Erprobungswelt liefern, in der wir uns selbst in einer Mischung aus Entertainment und Ernährung am Busen der wenigen Produktiven nähren (auch diese Wendungen stammen aus der Feder des bereits erwähnten Autors). Wie soll denn Lebensfreude in ihren Gesichtern leuchten können, wenn wir sie mit Zukunftsszenarien in Lebensangst hineinbombardieren? Wir wissen doch, neurotische Eltern kriegen neurotische Kinder. So fällt unsereins nichts besseres ein, als Teilnehmer der Berliner Love-Parade des Konsums hirntötender Rhythmen und abhängig machender Drogen zu bezichtigen. Die Technoqueen, die als einzige Frau zum Anfassen nah beim Talk im Turm sitzt und die anwesenden Männer bittet, ihre Augen zu schließen, erntet blankes Entsetzen. Während Doro ihre Gesichter ein bißchen bunter malt, fallen die Herren vor Scham fast in Ohnmacht und wischen heftig an ihren geschwärzten Augenbrauen. Denn bitteschön, wenn sie auf ihrem Indianer-Selbstverwirklichungstrip einträchtig in der Hütte Wohlstandsspeck ausschwitzen, dann ist auch Zeit für fremde Masken und Rituale. Aber vor den Augen der Öffentlichkeit ist ein bißchen anders sein sollen beängstigend, auch für den coolen Veranstalter der Love Parade und den ramponierten Ex-Drogenstar Bommi. Ist Nahbereichskultur für uns vielleicht ganz einfach peinlich? Warum entzücken wir uns am Stampfen der Füße bei einem Fruchtbarkeitstanz, während wir uns peinlich berührt über Volksmusik und Schunkeleinen alterieren? Warum echauffieren wir uns über das nervtötende Stakkato der Heavy Metal Musik und trommeln wie Besinnungslose auf unserer handgefertigten Dschembe?

Ich fürchte, so wie wir sind, haben wir schon längst ausgedient. Es bleibt uns vielleicht noch eine Phase der Dankbarkeit, bevor wir endgültig fossilieren. Wir können dankbar dafür sein, wenn nächste Generationen uns nicht mit unseren stinkenden Eiern bewerfen und uns unsere Schwitzhütten und Trommeln verwüsten. Noch haben wir Zeit zur Bescheidenheit. Noch können wir Abbitte leisten beim Konsumkid, dem unsere Zivilisationserrungenschaft Fernseher das Hirn verklebt hat. Noch können wir die eine oder andere Gefühlswaise in unserer Sippe in die Arme nehmen, nachdem wir über all das Nachdenken über die Welt vergaßen zu lieben. Noch können wir anfangen bescheiden zu werden in unserem Anspruch, zu den Ersten der Welt zu gehören, bevor wir die Letzten sind. Noch können wir aufhören, das Leben um uns weiter zu zerstören und maßlose Schulden aufzuhäufen. Noch können wir dem internationalen Kapitalmarkt unsere Gelder entziehen, mit deren Hilfe unsere Arbeitsplätze vernichtet werden. Noch können wir lernen von anderen, die nichts anderes kennen, als ohne soziales Netz in einer Schattenwirtschaft zu überleben.

Ich halte es für eine Illusion zu glauben, unsere Köpfe könnten so einfach retten, was sie vorher verbockt haben. Nehmen wir doch die Welt mal so wahr, wie sie ist, anstatt sie in unseren Hirnen ständig neu zu modellieren. Vielleicht können dann Kinder unsere ausgetretenen Trampelpfade verlassen und sich von unseren Zukunftsängsten befreien. Kleiner wird sie so bestimmt nicht, ihre Chance, ihre Wege zu finden in der Weltgesellschaft, die uns jetzt schon fremder ist als unserem Nachwuchs. Tittytainment ist Tod, Abenteuer ist Leben. Vielleicht packt uns sogar noch selbst auf unsere alten Tage die Lust auf Leben - auf neuen Pfaden, versteht sich!

Barbara Toepfer

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

Stiftung „Bildung und Entwicklung“

Ein bedeutsamer Schulterschluß im Bildungsbereich in der Schweiz

Bund, kantonale Erziehungsdirektionen, private Hilfsorganisationen und Lehrerverbände in der Schweiz haben die Stiftung „Bildung und Entwicklung“ gegründet. Sie verstärken damit ihr Engagement für die Vermittlung einer globalen Weltsicht und die Auseinandersetzung mit Konzepten der „nachhaltigen Entwicklung“. Die Dienstleistungen der Stiftung werden vor allem der Schule zugute kommen.

BILDUNG UND ENTWICKLUNG
EDUCATION ET DEVELOPPEMENT
EDUCAZIONE E SVILUPPO
EDUCAZIUN E SVILUP

Mit dem gegenwärtig häufig verwendeten Stichwort „Globalisierung“ ist für viele auch die notwendige Öffnung auf die weltweiten Perspektiven unseres heutigen Lebens verbunden. Die internationalen Zusammenhänge berühren uns hautnah, etwa bei wirtschaftlichen Prozessen, bei der Friedenserhaltung, dem Welthandel, der Kluft zwischen reichen und armen Ländern, der Migration. Der Entwicklungs- und Problemdruck ist gewaltig, betroffen ist vorab die Generation der Heranwachsenden, deren Zukunft in umfassender Weise auf dem Spiel steht.

Globalisierung und Schule

Auch das Bildungssystem ist von diesen Entwicklungen betroffen und muß darauf reagieren. Es sollte vermehrt die Vermittlung einer Weltperspektive auf allen Bildungsstufen ermöglichen. Die persönliche Urteilsfähigkeit, die Wahrnehmung der Mitverantwortung und die Handlungskompetenz in weltweiten Zusammenhängen sind besonders bei der Jugend zu fördern. Dies verlangt auch die Agenda 21, der Aktionsplan des Umweltgipfels von Rio.

Seit vielen Jahren haben Entwicklungs- und Menschenrechtsorganisationen, unterstützt von der Direktion für Entwicklung und Zusammenarbeit (DEZA), Lehrkräften Materialien und Beratung für den Schulunterricht angeboten. Eine umfassende Bestandsaufnahme hat 1995 ergeben, daß das Ziel eines größeren Verständnisses von weltweiten Zusammenhängen nur durch eine verstärkte Integration in die kantonalen Lehrpläne, in die offiziellen Unterrichtsmittel und in die Aus- und Fortbildung der Lehrpersonen zu erreichen ist. Aus diesem Grund haben die DEZA und die privaten Organisationen mit der Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) das Gespräch aufgenommen und gemeinsam nach Möglichkeiten einer intensiveren Zusammenarbeit gesucht. Als erste Ergebnisse der neuen Partnerschaft wurde eine Plattform der Zusammenarbeit und die Gründung einer neuen Stiftung „Bildung und Entwicklung“ beschlossen.

Schulterschluß

Die Stiftung mit Sitz in Bern und mit Regionalstellen in allen Sprachregionen der Schweiz wird von der Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK), der DEZA, Lehrerinnen- und Lehrerorganisationen sowie privaten Organisationen aus den Bereichen Entwicklung, Frieden, Menschenrechte getragen. Durch diesen auch im europäischen Vergleich einzigartig breiten Schulterschluß wird der Grundstein zur Umsetzung der in der Agenda 21 formulierten Forderungen gelegt.

Die Stiftung führt zahlreiche, bisher von privaten Organisationen, z.B. den Schulstellen der Hilfswerke oder des Forums „Schule für eine Welt“, angebotenen Dienstleistungen weiter. Durch Evaluation, Dokumentation, Beratung und Fortbildung bietet sie Lehrkräften Orientierungen im unübersichtlichen Angebot an Inhalten, Ideen und Projekten. Die Stiftung vermittelt als Dienstleistungs- und Fachstelle zwischen den Trägern und den Lehrpersonen. Sie soll durch ihre Arbeit den gegenseitigen Informationsfluß verbessern helfen und damit die koordinierte Ausarbeitung qualitativ hochstehender Bildungsangebote ermöglichen, die bei Lehrpersonen und Jugendlichen ankommen. Mit einem speziellen Fonds kann sie zudem Projekte unterstützen, die inhaltlich und didaktisch den Bedürfnissen der Schulen entsprechen.

Die Stiftung „Bildung und Entwicklung“ wird ihre ordentliche Arbeit Anfang 1998 aufnehmen. Bis dahin arbeiten die Schulstellen der Arbeitsgemeinschaft der Hilfswerke in Bern, Lausanne und Lugano sowie das Forum „Schule für eine Welt“ in Jona weiter.

Die Stiftung „Bildung und Entwicklung“ auf einen Blick

Ansprechpartner

Die Stiftung ist in erster Linie Ansprechpartner für Lehrerinnen und Lehrer, didaktische Zentren und Schulbibliotheken, Verantwortliche für Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung, Mitglieder von Lehrplan- und Lehrmittelkommissionen, Beauftragte für Schulentwicklung, Verantwortliche von Bildungsprojekten und -stellen, Forscherinnen und Forscher.

Dienstleistungen

Die Stiftung erbringt Dienstleistungen in den Bereichen Lehrpläne, Schulentwicklung, Lehrmittel und Bildungsprojekte sowie Aus- und Fortbildung von Lehrpersonen, z.B.

- Bedürfnisabklärung bei Lehrkräften und Trägern;
- Beratung von Lehrpersonen und Bildungsverantwortlichen;
- Information über bestehende Angebote, Kampagnen und Erfahrungen;
- Dokumentation von bestehenden oder geplanten Bildungsprojekten und -materialien;
- Evaluation von Unterrichtsmaterialien;
- Werbung für qualitativ hochstehende Materialien und Angebote;
- Auswertung von Unterrichtsprojekten;
- Qualitätsförderung von Bildungsprojekten durch Vergabe eines Labels und eines Lehrmittelpreises;
- Beratung von Produzenten, Verlagen und Kommissionen;
- Unterstützung und Förderung innovativer Projekte durch Beiträge aus dem stiftungseigenen Fonds;
- Stellungnahmen zu offiziellen Texten wie Lehrpläne, Lehrmittel usw.;
- Vermittlung von Fachleuten für Bildungsprojekte, Veranstaltungen, Kommissionen;
- Weiterbildung von Lehrpersonen und Bildungsverantwortlichen;
- Förderung der nationalen und internationalen Zusammenarbeit mit verwandten Stellen und Organisationen (z.B. Fachstellen für interkulturelle Erziehung, Stiftung Umweltbildung Schweiz)
- Nationale und internationale Tagungen und Kongresse zur Weiterentwicklung von Bildungskonzepten.

Geschäftsstellen

Neben einer kleinen Zentralstelle in Bern werden im Laufe von 1997 Regionalstellen in der deutschen, französischen und italienischen Schweiz aufgebaut. Ab 1998 soll die Stiftung vollumfänglich funktionieren. Die Mitarbeit zahlreicher Fachleute in Kommissionen und Arbeitsgruppen der Stiftung wird erwartet.

Für nähere Informationen: Christian Graf-Zumsteg, Postfach 2017, CH-8645 Jona, Tel./Fax +055/2103734

Zum Abschluß des FABER-Schwerpunktprogramms der Deutschen Forschungsgemeinschaft

Das Forschungsschwerpunktprogramm „Folgen der Arbeitsmigration für Bildung und Erziehung - FABER" ist, nach mehreren Jahren der Vorbereitung, 1990 von der DFG bewilligt worden; wie dies für Schwerpunktprogramme üblich ist mit sechsjähriger Laufzeit. Bis zum offiziellen Ende des Schwerpunktprogramms sind 19 Projekte in seinem Rahmen, zwei weitere mit ihm assoziiert gefördert worden; allein dies ist eine sehr positive Bilanz.

Mit dem seinerzeitigen Antrag auf ein Schwerpunktprogramm war intendiert zu prüfen, wie sich (auch) in der Bundesrepublik Deutschland die Lebensverhältnisse aller Bürger und Bürgerinnen durch Migration und andere Prozesse der Internationalisierung grundlegend und unumkehrbar verändert haben. Dies sollte konzentriert auf erziehungswissenschaftlich relevante Fragestellungen geschehen, jedoch unter Beteiligung anderer disziplinärer Perspektiven. Dieses Interesse konnte im Schwerpunktprogramm realisiert werden. Beteiligt waren nicht nur Projekte unterschiedlicher erziehungswissenschaftlicher Subdisziplinen, sondern auch solche aus Nachbardisziplinen - Soziologie, Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik, Psychologie und Psychiatrie. Möglicherweise ist die Erziehungswissenschaft selbst in diesem Reigen zu bescheiden aufgetreten; sie hat nur etwa die Hälfte der Untersuchungen initiiert.

