

# Arbeiten und Lernen im informellen Sektor

## Aus dem Inhalt:

- Allgemeine Kompetenzen  
im städtischen informellen Sektor
- Erwachsenenbildung im  
informellen Sektor in den  
Ländern des Südens
- Bildung, Kommunikation  
und kollektive Interessen  
im Diskurs über den  
informellen Sektor
- Kooperationsmodell  
Schulberatungsstelle  
Globales Lernen/Eine Welt  
in Hessen



## EDITORIAL

Liebe Leserinnen und Leser,  
das erste Heft des Jahres 1998  
hat den thematischen Schwer-  
punkt „Beschäftigungs-  
wirksame Aus- und Fortbil-

„dung im Informellen Sektor“.  
Neben einem Bericht der Ar-  
beitsgruppe „Arbeiten und Ler-  
nen in der Marginalität“ über  
die fünfte UNESCO-Weltkon-  
ferenz über Erwachsenenbil-

dung (CONFINTEA V), die im  
Sommer 1997 in Hamburg  
stattfindet, finden sich in diesem  
Heft Beiträge, die sich mit dem  
Arbeiten und Lernen im infor-  
mellen Sektor beschäftigen, be-  
zogen auf die Länder des Sü-  
dens als auch auf westliche  
Industrienationen. Der Erwerb  
allgemeiner Kompetenzen im  
städtischen informellen Sektor  
(Karcher/Overwien), die Bil-  
dung im informellen Sektor  
Indiens (Lang-Wojtasik) und  
die Diskussion um die  
Artikulation kollektiver Inter-  
essen im informellen Sektor  
(Lohrenscheit/Schüssler) be-  
ziehen sich in erster Linie auf  
Länder des Südens. Sie zeigen  
aber auch die Gemeinsamkei-  
ten, die eine sich verändernde  
Arbeitswelt (Görgens) mit sich  
bringt und die Konsequenzen  
für Aus- und Weiterbildung  
auch in westlichen Industrien-  
ationen. Inhalt dieses Heftes  
soll es sein, die Bedingungen  
für das Lernen im informellen  
Sektor darzustellen und die  
verschiedenen Kompetenzen,  
die für ein erfolgreiches Besteh-  
en in diesem Sektor erforder-  
lich sind, aufzuzeigen.

Wir danken der Stiftung Beruf-  
liche Bildung in Hamburg SBB  
für die Illustrationen auf dem  
Titel und auf den Seiten 3-13.

*Sigrid Görgens*



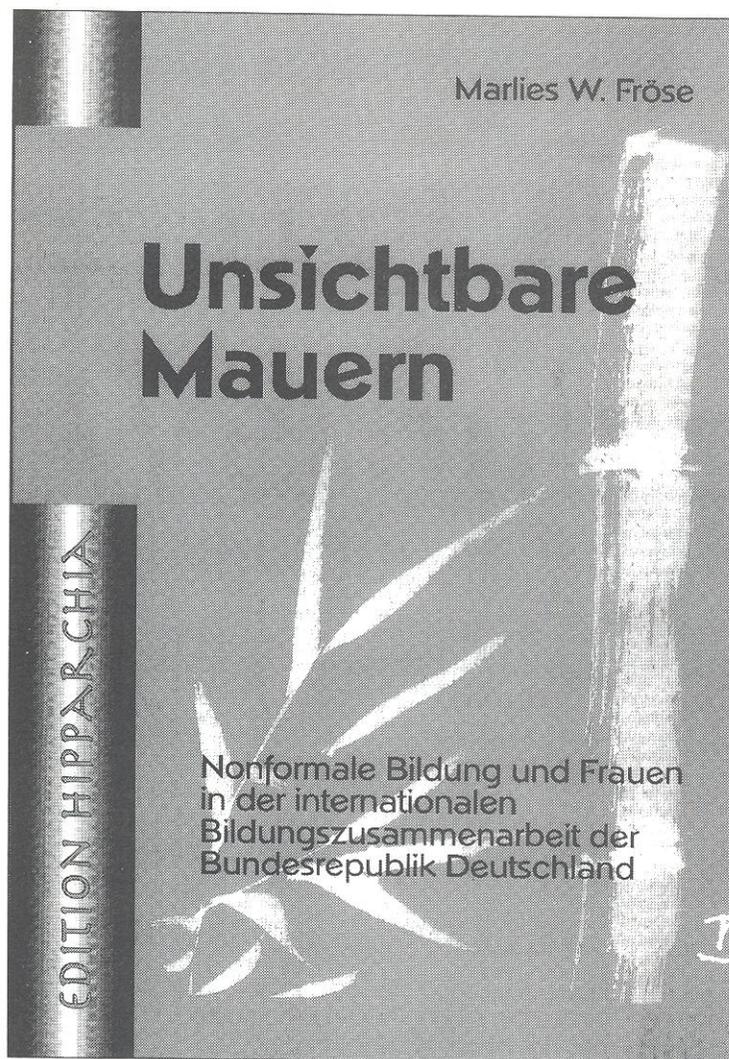
**Verlag für Interkulturelle Kommunikation**

Postfach 900 421 · D-60444 Frankfurt am Main

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

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

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



1997, 284 S., DM 39,80, ISBN 3-88939-612-7

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

# Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik

21. Jahrgang März 1 1998 ISSN 1434-4688D

Sigrid Görgens **2** Ausbildung für einen „neuen“ Arbeitsmarkt - Lernen für den informellen Sektor in der Bundesrepublik Deutschland

Wolfgang Karcher/  
Bernd Overwien **8** Zur Bedeutung allgemeiner Kompetenzen im städtischen informellen Sektor und Bedingungen für ihren Erwerb

Gregor Lang-Wojtasik **15** Bildung im informellen Sektor Indiens

Arbeitsgruppe  
ALIMA **19** Beschäftigungsorientierte Erwachsenenbildung im informellen Sektor in den Ländern des Südens

Claudia Lohrenscheit/  
Renate Schüssler **24** Bildung, Kommunikation und kollektive Interessen im Diskurs über den informellen Sektor

Portrait **31** Kooperationsmodell Schulberatungsstelle Globales lernen/Eine Welt in Hessen

BDW **32** Ralf Streicher: Zwischen Intuition und Systematik

BDW **33** Nachrichten

BDW **35** Helga Unger-Heitsch: Ethnopedagogik '98

Glosse **38** Meine Verwunderung - Kritische Anmerkungen zum Internet

Sammelrezension **41** Jahrbücher

**42** Rezensionen

**44** Informationen

**Impressum:** ZEP - Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 21.Jg 1998 Heft 1. **Herausgeber:** Gesellschaft für interkulturelle Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik e.V.. **Schriftleitung:** Alfred K. Tremel **Redaktionsanschrift:** 21521 Dassendorf, Pappelallee 19, Tel. 04104/3313. **Redaktions-Geschäftsführung:** Dr. Annette Scheunpflug, Tel. 040/6541-2565 **Technische Redaktion:** Dr. Arno Schöppe, Tel.: 040/6541-2921. **Ständige Mitarbeiter:** Prof. Dr. Hans Bühler, Weingarten; Prof.Dr. Asit Datta, Hannover; Prof.Dr. Hans Gängler, Leipzig; Pfr. Georg-Friedrich Pfäfflin, Stuttgart; Dr. Ulrich Klemm, Ulm; Prof. Dr. Renate Nestvogel, Essen; Prof.Dr. Gottfried Orth, Karlsruhe; Dr. Annette Scheunpflug , Hamburg; Dr. Klaus Seitz , Nellingsheim; Barbara Toepfer, Marburg; Prof.Dr. Alfred K. Tremel, Hamburg; **Kolumnen:** Christian Graf-Zumsteg (Schweiz); Barbara Toepfer (ZEPpelin), Dr.Klaus Seitz (Bildungspolitischer Kommentar). **Technische Bearbeitung/EDV:** Sigrid Görgens. **Verantwortlich i.S.d.P.:** Der geschäftsführende Herausgeber. **Abbildungen:** ( Falls nicht bezeichnet) Privatfotos oder Illustrationen der Autoren. **Titelbild:** © Wulf Schmidt-Wulffen. Diese Publikation ist gefördert vom Ausschub 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 1434-4688 D

Sigrid Görgens

## Ausbildung für einen „neuen“ Arbeitsmarkt - Lernen für den informellen Sektor in der Bundesrepublik Deutschland

*Zusammenfassung: Die Gesellschaft befindet sich in einem Prozeß des Wandels. Im Zuge grundlegender Veränderungen hat sich auch der Arbeitsmarkt in den letzten zwei Jahrzehnten stark verändert. Die berufliche „Normalbiographie“ verliert mehr und mehr an Bedeutung. Arbeitslosigkeit, Lehrstellenmangel, prekäre Arbeitsverhältnisse, Umlernen und Ausbildungen für neue Tätigkeiten prägen immer stärker das Bild des Arbeitsmarktes. Das Bildungssystem und hier besonders die berufliche Bildung hat diesen Veränderungsprozeß nicht gleichermaßen mitvollzogen. Es ist deshalb die Frage zu stellen, inwieweit das Bildungssystem noch seiner Aufgabe, auf den Arbeitsmarkt vorzubereiten, gerecht werden kann und wo die Ursachen für zunehmende Probleme liegen. Ferner wird zu fragen sein, was in der Vergangenheit getan worden ist, um mit Umbruchsituationen umzugehen, und was man heute tun kann, um auf die veränderten Arbeitsmarktbedingungen pädagogisch zu reagieren.*

### Gesellschaft im Wandel

Die Fundamente eines demokratischen Rechtsstaates sind sozial gerechte Lebens- und Arbeitsbedingungen für die gesamte Bevölkerung. Durch hohe Arbeitslosigkeit, ständig steigende Sozialabgaben und den gleichzeitigen Abbau sozialer Leistungen beginnen diese Fundamente brüchig zu werden. Das Risiko von Armut ist für immer größere Teile der Bevölkerung bereits Realität oder droht es zu werden. Die damit einhergehende Ausgrenzung und Aufspaltung der Bevölkerung stellt sich als vordringliches Problem an die Politik. Arbeitslosigkeit ist die zentrale Ursache sozialer

Erosionen. Zur Zeit sind in der Bundesrepublik Deutschland zwischen vier und sechs Millionen Menschen ohne Arbeit, und es besteht wenig Hoffnung, daß sich daran in naher Zukunft etwas ändert. Die Gesellschaft befindet sich in einem Erosionsprozeß. Kinder und Jugendliche erleben heute, daß sich die drei Sozialisationsorte Familie, Schule und Gesellschaft in einem Prozeß der Veränderung befinden. Die traditionelle Struktur der Familie zerfällt zusehens. Immer neue Möglichkeiten und Formen des menschlichen Zusammenlebens entstehen. Gleichzeitig nimmt die Vereinzelung und Vereinsamung vieler Menschen zu. Die Familie als Sozialisationsinstanz zur Herstellung von Verlässlichkeit ist häufig überfordert. Die Gesellschaft ist widersprüchlich geworden, einerseits wird eine hedonistische Konsum- und Genußmoral verherrlicht, andererseits werden so viele Menschen ausgegrenzt, die nicht an der Konsumgesellschaft partizipieren können. Kinder und Jugendliche orientieren sich aber zwangsläufig an den Versprechungen der Werbung und den Medien, denen sie ständig ausgeliefert sind. Wenn die Familie als Sozialisationsinstanz zunehmend überfordert ist und von der Gesellschaft keine verlässliche Orientierung geboten wird, ist die Schule in besonderem Maße gefordert.

Im ordnungspolitischen Raum wird darüber diskutiert, wie das soziale Netz gelockert werden kann. Die Aufhebung des Kündigungsschutzes in kleineren Betrieben, die Lockerung von Jugendschutz- und Arbeitsschutzbestimmungen, wie das Verbot von Nachtarbeit, der teilweise Wegfall der Lohnfortzahlung im Krankheitsfall, veränderte Ladenöffnungszeiten, die Diskussion um verkürzte Ausbildungen und Schulzeiten, die Kürzung von Arbeitslosenunterstützung und Sozialhilfe, das Heranziehen von Sozialhilfeempfängern und Arbeitslosen für notwendige Gemeinwesenarbeiten und die gleichzeitige Beschneidung der Gelder für Arbeitsbeschäftigungsmaßnahmen (ABM), sind direkte Auswirkungen einer Veränderung des Arbeitsmarktes.

### Veränderung des Arbeitsmarktes

Auch der Arbeitsmarkt und damit die ökonomische Lebensgrundlage des größten Teils der Bevölkerung ist z.Zt. einem grundlegenden Wandel unterworfen. Neben den auch als formellen Sektor bezeichneten Bereich des Arbeitsmarktes, der durch Tarifverträge und Interessenvertretungen gekennzeichnet ist, sind eine Unmenge neuer Formen von „mindergeschützten“ Beschäftigungsverhältnissen getreten, die hauptsächlich außerhalb oder in den Grauzonen gesetzlicher Schutzabkommen angesiedelt sind. Seit rund einem Jahrzehnt wird in der politischen und wirtschaftlichen Diskussion über eine Flexibilisierung des Arbeitsverhältnisses gestritten. Neben der Flexibilisierung von Arbeitszeiten, wird tendenziell die Auflösung der arbeitsvertraglichen Bindung überhaupt gefordert. Formen mindergeschützter Beschäftigung werden verstärkt als integraler Bestandteil von Rationalisierungsstrategien vieler Unternehmen eingesetzt. Der hohe Wettbewerbsdruck wird mit zu hohen Lohnkosten erklärt, und als Ausweg wird „billige Arbeit“ außerhalb der Normalarbeitsverhältnisse erschlossen. Um auf die schnell wechselnden Anforderungen des Marktes zu reagieren, wird die interne Flexibilität durch fle-

xiblere Arbeitszeiten und Qualifikationsprofile erhöht. Erhöhte externe Flexibilität wird u.a. durch das teilweise Austauschen der Stammbesetzungen durch mindergeschützte Arbeitsverhältnisse erreicht. Dies können *befristete Arbeitsverhältnisse* sein oder *Entleihverhältnisse*.<sup>1</sup>

Keines dieser Arbeitsverhältnisarten beinhaltet einen Kündigungsschutz und das Recht der betrieblichen Mitbestimmung. Der Anteil der befristet Beschäftigten betrug 1992 in der Bundesrepublik Deutschland 5,9 % aller Erwerbstätigen, in den neuen Bundesländern sogar 12,6 %. 1985 waren in Westdeutschland 0,2 % der Erwerbstätigen als Leiharbeiter beschäftigt, 1992 schon 0,5 %. In ähnlich arbeitsrechtlosem Raum agieren *Subunternehmer* und *abhängig Selbständige*. Zur letztgenannten Beschäftigungsform zählen z.B. Kurierfahrer, Fahrradkuriere, Zeitungswerber, Tiefkühlkostlieferanten, Tupperware-Verkäufer und Kosmetikvertreter. Aber auch selbständige Handelsvertreter, künstlerisch, schriftstellerisch und journalistisch Tätige sind hierunter zu verstehen, also die sogenannten „freien Mitarbeiter“. Sie alle sind auf Gedeih und Verderb von einem Unternehmen abhängig, was Sortiment, Preis, Dienstleistung, Ausstattung etc. angeht, tragen aber selbst die Lasten ihrer Kranken-, Arbeitslosen- und Rentenversicherung und die finanzielle Vorleistung z.B. für Fahrzeuge und Waren. Sie bewegen sich rechtlich in einer Grauzone zwischen Arbeitnehmerstatus und Selbständigkeit. Auch viele Formen der *Heimarbeit*, die durch die Einrichtung von Computerarbeitsplätzen neue Bedeutung erlangen, sind in diesem Bereich angesiedelt. Ein weiterer Bereich mindergeschützter Beschäftigung ist die *geringfügige Beschäftigung*. Er umfaßt alle Beschäftigungen auf 610,-DM-Basis und Beschäftigungen mit geringer Bezahlung bis 18 Stunden pro Woche. In diesem Bereich sind Zeitungszusteller, Verkäufer, Hilfskräfte, Reinigungskräfte, Arzthelferinnen und Beschäftigte mit ähnlichen Tätigkeiten angesiedelt. Hausfrauen, Schüler, Studenten und Frührentner sind hier besonders zahlreich vertretene Bevölkerungsgruppen. Es wurden bislang keine Sozialabgaben bezahlt und kein Rentenanspruch erworben. Es besteht keine Beschäftigungsgarantie und keine Betriebs- oder Personalvertretungsmöglichkeit. Diese Beschäftigten sind von Sonderzahlungen wie Urlaubs- oder Weihnachtsgeld ausgeschlossen. Über das gesamte Ausmaß geringfügiger Beschäftigung gibt es keine konkreten Zahlenangaben, da mehrere Beschäftigungsverhältnisse nebeneinander möglich und wahrscheinlich sind. Es kann aber von einer Schätzung von 25 % aller Beschäftigten ausgegangen werden, mit eher steigenden Tendenz, da z.B. verlängerte Ladenöffnungszeiten vielfach durch die Schaffung von weiteren mindergeschützten Beschäftigungsverhältnissen kompensiert werden. Der gesamte Universitäts- und Wissenschaftsbereich arbeitet mit mindergeschützten und befristeten Arbeitsverhältnissen in hoher Anzahl. Es sind also nicht nur Tätigkeiten auf dem unteren Qualifizierungsniveau, die über solche Arbeitsverhältnisse abgeleistet werden, sondern auch hoch qualifizierte. Ein knappes Drittel der im Wissenschaftsbereich Beschäftigten (29,4 %) besitzt keine abgeschlossene Berufsausbildung, aber fast ein Viertel (24 %) hat Abitur und 12 % ein abgeschlossenes Hochschulstudium.

### Wie verhält sich das Bildungssystem?

Im Gegensatz zum Arbeitsmarkt hat sich das Bildungssystem in der jüngsten Vergangenheit nicht wesentlich verändert. In der Schule werden neben den Kulturtechniken die Fähigkeiten zum Erwerb eines Berufes erlernt. Das allgemeinbildende Schulsystem tut sich schwer, Bildungsziele zu formulieren, und beschränkt sich dabei auf unklare Formulierungen wie der „mündige Bürger“ oder „Emanzipation“. „Eine weithin tragende Idee (i.S. eines `sinnstiftenden Deutungssystems`), von der her schulische Ziele und Inhalte festgelegt und legitimiert werden könnten, ist in unserer offenen, pluralen und multikulturellen Gesellschaft (mit der hier vorfindbaren Vielfalt der Welt- und Lebensansichten) nicht vorhanden“<sup>2</sup>. Das Schulsystem vergibt aber je nach Schulart Abschlüsse auf unterschiedlichen Bildungsniveaus. Diese Abschlüsse sind an die Anzahl der erlernten Fremdsprachen und Schuljahre in bestimmten Fächern, an Notendurchschnitte und andere formale Kriterien gekoppelt. Die Schulbildung mit ihren unterschiedlichen Abschlüssen *berechtigt* zum Zugang zu Ausbildungen auf verschiedenen Ausbildungsniveaus. Sie *garantiert* den Zugang aber nicht. Die Selektionskriterien sind nicht mehr nur die Noten und damit die eigene Leistung, die von einem Individuum beeinflussbar ist, sondern ganz zufällige Faktoren wie Ort und Zeit, d.h. zur rechten Zeit am rechten Ort zu wohnen, die richtigen Eltern mit den richtigen Beziehungen zu haben u.ä., um einen Ausbildungsplatz nach Wunsch und Neigung zu bekommen

Die Ausbildung in einem bestimmten Berufsfeld findet



heute unter der Maßgabe statt, daß derjenige, der diesen Beruf erlernt, ihn nicht ein ganzes Leben lang ausüben wird. Oft weiß der Auszubildende schon während seiner Ausbildungszeit, daß er in diesem Beruf überhaupt nicht arbeiten wird. Er absolviert die Ausbildung lediglich zu dem Zweck, seine Anschlußfähigkeit auf dem Arbeitsmarkt zu erhöhen. Gleichzeitig ist die Berufsausbildung, die in Ausbildungsordnungen festgelegt ist, stark am Ausbildungsziel, der Abschlußprüfung, orientiert. Die verschiedenen Ausbildungsordnungen sind standardisiert und formalisiert und werden, den veränderten Berufsanforderungen entsprechend, ständig erweitert. Das heißt, der Umfang der in der

Ausbildungszeit zu vermittelnden berufsspezifischen Fähigkeiten ist sehr dicht und nimmt ständig zu. An der Berufsschule macht sich das vor allem durch wachsenden Zeitdruck bemerkbar. Darunter leiden in erster Linie die allgemeinbildenden Fächer. Die Berufsausbildung, die stark am Berufsbild orientiert ist, transportiert neben den berufsspezifischen Kompetenzen eine Reihe von anderen Inhalten, in einer Art von „heimlichem Lehrplan“. Neben der Ausbildung berufsrelevanter Qualifikationen werden am Sozialisationsort 'Betrieb' fachübergreifende Qualifikationen während der Ausbildung vermittelt<sup>3</sup>. Fachübergreifende Qualifikationen, die zwar in Elternhaus und Schule schon angelegt, in der betrieblichen Ausbildung erst ausgebildet werden, können folgende sein:

- Lernbereitschaft,
- Selbständigkeit,
- Fähigkeit zur Zusammenarbeit,
- Fähigkeit zur Kritik,
- berufliches Selbstverständnis und
- berufliche Zukunftsorientierung.<sup>4</sup>

Diese fachübergreifenden Qualifikationen werden als Basis für berufliche Handlungsfähigkeit angesehen. Sie machen exemplarisch deutlich, welchen Stellenwert eine Ausbildung für die berufliche Entwicklung junger Menschen spielt.

#### Ein systemtheoretischer Ansatz

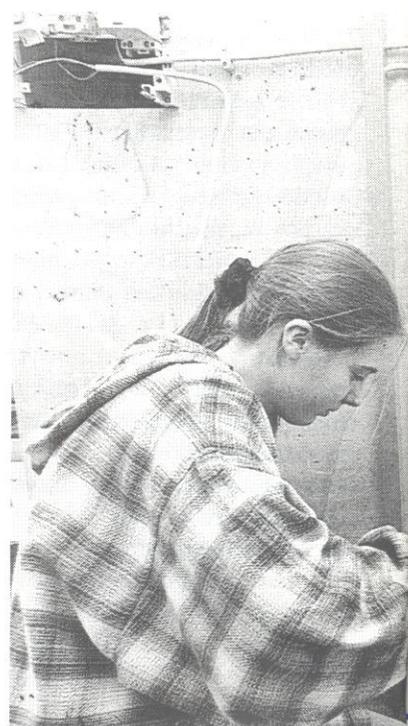
Karl Eberhard Schorr<sup>5</sup> versucht eine systemtheoretische Annäherung an diese Problematik durch eine Ersetzung des Berufsbegriffs durch den Arbeitsbegriff in eine neue Berufsbildungstheorie. Er untersucht am Beispiel der beruflichen Bildung die Differenz zwischen Erziehungs- und Wirtschaftssystem historisch und systematisch. Angesichts der krisenhaften Situation der beruflichen Bildung und hier besonders des dualen Systems, wird der Frage nachgegangen, ob es der Funktionalität des Wirtschaftssystems noch angemessen sei, von *Beruf* zu sprechen, oder ob dieser Begriff im Erziehungssystem nicht vielmehr durch den Begriff der *Arbeit* ersetzt werden müsse. Unter dieser Perspektive könnte in der Theorie der beruflichen Bildung *Lernfähigkeit* den semantischen Stellenwert erhalten, den es in der Praxis schon längst eingenommen hat.

#### Die historische Analyse

Die Beobachtung von Erziehungssystem und Wirtschaftssystem als Einheit durch die Schule ist ein Paradox, da divergierende Anforderungen an beide Systeme gestellt werden. Für Humboldt ist die Grenze des Erziehungssystems gegenüber dem gewerblichen Leben scharf gezogen, indem er die allgemeine Menschenbildung als Form der Erziehung von allem, was das gewerbliche Leben berührte, absonderte. Diese Ausdifferenzierung kann aber schon in der Frühphase der Industrialisierung nicht mehr durchgehalten werden. Mit der Entstehung der Fortbildungsschulen wird dies deutlich. Allerdings ist das Erziehungssystem noch stark an den Begriff der Bildung und das Wirtschaftssystem an den Begriff des Berufs gekoppelt. In der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts gewinnen Konstruktionen des Bildungsgeschehens an Bedeutung, die berufliche Tätigkeiten als Kulturtät-

igkeiten benennen und auf eine höhere Wertebene stellen. Kerschensteiner beschreibt dann endgültig Lehre und Arbeit als Kulturtätigkeit in Rücksicht auf das Wirtschaftssystem. Er macht damit den Beruf zum Vehikel der beruflichen Bildung, deren Konsequenz das duale System mit den beiden Lernorten Betrieb und Schule ist. Problematisch wird damit die Inklusion des Faktors Arbeit in das Bildungssystem, der durch die Konstruktion der Arbeitsschule institutionalisiert werden soll. Der pädagogische Begriff der Arbeit bezeichnet Kulturtätigkeiten. Wie aber kann eine Inklusion der Arbeit in der Allgemeinbildung mit Rücksicht auf das Wirtschaftssystem erfolgen? Auch die Unterscheidung in innere (geistige) und äußere (manuelle) Arbeit überwindet den Widerspruch nicht dauerhaft. Hier soll die Einführung des Begriffes der *Lebensform* helfen. Lebensform teilt semantisch den verschiedenen Grundtypen der Individualität (der Arbeiter ist beides in einer Person; der ökonomische Mensch und der hedonistische Genießer) spezifische Sprachformen zu, um eine Kommunikation zwischen beruflicher Bildung und Wirtschaftssystem überhaupt erst zu ermöglichen. Die Form der *Organisation* ist es dann, die die Differenz zwischen beruflicher Bildung und Wirtschaftssystem schafft und so eine Beobachtung und den Aufbau von Eigenkomplexität erst ermöglicht.

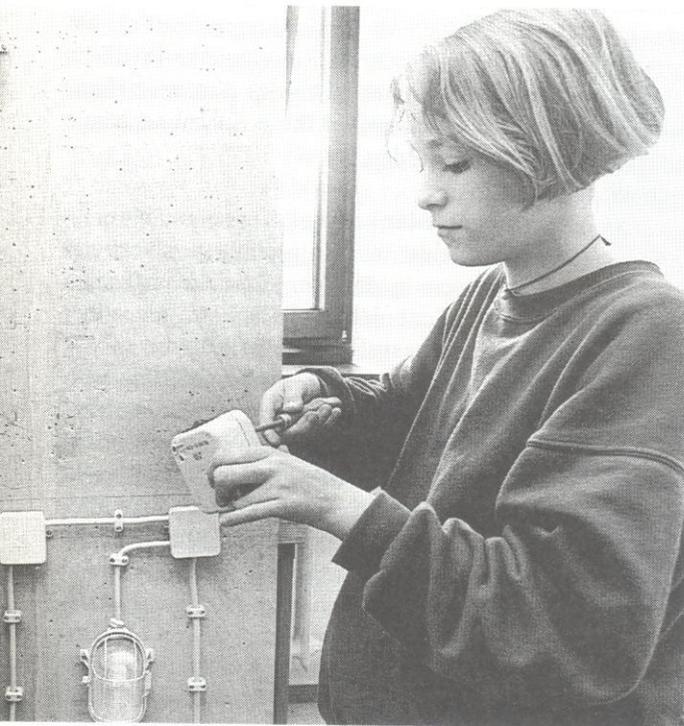
Deshalb bedeutet die Jahrhundertwende mit der Schaffung der Berufsschule und damit den zwei Lernorten Schule und Betrieb eine Zäsur. Organisation bündelt als Form durch Zweck/Mittel-Rationalisierung das Zusammenwirken von den verschiedenen Teilhabern auf ein Organisationsziel hin. *Kultur* ist der Garant für Kontinuität. Eine erste Entwicklungsphase der Berufsschule orientiert sich an der Differenz von Lehre und Arbeit. Arbeit meint betriebliche Arbeit und Lehre bezieht sich darauf. Kerschensteiner setzt diese Unterscheidung voraus. Der Staat legt schließlich die Zweck/Mittel-Relation durch Ausbildungsordnungen fest. Eine zweite Entwicklungsphase der Berufsschule ist durch Dualität gekennzeichnet. Veränderungen des Wirtschaftssystems wirken in die Berufsbildung und die erzeugten Kontingenzen, die zunächst durch Änderungen von bestehenden Ausbildungsordnungen aufgefangen werden sollen, bringen die beiden Systeme in ein Ungleichgewicht. Zunehmende Differenzierung der Organisationsformen der beruflichen Bildung durch die Ausdifferenzierung der beruflichen Schulen auf der einen Seite und Vereinheitlichung der Berufsbilder auf der an-



deren Seite sind gegensätzliche Tendenzen, die zunächst durch die Gleichsetzung von Abschlüssen ausgeglichen werden sollen. Das Erziehungssystem ist somit in die Position gekommen, immer nur auf die veränderten Anforderungen ihres Bezugssystems, der Wirtschaft, zu reagieren.

### Die systematische Analyse

Schorr versucht nun, das Dilemma über die Einführung der Form der Allgemeinbildung mit Rücksicht auf das Wirtschaftssystem als eine Verbreiterung der Allgemeinbildung als *re-entry* zu beschreiben. Der Beruf wird zum *re-entry* der Bildung in der Bildung. Zu den Bedingungen der beruflichen Bildung zugrundeliegenden Differenz gehört Arbeit, die sich von Bildung bzw. Beruf unterscheidet. Hier lautet sein Vorschlag, durch die Substitution des Begriffes des Berufs durch den Begriff der Arbeit, eine Rekonstruktion der Berufsbildung mit Rücksicht auf das Wirtschaftssystem zu versuchen. Ziel soll nicht mehr die Bildung für einen spezifischen Beruf, sondern z.B. die Erhaltung der Arbeitskraft sein. Des weiteren geht Schorr auf die Substitution des Berufes durch den Faktor Arbeit ein. Es wird vorausgesetzt, daß Allgemeinbildung und Berufsbildung nicht nur Sozialsysteme, sondern auch Organisationen sind, die auf Entscheidungen basieren. Eine wesentliche Differenz auf gesellschaftlicher Ebene ist die von Inklusion und Exklusion.



Das Erziehungssystem hilft sich mit dem Postulat des Gleichheitsgrundsatzes, die Ungleichheiten, die es paradoxerweise selbst produziert, einzuschließen. Die Bedingungen der Berufsbildung sind andere: Die Organisation der Lehre und die Organisation der Betriebe. Hier gibt es eine deutliche Unterscheidung von Inklusion und Exklusion, also von Mitgliedern und Nichtmitgliedern. Anders ausgedrückt: Es gibt häufig keine abnehmenden Institutionen. Bislang hat die Berufsbildung das Problem der Inklusion des Faktors Arbeit nicht berücksichtigt, d.h. es kann überhaupt

keine Einbeziehung der Probleme des Wirtschaftssystems geben. Operativ ist die Berufsbildung nur über den Code besser/schlechter auf das Bildungssystem bezogen. Inzwischen hat die Kommunikation über die Frage, auf welche Weise denn nun dem Umstand Rechnung getragen werden soll, daß der Faktor Arbeit in der Form der Berufsbildung berücksichtigt wird, begonnen. Es reicht vor dem Problemhorizont der Inklusion des Faktors Arbeit nicht aus, Programme zur Eindämmung der Arbeitslosigkeit zu entwerfen und die Realität dabei aus dem Auge zu lassen, daß die Anzahl der Arbeitsplätze sich gesamtgesellschaftlich verringert. Die Evolution des Wirtschaftssystems vollzieht sich außerhalb dessen, was in den Curricula der Berufsschule festgelegt ist. Ohne programmierte Lehre ist keine schulförmige Erziehung möglich und ohne schulförmige Erziehung kein Programm des Lernens; die Form der Berufsschule hat keine Alternative.

Hier bietet Schorr *Lernfähigkeit*, das Lernen des Lernens als eine mögliche Antwort an. Lernfähigkeit bezeichnet Effekte, die durch Lehre entstehen können, aber nicht notwendig entstehen müssen. Das Problem der Inklusion des Faktors Arbeit in die Berufsbildung ist damit noch nicht gelöst. Es beinhaltet aber Kommunikationsangebote für die Probleme des Wirtschaftssystems. Lernfähigkeit in diesem Sinne intendiert eine reflexive Form des Lernens und ist auf Kommunikation als selbstreferentiellen und rekursiv vernetzten Prozeß angewiesen. Welche Fragen ergeben sich dabei für die Fremdreferenz, die hierbei das Wirtschaftssystem ist? Hier resigniert Schorr mit der Aufforderung zur Entwicklung einer Reflexionstheorie, die sich an der Formengenesse der beruflichen Bildung orientieren sollte. Diese Theorie von Schorr, die die Substitution des Begriffes 'Beruf' durch den Begriff 'Arbeit' zur Inklusion des Faktors Arbeit in die berufliche Bildung vornimmt, um die berufliche Bildung als System mit dem Wirtschaftssystem kompatibel zu machen, erscheint mir ein interessanter Ansatz zu sein. Leider sind die theoretischen Konstrukte nur angedacht und mögliche Konsequenzen nicht ausgeführt. Es bleibt also Wesentliches unbeantwortet. Trotzdem ist für die Frage, ob nicht der Lernfähigkeit ein zentraler Stellenwert in der beruflichen Bildung einzuräumen ist und der Begriff des Berufes zugunsten des Begriffes Arbeit auszutauschen sei, eine theoretische Unterstützung meiner Vermutung, daß eine veränderte Ausbildung für einen neuen Arbeitsmarkt gebraucht wird.

### Historische Konzepte

Im Kontext der Frage, wie das Bildungssystem auf die veränderten Bedingungen am Arbeitsmarkt eingehen bzw. eingehen kann, ist es naheliegend, die Vergangenheit nach Konzepten zu untersuchen. Einschränkend muß man von vornherein einräumen, daß spezifische historische Situationen sich nicht wiederholen und damit nicht vergleichbar sind. Dennoch ist es den Versuch wert, Konzepte, z.B. aus der *Reformpädagogik*, die ja auch in Zeiten wirtschaftlichen Wandels entstanden sind, auf ihre Anwendbarkeit auf die heutige, spezifische Situation hin zu untersuchen. Hier bieten sich aus naheliegenden Gründen die Produktionsschul- und Arbeitsschulkonzeptionen an. Welche pädagogischen

Ansätze machen den spezifisch reformpädagogischen Inhalt aus? Neben dem Erlernen spezieller handwerklicher oder kaufmännischer Arbeitstugenden spielen andere Faktoren eine wichtige Rolle. Durch eine andere, selbsttätige Organisation des Unterrichts oder der gesamten Schule werden Eigenverantwortung, Emanzipation, Disziplin, Selbstachtung und Flexibilität gefördert, die wiederum als Basisqualifikationen für die Gestaltung eines selbstbestimmten Lebens Voraussetzung sein können. Es gilt also im weiteren zu untersuchen, welche Bedingungen Arbeitsschulkonzepte erfüllen müssen, um als Konzepte beruflicher Bildung für einen neuen Arbeitsmarkt tauglich zu sein. Geht es den Reformpädagogen darum, Kompetenzen über die praktische Tätigkeit herauszubilden, so plädiert *Humboldt* ca. 100 Jahre zuvor für eine strikte Trennung von allgemeiner und beruflich-praktischer Bildung. Dies ist vor allem vor dem historischen Hintergrund zu sehen. Für *Humboldt* war die Forderung nach einer staatlich garantierten, allgemeinen Grundbildung für alle, auf die dann eine spezielle, von den entsprechenden Interessengruppen und Verbänden organisierte Berufsbildung folgen sollte, ein emanzipatorischer und demokratischer Akt, der das Individuum in den Vordergrund stellte. Die beiden ausgewählten Beispiele aus der Geschichte haben Auswirkungen auf unser heutiges Schulsystem.

sie muß aber später einsetzen und sich an eine allgemeine Bildung anschließen. Der Mensch muß zunächst die Chance haben, seine Neigungen und Fertigkeiten zu erkennen und darf nicht zu früh festgelegt werden. Zum *zweiten* darf es nur einen Unterricht, d.h. eine Schulform für alle geben. Unterschiede der Herkunft dürfen in der Bildung keine Rolle spielen. Kinder aller Stände besuchen die gleiche Elementarschule und das Gymnasium, die Universität steht allen offen, die die Voraussetzungen hierfür erfüllen. *Drittens* soll der staatliche Einfluß auf das Bildungswesen zurückgedrängt werden und nationale Verantwortung aktiviert werden. Der mündige Bürger soll durch seine Mitwirkung auf kommunaler Ebene das Bildungswesen bestimmen und kontrollieren. Zum *vierten* soll die Untertanenmentalität in allen Bereichen der Bildung, von der Elementarschule bis zur Universität, durch die Auffassung vom freien und individuell geprägten Bürger abgelöst werden.