Unter Nutzung eines breiten Spektrums von Forschungszugängen haben sich die Projekte mit Facetten der Frage befaßt, wie die „Herstellung von Differenz" in verschiedenen Feldern von Bildung und Erziehung geschieht und welche Folgen sie hat. Das entscheidende Leitwort, das dem Ganzen Bindekraft gab, hieß „Perspektivenwechsel".

Damit war zunächst gemeint, daß es bei der Definition der Forschungsgegenstände und der Wahl der Fragestellungen zur Überwindung der Zielgruppenfixiertheit kommen sollte, die die vorherige „ausländerpädagogisch" geprägte Forschung seit den 1960er Jahren kennzeichnete. Die Analyse sollte sich nicht, wie der Titel des Schwerpunktprogramms nahelegen könnte, auf Migranten und die auf sie bezogenen Folgen von Migration begrenzen. Sie sollte vielmehr die Frage nach den Ursachen und den Bedingungen einbeziehen, die zur Herausbildung und Festigung der heute gängigen Vorstellungen geführt haben, ein Staat - und daher auch seine Schule - sei „normalerweise" kulturell, ethnisch, sprachlich homogen, und grenzüberschreitende Wanderungen seien der geschichtliche Ausnahmefall. Es ist diese Vorstellung, die bis heute dazu führt, daß der übliche Umgang mit „Einheimischen" und „Fremden" - Bevorzugung der einen, ausnahmsweise Duldung oder Ausgrenzung der anderen - so angesehen wird, als sei dies „naturgegeben". Tatsächlich aber handelt es sich um historisch herausgebildete Praktiken, die zu gesellschaftlichen Strukturen geronnene soziale und politische Kräfteverhältnisse vergangener Zeiten in sich tragen und weiterführen. Es ist ihr besonderes Kennzeichen, daß in „ruhigen Zeiten" - etwa in Zeiten ökonomischen Wohlstands und sozialen Friedens - kein aufsehenerregender Gebrauch von ihnen gemacht wird. In Unruhezeiten aber werden sie zur Legitimation von Ein- und Ausgrenzungen benutzt.

Im Schwerpunktprogramm konnte gezeigt werden, welchen Anteil die Institutionen der Bildung und Erziehung (über die Schule hinaus, bis hin zu Institutionen und Organisationen der Beratung und Therapie) daran haben, daß solche Muster der Trennung oder Einbindung und die ihnen impliziten Anthropologien und Gesellschaftsvorstellungen so fortwirken, daß bestimmte Ein- oder Ausgrenzungen gleichsam als natürliche Prozesse erscheinen. Gezeigt werden konnte auch, wie dies in geläufigen Theorien (z.B. zu Begabung und Lernen, zur Sozialisation, zum Spracherwerb) und in institutionellen Praktiken Niederschlag gefunden hat - bis hin dazu, daß für den Zweck des Nachweises von bildungsrelevanten Unterschieden zwischen „Eigenen" und „Fremden" methodische Instrumentarien entwickelt wurden.

„Perspektivenwechsel" bedeutete im FABER-Schwerpunktprogramm also nicht nur den Wechsel des Blicks vom Migranten auf die Migrationsgesellschaft, sondern auch die Überwindung der zuvor üblichen Ahistorizität in der wissenschaftlichen Betrachtung und das Aufgeben der Tendenz zur Kulturalisierung sozio-ökonomischer und politischer Probleme.

Es wäre gewiß weit überzogen, dem Forschungsschwerpunktprogramm direkt und unmittelbar Wirkungen zuzurechnen, die sich im wissenschaftlichen ebenso wie im bildungspolitischen Feld ausmachen lassen. Aber es ist auch nicht zu bestreiten, daß die rege Publikationstätigkeit der Mitglieder des Programms, die intensive Beteiligung an bildungspolitischen Entwicklungen und solchen im praktischen Feld, die zahlreichen Aktivitäten in fach- und wissenschaftspolitischer Hinsicht ihre deutlichen Spuren hinterlassen haben. Ohne für das Schwerpunktprogramm mehr als einen bescheidenen Anteil daran reklamieren zu wollen, seien einige Beispiele jüngerer Entwicklungen angeführt, in denen es sich wiederfinden läßt:

Bildungspolitische Entwicklungen

Die Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder legte im Oktober 1996 Vorschläge und Empfehlungen unter dem Titel „Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule" vor. Hierin finden sich reiche Anklänge an konzeptuellen Überlegungen, die im Rahmen des Schwerpunktprogramms angestellt wurden. In diesen Empfehlungen zeigt sich, daß die Forderung nach einem Perspektivenwechsel in der Bildungspolitik durchaus gehört wurde. Für die pädagogische Praxis bie-

ten sie einen geeigneten Rahmen, diesen Wechsel ebenfalls nachzuvollziehen. - In eine ähnliche Richtung wiesen auch die zwei Jahre zuvor veröffentlichten „Überlegungen zu einem Grundkonzept für den Fremdsprachenunterricht" der KMK.

Auch in einigen Entwicklungen auf Länderebene sind solche Tendenzen zu finden. Als Beispiel sei hier Nordrhein-Westfalen angeführt. In die Denkschrift „Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft", vorgelegt von einer beim Ministerpräsidenten angesiedelten Kommission, sind Aussagen zur „Internationalisierung der Bildung" eingeflossen, die den Gedanken nachvollziehen, daß ethnische, sprachliche, kulturelle Pluralität nicht als Problem einer spezifischen Klientel, sondern als allgemeine Grundfrage von Bildung und Erziehung zu gelten hat. An den Beratungen hierzu waren Mitglieder des FABER-Schwerpunktprogramms beteiligt.

Bildungspraktische Entwicklungen

Sichtweise, Fragestellungen und Ergebnisse des FABER-Schwerpunktprogramms sind auch in bildungspraktische Entwicklungen eingeflossen. Genannt sei hier als Beispiel die Gestaltung und Durchführung des Bund-Länder-Modellversuchs „Lernen für Europa" in Nordrhein-Westfalen. In diesem Modellversuch wurde nach dem Leitgedanken gearbeitet, eine Pädagogik der Nichtausgrenzung umzusetzen und dabei die Vorstellungen von interkulturellem Lernen miteinander zu verbinden, wie sie im Rahmen von migrationsbezogenen Ansätzen einerseits, von Arbeiten zur „Europäischen Dimension im Bildungswesen" andererseits entwickelt wurden.

Fach- und wissenschaftspolitische Entwicklungen

Auf Anregung und Initiative von Mitgliedern des FABER-Schwerpunktprogramms wurde die „Arbeitsgemeinschaft a.Z. Interkulturelle Bildung" in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) gegründet (und damit eine Institutionalisierung nachvollzogen, wie sie zuvor bereits in der soziologischen Fachgesellschaft erreicht worden war). Mit der Gründung der Arbeitsgemeinschaft war intendiert, die Ziele, Fragestellungen, methodische Ansätze und Ergebnisse des Schwerpunktprogramms in eine breitere Fachöffentlichkeit hineinzutragen. Dies ist in vieler Hinsicht gelungen. Beispiele dafür sind, daß sich die Arbeitsgemeinschaft in Kooperation mit verschiedenen anderen Fachkommissionen der DGfE auf den letzten Jahreskongressen der Fachgesellschaft in mehreren Symposien und Arbeitsgruppen präsentieren konnte. Auch wurden Fachtagungen ausgerichtet und sind weitere geplant.

Bei diesen Aktivitäten wurde ebenfalls das Ziel verfolgt zu verdeutlichen, daß ethnische, sprachliche, kulturelle Pluralität in der Gesellschaft - die unter anderem Folge der zunehmenden internationalen Mobilität von Menschen ist - zu den grundlegenden Bedingungen von Bildung und Erziehung gehört. Dies hat im erziehungswissenschaftlichen Kontext Resonanz gefunden, was sich unter anderem darin zeigt, daß dieser Standpunkt in die aktuelle Diskussion über eine Neufassung von „Allgemeinbildung" eingebracht werden konnte. Daß die zahlreichen Veröffentlichungen aus den FABER-Schwerpunktprojekten ihren gehörigen Widerhall in der Scientific Community gefunden haben, muß hier nicht eigens hervorgehoben werden.

Das Schwerpunktprogramm hat also einige bemerkenswerte Erfolge vorzuweisen - und es versteht sich von selbst, daß zugleich vieles nicht erreicht wurde, was man sich vorgenommen hatte. Ein Beispiel: Zu den ursprünglich angestrebten, nicht realisierten Intentionen, die mit der Einwerbung des Schwerpunkts verbunden waren, gehörte eine deutliche Internationalisierung der Forschung - denn, so das Argument, die Fragestellungen, die bearbeitet werden, lassen sich nicht an nationalen Grenzen aufhalten. Diese Ziel aber konnte, nicht zuletzt wegen der darauf nicht eingerichteten Förderungsbindungen der DFG, nur in schwachen Ansätzen umgesetzt werden.

Die Erfahrungen aus der Forschung im Schwerpunktprogramm erlauben es, einige Vorstellungen und Wünsche zu formulieren, die sich an die Instanzen der Förderung erziehungs- und bildungsrelevanter Forschung richten:

1. Die Beobachtung der öffentlich geäußerten politischen Leitvorstellungen für künftige Entwicklungen im Wissenschafts- und Bildungssektor läßt befürchten, daß Forschungsarbeit, deren Mittel oder Ziel das kritische Betrachten und differenzierte Verstehen gesellschaftlicher Verhältnisse ist, (ein weiteres Mal) unliebsam wird. Es stünde der DFG und anderen unabhängigen Institutionen der Forschungsförderung gut an, dafür zu sorgen, daß Forschung, die sich wohlbegründet den Ansprüchen auf unmittelbare Verwertbarkeit ihrer Ergebnisse, auf Effizienzsteigerung und affirmative Beurteilung bestehender gesellschaftlicher Verhältnisse entzieht, weiterhin unterstützt wird - womöglich mit mehr Nachdruck, als das bisher geschah.

2. Das Forschungsschwerpunktprogramm hat in vielen seiner Projekte zeigen können, daß und auf welche Weise die Konstrukte Ethnizität, kulturelle Differenz benutzt werden, um gesellschaftliche Ungleichberechtigung zu schaffen und zu zementieren. Insbesondere konnte gezeigt werden, daß die öffentliche Schule - historisch wie aktuell - enormen Anteil an diesen Vorgängen hat. Die Institutionen der Forschungsförderung, die sich gesellschaftlicher Verantwortung stellen, sollten daher alle Anstrengungen, diese Zusammenhänge forschend zu erhellen, auch in Zukunft nach Kräften unterstützen.

3. Das FABER-Schwerpunktprogramm hat Ergebnisse erbracht, die für die Gestaltung von Bildung und Erziehung in der ethnisch, sprachlich und kulturell pluralen Gesellschaft von sehr hohem Wert sind. Diese betreffen die Schule als Institution ebenso wie die Individuen in der Schule; sie betreffen die Inhalte des Bildungsprozesses ebenso wie die Praktiken und Strategien des einzelnen im Umgang damit; sie betreffen das Zusammenwirken von schulischen und außerschulischen Erziehungs- und Bildungsinstitutionen ebenso wie die eigenständige Funktion nichtschulischer Angebote; sie betreffen schließlich die Makroperspektive eines Nachvollziehens von gesellschaftlichem Wandel ebenso wie die Mikroperspektive der Sicht von Individuen auf diesen Wandel.

Alle diese Ergebnisse aber sind, wie dies dem Selbstverständnis eines Forschungsschwerpunktprogramms entspricht, theoretisch orientiert. Es käme nun darauf an, das praktische Potential, das in den Resul-

taten steckt, auszuloten und auszubeuten. Dem aber steht, wie viele von uns schon erfahren mußten, oft eine beachtliche Starrheit der Institutionen im Wege. Hiermit meinen wir nicht zuletzt die in vielen Bundesländern praktizierte (und öffentlich geleugnete) strenge Abgrenzung von Wissenschafts- und Kultusbehörden, die einen Keil zwischen Forschung und Praxis treibt.