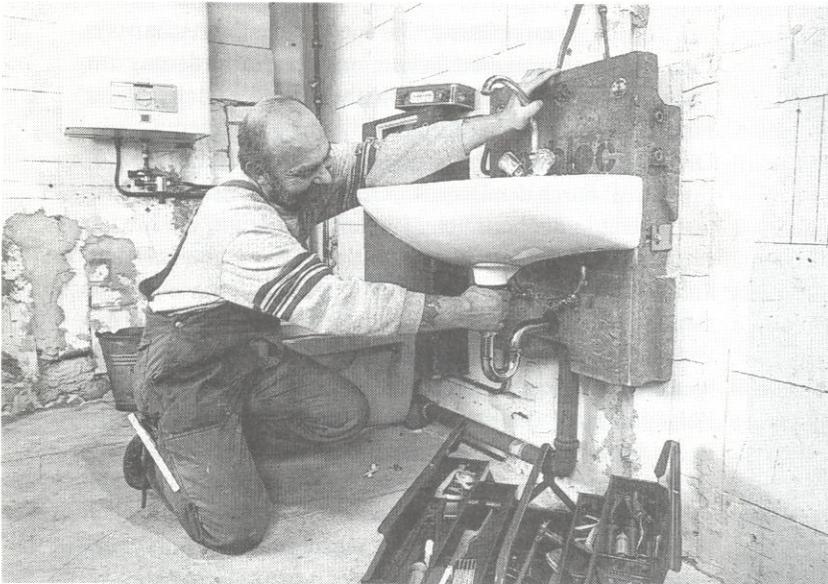
Der durch die zu erstrebende neue Bildung herangebildete mündige Bürger erst ist in die Lage versetzt, die Reformen auf gesellschaftlicher Ebene zu vollenden. Denn die grundlegenden Reformen, die nach dem Zusammenbruch Preußens für eine Neuorganisation des preußischen Staates elementar waren, betrafen, wie bereits dargestellt, alle Bereiche des Staates, so die Abschaffung der Leibeigenschaft, eine neue Ständeordnung und eine Umgestaltung der oberen Staatsbehörden und bedurften des mündigen, aufgeklärten Bürgers. Deshalb ist die Bildungsreform als ein Kernstück des gesamten Reformwerks Preußens zu betrachten. Und es ist als das Verdienst *Humboldts* anzusehen, daß er diese Zusammenhänge erkannt und gefördert hat.

#### Arbeitsschulgedanken bei Kerschensteiner

Kerschensteiner, als ein prominenter Vertreter des Arbeitsschulgedankens, ist dem kritischen Aspekt des *Humboldtschen* Denkens gegenüber skeptisch eingestellt. Beeinflusst durch die Sozialistengesetze und die Proletarisierung weiterer Bevölkerungsteile tendiert er zu einer konservativen Grundposition und einem ständisch-orientierten Weltbild. Sein Bildungsideal des brauchbaren Staatsbürgers, der den Beruf als Kulturleistung und Staatsbürgerpflicht auffaßt, sieht die Arbeit des einzelnen Individuums - ganz gleich wie sie im Einzelfall aussehen mag - als Dienst an der Gemeinschaft. Kerschensteiner geht von idealistischen Vorstellungen im Wirtschaftsleben aus. Für Arbeitslosigkeit, Berufswechsel infolge von Wirtschaftskrisen und Strukturwandel ist wenig Raum in seinen Vorstellungen. Sein Weltbild ist gekennzeichnet von moralischen Kategorien. Berufsethos und Berufsbegriff sind an der Norm des Handwerks ausgerichtet, d.h. ein ständisch-gewachsenes Gemeinschaftsmodell, in dem der einzelne einen festen Platz im organischen Ganzen hatte. Der Tatsache, daß bei weitem nicht alle Schulabgänger ihrer „inneren Berufung“ bei der Berufswahl folgen können, sondern wirtschaftliche Notwendigkeiten sie zu irgendeiner Berufsausübung oder Tätigkeit zwingen, die keine innere Identifizierung zuläßt, schenkt er wenig Beachtung und geht erst in seinen Spätwerken ansatz-

#### Allgemeine Menschenbildung bei Humboldt

*Humboldts* Bildungstheorien müssen im Kontext mit seinem Menschenbild und vor dem Hintergrund der geistigen Strömungen seiner Zeit gesehen werden. Seine Bildungstheorie oszilliert in der Spannung zwischen der Unbestimmbarkeit des freien und individuellen Menschen und dessen Einbettung in Welt und Geschichte. Bildung wird zur fruchtbar gemachten Selbsterfahrung in der Auseinandersetzung mit Welt. Wie ist nach diesem Bildungsverständnis staatliche Bildung möglich? Vier Grundsätze prägen die *Humboldtsche* Bildungsreform: *Erstens* hat die allgemeine Menschenbildung den Vorrang vor der Berufsausbildung. Nicht, daß er gänzlich auf Berufsausbildung verzichten will,



weise darauf ein. Was kann uns heute Kerschensteiners Theorie der Arbeitserziehung und der staatsbürgerlichen Erziehung noch sagen? Mit Sicherheit sind vom Arbeitsschulgedanken Impulse für das allgemeinbildende Schulwesen ausgegangen, die von einigen Reformpädagogen modifiziert und in Modellschulen praktiziert wurden wie die Landerziehungsheime des Hermann Lietz oder Werk-, Handarbeits- und Technikunterricht an Grund-, Haupt-, Real- und Gesamtschulen, wie er heute vielfach praktiziert wird. Auch Schulgärten und Projektunterricht werden in Arbeitsgruppen durchgeführt, und Kleingruppenarbeit ist in allen Schulformen fester Bestandteil des normalen Unterrichts geworden. Sein historischer Verdienst ist die inhaltliche Ausgestaltung der Berufsschule und damit die Begründung des originär deutschen Weges der Berufsausbildung, des dualen Systems, das bis heute besteht.

### Was ist zu tun?

Da ich von der Situation ausgehe, daß eine immer größer werdende Anzahl von Schulabgängern nach einer Berufsausbildung nicht mehr in traditionellen Arbeitsverhältnissen arbeiten wird bzw. schon gar keine traditionelle Ausbildung mehr absolviert und immer mehr Beschäftigte aus dem formalen Arbeitsmarkt ausscheiden müssen, die dann auf einem neuen Arbeitsmarkt nach Beschäftigungsmöglichkeiten suchen, wird zu überlegen sein, wie auf diese Situation von seiten des Bildungssystems vorbereitet werden kann. Da ich ferner davon ausgehe, daß für diese spezifische Situation eine Berufsausbildung im traditionellen Stil nicht adäquat sein kann, da sie die Möglichkeit von Arbeitslosigkeit und häufigem Wechsel der Tätigkeit nicht impliziert und das Lebensalter der Betroffenen nicht berücksichtigt, plädiere ich für Formen beschäftigungswirksamer Ausbildung. Es ist deshalb davon auszugehen, daß das Modell der Arbeitsschule für die Berufsausbildung auf einem neuen Arbeitsmarkt eine wichtige Rolle spielen könnte. Dafür wäre zu untersuchen, inwieweit Arbeitsschulkonzepte auf die heutige Situation angewendet werden können. Hier kommt es besonders darauf an, zu untersuchen, ob und welche Komponenten aus den Erfahrungen der Arbeitsschulen für den Bereich der beruflichen Bildung, zur Vermittlung von Berufsqualifikationen geeignet erscheinen. Darüber hinaus sind die Basisqualifikationen, wie Emanzipation, Selbstbewußtsein, Eigeninitiative, Verantwortung und andere Kompetenzen, die aus den Konzepten der Arbeitsschulen hergeleitet werden können, von großer Bedeutung. Wie ich meine, können diese Basisqualifikationen denen, die ihre Existenz auf einem neuen Arbeitsmarkt sichern müssen, von entscheidender Hilfe sein.

Es ist deshalb meines Erachtens nötig, daß bereits im Bereich der allgemeinen Schulbildung stärker der Umgang mit Kontingenzen gelernt werden muß, um später flexibler auf unterschiedlichste Anforderungen reagieren zu können. Dies gilt nicht nur für den beruflichen Bereich, sondern auch für den privaten Bereich des Lebens, da auch hier vielfältige, nicht vorhersehbare Situationen auf den einzelnen zukommen können. Es gilt ferner, soziale Kompetenzen, Teamfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit und die Fähigkeit zur Weiterbildung zu stärken, um den wechselnden Situationen

flexibel begegnen zu können. Für den Bereich der beruflichen Aus- und Weiterbildung sind ähnliche Prioritäten zu setzen. Gleichzeitig ist es unerlässlich, daß Ausbildung auch beschäftigungswirksam ist. Nur so kann einer wachsenden Armut und öffentlicher Alimentierung immer größerer Bevölkerungsteile wirksam begegnet werden. Des weiteren ist zu überlegen, wie und wo neue Felder für Beschäftigung erschlossen werden können. Dabei denke ich vor allem daran, durch Gemeinwesenarbeit, den sozialen und den Umweltbereich, an Teilzeitbeschäftigung und ähnliche Modelle, Arbeit für mehr Menschen zu schaffen. Sinnvolle und menschenwürdige Arbeit für alle, die arbeiten wollen, sind meiner Meinung nach, unabdingbare Voraussetzung für den sozialen Frieden innerhalb einer Demokratie. Deshalb wird auch darüber nachzudenken sein, wie eine lebenswerte Zukunft aussehen kann und wie und wo Umverteilungen, Privilegienabbau und persönlicher Verzicht nötig sein wird. Tatsache ist bereits, daß die Zeiten wirtschaftlichen Wachstums, verbunden mit Vollbeschäftigung, mit Normalarbeitsverhältnissen und Normalbiografien vorbei sind. Deshalb wird ein gesellschaftliches Umdenken nicht mehr zu vermeiden sein, welches auch einen Niederschlag im Bildungssystem finden muß.

### Literatur

**Bundesanstalt für Arbeit:** Amtliche Nachrichten der Bundesanstalt für Arbeit, Nürnberg 1996.

**Bundesinstitut für Berufsbildung:** Lernen für Heute - Fragen für Morgen, Berichte zur beruflichen Bildung Heft 168, Bielefeld 1994.

**Hamann, Bruno:** Geschichte des Schulwesens, Bad Heilbrunn 1986.

**Schorr, Karl Eberhard:** Bildung in Rücksicht auf das Wirtschaftssystem (Berufsbildung), in: Luhmann, Niklas/Schorr, Karl Eberhard (Hrsg.): Zwischen System und Umwelt, Frankfurt 1966.

### Anmerkungen

<sup>1</sup> Am 31.11.1995 waren in Westdeutschland 162.275 Menschen als Leiharbeiter beschäftigt (Amtliche Nachrichten der Bundesanstalt für Arbeit, 30.09.1996).

<sup>2</sup> Hamann 1986, 230.

<sup>3</sup> Vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung: Lernen heute - Fragen für morgen. Bielefeld 1994.

<sup>4</sup> Vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung 1994, 138.

<sup>5</sup> Karl Eberhard Schorr: „Bildung in Rücksicht auf das Wirtschaftssystem (Berufsbildung)“, in: Luhmann, Niklas/Schorr, Karl Eberhard (Hrsg.): Zwischen System und Umwelt, Frankfurt a.M. 1966.

Sigrid Görgens, M.A., Ing. grad., geb. 1951, z.Z. wiss. Mitarbeiterin an der Universität der Bundeswehr Hamburg; Arbeit an einer Promotion im Bereich der Bildung im informellen Sektor. Studium über den 2. Bildungsweg 1973-77 an der FH Krefeld, 1977-79 an der Gesamthochschule Duisburg. Nach Familienpause und versch. Berufstätigkeiten 1990-94 Studium der Erziehungswissenschaften an der Fernuniversität Hagen. Versch. Veröffentlichungen im Bereich Fremdenfeindlichkeit, Frauenforschung und informeller Sektor.



Wolfgang Karcher/Bernd Overwien

## Zur Bedeutung allgemeiner Kompetenzen im städtischen informellen Sektor und Bedingungen für ihren Erwerb

*Das Thema des Kompetenzerwerbs im informellen Sektor in wenig industrialisierten Ländern wird seit über einem Jahrzehnt in Fachkreisen intensiv und teilweise kontrovers diskutiert. Im Mittelpunkt dieses Beitrags steht die Frage, welche allgemeinen Kompetenzen dabei gebraucht und vermittelt werden sollten.*

### 1. Grundlagen

'Berufsbildungshilfe für Entwicklungsländer', der langjährige 'Exportschlager' der bundesdeutschen Entwicklungszusammenarbeit, ist auf die Vermittlung von handwerklich-technischen Qualifikationen im formellen Sektor der Wirtschaft konzentriert. Neuerdings wird von der Deutschen Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ) als Durchführungsorganisation staatlicher Berufsbildungszusammenarbeit unter Einbeziehung betriebswirtschaftlicher und marktbezogener Aspekte auch - in bisher allerdings geringem Umfang - Ausbildung für den informellen Sektor betrieben. Bei allen diesen Ansätzen werden jedoch die allgemeinen Kompetenzen einer Person kaum beachtet, die aber für wirtschaftlich erfolgreiches Handeln von erheblicher Bedeutung sind. Die traditionelle Berufsbildungszusammenarbeit hat nach wie vor die weitgehend auf Lohnarbeit bezogene Lehrlingsausbildung in der BRD zum Vorbild und konzentriert sich immer noch viel zu sehr auf die Vermittlung handwerklich-technischer Kompetenzen. Dabei ist die Debatte um nicht unmittelbar instrumentelle Fähigkeiten von Arbeitern in der Bundesrepublik Deutschland bereits mehrere Jahrzehnte alt, wenn auch zum Teil mit anderen Akzen-

ten und dementsprechend einer anderen Begrifflichkeit.

In der bundesdeutschen Debatte um die berufliche Bildung spielt die Vermittlung von 'Schlüsselqualifikationen' eine wichtige Rolle. In den siebziger Jahren begann die Diskussion um Qualifikationen, die nicht direkt auf den Produktionsprozeß gerichtet sind. So wurden zunächst prozeßgebundene und prozeßunabhängige Qualifikationen unterschieden (Kern/Schumann). Prozeßunabhängig sind danach Fähigkeiten wie Flexibilität, technische Intelligenz, Perzeption, technische Sensibilität und Verantwortung. Dann setzte sich Mertens mit dem Problem einer zu eng an spezifischen Arbeitsplätzen orientierten Qualifikationsvermittlung für künftige LohnarbeiterInnen auseinander. Schlüsselqualifikationen auf verschiedenen Ebenen sollten eine bessere Anpassung an Erfordernisse eines sich schnell verändernden Arbeitsmarktes gewährleisten. Solche Qualifikationen sind 'Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, welche nicht unmittelbaren und begrenzten Bezug zu bestimmten disparaten praktischen Tätigkeiten erbringen, sondern vielmehr a) die Eignung für eine große Zahl von Positionen und Funktionen als alternative Optionen zum gleichen Zeitpunkt, und b) die Eignung für die Bewältigung einer Sequenz von (meist unvorhersehbaren) Änderungen von Anforderungen im Laufe des Lebens' (Mertens 1974/40). Bereits mehr als ein Jahrzehnt zuvor hatte Dahrendorf diese Problematik mit der Unterscheidung zwischen funktionalen und extra-funktionalen Qualifikationen für Arbeitsprozesse erstmals in die Diskussion gebracht (nach Kersten 1987/27).

In den achtziger Jahren entwickelt sich aus der Debatte um Schlüsselqualifikationen die Diskussion um berufliche Handlungsfähigkeit bzw. Handlungskompetenzen. Außer engeren berufsspezifischen Fertigkeiten und Kenntnissen soll Auszubildenden in den industriellen Berufen auch *soziale* und *personenbezogene* Fähigkeiten wie etwa Planungskompetenz, Selbständigkeit, Teamfähigkeit, Verantwortungsbewußtsein oder Kreativität vermittelt werden (vgl. Greinert 1997/136 ff.). Sie sollen in der beruflichen Tätigkeit nicht nur sach- und fachgerecht, sondern auch in gesellschaftlicher Verantwortung handeln lernen. Allerdings bezieht sich die Diskussion auf ein anderes Tätigkeitsfeld als das des informellen Sektors in Ländern der 'Dritten Welt'. Als Parallele wichtig ist aber die Betonung der Notwendigkeit einer Erweiterung des Qualifikationsbegriffes angesichts der Veränderung von Technologie, Arbeitsbeziehungen und Markt.

Von notwendigen Inhalten und Herangehensweisen her gesehen gibt es auch Parallelen in bezug auf die Einführung mehr marktbezogener auftragsorientierter Ausbildungsmethoden in der deutschen Handwerksausbildung. Anhand konkreter Kundenwünsche sollen Auszubildende hier projektorientiert den Vermittlungsprozeß zwischen Kundenwünschen und der Herstellung eines Produktes kennenlernen (Greinert 1997/62 ff.). Der grundsätzliche Unterschied zwischen der Diskussion in Deutschland und den im folgenden diskutierten Forschungsergebnissen liegt allerdings in der Blickrichtung: In Deutschland steht traditionell die Gestaltung des Ausbildungsprozesses im Mittelpunkt. Demgegenüber richtet sich der Blick der hier vorgestellten Arbeiten auf Lernprozesse von Personen innerhalb von vorgefunde-

nen ökonomischen Realitäten, innerhalb derer organisierte Ausbildung zunächst keine wesentliche Rolle spielt. Interessant ist im Vergleich die Betrachtung der zur Anwendung kommenden Kategorien und der vermehrt auch in Deutschland diskutierte Marktbezug im Kontext von Bildungsprozessen.

Die Hinweise auf die deutsche Diskussion sind deshalb relevant, weil die einführend angerissene Debatten beim Export entsprechender Modelle beruflicher Bildung in wenig industrialisierten Ländern eine kaum wahrnehmbare Rolle spielen, schon gar nicht, wenn es um Berufsbildungsangebote für den informellen Sektor geht. Im folgenden wird allerdings deutlich werden, daß es auffällige Bezüge zwischen den Diskussionen um Schlüsselqualifikationen, berufliche Handlungskompetenz sowie Marktbezogenheit und der Frage der Relevanz der hier diskutierten allgemeinen Kompetenzen gibt.

In einem von der Universität Bremen und der TU Berlin getragenen längerfristigen Forschungsvorhaben mit einer Reihe von Dissertationen wurde primär gefragt, welche Kompetenzen KleinunternehmerInnen im informellen Sektor benötigen. Innerhalb des Forschungsverbundes wurde der Begriff der Kompetenz dem der Qualifikation vorgezogen, weil letzterer im wesentlichen auf Lohnarbeitsverhältnisse verweist. Außerdem wurde der Berufsbegriff nicht verwendet, da in Ländern des Südens ein mit deutschen Verhältnissen vergleichbares Berufsverständnis mit festen Berufsbildern in der Regel nicht existiert. Um der Vielfalt der Tätigkeiten gerecht zu werden, wurde der Begriff der 'Beschäftigungswirksamkeit' gewählt. Bei der Verwendung dieses Begriffes läßt sich zu monetärem Einkommen aus selbständiger oder abhängiger Beschäftigung beispielsweise problemlos Nachbarschaftshilfe und Hausarbeit hinzurechnen, mit denen kein unmittelbarer, sondern nur ein mittelbarer Geldwert erzielt wird.

Die meisten der Dissertationen konzentrierten sich auf die Analyse der direkt beschäftigungswirksamen Kompetenzen von KleinunternehmerInnen im informellen Sektor und auf die Bedingungen für den Kompetenzerwerb. Lediglich eine Untersuchung (Burckhardt 1995) widmet sich zentral der Frage nach der Bedeutung allgemeiner Kompetenzen und nach deren Herausbildung.

Mit diesem Beitrag wird die Bedeutung allgemeiner Kompetenzen auf der Grundlage der erwähnten Forschungen im einzelnen untersucht<sup>1</sup>. Zunächst wird eine Übersicht über die wichtigsten allgemeinen Kompetenzen und deren Verhältnis zur Persönlichkeit auf der einen Seite und zu instrumentellen Kompetenzen auf der anderen Seite gegeben. Im Anschluß daran werden die Ergebnisse der Forschungsarbeiten unter der Perspektive der Bedeutung der allgemeinen Kompetenzen erörtert. Abschließend wird umrissen, welche Konsequenzen sich für Bildungsangebote im städtischen informellen Sektor ergeben.

## 2. Allgemeine Kompetenz für KleinunternehmerInnen im informellen Sektor

Der Begriff der allgemeinen Kompetenzen ist einerseits von instrumentellen, d.h. handwerklich-technischen, betriebswirtschaftlichen und marktbezogenen Kompetenzen abzugrenzen, da sie sich nicht unmittelbar auf konkrete geschäftliche Tätigkeiten beziehen und auch in anderen Bereichen wichtig werden können. Auf der anderen Seite wird der Begriff von dem Kern der Persönlichkeit abgegrenzt, der durch den Terminus Identität gekennzeichnet ist. Diese wird weitgehend durch Sozialisations- und frühkindliche Erziehungsprozesse entwickelt, hier kann später nur begrenzt Einfluß genommen werden.

Zu den allgemeinen Kompetenzen läßt sich auch die in der Regel schulisch vermittelte Grundbildung, d.h. insbesondere Lesen, Schreiben und Rechnen, zählen. Dieser Bereich wird hier jedoch nur am Rande behandelt. Im wesentlichen kommen alle Arbeiten zu dem Schluß, daß trotz aller Probleme schulischen Lernens Lesen, Schreiben und Rechnen mehr oder weniger gut an Schulen gelernt wird.

Über die genannten hinaus werden teilweise auch noch didaktische Kompetenzen genannt (Boehm 1997/21). Diese beziehen sich allerdings ausschließlich auf die Fähigkeit von Betriebsinhabern, neues Personal anzuleiten oder auszubilden, sie bleiben daher hier außer Betracht.



Die allgemeinen Kompetenzen werden im folgenden aus pragmatischen Gründen und zur besseren Übersicht in zwei Bereiche unterteilt: persönlichkeitsnahe Kompetenzen und allgemeinere soziale und organisatorische Kompetenzen. Letztere sind nicht so eng auf die jeweilige Persönlichkeit bezogen und lassen sich leichter erlernen.

### Persönlichkeitsnahe Kompetenzen:

#### *Neugier und Kreativität*

Neugier ist Grundvoraussetzung für Lernbereitschaft, die wiederum einer Tätigkeit als Kleinunternehmerin und Klein-

unternehmer zugrunde liegt. Kreativität, d.h. die Fähigkeit zur Entwicklung eigener Ideen, ist zumindest für größere Erfolge als Kleinunternehmer wichtig. Sie ist eng mit Produktinnovation verbunden. In der kleinunternehmerischen Sphäre wird allerdings häufig auch imitiert und daraus bei weitem nicht immer Neues entwickelt.

#### *Eigeninitiative und Selbständigkeit*

Die Gründung eines eigenen Betriebes erfordert eine Reihe von strategisch angelegten Entscheidungen. Dabei muß aus eigenem Antrieb gehandelt und müssen Hindernisse überwunden werden. Hierbei sind vielfach Ziele unabhängig von der Auffassung anderer zu verfolgen.

#### *Lernfähigkeit*

Die Erfordernisse der Praxis führen immer wieder zu neuen Fragen, die nicht ohne die Bereitschaft und die Fähigkeit zu lösen sind, sich neue Inhalte und Verfahrensweisen anzueignen und zum Teil auch autodidaktisch lernend praxisrelevanten Fragen nachzugehen.

#### *Verantwortungsbewußtsein*

Betriebliche Entscheidungen betreffen nicht den Kleinunternehmer, die Kleinunternehmerin allein. Zumindest die Familie, bei der Ausweitung der Tätigkeit auch ArbeitnehmerInnen, sind von den Entscheidungen betroffen. Darüber hinaus ist der KleinunternehmerInnen in den Stadtteil oder eine soziale Gruppe integriert. Entscheidungen wirken auch nach außen, z. B. auch auf die Konkurrenz. Hier sind verantwortliche wertorientierte Abwägungen nötig.

#### *Frustrationstoleranz*

Nicht nur im handwerklich-technischen Bereich sind immer wieder Probleme zu lösen, die häufig ökonomisch existenziell sind. Kleinunternehmer dürfen sich durch Hindernisse oder Rückschläge nicht als Person entmutigen lassen.

#### *Improvisationsfähigkeit*

Insbesondere im Hinblick auf die Verfolgung betrieblicher Strategien, die Betriebsorganisation, die Gestaltung von Produktionsprozessen, die einzusetzenden Materialien und die Finanzierung sind oft improvisierte Lösungen möglich. Verbindungen zur Kreativität sind evident.

#### *Risikobereitschaft*

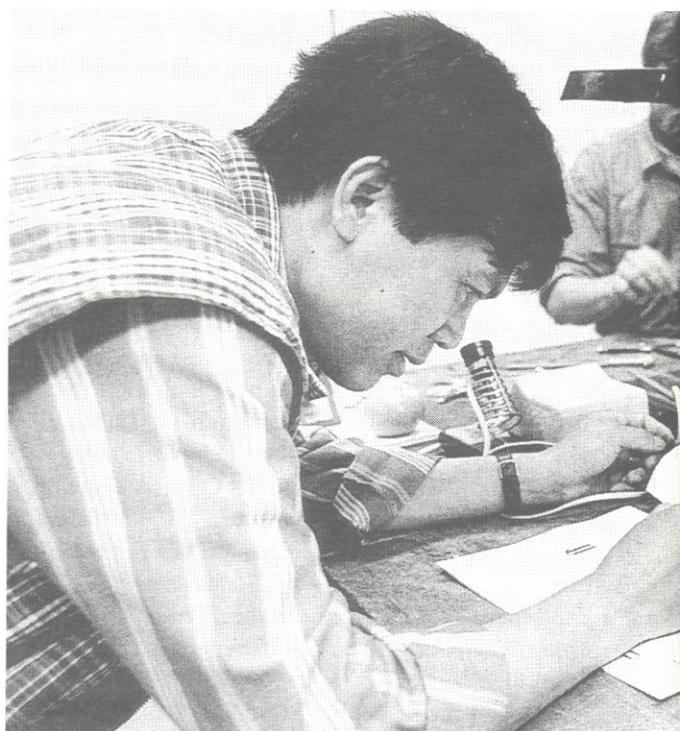
Die Fähigkeit, angesichts bekannter und unbekannter Bedingungen und Gefahren zu handeln, ist eine für Kleinunternehmer unerläßliche Eigenschaft. Ohne ein ausreichendes Selbstbewußtsein und/oder eine Einbindung in unterstützende soziale Zusammenhänge werden die damit verbundenen Risiken KleinunternehmerInnen leicht überfordern.

### **Soziale und organisatorische Kompetenzen**

#### *Kommunikationsfähigkeit und Empathie*

Sowohl im Umgang mit Beschäftigten als auch mit Geschäftspartnern ist die Fähigkeit, sich in die Einstellungen anderer einzufühlen, für erfolgreiche kleinunternehmerische Tätigkeiten wichtig. Hierzu gehört auch die Fähigkeit, sich mit dem jeweiligen Gegenüber auszutauschen und mit ihm

verständigen zu können. Auch zur Schaffung neuer Impulse für die Produktion oder Dienstleistung ist Kommunikation mit sachkundigen Personen und potentiellen Kunden wichtig. Kommunikative Fähigkeiten und Empathie bedarf es insbesondere dann, wenn Kundenwünsche in Aufträge umzusetzen sind.



#### *Kooperationsfähigkeit*

Der Erfolg von kleinbetrieblichen Unternehmungen ist in der Regel auch von der Qualität der Zusammenarbeit mit Beschäftigten, Geschäftspartnern, Lieferanten bzw. Händlern auf jeweils unterschiedlichen Ebenen abhängig. Im Betrieb sind immer wieder Absprachen mit anderen an der Produktion Beteiligten nötig.

#### *Analysefähigkeit*

Sie ist wichtig, wenn es um konkrete technische, wirtschaftliche, organisatorische oder soziale Probleme in bezug auf den Betrieb geht. Die Ursachen müssen erkannt und mögliche Lösungswege entwickelt werden. Außerdem müssen betriebliche Prozesse durchschaut werden, um zu Planungsschritten zu kommen. Relevante gesellschaftliche und soziale Strukturen müssen erkannt und deren Auswirkungen auf den Betrieb eingeschätzt werden.

#### *Planungsfähigkeit*

Der eigene Arbeitsprozeß und die Betriebsabläufe müssen zielgerichtet zumindest mittelfristig konzipiert werden. Die Beteiligung anderer Betriebe etc. ist darauf zu beziehen. Kompliziert erscheinende betriebliche Prozesse müssen auf planbare Einheiten reduziert und dabei die allgemeinen Rahmenbedingungen mit einbezogen werden.

#### *Organisationsfähigkeit*

Die Planungen müssen konkret umgesetzt werden kön-

nen. Auf ihrer Grundlage müssen alle mit Produktion, Dienstleistung oder Handel verbundenen Aktivitäten möglichst rationell gestaltet werden.

Als Zwischenergebnis läßt sich festhalten, daß bereits aus dieser – leicht zu erweiternden – Übersicht über wichtige allgemeine Kompetenzen deutlich wird, daß diese *entscheidend* für den wirtschaftlichen Erfolg oder Mißerfolg eines Klein(st)betriebs sind.

Diese Einschätzung spiegelt sich – wenn auch in unterschiedlicher Weise – in den im folgenden untersuchten Forschungen.

### 3. Forschungsergebnisse zur Bedeutung allgemeiner Kompetenzen

Obwohl alle vorliegenden Arbeiten mit Ausnahme der von Burckhardt eher die oben näher beschriebenen allgemeinen Kompetenzen nicht im Mittelpunkt der Fragestellung diskutieren,

teilten alle Autorinnen Aussagen zur deren besonderer Bedeutung:

Adam weist für Ibadan darauf hin, daß Kompetenzen nur in ihren komplexen Verwendungszusammenhängen verstanden werden können. Sie erachtet es aufgrund ihrer Untersuchungsergebnisse als nötig, ein Gefühl für die Marktsituation, kombiniert mit einer Einschätzungsfähigkeit komplexer Handels- und sozialer Beziehungen zu haben. Sie kommt daher zu dem Schluß, daß Persönlichkeitskomponenten wie Kreativität, Improvisationsvermögen, Verantwortungsbewußtsein, Kommunikationsfähigkeit, Mut zur selbständigen Entscheidung, Risikobereitschaft, Initiative und Durchhaltevermögen für eine erfolgreiche kleinunternehmerische Tätigkeit notwendig sind (Adam 1995).

Auch Bakke stellt zusammengefaßt fest, daß Eigeninitiative, Flexibilität und Durchhaltevermögen wesentlich für ein erfolgreiches kleinunternehmerisches Arbeiten im informellen Sektor in Lima/Peru sind. Berufsspezifische Fähigkeiten sind im Vergleich dazu weniger von Bedeutung. In ihrer Fallstudie macht sie deutlich, daß 'die übergreifende und integrative Kombination unterschiedlicher Kompetenzen' entscheidend ist (Bakke 1996/58).

Diehl (1997/49 bis 67) geht im Rahmen seiner Untersuchung über eine ganzheitliche berufliche Bildung in Ländern des Südens auf wichtige UnternehmerInnen-Kompetenzen für Klein(st)betriebe im informellen Sektor ein. Er nennt dabei vor allem: Kommunikationsfähigkeit, die Fähigkeit, Informationen zu beschaffen, Analysefähigkeit,

Innovationsbereitschaft, soziale Verantwortung und Problemlösungsvermögen – als komplexe, jeweils auch andere Komponenten beinhaltende Kompetenz (1997/57). Beschäftigte in Kleinbetrieben benötigen danach geringere allgemeine Kompetenzen. Diehl entwickelt die Kriterien seiner Diskussion in Anlehnung an die Debatte über Schlüsselqualifikationen in der BRD (1997/58).

Auch Overwien kommt zu dem Ergebnis, daß für die klein(st)unternehmerische Tätigkeit im informellen Sektor eine Reihe von allgemeinen Kompetenzen notwendig sind, wie Kreativität, persönliche Motivation und Haltungen oder etwa Fähigkeit zur Problemlösung (Overwien 1995/223).

Singh (1997/213) geht von dem komplexen Begriff der Handlungskompetenz aus, zu dem sie neben handwerklich-technischen und unternehmerischen auch kollektive bzw. soziale Kompetenzen sowie allgemeine Grundkenntnisse und Persönlichkeitsmerkmale rechnet.

Specht (1997/255) erwähnt 'besondere Persönlichkeitskomponenten als wichtige klein(st)unternehmerische Teilkompetenzen' und zählt z. B. folgendes: 'Kreativität/Improvisationsvermögen, Verantwortungsbewußtsein, Mut zur selbständigen Entscheidung, Risikobereitschaft, Initiative, Durchhaltevermögen, Kommunikationsfähigkeit' dazu.

Burckhardt fordert einen breiten Kompetenzbegriff (1997/175): 'Die sogenannten Persönlichkeitskomponenten wie Kreativität, Flexibilität, schnelle Situationserfassung, Kooperationsfähigkeit, Frustrationstoleranz, Zuverlässigkeit, Lern- und Anpassungsfähigkeit usw. spielen aber gerade für Selbständige im informellen Sektor eine große Rolle'. Bei einer Befragung von Marktfrauen in Kigali hat sich u.a. ergeben, daß 'gute Beziehungen zum Kunden' (86 %) und 'Selbstvertrauen' (76 %) für ganz besonders wichtige Erfolgskriterien gehalten werden.

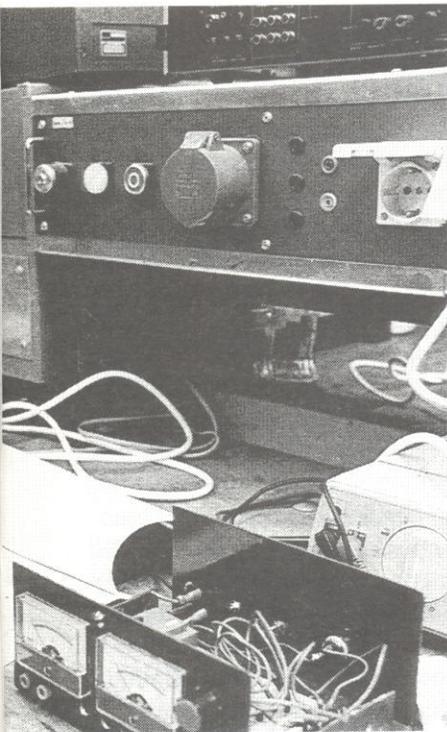
Mit diesen Ausführungen ist die vorläufige Einschätzung über die große Bedeutung allgemeiner Kompetenzen mit Nachdruck bestätigt worden.

### 4. Erwerb allgemeiner Kompetenzen

In den meisten Fällen müssen Personen, die später im informellen Sektor tätig sein werden, sich die dafür erforderlichen Kompetenzen eigenständig 'irgendwie' aneignen. Die Schulausbildung ist für sie dabei in der Regel nur eine kleine Hilfe, wenn auch von unterschiedlicher Bedeutung. Im folgenden wird zunächst auf die Aneignung von Kompetenzen durch die betroffenen Personen selbst eingegangen. Abschließend werden dann einige Überlegungen zu non-formalen Bildungsangeboten für Adressatengruppen im informellen Sektor erörtert.

#### 4.1 Zur individuellen Aneignung

Personen aus den Adressatengruppen im informellen Sektor sind für die Entwicklung ihrer beschäftigungswirksamen Kompetenzen überwiegend auf sich selbst angewiesen. Dabei sind zunächst die Familien, die Nachbarschaft und ggf. das Dorf oder der Stadtteil im Kontext soziokultureller Wertvorstellungen (Sozialisation) wichtig. Für Rwanda hat Burckhardt den Prozeß besonders für Mädchen ausführlich beschrieben (1995/73-123). Die Kompetenzen der einzelnen Personen entwickeln sich in einer unterschiedlichen



Mischung aus Sozialisation, schulischer Unterweisung und differenzierten Arbeitserfahrungen. Diese Kompetenzen sind weitgehend an die Anforderungen des Alltags angepaßt, teilweise enthalten sie allerdings erhebliche Lücken, weil der Prozeß der Aneignung von vielerlei Zufällen abhängt.

Im Rahmen der vorliegenden Forschungsarbeiten zum Charakter von betrieblichem Lernen und den Aneignungsformen wird besonders das Zuschauen und Ausprobieren hervorgehoben. Bei diesem Prozeß werden einzelne allgemeine Kompetenzen nebenher mitgelernt, doch behindern zumeist betriebliche Hierarchien einen diesbezüglichen breit angelegten Lernprozeß.

Zu den Lernbedingungen der unterschiedlichen Adressatengruppen gehört, daß sie täglich ein Einkommen für ihr Überleben erwirtschaften müssen und sich daher längerfristige nicht-produktive Lernprozesse nicht erlauben können. Außerdem müssen sie ihre Lernprozesse in die Zeit-

ben wir die These entwickelt: Der Weg zum 'Klein(st)unternehmer ist lang'. Er kann in vielen Fällen Jahre dauern (Singh 1997; Bakke-Seeck 1995; Boehm 1997/24; Overwien 1995).

Offenbar kommt es beim Kompetenzerwerb für eine kleinunternehmerische Tätigkeit im informellen Sektor auf eine jeweils spezifische Kombination von in der Sozialisation erworbenen Persönlichkeitsmerkmalen und allgemeinen Kompetenzen mit schulischer und nonformaler Bildung sowie betrieblichen Formen der Ausbildung und Arbeitserfahrung an.