Daher richtet sich unser Appell an die für die Praxis von Bildung und Erziehung zuständigen Instanzen, mehr Bereitschaft und Förderungswilligkeit an den Tag zu legen - denn nicht zuletzt ihre „Zurückhaltung" trägt dazu bei, daß manches für die Praxis wertvolle Forschungsergebnis die Chance, den Elfenbeinturm der Wissenschaft zu verlassen, nicht hat.

Für weitere Informationen wenden Sie sich bitte an die Sprecherin des FABER-Schwerpunktprogramms: Prof. Dr. Ingrid Gogolin, Universität Hamburg, Fachbereich Erziehungswissenschaft, Von-Melle-Park 8, 20146 Hamburg, Telefon (040) 41 23 21 27; Fax (040) 41 23 42 98

Information

Zeitschrift für befreiende Pädagogik, H.11/12 1996 zum Thema „Afrika"

(red.) Christel Adick zeichnet gemeinsam mit Heinz-Peter Gerhardt und Manfred Peters für dieses Heft zur aktuellen Bildungssituation - und hier vor allem die Grundbildung - in Afrika verantwortlich. Der einleitende Beitrag gibt einen Überblick über die Bildungsentwicklung des nachkolonialen Afrika bis in die neunziger Jahre. In zehn Beiträgen (u.a. von Heinz-Peter Gerhardt, Neville Alexander, Ilse Schimpf-Herken und Ludgerea Klamp) werden exemplarische Aspekte herausgearbeitet: Regionale Entwicklungen der Grundbildung werden ebenso beschrieben (Rwanda, Burundi, Zimbabwe, Zaire, Guinea-Bissau, Südafrika) wie systematische Problemstellungen herausgearbeitet (Demobilisierung, nichtformelle Bildung). Rezensionen und Informationen zum Thema lassen dieses Heft darüber hinaus zu einem wichtigen Dokument zum Thema „Grundbildung in Afrika" werden.

Protokoll des Arbeitstreffen vom 13.-15.7.1997 der Kommission "Bildungsforschung mit der Dritten Welt" in Hamburg

anwesend: bis zu 20 Personen

1. Initiativen zur Nachwuchsförderung

(Vgl. Kasten) Ein vorläufiger Entwurf des "Qualifikationsprofils" wurde von der Oldenburger Arbeitsgruppe vorgelegt, diskutiert und erweitert. Zum September wird das Papier nochmals überarbeitet (u.a. von Gregor Wojtasik und Iris Rietschle) unter Berücksichtigung von Arbeitsfeldern, so daß Hans Bühler, Gunnar Specht und Walter Sülberg gegenlesen können.

Steffi Moik schlug vor, eine Home-page sowie einen Listsurfer per E-mail einzurichten für Infoschreiben und sonstigen Austausch von Neuigkeiten.

Appell an die "Älteren", den "Nachwuchs" bei eventuellen Projekten, Arbeitsvorhaben, Reisen etc. mitlaufen zu lassen oder Tätigkeiten zu teilen, um ihnen einen Einblick in die Arbeit zu gewähren.

Wie könnten Empfehlungsschreiben der Kommission für Nachwuchsmitglieder aussehen? Welche Kontakte der "Älteren" bestehen schon zu Organisationen? Wer arbeitet mit wem zusammen? Der Wunsch nach Anfertigung einer Liste wurde geäußert. Bis jetzt ist nur folgende Liste "potentieller Adressaten von Initiativbewerbungen" angefertigt worden:

Für Bildungsarbeit im DHd:
Schulstellen 3. Welt (evtl. vorher Kontakt aufnehmen, wo es sich lohnen könnte);
VENRO, Arbeitsgruppe entwicklungspolitische Bildung, Bonn;
DÜ, Nikolaus-Otto-Straße 13, 70771 Leinfelden-Echterdingen;
EZE, Mittelweg 31, 53175 Bonn
EMW, Normannenweg 17-21, 20537 Hamburg;
Miserior, Postfach 1450, 52015 Aachen
UNESCO, PL de Fontenoy 7, F-75352 Paris;
UNESCO Institute for Education, Feld-

Beschluß der Kommission "Bildungsforschung mit der Dritten Welt" am 14.7.1997 in Hamburg

Die (anwesenden) Mitglieder haben zur Nachwuchsförderung folgendes beschlossen:
Grundsätzlich wird die Nachwuchsförderung fortgesetzt in Form einer Arbeitsgruppe.
Dabei sollen folgende Prinzipien gelten:
1. Einzelne werden nicht gefördert, sondern nur Arbeiten innerhalb der bestehenden Gruppe
2. Der Nachwuchs hat eine "Holschuld" gegenüber den anderen Mitgliedern der Kommission, insbesondere was den Diskurs, Kontakte und strategische Fragen angeht.
3. Die Nachwuchsförderungsgruppe ist selbstorganisiert, insbesondere ihre Methodik betreffend.
4. Wer dazu in der Lage ist, ist sofort dazu eingeladen, die Nachwuchsgruppe in ihrer Arbeit nochmals finanziell zu unterstützen (Annette Scheunpflug, HASPA, BLZ: 20050550, KtNr.:1261470668)
Insgesamt kann Nachwuchsförderung nicht auf diese Initiative beschränkt bleiben, da sie in bezahlte Arbeit münden muß. Alle Mitglieder der Kommission sind deshalb dazu aufgerufen, ihr Möglichstes zu tun, um Arbeitsperspektiven für unseren Nachwuchs zu eröffnen.

brunnenstraße 58, 20148 Hamburg
ASW/WFD, Hedemannstraße 11, 10969 Berlin;
EMS (Evang. Missionswerk Südwestdeutschland), Vogelsangstraße 62, Stuttgart;
DSE (Deutsche Stiftung für Internationale Entwicklung), Hans-Böckler-Straße 5, 53225 Bonn (Tel. 0228/4001202)
DVV (Deutscher Volkshochschulverband), Obere Wilhelmstraße 32, 53225 Bonn (Tel. 0228/915690/55);
GTZ, Postfach 5180, 65760 Eschborn (z.Hd. Frau Frommer);
Staatliche Stellen (z.B.: Bund, Länder, Gemeinden); große Industriebetriebe, Flughäfen;
Stiftungen (z.B. Robert Bosch Stiftung etc.).
Achtung! Wer sich noch nicht in die Mitgliederliste dieser Kommission eingetragen hat, sollte dies nachholen und sich bei Annette Scheunpflug oder Hans Bühler melden! Außerdem ein weiterer Hinweis: Werkverträge werden beim Finanzamt gemeldet!

2. Personal-Perspektiven

Zur Zeit ist Hans Bühler erster Vorsitzender, Annette Scheunpflug zweite Vorsitzende und Gottfried Mergner ehemaliger Vorsitzender des Kommissionsvorstandes. Zur "Erneuerung" des Vorstandes im März 1998 wird Annette Hans als erste Vorsitzende ablösen und Bernd Overwien wird als zweiter Vorsitzender kandidieren.

3. Vorbereitungen

3.1. Vom 28.11.-30.11.97 findet die Sitzung einer evtl. zu gründenden Sektion im Gustav-Stresemann-Institut in Bad Godesberg statt, zu der die Kommission eine Arbeitsgruppe stellt. "Forschungsmethoden in fremden Kontexten" mit zwei thematischen Schwerpunkten:
- "Projektberatung zwischen Stereotypisierung und Forschung" unter der Leitung von Bühler, Hopfer und Karcher
- "Wissenschaftliche Methoden in fremden Kontexten: repräsentativ und typisch?" unter der Leitung von Streicher und Mitwirkung von Bakke-Seeck, Mergner, Singh und Specht.

Das Seminar, Verpflegung und Unterkunft im Gustav-Stresemann-Institut kostet 280 DM mit einer Anmeldefrist bis zum 15. September. Wer sich privat unterbringt, braucht nur eine Seminargebühr von 20 DM zu entrichten.
Die Kommission stellt insgesamt 500 DM für eventuelle Reise- und Unterkunftskostenunterstützung zur Verfügung. Diese Summe muß durch die Anzahl der (bei Hans) Nachfragenden geteilt werden.
Die Kommission trifft sich am 28.11.97 um 10.00 Uhr im Gustav-Stresemann-Institut zum Thema "Graduiertenkolleg".
3.2. 1998 Im März findet ein Symposium innerhalb des DGfE-Kongresses in Hamburg statt unter dem Titel "Weltansichten in den Medien". Die Vorbereitung und Koordination mit den anderen Sektionen verläuft normal.
3.3. Der übernächste Kongreß der DGfE findet am 18.-23. März 2000 in Göttingen statt, wegen der Nähe zur EXPO in Hannover.
3.4. Im Sommer 1999 findet eine Sondertagung zur LehrerInnen-Ausbildung statt. Dabei geht es um die überregionale Diskussion, Teil der LehrerInnen-Ausbildung durch Verlagerung an die Fachhochschulen "abzuwerten". Wie beteiligt sich die Kommission an dieser Tagung?

4. "Sektion"-Diskussion

Es geht um eine Neugliederung der DGfE, in der es zehn Sektionen geben soll. Es wurde über eine Neubenennung der Kommission bzw. der Sektion diskutiert, da die Bedeutung des Namens in bezug auf ihre politische Relevanz und Zukunft nicht unterschätzt werden sollte. Vergleichende, internationale Erziehungswissenschaft steht bisher zur Diskussion. Weitere (bessere) Anregungen sind erwünscht.

5. Graduiertenkolleg ist in Planung

Die Kommission trifft sich hierzu um 10.00 Uhr am 28.11.97 in Bonn (siehe Punkt 3.). Forschungsfeld und Arbeitstitel des geplanten Graduiertenkollegs sind noch nicht fest. Es kamen Fragen auf, welche Rolle der Süden spiele und ob eine kooperative Forschung mit Ländern des Südens verwirklicht werden könne. Aspekte wie Lehrerausbildung, Dreisprachigkeit, Einbezug des Alpha-Programms und "Comunity Education" als Arbeitstitel wurden erwägt und diskutiert. Ideen zum Graduiertenkolleg insbesondere zum Forschungsfeld und Arbeitstitel mögen bitte möglichst bald an Gottfried Mergner (Oldenburg) geschickt werden, damit im November schon produktiv weiter gearbeitet werden kann.
Die Nachwuchsgruppe trifft sich am 27.9.97 in Hannover zur Nachbereitung der CONFINTEA, wo auch die Perspektivplanung des Graduiertenkollegs weiter bearbeitet werden soll.
Außerdem sollen Kopien der Briefwechsel zum "Graduiertenkolleg" an alle über E-Mail verschickt werden (Uni-Oldenburg, Steffi Moik).

6. Inhaltliche Perspektiven

Neben dem Graduiertenkolleg soll "Globales Lernen" Schwerpunkt der Tagesordnung auf der nächsten Kommissionssitzung im Herbst 1998 sein.

7. Sonstiges

- Vorschlag des IKO-Verlages, daß für Zwecke der Nachwuchsförderung eine Stiftung bei der Kommission "Bildungsforschung mit der Dritten Welt" eingerichtet wird, die wissenschaftliche Arbeiten von NachwuchsforscherInnen fördern sollen. Im weiteren sollen Stiftungsgelder aquiriert werden. Die Federführung für die Stiftungsaktivitäten liegt beim IKO-Verlag.
- Die Kommission fordern den DGfE-Vorstand auf, sich zu dem Abbau der Erziehungswissenschaften an der TU in Berlin zu äußern.

Hamburg, den 15.7.97, Protokollantin: Iris Rietschle

Sammelrezension

Interkultureller Musikunterricht

Reinhard C. Böhle: *Interkulturell orientierte Musikdidaktik, IKO-Verlag für Interkulturelle Kommunikation, Frankfurt/M. 1996. 42 DM, 325 S., ISBN 3-88939-112-5*

Reinhard C. Böhle (Hrsg.): *Aspekte und Formen Interkultureller Musikerziehung, IKO-Verlag für Interkulturelle Kommunikation, Frankfurt/M. 1996. 36,80 DM, 190 S., ISBN 3-88939-198-2*

Ernst Lichtenhahn/ Daniel Rüegg: *Qué tal, amigos!, Hug & Co. Musikverlage, Zürich 1996, 72 S., ISBN 3-906415-74-0*

Die Zöpfe von Gülamhan. *Musik von Frauen und über Frauen. Hg. von Frauen in der Einen Welt, Zentrum für interkulturelle Frauenalltagsforschung und internationalen Austausch e.V., Postfach 210421, 90122 Nürnberg, 1995, 25 S.*

Diese Werke befassen sich mit dem Thema interkultureller Musikerziehung, einem bislang noch wenig bedachten Thema. Von unterschiedlichen Perspektiven - praxisgeleitet und theoriegeleitet - nähern sich die Werke dem Thema.