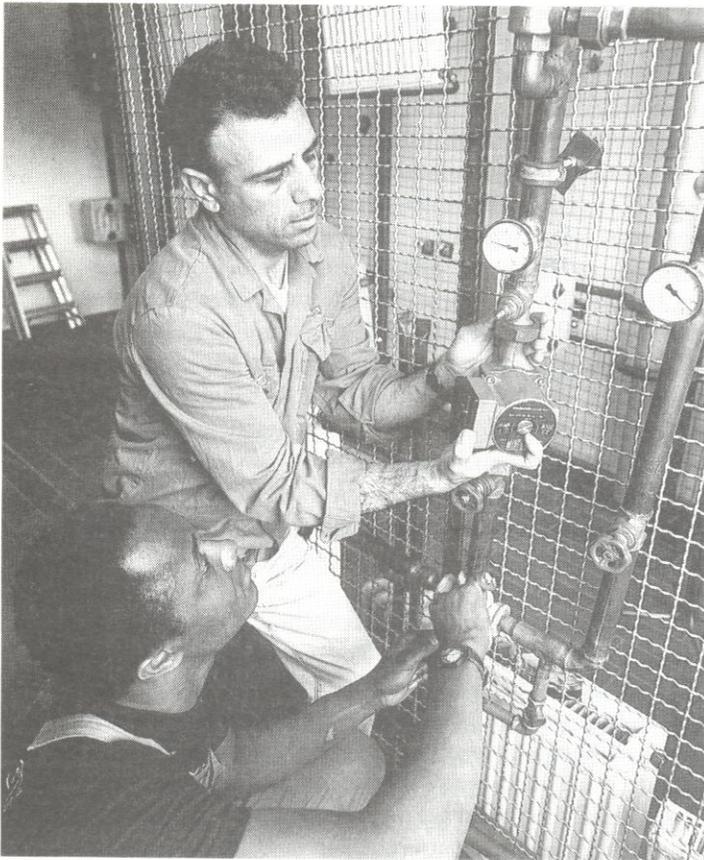
Specht hebt hervor, daß in Manila/Philippinen der Erwerb einiger allgemeiner Kompetenzen wie Organisation/Planung der Produktion, Verhandlungsführung und Beschaffung von Informationen primär während der Arbeit (on the job) im eigenen Betrieb bzw. auch schon früher bei Lohnarbeit gelernt werden (Specht 1997/262f). Burckhardt hebt zum Lernen von Mädchen in Kigali hervor, daß nach außen gerichtete, also kommunikative soziale Kompetenzen wegen der hohen Gewichtung der Gruppenorientierung gut vermittelt werden, während nach innen gerichtete Kompetenzen, die sich eher auf die Entwicklung der Persönlichkeit beziehen, bei Mädchen typischerweise wenig entwickelt werden (Burckhardt 1997/175-178).

Die Bedeutung von *Schulbildung* ist nicht auf Lesen, Schreiben und Rechnen begrenzt. Offenbar werden in der Schule auch Kompetenzen erworben, die für den Umgang mit Kunden wichtig sind. So stellt Adam für Ibadan fest, daß mittelschichtorientierte Friseursalons von Frauen mit Sekundarschulabschluß betrieben werden, einem Bildungsabschluß, den auch die Mehrzahl der Kundinnen hat (Adam 1995).

Ähnliche Zusammenhänge zeigen sich bei der Untersuchung in Managua. Zwar gibt es bei den befragten Klein(st)unternehmerInnen keinen deutlichen Zusammenhang zwischen der Komplexität des Tätigkeitsbereiches und dem Grad erworbener Schulbildung. Lediglich die Reifenreparateure haben durchgehend einen geringen Bildungsgrad, während in anderen Bereichen ein relativ weites Spektrum absolvierter Schuljahre vorzufinden ist. Auffällig aber ist der relativ hohe Grad schulischer Bildung im Arbeitsgebiet der Haar- und Schönheitspflege. Die tätigkeitsbezogenen Kompetenzen werden in nonformalen Kursen zumeist privater Anbieter erworben und zum Teil durch kürzere Phasen informellen Lernens und Zeiten als LohnarbeiterIn ergänzt. Diese erworbenen Kompetenzen scheinen aber nicht allein wichtig zu sein. Die fast durchweg lange Schulphase läßt vermuten, daß auch die eher indirekt durch die formale schulische Bildung vermittelten Kompetenzen, so etwa Kommunikations- und Organisationsfähigkeit, von Bedeutung sind. Der Umgang mit Kundinnen erfordert vermutlich eine Beherrschung des unter diesen üblichen Sprach- und Kommunikationsniveaus. Interessant ist in diesem Zusammenhang, daß in der Selbsteinschätzung kaum eine der Befragten dieses Tätigkeitsfeldes der Schule einen großen Wert in bezug auf die Berufsausübung beimißt. Ein wichtiger Aspekt ist darüber hinaus allerdings auch die sehr eingeschränkte Berufswahlmöglichkeit für Frauen. Wenige Tätigkeitsbereiche kommen aufgrund festgelegter Rollenvorstellungen insgesamt in Frage. So ist eine weitere Erklärung für die über-

struktur und in die räumliche Situation ihrer Erwerbstätigkeit einpassen. Geschlechtsspezifisch gesehen bestehen im übrigen erhebliche Unterschiede der Lernbedingungen, weitgehend zu Lasten von Mädchen und Frauen (Burckhardt 1995/116 ff.).

Es ist in der Regel nicht realistisch, daß Personen – in der Regel Jugendliche – nach Abschluß einer formellen oder informellen Lehre in der Lage sind, selbst einen, wenn auch kleinen Betrieb zu gründen. Vielmehr sind langfristige Arbeits- und Lebenserfahrungen erforderlich, um die für eine erfolgreiche Betriebsgründung erforderliche komplexe Einschätzungsfähigkeit in bezug auf Betriebsabläufe, Kostenkalkulation, Personalführung usw. zu erwerben. Daraus ha-



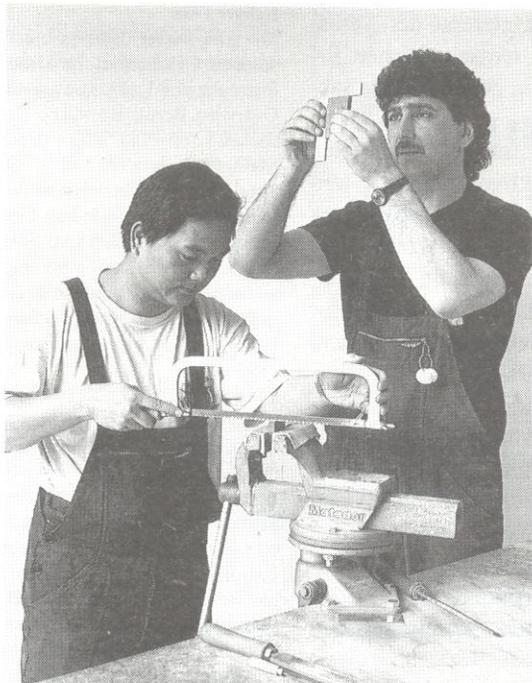
durchschnittliche Länge der Schulphase wohl die, daß der Bereich Haar- und Schönheitspflege auch wegen der beschränkten Wahlmöglichkeit vor allem für Frauen mit besserer Schulbildung attraktiv ist, wodurch sich wiederum die Anforderung an den Zugang erhöhen. Ein höherer Grad schulischer Bildung ist darüber hinaus im Bereich der Radio-, Fernseh- und Elektrogeräte-Reparaturen wichtig. Offenbar erfordert der benötigte theoretische Hintergrund einen relativ höheren Grad schulischer Kenntnis (Overwien 1995/214).

Kognitiv geprägtes Lernen findet zwar in den Betrieben kaum statt, vielfach eignen sich jedoch in Klein(st)betrieben tätige Menschen über nonformale Bildungsmaßnahmen weitere Kompetenzen an. Zumeist geschieht dies allerdings eher nach einer formellen Lehre, wie die Berufsbiographien der dazu befragter Betriebsinhaber zeigen (Bakke 1995; Overwien 1995).

Singh betont, daß Grundschulbildung (besonders Lesen, Schreiben, Rechnen) als wichtige Grundlage für die Entwicklung anderer Kompetenzen fungiert. Insbesondere Migranten und Frauen seien bei der Grundschulbildung benachteiligt (Singh 1997, S. 336). Als Lernform sei insbesondere das Lernen durch Erfahrung (by doing) vorherrschend, bei dem es stark auf eigene Beobachtung ankommt.

Alle Arbeiten kommen zu dem Ergebnis, daß tätigkeitsrelevantes Lernen im Rahmen informeller Lernprozesse<sup>2</sup> besonders wichtig ist. Learning by doing und Formen einer informellen Lehre spielen dabei eine wesentliche Rolle. Informelles Lernen ist kein geplanter Prozeß. Gelernt wird unregelmäßig im täglichen Leben, also auch im Arbeitsleben. Es ist evident, daß das gerade zuvor Gelernte wichtige Voraussetzung für weitere Lernprozesse ist. Das weist auf die Bedeutung biographischer Abläufe hin. Insgesamt ist informelles Lernen durch viele Zufälligkeiten geprägt. Es wird in gerade bestehenden sozialen, familiären, kommunikativen oder auch Produktionszusammenhängen gelernt. Der individuellen Fähigkeit, im Rahmen der Vielfalt der sich hieraus ergebenden Lernmöglichkeiten eine Auswahl zu treffen, d.h. zu steuern, kommt eine entscheidende Bedeutung zu. Informelles Lernen ist allerdings nicht zwangsläufig selbst gesteuertes Lernen (Dohmen 1996, 29 ff.). Es ist geprägt durch die jeweiligen Zusammenhänge. Besonders im Arbeitsleben kommt den herzustellenden Produkten oder Dienstleistungen eine strukturierende Rolle zu. Zu fragen ist in diesem Zusammenhang, welche Rolle schulisches Lernen bei der 'inneren Strukturierung' des informellen Lernens spielt, um es anders auszudrücken: Kann schulisches Lernen dazu beitragen, den Lernenden Kriterien für eine selbst gesteuerte Strukturierung ihres informellen Lernprozesses zu geben?

Formen einer informellen Lehre als Verbindung von informellem Lernen mit Produktionsabläufen spielen nach den Ergebnissen der Untersuchungen überall eine wichtige Rolle. Besonders herausgestellt wird dies im Rahmen der Untersuchung zu Managua (Overwien 1995, S.215).



#### 4.2 Grundsätze für die Vermittlung allgemeiner Kompetenzen

Lernen unter informellen Bedingungen in verschiedenen Zusammenhängen und in verschiedenen Ländern kann sehr unterschiedlich erfolgen. Daher ist es nicht angemessen, einheitliche Konzepte für Bildungsangebote zu entwickeln. Allerdings ähnelt sich die Situation vieler Adressatengruppen im informellen Sektor ungeachtet unterschiedlicher Bedingungen des jeweiligen Landes und unterschiedlicher Traditionen dort. Vor diesem Hintergrund werden im folgenden eine Reihe von Grundsätzen entwickelt, die für entsprechende Bildungsangebote beachtet werden müßten (Karcher 1997, S. 72-74):

Die jeweils unterschiedlichen Arbeits- und Lebenssituationen der Adressaten sind zum Ausgangspunkt für die Gestaltung von Lernangeboten zu nehmen. Denn diese können nur von Angeboten Gebrauch machen, die sie in ihren Arbeitsalltag integrieren können.

Die Lerngewohnheiten der Adressaten, insbesondere die Praxis des 'learning by doing' sind für die Gestaltung von Bildungsprozessen von besonderer Bedeutung.

Da für die Adressaten die Aneignung von Kompetenz im Mittelpunkt zu stehen hat, ist von einem subjektzentrierten Lernkonzept auszugehen, bei dem die Lernenden im Mittelpunkt der Lernprozesse stehen und nicht das Curriculum oder die Lehrenden.

Eine situationsangemessene Gestaltung von Lernprozessen setzt die aktive Einbeziehung der jeweiligen Adressaten in diesen Prozeß voraus. Das erfordert ein hohes Maß an Partizipation der Adressaten.

Die Angebote sind für spezifische Adressatengruppen – insbesondere für Mädchen – unterschiedlich zu gestalten, damit die spezifischen Lernbedürfnisse und Lernerfahrungen und die unterschiedlichen Rahmenbedingungen der jeweiligen Gruppe einbezogen werden können.

Vielfach ist die vorhandene Grundbildung lückenhaft. Beschäftigungswirksames Lernen setzt jedoch häufig eine vorhandene Grundbildung voraus. Das bedeutet, daß teilweise eine nachholende Grundbildung einbezogen werden muß.

Die Lerninhalte sind überwiegend praktisch, teilweise produktiv anzulegen, da die Adressaten sofort Geld verdienen und daher das Gelernte unmittelbar umsetzen müssen. Im Hinblick auf die große Bedeutung der allgemeinen Kompetenzen sind die Lernmöglichkeiten breiter anzulegen, als dies für enge instrumentelle Kompetenzen üblich ist.

Die Lernangebote sollten in die Arbeit von sozialen Be-

wegungen bzw. lokalen Organisationen eingebettet werden, da die Lernprozesse dann erfahrungsgemäß kontinuierlicher und damit wirksamer verlaufen.

Bei beschäftigungswirksamen Lernangeboten besteht prinzipiell die Spannung zwischen wirtschaftlicher und pädagogischer Orientierung, d.h. das Lerninteresse der Adressaten einerseits und das Interesse am wirtschaftlichen Erfolg des Betriebs sind jeweils sorgfältig gegeneinander abzuwägen.

Beschäftigungswirksame Lernprozesse im informellen Sektor sind für viele Adressaten attraktiver, wenn sie teilweise auf formelle Lernprozesse bezogen und mit diesen verbunden werden. Das bedeutet einerseits, außerschulische Lernprozesse vom Stigma geringerer Bedeutung zu befreien, andererseits Lerninstitutionen stärker als bisher für Adressatengruppen im informellen Sektor zu öffnen und deren Arbeits- und Lebenssituation stärker zu berücksichtigen. In diesem Sinne sind zwischen beiden Bereichen Brücken zu bauen, mit anderen Worten: Sind außerschulische Lernprozesse stärker zu zertifizieren, um den Berechtigten dadurch eine verstärkte Mobilität zu geben. Andererseits sind schulische Lernprozesse stärker zu 'entschulen', um den Lerngewohnheiten der Personen im informellen Sektor entgegenzukommen und ggf. drohende erneute Entmutigungen durch konkurrenzorientierte schultypische Lernprozesse zu verhindern.

Die vorläufig benannten Grundsätze für die Gestaltung von in erster Linie nonformalen Bildungsangeboten sollten konkret überprüft und dann erweitert werden. In dieser offenen Form dürften sie bereits jetzt eine geeignete Grundlage für die Entwicklung von nonformalen Bildungsangeboten sein.

#### Literatur:

**Adam, Susanna:** Competence Utilization and Transfer in Informal Sector Production and Service Trades in Ibadan/Nigeria. Bremer Afrika-Studien Bd. 16, Bremen 1995.

**Bakke-Seeck, Sigvor:** Kompetenzen und Kompetenzerwerb im informellen Sektor - eine empirische Analyse von KleinunternehmerInnen in Dienstleistungs- und produktiven Bereichen in Lima 1996. In: Peripherie, Nr. 62 (1996), S. 55-71.

**Bakke-Seeck, Sigvor:** Competences in the Informal Sector in Lima/Peru. An Empirical Study of Selected Production and Service Trades. Bremen 1995.

**Boehm, Ullrich (Hrsg.):** Kompetenz und berufliche Bildung im informellen Sektor (Studien zur vergleichenden Berufspädagogik). Baden-Baden 1997.

**Burckhardt, Gisela:** Frauen im informellen Sektor in Rwanda. Hamburg: Institut für Afrika - Kunde 1995.

**Burckhardt, Gisela:** Kompetenzerwerb von Frauen im städtischen informellen Sektor in Rwanda. In: Boehm, Ullrich (Hrsg.): Kompetenz und berufliche Bildung im informellen Sektor (Studien zur vergleichenden Berufspädagogik). Baden-Baden 1997, S. 164-182.

**Diehl, Manfred:** Möglichkeiten und Grenzen kulturspezifisch orientierter Berufsbildung: dargestellt am Beispiel von Berufsbildungsmaßnahmen in ländlichen und städtischen Regionen und des informellen Sektors in Indien und Pakistan. Frankfurt/Main 1994.

**Diehl, Manfred:** Holistische berufliche Bildung - Ansatz zur Integration des informellen Sektors in die Konzepte der Berufsbildungshilfe. In: Boehm, Ullrich (Hrsg.): Kompetenz und berufliche Bildung im informellen Sektor (Studien zur vergleichenden Berufspädagogik). Baden-Baden 1997, S. 49-67.

**Dohmen, Günther:** Das lebenslange Lernen. Leitlinien einer modernen Bildungspolitik. Bonn: BMBF 1996.

**Greinert, Wolf-Dietrich:** Konzepte beruflichen Lernens unter systematischer, historischer und kritischer Perspektive. Stuttgart 1997.

**Karcher, Wolfgang:** Beschäftigungswirksamkeit in der Ausbildung für den informellen Sektor. In: Boehm, Ullrich (Hrsg.): Kompetenz und berufliche Bildung im informellen Sektor (Studien zur vergleichenden Berufspädago-

gik). Baden-Baden 1997, S. 68-74.

**Kern, H./Schumann, M.:** Das Ende der Arbeitsteilung? Rationalisierung in der industriellen Produktion. München 1984.

**Kersten, Steffen:** Berufsübergreifende Qualifikationen für die Urteilsbildung und das Entscheidungsverhalten von Facharbeitern und Konsequenzen für ihre Entwicklung in der Berufsausbildung. Frankfurt a.M. 1995.

**Krüger** 1988.

**Mertens, Dieter:** Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt und Berufsforschung Heft 1, (1974), S. 36-43.

**Overwien, Bernd:** Beruflicher Kompetenzerwerb und Beschäftigung im städtischen informellen Sektor in Nicaragua - am Beispiel des Barrio 19. Juli, Managua. Berlin 1995.

**Singh, Madhu:** Überlebenssicherung und Kompetenzerwerb im städtischen informellen Sektor in Indien. Untersucht am Beispiel von Kleinproduzenten in Neu-Delhi. Frankfurt a.M. 1996.

**Singh, Madhu:** Handlungskompetenzen unter dem Einfluß institutioneller und wirtschaftlicher Rahmenbedingungen im informellen Sektor Neu-Delhi. In: Boehm, Ullrich (Hrsg.): Kompetenz und berufliche Bildung im informellen Sektor (Studien zur vergleichenden Berufspädagogik). Baden-Baden 1997, S. 213-244.

**Specht, Gunnar:** Betriebswirtschaftliche Kompetenz als wichtiger Beitrag für eine erfolgreiche Existenzsicherung im informellen Sektor - untersucht am Beispiel von Metro Manila / Philippinen. In: Boehm, U. (Hg.): Kompetenz und berufliche Bildung im informellen Sektor. Studien zur Vergleichenden Berufspädagogik Band 11. Baden-Baden 1997.

**Specht, Gunnar:** Betriebswirtschaftliche Kompetenz als wichtiger Beitrag für eine erfolgreiche Existenzsicherung im informellen Sektor - untersucht am Beispiel von Metro Manila / Philippinen. In: Boehm, U. (Hg.): Kompetenz und berufliche Bildung im informellen Sektor. Studien zur Vergleichenden Berufspädagogik Band 11. Baden-Baden 1997.

**Watkins, Karen E./Marsick, Victoria J.:** Towards a theory of informal and incidental learning in organizations. In: International Journal of Lifelong Education, Vol. II, Nr. 11 (1992), S. 287-300.

#### Anmerkungen

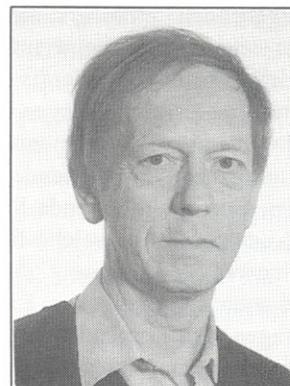
<sup>1</sup> Grundlage dafür sind die folgenden Arbeiten: Adam 1995, Bakke-Seeck 1996, Burckhardt 1995, Overwien 1995, Singh 1996 sowie Specht in Boehm 1997. Die Dissertation von Diehl 1996 wird ergänzend hinzugezogen

<sup>2</sup> Eine differenzierte Definition von informal and incidental Learning liefern Watkins und Marsick 1992.

Bernd Overwien, Dr.phil., geb. 1953 in Haltern (NRW), wiss. Mitarbeiter an der TU Berlin, Arbeitsstelle „Dritte Welt“ am FB Erziehungswissenschaft. Lehre und längere Berufstätigkeit als Elektriker und Elektroausbilder; 2. Bildungsweg: Lehramtsstudium Technik/Arbeitslehre und Politik sowie M.A. Erziehungswissenschaft. Dissertation zu beruflichem Kompetenzerwerb und Beschäftigung im informellen Sektor in Nicaragua. Studien- und Forschungsaufenthalte in Nicaragua, Guatemala, Mexico, Argentinien und Kamerun.



Wolfgang Karcher, Prof.Dr.jur. Hochschullehrer am FB Erziehungswissenschaft der TU Berlin und Koordinator der dortigen Arbeitsstelle „Dritte Welt“; stellvertretender Vorsitzender der „Kommission Bildungsforschung mit der Dritten Welt“ in der DGfE. Seit fast 20 Jahren Forschungs- und Studienaufenthalte in Ländern des „Südens“. Veröffentlichungen u.a. zum Bereich Bildung und Gesellschaft in Indonesien sowie zu Fragen beruflicher Bildung in Ländern des „Südens“.



*Zusammenfassung: Der informelle Sektor ist auch in Indien vor allem eines: informell. Nach definitorischen Annäherungen, beschreibt der Autor drei Projektbeispiele (SEWA, eine städtische 'Frauengewerkschaft', Rugmark, zur Befreiung von Kindersklaven in der Teppichindustrie und Swadhina, 'gandhianische' Sozialarbeit zur konstruktiven Förderung ländlicher Regionen). Hiermit wird einerseits die Breite des indischen informellen Sektors angedeutet und andererseits herausgestellt, daß Bildung entscheidender Teil selbstbestimmter Befreiung sein kann.*

### Vorbemerkungen

Der Begriff des informellen Sektors ist deshalb vage, weil er negativ verstanden wird. Er steht für alle Tätigkeiten, die mit dem Begriff des formalen Sektors nicht umfaßt werden können. Da die Arbeiten in diesem Sektor in Nischen stattfinden, sind sie - nicht nur statistisch - schwer faßbar. Zudem ist der informelle Sektor von Kontinent zu Kontinent, von Land zu Land, von Region zu Region unterschiedlich. Deshalb kann man nicht vorsichtig genug sein, eine Aussage über den informellen Sektor eines Landes zu treffen. Im Falle Indiens potenziert sich diese Schwierigkeit um ein Vielfaches. Indien hat nicht nur eine hohe Bevölkerungszahl (1997: 960,2 Mio; vgl. UNFPA 1997, 75), sondern auch einen hohen Anteil von im informellen Sektor Beschäftigten.

Anhand dreier Beispiele soll versucht werden, die Bandbreite des indischen informellen Sektors aufzuzeigen und Interventionsmöglichkeiten durch Bildungsmaßnahmen anzudeuten.

### Definitionen und Abgrenzungen

Im vorliegenden Aufsatz steht der Begriff 'informeller Sektor' für Tätigkeiten, die arbeitsintensiv, aber nur gering produktiv sowie familienbetrieblich strukturiert sind, die in der Regel mit eigenem Kapital und lokalen Ressourcen in Kleinbetrieben organisiert werden, die im Sinne des *self-employment* (unternehmerische Selbständigkeit) gegenüber abhängiger Lohnarbeit im formellen Sektor abgegrenzt werden können, bei denen 'beschäftigungswirksame Kompetenz' (Karcher) außerhalb des formalen Schulsystems erworben wird, die keiner staatlichen Regulierung unterliegen (vgl. Komlosy u.a. 1997, 12).

In Indien ist der informelle Sektor gegenüber dem formellen Sektor eher die Regel als die Ausnahme. Historisch betrachtet waren nie mehr als die Hälfte der Erwerbsbevölkerung im formellen Sektor beschäftigt (vgl. Singh 1996, 15). Deshalb gilt auch für Indien: „Der informelle Sektor ist kein Übergangsstadium, vorzufinden etwa in 'traditionellen' Gesellschaften, die sich auf den Weg der Modernisierung gemacht haben, sondern ein historischer und aktueller, integraler Bestandteil des kapitalistischen Akkumulationsprozesses, der sich heute weltweit auf dem Vormarsch befindet“ (Komlosy u.a. 1997, 27).

Informeller Sektor beschreibt in Indien vor allem Schattenwirtschaft außerhalb staatlichen Zugriffs. Ausgegangen wird im folgenden Aufsatz davon, daß Tätige im informellen Sektor zwar nicht aufgrund ihrer Anzahl, wohl aber aufgrund ih-

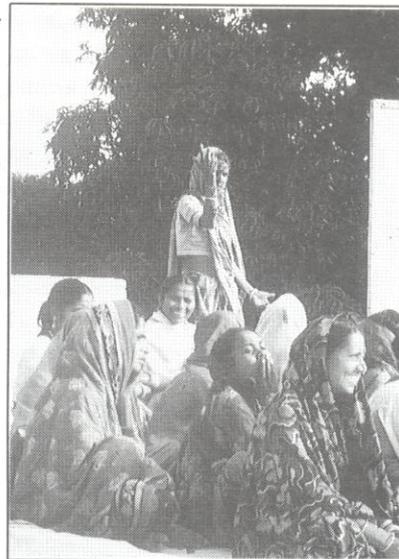
Gregor Lang-Wojtasik

## Bildung im informellen Sektor Indiens

rer sozialen Position als marginalisiert gelten. Der gesellschaftliche 'Rand' wird auch in Indien stetig größer. Seit 1991 hat die zunehmende 'Liberalisierung' der indischen Wirtschaft zu einer zunehmenden Bedeutung von Tätigkeiten im informellen Sektor auch für Exportgüter geführt. Im Zuge der Privatisierungswelle in vormals staatlichen oder halbstaatlichen Unternehmen hat es eine Vielzahl von Entlassungen gegeben. Dies sind zusätzliche Menschen, die in den informellen Sektor drängen müssen, um zu überleben (zu den Folgen der indischen 'Liberalisierungspolitik' für den informellen Sektor: vgl. Singh 1996, 77-84).

Der größte Teil der im informellen Sektor Tätigen sind Frauen. Zudem gibt es das sehr ausgeprägte Phänomen der Kinderarbeit und -sklaverei.

1991 lag die Anzahl der im informellen Sektor Beschäftigten bei 90 % (zit. nach Singh 1996, 96). Indien ist nach wie vor primär ein Agrarland (1995 lebten 73,2 % der offiziell erfaßten Bevölkerung in ländlichen Regionen; Statistisches Bundesamt 1995, 38). Der Anteil von in der Landwirtschaft informell Beschäftigten betrug 1991 68,8 %, während in den Bereichen Produktion nur 13,5 % und Dienstleistung 17,7 % beschäftigt waren (zit. nach Singh 1996, 96). Diese Zahlen sind - obwohl sie sich auf den offiziellen



Frauen-Meeting in Bihar  
(Foto: Autor)

Zensus beziehen - mit Vorsicht zu genießen, ist doch die Eingrenzung des informellen Sektors vor allem informell.

Zu Tätigkeiten im städtischen informellen Sektor gehören z.B.: Putz- und Reinigungsarbeiten (inkl. Waschen, Bügeln, in Wohnungen u. auf Straßen), Abfallsammeln, Milchtransport (diejenigen, die am Morgen die Milch vor die Tür stellen), Steineschleppen für den Haus- und Straßenbau, Straßenverkauf, Schneidern, Kinderbetreuung, Verkauf von

Gemüse und anderen Kleinstartikeln (Zigaretten, Bonbons etc.), Drehen von Zigaretten und Bidis (Zigarette aus Abfalltabak, eingerollt in ein Tabakblatt), Produktion von Rührerstäbchen (vgl. Wichterich 1988, 35, 38).

Bereits vor zehn Jahren hat Christa Wichterich die Zunahme von im informellen Sektor Tätigen mit der zunehmenden Landflucht als Hauptursache interpretiert (vgl. Wichterich 1988, 36). Seither hat sich diese Tendenz verschärft.

Das zunehmende Anwachsen einer städtischen Mittelschicht - im Zuge einer 'liberalisierten' Wirtschaftspolitik - geht einher mit zunehmenden Tätigkeiten marginalisierter Menschen, die für diese Schicht Zugehörigen Tätigkeiten zu erfüllen haben. Denn die im informellen Sektor 'Beschäftigten' sind die, „die das Leben im Dschungel der Städte für die Mittelschichten angenehm machen“ (Wichterich 1988, 36).

### Drei Beispiele

#### a) SEWA

Die Self Employed Women's Association ist als Gründung im Jahre 1971 aus der Textilarbeitergewerkschaft (TLA) hervorgegangen, hat sich jedoch 1981 von dieser gelöst. SEWA wurde hier ausgewählt, weil sie als eine der bekanntesten und erfolgreichsten Frauenorganisationen im informellen Sektor Indiens gilt. Angefangen in Ahmedabad, dem klassischen Textilzentrum Indiens, agiert sie mittlerweile in mehr als der Hälfte aller Unionsstaaten (vgl. Venzky 1991). SEWA steht im Kontext gandhianischer Gesellschaftsveränderung hinsichtlich Gerechtigkeit und Gleichheit des gesamten Volkes.

Ziele waren von Anfang an: Organisation und Solidarität für die Marginalisierten, Registrierung als Gewerkschaft, um rechtliche Gleichstellung mit den im formellen Sektor Beschäftigten zu erlangen und Schaffung unabhängiger Finanzierungsquellen (Venzky 1991).

Seit 1974 betreibt SEWA eine eigene kooperative Bank, in der 96 % der Kredite wieder zurückgezahlt werden. Sie dient als Vorbild für vergleichbare Ansätze in aller Welt. Empowermentarbeit von den/für die Frauen wird vor allem durch gezielte Alphabetisierungsprogramme (*'functional literacy'*) sowie spezifische Berufsbildung ermöglicht. Hier wird auch verstärkt eine Förderung von 'Frauen in Männerberufen' angestrebt. Durch die Ausbildung von Kindergärtnerinnen und den Aufbau von Kinderhorten und Vorschulen in Kooperativen-Form, die Einrichtung kooperativer Gesundheits- und Mutterschaftsfürsorge, Versicherungen, Kursen über Hygiene, Ernährung und Babypflege sowie die Unterstützung in Rechtsfragen wird die Selbständigkeit der Frauen emanzipatorisch gefördert.

#### b) Kinderarbeit und -sklaverei - Rugmark

Je nach Definition arbeiten in Indien derzeit zwischen 44 und 100 Millionen Kinder (vgl. Gupta 1996; Mikota 1997,



Kinder in einer Non-Formal-School in Bihar (Foto: Walter Stenkhoft)

28). Sie führen vor allem Tätigkeiten des informellen Sektor aus, die der Inlandsproduktion und -dienstleistung dienen: Herstellung von Zündhölzern, Feuerwerkskörpern, Bidis, Polieren von Diamanten in Glasfabriken, Tätigkeiten in Steinbrüchen, Ziegeleien, Gerbereien und kleinen Restaurants, Tee-läden oder Haushalten, in der Landwirtschaft oder der Lumpen- und Müllsammlung, Tätigkeiten als Schuhputzer, Lastenträger, Verkäufer, Papiertütenhersteller in Heimarbeit (vgl. Mikota 1997, 28 u. Große-Oetringhaus 1995, 91).

Ein besonderes Phänomen soll hier hervorgehoben werden: Im Bereich der Teppichherstellung (zur Zeit etwa 300.000 Kinder unter 14 Jahren; vgl. Deckenbach 1995) wird häufig fälschlicherweise von Kinderarbeit gesprochen. Richtiger wäre es, die meisten der dort stattfindenden Tätigkeiten und Bedingungen, unter denen die Kinder arbeiten, als Kindersklaverei zu bezeichnen. Der Hauptgrund für ihre massive Beschäftigung sind nicht ihre flinken Finger, sondern vor allem die Tatsache, daß sie leichter kontrollierbar und ausbeutbar sind als Erwachsene. Viele Kinder arbeiten in Schuldknechtschaft, die zwar seit langem in Indien gesetzlich verboten, aber nach wie vor existent und vererbbar ist. Schuldknechtschaft ist seit jeher ein Indiz für Armut, und so ist es nicht verwunderlich, daß sich der indische

‘Teppichgürtel’ vor allem durch Bihar und Uttar Pradesh - zwei der ärmsten Unionsstaaten - zieht (vgl. Brot für die Welt/Misereor, 2 f.).



Da Deutschland der weltgrößte Abnehmer für handgeknüpfte Teppiche ist (etwa 50 % der indischen Teppichproduktion werden nach Deutschland exportiert), kam es Anfang/Mitte der 90er Jahre zu einer Kooperation zwischen bereits gegen Kinderarbeit und -sklaverei agierenden Menschenrechtsgruppen in Indien und einer Vielzahl von Hilfswerken in Deutschland. Rugmark steht für die Befreiung von Kindersklaven und ihre Rehabilitation (inklusive Schul- und Ausbildung). Das gemeinsam kreierte Warenzeichen für Teppiche soll durch branchenunabhängige Kontrollen gewährleisten, daß an den Webstühlen keine Kinder illegal tätig sind (anders als bei den branchenabhängigen Warenzeichen Kaleen oder Care & Fair, die als Vereine agieren und

lediglich gewährleisten, daß aus den Mitgliedsbeiträgen Schul- und Sozialprojekte finanziert werden) (vgl. Brot für die Welt u.a., 4).

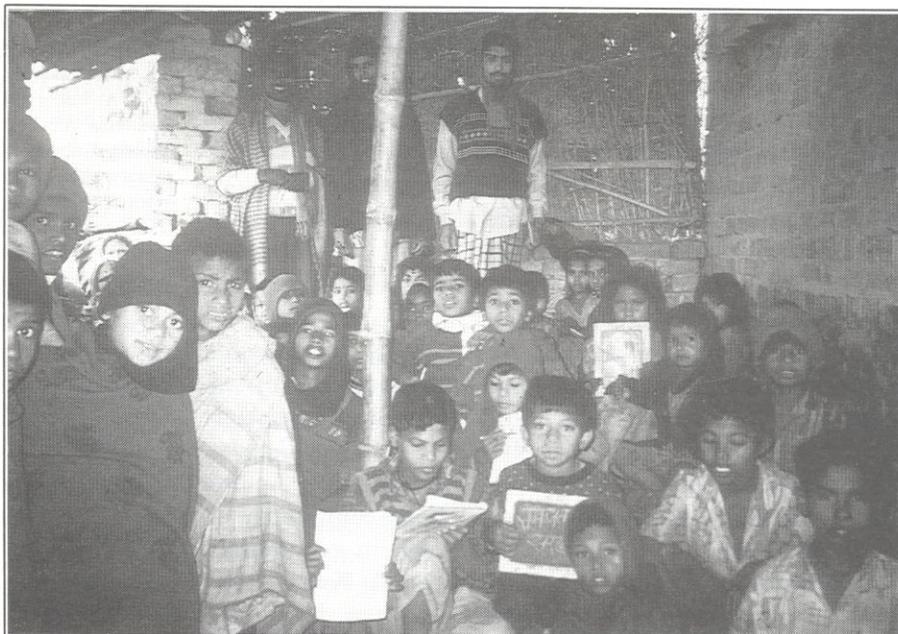
Die Rugmark-Stiftung unterhält in Indien mehrere Schulen mit derzeit 250 Kindern. Daneben gibt es eine Vielzahl von Übergangsheimen, in die Kinder aufgenommen werden, die aus der Sklaverei befreit wurden. Dort bekommen sie medizinische Versorgung, psychologische Hilfe und gesunde Ernährung (vgl. Rugmark-News, 3). Zudem gibt es eine Vielzahl von Aktivitäten, um langfristig die Kinderarbeit und -sklaverei wirksam einzudämmen: z.B. Aufklärungskampagnen in den Herkunftsregionen der Kinder, Alphabetisierung und (vorwiegend handwerkliche) Ausbildung, einkommensschaffende Maßnahmen für die Familien der Kinder (vgl. Brot für die Welt/Misereor, 5 f.) (für weitere anschauliche Informationen zum Thema sei v.a. auf die Beiträge von Große-Oetringhaus 1995; 1997a; 1997b verwiesen).

### c) Swadhina

„Die Modernisierungsstrategien haben nicht die erhofften Veränderungen erbracht. Trotz gestiegenen Wachstums hat sich für die Mehrheit der Menschen der Lebensstandard nicht verbessert. Die negativen Ergebnisse der Modernisierungsstrategien drücken sich in den großen Ungleichheiten der Einkommenverteilung, Land-Stadt-Disparitäten sowie in der verschlechterten Wirtschaftslage der Mehrheit der Menschen aus. Die Arbeitslosigkeit ist gestiegen und damit auch die Armut. Einen deutlichen Ausdruck findet diese Situation im Anwachsen des informellen Sektors“ (Singh 1996, 15).