Reinhard Böhle entwickelt in seinem Werk „Interkulturell orientierte Musikdidaktik" den didaktischen Ansatz eines „mehrperspektivischen Unterrichts". Böhle geht dabei von der Tatsache aus, daß nicht nur zwischen den jeweiligen Kulturen Differenzen bestehen, sondern auch Differenzen innerhalb einer einzelnen Kultur. So betrachtet gibt es keine homogene Kultur. Kulturen der Völker sind gekennzeichnet durch Teilkulturen wie „ ... z.B. Jugendkulturen, populäre Kulturen, Massenkulturen, Minoritäten- und Elitekulturen, dominante Kulturen und Subkulturen, Schüler- und Lehrerkulturen." (S.290). Dieser Ansatz führt Böhle zur Forderung einer „ ... grundsätzlich, durchgängigen, interkulturellen Perspektive von Unterricht ..." (S.139) für alle SchülerInnen gleich welcher Nationalität. Ein solch „mehrperspektivischer Unterricht" impliziert für Böhle die Berücksichtigung und Einbeziehung mehrerer Sinne ebenso wie umgekehrt eine „Entsinnlichung des Lernens". Unterricht stellt, so der Autor, eine Einheit von „Sach- und Affektbildung in thematischen und kulturellen Zusammenhängen" dar.

Dieser theoriegeleitete Ansatz wird durch die Beiträge des Bandes „Aspekte und Formen Interkultureller Musikerziehung", einer Dokumentation eines Symposiums, das 1995 in Berlin stattfand, in verschiedenen Perspektiven illustriert. Der Band gibt dem Leser Einblick in unterschiedliche Ansätze, Modelle und Realisationsformen interkultureller Musikerziehung. Der Beitrag zur Beschäftigung mit schwarzafrikanischer Musikkultur geht von einem anthropologischen Universalismus mit kulturellen Unveränderlichkeiten aus. Andere Aufsätze legen einen Kulturrelativismus zugrunde oder verfolgen Aspekte der Friedenserziehung bzw. des sozialen Lernens oder verzichten gänzlich auf eine theoriegeleitete Perspektive. Mit der Verschiedenheit dieser Ansätze erfüllt die Dokumentation selber den von Böhle geforderten Aspekt von Mehrperspektivität. Zum einen gibt dies dem Leser einen Einblick in das breite Feld interkultureller Musikerziehung. Zum anderen kann die Mehrperspektivität die Anschlußfähigkeit für Lehrkräfte und somit auch die Wahrscheinlichkeit eines unterrichtspraktischen Versuchens erhöhen.

Die beiden Werke von Lichtenhahn u.a. sowie des Vereins „Frauen in der Einen Welt" geben weniger theoriegeleitete Aspekte als vielmehr praktische Hinweise und Anregungen für den Unterricht.

Das Buch „Qué tal, amigos!" stellt Kinderlieder aus verschiedenen Regionen Perus vor. Dies ist inhaltlich festgemacht an einer fiktiven Reise durch das Land. Die Lieder sind nicht nur durch den Notentext und die Übersetzung ins Deutsche sondern auch über eine CD mit Originalaufnahmen dokumentiert. Illustrationen mit Bildern und Informationen zu Instrumenten, einem Kinderspiel bis hin zu einem Kochrezept geben Anregungen für einen weitestgehend mehrperspektivischen Unterricht im Sinne von R. Böhle. Dagegen hat „Die Zöpfe von Gülamhan", Musik von Frauen aus Zentralasien, ihren Ausgangspunkt in der kulturellen Differenz. Das die Kulturen Verbindende liegt in diesem Fall im Schwerpunkt frauenspezifischer Themen. Der Originaleindruck der Lieder ist über eine MC zu erfahren. In der Begegnung mit diesem Werk wird dem Leser der „mehrperspektivische Ansatz" als didaktische Notwendigkeit deutlich bewußt.

Die Lektüre der Werke erzeugt beim Leser durch die beschriebenen unterschiedlichen Ansätze eine anfängliche Irritation. Dadurch wird aber die Besonderheit des Themas interkultureller Musikdidaktik transparent.

Hedwig Krumscheid

Gisela Führing

Begegnung als Irritation

Ein erfahrungsgeleiteter Ansatz der entwicklungsbezogenen Didaktik. Münster/New York (Waxmann Verlag), Münster 1996. 197 Seiten, ISBN 3-89325-432-3.

Thema dieser an der Universität Münster 1996 als Dissertation vorgelegte Arbeit ist der Versuch, Aspekte der „Gestalttheorie", der Theorie, die der Gestalttherapie zugrunde liegt, für interkulturelle und entwicklungspolitische Lernprozesse fruchtbar zu machen. Gestalttheoretische Grundannahmen des „Kontaktzyklus", nämlich Stufen des Kontaktprozesses, das Spiralmodell der Persönlichkeitsentfaltung, unausweichliche Irritationen, Selbstwahrnehmung und Selbstrespekt, die Bedeutung des anderen, die Kontaktvollendung und Selbstreflexion sowie die Kontaktunterbrechung, werden an interkulturelle Lernsituationen angelegt und in didaktische Schritte überführt. Zentrale Aussage ist es, Irritationen über Fremdheit nicht als unliebsame Störungen des Lernprozesses harmonisierend zu übergehen, sondern diese pädagogisch zu nutzen.

Diese didaktische Grundposition wird durch die Lebensgeschichte der Verfasserin als „erfahrungsgeleiteter Ansatz" legitimiert. Das erste Hauptkapitel dieser Arbeit reflektiert die Erfahrungen der Verfasserin mit „Fremdheit" im Rahmen einer Tätigkeit als Entwicklungshelferin des DED in Tansania Anfang der siebziger Jahre. Die in dieser Zeit gemachten Erfahrungen werden mit dem „Phasenmodell der (begrenzten) Kulturbegegnung" von Schütz konfrontiert und so in einen Phasenverlauf gebracht. Im daran anschließenden zweiten Hauptteil der Arbeit werden die persönlichen Erfahrungen in der sich an die Zeit in Tansania anschließenden Phase der fast zwanzigjährigen (entwicklungs)pädagogischen Arbeit reflektiert. Lag im ersten Teil der Schwerpunkt auf der Reflexion von Fremdheitserfahrungen, wird nun auf methodisch-didaktische Perspektiven eingegangen. Die Rückbindung dieser eigenen Erfahrungen in die Geschichte der Entwicklungspädagogik und die Entwicklung der Fachdidaktik nimmt dabei verhältnismäßig wenig Raum ein. Vielmehr stehen die eigenen Erlebnisse im Vordergrund. Im dritten und abschließendem Teil der Arbeit wird das eingangs skizzierte didaktische Konzept vor dem Hintergrund gestalttheoretischer Modelle entfaltet.

Diese Arbeit hat den Verdienst, didaktisch die unvermeidlichen Irritationen in interkulturellen Begegnungen für den Lernprozeß fruchtbar zu machen. Diese Irritation wird nicht als unliebsamer Nebeneffekt abgetan, sondern systematisch reflektiert. Außerdem werden didaktische Hilfestellungen und Möglichkeiten, diese Irritation sinnvoll aufzufangen, aufgezeigt.

Allerdings läßt diese Arbeit zentrale Fragen offen bzw. schafft diese Fragen durch die Art der Argumentation überhaupt erst. Die Funktion der ausführlichen, die Hälfte des Buches ausmachenden biographischen Erfahrungen ist unklar. Soll anhand der biographischen Erfahrungen der didaktische Ansatz illustriert oder legitimiert werden? Werden die individuellen Erfahrungen anhand der Theorien gegliedert und interpretiert (vgl. S.43ff.) oder wird aus diesen individuellen Erfahrungen Verallgemeinerbares geschlußfolgert (wie dies S. X nahelegt)? Oder spiegelt die eigene Entwicklung die Geschichte der Entwicklungspädagogik in der Bundesrepublik Deutschland (vgl. S.85ff.)? Läßt sich gar dieser kollektive Lernprozeß, wie er sich in der Geschichte zeigt, als didaktisiertes Grundschema für den individuellen Lernprozeß zugrundelegen (vgl. S.13)? Es ist - gerade in Hinblick auf die didaktischen Konsequenzen - schade, daß die Autorin diese Fragen bzw. eine dieser Fragen nicht systematisch durchdenkt, sondern unausgesprochen im Text mittransportiert.

Ein weiteres Problem der Arbeit ist die Grundannahme des Lernprozesses in Spiralbewegungen - sowohl in Hinblick auf die Persönlichkeitsentfaltung (vgl. S.113f.) als auch in Hinblick auf den interkulturellen Lernprozeß (vgl. S.127ff.). Beiden Modellen liegt - implizit - die Vorstellung zugrunde, daß es sich um eine jeweilige „Höher-" oder „Weiterentwicklung" handelt. Dies wird u.a. durch die Gegenüberstellung von „primärem Ethnozentrismus" einerseits als Ausgangspunkt der Lernbewegung und „autonome partnerschaftliche Persönlichkeit mit differenzierter Einstellungs- und Handlungskompetenz" als Zielpunkt der Lernbewegung andererseits suggeriert. Abgesehen davon, daß im Text nicht differenziert wird, ob dieses Modell empirische Lernprozesse beschreibt oder/und als normative Vorgabe für die Organisation von Lernprozessen verstanden werden will, bleibt die Frage, ob nicht nur die Entwicklungspolitik, sondern auch die Pädagogik ihren modernisierungstheoretischen Überschuß einer Entwicklung zu einer „besseren" Welt bzw. einem „besseren" Menschen nicht schon lange verloren hat.

Annette Scheunpflug

I. Dietrich (Hrsg.)

Handbuch Freinet-Pädagogik

Eine praxisbezogene Einführung, Beltz-Verlag, Weinheim, 1995, 308 S., ISBN 3-407-25-160-2

Spurensuche

Ich habe in dem Handbuch Freinet-Pädagogik, das von I. Dietrich in der Grünen Reihe bei Beltz herausgegeben wurde, verschiedene Spuren gesucht:

Zum einen meine eigenen als freinetischer Landschullehrer der Mitt'-60er-Jahre. Ich habe sie wieder gefunden, denn die Beschreibung der verschiedenen Unterrichtstechniken ist gleich geblieben. Erinnert haben mich auch die verschiedenen Beiträge an die starke Gemeindebildung, der jede Minderheit unterliegt, wenn sie ihre Überzeugung und insbesondere ihre Praxis für mehrheitswürdig hält.

Vor allem aber habe ich nach Anknüpfungspunkten zwischen der „Pädagogik der modernen Schule"[1] und den Anliegen einer Zeitschrift für Entwicklungspädagogik und internationale Bildungsforschung gesucht. Drei Spuren habe ich dabei gefunden:

a) Sehr überzeugende Beispiele für eine wichtige Facette jeglicher interkultureller Pädagogik, nämlich für den Zweitsprachenerwerb: I. Dietrich stellt in ihrem Beitrag „Freinet-Pädagogik und interkulturelles (Sprach-)Lernen" (S.101-121) sehr plastisch und detailliert dar, mit welchen linguistischen Sprachbarrieren Kinder konfrontiert sind, die Deutsch nicht als Muttersprache erwerben. Zusammen mit W. Hövel („Freinet-Pädagogik und Fremdsprachenunterricht", S.218-240) beschreibt sie am Beispiel des Englischunterrichts, wie die „natürliche Methode" nicht da ihre Grenzen findet, wo man herkömmlicherweise Lehrgänge in der Fachdidaktik unhinterfragt fordert, sondern wie die natürliche Methode den Kindern sinn- und lusterfülltes Fremdsprachenlernen erleichtert.

b) Bei der Diskussion um „globales Lernen" geht es zunehmend auch darum, wie sich Kinder mit Hilfe der modernen Kommunikationsmittel die Möglichkeit schaffen können, mit ihren AltersgenossInnen in anderen Weltgegenden direkt in Kontakt zu treten. Die Verbindung zwischen der Pädagogik der modernen Schule und modernen Technologien wie e-mail werden koketterweise und sehr anschaulich und ansteckend von B. Fries („Eine Freinet-Schule auf dem Land - in den 90ern. Kein Beitrag über die Schuldruckerei", S.82-100) für eine französische Landschule in einem 200-Seelen-Dorf beschreiben; nicht nur fasziniert, sondern auch konstruktiv-kritisch.

c) Extrem spannend war für mich der Beitrag von L. Wendeler: „Die Freinet-Pädagogik, die Naturwissenschaften und die Sekundarstufe II oder von der Kunst, einen Cocktail zu mixen". (S.241-258)[2]. Zu allererst, weil er mit der scheinbar so gut begründbaren Resignation aufräumt, daß die Pädagogik der modernen Schule aus schulorganisatorischen, weil fachdidaktischen Gründen ihre Grenzen in Grund- und Förderschulen finde. Zum anderen und vor allem aber leuchtet in diesem Beitrag eine wissenschaftstheoretische Sicht von Naturwissenschaften auf, die gemäß dem aktuellen Diskussionsstand um System- und Chaos-Theorien nicht mehr den Fetisch der exakten und objektiven Wissenschaftlichkeit verehrt, der uns der Ängste, leider aber auch der Neugierden entledigt, die aufkommen werden, wenn wir erkennen, daß scheinbare Ordnung nur die von uns Menschen für uns Menschen konstruierte Ausnahme ist, die „Regel" aber die Unregel, die Unordnung, das Chaos ist.[3]

Verknüpft werden diese grundlegenden Anfragen mit den tastenden Versuchen beim Bau einer Bio-Kläranlage; dabei kann man nur ins Schwärmen geraten, wie hier Theorie und Praxis, nicht nur, aber auch als reflektiertes Basteln ('bricolage'!), sondern auch als Verbindung von selbstbestimmtem Lernprozeß und politisch relevanter Veränderung der Umwelt zusammenkommen.

Endlich, und sehr verdienstvoll ist dies, hat die Herausgeberin eine sehr ausführliche Dokumentation der verschiedenen bibliographischen Quellen zur Pädagogik der modernen Schule dem deutschen Fachpublikum erschlossen sowie auf die verschiedenen Bezugsquellen für Medien hingewiesen und schließlich einige der grundlegenden Dokumente der I.C.E.M.[4] aufbereitet. Aus allen wird klar erkennbar, daß, wer sich auf die Pädagogik der modernen Schule einläßt, dies nicht mit einem der heute übl(ich)en, kindgemäß soften Ansätze gehen wird, sondern daß parteiliches, politisches Profil die Grundlage dieser Pädagogik ist. Denn Kinder hatten schon immer und überall ein Recht auf eine glückliche Gegenwart als eine Vorbereitung auf eine gerechtere Zukunft.

Ich will diese Rezension nicht mit einem so gewichtigen Wort beenden. Ich will - umgekehrt - auch nicht zum Schluß noch in kleinliche Mäkeleien über die Verkürzungen verfallen, die mir - auch in diesem Buch - da und dort aufgestoßen sind. Ich muß jedoch schon noch mein Bedauern darüber ausdrükken, daß bei vielen Freinis die Angst vor Theoretisierung als einer Art von Infektion immer noch zu grassieren scheint. Es gibt nicht wenige Fragen, wo wir gegenseitig, von der theoretischen und von der praktischen Seite der Lernprozesse uns zumindest austauschen, vielleicht sogar miteinander basteln sollten. Als Beispiele nur zwei dieser Fragen, die mich gerade umtreiben:

- Gab, gibt oder wird es einen besonders günstigen Zeitpunkt geben, an dem die Pädagogik der modernen Schule besonders verdienstvoll war, ist, sein wird und falls es ihngibt, wie sehen dann die Mischungsverhältnisse mit anderen Pädagogiken aus? und - leicht erkennbar damit zusammenhängend -:

- Was hätte ich vor zwei Wochen einer katholischen LehrerInnenausbildnerin sagen sollen, als sie mich fragte, ob die Zeit für „Freinet im Senegal" nicht reif sei?

Anmerkungen:

[1] Ich versage mir die vereinfachende Schreibweise „Freinet-Pädagogik", denn Celestin Freinet war - als gutem Sozialisten - jeglicher Personenkult zutiefst zuwider.

[2] Ist da meine Assoziation berechtigt, daß dies sicherlich als eine Verknüpfung mit dem Epochenroman von Pirsig: „Zen - oder die Kunst ein Motorrad zu warten" sei?

[3] Ich tu mich - noch? - sehr schwer, derlei Einsichten zu versprachlichen, weil wir dazu in unserem Kulturkreis noch keine sehr lange Tradition und damit auch noch keine altbekannten Sprachwege haben. Vielleicht wird Sprache, so wie wir sie heute noch gebrauchen, dafür aber auch weitgehend als Kommunikationsmittel nicht mehr ausreichen. Ansätze zu diesem Diskurs sind in der ZEP seit Beginn der 90er Jahre immer wieder zu finden.

[4] Institut Coopératif de l'Ecole Moderne, wie die freinetische Schulreformbewegung in Frankreich offiziell heißt.

Hans Bühler

Gerhard de Haan/Dieter Jungk/
Konrad Kutt/Gerd Michelsen/
Christopf Nitschke/Ursula Schnurpel/
Hansjörg Seybold

Umweltbildung als Innovation

Bilanzierungen und Empfehlungen zu Modellversuchen und Forschungsvorhaben. Springer-Verlag, Berlin/Heidelberg 1997. ISBN 3-540-62484-8, 232 S., 58.- DM

Angesichts der weit über zehn Jahre andauernden Bemühungen in der Umweltbildung fällt die Antwort auf die Frage nach den erreichten Verhaltensänderungen eher mager aus: Zwar änderte sich das Bewußtsein, das individuelle Verhalten jedoch blieb unverändert. Zeit also, die pädagogischen Bemühungen der Umweltbildung kritisch zu bilanzieren.

Dies tun die Autoren. Sie evaluieren über einhundert Forschungsvorhaben und Modellversuche aus den Jahren 1987 bis 1995 aus den Bereichen der allgemeinbildenden schulischen Bildung, der beruflichen Bildung, der außerschulischen Bildung in Jugendverbänden und Einrichtungen der Erwachsenenbildung sowie der Hochschulen. Anhand der Auswertungskriterien - Konzeption, Inhalt, Lernprozesse, Kooperationen, Medien und Materialien, Ökologisierung, Fortbildung, Verbreitung und Anwendung - werden diese Bildungsinitiativen beurteilt und auf ihren Innovationseffekt hin untersucht. Bleibt die Untersuchung an manchen Stellen (z.B. in Hinblick auf die Aktivitäten in der außerschulischen Jugendarbeit) ein wenig an der Oberfläche und berücksichtigt sie zuwenig die Schnittstellen zur Eine Welt Arbeit entwicklungspolitischer Provenienz, so reichen die Daten doch aus, um eine klare und eindeutige Bilanz zu schreiben. Die Autoren plädieren ausdrücklich für eine „kulturelle Wende" in der Umweltbildung, die sich am Leitbild des „sustainable development" orientiere sowie „attraktive neue kulturelle Wertorientierungen und neue nachhaltige Lebensstile" verdeutliche. „Um die anstehende dringliche Neuorientierung zu bewerkstelligen, müssen vielmehr aufgrund der Wechselbeziehungen zwischen Anthroposphäre und Naturspähre die kultur-, sozial-, politik- und wirtschaftswissenschaftlichen Disziplinen viel stärker als bisher in den Vordergrund treten und mit den naturwissenschaftlich-technischen Disziplinen gemeinsam für die Suche und Entwicklung von Lösungswegen genutzt werden." (S.176) Als Eckpunkte zur Umsetzung eines solchen Konzepts werden besonders die Vorhaben zur Förderung empfohlen, die „der Dissemination und Implementation der zahlreichen entwickelten Modelle und Konzepte dienen" (S.177). Darüber hinaus werden 13 als „besonders wichtig erachtete Themen künftiger Umweltbildung" (S.178) ausgemacht und stützende Maßnahmen für künftige Modellversuche benannt.

Schade ist es, daß die Autoren die Diskussionen um Konzeptionen „globalen Lernens" im Rahmen der Agenda 21 nicht zur Kenntnis nehmen. Angesichts des gemeinsamen Bezugspunkts in der Agenda 21 und der häufigen Rezeption umweltpädagogischer Gedanken in der Entwicklungspädagogik ist dies ein Manko des Bandes. Einige der vorgeschlagenen Maßnahmen sind in der entwicklungsbezogenen Didaktik schon lange bekannt und intensiv diskutiert - etwa die Forderung nach besserer Institutionalisierung des Vertriebs didaktischer Materialien. Andere Forderungen sind in dieser Deutlichkeit - etwa in Hinblick auf die Organisation von Modellversuchen - in der Dritte-Welt-Szene so noch nicht formuliert worden. Schon aus diesen Gründen lohnt sich - trotz der kritschen Einwände - die Lektüre des Bandes. Sie wird auch deshalb Entwicklungspädagogen empfohlen, um die so dringend notwendige Zusammenarbeit zwischen der Umwelt- und der Dritte-Welt-Pädagogik in Konzeptionen globalen Lernens zu qualifizieren.

Annette Scheunpflug

Kurzrezensionen

Eißenberger, Gabi: Entführt, verspottet und gestorben. Kritische und selbstkritische Forschungsberichte zur „Dritten Welt", Band 11, IKO-Verlag, Frankfurt/Main 1996, 223 Seiten, DM 36,80

Wenn uns heutzutage unser sonntäglicher Spaziergang durch die zoologischen Gärten führt, so finden wir zu unser aller Glück keinerlei Hinweise mehr dafür, daß noch vor hundert Jahren dieselben Gärten Schauplätze eines aus heutiger Sicht zweifelhaften Zeitvertreibs waren: Die Völkerschauen. Gabi Eißenberger berichtet in „Entführt, verspottet und gestorben" über die Beschaffenheit und die Hintergründe dieses „Schauspiels". Völkerschauen waren Inszenierungen mit Angehörigen außereuropäischer Ethnien, die vor allem in den Zoos Europas in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts stattfanden. In ihrem Buch zeichnet die Autorin die Verbindungen von den politischen Interessen der Bismarckära, „wissenschaftlichem" Forschungsdrang, der allzuoft im puren Rassismus mündete und kommerziellen Interessen der Veranstalter auf.

Zunächst skizziert sie die gesellschaftliche und politische Situation im damaligen deutschen Reich. Die europäische Sichtweise bezüglich lateinamerikanischer Völker wird herausgestellt; anhand zweier Ethnien, „Feuerländer" und „Patagonier", werden die damals herrschenden Stereotypen deutlich. Deutschland nach der Reichsgründung ist ein weiteres Kapitel, wobei nicht nur die politische Landschaft der Zeit, sondern auch deren gesellschaftliche Imperative beleuchtet werden. Die Rolle des Kolonialismus, die der Naturwissenschaften - aufkommende „Rasseforschung" - und die jeweiligen Hauptvertreter (allesamt offensichtlich Männer), für die Naturwissenschaften Rudolf Virchow, für die kommerzielle Verwertung Carl Hagenbeck, sind Gegenstand der Betrachtung.

Aber worin besteht eigentlich eine solche Völkerschau? Dieser Frage, zusammen mit einem Rückblick auf frühere Zurschaustellungen von „exotischen" Menschen, wird im Anschluß nachgegangen. Zur besseren Vorstellung des Ablaufes einer solchen Darbietung folgen zwei Beispiele. So verfolgt der/die Lesende eine Familie von patagonischen Indigenas, die unter obskuren Umständen ins damalige deutsche Reich kommen und dort in diversen Zoos tanzen und Alltagsszenen ihres Volkes nachspielen müssen. Anhand der Beispiele werden die Umstände dieser Darbietungen nachvollziehbar, und es bleibt außerdem noch spannend, teilweise auch haarsträubend.