Nach Schätzungen indischer Statistiker wird der Anteil städtischer Bevölkerung von heute 27,8 % auf 36,6 % im Jahre 2011 ansteigen (TATA 1996, 37).

Auch heute noch steht die alte Hypothese im Raum, Indien hätte eine andere Entwicklung genommen, wäre es 1947 dem Weg Gandhis der autonomen Dorfrepubliken gefolgt und hätte nicht auf die Modernisierungspolitik Nehrus gesetzt. Ob dies so ist oder nicht, bleibt hypothetisch. Trotzdem gibt es eine Vielzahl sozialer Aktionsgruppen/NGOs, die sich auch heute noch in der Tradition Gandhis begreifen und, ausgehend von seinen Vorstellungen des ‘neuen Indiens’, z.B. schriftlich dargelegt in seinen Werken ‘Hind Swaraj’ (1938) und ‘Constructive Programme’ (1941), soziale Veränderungsarbeit von den Graswurzeln der Gesellschaft ausgehend organisieren. Dies bedeutet vor allem die Förderung des Allgemeinwohls auf dem Land durch die Stärkung der Dorfgemeinschaften, Schaffung von Klein(st)industrie in Selbstverantwortung, Entwicklung und Erprobung angepasster Technologien und ‘nachhaltige’ Landwirtschaft, Verbesserung der medizinischen und schulischen Versorgung



durch Eigeninitiative, Förderung demokratischer Strukturen und Stärkung der Frauen.

*Non-Formal-School in Bihar  
(Foto: Autor)*

An dieser Stelle hätten eine Vielzahl von Organisationen

exemplarisch Platz gehabt. Ausgewählt wurde Swadhina. Sie steht primär für Frauen-Self-Reliance Arbeit sowie Entwicklungsarbeit für Kinder. Diese wird durch Graswurzel-Frauen-Gruppen auf den Dörfern organisiert. Derzeit agiert Swadhina in vier Unionsstaaten (Orissa, Bihar, West Bengal, Tamil Nadu) durch ihre 150 Zweige und Gruppen. Von 14 *field-offices* aus werden aktuell ca. 4.500 Frauen und 9.500 Kinder erreicht. Obwohl auch Männer in der Organisation vertreten sind, richten sich alle Programme zuerst einmal auf die *empowerment*-Arbeit für Frauen. Basis der sozialen Veränderungsarbeit sind der Glaube an eine gerechte, gleiche, partizipatorische und ökologisch nachhaltige sowie geschlechterunabhängige Gesellschaft, die hilft, alle kreativen Potentiale freisetzen zu helfen, die in Menschen stecken (vgl. Swadhina 1996, 1).

Die dezentrale Struktur von Swadhina macht es schwierig, allgemeine Aussagen über Ergebnisse der Arbeit zu treffen. Der jeweilige Jahresbericht listet für jeden Unionsstaat detailliert die durchgeführten Aktivitäten auf. Die im folgenden genannten Tätigkeitsbereiche sind deshalb auch primär Absichtserklärungen. Sie müßten bei Interesse überprüft werden (Swadhina 1996):

*Non-Formal Education* für Kinder (z.B. Förderung der Alphabetisierung, Anregung und Durchführung von Sportaktivitäten, Umweltbildung, Organisation und Durchführung gemeinschaftlicher Dorfarbeiten),

*skill-training* und *income generating* für Frauen (z.B. Ausbildung in verschiedenen Kleinhandwerken, Förderung der *village industries*, Gruppenbildung, Bildung von Spar- und Kredit-Gruppen),

generelle Förderung von Bewußtseinbildung und Kenntniserwerb,

*health education/-awareness* und Umweltschutz/-bildung,

*women's organisation* und *self reliance*,

Konstruktion von *Community Centres*,

kulturelle Regeneration (Aufklärung über Aberglauben und blindes Vertrauen),

Friedenserziehung und lokale Harmonisierung.

Swadhina wird von einer Vielzahl sozialer Aktionsgruppen in der ganzen Welt unterstützt.

## Ausblick

Der informelle Sektor in Indien ist zwar kein neues, so doch aber ein stetig expandierendes Phänomen. Er ist Maßstab für den zunehmenden Rückzug des Staates aus seiner Schutzfunktion gegenüber den BürgerInnen eines Landes. Die in diesem Aufsatz exemplarisch dargestellten Ansätze von Interventionen sind denn auch Beleg dafür, daß Menschen ihre Entwicklung und Befreiung aus gewachsenen Strukturen vor allem selbstbestimmt in die Hand nehmen müssen. Sie benötigen dabei die Unterstützung, die sie selbst definieren und formulieren. Gesellschaftliche Veränderung bleibt im Kontext des informellen Sektors nie national begrenzt. Gleichberechtigte internationale Kooperation wird deshalb zum Maßstab für zukunftsfähige Interventionsmöglichkeiten.

## Literatur

**Brot für die Welt/Misereor:** Projektbeschreibung: Befreiung aus der Sklaverei. Befreiung und Rehabilitation von Kinder-Sklaven in der indischen Teppichindustrie. Aachen o.J.

**Brot für die Welt/Misereor/terre des hommes/unicef:** Elf Behauptungen und einige Tatsachen (Rugmark. Argumente für das Warenzeichen Nr.1). O.O. u. o.J.

**Deckenbach, Karin:** Der Streit um die Siegel. Ausgebeutete Kinderarbeiter. Die deutschen Teppichhändler beantworten die Aufklärungskampagne der Dritte-Welt-Bewegung mit einem fragwürdigen Siegel. In: Publik-Forum (1995) 2, 17-18.

**Gandhi, Mohandas K.:** Constructive Programme. Its Meaning and Place. Ahmedabad: Navajivan 1941.

**Gandhi, Mohandas K.:** Hind Swaraj or Indian Home Rule. Ahmedabad: Navajivan 1938.

**Große-Oetringhaus, Hans-Martin:** 'Die Kraft in uns' - Lernprozesse für eine Erde der Menschlichkeit'. Entwicklungspädagogische Erfahrungen von terre des hommes. In: Noormann Harry/Lang-Wojtasik, Gregor (Hg.): Die Eine Welt der vielen Wirklichkeiten. Pädagogische Orientierungen. Festschrift für Asit Datta. Frankfurt am Main: IKO 1997a, 67-82.

**Große-Oetringhaus, Hans-Martin:** Kinderarbeit in Indien zwischen Weltmarktbedingungen und sozialpolitischen Interventionsmaßnahmen. In: Adick, Christel (Hg.): Straßenkinder und Kinderarbeit - Sozialisations-theoretische, historische und kulturvergleichende Studien. Frankfurt am Main: IKO 1997b, 119-139.

**Große-Oetringhaus, Hans-Martin:** Konkurrenz auf dem Rücken der Kleinsten. Soziale Aktionsgruppen kämpfen gegen die Ausbeutung von Kindern in Indien. In: Große-Oetringhaus, Hans-Martin/Strack, Peter (Hg.): Verkaufte Kindheit. Kinderarbeit für den Weltmarkt. Münster: Westfälisches Dampfboot 1995, 91-95.

**Gupta, Malabi:** Lost childhood. The plight of South Asian children continues to worsen. In: Sunday (1996) 15, 49.

**Komlosy, Andrea/Parnreiter, Christof/Stacher, Irene/Zimmermann, Susan:** Der informelle Sektor: Konzepte, Widersprüche und Debatten. In: - Dies. (Hg.): Ungeregelt und unterbezahlt. Der informelle Sektor in der Weltwirtschaft. Frankfurt am Main: Brandes und Apsel 1997, 9-28.

**Mikota, Ulla:** Kinderarbeit in der Dritten Welt - Rücksichtslos billig (Entwicklungspolitik Nr.28 - DGB-Bildungswerk). Düsseldorf 1997 (4. Aufl.). **Rugmark-News** (1997) 2.

**Singh, Madhu:** Überlebenssicherung und Kompetenzerwerb im städtischen informellen Sektor in Indien. Untersucht am Beispiel von Kleinproduzenten in Neu-Delhi. Frankfurt am Main: IKO 1996.

**Statistisches Bundesamt:** Länderbericht Indien. Wiesbaden 1995.

**TATA-Services Ltd. (Hg.):** Statistical Outline of India 1996-97 (Bhandare, S.S./Mukhopadhyay, J.K.). Bombay 1996.

**UNFPA:** Weltbevölkerungsbericht. Bonn 1997.

**Swadhina:** Annual Report 1995-96. Calcutta 1996.

**Venzky, Gabriele:** Solidarität, Macht und Geld. Ela Bhatt - die indische Politikerin weiß, wie Frauen für ihre Rechte kämpfen müssen. In: Die Zeit, 22.3.1991.

**Wichterich, Christa:** Stree Shakti. Frauen in Indien: Von der Stärke der Schwachen. Bornheim-Merten: Lamuv 1988 (2. Aufl.).

Lang-Wojtasik, Gregor, Jg. 1968, Witten/Ruhr, Doktorand und Mitarbeiter im AB Interpäd (Arbeitsbereich Interkulturelle Bildung und Entwicklungspädagogik) des Fachbereichs Erziehungswissenschaften der Uni Hannover. Promotion zum Thema 'Non-Formal Education auf dem indischen Subkontinent'; zahlreiche Erfahrungen in der Interkulturellen und 'Entwicklungszusammenarbeit' durch die Organisation von Studien- und Begegnungsreisen für die Gesellschaft für Internationale Begegnung (GIB) nach Indien und Bangladesh sowie Seminarveranstaltungen zum Thema; Sprecher der Kommission 'Indischer Subkontinent' des Internationalen Versöhnungsbundes - Deutscher Zweig (VB).



*Vom 14. - 18. Juli 1997 fand in Hamburg die fünfte UNESCO - Weltkonferenz über Erwachsenenbildung (CONFINTEA V.) unter dem Titel „Adult Learning - A key to the 21. Century“ statt. Insgesamt zehn Hauptthemen wurden auf der Konferenz bearbeitet und diskutiert. Sie bezogen sich auf den steigenden Lernbedarf von Erwachsenen sowie auf die sich verändernde Politik und Praxis in der Erwachsenenbildung. Der folgende Artikel mit dem Titel „Beschäftigungsorientierte Erwachsenenbildung im informellen Sektor der Länder des Südens“ wurde von der Kommission BDW als Beitrag zum Thema Nr. 5 „Adult learning in a changing world of work“ eingebracht.*

Zu diesem Zweck bildete sich innerhalb der Kommission die Arbeitsgruppe ALIMA (Arbeiten und Lernen in der Marginalität), die sich den spezifischen Bedingungen der Erwachsenenbildung in den Ländern des Südens widmete. Erklärtes Ziel der AG war die Erarbeitung eines Beitrags zur Konferenz und eine gleichzeitige Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses, was sich u.a. darin widerspiegelte, daß die Gruppe auf der Konferenz von zwei Nachwuchswissenschaftlerinnen repräsentiert wurde.

Der Titel des Themas Nr.5 „Adult learning in a changing world of work“ deutet bereits darauf hin, daß sich die Strukturen und Prozesse, in denen sich Arbeit und Beschäftigung heute vollzieht, weltweit in einem Stadium der Veränderung befinden. Das bisher vorherrschende Entwicklungsparadigma des unbegrenzten Wachstums aus dem Frieden, Sicherheit, Beschäftigung und der Schutz der Umwelt resultieren sollte, hat sich als nicht tragfähig erwiesen. Im Gegenteil: Die weltweit rapide ansteigende Arbeitslosigkeit bzw. Unterbeschäftigung zeugt von der Notwendigkeit neuer Konzepte zur Schaffung von Arbeitsplätzen sowie von Aus- und Fortbildung für Erwachsene.

Es ist zu beobachten, daß ein wachsender Anteil der arbeitenden Weltbevölkerung im informellen Sektor, d.h. in Erwerbsbereichen, die in der Regel außerhalb staatlichen Schutzes stehen und wenig soziale Sicherheit bieten, beschäftigt ist. Zwei Drittel aller informell Beschäftigten sind Frauen. Innerhalb des informellen Sektors konzentriert sich ihre Arbeit in den wenig lukrativen Beschäftigungsbereichen, zumeist im Handel und im Dienstleistungssektor. Sie haben kaum Zugang zu Ausbildungsprogrammen, die Fertigkeiten für entwicklungs- und ausbaufähige Beschäftigungsbereiche vermitteln und werden zumeist auf ihre traditionellen Rollen reduziert. Durch diese Festschreibung der Geschlechterrollen und die traditionelle Aufteilung in „männliche“ und „weibliche“ Berufe erfahren Frauen eine mehrfache Diskriminierung und Marginalisierung. Bei der Erhebung von Daten und der Ermittlung der Bildungsbedürfnisse im informellen Sektor muß deshalb die besondere Situation der Frauen berücksichtigt werden.

Betrachtet man die Bildungsprozesse im informellen Sektor, so läßt sich erkennen, daß berufliche Kompetenzen zu einem erheblichen Teil außerhalb des formalen Bildungssystems erworben werden, z.B. in traditionellen Ausbildungsverhältnissen, nonformalen Bildungsmaßnahmen

Arbeitsgruppe „Arbeiten und Lernen in der Marginalität“ (ALIMA)

## **Beschäftigungsorientierte Erwachsenenbildung im informellen Sektor in den Ländern des Südens**

und informellen Lernprozessen. Da die Bedeutung des informellen Sektors sowohl im Süden als auch im Norden zunimmt, ist es unabdingbar, daß Erwachsenenbildung die dort entwickelten Lehr- und Lernprozesse stärker ins Auge faßt. Erwachsenenbildung muß sich heute die Frage stellen, wie ein menschenwürdiges Leben außerhalb formeller Beschäftigungsverhältnisse ermöglicht werden kann und welche formalen und nonformalen Bildungsstrategien diesem Ziel zuträglich sind. Von zentraler Bedeutung ist dabei ein Brückenbau zwischen beiden Bildungsformen.

Im folgenden werden verschiedene Problemfelder im Kontext von Erwachsenenbildung im informellen Sektor skizziert und Lösungsansätze aufgezeigt.

### **Themenfeld 1: Beschäftigungsorientierte Kompetenzen und Lernprozesse im informellen Sektor**

Bei der Gestaltung von Bildungsangeboten sollten die bereits existierenden Lernstrategien und berufsbezogenen Kompetenzen der AdressatInnen berücksichtigt werden. Anders als in formalen Lernsituationen, in denen bis zu einem gewissen Grad standardisierte Angebote gemacht werden, ist für Menschen im informellen Sektor ein Lernen charakteristisch, das nicht strukturiert ist, dem kein Curriculum zugrunde liegt und für das auch keine besondere Lernzeit zur Verfügung steht. Lernen erfolgt dabei im wesentlichen „by doing“, d.h. eher durch aktives Aneignen als durch rezeptives Lernen. Die Lernsituationen ergeben sich aus den jeweils spezifischen Arbeits- und Lebensbedingungen der Personen und Gruppen. Gelernt wird in Familie und Nachbarschaft, auf der Straße oder als „mithelfender Familienangehöriger“ in Arbeitsprozessen. Dabei gehen Lernprozesse und Sozialisation ineinander über. Dies bedeutet, daß Personen im informellen Sektor häufig nur dann auf Bildungsangebote eingehen können, wenn sie sich in ihren Alltag in-

tegrieren lassen. Deshalb müssen die Lerngewohnheiten der AdressatInnen zum Ausgangspunkt für die Entwicklung von Lehr- und Lernstrategien gemacht und ein subjektzentriertes Lernkonzept zugrunde gelegt werden.

Beschäftigungswirksame Kompetenzen im informellen Sektor müssen sowohl handwerklich-technische als auch betriebswirtschaftliche und allgemeine Kompetenzen, wie Kommunikations- und Organisationsfähigkeit, Neugier und Kreativität enthalten. Prinzipiell existiert dabei eine Spannung zwischen wirtschaftlicher und pädagogischer Orientierung. Diese verschiedenen Orientierungen müssen jeweils sorgfältig ausbalanciert werden.

Bildungsangebote sind für AdressatInnen im informellen

sichtigt werden, daß die vorhandene Grundbildung häufig lückenhaft ist. Daher ist zu prüfen, wie Elemente einer allgemeinen Grundbildung in Erwachsenenbildungsmaßnahmen nachgeholt werden können.

Muttersprachlicher Erstunterricht und die Aufwertung muttersprachlicher Kompetenzen in der regionalen und nationalen Kommunikation sind vor diesem Hintergrund von zentraler Bedeutung, da sich über die Muttersprache die erste wichtige Lernphase (familiäre Lernphase) im Leben eines Menschen mit der zweiten Lernphase (Grundbildungsphase) verbindet.

Jedoch werden in vielen mehrsprachigen Ländern Menschen, die nur Kenntnisse in „ihrer“ Minderheitensprache haben, benachteiligt oder gar diskriminiert. Weite Bereiche marktentscheidender Kommunikationen und Informationsquellen basieren auf weltweiten Verkehrssprachen, bei denen sich das Englische anscheinend als wichtigste Sprache durchsetzt. Die ökonomische Existenzsicherung erfordert daher gebrauchorientierte Kenntnisse in einer Verkehrssprache.

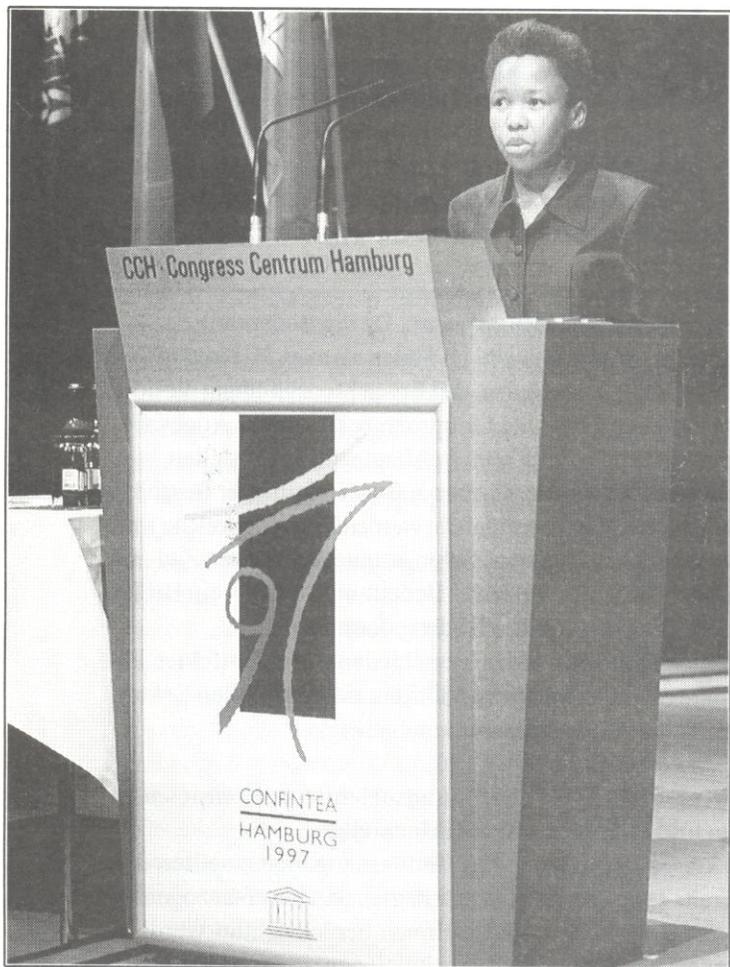
Grundbildung sollte in Ergänzung zum muttersprachlichen Unterricht Kompetenzen in einer der weltweiten Verkehrssprachen vermitteln. Dadurch wird der Zugang zu den gesellschaftlichen Ressourcen, zu weiterführenden Bildungswegen und zu gesellschaftlichem Einfluß erleichtert.

### Themenfeld 3: Diversifikation von Berufsbildungssystemen

In den meisten Ländern existieren die Systeme beschäftigungsorientierter Aus- und Fortbildung in engem Anschluß an den formellen Wirtschaftssektor, obwohl der Großteil der arbeitenden Bevölkerung ihr Auskommen im informellen Sektor suchen muß. Hieraus ergibt sich die Forderung nach Diversifikation und Öffnung der existierenden Systeme und Institutionen der Erwachsenenbildung für Personen aus dem informellen Sektor.

Die Annahme, daß ökonomisches Wachstum und Rationalisierung automatisch zu einem Beschäftigungswachstum im formellen Wirtschaftssektor führen würde, hat sich als falsch herausgestellt. Die Fokussierung der Erwachsenenbildung auf formelle Beschäftigungsverhältnisse ist daher nicht länger gerechtfertigt. Stattdessen muß sie Bildungsprozesse initiieren, in denen das Sammeln von Arbeits-erfahrungen mit Lernprozessen kombiniert wird.

Eine handwerklich-technische Aus- und Fortbildung muß

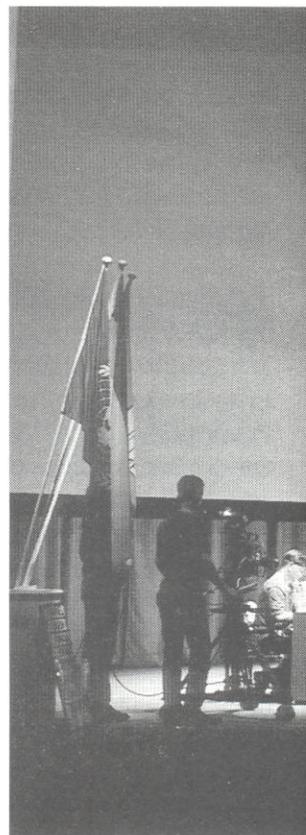


CONFINTEA V,  
Hamburg 1997

Sektor häufig attraktiver, wenn sie teilweise auf formelle Lernprozesse bezogen bzw. mit diesen verbunden werden. Es sollte ein Brückenbau zwischen formeller und nonformaler Bildung stattfinden. Das bedeutet einerseits, außerschulische Lernprozesse vom Stigma geringerer Bedeutung zu befreien und andererseits, Lernsituationen stärker als bisher für AdressatInnengruppen im informellen Sektor zu öffnen.

### Themenfeld 2: Grundbildung und Spracherwerb als integrativer Bestandteil von Erwachsenenbildungsprogrammen

Bei der Gestaltung von Bildungsprogrammen muß berück-



über die Vermittlung von konkreten Fertigkeiten hinausgehen, indem sie auch einen direkten Beitrag zum Erwerb allgemeiner Kompetenzen und zur individuellen Weiterentwicklung des Lernenden leistet. Dabei kann u.U. die persönliche

erreichen. Deshalb beginnen auch staatliche Stellen, sich verstärkt für nonformale Bildungsmaßnahmen und deren Konzeptionen zu interessieren. Es wird heute darüber nachgedacht, das formale Bildungssystem zu 'non-formalisieren', indem innovative und attraktivitätssteigernde Elemente der nonformalen Bildung in formale Bildungsprogramme integriert werden. Nonformale Bildungsmaßnahmen weisen häufig höhere Erfolge auf und werden vor allem hinsichtlich ihrer Erreichbarkeit und Partizipation als effektiver angesehen. Zudem ist offensichtlich, daß sie um ein Vielfaches billiger als ihr Gegenstück im formalen Bereich sind. Im Gegensatz zum top-down-Ansatz der formalen Bildung streben nonformale Konzeptionen an, subjektorientierte Bildung an der Basis durchzuführen. Durch die vermittelten Inhalte und die Stärkung des Gemeinschaftsgefühles wird das Infragestellen sozio-ökonomischer Realitäten sowie gesellschaftspolitischer Bedingungen und Strukturen erleichtert. So kann zu reformorientierten Maßnahmen motiviert und diese können mit Hilfe der Gemeinschaft umgesetzt werden.

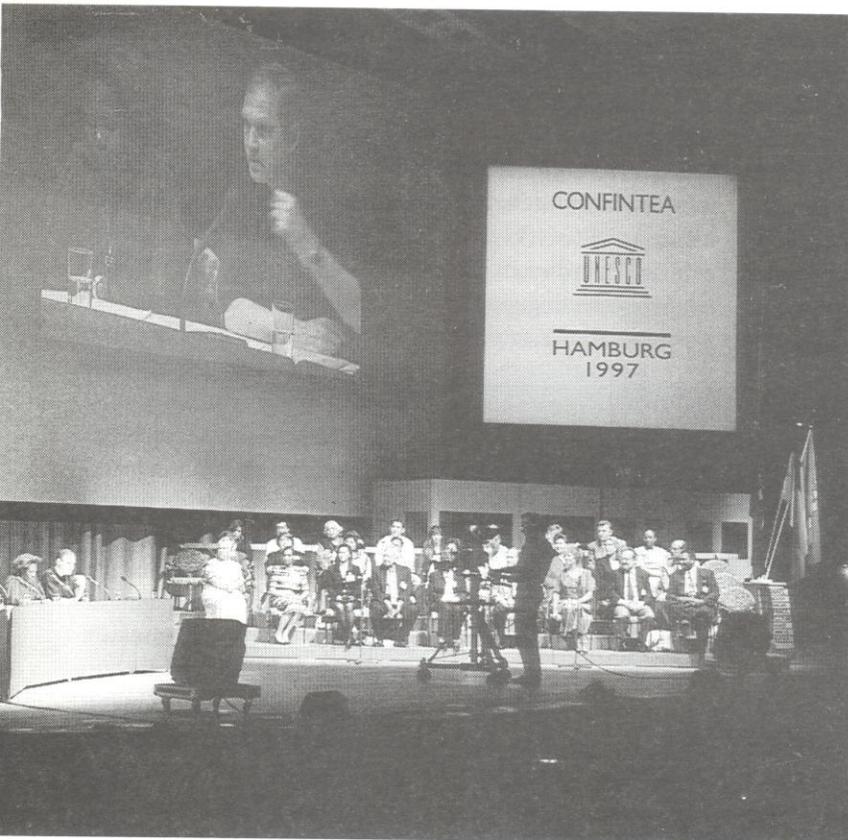
Jeder Staat ist gegenüber seiner Bevölkerung in der Pflicht, Bildungsprogramme zu organisieren, die es den Menschen ermöglichen, eine Grundbildung sowie grundlegende berufliche Kompetenzen zu erlangen. Ein zunehmender Rückzug des Staates aus seiner Verantwortung bzw. die anhaltende Nichtumsetzung dieser Pflicht, widerspricht dem Schutzauftrag des Staates gegenüber seinen BürgerInnen und dem

Menschenrecht auf Bildung. Segmentierte Übernahmen von Teilaspekten nonformaler Konzeptionen in formale Bildungsprogramme sind wenig erfolgversprechend, wenn parallel die gesellschafts- und bildungspolitischen Voraussetzungen nicht in Frage gestellt und reformiert werden. Zudem besteht die Gefahr, daß eine derartige Übernahme den gesamten Rahmen, in den nonformale Bildungsprogramme eingebettet sind und der gesellschafts- und bildungspolitische Veränderungen als genuinen Bestandteil enthält, ad absurdum führt.

Langfristig sind drei verschiedene Entwicklungen denkbar: Das formale Bildungssystem dominiert die nonformale Bildung; beide Systeme überleben gleichberechtigt, wobei sie sich über ihre Theorie und Praxis austauschen und eine Interaktion zulassen; oder beide Systeme formen etwas Neues im Sinne einer Synthese.

#### Themenfeld 5: Kreativität und Motivation

Durch Arbeit kann sich eine Person ein Einkommen verschaffen, mit dem sie ihren Lebensunterhalt und den ihrer Familie bestreitet; durch Arbeit können Menschen jedoch auch ihr kreatives Potential entdecken und sich ihrer eigenen persönlichen Fähigkeiten bewußt werden. Häufig haben



CONFINTEA V,  
Hamburg 1997

Erfahrung, die Produktion von Gütern oder das Anbieten von Dienstleistungen selbständig zu „managen“, mehr zu Selbstbewußtsein und „Empowerment“ beitragen als soziale und kommunikative Lehr- und Lerninhalte allein. Da Aus- und Fortbildungsmaßnahmen allein nicht unbedingt zu Beschäftigungswirksamkeit führen, sollten sie mit Unterstützungsprogrammen zur Kleingewerbegründung kombiniert werden und neben technischen und betriebswirtschaftlichen Inhalten auch Informationen zu sozialen und ökologischen Standards beinhalten.

Des weiteren muß die sich vergrößernde technologische Kluft zwischen dem formellen und dem informellen Sektor der Wirtschaft berücksichtigt werden. Dies bedeutet, daß auch einfache und angepaßte Technologien vollständig in beschäftigungsorientierte Bildungsangebote integriert werden müssen.

Der Staat allein ist nicht in der Lage, die ganze Breite von Bildungs- und Trainingsbedürfnissen abzudecken. Im Bereich der Berufsbildung wird daher für einen fairen Wettbewerb zwischen öffentlichen, nicht-staatlichen und privaten Anbietern plädiert.

#### Themenfeld 4: Staat und nonformale Bildung

In vielen Ländern zeigt sich immer deutlicher, daß die formellen Bildungssysteme große Teile der Bevölkerung nicht

Menschen jedoch nicht die Möglichkeit, ihre Potentiale durch Arbeit zu verwirklichen. Als Folge entwickelt sich eine oft fatalistische Haltung und Schicksalsgläubigkeit mit der Vermutung, daß diese Situation auf die persönliche Unfähigkeit zurückzuführen ist.

Bildungsprogramme im informellen Sektor sollten daher Erwachsenen den Raum bieten, persönliche Kompetenzen, Talente und *skills* zu entwickeln. Auf diese Weise können sie erfahren, daß sie selbst Einfluß auf ihre Beschäftigung haben und ihre Interessen realisieren können. Diese Erfahrung wird zum Ausgangspunkt für die Entwicklung von Selbstbewußtsein.

Das Ansetzen am Wissen und an den Erfahrungen der AdressatInnen unterstützt diese darin, sich ihrer eigenen Potentiale bewußt zu werden. Es eröffnen sich Wege zu ei-

lernen. Grundlegende Kenntnisse, beispielsweise der Weberei, Schreinerei oder Kraftfahrzeugreparatur, werden vom Meister zum Lehrling weitergegeben. Durch die direkte Anbindung der Lernprozesse an die Produktion und den Verkauf ist sichergestellt, daß in den Betrieben die Kompetenzen vermittelt werden, die für den lokalen Markt notwendig sind.

Diese Formen des Kompetenzerwerbs sind für die Beschäftigungswirksamkeit häufig relevanter als viele staatliche Ausbildungsprogramme. Darüber hinaus existieren bereits die Strukturen, innerhalb derer ausgebildet wird. Sie müssen nicht erst kostenträchtig aufgebaut werden. Trotzdem dürfen in diesem Zusammenhang die oft extrem schlechten Arbeitsbedingungen nicht verschwiegen werden.

Eine Verbesserung der informellen Lehre sollte über non-

formal organisierte, partizipativ von möglichst vielen AdressatInnen beeinflusste Angebote organisiert sein, da formale Bildungsangebote der Unterschiedlichkeit der Produktionsverhältnisse für den informellen kleinhandwerklichen Bereich oftmals nicht gerecht werden. Für die Wirksamkeit entsprechender Ansätze empfiehlt es sich, KleinbetriebsbesitzerInnen in den Bildungsprozeß mit einzubeziehen sowie berufliche Bildung mit der Förderung des Kleinergewerbes zu verbinden.



CONFINTEA V,  
Hamburg 1997

ner positiven Wahrnehmung der eigenen Fähigkeiten und damit auch die Motivation, aktiv Einfluß auf die eigenen Arbeits- und Lebensbedingungen zu nehmen.

### Themenfeld 6: Traditionelles beschäftigungsorientiertes Lernen

Die Existenz traditioneller Ausbildungsformen in einigen Ländern Afrikas und Lateinamerikas ist schon lange bekannt. Ein Großteil der jungen Erwachsenen, die im informellen Sektor tätig sind, erhalten ihre berufliche Bildung im Rahmen von traditionellen Ausbildungsformen. Diese Formen des beruflichen Kompetenzerwerbs werden hier unter dem Begriff der informellen Lehre diskutiert. Jugendliche werden schon früh in das tägliche Arbeitsleben einbezogen, wobei sie hauptsächlich durch Imitation und Identifikation

### Themenfeld 7: Existenzsicherung durch Einheit von Haushalt und Betrieb

Eine Vielzahl von Erfolgsfaktoren tragen zur langfristigen Existenzsicherung der Kleinunternehmen im informellen Sektor bei. Es handelt sich hierbei um verschiedene Maßnahmen, mit denen versucht wird, sich flexibel an die sich ständig verändernden Marktbedingungen anzupassen. Für die Deckung des Lebensunterhaltes und die Sicherung der betrieblichen Existenz ist eine nachhaltige Gewinnerwirtschaftung notwendig. Da die Umsatzerlöse im informellen Sektor saisonal stark schwanken, müssen in guten Zeiten die Gewinne zumindest so hoch sein, daß sie gegenüber den Verlusten der schlechten Zeiten überwiegen. Somit bildet Flexibilität den entscheidenden Erfolgsfaktor für die Existenzsicherung im informellen Sektor. Vor allem ist die flexible Anpassung der betrieblichen Leistungen an die Anforderungen des Marktes notwendig. Dies beinhaltet zu-

nächst eine permanente Marktbeobachtung, das Ausfindigmachen von Marktnischen sowie die entsprechende Diversifikation des Produkt- und Dienstleistungsspektrums.

Als eines der wichtigsten Merkmale für die interne Flexibilität der Kleinunternehmen gilt die soziale und ökonomische Einheit von Haushalt und Betrieb. Durch die direkte räumliche Nähe können Familienmitglieder sowohl familiäre als auch betriebliche Aufgaben wahrnehmen. Die ökonomische Einheit zeigt sich vor allem darin, daß sämtliche Einnahmen und Ausgaben von Haushalt und Betrieb über eine gemeinsame Kasse abgewickelt werden. Obwohl diese Strategie in der praktischen Entwicklungspolitik oftmals kritisiert wird, liegen in ihr eine Reihe von Vorteilen: Generierung von zusätzlichem Einkommen, da viele Familien Fluktuationen innerhalb des Betriebes durch Nebentätigkeiten ausgleichen; Bildung von Ersparnissen, die vollständig in die gemeinsame Kasse fließen und Anpassung des Lebensstandards an die ökonomische Gesamtsituation. Die Vermengung von Privat- und Betriebsvermögen geschieht bewußt und ist aus der Not heraus zwingend erforderlich. Durch diese Strategie können Kleinbetriebe im informellen Sektor auch Perioden schwacher ökonomischer Aktivität überstehen.

### **Themenfeld 8: Selbsthilforganisationen und kooperative Zusammenschlüsse**

Der Zusammenschluß in Selbsthilforganisationen und kooperativen Produktionsformen ist für viele Menschen im informellen Sektor ein wichtiger Teil zur Lebenssicherung. Im Gegensatz zum formalen Sektor, in dem der Staat und die Industrie wesentlich an der Vorbereitung zum Berufsleben beteiligt sind, sind es im informellen Sektor die Familie, der Haushalt und die „community“, die eine zentrale Rolle für die Sicherung von grundlegenden Bedürfnissen spielen.

Mindestens drei verschiedene Typen von Zusammenschlüssen lassen sich im informellen Sektor identifizieren: Produzenten-Selbsthilfevereinigungen, traditionelle (und relativ formale) Zusammenschlüsse, wie z.B. Handwerkerkassen, und Kreditzusammenschlüsse. Diese kooperativen Zusammenschlüsse können die ökonomische Lage ihrer Mitglieder verbessern, wenn es ihnen gelingt, den Zugang zum Markt zu erleichtern, intersaisonale Preisschwankungen zu mindern, Wissen und Fertigkeiten zu bündeln und soziale Sicherheit zu fördern.

Die Organisation der Kleinstbetriebe ist eine der wichtigsten Quellen für die Initiierung von Lernprozessen, denn Lernen findet nicht nur innerhalb des Produktionsprozesses, sondern auch durch andere, externe Mechanismen wie z.B. Lernen durch Verhandeln, statt. Die Potentiale einer Gruppe, Probleme zu lösen, und die entsprechenden Kompetenzen zur Umsetzung von Lösungsansätzen zu erwerben, müssen anerkannt und Bildungsmaßnahmen auf diesen lokalen Kapazitäten und zum Teil lang etablierten Formen der Fertigkeitsvermittlung aufgebaut werden. Einzelne Maßnahmen müssen mit dem lokalen Kontext verhandelt und soziokulturellen Mechanismen, die die Arbeitsbeziehungen in den Kleinstbetrieben determinieren, berücksichtigt werden.

### **Themenfeld 9: Bildung und Kommunikation im Kontext sozialer Bewegungen**

Neben den genannten kooperativen Strukturen und Zusammenschlüssen existieren soziale und kommunikative Netzwerke im informellen Sektor, die über eine rein produktive Orientierung hinausreichen. Sie bilden einen bedeutenden Teil der Zivilgesellschaft. Ihr vorrangiges Ziel ist nicht mehr nur die reine Existenzsicherung, sondern die Entwicklung einer eigenen Analyse und Reflexion der politischen und sozialen Bedingungen, die zum Verlust von sozialer Sicherheit und extrem schlechten Lebensbedingungen geführt haben. Innerhalb dieser Netzwerke werden gesellschaftliche Mißstände analysiert und verhandelt. Menschen, die sich aktiv an solchen Zusammenschlüssen beteiligen, haben sehr konkrete Vorstellungen über ihre Bedürfnisse und die Schritte, die unternommen werden müssen, um sie in der Praxis umzusetzen. Sie entwickeln eigene Konzepte, Handlungs- und Organisationsmuster sowie Werte und Normen.