Die Autorin versäumt es nicht, auf die einzelnen Interessen und Folgen der Völkerschauen einzugehen, sie betrachtet diese auf einer politischen, kommerziellen und wissenschaftlichen Ebene. Das Buch schließt mit einem Kommentar über die sozialpsychologische Bedeutung der „Inszenierung der Andersartigkeit", wobei Gabi Eißenberger u.a. zu dem Schluß kommt, daß Völkerschauen als beliebter Zeitvertreib niemals einen so hohen Stellenwert hätten erreichen können ohne eine rassistische Grundhaltung ihrer BesucherInnen. Vergessen werden sollte dabei ebenfalls nicht, daß die Völker der „Patagonier" und „Feuerländer" inzwischen nicht mehr existieren, der Rassismus sie jedoch überlebt hat.

Christian Cray

Bauer, Brigitte/Engelhardt, Paulus/Rainer, Michael J. (Hrsg.): Armut und soziale Arbeit, Erfahrungen, Perspektiven und Methoden im internationalen Kontext, Interdisziplinäre Arbeitsschrift zum 60. Geburtstag von Gregor Sauerwald, Praxis und Forschung, Schriftenreihe des Fachbereichs Sozialwesen der Fachhochschule Münster, Band 14, LIT Verlag, Münster, 1996, ISBN 3-8258-2910-3, 291 Seiten

Das vorliegende Buch versammelt in einem theoretischen und einem praktischen Teil 27 Aufsätze verschiedener Autoren zum Thema Armut aus philosophischer, ökonomischer, sozialwissenschaftlicher und theologischer Sicht. Die Veröffentlichung ist aus einer Arbeitstagung hervorgegangen, die anläßlich des 60. Geburtstages von Gregor Sauerwald an der Fachhochule Münster durchgeführt worden war. Im ersten Teil des Buches „zur Theorie der Armut" geht es um eine adäquate Begriffsbestimmung von „Armut". Der Autor Benno Biermann interpretiert den Begriff als „nützliches Konstrukt" für den „professionelles Gebrauch in den sozialen Berufen" und warnt vor einem Gebrauch als politischem Kampfbegriff, da diese gleichzeitig auch umkämpfte Begriffe und damit ideologisch besetzt sind. Eine weitergehende Variante dieser distanzierten Betrachtung zeigt Martin Doehlemann, der empfiehlt, Armut als „freiwillige und sogar heitere Auszeit", quasi als eine „innere Kündigung an die Arbeitsgesellschaft" wahrzunehmen. Der Ökonom Gerhard Dabrowski macht wirtschaftliche globale Verflechtungen und nicht individuelles Versagen für eine Verstärkung von Armut verantwortlich und geht damit ebenfalls in eine distanzierte Betrachtungsweise. Die Gleichzeitigkeit von wirtschaftlicher Blüte in den 80er Jahren und zunehmendes soziales Elend wird von Otker Bujard als doppeltes Versagen von Markt und Staat gekennzeichnet. Der Frage, ob es ein Recht auf Arbeit gibt, geht Walter Pfannkuche nach. Paulus Engelhardt beschreibt die Rolle der Kirche, insbesondere in Lateinamerika, im Kampf gegen Armut und Michael Rainer untersucht aus theologischer Sicht den Umgang mit Minderheiten in unserer Gesellschaft. Die lateinamerikanischen Autoren Laura Mues de Schrenk und Joaquim Garcia Roca beleuchten das Thema aus anderer, nicht eurozentrischer Sichtweise und gehen wie Jens Naumann in seinem Beitrag auf weltweite Aspekte ein. Im letztem Aufsatz des theoretischen Teils geht Brigitte Bauer auf den geschlechtsspezifischen Bezug von Armut und deren Auswirkungen ein.

Der zweite Teil des Buches ist der Methodik praktischer Sozialarbeit gewidmet, die im engen Zusammenhang von Theorieentwicklung und praktischer Erfahrung im internationalen Diskurs verstanden wird. Konkrete Modelle sozialer Arbeit in Lateinamerika werden in den Beiträgen von Carlos Arenas, Dietrich Kühn, Heinz Neuser, Hermann Steinkamp, Gregor Sauerwald und Javier Marsiglia vorgestellt. Jean-Paul Vigier berichtet über Finanzierungsmodelle bei Kleingewerbebetreibern in Entwicklungsländern. Stellvertretend für Absolventen der Fachhochschule Münster geben Reinhold Hemker, Gregor Gierlich und Christiane Becker Berichte, wie Entwicklungsarbeit nicht nur als eine Auseinandersetzung mit fremden Kulturen, sondern auch als persönliche Weiterentwicklung erlebt werden kann. Einen Vergleich sozialer Arbeit, bezogen auf die Asylarbeit, zwischen Spanien und Deutschland, unternimmt Michael J. Rainer. Auf Formen sozialer Arbeit in der Bundesrepublik gehen Dietrich Kühn (Gemeinwesenarbeit), Josch Krause (akzeptierende Drogenarbeit), Tim Bürger (Obdachlosenarbeit) und Katrin Jacob (Asyl) in ihgren Aufsätzen ein. Die verschiedenen Beiträge beleuchten die Vielfalt der Lebenswelten der von Armut betroffenen Menschen mit ihren jeweiliegen gesellschaftlichen, politischen, ökonomischen und kulturellen Kontexten und den Facettenreichtum der Möglichkeiten sozialer Arbeit.

Das vorliegende Buch kann als Diskussionsgrundlage fachübergreifend für alle, vorallem in der Sozialarbeit Tätigen, sehr gut eingesetzt werden und zeigt die Notwendigkeit eines Perspektivenwechsel im Umgang mit dem Begriff Armut.

Sigrid Görgens

Scheunpflug, Annette: Die Geschichte der entwicklungsbezogenen Bildungsarbeit bei aej und BDKJ. Schriftenreihe des Jugendhauses Düsseldorf Nr. 54, Düsseldorf 1995, 100 Seiten, DM 10, Vertrieb: aej-Geschäftsstelle, Otto-Brenner-Str.9, 30159 Hannover

„Der Entwicklungspolitische Arbeitskreis (EPA) der Arbeitsgemeinschaft der Evangelischen Jugend (aej) und des Bundes der Deutschen Katholischen Jugend (BDKJ) feiert im Herbst 1995 sein 25jähriges Bestehen. 25 Jahre ökumenische Kooperation im Lernfeld entwicklungspolitischer Bildungs- und Solidaritätsarbeit hinterläßt vielfältige Spuren." Dieser Auszug aus dem Vorwort des BDKJ-Bundespräses Rolf-Peter Cremer und des aej-Generalsekretärs Klaus Schmucker kennzeichnet am besten die Arbeit von Annette Scheunpflug, die die Geschichte des entwicklungspolitischen Engagements der beiden christlichen Jugendzusammenschlüsse kritisch aufzeigt.

Bereits vor der Etablierung des Entwicklungspolitischen Arbeitskreises fand eine Sensibilisierung der christlichen Jugendarbeit für die weltweiten Themen statt. Der CVJM beschäftigte sich bereits 1957 mit Fragen der Apartheid anläßlich seiner Weltratstagung und die Katholische Landjugendbewegung (KLJB) bildete 1960 eine Gruppe von Jugendli-

chen aus Entwicklungsländern in der Akademie Klausenhof in Fragen der Landwirtschaft, Organisation und Bildungsarbeit fort.

Über die Schritte der personellen Hilfe und der „Entwicklungshilfe als humanitäres Anliegen" sind die beiden christlichen Jugendzusammenschlüsse Vorreiter in der Politisierung der entwicklungsbezogenen Arbeit. Kritische Hinterfragung der Ideologie von Entwicklungshilfe der damaligen Zeit und die Schaffung einer „Gegenöffentlichkeit" kennzeichnen die Arbeit ab etwa Mitte der 60er Jahre. 1967 fand in Duisburg eine internationale Ökumenische Jugendkonferenz statt, bei der die rund 250 Teilnehmenden eine Veränderung in den Erziehungssystemen forderten hin zur Erziehung des „internationalen Menschen". Darüber hinaus wurde die Einführung einer internationalen Entwicklungshilfesteuer und Entwicklungshilfe als Alternative zum Militärdienst gefordert.

Nach einer Phase der Institutionalisierung durch die Bildung des EPA im Jahr 1970 und einer Politisierung der Bildungsarbeit wird in den Jahren 1973 bis 1980 Welthandel und Gerechtigkeit zum Kristallisationspunkt der beiden Jugendverbände. 1975 gründen aej, BDKJ und verschiedene Aktionsgruppen zusammen mit dem Kirchlichen Entwicklungsdienst die „Gesellschaft zur Förderung der Partnerschaft mit der Dritten Welt" (gepa), später kommen Misereor und der Dritte Welt-Laden e.V. hinzu.

Die Verbindung der Friedensthematik im Ost-West-Konflikt mit dem Nord-Süd-Konflikt wird Schwerpunkt bis Anfang der 90er Jahre. Unter dem Stichwort der „Militarisierung der Dritten Welt" werden Kampagnen gegen Rüstungsexporte initiiert: „Produzieren für das Leben - Rüstungsexporte stoppen". Über mehrere Jahre bis in die 90er Jahre hinein wird auf vielfältige Weise dieses Thema aufgegriffen bis hin zur Unterstützung der Kampagne gegen Landminen, die im Augenblick läuft.

In den letzten Jahren machen Begriffe wie „Überlebensfähiges Deutschland" oder „EntwicklungsRepublikDeutschland" den Zusammenhang von Umweltschutz, Verschuldung und Umbau der Industriegesellschaft deutlich. Der Weltwirtschaftsgipfel 1992 in München wird durch ein Plakat mit der Aufschrift „Vergib uns unsere Schuld wie auch wir Lateinamerika die Schulden erlassen" begleitet. Dieses Plakat führte zu kontroversen Diskussionen vor allem in der aej-Mitgliederversammlung.

In einem abschließenden Abschnitt beschäftigt sich Annette Scheunpflug mit der Zukunft der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit der christlichen Jugendverbände. Leitendes Kriterium dabei ist für sie die in der Vergangenheit erzeugte bzw. zukünftig zu erzeugende Resonanz. Dabei zeigt sie ein Paradoxon auf: der Erfolg der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit in den christlichen Jugendverbänden hat zu einem Bedeutungsverlust dieses Arbeitsfeldes geführt.

In der Anlage dieser Darstellung findet sich Übersichten der Themen und Materialien zu den Jugendaktionen von BDKJ und Misereor und der Aktion Dreikönigssingen des Päpstlichen Missionswerkes der Kinder (PMK) und des BDKJ. Ein ausführliches Literaturverzeichnis hilft, die häufig 'graue Literatur' zu diesem Thema zu erschließen.

Ottokar Schulz

Steenberg, U. (Hrsg.): Handlexikon zur Montessori-Pädagogik. Ulm 1997. 219 Seiten. 29,80

Die Verlagsgemeinschaft Klemm & Oelschläger und Kinders-Verlag hat ihre kleine, aber in der Montessori-Pädagogik viel beachtete Buchreihe um den vierten Band bereichert. Mit dem "Handlexikon zur Montessori-Pädagogik" wird für den deutschsprachigen Raum ein Novum vorgelegt. Wie der Herausgeber, Ulrich Steenberg, in seinem Vorwort ausführt, soll dem Montessori-Einsteiger eine Orientierungshilfe in der oft eigenwilligen Begrifflichkeit Montessoris gegeben werden, während der Montessori-Profi seine Kenntnisse detailliert vertiefen kann.

Renommierte Autoren, wie Hellbrügge und Holtstiege, Hochschullehrer wie Klein und Tilmann und erfahrene Praktiker wie Hinz, Holtz, Meisterjahn-Knebel, Stein, Wichmann und Wilms, erweitert um die Artikel des Herausgebers, bieten in 35 Stichworten und 3 Kurzbiographien einen kompakten Überblick. Das Handlexikon entspricht formal dem heute üblichen Standard. Die ca. 5-6 Seiten langen Beiträge sind übersichtlich gegliedert, Querverweise erleichtern die dringend notwendige Verknüpfung der Inhalte, und ein kommentiertes Literaturverzeichnis als Leserservice rundet das Buch ab.