Weltweit nimmt die Bedeutung und der Einfluß solcher sozialen Netzwerke zu. Unter bestimmten Bedingungen können größere soziale Bewegungen entstehen, die dann eine Vielzahl von Interessen versammeln und in Opposition zu den vorhandenen Bedingungen und Strukturen stehen. Erfahrungen aus der Entwicklungszusammenarbeit zeigen, daß die erfolgreiche Implementierung von Reformen im Bildungsbereich in nicht unerheblichem Maße davon abhängt, inwieweit soziale Bewegungen miteinbezogen werden.

Durch den Beitrag der Arbeitsgruppe ALIMA wurde die Thematik „Beschäftigungsorientierte Erwachsenenbildung im informellen Sektor“ auf der CONFINTEA V. zu einem Schwerpunkt im Bereich „Adult learning in a changing world of work“. Das Interesse an den spezifischen Bedingungen für Erwachsenenbildung in den Ländern des Südens spiegelte sich darüber hinaus auch in anderen Arbeitsgruppen auf der Konferenz wider. Eine ungekürzte Fassung des Beitrags der Kommission BDW ist in einem Focusband der Zeitschrift Education erschienen (Sonderheft zum Thema [Berufs-]Bildung im informellen Sektor). Der Band ist zu beziehen über das Institut für Wissenschaftliche Zusammenarbeit, Olgastraße 8, 72074 Tübingen, e-mail: iwz@oe.uni-tuebingen.de. Ein Teil des CONFINTEA - Papiers ist in der Zeitschrift „Brainstorm“ erschienen. Diese Zeitschrift wird von CEFE/GTZ herausgegeben und ist unter folgender Adresse zu erhalten: CEFE - International, GTZ, Postfach 5180, 65760 Eschborn oder rainer.kolshorn@gtz.de.

Die Abschlußdeklaration zur Erwachsenenbildung (The Hamburg Declaration on Adult Learning) sowie ein Programm für die Zukunft (Agenda for the Future) sind zu beziehen über das UNESCO Institut für Pädagogik, Feldbrunnenstr. 58, 20148 Hamburg, e-mail: w.mauch@unesco.org.de

#### **Anmerkungen:**

- Mitglieder der Arbeitsgruppe sind: Dr. Sigvor Bakke-Seeck, Prof. Dr. Ulrich Boehm, Bianca Bövers, Sigrid Görgens, Prof. Christiane Hopper, Prof. Dr. Wolfgang Karcher, Claudia Lohrenscheit, Prof. Dr. Gottfried Mergner, Dr. Bernd Overwien, Dr. Madhu Singh, Gunnar Specht, Gregor Wojtasik.

- Verantwortlich für die Zusammenstellung des Beitrags: Bianca Bövers/Claudia Lohrenscheit

Claudia Lohrenscheit und Renate Schüssler

## Bildung, Kommunikation und kollektive Interessen im Diskurs über den informellen Sektor

*Das starke Anwachsen des informellen Sektors fällt direkt mit der Politik der Deregulierung und der Neoliberalisierung der Wirtschaft zusammen. Der Zusammenhang zwischen globalen Prozessen und Strukturen und informellem Sektor sollte jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, daß sich globale Entwicklungen auf der regionalen und lokalen Ebene sehr unterschiedlich auswirken. Um der weltweiten Marginalisierung und der Informalisierung von Arbeit entgegenzuwirken, brauchen wir Strategien, die sowohl die Makroebene - die weltweiten ökonomischen Strukturen - als auch ihre Erscheinungsform auf der lokalen Ebene als einen entscheidenden Schwerpunkt behandeln. Dieser Artikel stellt anhand von Beispielen aus Südafrika und Nicaragua kollektive Strategien vor. Die Autorinnen versuchen, sie mit Anforderungen an die internationale Bildungs- und Entwicklungszusammenarbeit zu koppeln.*

Seit seiner 'Entdeckung' in den 70er Jahren ist der informelle Sektor mit verschiedensten Definitionen und Perspektiven belegt worden. Das Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit sieht in ihm ungenutztes Wirtschaftspotential und erhebliche Beschäftigungsreserven. Andere Positionen betonen dagegen eher das Potential für eine neue Wirtschaftsordnung, und wieder andere halten den informellen Sektor lediglich für ein Übergangsstadium, in dem sich jedoch kaum Ansätze für ein alternatives Entwicklungsmodell finden werden. Wegen der erheblichen Unterschiede ist eine einheitliche Definition nach wie vor schwierig. Zum informellen Sektor zählen sowohl langjährige Betriebe mit fest angestellten MitarbeiterInnen als auch Ein-Personen-Betriebe, die über die Erwirtschaftung des reinen Existenzminimums kaum hinausgehen. Als wichtige, wiederkehrende Kennzeichen gelten die fehlende Absicherung der Arbeitsverhältnisse durch Arbeits- und Sozialgesetzgebungen, die hohe Gesamtarbeitszeit von bis zu 18 Stunden täglich sowie die große Bedeutung von personalisierten Geschäfts-

beziehungen und Familienarbeit, insbesondere der Frauen- und Kinderarbeit. Die International Labour Organisation (ILO) und der Internationale Bund freier Gewerkschaften (IBFG) schätzen, daß heute ca. 500 Mio Menschen, d.h. etwa ein Viertel der Welterwerbsbevölkerung im informellen Sektor arbeiten. Hinzu kommt außerdem die unbezahlte Haus- und Familienarbeit sowie die ländliche Subsistenzarbeit, die in die ökonomischen Gesamtrechnungen gar nicht oder nur zu einem geringen Teil miteinbezogen wird. Dementsprechend umfaßt der formelle Sektor mit gesetzlich regulierten und geschützten Arbeitsverhältnissen nur einen geringen Teil aller gesellschaftlich notwendigen Arbeit, und die sozialen sowie ökonomischen Errungenschaften der ArbeiterInnenbewegung und der Gewerkschaften werden nach und nach rückgängig gemacht. Immer mehr gesicherte und rechtlich geschützte Arbeitsplätze werden abgebaut, während die ungeschützten weiter zunehmen. Bezahlte Arbeit wird schlechter entlohnt und unbezahlte Arbeit wächst weiter an.

Die Grenzen zwischen formellem und informellem Sektor sind fließend und beide Sektoren eng miteinander verflochten. Multinationale Konzerne lassen ihre Produkte zunehmend in Weltmarktfabriken, den maquiladoras, und Niedriglohnverhältnissen anfertigen - Image und Herkunft einer Marke sagen kaum etwas über die Produktionsweise, die Herstellungsbedingungen oder die sozialen Standards der ArbeiterInnen aus. Ohne die Arbeit im informellen Sektor sowie die unbezahlte Familien- und Subsistenzarbeit wäre der formelle Sektor zum Teil funktionsunfähig. Das weltweite Phänomen einer zunehmenden Informalisierung von Arbeit drängt nicht nur breite Massen - insbesondere Frauen - ins gesellschaftliche Abseits. Durch diese Verteilung und Bewertung der gesellschaftlich notwendigen Arbeit manifestiert sich zudem erneut die patriarchal geprägte, geschlechtsspezifische Arbeitsteilung. Weltweit stehen Frauen am untersten Ende der Hierarchie.

Das starke Anwachsen des informellen Sektors fällt direkt mit der Politik der Deregulierung und der Neoliberalisierung der Wirtschaft zusammen, die sich seit dem endgültigen Scheitern der 'sozialistischen Alternative' und dem Ende der Ost-West-Block-Konfrontation mehr und mehr als globales System etabliert. Durch die rasante Beschleunigung des technischen Fortschritts wie auch der Automatisierungs- und Rationalisierungsprozesse wird diese Entwicklung noch forciert. Der Zusammenhang zwischen globalen Prozessen und Strukturen und informellem Sektor sollte jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, daß sich globale Entwicklungen auf der regionalen und lokalen Ebene sehr unterschiedlich auswirken. Um der weltweiten Marginalisierung und der Informalisierung von Arbeit entgegenzuwirken, brauchen wir Strategien, die sowohl die Makroebene - die weltweiten ökonomischen Strukturen - als auch ihre Erscheinungsform auf der lokalen Ebene als einen entscheidenden Schwerpunkt behandeln. In diesem Artikel soll deswegen eine Annäherung an den informellen Sektor nicht allein auf der produktiven Ebene erfolgen, sondern in der Suche nach den kollektiven Strategien der Menschen im Kampf um Arbeit und menschenwürdige Lebensverhältnisse.

## Zwei Beispiele aus Südafrika: Die Frauengewerkschaft SEWU und die Bewegung der Armen (MOP)

Die populären Massenmedien beschränken ihre aktuelle Berichterstattung aus Südafrika zumeist auf Meldungen über ausufernde Konflikte und Gewalt in den Großstädten oder aber auf die Arbeit der Wahrheitskommission, zumal hier spektakuläre Fälle wie der Fall Winnie Mandikizela Mandelas bearbeitet werden. Es ist einsichtig, daß die Überwindung der Folgen und tiefverwurzelten Strukturen der Apartheid ein über mehrere Generationen greifender Prozeß sein wird, der ein Lernen und Umdenken in allen Bereichen erfordert. Eine zentrale Rolle bei der Überwindung der sozio-ökonomischen Apartheid nimmt der Bereich von Arbeit und Beschäftigung ein. 40 % der Bevölkerung Südafrikas leben derzeit unterhalb der Armutsgrenze; fast 95 % der Armen sind Schwarze, davon zwei Drittel Frauen.

Der Anteil der südafrikanischen Frauen am informellen Sektor wird auf etwa 60 % geschätzt. Nur wenige von ihnen haben Zugang zu Sozialleistungen sowie zu Bildung und Ausbildung, die den Weg in ein geschütztes Arbeitsverhältnis öffnen. Ihre Interessen werden bislang nur sehr wenig berücksichtigt.

### Die südafrikanische Frauengewerkschaft SEWU

Die SEWU (*Self Employed Women's Union*) - eine Gewerkschaft ausschließlich für Frauen aus dem informellen Sektor - wurde 1994 in Durban, Südafrika gegründet. Sie organisiert Beschäftigte, die traditionell als nicht oder nur schwer organisierbar galten, sowie Straßenverkäuferinnen und fliegende Händlerinnen, Heimarbeiterinnen, Friseurinnen und Prostituierte. In der Bundesrepublik wird die SEWU vor allem bekannt gemacht durch das Afrika Süd Aktions-Bündnis (AAB) in Bonn, das als Kooperationspartner die Arbeit der Frauengewerkschaft unterstützt (vgl. AAB [Hrsg.] Bonn, 1996).

Seit den ersten Aktivitäten umfaßt die SEWU in Durban mittlerweile 1.500 Mitfrauen. Die Gründerin, Pat Horn, organisiert zur Zeit den Aufbau nationaler Strukturen und knüpft Kontakte zu den regionalen Nachbarländern, mit dem Ziel der Vernetzung in einem Gewerkschaftsdachverband. Zu diesem Zweck richtete SEWU im November 1995 einen Workshop für Frauen aus Malawi, Mozambique, Namibia, Swaziland, Tanzania, Zambia und Zimbabwe aus. Sie ist außerdem eingebunden in ein internationales Netzwerk. Zum indischen Vorbild, der Schwesterngewerkschaft SEWA, in der mittlerweile über 100.000 Frauen organisiert sind, bestehen gute Kontakte und reger Austausch. Derzeit wird die Arbeit der SEWU noch finanziell durch europäische Gewerkschaften sowie kanadische und US-amerikanische Organisationen unterstützt, auf Dauer soll sie sich jedoch selbst tragen und ohne finanzielle Hilfe von außen agieren können. Die Gewerkschaftsfrauen zahlen einen einmaligen Aufnahmebeitrag sowie einen monatlichen Mitgliedsbeitrag - entsprechend ihres niedrigen Einkommens.

Ganz bewußt wendet sich die SEWU an diejenigen, die am Ende der Skala der im informellen Sektor Tätigen stehen. In den vergangenen vier Jahren wurde ein breites Unterstützungs-, Bildungs- und Qualifizierungsangebot ent-

wickelt, daß auf Empowerment, die Ermächtigung der Frauen und die Stärkung von Selbstbewußtsein und Handlungskompetenz abzielt. Das Angebot beinhaltet:

- Öffentlichkeitsarbeit über die Arbeits- und Lebensbedingungen im informellen Sektor,
- Qualifizierung für Führungsaufgaben (negotiating and lobbying skills), wie etwa für die Verhandlungen mit Stadt-

## Lección 10

Observemos, analicemos y conversemos



## mujeres

räten über bessere Arbeitsbedingungen: Dächer für Verkaufsstände, öffentliche Toiletten, Lagerräume, Wasserstellen etc.,

- Entwicklung und Förderung von Handlungskompetenz (z.B. im Umgang mit Behörden oder in der Organisation des Alltags [Kinderbetreuung etc.]),
- Aus- und Fortbildung (auch in eher 'untypischen' Frauenberufen),
- Sprachkurse,
- Politische Bildung z.B. über Frauen-, Menschen- und soziale Rechte,
- Zugang zu Krediten, Sozialleistungen wie z.B. Gesundheitsversorgung, Altersversorgung etc. und Beratung; Gründung einer eigenen Spar- und Kreditgenossenschaft (SACO),
- Rechtsberatung und Rechtsbeistand,
- Beratung und Beistand für Opfer von Gewalt und sexuellem Mißbrauch sowie präventive Arbeit (z.B. durch Selbstverteidigungskurse),
- Seminare zu aktuellen, relevanten Themen und Inhalten, die die Frauen selbst bestimmen (mit Kinderbetreuung und finanziellem Ausgleich des Verdienstaufschlags, was den Frauen eine Teilnahme an den Programmen oft überhaupt erst ermöglicht).

Mit ihrem Programm tritt die Frauengewerkschaft einer dauerhaften Marginalisierung am Rande des Existenzminimums entgegen. Ihre unmittelbaren Ziele beziehen sich auf die Anerkennung, die Absicherung und Qualifizierung der Arbeit von Frauen. Auf lange Sicht kämpft die SEWU für die Aufhebung der patriarchalen Strukturen in allen Bereichen von Arbeit und Beschäftigung inklusive der unbezahlten Haus- und Familienarbeit und für eine gerechte Bewertung und Verteilung von allen Bereichen der gesellschaftlich notwendigen Arbeit. Die Arbeit der Frauen beruht auf basisdemokratischen Prinzipien und trägt zum Abbau von Rassismus, wirtschaftlicher Ausbeutung und Sexismus in Südafrika bei. Ihre Konzepte und Methoden können nicht nur für die Länder des Südens, sondern auch für die hoch technisierten und industrialisierten Länder des Nordens Vorbildcharakter haben und wichtige Ansatzpunkte liefern.

### **Die Bewegung der Armen - Movement of the Poor**

Unter dem Motto „*The Poor shall not live by bread alone*“ fand im Oktober 1996 in Kapstadt (RSA) der Kongreß des *Movement of the Poor* (MOP) statt. In diesem Forum trafen sich AktivistInnen aus christlichen und anderen Basisgruppen, der Befreiungsbewegung, aus zahlreichen Projekten, die in den Townships arbeiten sowie VertreterInnen aus NGOs und den Universitäten. Die Themen des Kongresses waren breit gefächert und spiegelten Hauptprobleme und Interessen der TeilnehmerInnen wider, angefangen bei einer Beschäftigungspolitik für die Bevölkerungsmehrheit, die außerhalb der kapitalistischen Produktion und Lohnarbeit steht, über die Verbrechensbekämpfung in den Townships, Landverteilung und Landrechtsfragen im Interesse der Armen, bis hin zu Themen der Gesundheitspolitik, der Gleichberechtigung zwischen den Geschlechtern, bildungspolitischen Forderungen und konkreten Gesetzesforderungen. Der Kongreß des MOP beschränkte sich jedoch nicht auf das Sammeln und Analysieren aktueller Mißstände, sondern befaßte sich mit den konkreten Utopien und Visionen eines besseren Lebens und der Formulierung weitgehender Forderungen an die Regierung, zur Verbesserung der rechtlichen und sozio-ökonomischen Situation. Am Ende des Kongresses wurde ein Aktionsplan verabschiedet, in dem die BewohnerInnen der Townships ankündigen, daß sie Forderungen an den Staat durchsetzen werden und dazu koordinierte Aktionen planen. Zentrales Thema ist in diesem Zusammenhang die Überwindung der sozio-ökonomischen Apartheid in den Bereichen von Arbeit und Beschäftigung. Hierzu wurde ein neuer Begriff von Arbeit entwickelt: „Arbeit als die bezahlte, beziehungsweise entlohnte oder vergütete Verbesserung der eigenen Lebensverhältnisse“ (Mergner 1997, 237).

### **Feministische Volkserziehung im Frauenkollektiv Matagalpa, Nicaragua**

Während die sandinistische Revolution in Nicaragua Frauen zwar in erheblichem Maße mobilisiert hatte, ihnen allerdings den Zugang zu Entscheidungsgremien mehrheitlich verwehrte, zielt die Gesellschaftspolitik seit dem Regierungswechsel von 1990 wieder auf eine massive Zurückdrängung von Frauen an Heim und Herd ab. Für eine der bekanntesten

Feministinnen Nicaraguas, Maria Teresa Blandón, bedeutet die Politik in den 90er Jahren in vieler Hinsicht einen Rückschritt: „Die Frauenarbeitslosigkeit ist auf über 70 % gestiegen; Kindertagesstätten wurden vielfach geschlossen, ebenso Gesundheits- und Bildungsprogramme für Frauen; alte und neue Kommunikationsmedien kehren zu ihrer früheren Praxis zurück, den weiblichen Körper zu vermarkten; in ihrem religiösen Diskurs wie in Unterrichtstexten verkündet die Kirchenhierarchie unisono mit denjenigen, die inzwischen im Erziehungswesen das Sagen haben, eine konservative, heuchlerische und diskriminierende Moral, die bezweckt, Frauen auf ihre traditionelle Rolle als Mutter, Ehefrau und dem Mann gefälligen Schönheitsartikel zurückzudrängen“ (Blandón 1992, 144).

Frauen werden in vielfältiger Weise politisch, gesellschaftlich, rechtlich und privat diskriminiert. In Nicaragua wird die Verschlechterung makro-ökonomischer Daten als Folgen von Schuldenkrise, Strukturanpassungsmaßnahmen und wirtschaftlicher Deregulierung vor allem auf ihrem Rücken ausgetragen: 1993 waren 41 % der armen Haushaltsvorstände weiblich (vgl. Vargas 1993, 233). Die Fertilitätsziffer der Frauen liegt bei 5,9, das Bevölkerungswachstum bei hohen 3,9 % (vgl. Rausch 1993, 350). Die allgemeine AnalphabetInnenquote ist wieder auf 30 % angestiegen, wobei der Anteil von Frauen und der Landbevölkerung deutlich höher liegt.

Im Widerstand zu den politischen und wirtschaftlichen Entwicklungen hat sich eine vielfältige Frauenbewegung entwickelt, die zur Zeit wohl die dynamischste gesellschaftliche Gegenbewegung bildet. Ein Beispiel feministischer Ausrichtung ist das Frauenkollektiv Matagalpa, dem es neben der Bewältigung konkreter Probleme vor allem um die Veränderung diskriminierender Strukturen geht. Es wurde im Jahr 1989 als politisch unabhängige Organisation gegründet. Zentrales Thema sind die unterdrückten Lebenszusammenhänge, in denen sich die Mehrzahl der nicaraguanischen Frauen befindet. Diese werden in erster Linie durch ihre soziale Herkunft und ihre Geschlechtszugehörigkeit determiniert bzw. begründet und führen zu verschiedenen Unterdrückungsmechanismen wie der Anwendung von sexueller Gewalt, Benachteiligungen in der Arbeitswelt, Mehrfachbelastungen durch die alleinige Versorgung von Kindern, etc.

Die Arbeit des Kollektivs verläuft auf zwei Ebenen: auf der strategischen zur Veränderung des Bewußtseins und zur Bekämpfung ungerechter, durch Politik, Gesetzgebung und Gesellschaft festgeschriebener Strukturen, und auf der praktischen zur Lösung konkreter Mißstände wie z.B. der psychologischen und rechtlichen Unterstützung bei Gewalterfahrungen. Aus der Vielzahl von Arbeitsformen seien exemplarisch genannt: ein eigenes Radioprogramm und eine Theatergruppe, ein reichhaltiges Dokumentationszentrum, die Arbeit in verschiedenen nationalen und internationalen Frauennetzwerken, die Fortbildung und Betreuung von, bzw. die Zusammenarbeit mit verschiedenen Gruppen wie Hebammen, Krankenschwestern, Landfrauen, Sexualarbeiterinnen und Lehrerinnen. Anfang der 90er Jahre konzipierte das Frauenkollektiv in einem bemerkenswerten dreijährigen Modellvorhaben ein feministisches Alphabetisie-

rungs- und Fortbildungsprojekt mit informell arbeitenden Hebammen der Region, den sogenannten „Hebammen aus Erfahrung“. Ausgehend von Paulo Freires befreiender Pädagogik wurde der ihr zugrundeliegende Unterdrückungsansatz um die Dimension der Geschlechtszugehörigkeit erweitert. Das Erlernen von Lesen, Schreiben und Rechnen wurde verknüpft mit der Entdeckung der eigenen Geschichte als Frau und als Nicaraguanerin, mit dem Brechen der internalisierten „Kultur des Schweigens“, mit der Reflexion über unterschiedliche Benachteiligungen und Unterdrückungsmechanismen, mit Bewußtseinsarbeit, mit sexueller Aufklärung und mit der Fort- bzw. Weiterbildung auf dem Gesundheitssektor zur Verbesserung der beruflichen Kenntnisse und Fähigkeiten.

Die Hebammen, die in ihrem Arbeits- und Lebensumfeld zentrale Persönlichkeiten darstellen, sollen als Multiplikatorinnen fungieren und ihre Kompetenzen und Sichtweisen durch die Schaffung und den Ausbau lokaler Strukturen und die Organisierung von Veranstaltungen an die Frauen ihres Einzugsgebietes weitergeben. Somit führt diese dezidiert emanzipatorische Alphabetisierungsarbeit einerseits zur Erweiterung der fachlichen Kompetenzen der Hebammen und zu einer verbesserten Gesundheitsbetreuung in den betroffenen Regionen. Andererseits werden zur Sicherung der Nachhaltigkeit der begonnenen Bewußtseins- und Aufklärungsarbeit in verschiedenen Landgemeinden Versammlungsräume gebaut bzw. bestehende Räume für regelmäßige Treffen von Frauengruppen unter Leitung der Hebammen und Mitarbeiterinnen des Frauenkollektivs genutzt. Im Schneeballsystem erweitern sich somit die Möglichkeiten für Frauen, sich unabhängig zu organisieren und sich über zentrale Themen wie Gesundheit, Gewalt, Diskriminierung, Bildung, Arbeit, die gesellschaftliche Stellung von Frauen, ihr Selbstkonzept etc. auszutauschen.

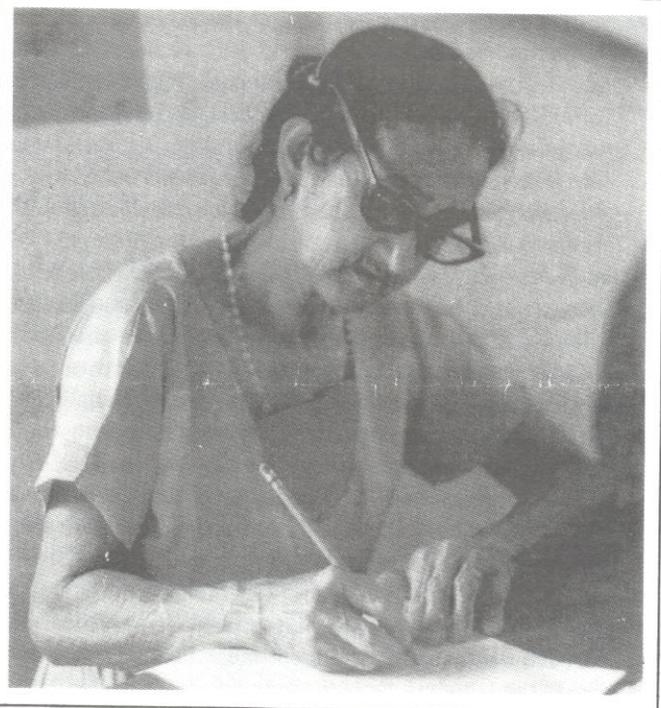
#### **Bildungskonzepte im unmittelbaren Lebensumfeld**

Die hier aufgeführten Beispiele spiegeln nur einen kleinen Teil der vielfältigen Strategien wider, die an die wirtschaftlichen Tätigkeiten der Menschen geknüpft sind. Im informellen Sektor der Länder des Südens finden sich zahlreiche ökonomische und soziale Organisationsformen, die auf traditionellen, aber auch auf neuen Formen der Solidarität und Zusammenarbeit basieren. Dazu gehören neben so politisch arbeitenden Organisationen wie der SEWU oder dem Frauenkollektiv Matagalpa außerdem zahlreiche Selbsthilfeinitiativen und Netze gemeinschaftlicher Solidarität (Ketten) zwischen Verwandten und NachbarInnen sowie Initiativen, die Aufgaben übernehmen, denen der Staat nicht mehr nachkommt wie z.B. infrastrukturelle Maßnahmen oder Aktivitäten im Bildungs- und Gesundheitsbereich etc. Diese Formen der gemeinschaftlichen Kommunikation, Aktion und Interessensvertretung setzen an den unmittelbaren Lebensumständen und Bedürfnissen der Basis an. Im Mittelpunkt steht dabei zunächst die Entwicklung eigener Bildungsstrategien und -konzepte, die sich auf die vorhandenen Kenntnisse und Kompetenzen der AdressatInnen beziehen und ihr direktes Lebensumfeld miteinschließen. Sie dienen:

- der Verbreitung und Veröffentlichung von Informationen,
- der Bewußtseinsentwicklung,
- der Erweiterung des Wissens (z.B. über die Menschenrechte),
- der Ermächtigung und dem Herausbilden von Führungsqualitäten sowie der Vertretung von Interessen nach außen und
- der Vermittlung von allgemeinen, beruflichen und handlungsorientierten Kompetenzen mit direktem Bezug zur Lebenswirklichkeit der AkteurInnen.

Dabei werden die in diesem Zusammenhang entworfenen Bildungskonzepte nicht immer wieder neu erfunden. Sie greifen zum Teil auf traditionelle Lernformen zurück, binden Erfahrungen mit Ansätzen aus früheren Bewegungen mit ein (wie z.B. *educación popular* oder *education for liberation*) und entwerfen neue, phantasievolle und an den Lebenskontext angepaßte Methoden, unter Einbeziehung der vorhandenen Kompetenzen und mit Rückgriff (falls möglich) auf Ressourcen von außen. Eine Erwachsenenbildung in dieser Form und Anbindung basiert auf basisdemokratischen Methoden und bezieht alle beteiligten Gruppen und AkteurInnen von Anfang an mit ein.

## **Cartilla de alfabetización para mujeres**



**"Con nuestras propias palabras"**

#### **Kollektive Strategien**

Kollektive Interessenszusammenschlüsse, wie die hier vorgestellten, konstituieren sich über das Erkennen und Deuten einer Situation, die als unzulänglich, untragbar oder un(ge)recht empfunden wird. Es bilden sich Interessenszusammenschlüsse, in denen über die eigene Erfahrung ge-

- der Verbesserung der Kommunikationsstrukturen,

sellschaftlicher Mißstände kommuniziert und auf deren Basis eine gemeinsame Analyse des Problems erarbeitet wird (vgl. Rucht 1995, 11). Verschiedene Interpretationen und Handlungsmuster entwickeln und vernetzen sich, mit dem Ziel gemeinsame Aktionen zu planen und durchzuführen, die sich sowohl spontan und kurzfristig auf die Durchsetzung unmittelbarer Bedürfnisse, wie beispielsweise den Bau eines neuen Krankenhauses oder die 'Instandbesetzung' von leerstehendem Wohnraum richten können, als auch auf solche, die auf Dauer angelegt sind und - theoriegeleitet - umfassende Veränderungen gesellschaftlicher Verhältnisse anstreben (wie z.B. die südafrikanische SEWU, die ArbeiterInnenbewegung oder die ökologische Bewegung). Grundlage für die Planung und Durchsetzung von Handlungsstrategien ist ein gemeinsam ausgehandelter Kompromiß, in dem nicht mehr die einzelnen, spezifischen Anliegen im Vordergrund stehen, sondern die im Verhandlungsprozeß ausgearbeiteten Bedürfnisse der Gemeinschaft.

Innerhalb der Gesellschaft organisiert sich der soziale Raum und verteilen sich Macht und Handlungskompetenz auf staatliche und wirtschaftliche Instrumente (Parteien, Behörden, Institutionen, Verbände etc.) und nichtstaatliche, zivilgesellschaftliche Gruppen und Organisationen wie z.B. Umweltbewegungen und Frauenbewegungen, (vgl. König 1994, 20 f.) zunehmend aber auch auf Informations- und Kommunikationsnetzwerke. Wie oben beschrieben, lassen sich vor dem Hintergrund der wirtschaftlichen Globalisierungswelle zunehmend Veränderungen in diesem Kräftefeld beobachten. Während die staatliche Gestaltungsmacht abnimmt, nimmt der Einfluß der Wirtschaft und ihrer Interessensvertretungen deutlich zu. Die Gesetze des Marktes bestimmen verstärkt soziales und politisches Handeln, die Wirtschaft befreit sich von staatlicher Kontrolle und Regelungskraft und entkoppelt sich zunehmend von sozialen Ausgleichsmechanismen. In der Bundesrepublik läßt sich diese Entwicklung beispielsweise an der aktuellen Diskussion über hohe Arbeitslosenzahlen und mangelnde Ausbildungsmöglichkeiten für junge Erwachsene ablesen. Auf soziale Forderungen wird mit den Argumenten vom 'Standort Deutschland' und von 'flexibler Arbeitskraft' reagiert. Sie haben sich dem notwendigen, scheinbar unausweichlichen Fitmachen für Weltmarkt und internationalen Wettbewerb unterzuordnen. Die Konsequenz aus dieser Entwicklung ist eine neue soziale Differenzierung innerhalb der Gesellschaften und die 'Produktion' von 'strukturell Überflüssigen' (Baumann 1997), d.h. von Menschen, die aus dem gesellschaftlichen Verwertungsprozeß herausfallen, deren Arbeits-/ Produktivkräfte nicht mehr benötigt werden und die deshalb auf staatliche Leistungen zur Existenzsicherung (soweit vorhanden) angewiesen sind oder sich ihren Lebensunterhalt durch informelle Arbeiten o.ä. sichern müssen. Vor diesem Hintergrund kommt den Gewerkschaften, zivilgesellschaftlichen Instanzen, Nicht-Regierungs-Organisationen und den Bewegungen der Armen eine wachsende Bedeutung zu - nicht um den Staat weitergehend aus seiner Verantwortung zu entlassen, sondern um Mißstände zu analysieren und kollektive Strategien zu ihrer Behebung zu entwickeln, die dann im Dialog mit staatlichen Interessensvertretungen oder in Opposition zu ihnen durchzusetzen sind.

Auch aus historischer Perspektive läßt sich die bedeutende Rolle und Funktion kollektiver Interessensvertretungen für demokratische gesellschaftliche Errungenschaften und für die Gestaltung der gesellschaftlichen Räume herleiten; bestes Beispiel ist hier die ArbeiterInnenbewegung, die eine tragende Rolle bei der Verbesserung der sozialen- und Arbeitssituation der Bevölkerungsmehrheiten in zahlreichen Ländern dieser Welt hatte und heute immer noch hat. Differenzierte Formen und Ausdrucksweisen von kollektiven Strategien, die sich zum Teil überschneiden, zum Teil nebeneinander existieren oder vernetzt sind, lassen sich manchmal nur schwer eindeutigen Definitionen zuordnen. Der von Antonio Gramsci geprägte Begriff der Zivilgesellschaft kann z.B. sowohl zur Beschreibung von staatstragenden Institutionen als auch von autonomen Organisationen, die sich gegen den Staat stellen, verwendet werden. Eine ähnliche Vielschichtigkeit beinhaltet auch der Begriff von sozialen Bewegungen. Sie vertreten nicht immer Interessen im Sinne der herrschenden Staatsideologie oder mit breitem gesellschaftlichen Konsens, sondern gerade auch solche, die sich 'nur' auf die Bedürfnisse von kleineren Minderheiten beziehen. Hier ist eine genaue Differenzierung und Abgrenzung z.B. von rechtsradikalen oder frauenfeindlichen Gruppierungen notwendig. In diesem Bereich besteht ferner Forschungsbedarf.

Für die Nicht-Regierungs-Organisationen kristallisiert sich eine Unterteilung in unterschiedliche Formen und Institutionalisierungsstufen heraus, die jeweils mit dem Grad der Anbindung an Basisgruppen oder an staatliche Institutionen und Geldgeber korrelieren - sie werden dementsprechend als NGOs, Quangos (*Quasi-Non-Governmental Organisations*), GONGOS (*Governmental-Non-Governmental Organisations*) etc. bezeichnet. Kollektive Strategien können sich demnach in sehr unterschiedlichen Formen zeigen und auf verschiedenen Motivationen beruhen. Allen gemeinsam ist jedoch das öffentliche Eintreten für Interessen, die von den gewählten VertreterInnen nicht oder nicht mehr abgedeckt werden. Für diesen Zusammenhang ist eine genaue Zuordnung zu Begriffen wie 'Zivilgesellschaft' oder 'soziale Bewegung' nicht erforderlich, denn die Strategien selbst, die ihnen zugrundeliegenden Analysen sowie die angestrebte Umsetzung von Lösungsstrategien stehen hier im Mittelpunkt.

Vielfach existieren einzelne Organisationen nicht mehr isoliert voneinander, sondern sind auf lokaler Ebene vernetzt. Es entstehen somit Kommunikationsfreiräume, die sich im weiteren Verlauf zu oppositionellen Aktionszusammenhängen entwickeln können. Vereinzelt lassen sich auch Versuche einer internationalen Solidarität und Kooperation feststellen, in denen auch die neuen Kommunikationstechnologien für Solidaritätsbekundungen oder zur Verbreitung von Informationen und Schaffung einer Gegenöffentlichkeit ihre Anwendung finden, wenn auch bislang diese Formen wegen ihrer schwachen Relevanz nicht überbewertet werden dürfen. Ein gutes Beispiel ist hier die internationale Kommunikation und Solidarität mit dem Kampf um Land und bessere Lebensbedingungen in Mexico/Chiapas, die dieses Jahr die 'intergalaktische' Konferenz gegen den Neoliberalismus in Berlin organisierte.

Entgegen der weitverbreiteten Meinung, daß das politische Interesse der Bürgerinnen und Bürger abnimmt, läßt sich heute ein anwachsendes Engagement in Interessenszusammenschlüssen (BürgerInneninitiativen, sozialen und religiösen Bewegungen etc.) beobachten. Dies gilt nicht nur für die Länder des Südens sondern auch für die Industrieländer, in denen häufig die Politikverdrossenheit und 'Vogel-Strauß-Mentalität' der Menschen betont wird. Nicht nur die Zahl der Menschen, die sich in sozialen und politischen Zusammenschlüssen organisieren, ist in den letzten zwei Jahrzehnten angestiegen, sondern auch ihre phantasievollen und innovativen Konzepte und Aktionsformen.

### Konsequenzen und Ausblick

Im Rahmen einer Förderung und Erforschung des informellen Sektors sowie der Kommunikation und Kooperation mit den in ihm Tätigen müssen Vorschläge für die Absicherung von Arbeitsverhältnissen und die Überwindung der benachteiligenden und marginalisierenden Strukturen erarbeitet werden. Eine Förderung der Kleinstbetriebe im informellen Sektor durch leichteren Zugang zu Krediten, durch technische Weiterentwicklung, *skill training* oder Maßnahmen zur Verbesserung der Ausbildungssituation, erreicht letztlich nur einen kleinen Teil der informell Beschäftigten und greift kaum an die Wurzeln des Problems. Sie kann überdies auch genau gegenteilige Effekte hervorrufen, wenn durch diese Förderung Arbeitsplätze im formellen Sektor weiter abgebaut und keine Veränderungen der schlechten Arbeitsbedingungen erreicht werden. Im ungünstigsten Fall werden die Probleme von einem Sektor in den anderen verschoben, während makro-ökonomische Strukturen unangetastet bleiben.

Alle drei Beispiele in diesem Artikel behandeln das Thema Arbeit sowie die Bedingungen und Strukturen von Arbeitsverhältnissen als zentralen Aspekt. SEWU kämpft für die Aufhebung der patriarchalen Strukturen in allen Bereichen von Arbeit und Beschäftigung. Das Frauenkollektiv Matagalpa setzt sich für eine Verbesserung der Arbeits- und Lebensverhältnisse der informell arbeitenden Hebammen und der Frauen ihres Einzugsgebietes ein. Der Kongreß des MOP entwickelte einen neuen Begriff von Arbeit als bezahlte Verbesserung der eigenen Lebensverhältnisse. Die Verteilung und Bewertung von Arbeit sowie die Gestaltung von Arbeitsprozessen prägen wesentlich das Gesicht menschlicher Gesellschaften. Arbeit erfüllt außer der Funktion der Absicherung der Lebensverhältnisse vor allem auch die der individuellen und gemeinschaftlichen Sinnstiftung. Sie ist ein Instrument für die Entwicklung gesellschaftlicher und kultureller Werte.

Ein menschenwürdiges Leben außerhalb der Lohnarbeit wird zunehmend unmöglich, da sich der öffentliche und gesellschaftliche Wert des Menschen, sein/ihr Anrecht auf ein würdevolles Leben, zum größten Teil über Arbeit herstellt. Das neoliberale Wirtschaftssystem hat der weltweiten Informalisierung und Entwertung von Arbeitsprozessen nichts entgegenzusetzen. „In den Ländern der sogenannten Dritten Welt sind die katastrophalen Auswirkungen des (neo-)kapitalistischen bzw. neokolonialistischen Systems überall spürbar. Selbst wenn es oberflächlich gesehen so wirkt, ge-

nießt dieses System als solches bei den meisten Einwohner(Innen) dieser Länder keine Legitimität“ (Alexander 1997). Deswegen muß die Frage nach dem Wert, der Honorierung und Verteilung von Arbeit neu gestellt werden. Neue Regulierungen auf nationaler und internationaler Ebene müssen geschaffen und patriarchale sowie rassistische wirtschaftliche Rahmenbedingungen in Frage gestellt werden. „Eine Anerkennung und ein Schutz aller gesellschaftlich notwendigen Arbeiten ist nur möglich, wenn Arbeit neu bewertet und ihre wesentlichen Bereiche in ein neues Verhältnis zueinander gesetzt werden.“ (Morgenrath 1996, 19)

Eine Unterstützung im Interesse der Armen kann nur durch die Zusammenarbeit zwischen staatlichen und nicht-staatlichen Organisationen, wie Frauenbewegungen, Gewerkschaften, sozialen Netzwerken und Graswurzelorganisationen erreicht werden. Die Erfahrungen und alternativen Modelle der lokalen Ebene müssen bekannt gemacht werden und sich vernetzen. Ihre Visionen und konkrete Utopien sind essentielle und ernstzunehmende Schritte auf dem Weg zur Entwicklung und Verwirklichung von alternativen Modellen und Ansätzen.

Seit der internationalen UNESCO-Konferenz über „Bildung für Alle“ in Jomtien (Thailand 1990) haben sich die

vorherrschenden Vorstellungen über Bildung und lebenslanges Lernen verändert und weiterentwickelt. Aktuelle Diskussionsansätze über Erwachsenenbildung und Entwicklung aus Lateinamerika greifen diese Ansätze auf, verbinden sie mit der sozialen und wirtschaftlichen Dynamik in dieser Region und entwickeln daraus neue Anforderungen an die Erwachsenenbildung. Auch wenn Untersuchungen ergeben haben, „daß die Erwachsenenbildung, gemessen an den unbefriedigten Bildungsbedürfnissen der Bevölkerung, in Lateinamerika quantitativ nur bescheidene Ergebnisse erzielt hat“, ist sie jedoch „in ihrer qualitativen Vielfalt sehr bedeutsam“ (Osorio V. 1994, 43). Jorge Osorio V. macht in Anlehnung an García Huidobro (1994) für den Bereich der Erwachsenenbildung zur Förderung gerade der ärmeren Bevölkerungsmehrheit drei Zielebenen deutlich: „In erster Linie zielt diese Erwachsenenbildung auf die Lösung alltäglicher und dringlicher Probleme des Überlebens, der wirtschaftlichen Möglichkeiten und der Lebensqualität der TeilnehmerInnen. Auf einer zweiten strategischen Ebene wird der Versuch unternommen, die unmittelbaren Aktionen mit einer mittel- und langfristigen Vision in Einklang zu bringen, welche die Veränderung der Gesellschaft zum Ziel hat. Auf einer dritten Ebene werden Initiativen entwickelt, in den breiten Bevölkerungsschichten sozial handelnde Personen auszubilden, die in der Lage sind, ihre modernen BürgerInnenrechte aktiv wahrzunehmen“ (Osorio V. 1994, 43). In Anlehnung an José Luis Corragio entwickelt er ein Profil für die Erwachsenenbildung, welches auf die Entwicklung

#### Lección Introdutoria

Observemos, analicemos y platiemos



educación

der breiten Bevölkerungsschichten zielt:

- Sie geht von den unmittelbaren Problemen aus,
- sie bildet die Fähigkeit zum gemeinschaftlichen Handeln aus,
- sie entwickelt das systematische Denken,
- sie lehrt neue Produktionstechniken,
- sie vermittelt Untersuchungs- und Informationsmethoden zur Anwendung in informellen und kleinen Wirtschaftskreisläufen,
- sie zieht aus einzelnen Erfahrungen gültige Verallgemeinerungen,
- sie bildet Schlüsselprobleme für den Prozeß der Entwicklung neuer Fertigkeiten des gemeinschaftlichen Lernens aus,
- sie sucht nach Formen der Institutionalisierung und Förderung von Innovationen,
- sie betreibt Absprachen und Vereinbarungen unter NGOs, um gemeinsam an der Verwirklichung örtlicher Entwicklung zu arbeiten“ (nach: Coraggio 1994).

Auf der Suche nach neuen Ansätzen in der Erwachsenenbildung entwirft Coraggio einen pragmatischen, wenn auch teilweise widersprüchlichen Ansatz. Seine Thesen können zentral für ein neues Profil einer in kommunale Entwicklung eingebetteten Erwachsenenbildung sein, müssen aber notwendigerweise um eine Analyse gesellschaftlicher und politischer Verhältnisse ergänzt werden, von der Bildung nicht trennbar ist. Interessenszusammenschlüsse und die Organisation kollektiver Strategien erarbeiten Bildungskonzepte, die an den direkten Bedürfnissen der AdressatInnen ansetzen, ihr Lebensumfeld miteinbeziehen und auf Veränderung der gesellschaftlichen Verhältnisse hinarbeiten, wie die Beispiele in diesem Artikel belegen. Diese Konzepte müssen aufgegriffen und ins Blickfeld der Bildungs- und Entwicklungszusammenarbeit gerückt werden. Die folgenden abschließenden Fragen dienen der Inspiration und Diskussion:

- Wie können wir einen neuen Begriff von Arbeit entwickeln, im Sinne einer Einbeziehung und entsprechenden Bewertung aller gesellschaftlich notwendigen Arbeit - inklusive der unbezahlten Haus- und Familienarbeit, mit dem Ziel, diese in Zukunft in volkswirtschaftliche Gesamtrechnungen einzubeziehen?
- Mit welchen Utopien und Veränderungsvorstellungen sind kollektive Strategien verbunden und wie sollen sie umgesetzt werden?
- Wie können existierende Interessenszusammenschlüsse und kollektive Strategien ins Blickfeld der Entwicklungszusammenarbeit und Nord-Süd-Kooperation gerückt werden?
- Wie vernetzen sich Solidaritätsbezüge lokal und wie stellt sich eine Vernetzung auf nationaler und internationaler Ebene her?
- Wie läßt sich unsere Solidarität in vorhandene Netze integrieren und welche Forderungen ergeben sich daraus?

#### Literatur

**Morgenrath, Birgit/ Wick Ingeborg** Die südafrikanische Frauengewerkschaft SEWU. Arbeit im informellen Sektor. Afrika Süd Aktionsbündnis e.V. (Hrsg.). Bonn 1996.

**Alexander, Neville:** Die Vision einer anderen Welt bleibt. In: Foitzik, Andreas/Marvakis, Athanasios: Tarzan - was nun? - Internationale Solidarität im

Dschungel der Widersprüche, Hamburg 1997.

**Baumann, Zygmunt:** Schwache Staaten, Globalisierung und die Spaltung der Weltgesellschaft. In: Beck, Ulrich (Hrsg.). Kinder der Freiheit. Frankfurt 1997.

**Blandón, Maria Teresa:** Wirklicher Feminismus in Nicaragua. In: Küppers, Gabi (Hrsg.): Feministamente. Frauenbewegung in Lateinamerika. Wuppertal 1995.

**BMZ:** Sektor- und Sektorübergreifende Konzepte II. Bonn 1993.

**Coraggio, José Luis:** Desarrollo Humano, Economía Popular y Educación. Santiago: CEAAL 1993.

**García Huidobro, J.E.:** Los cambios en las concepciones actuales en la educación de adultos. In: UNESCO-UNICEF: La Educación de Adultos en América Latina ante el próximo siglo. Santiago 1994.

**König, Claus-Dieter:** Zivilgesellschaft und Demokratisierung in Nigeria, Münster/Hamburg 1994.

**Mergner, Gottfried:** Was lehrt uns die Armut über Solidarität? Der mühsame Weg zum differenzierenden Blick. In: Foitzik, Andreas/Marvakis, Athanasios: Tarzan - was nun? - Internationale Solidarität im Dschungel der Widersprüche. Hamburg 1997.

**Morgenrath, Birgit:** Selbst ist die Frau. Die südafrikanische Frauengewerkschaft SEWU. In: Afrika süd. Zeitschrift zum südlichen Afrika. Heft 6, Bonn 1996.

**Osorio V., Jorge:** Erwachsenenbildung und Entwicklungsanforderungen in Lateinamerika. In: Faulstich-Wieland, F. u.a.: Literatur und Forschungsreport Weiterbildung. Frankfurt Dezember 1995.

**Rausch, Renate:** Frauen und Sozialstruktur in Zentralamerika. In: Bendel, Petra (Hrsg.): Zentralamerika. Frieden - Demokratie - Entwicklung? Politische und wirtschaftliche Perspektiven in den 90er Jahren. Frankfurt a.M. 1993.

**Roth, Roland:** Spaß an der Politik versetzt Etablierte in Schrecken. In: Frankfurter Rundschau vom 20.10.1997.

**Rucht, Dieter:** Kollektive Identität. Konzeptionelle Überlegungen zu einem Desiderat der Bewegungsforschung. In: Forschungsjournal NSB. Heft 1/1995. Westdeutscher Verlag.

**Vargas, Oscar René:** Entre el laberinto y la esperanza. Nicaragua 1990 - 1994. Managua 1993.

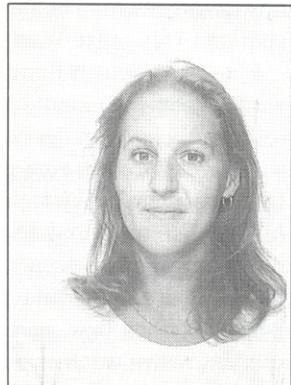
**Wichterich, Christa:** Feministische Antworten auf Globalisierung und westliche Dominanz. In: Foitzik, Andreas/Marvakis, Athanasios: Tarzan - was nun? - Internationale Solidarität im Dschungel der Widersprüche. Hamburg 1997.

#### Anmerkung:

Abbildungen aus: Colectivo de mujeres de Matagalpa (Hg.): Con nuestras propias palabras. Cartilla de alfabetización para mujeres. (Mit unseren eigenen Worten: Alphabetisierungsfibel für Frauen.) Matagalpa 1993.



Renate Schüssler, Jahrgang 1969, Grundschullehrersexamen in Würzburg, Examensarbeit zu feministischer Volkserziehung in Nicaragua, studiert derzeit Interkulturelle Pädagogik in Oldenburg, Schwerpunkt Internationale Bildungskooperation.



Claudia Lohrenscheit, Jahrgang 1970, Interkulturelle Pädagogin, Diplomarbeit zu Konzepten der Menschenrechtserziehung (Südafrika/BRD), Mitglied der AG ALIMA in der BDW zur Vorbereitung der UNESCO - Konferenz für Erwachsenenbildung 1997, derzeit beteiligt am Aufbau eines Zentrums für erziehungswissenschaftliche Studien im Nord-Süd-Verbund an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.

### Zur Vorgeschichte

Mehr als zehn hessische Nichtregierungsorganisationen, welche das Bestreben nach Weiterentwicklung bestehender Reformansätze aus der traditionellen entwicklungs-politischen Bildung, der Friedens- und Menschenrechtserziehung sowie der ökologischen Bildung zusammengeführt hatte, schlossen sich vor ca. zwei Jahren zu einer Arbeitsgemeinschaft hessischer Nichtregierungsorganisationen für eine Schulberatungsstelle Globales Lernen (AGGL)n zusammen. Ihnen gemeinsam ist das bildungspolitische Ziel, Globales Lernen als didaktisches Prinzip und als themenspezifisches Aufgabenfeld für fächerübergreifenden Unterricht in Bildung und Erziehung zu verankern.

Die AGGL beteiligt sich an der bildungspolitischen Debatte in Hessen, wie globale Mitverantwortung als Bildungs- und Erziehungsziel in den hessischen Bildungseinrichtungen unterstützt werden kann, und setzte sich auch politisch für die Einrichtung einer Schulberatungsstelle ein.

Seit September 1997 arbeiten im Hessischen Landesinstitut für Pädagogik (HeLP) vier Lehrkräfte aus dem Primarbereich, der Sekundarstufe I und II und aus der Beruflichen Schule mit jeweils der Hälfte ihrer Arbeitszeit am Aufbau der Schulberatungsstelle Globales Lernen/Eine Welt.

### Kooperationsmodell Globales Lernen

Von Anfang an arbeitete das Team der Schulberatungsstelle mit den NRO der AGGL zusammen. Die Fachkompetenz der nichtstaatlichen Organisationen fließt in die Konzeptentwicklung, Arbeitsplanung und Vernetzung sowie in lokale konkrete Vorhaben ein. Hiermit geschieht gleichzeitig zur Öffnung von Schule eine Öffnung der hessischen Einrichtungen für Schulentwicklung und Bildungsplanung und damit eine in der Agenda 21 geforderte "Stärkung nichtstaatlicher Organisationen" als "Partner für eine nachhaltige Entwicklung". Diese zunächst auf eine Erprobungsphase befristete Kooperation von staatlichen und nichtstaatlichen Bildungseinrichtungen ist das eigentlich Neue an dem Modell. Das Hessische Landesinstitut für Pädagogik und die Arbeitsgemeinschaft der NRO verhandeln zur Zeit Kooperationsvereinbarungen, die den rechtlichen Rahmen für die Zusammenarbeit abstecken sollen.

In den Niederlanden, Großbritannien, Irland und anderen europäischen Ländern haben derartige auf Kooperation und Partizipation aufbauende Projekte Schulleben und Bildungslandschaft phantasievoll bereichern können.

### Unterrichtsprinzip Globales Lernen

Die Öffnung von Bildungseinrichtungen für nichtstaatliche Organisationen, die sich für Globales Lernen engagieren,

## Kooperationsmodell Schulberatungsstelle Globales lernen/Eine Welt in Hessen



deren aktive Mitgestaltung von Bildungskonzepten sowie die kompetente Unterstützung konkreter Vorhaben finden ihre Entsprechung in inhaltlichen pädagogischen Lernzielen von Globalem Lernen. Sie sind nicht auf einzelne Lernfelder und spezifische globale Themen beschränkt, sondern im Bildungs- und Erziehungsauftrag integriert zu sehen. Als zukunftsorientierte Bildung qualifiziert Globales Lernen durch

- Horizonterweiterung für die Sicht globaler ökonomischer, ökologischer und sozio-kultureller Verflechtungen;
- Übernahme der Mitverantwortung für die globale Entwicklung;
- Handlungskompetenz für die Lösung gegenwärtiger und zukünftiger Schlüsselprobleme.

### Unterstützungsmanagement und Moderation

Als Kooperationspartner sehen das Team der Schulberatungsstelle und die Vertreter der AGGL eine gemeinsame Aufgabe darin, bereits bestehende regionale und lokale Arbeitszusammenhänge zu Globalem Lernen zu unterstützen, sowie langfristig in Hessen ein Netz von kleinen Zentren aufbauen, in denen NRO und institutionelle Teams oder auch Einzelpersonen zusammenarbeiten. Neben der systemischen Beratung betreut die Schulberatungsstelle auch konkrete Projekte und Unterrichtsvorhaben. Sie moderiert Schulprogrammentwicklung zu Globalem Lernen und bietet Kontaktvermittlung, Materialinformationen sowie methodisch-didaktische Hilfen für den Unterricht an. Weitere Schwerpunkte sind, Globales Lernen bei Veranstaltungen, in der Aus- und Fortbildung und in der Entwicklung von Bildungsplänen zu vertreten.

*Kontaktadresse: Schulberatungsstelle Globales Lernen/ Eine Welt im Pädagogischen Institut Falkenstein. Reichenbachweg 36. 61462 Königstein. Tel. 06174/926061, Fax 06174/926050*

*Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Beratungsstelle: Dorothea Barth, Martin Geisz, Nina Melchers, Barbara Toepfer*

Ralf Streicher

## Zwischen Intuition und Systematik

Reflexionen und Fragen zur Ermittlung wissenschaftsmethodologischen Vorgehens bei Forschung im fremdkulturellen Kontext

c) welche Schlüsse wir daraus für die Methodenwahl ziehen? Beiträge, Statements und Kommentare, die den Austausch über spezielle wissenschaftsmethodische Fragestellungen ergänzen, könnten in unregelmäßigen Abständen in der ZEP gedruckt werden.

### Zur Fragestellung:

Uns begegnen unter der oben genannten Fragestellung im wesentlichen drei Formen der schriftlichen Auseinandersetzung: Reports, Forschungsberichte und Qualifikationsarbeiten. Wir möchten die wissenschaftlichen Aufsätze an dieser Stelle ausklammern, da sie in der Regel

auf Forschungsarbeiten basieren. Bei der Erstellung von Qualifikationsarbeiten, aber auch bei der Erstellung von Forschungsberichten, sind wir oft darauf angewiesen, mit Material umzugehen, das sich als teilweise inkonsistent, manchmal sogar fehlerhaft, erweisen kann. Sicherlich gibt es auch qualitativ hochwertiges Material in unserem Bereich. Unserer Ansicht nach müssen wir<sup>1</sup> selbst empirische Erhebungen im jeweiligen Forschungsgebiet durchführen, um den bestehenden Forschungsstand abzusichern, ihn zu ergänzen und ihn zu hinterfragen. Literaturarbeiten können nur die Kohärenz der vorgetragenen Ideen untersuchen, nicht aber ihre Basis. Bei der Erhebung eigener empirischer Daten besteht die Gefahr, durch wissenschaftlich abgesicherte Verfahren, basierend auf den bestehenden Erkenntnissen (Daten/Fakten), bereits bestehende Vor/Fehlurteile widerzuspiegeln.

### 1. Frage:

- Für welche empirische Forschungsmethode haben Sie sich entschieden?
- Aus welchen Gründen haben Sie sich für diese Methode entschieden?

### Problematik:

Qualifikationsarbeiten unterliegen dem Zwang einer besonderen 'Wissenschaftlichkeit'. Informationen und Datenerhebung sowie die daraus gewonnenen Erkenntnisse müssen entsprechend bestimmter Kriterien abgesichert werden. Viele ForscherInnen neigen deswegen dazu, dem (ab)gesicherten Buchwissen bei der Erstellung ihrer Arbeiten einen deutlichen Vorrang einzuräumen. Auch deswegen, weil sich empirische Forschung im fremden Kontext nur schwer umsetzen läßt. Ich denke, daß es sich hierbei vorran-

gig um ein Problem der methodischen Machbarkeit handelt. Fragebogenaktionen, die Durchführung von Interviews, Teilnehmen am Leben/an der Arbeit etc. lassen sich im nicht so bekannten Kontext nicht so einfach oder überhaupt nicht durchführen.

### 2. Frage:

- Welche Rolle spielen lokale Institutionen/Organisationen/Projektpartner bei Ihren methodischen Überlegungen?
- In welcher Weise beziehen Sie deren Vorstellungen in Ihre methodischen Überlegungen mit ein?

Im Bereich der *Reports und Forschungsberichte* sind wir oft mit Erfahrungsberichten und Eindrücken konfrontiert, die wir teilen ('hab ich auch schon so erlebt'), ablehnen ('kann gar nicht sein, das ist doch ganz anders') oder einfach kopfschüttelnd zur Kenntnis nehmen ('durchschnittlich 28 SchülerInnen in einer Klasse!' - Wo kommen denn diese Zahlen her?). Viele dieser Reports und Forschungsberichte spiegeln die 'Wirklichkeit' (mehr oder weniger) aus einer bestimmten Sicht wider und sind für die Bewertung und Weiterentwicklung von Projekten von oft entscheidender Bedeutung. Da sich viele Projekte oft ganz anders entwickeln, weil wichtige Problembereiche nicht berücksichtigt wurden etc., ist die Sichtweise und die Art und Weise, wie Daten erhoben werden, nicht immer adäquat. Handelt es sich hierbei um Ausnahmen, oder handelt es sich um ein grundsätzliches Problem?

### 3. Frage:

- In welchen Situationen waren Ihre eigenen Erhebungen bzw. Ihr Bezugsmaterial unzureichend, so daß Vermutungen und Interpretationen Ihr Forschungsdesign beeinflussen/veränderten?
- Wie haben Sie versucht diese Vermutung(en) zu verifizieren?
- Welche Rolle spielten hermeneutische Überlegungen bei Ihrem Ansatz?

Ralf Streicher

*Übertragbarkeit:* Diejenigen, die das dann letztendlich doch tun (und die gibt es erfreulicherweise noch), müssen oft erkennen, daß ihre erlernten (traditionellen/konventionellen) Herangehensweisen inhaltlicher und methodischer Art unzureichend oder gar unbrauchbar sind, um zu neuen Erkenntnissen zu gelangen. Dabei handelt es sich oft um genau diejenigen Erkenntnisse, die nötig wären, um die bestehende Problematik zu erklären (Verstehen/Hermeneutik) und Handlungsalternativen aufzuzeigen.

### Hintergrund und Entstehung des Fragebogens:

Auf der UNESCO Konferenz 1997 in Hamburg vereinbarten einige NachwuchswissenschaftlerInnen, ihre Erfahrungen, die sie bei Forschung in fremden Kulturkontexten gemacht haben, auszutauschen. Der nachstehende Fragebogen entstand aus einer kurzen Reflexion, die ich als Basistext über die Problematik verfaßte. Die Formulierung der Fragen verdanke ich der Mitarbeit von Gunnar Specht.

Die Mehrzahl der in Hamburg anwesenden WissenschaftlerInnen meinte, festgestellt zu haben, daß sie durch die Anwendung des konventionellen Kanons traditioneller Forschungsmethoden bei der Abfassung ihrer Forschungsarbeiten vor besondere Probleme gestellt wurden. Diese Probleme sollten in Form eines Fragebogens aufgearbeitet werden. Es erschien mir ratsam, die Ergebnisse in schriftlicher Form zu sammeln, um die Antworten synoptisch zu erfassen. Diese sollten dann auf der Kommissions-Sektions-Tagung 'Das kann ja jeder verstehen' in Bonn dargestellt werden. Da entgegen dem ursprünglichen Interesse der Rücklauf gering blieb, diskutierten wir im Kreise weniger Kollegen das Design des Fragebogens.

Sinn und Zweck des Abdrucks des Fragebogens hier in der ZEP ist, ForscherInnen einzuladen, ihre Erfahrungen mitzuteilen. Der Fragebogen soll dabei als Diskussionsleitfadens dienen. Geklärt werden sollen die Fragen,

- inwieweit sich Forschungsstrategien und die daran gebundene Methodologie in fremdem kulturellen Kontext von Forschung im uns vertrauten Umfeld unterscheidet,
- welche Strategien entwickelt werden können oder müssen, um dieser Problematik zu begegnen,

**4. Frage**

a) Sind im Verlauf Ihrer Erhebung Kommunikationsprobleme entstanden, die auf der Tatsache fremder (nicht vertrauter) Sozialstrukturen, fremder Handlungsnormen und/oder fremder Kommunikationskonzepte beruhen?

b) Wie haben Sie darauf reagiert?

*Fremd- und interkulturelle Erfahrungen* werden zwar oft als bereichernd empfunden und manchmal wird 'das Andere' als Grund für eine spezifische Problematik ausgemacht, sind aber letztendlich schwer als wissenschaftliche Ergebnisse zu präsentieren, wenn sie nicht Gegenstand der Forschung sind. In der interkulturellen Begegnung kann Unterschiedlichkeit und Fremdwahrnehmung zum Kommunikationsproblem und Hindernis werden (Sprache, Gestik/Verhalten, Regeln/Benimm, Tabu, etc.), selten wird die Unterschiedlichkeit als Chance im Forschungsprozess ergriffen.

**5. Frage**

a) Haben Sie vor Ort festgestellt, daß es erforderlich ist, Ihr methodisches Vorgehen zu verändern? Wenn ja, zu welchem Anlaß?

b) Was war das Neue, das Unerwartete?

c) Wodurch wurden Ihre Hypothesen/Ihre ursprünglichen Fragestellungen verunsichert bzw. in Frage gestellt? Woran erkannten Sie das?

d) Wann bzw. wie haben Sie erfahren, daß Ihre ursprüngliche empirische Erhebung beschränkte Aussagekraft hat und durch welche Methoden/wie haben Sie diese ergänzt?

*Forschungsdesign:* Viele ForscherInnen begehen sich vor Ort in das Dilemma, intuitiv Orientierungen für Fragebögen, Interviews oder Beobachtungen zu ermitteln, die dann als Maßstab für die zu erhebenden Daten dienen sollen. Dadurch werden aber nur die Aspekte der Realität/Wirklichkeit miteinbezogen, die sie selbst und/oder ihre GesprächspartnerInnen als Informationsquellen zulassen. In der Tat wissen viele dann auch schon zum Zeitpunkt der Konzeptionierung ihrer Forschung/bei der Erstellung des Forschungsdesign, was am Ende der Forschung herauskommen wird.

Entsprechend des konventionellen Vorgehens ist das nicht weiter verwunderlich. Ich würde sogar noch einen Schritt weitergehen und behaupten, daß insbesondere bei Dissertationen dieses Vorgehen dadurch unterstützt wird, daß man zu Beginn der Arbeit (oft) gezwungen ist, Hypothesen aufzustellen, die dann im weiteren Verlauf der Arbeit eingelöst werden müssen. Oft wird auch in umgekehrter Reihenfolge vorgegangen: erst wird geforscht - ohne Hypothesen - nur an offenen Forschungsfragen orientiert und

am Ende werden die Hypothesen vorangestellt. Im besten Fall ist das Ergebnis dann ein 'Kunstprodukt' i.e. einer künstlich hergestellten Forschungslinie, die Erschütterungen, von der sie (wahrscheinlich) profitiert hat und die letztendlich fruchtbar waren, nicht berücksichtigt. Ich sage, im besten Fall, da nach meinem Eindruck 'Erschütterungen' weitgehend vermieden werden.

**6. Frage**

a) Welches methodische Vorgehen ist Ihrer Meinung nach am Besten geeignet, um zu neuen Erkenntnissen zu gelangen (ohne sich erstens von dem vorhandenen Vorwissen zum Thema zu sehr einengen zu lassen und dabei zweitens für Unvorhergesehenes offen zu bleiben)?

b) Wie sähe Ihre methodische Konzeption aus, wenn Sie Ihre Forschung wiederholen könnten / Wie würden Sie heute ein ähnlich gelagertes Forschungsvorhaben konzipieren?

c) Welches sind die Hauptveränderungsmerkmale Ihres Forschungsdesign im Verlauf der letzten Forschungen?

**7. Diskussionsthemen:**

· Forschung in Ländern des Südens sollte immer auch empirische Forschung sein, die den konventionellen Stand der Forschung auf Erklärungsdefizite hin untersucht.

- Der Stand der Forschung (Daten u. Fakten) sollte nicht kritiklos als Grundlage verstanden werden, sondern diskursiv hinterfragt werden (wir plädieren nicht für die erneute 'Erfindung des Rades'!).

- Für spannend erachten wir diejenigen Erklärungs- und Konfliktmodelle, die nicht mit den unseren korrespondieren, da gerade diese Modelle in der internationalen Zusammenarbeit zu Kommunikationsproblemen führen.

· Wirklichkeiten/Erklärungsmodelle sind Konstruktionen, die innerhalb der gesetzten Parameter kohärent sein müssen. Da die Konstruktion von Erklärungs- oder Erkenntnismodellen in einem uns fremden Kontext erfolgt, die Parameter also anders gesetzt sein können, sollten wir Forschung in Zusammenarbeit mit Menschen durchführen, die dort 'zu Hause' sind. Kooperative bzw. partizipatorische Forschung ist also nicht nur eine modische Design-Allüre sondern grundlegend für relevante Forschung in interkulturellen Feldern.

<sup>1</sup> Das oben genannte 'wir' ist a) im Kontext kooperativer Forschung zu sehen (siehe 7.) und schließt b) die Unabhängigkeit der Forscher/innen ein.

### Sitzungsprotokoll der Kommission 'Bildungsforschung mit der 3. Welt'

bei der Tagung „Das kann doch jeder verstehen...“ vom 28.11. - 30.11.1997 in Bonn

Generell fand die gemeinsame Tagung der „interkulturellen“, der „vergleichenden“ und der BdW in einer angenehm kooperativen Atmosphäre statt. Viele kurze Gespräche „zwischen Tür und Angel“ ebneten den Weg zu einer gemeinsamen Beschlußfassung am Sonntagmorgen.

Das Kommissionstreffen im kleinen Kreis von ca. 10 Personen (Nachwuchs und Anhang eingeschlossen) wurde von der Frage des Zusammengehens der Kommissionen „Bildungsforschung mit der 3. Welt“ und „Vergleichende Erziehungswissenschaft“ sowie der Arbeitsgruppe „Interkulturelles Lernen“ in eine gemeinsame Sektion der DGfE dominiert.

Die folgenden Vorschläge der Kommission sind auf der Sektionsitzung am Sonntagvormittag gemeinsam bestätigt worden:

**Namensgebungen:**

a) Der neue Name der BdW ist ab der Sektionsgründung „Kommission für kooperative internationale Bildungsforschung“.

b) Die Sektion wird „Sektion für International und interkulturell vergleichende Erziehungswissenschaft“ heißen. Auch wenn über den Namen der Sektion nicht hundertprozentig Einigkeit erzielt werden konnte, so überzeugte der angeführte Vorschlag letztendlich doch auch aufgrund der englischen Übersetzung: „International and Intercultural Comparative Education“. Es soll geprüft werden, ob die englische Übersetzung neben der deutschen Bezeichnung geführt werden kann.

**Struktur:** Die aktuellen Binnenstrukturen der Kommissionen werden innerhalb der Sektion auf unbestimmte Zeit beibehalten, um Kontinuität der Arbeit und die bestehenden Kontakte nicht zu gefährden.

**Sektionsvorstand:** Jede Kommission entsendet aus ihrem Vorstand jeweils eine Person in den Sektionsvorstand. Für den

BDW BDW BDW BDW BDW BDW BDW BDW BDW BDW

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

Sektionsvorsitz wird ein 2-jähriger, automatisch alternierender Wechsel zwischen den Kommissionen vereinbart.

Die Hauptfunktion der Sektion besteht darin, die Sektion und die Kommissionen nach außen, insbesondere gegenüber der DGfE zu vertreten. Des weiteren soll die Sektion die Kommunikation zwischen den Kommissionen fördern. Deshalb wurde vereinbart, daß jährlich ein Sektionstreffen und ein eigenständiges Treffen der Kommissionen stattfinden soll. (Das nächste Sektionstreffen ist im Anschluß an das WS 1998/99 in Münster geplant.) In den Jahren, in denen ein DGfE-Kongreß angesetzt ist, wird an Stelle der Sektionstagung ein Symposium angesetzt.

Sollten sich die DGfE-Zuwendungen weiterhin im bisherigen (geringen) Rahmen befinden, werden diese zu jeweils einem Viertel an der Vorstand der Sektion und an die drei Kommissionen verteilt.

Kommunikation innerhalb der Kommission:

Die geringe Beteiligung war Anlaß für weitere Überlegungen, wie die Kommunikation der Kommissionsmitglieder untereinander verstärkt werden kann. Eine Möglichkeit bietet eine e-mail-Liste. Den ersten Schritt, die Mitglieder per Internetmail zu erfassen, seht Ihr im Anhang. Der früher übliche jährliche Rundbrief wurde aus Kostengründen abgeschafft, Kommunikation mittels Serienbrief per e-mail hat den Vorteil, daß sie zu äußerst geringen Kosten und sehr flexibel möglich ist. Es wurde überlegt, ob der jährliche Rundbrief diesmal per e-mail eingeführt werden sollte. Nur wenige Mitglieder scheinen nicht an e-mail angeschlossen zu sein.

Es ist darüberhinaus angeregt worden, mann/frau möchte mit der/dem eine/n oder andere/n KollegIn bei Bekanntgabe der Tagungstermine kurz telefonieren. Die ZEP als einziges Mitteilungsorgan für Kongreß- oder Tagungstermine ist nicht ausreichend.

Von G. Mergner wurde eine Satzungsänderung vorgeschlagen. Entsprechend dieser Änderung sollte es zukünftig möglich sein, dem Vorstand der Kommission das Mißtrauen auszusprechen. Hans Bühler soll diese Satzungsänderung für die nächste Kommissionssitzung in Hamburg vorbereiten.

### Termine für 1998.

· Die nächste Sitzung der Kommission findet während des DGfE-Kongresses vom 17. bis 20. März 1998 in Hamburg statt und zwar am 19.3. 98 um 12-13 Uhr im von Melle Park 8 Raum 07. Es stehen die Wahlen zum neuen Vorstand an. Des weiteren wird offiziell über die Zusammenlegung der Kommissionen zur gemeinsamen „Sektion für International und interkulturell vergleichende Erziehungswissenschaft“ entschieden.

· Für den Herbst ist eine Tagung der Kommission in Bad Boll geplant. Voraussichtlicher Termin ist der 11. bis 13. November 1998. Titel: „Globalisierung der Wirtschaft. Marginalisierung der Gesellschaft - Konsequenzen für die internationale Bildungsforschung“.

Es ist nicht geplant, nochmals eine allgemeine Auseinandersetzung mit evolutionstheoretischen Positionen, insbesondere mit A. Trembl zu führen. Diese soll vielmehr themenbezogen auf dieser Novembertagung in Bad Boll betrieben werden. Es wurde vereinbart, daß die Tagung als „offen“ angekündigt wird. Mitglieder und Freunde der Kommission sind eingeladen, teilzunehmen und aufgerufen, sich durch Beiträge in den Diskurs einzubringen. Nebenankündigung: Vom 13.-15.05.1998 wird an der Evangelischen Akademie in Bad Boll in der Nachfolge des Kongresses über Beschäftigungsförderung und Berufsbildung im informellen Sektor (1997) der Kongreß Beschäftigungsförderung und Armutsminderung. Selbstverständnis, Rolle und Konzeptionen staatlicher Institutionen und NGOs im Berufsbildungssektor stattfinden. Die GTZ wird die Kongreßkosten für zehn NachwuchswissenschaftlerInnen übernehmen.

### Anhang: e-mail-Liste:

Neville Alexander (nalexand@education.uct.u.za.); H.Dauber (hdauber@herz.unikassel.de); Marlies W. Fröse (medica@ada.women.de); Hans Bühler (ikak@ph-weingarten.de); Michael Golba (mig@ehf.uni-oldenburg.de); Wolfgang Karcher (wolfgang.karcher@tu-berlin.de); Bernd Overwien (bernd.overwien@tu-berlin.de); Annette Scheunpflug (Annette.Scheunpflug@ppp.uni-bamberg.de); Jürgen Hess (hess@mpib-berlin.mpg.de); Gottfried Mergner (mergner@hrz1.uni-oldenburg.de); Walter Stülberg (ikoverlag@t-online.de); Hans-Peter Gerhard

(74071.2603@compuserve.com);

Diese e-mail Liste ist natürlich nur ein Anfang und sollte schnellstens ergänzt werden. Am einfachsten ginge das, wenn Ihr dem Vorstand, ab 15.3.98 also an A. Scheunpflug eine e-mail mit dem Vermerk „nimm mich in die e-mail Liste der Kommission auf“ zusendet. Euer Absender wird in der Regel automatisch mitgeliefert, aber das wisst Ihr ja bereits.

Ralf Streicher

### Nachlese zu „Bonn“

Vom 28.-30.11.1997 fand die erste Arbeitstagung unserer Kommission zeitgleich mit den zukünftigen Partnern in einer neu zu gründenden Sektion in Bonn statt. Ich halte dies sowohl inhaltlich als auch strukturell für so interessant, daß wenigstens „Schriftliches“ unseren Lesern und Leserinnen zugänglich gemacht werden soll:

Zum einen gibt es die Papiere von R. Streicher und Chr. Hopfer, die - wenn auch aus sehr verschiedener Sicht - Gleiches zum Thema haben, nämlich die Frage, wie man in fremden Kontexten Forschung betreiben kann, ohne Einheimische dabei zu instrumentalisieren, - oder ist sozialwissenschaftliche Forschung gar generell aus dem Dilemma nicht zu entlassen, daß sie in der unumgänglichen Distanzierung eine Instrumentalisierung von Menschen betreibt, die gerade in unserem Kontext unweigerlich an koloniale Praktiken erinnert? Zum anderen gibt es das Protokoll der Sitzung unserer Kommission, bei der die Strukturveränderungen sehr ausführlich zur Sprache kamen. Sie sollen auf diesem Wege allen zugänglich gemacht werden. Es wäre erfreulich, wenn bei der nächsten Sitzung in Hamburg möglichst viele Kommissionsmitglieder anwesend sein könnten, um eventuell noch strittige oder offene Fragen, die sich (auch) bei dieser Strukturveränderung stellen, in den Diskussionsprozeß noch rechtzeitig mit einzubringen.