Sicherlich kann im Rahmen einer solchen Rezension nicht jeder Artikel kritisch gewürdigt werden. Ebenso selbstverständlich ist die bekannte Erfahrung, daß solche Lexika durch die Bandbreite der Autorenschaft auch eine stilistische und inhaltliche Vielfalt beherbergen. So finden sich in diesem Handlexikon zur Montessori-Pädagogik zügig lesbare Stichworte neben Bearbeitungen, die nur über ein sehr intensives Eindringen in den Text zugänglich werden. Alle Beiträge imponieren einheitlich durch ihre hohe Kompetenz, was für die Auswahl der Autoren, aber genauso für deren Engagement bei der Erstellung der Artikel spricht.

Dem Handlexikon zur Montessori-Pädagogik ist es somit gelungen, nicht nur einfach und schnell eine Lücke in der umfangreichen Montessori-Literaturlandschaft zu schließen, sondern die Chance der Premiere eines solchen Lexikonwerkes fundiert zu nutzen.

Nachdenklich stimmt jedoch ein anderer Eindruck bei der Lektüre: Sowohl in der Struktur des Lexikons (Auswahl der Stichworte) als auch in den Inhalten bleibt die Arbeit in den engen Grenzen der Montessori-Pädagogik. Ein Eingehen auf andere reformpädagogische Ansätze (z.B. Freinet) oder auf theoretische Weiterentwicklungen (z.B. die Bedeutung der Neuropsychologie für die sensiblen Phasen) ist nicht zu entdecken. Hier darf mit Spannung darauf gewartet werden, inwieweit die weiteren Bände dieser Reihe dieses montessorianische Neuland betreten.

Thomas Mahr

Müller, Melissa: Die kleinen Könige der Warenwelt - Kinder im Visier der Werbung. Campus Verlag Frankfurt/New York 1997, 240 S., 39,80 DM

Klar, Kinder und Jugendliche geraten gerade in einem sich im Zeitalter der Globalisierung verschärfte Kämpfe um Marktanteile führenden kapitalistischen Konkurrenzsystem ins Visier der werbenden Wirtschaft. Da wird nach Kräften dran gearbeitet, daß kein Marktsegment "unerobert" (die aggressive, kriegerische Sprache der Wirtschaftsführer ist nicht zufällig!) bleibt. Zumal die jüngere Klientel nicht nur vergleichsweise über so viel Geld verfügt wie nie zuvor, sondern, wenn wir den Studien der Marktforscher glauben dürfen, auch verstärkt bei den Kaufentscheidungen der Älteren mitredet. Und sie sollen schließlich wissen, daß nicht einfach "Turnschuhe", sondern Markennamen auf den Wunschzettel gehören. Apropos, der Geschenke-Wahnsinn - Weihnachten ist nur die Spitze des Eisbergs - speist sich häufig genug schlicht aus schlechtem Gewissen. Das der zugesteckte Geldschein dabei oft nur der "Ausgleich für weniger Liebe" ist, scheint den Kindern und Jugendlichen dabei sehr bewußt zu sein (vgl. S. 179f.). Und dankenswerterweise zeigt Melissa Müller auch, daß die häufig geäußerten Vorbehalte gegen die Jugendlichen (gewalttätig, aggressiv, unkonzentriert, politisch desinteressiert, konsum- und karriereorientiert ...) auf die Erwachsenenwelt selbst zurückzuführen sind: "Jeder Gesellschaft die Kinder, die sie verdient" (S. 17).

Dabei schlägt Melissa Müller allerdings gelegentlich etwas über die Stränge. Daß es neben "Schulkindern mit Hosentaschen voller Geld" (S. 28) eine wachsende Armut gibt, von der dann nicht zuletzt eben die Kinder und Jugendlichen betroffen sind, ist ihr kein Thema. Gerade darin jedoch zeigt sich die brutal ausgrenzende "Nebenwirkung" der Warenwelt, die schließlich keinesfalls allen gleichermaßen die Erfüllung der versprochenen Glücksverheißungen (bzw. Ersatzbefriedigungen) garantiert. Und wer dann mit den "falschen" Hosen zur Schule kommt, ist schon aufgrund seiner "uncoolen" Optik "out". Obendrein ist die mittels dauernder Werbeberieselung durchgesetzte Hierarchisierung (z.B. in diejenigen, die sich die 150-DM-Markenjeans ohne mit der Wimper zu zucken leisten können, und in diejenigen, denen dies versagt ist) eine instabile. Denn wer es als "Underdog" wagt, eines Tages mit der angesagten, sündhaft teuren Jacke zu erscheinen, um endlich irgendwie dazuzugehören, (und damit die bisherige "Ordnung" durcheinander wirbelt), der muß nicht selten damit rechnen, daß ihm das kostbare Stück umgehend entwendet oder ruiniert wird. Die nur scheinbar glitzernde Konsumwelt ist damit Quelle ungezählter Schulhofauseinandersetzungen, um die auch an der Kleiderfrage festgemachte Macht in der Klasse. Die Werbung und die durch sie losgelöste soziale Folgelawine läßt sich insofern durchaus als struktureller Gewalt begreifen, auch wenn dieser Begriff derzeit nicht sehr populär ist. Leider aber beschreibt Melissa Müller häufig nur, statt den Blick hinter die Kulissen zu werfen. Hier hätte ich mir mehr von dem Buch erhofft.

Gerald Grüneklee

Veranstaltungen

(red.) Media Watch: Das Asienhaus Essen und das Institut für internationale Politik in Berlin führen im Herbst eine Wochenendtagung in Kooperation mit Media Watch/Heinrich Böll-Stiftung durch. Thema ist eine Untersuchung zum Asienbild in deutschsprachigen Zeitungen und Zeitschriften. Termin ist vom 31.10. bis 02.11.1997. Der Veranstaltungsort ist das Landesinstitut für Schul- und Weiterbildung in Soest. Eine Veranstaltung zur Kriegsberichterstattung aus Bosnien findet am 31.10. und 01.11.1997 im großen Saal des KOMED im MediaPark in Köln statt. Am 10.12.1997 findet um 19.00 Uhr eine Podiumsdiskussion zum Thema: „Krieg und Menschenrechte in deutschen und türkischen Medien" im Domforum Köln statt. Informationen und Anmeldungen zu diesen Veranstaltungen über: Media Watch, Brückenstr. 5-11, 50667 Köln, Tel.: 0221/20711-33, Fax: 0221/20711-51

(red.) Missionskolleg: Das Missionskolleg bietet auch im Studienjahr 1997/98 wieder eine Fülle von Veranstaltungen und Seminaren für Interessierte an z.B.: Interkultureller Seminartag: Großmütter-Mütter-Töchter. Das Leben geht weiter (25.10.1997). Informationstag: Ein Jahr - etwas ganz anderes...(15.11.1997). Hongkong-Seminar: Die Kirchen Hongkongs an der Schwelle zu einem neuen Zeitalter (21.-23.11.1997) u.v.a.m. Das gesamte Programm und Informationen bei: Missionskolleg, Missionswerk der Evang.-Luth. Kirche in Bayern, Postfach 68, 91561 Neuendettelsau.

(red.) Evangelische Akademie Loccum: Vom 15.-17.09.1997 findet in der Akademie ein Seminar zum Thema: „Globalisierung im Horizont politischen Lernens" statt. Die Rahmenrichtlinien für das Unterrichtsfach Gemeinschaftskunde verpflichten dazu, globale Perspektiven neu zu durchdenken und gesellschaftliche Entwicklungen bei uns auf internationale „ökonomische Interdependenzen" zu beziehen. Der Einfluß dieser Globalisierungsprozesse auf Veränderungen in unserer Gesellschaft wird allerdings äußerst kontrovers beurteilt. Woran können sich Lehrerinnen und Lehrer orientieren? Das gesamte Halbjahresprogramm, weitere Informationen und Anmeldungen über: Evangelische Akademie Loccum, Geschäftsstelle, Postfach 2158, 31545 Rehburg-Loccum, Tel.: 05766/81-0, Fax: 05766/81188, e-mail: 100567.504@:CompuServe.Com, Internet: http://www.evlka.de/extern/loccum/loccum.html

(red.) Internationale Jugendgemeinschaftsdienste e.V.: Der Internationale Jugendgemeinschaftsdienst (IJGD) ist ein gemeinnütziger Verein und organisiert seit 1948 internationalen Jugendaustausch und Freiwilligenarbeit. Der IJGD hat hauptsächlich landwirtschaftliche Entwicklungsprojekte in Partnerländern wie Ghana, Togo, Sierra Leone, Zimbabwe, Kenia, Uganda, Indien, Bangladesh, Mexiko, Chile, Nicaragua und Brasilien. Das Mindestalter zur Teilnahme an den Projekten beträgt 18 Jahre. Es entstehen Kosten zwischen 1500,- und 2000,- DM. Auf die Auslandseinsätze, die zwischen vier und sechs Wochen dauern, wird in zwei Wochenendseminaren vorbereitet. Nähere Informationen gibt es bei: IJGD - AALA-Bereich, Glogauer Str. 21, 10999 Berlin, Tel.: 030/6111091.

(red.) Katholisch-Soziale Akademie: Die Katholisch-Soziale Akademie Franz Hitze Haus veranstaltet in der zweiten Jahreshälfte wieder eine Reihe von Seminaren mit entwicklungspolitischen Themen wie z.B. Tagung zur Woche der ausländischen Mitbürger, Multiplikatorenschulung Entwicklungspolitik und Filmforen. Informationen über: Katholisch-Soziale Akademie Franz Hitze Haus, Kardinal-von-Galen-Ring 50, 48149 Münster, Tel.: 0251/9818-0

(red.) Forschungsstelle für interkulturelle Studien: Am 1. und 2.10.1997 veranstaltet die Forschungsstelle für interkulturelle Studien (FIST) der erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Universität Köln eine Tagung zum Thema „Familie im Spannungsfeld globaler Mobilität. Zur Konstruktion ethnischer Minderheiten im Kontext der Familie - eine unendliche Geschichte?" Informationen und Anmeldungen sind zu richten an: Forschungsstelle für interkulturelle Studien, Herbsttagung, Erziehungswissenschaftliche Fakultät, Universität zu Köln, Gronewaldstr. 2, 50931 Köln

(red) Entwicklungspolitik als Bildungsaufgabe: Fr. 03.0kt. 1997: Haus der Jugend Reutlingen, Museumstr.7, 19:30 Uhr: Festvortrag mit Prof. Dr Franz Nuscheler, Universität Duisburg (Institut für Entwicklung und Frieden). KIimaveränderungen. Zunahme von Armut - und Massenarbeitslosigkeit, eine wachsende Kluft zwischen Arm und Reich usw.: Probleme, die die Menschen In Nord und Süd, Ost und West gleichermaßen betreffen und deren Lösung ohne gemeinsame globale Anstrengungen undenkbar geworden ist. Unter diesen Vorzeichen muß sich die traditionelle Entwicklungspolitik neu definieren. Sie ist dann mehr als bloße „Entwicklungshilfe", ihre Aufgabe besteht vielmehr darin, tiefgreifende Veränderungen in Wirtschaft, Politik und Lebensstil herauszufordern; sie muß sich selbst als Bildungsaufgabe im Hinblick auf einen grundlegenden Bewußtseinswandel verstehen. Im Anschluß an den Vortrag wird mit Live-Musik des Tübinger Jazz-Ensembles „All-Seitz-Band" das 20jährige Jubiläum des Arbeitskreises Dritte Welt Reutlingen e.V. AK3W, des Entwicklungspädagogischen Informationszentrums Reutlingen EPIZ und der Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik ZEP gefeiert.

Medien

(red.) Forum Umwelt & Entwicklung: Das Forum Umwelt & Entwicklung hat eine Bilanz und Perspektiven in einer 32-seitigen Broschüre mit dem Titel „Fünf Jahre nach dem Erdgipfel" herausgegeben. Die Broschüre ist zu beziehen bei: Forum Umwelt&Entwicklung, Am Michaelshof 8-10, 53177 Bonn, Fax: 0228/359096.