„Nach Bonn“ ergeht also auch herzliche Einladung „für Hamburg“ (am 17.3.98, 17 Uhr),

Bis dann,

Ihr / Euer Hans Bühler

## Protokollnotiz über die gemeinsame Sitzung in Bonn, 30.11.97,

der AG Interkulturelle Bildung, Kommission Bildungsforschung mit der Dritten Welt, Kommission Vergleichende Erziehungswissenschaft Vom 28. bis 30.11.97 hat im Gustav-Stresemann-Institut, Bonn-Bad Godesberg, eine gemeinsame Arbeitstagung der o.g. AG und Kommissionen einschließlich der Kommission Frauenforschung stattgefunden.

Diese Tagung diente auch dazu, ein eventuelles Zusammengehen der verschiedenen Gruppierungen im Rahmen der geplanten Neugliederung der DGfE zu erproben und zu reflektieren. Im Vorfeld der Organisationsplanung hat sich die Kommission Frauenforschung entscheiden, für ein weiteres Fortbestehen als eigenständige Kommission zu plädieren.

Die gemeinsame Sitzung der AG Interkulturelle Bildung, Kommission Bildungsforschung mit der Dritten Welt, Kommission Vergleichende Erziehungswissenschaft ergab einen breiten Konsens über die künftige organisatorische und inhaltliche Zusammenarbeit nach erfolgter Satzungsänderung zur Neugliederung der DGfE auf dem Kongreß 1998 in Hamburg.

Name der neuen Sektion: "International und interkulturell vergleichende Erziehungswissenschaft. International and intercultural comparative education"

Interne Organisation (vorläufig): Die drei in einer Sektion zusammenarbeitenden Gruppierungen behalten eine relative Eigenständigkeit (3 Kommissionen).

Der Sektionsvorstand wird aus je einem Mitglied der Kommissionsvorstände gebildet.

Der Sektionsvorsitz ist alternierend zur Sektionsvorstandswahl und vollierend zu gestalten.

Die Sektion ist zuständig für die Vertretung innerhalb der DGfE und für die Präsentation nach außen.

Die Sektion organisiert jeweils ein gemeinsames Symposium für die DGfE-Kongresse und eine gemeinsame Arbeitstagung der drei Kommissionen.

Die Verteilung der Zuschüsse der DGfE erfolgt nach dem Schlüssel: ¼ für die Sektionsarbeit, ¾ für die 3 Kommissionen.

Geplant ist eine gemeinsame Tagung der drei Kommissionen der (neuen) Sektion aus Anlaß der Emeritierung von D. Glowka vom 10. bis 13.02.99 in Münster zum Thema Internationalisierung der Erziehungswissenschaft.

Helga Thomas

Helga Unger-Heitsch

### Ethnopädagogik '98: Völkerkundler gründen eine neue interdisziplinäre Arbeitsgemeinschaft

Ein Bericht von der Deutschen Gesellschaft für Völkerkunde (= DGV) von

#### 0. Vorwort

Die multikulturelle Gesellschaft ist in aller Munde. Zahlreiche Publikationen führen sie bereits in ihrem Titel und unterstreichen die Notwendigkeit, mit unterschiedlichen geistigen Bezugssystemen, aber notwendigen einheitlichen gesetzlichen Grundlagen und Einrichtungen leben zu können (vgl. dazu die bereits zu Klassikern gewordenen Publikationen von Kürsat-Ahlers [Hg.]: Die multikulturelle Gesellschaft, 1992; oder die Publikation von Heitze/Helbig u.a.: Schule und multietnische Gesellschaft, 1997). Ethnopädagogik (=E.) ist von den Ethnologen Müller/Treml in ihrer gleichnamigen Publikation wieder neu ins Bewußtsein der Öffentlichkeit gerückt worden. Inzwischen existiert E. bereits als „Subdisziplin zwischen Ethnologie und Pädagogik“ (Renner ZfE 1996, 152). Auch an verschiedenen ethnologischen Instituten sind Themen dieses Bereichs im Lehrplan präsent, und in Berlin entstand ein Entwurf eines Studienganges „Ethnopädagogin, Ethnopädagoge“ (Braxein 1997; vgl. dazu auch Antweiler 1997). Um diesen neueren Entwicklungen Rechnung zu tragen, wurde am 10.10.1997 auf der Tagung der Deutschen Gesellschaft für Völkerkunde (=DGV) eine neue Arbeitsgemeinschaft gegründet. Über die neuen Konzepte dieser interdisziplinär angelegten AG und die Inhalte der neuen Tagung informiert der folgende Artikel.

1. Zur Definition von Ethnopädagogik  
Die Autoren Erny/Rothe (1992, 83) definieren E. im o.g. Sammelband im engeren Sinne als „eine Pädagogik, die sich auf Vorgaben stützt, die ihr von der Ethnolo-

gie geliefert werden“. Ich möchte diese Definition etwas erweitern, denn nicht nur die Ethnologie liefert Vorgaben, sondern alle Wissenschaften liefern letztlich Vorgaben zum Wohle menschlicher Kulturen. Ich möchte E. deshalb als eine „akademische Disziplin definieren, die auf der Grundlage ethnologischer Ansätze und Methoden Erkenntnisgewinn und dessen praktische Umsetzung für alle Fragen des interkulturellen Ler-

nens und Verstehens anstrebt“. Dazu gehört auch Kindheitsforschung (vgl. dazu neue ethnologische Publikationen, die sogar beginnende internationale Zusammenarbeit erkennen lassen, Dracklé 1996; Loo 1993; Renner 1995).

Mit Zinnecker ist E. deshalb im weiteren Sinne „eine besondere ethnologische Perspektive, deren Hauptinteresse das menschliche Lernen ist und die ihre Methoden und Inhalte in diesen Dienst stellt“. In diesem Zusammenhang sei auf den Beitrag der Anthropologin Margaret Mead hingewiesen, den Zinnecker (1995, 202 ff.) zurecht würdigt, da Mead von traditionellen Gesellschaften für unsere westlichen industrialisierten Gesellschaft lernen wollte (223). Seit den 70er Jahren hat sich aufbauend auf der Ausländerpädagogik (Nestvogel 1987) eine solche Richtung immer stärker herausgebildet.

#### 2. Theoretische Grundlagen

Konzepte der Identitätsbildung rücken die Bedeutung der Schule als Sozialisationsinstanz in den Vordergrund (Renner 1986 und Spindler 1987). Auf allgemeinerer Ebene hat Wittpoth (1994) bereits einen Versuch unternommen, auf der Grundlage von George H. Mead und Pierre Bourdieu den Rahmen für ein Konzept lebenslanger Sozialisation zu entwickeln. Das Verstehenskonzept von A. Schuetz ist darin implizit enthalten.

Von pädagogischer Seite her hat H. Essinger (1986, 76 f.) vier Prinzipien interkultureller Pädagogik definiert, deren Lernziele Empathie, Solidarität, interkultureller Respekt und Offenheit (versus Nationaldenken) operationalisiert werden müssen. Zu diesem Zwecke ist weiterhin interdisziplinäre Kooperation ratsam, da

das Problem verschiedene Wissenschaftsebenen berührt.

### 3. Methoden der Ethnopedagogik

Daher beziehen sich Methoden der Ethnopedagogik besonders auf handlungstheoretische praxisorientierte Konzepte, denn Ethnopedagogische Forschung sollte aus der Praxis erwachsen. Die Ethnologie hat inzwischen ein breites Spektrum systematischer Methoden entwickelt, die im systematischen Kulturvergleich oder der Analyse sozialer Netzwerke (Schweizer 1978 und 1988) in der Erforschung von Genealogien (Lang 1997) zu wichtigen Einblicken führten und noch führen werden. Im Querschnittsbereich zur Pädagogik sind auch Biographieforschung für die Grundlagenforschung zu nennen (Schneider 1995, 116 ff.). Mit ihr setzen sich auch ethnologische Arbeiten auseinander. Es müßten aber auch praxisrelevante Konzepte mit grundlagenwissenschaftlichen Aspekten verbunden werden, deren Umsetzung von den didaktischen Methoden und Erfahrungen aus Pädagogik, Psychologie und Soziologie getragen werden. Für Studien, in denen das Individuum im Vordergrund steht, ist m.E. die von Professor Sader angeleitete Studie der Psychologin Eva Masal (1995) vorbildlich, die über einen längeren Zeitraum hinweg Kindern Ergebnisse der Forschung über deren Selbstkonzept zugänglich machte, so daß diese auch daraus lernen konnten. Die Kinder erhielten z.B. die Aufgabe, Lebensgraphen zu zeichnen und erhielten in den Gesprächen mit der Forscherin Einblicke in ihre eigenen Lebensziele und -planungen. Sie konnten nach der Forschung ihre Lebensphasen und möglichen -ziele besser einschätzen. Ethnopedagogische Forschungen sollten immer den Adressaten im Auge haben und an dessen Weiterbildung mitdenken. Weicheren Forschungsmethoden muß vor diesem Hintergrund erst mal breiterer Raum gegeben werden.

### 4. Zur sozialen Relevanz

Neuere empirische qualitative Studien beschreiben kulturellen Wandel in Deutschland mit Kindern aus unterschiedlichen Sub- und Migrantenkulturen (Heun 1992; Recum 1995; Portera 1995; Schmeling 1995; Kern/Sanz 1995; Behnken 1995).

Nach einer statistischen Analyse der Enquete-Kommission „Zukünftige Bildungspolitik - Bildung 2000“ wird zudem ein kontinuierlicher Anstieg des Anteils ausländischer Schüler im deutschen Schulsystem verzeichnet (Herwartz-Emden u.a. 1991). In diesen Arbeiten werden die Einrichtungen Schule und Kindergarten als soziale Brennpunkte stärker ins Bewußtsein gerückt, weil sie Instanzen sind, in denen Lehrer und Erzieher bewußt oder unbewußt Werte vermitteln, die allen gemeinsam sein sollen. Sowohl ältere (Kalpaka 1986; Kiesel 1991) als auch neuere Studien (Kern 1995, 99) kommen zu dem Schluß, daß Kinder in Deutschland ihre Erfahrungswelt als widersprüchlich erleben und Pädagogen und Kinder gleichermaßen vor neue Anforderungen an Handlungsfähigkeit und Konfliktverarbeitung gestellt werden, denn das multiethnische Klientel der Schule trifft auf historisch gewachsene, ursprünglich national definierte Bildungsinhalte. Die neue hochdifferenzierte Industriegesellschaft mit Kindern binationaler Ehen und „der dritten Generation andersnationaler ethnischer Sozialisationsprozesse“ (Broszinsky-Schwabe 1991) stellt eine Herausforderung für Ethnologen dar, Konzepte einer interkulturellen Pädagogik zu entwerfen, die es nicht nur ausländischen, sondern allen Kindern ermöglicht, voneinander und miteinander zu lernen. Eine multiethnische Gesellschaft braucht Bildungsinhalte, die auf konsonanten Werten beruhen (Ungerheitsch 1995, 365; Lütkes/Klüter 1995, 89, zur Genese des Begriffes „interkulturell“ vgl. Nestvogel 1987, 64 f.). Zahlreiche Ethnologen arbeiten - auch ohne feste Anstellung - bereits seit Jahren an Themen interkulturellen Fremdverstehens (Schäfer 1989, 26 f.; Lütkes/Klüter 1995; Hagmann 1995 seien stellvertretend für viele Praktiker genannt). Diese Arbeit erfolgt an Museen und in Vereinen, die in Eigeninitiative gegründet wurden sowie im Bereich der Erwachsenenbildung. Dabei werden pädagogische Inhalte und Methoden interkulturellen Lernens umgesetzt, die für eine friedvolle Identitätsbildung von Bürgern unserer vielschichtigen Gesellschaft dringend benötigt werden (Alaluf/Dahl 1989; Mayer 1991, 99; Lanfranchi 1993). In dieser

Weise ist Ethnopedagogik eine Grundlage sozialer Friedenssicherung.

### 5. Ziele der Arbeitsgruppe

-Alle Forschungsinteressen theoretischer, geschichtlicher und praxisorientierter Richtung sollen berücksichtigt werden, auch wenn diese hier nicht ausdrücklich erwähnt werden. Die Ziele der AG sind im folgenden abgedruckt:

1. Entwurf eines sozialisationstheoretischen Konzeptes für eine multikulturelle Gesellschaft als theoretische Grundlage für folgende Arbeitsvorschläge:

1.1 Erstellen von inhaltlichen und methodischen Lehrbeispielen für Schule, Vorschule, Gemeinde und Erwachsenenbildung

1.1.1 Entwicklung von Modellen anti-rassistischer Erziehung mit Materialien und

1.1.2 Fortbildungsmodellen für Pädagogen, Theologen (und andere interessierte Nachbardisziplinen)

1.2 Entwicklung von Übungen zur friedvollen interkulturellen Auseinandersetzung

Diese Bemühungen könnten auf ein Konzept hinauslaufen, welches Völkerkunde als Schulfach als Modellversuch einem Bundesland zur Kooperation vorschlägt.

2. Entwicklung von Sinnkonzepten als ethischer Grundlage einer multikulturellen Sozialisation

3. Historiographische Analysen zur Entwicklung außereuropäischer Sozialisationskonzepte

4. Grundlagenforschung im Bereich Kindheit

5. Sozialwissenschaftliche Forschung sollte alle Bereiche begleiten, besonders als Erfolgskontrolle für ethnopedagogische Lernziele

6. Kurzer Tagungsbericht und Planungsüberblick

Auf der diesjährigen Tagung der DGV in Frankfurt a.M. unter dem Motto: „Ethnopedagogik - Wege zu einer transkulturellen Pädagogik“ wurden besonders Methoden der Vermittlung thematisiert, die transkulturell sind, d.h. deren Existenz bereits vor Entwicklung des westlichen Schulungskonzeptes vorhanden waren

(heute unter dem Schlagwort Erlebnispädagogik neuentdeckt). Der theoretische Bezugsrahmen bewegte sich im Bereich von Konzepten gegen Rassismus (Cohen 1994 und Konzepten der Ethnopsychanalyse, da die meisten Ethnologen in ihrer Arbeit Fremdenbilder zu beleuchten pflegen. Die Sitzung der AG teilte sich in einen mehr theoretischen Teil, der besonders die schwer zu verarbeitende Kategorie des Fremden diskutierte (vgl. dazu die neue Publikation von I. Stetter-Karp: *Wir und das Fremde*, 1997, die das Phänomen des Fremden von allen Seiten beleuchtet). Besonders zu erwähnen sind hier die Beiträge des Pädagogen, Herrn Professor Tremml, von der Päd. Fachbereich der Universität der Bundeswehr in Hamburg und ein weiterer von Herrn Wolfgang Bödeker M.A. (Historiker) des Kaiserswerther Instituts für Xenologie. Herr Professor Tremml beschrieb das Verhältnis von Ethnologie und Pädagogik. Aus xenologischer Perspektive verdeutlichte Herr Bödeker, warum die bloße Neutralisierung der Kategorie „Fremdheit“ nicht der Weg zu einem friedvollen Miteinander in einer multiethnischen Gesellschaft sein kann. Am Beispiel des antiken Griechenland verdeutlichte er in diesem Zusammenhang die Bedeutung des Gastrechtes und einen notwendigen geistigen Bezug auf eine göttliche Ordnung für den konfliktfreien Umgang mit sog. „Ausländern“ oder Fremden. Der 2. Teil, der dem Praxisbezug Rechnung trug, stellte konkrete Beispiele ethnopädagogischen Unterrichtens vor: Hier ist der Diavortrag der Ethnologinnen Dres. Rita Schäfer und Gisela Sigrist hervorzuheben. Sie dokumentierten anschaulich den kreativen Wert nicht-text-zentrierter Lehrmethoden am Völkerkunde-Museum Freiburg. Es wurde diskutiert, daß im Rahmen einer ganzheitlichen Kultivierung von seelischen und kognitiven Fähigkeiten diese Form des Unterrichtens über andere Kulturen geradezu Voraussetzung ist, doch dort, wo sie notwendig wäre, an unseren Schulen und Kindergärten fehlt. In diesem Zusammenhang wurde deutlich, wie problemlos und effektiv der Einstieg über die materielle Kultur anderer Völker ist, um bereits Kindern andere Werte näher zu bringen, indem sie „begreiflich“ werden. Die Bedeutung von nicht-text-zentrierten Lehrmethoden für die Erwach-

senenbildung mußte späteren Veranstaltungen vorbehalten werden.

Eine Zwischentagung ist für den 28. Februar '98 im Rautenstrauch-Joest-Museum zu Köln geplant. Dort werden weitere Konzepte/Lehrmaterialien der Ethnopädagogik vorgestellt. Die bereits für Heidelberg geplante zukünftige Tagung der DGV wird für die AG Ethnopädagogik das Thema Konflikt anvisieren. Es ist dies ein klassisch ethnologisches Thema, weil in Konflikten verschiedene Werteperspektiven aufeinander treffen. So können also auch Konflikte zwischen verschiedenen Gruppen oder sozialen Schichten als multikulturell aufgefaßt werden, denn jede Partei vertritt ihre Wahrnehmungsperspektive. Wie bei der Tagung '98 wird das Thema gern auch interdisziplinär zu beleuchten sein. Für Beiträge und Informationen steht folgende Kontaktadresse: Dr. Helga Unger-Heitsch, Rautenstrauch-Joest-Museum für Völkerkunde, Ubierring 45, 50576 Köln.

#### Literatur

- Alaluf, M./Dahl, A.: Herkunftskultur und Migrantenkultur. In: Hohmann, M./Reich, H.: *Ein Europa für Mehrheiten und Minderheiten*. Münster 1989, 59-74.
- Antweiler, C.: Für ein praxisorientiertes Ethnologiestudium in Deutschland... aber gegen eine lean education. In: AGE e.V. (Hg.): *Zeitschrift der AG Entw.ethnologie e.V.H.1*, 3 Jg., Trier.
- Behnken, I./Jaumann, O. (Hg.): *Kindheit und Schule*. (=Reihe: Kindheiten; Bd.6) Weinheim: Juventa 1995.
- Braxen, Karl-Heinz: Zum Entwurf eines Qualifikationsstudienganges: Ethnopädagogin, Ethnopädagoge. (Unveröffentlichte M.A., FU Berlin 1.4.1997).
- Broszinsky-Schwabe, E.: Toleranzverhalten von Jugendlichen in den Neuen Bundesländern gegenüber Ausländern als Ausgangspunkt für eine interkulturelle Erziehung. In: Marburger, H. (Hg.): *Schule in der multikulturellen Gesellschaft*: Frankfurt: Verl. f. interkulturelle Kommunikation 180-193.
- Cohen, Philip: *Verbotene Spiele. Theorie und Praxis antirassistischer Erziehung*. (=Reihe Argument, NF Bd.214)
- Dracklè, Dorle (Hg.): *Jung und Wild. Zur kulturellen Konstruktion von Kindheit und Jugend*. Berlin: Reimer 1996.
- Essinger, Helmut: *Interkulturelle Pädagogik*. In: Borelli, M. (Hg.): *Interkulturelle Päd.* Baltmannsweiler 1986.
- Hagmann, H.-P.: *Ethnologie als Thema in der Öffentlichkeit*. (=Mundus Reihe Ethnologie Bd.84) Bonn: Holos 1995.
- Heintze, G./Helbig, P. u.a.: *Schule und multiethnische Schülerschaft*. IKO (Werkstattberichte Nr.11), Frankfurt a.M. 1997.
- Herwart-Emden, L. u.a.: *Evaluation des Standes der Forschung zur kompensatorischen und interkulturellen Bildung ausländischer und deutscher*

- Jugendlicher in der Bundesrepublik Deutschland*. (=Reihe: Diskussionspapiere der Enquete-Kommission „Zukünftige Bildungspol. d. 11. Deut. Bundestages“) Bonn 1991.
- Heun, H./Kallert, H. u.a.: *Jugendliche Flüchtlinge in Heimen der Jugendhilfe*. Freiburg: Lambertus-Verl. 1992.
- Kalpaka, A.: *Handlungsfähigkeit statt „Integration“ schulische und außerschulische Lebensbedingungen und Entwicklungsmöglichkeit griechischer Jugendlicher*. (=DJI-Materialien) München: DJI Verl. 1986.
- Kern, J./Sanz, A./Richter, R.: *Mit Kindern leben*. SWS-Bildstatistiken Jg.35, H.1, 1995, 89-102.
- Kürsat-Alhlers, Elcin (Hg.): *Die multikulturelle Gesellschaft: Der Weg zur Gleichstellung?* Frankfurt 1992.
- Lanfranchi, Andrea: *Immigranten und Schule*. (=Reihe Biographie und Gesellschaft, Bd.18) Opladen: Leske und Budrich 1993.
- Lang, Helmut: *Lehrbuch der Genealogieforschung*. Berlin: Diedrich Reimer 1997.
- Loo, M.-J./Reinhart, M.: *Kinder. Ethnologische Forschungen in fünf Kontinenten*. München: Trickster 1993.
- Lütke, C./Klüter, M.: *Der Blick auf fremde Kulturen. Ein Plädoyer für völkerkundliche Themen im Schulunterricht*. Münster, N.York 1995.
- Mayer, Rudolf M.A.: *Abschied von der Heimat. Konzepte interkultureller Sozialisation*. (=Vorgänge H.1 = 109, Jg.30) 1991, 88-100.
- Müller, K./Tremml, A.: *Ethnopädagogik. Sozialisation und Erziehung in traditionellen Gesellschaften*. Berlin: Reimer 1992.
- Portera, Agostino: *Interkulturelle Identitäten*. (=Studien und Dokumentationen zur vergl. Bildungsforschung, Bd.6) Köln: Böhlau 1995.
- Recum, Hasso von: *Sozialkultureller Wandel, Wertedynamik und Erziehung*, Zeitschrift für internationale erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung, H.1, Jg.12, 1995, 1-40.
- Renner, Erich: *Sozialisation in zwei Kulturen*. (=Campus Forschung Bd.446) Frankfurt a.M./N.York 1986.
- ders. (Hg.): *Kinderwelten*. Weinheim 1995.
- ders. *ZfE* 121 (1996), 152 ff.
- Schäfer, Rita: *Fremdenbilder oder: Der entzauberte Blick*. Zeitschrift für Internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, Jg.12, Heft 2, 26 ff.
- Schmeling, Dirk: *Kindheit und Jugend in der DDR*. In: Griese, H.-M.: (Hg.): *Deutsch-deutsche Jugendforschung*. Weinheim: Juventa Verl. 1995, 44-66.
- Schneider, Ilona: *Sozialisation zwischen zwei konträren Weltanschauungen*. In: Renner 1995, 116 ff.
- Schweizer, Thomas: *Methodenprobleme des interkulturellen Vergleichs*. Köln 1978.
- ders. (Hg.): *Netzwerkanalyse*. Berlin 1989.
- Spindler, Georges (Hg.): *Education and Cultural Process*. Illinois: Waveland Press 1987.
- Stetter-Karp, Irmgard: *Wir und das Fremde*. Diss. IKO, Frankfurt a.M. 1997.
- Unger-Heitsch, Helga: *Kontinuität und Wandel im Widerstreit*. (=Academia Hochschulschriften Ethnologie, Bd.1) St. Augustin: Academia Verl. 1995.
- Wittpoth, Jürgen: *Rahmungen und Spielräume des Selbst*. (=Reihe: Themen der Pädagogik) Frankfurt: Diesterweg 1994.
- Wolf-Almanasreh, R.: *Die multikulturelle Versuchung*. Frankfurt: Haag u. Herchen 1991.

BDW BDW BDW BDW BDW BDW BDW BDW BDW BDW

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

### Beratung zwischen Stereotypisierung und Forschung

Im Zusammenhang mit internationaler Bildungsforschung spielen weitgehend 2 Gruppen - nicht selten recht isoliert voneinander - ein aktive Rolle: Bildungsforscher, die Forschungsprojekte im internationalen Kontext durchführen, und Bildungsberater, die so gewonnene Forschungsergebnisse bei der Beratung von Bildungskontexten unterstützend miteinbringen. Einer dritten, für Bildungsforschung und -beratung grundlegenden Gruppe, nämlich Zielgruppe oder Adressaten von Bildungsmaßnahmen und Forschungsprojekten, wird

sowohl in der Forschung als auch in der Beratung meist eine eher passive Rolle zugeschrieben. Oft kann man den Eindruck gewinnen, daß diese Gruppe für Forschungsprojekte und Beratungsmaßnahmen instrumentalisiert wird. Beispiele aus autonomen Frauenprojekten in Südafrika (C. Hopfer: Befreiende Pädagogik, Heidelberg 1989) und staatlichen Bildungsprojekten in Namibia (A. Lind: Free to Speak up, Windhoek 1995) haben gezeigt, wie solch einer Instrumentalisierung entgegengewirkt werden kann: Mit einem prozeßorientierten Beratungsansatz konnten Adressaten dieser Projekte aktiv an einem Forschungsprozeß mitwirken: Gemeinsam mit Beratern stellten sie Hypothesen auf, entwickelten kontextrelevante Forschungsinstrumente, setzten diese ein und waren mit an der Auswertung beteiligt. Die so gewonnenen Forschungs- oder Beratungs-

resultate konnten als Orientierung für vergleichbare Bildungsprojekte dienen. Damit war gewährleistet, daß für den fremden Kontext relevante Forschungsprojekte durchgeführt und auch daß Adressaten nicht instrumentalisiert wurden.

Die aktive Rolle der 'Zu Erforschenden' und 'Zu Beratenden' in Bildungsforschung und -beratung in fremden Kontexten, die Kombination von Beratung und Forschung, kann u.U. das Selbstverständnis vieler Wissenschaftler in Frage stellen. Bei den wenigen, die sich darauf einlassen, kann dieser Ansatz aber auch spannende, wissenschaftstheoretische Diskussionen provozieren, wie das auch wieder auf der Tagung 'Das kann doch jeder verstehen ...' der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 28. bis 30.11.97 in Bad Godesberg der Fall war.

*Christiane Hopfer*

Glosse Glosse

## Meine Verwunderung - kritische Anmerkungen zum Internet

Ohne Email ist man zunehmend von Informationen ausgeschlossen. Dies hat mich zum Nachdenken über das Internet angeregt, bei dem man zwar nicht weiß, was man in ihm sucht, man aber sicher sein kann, daß man schneller ankommt.

Wie lange ist das eigentlich her, daß wir noch mit Lochkarten unsere Computer fütterten? Mein Vater brachte damals stapelweise ausgedrucktes Computerpapier mit nach Hause, auf dem für mich undefinierbare Zeichen standen, das wir aber als Malpapier benutzen durften. Was seinerzeit meine Phantasie anregen sollte, gilt heute als technisch überholt.

Zu jener Zeit gab es auch ein Buch, das viele von uns, die sich ein gesundes Kritikbewußtsein bewahrten, immerwieder gerne zitierten, wenn es um die Grenzen und Gefahren neuer Technologien ging. Sicher, 1984 ist vorbei und George Orwell fühlte sich vermutlich heute in vielen Punkten bestätigt, könnte er einmal ausgiebig im Internet surfen. Interessanter ist aber, wie

diejenigen, die 1983 vehement gegen die Volkszählung argumentierten, heute unhinterfragt Medien benutzen, die über das hinausgehen, was 1983 verhindert werden sollte. Grundlage für die Beschwerde vor dem Bundesverfassungsgericht war, daß ein staatlich beauftragter Zähler personenbezogene Daten einzusammeln hatte und die Verletzung des Persönlichkeitsrechts nicht ausgeschlossen werden konnte. Die Klage gegen den Gesetzentwurf durch die Rechtsanwältinnen Gisela Wild und Maja Stadt-Euler erwirkte einen Aufschub der Volkszählung. Erinnerung sei an die grundlegenden Bedenken dieser beiden Frauen. Sie befürchteten die Gefahr einer 'totalen Registrierung jedes Menschen in seiner gesamten Persönlichkeit' durch die inhaltliche Form der Fragebögen in Verbindung mit den Möglichkeiten der elektronischen Datenverarbeitung (vgl. Aktuell - Das Lexikon der Gegenwart. Braunschweig 1984<sup>2</sup>, S.725f).

Wer mit seinem Rechner Online geht, ist

kontrollierbar. Er nimmt teil an einer Welt, deren Gesetzmäßigkeiten bislang völlig unklar sind und deren Eigendynamik grenzenlos ist. Es ist grundsätzlich möglich, als Nutzer auf jeden anderen Computer zuzugreifen. Der Umkehrschluß ist zwar logisch, wird aber gerne vernachlässigt.

Wer die überwältigende Bedeutung von Passwords ins Spiel bringt, macht sich nicht nur lächerlich, sondern verkennt auch, wie leicht es ist, solche 'Schutzmechanismen' zu umgehen. Die aktuelle Vorführung des Chaos-Computer-Clubs in Hamburg zur 'Sicherheit' von Geheimzahlen auf Eurocheque-Karten ist Illustration genug.

Ich bin verwundert, wie einfach es ist, Kritiker mit denkbar simpel erscheinenden Mitteln hinter's Licht zu führen. Deshalb nehme ich die Parole von damals heute sehr ernst: Laß Dich nicht erfassen - George Orwell war ein Optimist!

*Gregor Lang-Wojtasik*

Rüdiger H. Jung/Helmut M. Schäfer, Friedrich W. Seibel (Hrsg.)

## Economie Sociale, Fakten und Standpunkte zu einem solidarwirtschaftlichen Konzept

IKO-Verlag Frankfurt, 1997, ISBN 3-88939-256-3, 300 S., 39,80 DM

Mit *Economie Sociale* werden im vorliegenden Band alle jenen Arbeitstätigkeiten benannt, die nicht in den Bereich der Privatwirtschaft und des öffentlichen Dienstes fallen. Hierunter zählen die Autoren, nach dem Verständnis der Kommission der Europäischen Gemeinschaften: Genossenschaften, Gesellschaften auf Gegenseitigkeit, Vereine und Stiftungen. Der Band ist im Anschluß an eine Vortragsreihe an der Fachhochschule Koblenz entstanden und beleuchtet in vier Abschnitten verschiedene Aspekte einer Solidarwirtschaft. Neben dem französischen Begriff *Economie Sociale* und dem englischen *social economy* geistern im deutschen Sprachraum verschiedene Bezeichnungen durch die Literatur wie Sozialwirtschaft, Gemeinwesenwirtschaft, Nonprofit-Sektor und Dritter Sektor. Um Mißverständnissen vorzubeugen, hat man sich im folgenden auf die Verwendung der Bezeichnung Solidarwirtschaft geeinigt.

Im ersten Teil führen die Herausgeber in die Thematik ein, erörtern die Begrifflichkeiten. Edith Archambault berichtet über die Geschichte und den gegenwärtigen Stellenwert des Dritten Sektors in Frankreich, der immerhin 4,2 % der Beschäftigten Vollzeit Arbeitsplätze zur Verfügung stellt und vor allem im Bereich der sozialen Dienste eine wesentliche Rolle spielt. Über die strukturellen Bedingungen der Solidarwirtschaft in der Bundesrepublik Deutschland schreiben Anheimer und Priller und beziehen sich dabei auf ein Forschungsprojekt der John Hopkins University zum Nonprofit-Sektor, in dem 13 Länder verglichen wurden. Der Dritte Sektor ist demnach eine Wachstumsbranche, die auch für die Beschäftigung eine immer wichtigere Rolle spielt, auch und gerade für die neuen Bundesländer. Es zeigt sich in Deutschland eine enge Verzahnung von staatlichem Bereich und Drittem Sektor in Hinblick auf Finanzierung und Aufgabenstellung.

Im zweiten Teil wird das Selbstverständnis der Solidarwirtschaft näher untersucht. Swoboda tut dies für den Genossenschaftsbereich und Greisler für den Bereich der Vereine auf Gegenseitigkeit am Beispiel der Versicherungsververeine. Beide Bereiche sind stark von den rechtlichen Kon-

struktionen abhängig und haben sich in der Vergangenheit des öfteren umorientieren und neu an gesellschaftliche und politische Bedingungen und Vorgaben anpassen müssen, was ihnen gelungen zu sein scheint. Die Integration von Vereinen und Verbänden in die Europäische Gemeinschaft aufgrund einer neuen, einheitlichen Rechtsgrundlage wird von Jarré dargestellt und die neuesten Entwicklungen und Herausforderungen, die sich vor diesem Hintergrund für die freie Wohlfahrtspflege ergeben, von Loges diskutiert. Da die Träger der freien Wohlfahrtspflege in den verschiedenen europäischen Ländern historisch gewachsen sind und sich den gesellschaftlichen Bedingungen gemäß unterschiedlich entwickelt haben, wird es auch in Zukunft unterschiedliche Ausgestaltungen unter gemeinsamen rechtlichen Rahmenbedingungen in den europäischen Staaten geben.

Der dritte Teil des Buches widmet sich neuen Ansätzen in der Solidarwirtschaft. Wallimann zeigt eine theoretische Konstruktion zur Überwindung der europäischen Beschäftigungskrise auf. Elsen und Mies beschreiben an konkreten Beispielen von Genossenschaften in Trier und Bremen die Praxis gemeinwesenorientierter Einrichtungen auf lokaler Ebene.

Im vierten und letzten Abschnitt des Buches setzt sich Gelbhaar aus Sicht der politischen Ökonomie kritisch mit dem Sonderstatus solidarwirtschaftlicher Einrichtungen am Beispiel entwicklungspolitischer Institutionen auseinander.

Das vorliegende Buch stellt eine Bereicherung für die Diskussion um die Gemeinwesenökonomie dar. Zum einen wird eine strukturelle Einordnung und Auflistung der Begrifflichkeiten in diesem Themenbereich geleistet und ein Vergleich zu anderen europäischen Ländern hergestellt. Zum anderen werden Möglichkeiten vor allem für die regionale Solidarwirtschaft aufgezeigt. Die Vielfalt der Aufsätze spiegelt die Komplexität des Gegenstandsbereiches und die unterschiedlichen Meinungen wider. Insgesamt handelt es sich um einen Band, der von Ökonomen geschrieben wurde, aber nicht nur für Wirtschaftswissenschaftler lesenswert und für die Diskussion um die Entwicklung solidarwirtschaftlicher Konzepte zur Lösung sozialer Schwierigkeiten und Arbeitsmarktprobleme anregend ist.

Sigrid Görgens



## *Arbeitslosigkeit - der blinde Fleck globalen Lernens*

„Nach einem neuen Negativrekord am Arbeitsmarkt hat Bundeskanzler Helmut Kohl sein selbstgestecktes Ziel aufgegeben, die Arbeitslosenzahl bis zum Jahr 2000 zu halbieren.“ 1997 waren im Jahresmittel 4,4 Millionen Menschen arbeitslos. Geht der Arbeitsgesellschaft die Arbeit aus? Seit Bestehen der Bundesrepublik waren noch nie so viele Menschen als arbeitssuchend registriert. Kein Wunder, dass der Unmut wächst, Existenzangst, Verunsicherung, Frustration und Aggression sich breit machen.

Welche Berufsfelder sind zukunftssträftig? Wo werden künftig mehr Jobs geschaffen, als an anderer Stelle abgebaut? Welcher Beruf bietet die besten Chancen? Die richtige Berufswahl und die Ausrichtung der Ausbildungsgänge in Schulen und Hochschulen am Bedarf der Wirtschaft scheint eine Antwort auf die Arbeitslosigkeit zu sein. Aber diese scheinbare Selbstverständlichkeit besitzt keine Gültigkeit mehr. Niemand, so schreibt Ulrich Beck, auch nicht die Personalchefs der Betriebe, wissen, wie die Arbeitsplätze der Zukunft aussehen werden. Wer kann denn heute voraussagen, welche rasanten Veränderungen das Wirtschaftslebens in den nächsten Jahren erfahren wird? Die „Globalisierung“ steht ja erst am Anfang. Je enger die Berufsorientierung von Ausbildungsplätzen ist, desto wahrscheinlicher ist es, nach der Ausbildung keinen Arbeitsplatz zu bekommen. Der einstmalige klassische Lebensweg „Schule-Ausbildung-Beruf“ ist heute illusorisch. Der „Meister“, der in Deutschland die Kontinuität von Arbeit und Qualifikation jahrhundertlang verkörperte, wird abgelöst vom „Jobholder“, der immer wieder seine Tätigkeit wechselt und dafür permanent umlernt. Identität aus dauerhaften Berufen geht dadurch verloren. Wie soll auch ein Bäckerlehrling ein Berufsbewusstsein entwickeln, wenn immer mehr angelehrte Tankwarte die Brötchen backen? Gegen diesen Trend helfen auch keine neuen Ausbildungsgänge, die in der letzten Zeit immer wieder als Patentlösungen angeboten werden. Sie verschwinden so schnell, wie sie auftauchen. Ein Paradebeispiel dafür ist der Modeberuf der achtziger Jahre, der Programmierer. Bis die Ausbildungsgänge eingerichtet und die ersten Arbeitslosen umgeschult waren, hatte die Entwicklung der Computertechnologie das Arbeitsprofil schon wieder wegrationalisiert. Es ist einfach Unsinn, Ausbildung nach dem Modell des Nürnberger Trichters zu organisieren und den Schülerinnen und Schülern Wissen in die „leeren Köpfe einzutrichtern“, das am Ende ihrer Ausbildung schon wieder obsolet ist. Ein großer deutscher Industriekonzern hat die Ausbildung seiner Facharbeiter radikal umgestellt. Nach einer Grundausbildung werden Ausbildungsmodul je nach Bedarf abgerufen. Die Aus- und Weiterbildung wird also zeitlich, räumlich und inhaltlich unmittelbar an einen konkreten Fall angeschlossen. Damit verliert die Erstausbildung stark an Bedeutung und alle Formen der Weiterbildung werden aufgewertet. Der flexibel einsetzbare Experte von heute verfügt über Schlüsselqualifikationen und über fachliche Spezialkompetenzen, die allerdings immer schneller erneuert werden müssen. Seine wichtigste Schlüsselqualifikation wird somit, immer wieder neu lernen zu können und lernen zu wollen.