(red.) WUS: Die Koordinationsstelle „Nord-Süd im Bildungsbereich" hat in ihrem Rundbrief Nr. 18 vom Juni 1997 den Schwerpunkt auf Kinder- und Jugendliteratur gelegt. Zu beziehen bei: Koordinationsstelle „Nord-Süd im Bildungsbereich", WUS, Goebenstr. 35, 65195 Wiesbaden, Tel.: 0611/9446170, Fax: 0611/446489

(red.) edp-Entwicklungspolitik: Die Redaktion „Entwicklungspolitik" des Evangelischen Pressedienstes hat ein neues Angebot. Seit März diesen Jahres werden Infografiken zu entwicklungspolitischen und ökumenischen Themen angeboten. Informationen und Bezug über: edp-Entwicklungspolitik, z.Hd. Frau Odermatt, Postfach 500550, 60394 Frankfurt, Tel.: 069/58098-138, Fax: 069/58098-139

(red.) Eine-Welt-Bücherdienst: Unter dem Titel „Eine-Welt-Bücherdienst" ist im April 1997 erstmalig ein Katalog mit einer ausführlich kommentierten Auswahl aktueller Buchtitel der Eine-Welt-Literatur erschienen. Auf 64 Seiten werden ebenso viele Bücher ausführlich vorgestellt, bewertet und darüber hinaus zur Bestellung angeboten. Das Programm ist breit angelegt: Es umfaßt Sach- und Fachbücher, Bildbände, Reiseberichte und Länderführer, Romane und Dichtung, Kinder- und Jugendbücher. Der „Eine-Welt-Bücherdienst" beinhaltet aktuelle Bücher großer Publikumsverlage (z.B. Beck, Suhrkamp, Kiepenheuer & Witsch) ebenso wie die Titel kleinerer Spezialverlage.

Der „Eine-Welt-Bücherdienst" kann unter folgender Adresse kostenlos bezogen werden: Eine-Welt-Bücherdienst, Misereor Medienproduktion und Vertrieb, Postfach 1450, 52015 Aachen, Fax. 0241/47986-45

(red.) Verbo Filmes-D: Verbo Filmes-D in Münster mit sieben neuen Filmen bleibt seiner Linie treu, Impulse aus dem kirchlich-pastoralen Leben Brasiliens und Lateinamerikas nach Europa zu bringen. Die neu veröffentlichten Dokumentarfilme sind Arbeitsmaterial zu vielseitigen politisch-gesellschaftlich-kirchlich-pastoralen Themen wie etwa: „Dienst, Bischofsamt in der Kirche" (am Beispiel des in den Konzilsjahren und

danach sehr bekannt gewordenen Erzbischofs von Recife, Dom Helder Camara) oder „Kinder/Kinderarbeit/Straßenkinder" (in den Filmen „Das Meer habe ich nie gesehen", „Die Kinder von Marcacao", „Liebt Ihr uns?"). „Alte Wurzeln in gutem Boden" behandelt das Thema Indianerkulturen und ihre Mythen; „Ich habe Hunger" die Armut des Volkes und die korrupten Politiker, „Straßenecken" Minderheiten wie die prostituierter Frauen, die sich in Basisgemeinden organisieren und ihre Situation reflektieren.

Gesamtkatalog und neue Filme ab sofort verfügbar bei: Verbo Filmes-D, Wittoverstiege 68a, 48161 Münster, Tel.: 02534/65060, Fax: 02534/5693

(red.) Adolf Grimme Institut: Das Adolf Grimme Institut gibt ein Medien- und Lernangebot „Eine Welt Visionen" heraus, die aus Videobeiträgen und ihnen zugeordneten schriftlichen Handreichungen, aus konzeptionellen Erörterungen zum Beziehungsdreieck Eine Welt - Fernsehen - Pädagogik sowie aus Beispielen aus der Praxis bestehen. Die schriftlichen Beiträge sind in einem Werkbuch zusammengefaßt. Preise und Informationen bei: Adolf Grimme Institut, Eduard-Weitsch-Weg 25, 45768 Marl, Tel.: 02365/9189-0, Fax: 02365/9189-89, e-mail: adolf.grimme.institut@wrd.de

Verschiedenes

(red.) terre des hommes: Mit der Aktion Schülersolidarität wendet sich terre des hommes an Familien, Gruppen und Schulklassen zur Übernahme von Partnerschaften und Unterstützung verschiedener Projekte. Informationen bei: terre des hommes Bundesrepublik Deutschland e.V., Hilfe für Kinder in der Not, Ruppenkampstr. 11a, 49084 Osnabrück

(red.) DIE: „Praxisnah, trägerübergreifend und kooperativ soll die Qualität in der Erwachsenenbildung weiterentwickelt werden", so skizzierte Dr. Peter Krug vom Ausschuß für Fort- und Weiterbildung der Kultusministerkonferenz bei der Initiierungskonferenz die Aufgabe eines neues Projekts am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung. Das Projekt „Qualitätssicherung in der Weiterbildung" wird je zur Hälfte vom Bundesminsterium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie und von den Ländern Hamburg, Niedersachsen, Sachsen-Anhalt und Rheinland-Pfalz gefördert. Weitere Bundesländer haben in der Zwischenzeit Ergänzungsprojekte ermöglicht: Bayern, Schleswig-Holstein und Mecklenburg-Vorpommern.

Zentrale Aufgabe des Projekts, so wurde es auf der Konferenz am 23. Mai beschrieben, wird die Weiterentwicklung der Qualitätssicherungsmaßnahmen in der Praxis sein. Sowohl die bereits erprobten als auch die im Rahmen des Projekts zusätzlich entwickelten Maßnahmen werden in dem 24monatigen Projekt zusammengestellt und der interessierten Fachöffentlichkeit mit entsprechenden Empfehlungen zur Verfügung gestellt. Innovatives Merkmal des Projekts ist die Einbeziehung verschiedener Trägerorganisationen: Der Deutsche Volkshochschulverband, die Deutsche Arbeitsgemeinschaft der evangelischen Erwachsenenbildung, die Katholische Bundesarbeitsgemeinschaft der Erwachsenenbildung, der Deutsche Sportbund, die Bundesarbeitsgemeinschaft Arbeit und Leben und die Ländliche Erwachsenenbildung werden sich beteiligen. Modelleinrichtungen, mit denen eng zusammengearbeitet wird, sind örtliche Einrichtungen bzw. Landesorganisationen der jeweiligen Träger in den verschiedenen Ländern. Das Projekt wird von einem Beirat begleitet, der sich aus Vertretern der beiteiligten Ministerien aus Bund und Ländern, Trägerorganisationen und ausgewiesenen Wissenschaftlern zusammensetzt. Eine enge Kooperation mit dem Berliner Bundesinstitut für Berufsbildung und der Zentralstelle für Fernunterricht ist ebenfalls vorgesehen. Nähere Informationen sind zu erhalten bei: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Institutsleitung, Klaus Meisel, Hansaallee 150, 60320 Frankfurt/Main, Tel.: 069/95626-0, Fax: 069/95626-174

(red.) Fachhochschule Köln: Im Mai 1997 hat die Dokumentations- und Informationsstelle „Qualifizierung von ehrenamtlichen Vorständen bei Trägern der Jugendhilfe" an der Fachhochschule Köln, Fachbereich Sozialarbeit, ihre Arbeit aufgenommen. Die Forschungsstelle wird vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend gefördert und ist Teil der Qualifizierungsoffensive des Minsteriums im Bereich der Jugendhilfe. Schwerpunkte der Tätigkeit der Dokumentations- und Informationstelle sind: - die Dokumentation der nationalen und internationalen Forschung zur Qualifizierung von ehrenamtlichen Vorständen, - ein Informationsservice sowie die Herausgabe eines regelmäßigen Rundbriefes „Qualifizierung ehrenamtlicher Vorstände". Interessenten am Rundbrief und an der Arbeit des Projektes wenden sich bitte an: Dokumentations- und Informationsstelle „Qualifizierung ehrenamtlicher Vorstände", Fachhochschule Köln, Fachbereich Sozialarbeit, Prof. Dr. Hans Langnickel, Heinz Gabler, Mainzer Str. 5, 50678 Köln, Tel.: 0221/8275-3335, Fax: 0221/8275-3321

(red.) Förderpreis Eine Welt: Der Förderpreis Eine Welt wird an Gruppen, Initiativen und Einzelpersonen verliehen, die sich in den letzten beiden Jahren kreativ und vorbildlich in Fragen der „Nord-Süd-Beziehungen" engagiert haben und dabei etwas Beispielgebendes und Neues im Sinne der Entwicklungsdenkschrift der EKD von 1973 und der Synodenerklärung „Weltwirtschaft und Gerechtigkeit" vom 2.2.1994 geleistet haben. Vorgeschlagen werden dürfen z.B. Einzelpersonen, Gemeindekreise, Dritte-Welt-Läden, Schulklassen, Solidaritätsgruppen und Partnerschaftsinitiativen. Praktische und/oder öffentlichkeitswirksame Aktivitäten werden bevorzugt. Aufsätze und theoretische Arbeiten sind von der Teilnahme ausgeschlossen. Vorschläge und Bewerbungen sollten das Projekt/die Arbeit auf nicht mehr als einer Din A4 Seite vorstellen. Weiteres Material (Bilder, Presseberichte, Dokumente etc.) kann dem Vorschlag beigelegt werden. Sie sind bis spätestens 20. Oktober 1997 zu richten an den: Ausschuß für Kirchliche Weltdienste der Nordelbischen Ev.-Lutherischen Kirche, z.Hd. Pastor Michael Dülge, Haus am Schüberg, Wulfsdorfer Weg 33, 22949 Ammersbek/Hoisbüttel

(red.) Kampagne für eine Hermes Reform: 58 NRO haben einen Aufruf für eine Reform der Hermesbürgschaften verfaßt, hier der Wortlaut: „U-Boote für Indonesien ... Militärlastwagen für die Türkei ... Atomkraftwerk Mochovce in der Slowakei ... Drei Schluchten-Staudamm in China ... Die Liste skandalöser, unsozialer und unökologischer Projekte, an denen die Bundesrepublik durch Hermesbürgschaften beteiligt ist, wird jedes Jahr länger! Jährlich exportiert die Bundesrepublik Waren im Wert von mehr als 700 Mrd. DM. Davon gehen über 100 Mrd. DM in Entwicklungsländer. Exporte in Höhe von 35 Mrd. DM werden durch Hermesbürgschaften staatlich gefördert, ohne daß ökologische, entwicklungspolitische und friedenspolitische Aspekte berücksichtigt werden. Die von der Bundesrepublik unterschriebene Agenda 21 fordert, daß Handels- und Umweltpolitik miteinander im Einklang stehen und daß sie den Prozeß in Richtung nachhaltiger Entwicklung zusätzlich unterstützen. Die Hermesversicherung ist das wichtigste staatliche Exportförderungsinstrument; deshalb fordern wir, daß sie diese Prinzipien umsetzt! Eine Reform von Hermes könnte zum Vorbild für den gesamten Außenhandel werden. Die Bundesregierung ist aufgefordert, die Vorreiterrolle, die sie beim internationalen Umweltschutz beansprucht, unter Beweis zu stellen und eine weitreichende Reform ihrer Exportbürgschaften einzuleiten. Eine Umgestaltung des Außenhandels ist nur möglich, wenn Regierung und Wirtschaftsverbände sich nicht länger hinter angeblichen Wettbewerbsnachteilen auf dem Weltmarkt verschanzen. Die Debatte um den Standort Deutschland darf nicht länger für eine Politik benutzt werden, die im Widerspruch zur zukunftsfähigen Entwicklung des ganzen Planeten steht. Als staatliches Förderinstrument sollte Hermes für den Export umwelt- und sozialverträglicher Technologien eingesetzt werden." Deshalb fordern die Unterzeichnerorganisationen: - Keine Hermesbürgschaften für Projekte, die ökologische und soziale Schäden anrichten. - Keine Versicherung von Rüstungsgütern. - Bevorzugte Förderung sozial und ökologisch nachhaltiger Exporte.

- Wirksame parlamentarische Kontrolle. - Information und Beteiligung der Öffentlichkeit bei der Bürgschaftsvergabe.

Wer mehr Informationen sucht oder die Kampagne unterstützen will, wende sich an: urgewald, Von Galen Str. 4, 48336 Sassenberg, Tel.: 02583/1031, Fax: 02583/4220, e-mail: urgewald@gn.apc.org oder WEED, Berliner Platz 1, 53111 Bonn, Tel.: 0228/696479, Fax: 0228/696470, e-mail: weed@bonn.comlink.apc.org