Wo aber lernt er das Lernen? Welche Methodenkompetenz erwerben Schüler und Schülerinnen im Laufe ihres „Schullebens“?

Hans Bühler hat den Eindruck, dass die „grundlinien globalen

lernens ... grundlegend für jegliche didaktik sind, die sich gegenwärtigen herausforderungen stellt“. Ist also Globales Lernen der Schlüssel?

Sehe ich mir, bei aller Unterschiedlichkeit der Denkansätze und Konzeptionen zum Globalen Lernen, einige Grundlinien an, dann stelle ich fest, dass Schülerinnen und Schüler z.B. in weltweiten Zusammenhängen denken, sich an der Gestaltung ihrer eigenen Zukunft beteiligen, eine globale Perspektive erlangen, Respekt vor dem kulturellen Erbe der Menschheit haben,

oder erfolgreich mit komplexen Systemen umgehen sollen.

Je nachdem ob der Ansatz mehr von der Friedens-, Entwicklungs-, interkulturellen oder Umweltpädagogik kommt, stehen die Lernfelder: Globale Gefährdungen, Verständnis und Achtung gegenüber allen Völkern und ihrer Kultur, ungleiche Verteilung der Lebenschancen, Erziehung zu nachhaltiger Entwicklung mehr oder weniger im Vordergrund.

Umgesetzt werden soll das dann im fächerübergreifenden Unterricht, bei dem ein ganzheitliches, antizipatorisches, partizipatorisches Lernen zum Denken in Zusammenhängen führt. Auf Tagungen und Fortbildungen wird gezeigt, wie mit Gewürzkoffern, Kokoskisten und Kleiderkisten ein handlungs- und erfahrungsorientierter Zugang zum Reichtum anderer Kulturen möglich wird und wie man mit Freiarbeit, Lernzirkeln oder Projektarbeit all die anderen hehren Anforderungen erfüllen kann.

Dies ist keine Ironie. Diese Lernziele, Lernfelder und Lernformen müssen in unsere Schulen kommen. Eines aber wird deutlich: auf die wichtigste Schlüsselqualifikation, die ein Arbeitnehmer der Zukunft braucht - Methodenkompetenz, um eigenständig lernen zu können - gibt globales Lernen keine oder nur eine ungenügende Antwort. Solange in Lehrplankommissionen zwar darum gekämpft wird, die Kokosnuss mit ihren Implikationen in den Lehrplan zu integrieren, der Bereich Methodentraining aber überhaupt nicht vorkommt, solange ist dies ein blinder Fleck globalen Lernens. Kein „entweder-oder“, sondern ein „sowohl - als auch“ ist hier gefordert. Methodenkompetenz muss eigenständiges Lernziel werden. Ich behaupte, genauso wie im normalen Unterricht der Frontalunterricht gegenüber dem eigenverantwortlichen Arbeiten der Schülerinnen und Schülern einen zu breiten Raum einnimmt, ist im Bereich des globalen Lernens immer noch eine zu starke Betonung der Inhalte festzustellen. Sicher gibt es wichtigere Dinge als Methodentraining: Der Friede muss gesichert, der Hunger beseitigt, die Arbeit gerecht verteilt und die Schöpfung bewahrt werden, aber diejenigen, die dies leisten sollen, bekommen nicht das Handwerkszeug um sich in dieser Komplexität zurecht zu finden. Neben den Sphären des Völkerverständigungsgedankens müssen deshalb auch banale Lern- und Arbeitstechniken wie z.B. Markieren eines Textes thematisiert und geübt werden. Wer dies übersieht oder nicht beachtet, geht an den Lebenswirklichkeiten der Kinder und Jugendlichen vorbei. Für Jugendliche ist eine der größten gegenwärtigen Herausforderungen die Situation am Arbeitsmarkt, dafür müssen sie gewappnet sein. Globales Lernen „grundlegend für jegliche didaktik ..., die sich gegenwärtigen herausforderungen stellt“! Stellt sich globales Lernen den gegenwärtigen Herausforderungen?

Nikolaus Schröck

## Jahrbücher

- UNDP (Hg.): Bericht über menschliche Entwicklung 1997. Bonn 1997, 279 Seiten, DM 39,-
- UNFPA (Hg.): Weltbevölkerungsbericht 1997. Bonn 1997, 81 S., DM 15,- (beide erhältlich beim UNO-Verlag, Poppelsdorfer Allee 55, 53115 Bonn)
- Worldwatch Inst. Report: Zur Lage der Welt 1997. Fischer, Frankfurt a.M. 1997, 312 S., DM 24,90
- Der Fischer Weltalmanach '98. Frankfurt a.M. 1997, 1340 Kolumnen, DM 24,90
- SEF (Hg.): Globale Trends 1998.- Fischer, Frankfurt a.M. 1997, 474 S., DM 24,90
- UNICEF (Hg.): Zur Situation der Kinder der Welt 1998. Fischer, Frankfurt a.M., 199 S., DM 16,90
- Jahrbuch Dritte Welt 1998. BsR 1227, Beck, München 1997, 317 S., DM 24,-
- Jahrbuch Ökologie 1998. BsR 1228, Beck, München 1997, 288 S., DM 24,-
- UNHCR (hg): Zur Lage der Flüchtlinge in der Welt. Dietz, Bonn 1997, 296 S., DM 24,80
- Der WEED-Report: UN-williges Deutschland. Dietz, Bonn 1997, 296 S., DM 24,80
- BMZ (Hg.): Journalisten-Handbuch Entwicklungspolitik 97/98. Bonn 1997, 370 S., kostenlos

Wie jedes Jahr berichten wir auch diesmal gesammelt über Jahrbücher. Wenn die Blätter fallen, das Jahr zur Neige geht, erscheinen die Jahrbücher. Eine Ausnahme macht nur der Worldwatch-Report, der zu Beginn des Jahres in englisch und im April in deutsch erscheint. Der „UNHCR-Bericht“, „Globale Trends“ und neuerdings auch das „Journalisten-Handbuch“ erscheinen alle zwei Jahre. Die Jahrbücher sind nicht nur unerlässlich für jene, die sich professionell mit den behandelten Themen beschäftigen, sondern interessant auch für interessierte Laien. Die Jahrbücher sind nicht nur deshalb wichtig, weil sie die neuesten Daten bringen oder - wie die zwei Jahrbücher aus dem Beck-Verlag „Dritte Welt“ und „Ökologie“ - aktuelle politische Ereignisse kommentieren und erläutern, sondern weil die HerausgeberInnen jedesmal versuchen, ein Thema besonders ausführlich zu behandeln. So hat 1996 UNFPA im Jahrbuch z. B. „Verstädterung der Welt“ / „Bildung von Megacities“ zentral behandelt. Anlaß war der internationale Kongreß zu diesem Thema in Istanbul. In Wechselwirkung fanden im letzten Jahr eine Reihe von Veranstaltungen, Seminaren und Kongressen zu diesem Thema in aller Welt statt. Ähnliche Auswirkungen hatte auch das „UNICEF-Jahrbuch 1997“, welches das Thema „Kinderarbeit“ behandelt hat. So gesehen haben Jahrbücher gewisse bewußtseinsbildende Implikationen.

Das zentrale Thema des „UNFPA-Berichts“ heißt „Reproduktive Rechte und reproduktive Gesundheit“. Paral-

lel dazu behandelt das „UNICEF-Jahrbuch“ „Ernährung und Gesundheit“. Neben anderen Themen wie „Vermächtnis von Rio“, „Klimaveränderung“ und „Wert der Natur“ befaßt sich das „Worldwatch Institute“ mit „Nahrungsmittelknappheit“ und „Prävention chronischer Krankheiten in den Entwicklungsländern“.

„Armutsbekämpfung“ ist Thema des diesjährigen „UNDP-Berichts“. Obgleich Franz Nuscheler den Bericht hart kritisiert hat (epd-EP 20-21/97, 91-97), weil er die Vorschläge, die nach den Vorstellungen des UNDPs die Welt von der absoluten Armut schon in der ersten Dekade des nächsten Jahrhunderts befreien sollen, für zu optimistisch, ja illusionär hält, bekennt sich Nuscheler selbstverständlich zu den kritischen Sympathisanten des UNDPs. Es ist das Verdienst des UNDPs, mit dem neuen Meßkriterium HDI (Human Development Index) das Bewußtsein über Entwicklungsziele auch in den Industriestaaten zu verändern: „weg vom Neoliberalismus, weg vom Wachstumsfetischismus, hin zum ursprünglichen Sinn der Entwicklung“, das „Auswickeln eigener Fähigkeiten“. Human Development rückte die Menschenwürde wieder in den Mittelpunkt aller Menschenrechte (Nuscheler, ebd., 97). Von Beginn an waren die Meßkriterien des UNDPs nicht unumstritten. Auch der Zeitrahmen, bis wann die absolute Armut beseitigt werden kann, kann zu optimistisch sein. Deshalb sind die Vorschläge nicht ganz falsch, sie sind allemal diskussionswürdig. In diesem Sinne lohnt es immer, sich mit dem „UNDP-Bericht“ zu beschäftigen.

Nuscheler ist mit Hauchler und Messner wiederum beteiligt an der Stiftung „Entwicklung und Frieden“ (SEP), die alle zwei Jahre die globalen Trends herausgibt. Vor allem für den Personenkreis, der mit der Vermittlung zu tun hat, ist das Buch besonders empfehlenswert. Es erläutert nicht nur allgemein verständlich Daten und Fakten, Zusammenhänge und Wechselwirkungen, sondern faßt auch aktuelle Diskussionen zu den Bereichen Weltpolitik, -gesellschaft, -ökologie, -frieden und -kultur zusammen.

Etwas anders strukturiert ist seit Jahren das „Jahrbuch Dritte Welt“ des Beck-Verlags, das sich eher mit aktuellen Themen und Problemen beschäftigt. In Teil I und II werden grundsätzliche (diesmal „Demokratisierung in den Ländern des Südens“ z. B. von Rainer Tetzlaff) und überregionale Themen behandelt. Danach kommen regionale Beiträge (Teil III: diesmal „Hongkong, Afghanistan, Namibia, Angola, Zaire, Bolivien, Uruguay“) und „Süd-Süd-Beziehung“ (Teil IV). Im Anhang (Teil V) gibt es u.a. eine „Chronik der wichtigsten Ereignisse“.

Das andere Jahrbuch desselben Verlags berücksichtigt wie immer nicht nur die aktuellen Entwicklungen und Diskussionen zu Ökologiethematen, sondern auch die geschichtliche Entwicklung. Es zeigt Konsequenzen und Folgeprobleme der derzeitigen Entwicklung (z.B. biologische Vielfalt und Umweltmedizin), diskutiert die vielgepriesenen Nachhaltigkeitschancen für Deutschland, zeigt aber auch ermutigende Beispiele aus verschiedenen Bereichen wie Technik, Medizin, Tourismus und Wohnungsbau.

Der „WEED-Report“ untersucht die deutsche UNO-Politik: Ist Deutschland durch die Beteiligung an Blauhelm-

---

**Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension**


---

Aktionen nur daran interessiert, einen ständigen Sitz im Sicherheitsrat zu bekommen und seine Dominanz im Wirtschaftsbereich zu unterstreichen oder bemüht es sich, Einflüsse auf Umwelt-, Entwicklungs- und Menschenrechtspolitik auszuüben? Wenn ja, wie sehen diese Bemühungen mit welchen Ergebnissen aus? Welches Ansehen hat Deutschland in der UNO? Das Urteil ist ambivalent und in einigen Bereichen (z.B. Asylpolitik) sieht es erbärmlich aus. Für eine kritische Auseinandersetzung mit der UN-Politik Deutschlands ist das Buch sehr zu empfehlen. Außerdem bietet es einen umfangreichen Serviceteil mit Adressen, Kontakten und Informationsquellen.

„Erzwungene Migration“ ist das Thema des „UNHCR-Berichts“. Dies ist der dritte Bericht zur Lage der Flüchtlinge in der Welt. Äußerlich oder formal ist zwar die Zahl der Flüchtlinge und Binnenvertriebenen, die von der UNHCR betreut wurden, um etwa 4 Mio. auf 22,73 Mio. zurückgegangen, aber die Gesamtzahl - also die Zahl jener mitgerechnet, die ohne UNHCR-Hilfe auskommen müssen - dürfte nach wie vor bei etwa 50 Mio. liegen. Nach wie vor fliehen weltweit die meisten Menschen aus den Entwicklungsländern, sie nehmen gleichzeitig die meisten Flüchtlinge - über 85 % - auf. Die Lage der Flüchtlinge wird zunehmend deshalb schwieriger, weil nicht nur die reichen europäischen und nordamerikanischen Länder ihre Grenzen fast dichtge-

macht haben (diese Länder haben auch früher prozentual wenig Menschen aufgenommen), sondern weil sich mittlerweile auch die früheren Hauptaufnahmeländer in Afrika weigern, Flüchtlinge aus Nachbarstaaten aufzunehmen. Früher waren solche Aufnahmen ein willkommener Anlaß für die Diktatoren, der Weltöffentlichkeit zu zeigen, wie humanitär sie sind. Jetzt haben die demokratisch gewählten Regierungen Schwierigkeiten, der eigenen Bevölkerung zu erklären, warum ein armes Land Geld für fremde Menschen ausgeben soll. Das Buch stellt nicht nur Schwierigkeiten dar, sondern enthält auch Vorschläge, wie Flüchtlinge wirksamer geschützt werden können und wie der humanitären Herausforderung begegnet werden kann.

Da der Etat des BMZ alljährlich gekürzt wird, hat das Ministerium Schwierigkeiten, seine Aufgaben wie bisher wahrzunehmen. Die Öffentlichkeitsarbeit leidet besonders darunter. So hat das BMZ die 14-tägige Serviceleistung „Spiegel der Presse“ ab 01.01.98 bereits eingestellt. Statt jährlich erscheint nun das „Journalisten-Handbuch Entwicklungspolitik“ alle 2 Jahre. Das Handbuch mit Daten, Informationen und dem großen Adressenteil ist nicht nur für die Journalisten eine große Hilfe, sondern auch für andere - NGOs, LehrerInnen aller Bildungs- und sonstiger Institutionen. Es bleibt zu hoffen, daß wenigstens das Handbuch weiterhin alle 2 Jahre erscheint.

*Asit Datta*

**Marlies W. Fröse:**

## **Unsichtbare Mauern**

**Nonformale Bildung und Frauen in der internationalen Bildungszusammenarbeit der Bundesrepublik Deutschland, Frankfurt am Main, IKO – Verlag für Interkulturelle Kommunikation (Edition Hipparchia) 1997, 283 Seiten, ISBN 3-88939-612-7**

Die vorliegende Studie von Marlies W. Fröse wurde im Sommersemester unter gleichlautendem Titel als Dissertation vom Fachbereich Erziehungs- und Kulturwissenschaften der Universität Osnabrück angenommen. Anhand einer schriftlichen, nicht-standardisierten Erhebung sowie der anschließend durchgeführten qualitativen Befragung von vierzehn ExpertInnen der Bildungszusammenarbeit untersuchte die Autorin insgesamt siebzig (zwei staatliche, 58 Nichtregierungsorganisationen und 10 internationale Organisationen) Verbände bzw. Frauenorganisationen unter der zentralen Fragestellung: Welchen offiziellen Stellenwert haben nonformale Bildungsprogramme – und insbesondere Programme für Frauen - in (deutschen) Organisationen der Entwicklungs- und Bildungszusammenarbeit und wie wird die nonformale Bildungspraxis bzw. die Frauenförderung innerhalb dieser Organisationen bewertet?

Um es gleich vorwegzunehmen: Im Kontext interna-

ler Bildungsarbeit hat sich offenbar für Frauen nicht viel verändert, und das sowohl hinsichtlich der Befriedigung grundlegender Bildungsbedürfnisse als auch bezogen auf ihre Teilhabe an den Planungs- und Entscheidungsgremien innerhalb der Organisationen selbst. Trotz aller öffentlichen, international geführten Diskussionen und Bemühungen zur Stärkung der Position von Frauen sind sie nach wie vor in der Bildungszusammenarbeit und -forschung unterrepräsentiert. Diese Tendenz verweist zum Teil auf rückläufige Entwicklungen, wie sie sich - bezogen auf die Emanzipation von Frauen - auch in anderen gesellschaftlichen Sphären beobachten lassen, wenn diese auch nicht immer offensichtlich und erkennbar sind. Deswegen ist der Titel „Unsichtbare Mauern“ gut gewählt, denn Fröse ermöglicht mit ihrer Studie nicht nur einen Überblick über die nonformale Bildungspraxis in den mehrheitlich deutschen Organisationen, sondern auch Einblicke in die Einstellungen, Annahmen und „geheimen“ Leitlinien in den Köpfen verantwortlicher ExpertInnen. Sie benutzt das Bild der verschiedenen „Bühnen“ (Bailey 1977), die auf drei Ebenen die offizielle Realität, das ihr zugrundeliegende Verständnis (nirgendwo festgeschrieben aber JedeR weiß es) und die „Unterbühne“ d.h. unerkannte bzw. unreflektierte Geschehnisse (144) beschreiben. – Obwohl m.E. hinsichtlich der Anzahl der befragten Personen, die Frage nach der Repräsentativität der Ergebnisse für die (inter-)nationale Bildungsforschung gestellt werden darf.

Ausgehend von den eigenen praktischen Erfahrungen in der nationalen und internationalen Bildungsarbeit versucht die Autorin mit ihrer Untersuchung vorhandene Defizite in

---

**Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension**


---

nonformalen Bildungsprogrammen und speziellen Frauenbildungsprogrammen in der Bildungsforschung herauszuarbeiten. Über die Reflexion des Wandels von der Bildungshilfe zur (internationalen) Bildungszusammenarbeit kommt Fröse in Kapitel 1 zur Klärung der Begriffe formale, non-formale und informelle Bildung sowie des Begriff der Grundbildung (35 ff.). Sie stellt einen deutlichen Zuwachs an nonformalen Bildungsprogrammen (45) fest und trotz stagnierender Mittel hohe Erwartungen an das Potential solcher Programme, Lösungsansätze für die zunehmende Bildungskrise zu entwickeln. Insbesondere die beruflichen Qualifizierungsprogramme hätten in diesem Rahmen einen hohen Stellenwert erhalten. Somit – so resümierend die Autorin – „nähert sich die nonformale Bildung inhaltlich dem Sektor der beruflichen Bildung an und übernimmt damit Aufgaben, die ursprünglich nicht der nonformalen Bildung zugeordnet wurden“ (50). Im Anschluß zeichnet sie die Auseinandersetzung der letzten zwei – nunmehr fast drei - Jahrzehnte über die Förderung von Frauen und Mädchen in der Entwicklungs- und Bildungszusammenarbeit und die Weiterentwicklung des Diskurses zu Gender Issues and Development (64, siehe auch 164) nach. Hier wird die theoretische Grundlage ihrer Untersuchung deutlich: die seit Anfang der 80er Jahre geführte Gender-Debatte. Die feministische Wissenschaft stellt das Geschlechterverhältnis in den Mittelpunkt der Analyse. Für eine frauenbezogene Bildungszusammenarbeit sieht Fröse die Einbeziehung von Gender, d.h. dem sozial konstruierten Geschlecht bzw. Gender Relations – den sozialen Beziehungen zwischen Frauen und Männern als differenziertes Analyseraster und als einen ergänzenden Ansatz (62). Warum die Autorin dieser Analyse nur eine ergänzende, nicht aber die Hauptrolle zukommen lassen will, bleibt widersprüchlich, zumal sie zu dem Ergebnis kommt, daß Frauen in den meisten Gesellschaften sowohl an der materiellen Macht als auch an der Definitionsmacht nur peripher beteiligt sind (63). Als wünschenswerte Neufassung stellt sie den Ansatz von Candice West und Don H. Zimmermann vor, die das Geschlechterverhältnis als einen aktiven, kulturellen Prozeß (doing gender) sehen, welcher Veränderungen dieses Verhältnisses miteinschließt (61).

Kapitel 2 beleuchtet Planung, Zielsetzungen, Grundformen und Inhalte nonformaler Bildungsprogramme. In ihrem Zwischenbefund kommt Fröse zu dem Ergebnis, daß die Zielsetzungen der nonformalen Bildung zu allgemein gefaßt und zum Teil mehrdeutig, widersprüchlich und inkonsistent sind (140). Als Merkmale in der nonformalen Bildung findet sie kaum andere als die schon in den 70er Jahren benannten: Bedarfsorientiertheit, Flexibilität, Lernzentriertheit, Ausrichtung auf den Erwerb von praxisrelevanten und erwerbs-sichernden Fähigkeiten und Kenntnissen (100). Obwohl sie einer Einteilung der Grundformen und Inhalte nur bedingte Aussagekraft zuschreibt (126), nimmt sie eine inhaltlich orientierte Zuordnung in fünf Grundformen vor ( **E r w a c h s e n e n b i l d u n g s p r o g r a m m e** , Alphabetisierungsprogramme, Programme für Kinder und

Jugendliche, berufliche Qualifizierungsprogramme, Programme für Frauen, 100 ff., 140 f.), die sie exemplarisch und anhand verschiedener Ausrichtungen (Aus- und Fortbildung, Existenzsicherung, Förderung der Vernetzung etc.) beschreibt. Der von Coombs (1985) vorgenommenen Einteilung in vier Grundformen fügt Fröse eine fünfte hinzu, die sie u.a. mit den besonderen Lebens- und Arbeitsbedingungen und der zentralen Bedeutung der Frauen für Entwicklung begründet (141 f.). Auch wenn nonformale Bildungsprogramme für Frauen in den letzten zwanzig Jahren an Bedeutung gewonnen haben, fand die Autorin keine Richtlinien zur expliziten Förderung von Frauen, die über die allgemein gehaltenen Förderpläne und Absichtserklärungen hinausgehen (118). Als positives Ergebnis ihrer Studie ist die Abkehr von traditionellen „Hausfrauen- und Mütterprojekten“ zu werten. Weitergehend kommt sie über die Analyse ihres Untersuchungsmaterials zu der Feststellung, daß in den Frauenprogrammen häufig gesellschaftsrelevante Inhalte aufgegriffen werden, die im Bereich Sensibilisierung des ungleichen Geschlechterverhältnisses und Empowerment verortet werden können (142).

Hinsichtlich der Planung von nonformalen Bildungsprogrammen kommt die Studie Fröses m. E. zu sehr interessanten Ergebnissen: Um der Frustration und dem herrschenden Pragmatismus entgegenzuwirken, ist der Aufbau von Kooperationen, intensiver Kommunikation und Austausch zwischen den Beteiligten in Nord und Süd dringend notwendig (143). Hier schließe ich mich dem von Fröse angedeuteten wissenschaftlichen Klärungsbedarf an. Er ließe sich noch ausweiten auf die Forderung nach dem zu befriedigendem Bedarf an qualifizierten Kooperations- und Kommunikationsfachleuten. In diesem Bereich müssen Universitäten, Hochschulen und Verbände in der Aus- und Weiterbildung zukünftig noch stärker als bisher zusammenarbeiten.

Im 3. Kapitel werden die im Kern der Studie stehenden nonformalen Bildungsprogramme für Frauen, deren Stellenwert sowie das Selbstverständnis der befragten ExpertInnen zur Frauenförderung untersucht. Fröse entnimmt den Befragungen, daß die Förderung von Frauen in einem Spannungsfeld von Ablehnung und Befürwortung angesiedelt ist. Sie leitet vier unterschiedliche Ansätze bzw. Einstellungen zur Förderung von Frauen in nonformalen Bildungsprogrammen her (147 ff.): die ablehnende Position, die Billigung besonderer Frauenförderung zum Abbau spezieller Defizite der Zielgruppe Frau und die beiden befürwortenden Ansätze zur Realisierung ökonomisch-entwicklungspolitischer Ziele sowie feministischer Ziele. Ein Ergebnis ist, daß die vier herauskristallisierten Positionen die Entwicklung eines einheitlichen Konzeptionsansatzes erschwerten (181). Fröse sieht hier eine Korrelation mit „den jeweiligen Einstellungen zum Selbstverständnis von Frauenförderung in den Organisationen und zum anderen mit dem Geschlecht der befragten Experten und Expertinnen“ (182). Ein weiteres Ergebnis ist u.a. die (leider erneut bestätigte) Abhängigkeit der Grundpositionen zu Gender Issues vom Geschlecht. Die von ihr befragten Frauen sahen in der Frauenförderung Möglich-

---

**Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension**


---

keiten zur konstruktiven Auseinandersetzung und zur differenzierten Planung, während die Männer Konflikte im Geschlechterverhältnis der Organisationen betonten. Nach wie vor werden die selben Argumente vorgebracht und die Auseinandersetzung zwischen den Geschlechtern findet – trotzdem sie offiziell ausdrücklich gewünscht wird – kaum statt. Fröse kommt zu dem Schluß, daß es noch Zeit und Raum braucht „für Auseinandersetzungen, sowie eine Bildungskonzeption, die die Mehrfachbelastungen, die geschlechterhierarchische Arbeitsteilung und die Machtstrukturen im Geschlechterverhältnis in den meisten Ländern Afrikas, Asiens und Lateinamerikas aufzubrechen vermag“ (183), und ich meine, die hochindustrialisierten und sog. entwickelten Länder des Nordens müssen hier nicht ausgespart bleiben. Die Autorin geht nicht konform mit dem (auch in der Studie enthaltenen) Ansatz einer Frauenförderung nur mit Frauen, auch wenn sie ihm in seinem „Insel-dasein“ eine wichtige Funktion zuschreibt (165 f.). Sie fordert die Verantwortung zu teilen: „Eine gleichberechtigte Bildungszusammenarbeit muß die Bildungsbedürfnisse von Männern und Frauen gleichermaßen erfassen“ (183).

Im letzten Kapitel 4 der Studie werden Perspektiven zur Weiterentwicklung und Innovation der nonformalen Frauenbildungsprogramme entworfen und Empfehlungen für die

Bildungszusammenarbeit und –forschung formuliert. Die bei der Befragung konkret gemachten Vorschläge, faßt Fröse in zehn Kategorien zusammen (185 ff.) und stützt sie weitergehend mit der Forderung einer Institutionalisierung des Gender Trainings auf der Planungsebene und innerhalb von Organisationen und Programmen in Süd und Nord. Kapitel vier behandelt unter der Überschrift Internationale Toleranz in der nonformalen Bildung am Rande auch „die kulturellen Faktoren Ethnizität und Schichtzugehörigkeit sowie die Reflexion von Rassismus in den deutschen Organisationen“ (222). Auch wenn diese sehr sensiblen Themenbereiche notwendigerweise in den öffentlichen Diskurs gehören, wirken sie im Rahmen dieser Untersuchung m.E. eher als Anhängsel – wie sonst allzuoft die Frauenförderung. Hier müßte sich eine Reflexion des Zusammenhangs von Rassismus, Sexismus und Patriarchat anschließen sowie eine fundierte Auseinandersetzung mit Kultur und Ethnizität im Rahmen von Bildungs- und Entwicklungszusammenarbeit, für die eine vorsichtige und (selbst-)reflektierende Analyse erforderlich ist. Besonders im letzten Kapitel ihrer Studie, aber auch an vielen anderen Stellen wirft die Autorin wichtige, weiterführende Forschungsfragen auf und entwirft Perspektiven für zukünftige, innovative Formen der Bildungsarbeit und -zusammenarbeit. *Claudia Lohrenscheit, Oldenburg*

---

**Information Information Information Information Information Information Information**


---

## Veranstaltungen

(red.) Evangelische Akademie Bad Boll: Entwicklung oder Evolution? - Chancen und Gefahren eines Paradigmenwechsels in der entwicklungspolitischen bzw. weltbürgerlichen Bildung im Übergang zum 3. Jahrtausend. Unter dieser Fragestellung findet eine Tagung in der Evangelischen Akademie in Bad Boll vom 13. - 15.11.1998 statt.

Seit einigen Jahren läßt sich in vielen wissenschaftlichen Disziplinen ein bedeutsamer Paradigmenwechsel beobachten, der inzwischen auch die Pädagogik erreicht hat. Anstatt schöpfungstheoretisch (bzw. handlungstheoretisch) wird zunehmend evolutionstheoretisch (bzw. funktionalistisch) gedacht. Nicht mehr die „Entwicklung“ (von Einheiten, seien es Anlagen oder Absichten), sondern die „Evolution“ (von Unterschieden, insb. unter zufälligen Randbedingungen) steht nun im Mittelpunkt des Interesses. In Naturwissenschaften sind unterschiedliche Theoriebildungen (Evolutionstheorie, Chaosforschung, Synergetik) entstanden, die versuchen, die Komplexität unterschiedlicher Strukturen angemessen zu beschreiben. Der Siegeszug dieses ungewohnten Denkens ist allerdings vor allem in Sozial- und Geisteswissenschaften von vielen Mißverständnissen und Anfeindungen begleitet. Die Irritationen sind groß und die Vorwürfe maßlos. So heißt es beispielsweise, das neue Denken sei „biologistisch“, „reduktionistisch“, „sozialdarwinistisch“, ja „faschistisch“.

Der Streit ist auch in der Pädagogik entbrannt und wird hier heftig geführt.

Exemplarisch kann dieser Streit im Diskurs über entwicklungspolitische Bildung (resp. Entwicklungspädagogik) und/oder weltbürgerliche Bildung (resp. Interkulturelle Erziehung) verfolgt werden. In der Entwicklungspädagogik steht die Zeitdimension, in der weltbürgerlichen Erziehung die Raumdimension im Vordergrund; gleichwohl geht es beide Male darum, Erziehung im Horizont einer Entwicklung zur (globalen) Weltgesellschaft zu denken und ihre Chancen und Verwerfungen theoretisch zu begleiten. Auf dem zweiten ZEP-Symposium 1992 auf Burg Rieneck wurden diese neuen Theorieofferten in der Perspektive „Zwischen Selbstorganisation und Chaos“ bereits andiskutiert.. Inzwischen ist die Theoriediskussion in Bezugsdisziplinen fortgeschritten.

In dieser Tagung sollen Vertreter und Gegner dieses Paradigmenwechsels zu Wort kommen und die Möglichkeiten und Grenzen eines evolutionären Denkens in pädagogischen insb. entwicklungspädagogischen Zusammenhängen gemeinsam ausgelotet werden. Damit soll diese Tagung einen Beitrag zur theoretischen Fundierung globalen Lernens bzw. entwicklungspolitischer Bildung leisten. Die Tagung richtet sich in erster Linie an alle, die in (entwicklungs)pädagogischen Arbeitsfeldern arbeiten und bereit sind, theoretisch über die Grundlagen ihres Selbstverständnisses nachzudenken. Daneben wird das Thema nicht zuletzt auch alle jene interessieren, die neugierig dominante Zeitströmungen verfolgen.

## Medien

(red.) Interkulturelle Woche in Reutlingen: Über die 7. Interkulturelle Woche in Reutlingen, die vom 26.09. bis 04.10.1997 stattfand und in deren Rahmen das 20. Jubiläum der ZEP gefeiert wurde, ist eine Dokumentation entstanden. Ansprechpartner: Evangelische Kontaktstelle für Asylarbeit, Paul Bosler, Metzgerstr. 56, 72764 Reutlingen, Tel.: 07121/320380, Fax: 07121/339832 oder Kath. Dekanatsgeschäftsstelle, Thomas Münch, Schulstr. 28, 72764 Reutlingen, Tel.: 07221/470021, Fax: 07121/470024.

(red.) Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Schleswig-Holstein: Für die im Land Schleswig-Holstein seit Schuljahresbeginn geltenden neuen Lehrpläne hat das Ministerium eine Broschüre „Interkulturelles Lernen in den Lehrplänen“ herausgebracht, um Anregungen und Hilfen zu geben und Vorschläge für die pädagogische Praxis zu machen. Bestellungen: Glückstädter Werkstätten, Stadtstr. 35, 25348 Glückstadt, Tel.: 04124/60118, Fax: 04121/607188, Preis 8,30 DM zzgl. MwSt. und Versandkosten.

(red.) Deutsche Welthungerhilfe: Die Deutsche Welthungerhilfe hat neue Materialien zu drei Literatur-Aktionen herausgegeben: 1. Magazin Afrikanissimo, 2. Magazin 1997/98 zur Kinder- und Jugendbuchaktion „Guck mal übern Tellerrand! Lies mal, wie die andern leben!“ und 3. Materialien zur Aktion Bücherschaufenster 1997 „Tausend und eine Insel!“ (Plakat, Reader, Postkarten, Faltblatt). In der Reihe „Partnerschaftsprojekte“ sind zwei neue Länderhafte erschienen: 1. Indien (freiwillige Schutzgebühr 5,- DM) und Äthiopien (freiwillige Schutzgebühr 5,- DM). Bestellungen: Deutsche Welthungerhilfe e.V., Postfach 120509, 53047 Bonn, Tel.: 0228/2288-0, Fax: 0228(220710, e-mail: 100073.432@compuserve.com.

## Verschiedenes

(red.) Comenius Institut: Die Fachstelle für entwicklungsbezogene Pädagogik des Comenius-Instituts hat den ersten Preis in Höhe von 2.000,- DM beim Wettbewerb „Entwicklungsräume gestalten - Wie trägt Globales Lernen zur Schulerneuerung bei?“ an das Christliche Gymnasium in Jena als eine der „bundesweit herausragenden Schulen im Bereich globalen Lernens“ vergeben.

France Terre d'Asile: Seit 1971 kommt France Terre d'Asile den Asylbewerbern und Flüchtlingen zu Hilfe. Das Ministerium für soziale Angelegenheiten hat France Terre d'Asile beauftragt, die Aufnahme von Asylbewerbern und Flüchtlinge in Heime zu organisieren und die verschiedenen Aktionen zur Integration zu koordinieren. Darüber hinaus ist auch unsere Organisation von dem UNHCR damit beauftragt, Asylbewerbern und Flüchtlingen juristische Beratung anzubieten.

Die Europäische Union hat die Mitfinanzierung des Projekts, betitelt als „Task force“, angenommen, das von dem E.C.R.E. (dem Europäischen Flüchtlingsrat) ausgearbeitet wurde. E.C.R.E. bringt die europäischen Hauptorganisationen zusammen, die in den Bereichen Asylrecht und Flüchtlingshilfe tätig sind. Der Zweck des Projekts ist die europäische Harmonisierung der Integrationsmöglichkeiten für anerkannte Flüchtlinge in den Bereichen Fortbildung, medizinische Versorgung, Arbeit und Kultur.

Im Rahmen dieses Projektes ist France Terre d'Asile verantwortlich für die Einsetzung einer Datenbank über die Integration der Flüchtlinge durch die berufliche Aus- und Fortbildung. Die Abfrage dieser Datenbank wird durch die Einsetzung im Internet erleichtert. Zu diesem Zweck werden die verschiedenen beruflichen Aus- und Fortbildungen für Flüchtlinge in allen EU-Mitgliedstaaten verzeichnet.

Der Zugang zu den gesuchten Seiten wird nach einem oder mehreren Kriterien ausgewählt. Die Datenbank wird die folgenden Informationen enthalten:

- das Land
- die Kommunikationssprache
- der Ort (Region, Stadt), wo die Ausbildung gesucht wird
- die Art von Ausbildung (sprachlich oder beruflich)
- das geschätzte Niveau von Sprachkenntnissen
- der Aktivitätenbereich für die berufliche Ausbildung
- die Daten und die Stundenzahl der Ausbildung
- der Preis der Ausbildung (in Devisen des betroffenen Staates)
- Informationen (Anschrift, Telefon- und Faxnummer, E-mail-Adresse ...) über das Ausbildungszentrum
- Besonderheiten und spezifische Bedingungen

Die Daten werden in der Sprache des Landes eingetragen. France Terre d'Asile wird die Übersetzungen in Auftrag nehmen, damit die Internet Website auf der internationalen Ebene angefragt werden kann. Dadurch werden Verwaltungen, Ausbildungszentren, Arbeitsämter und jede Person, die Kontakte zu Flüchtlingen hat, in der Lage sein, den anerkannten Flüchtlingen eine praktische, präzise und schnelle Antwort zu geben.

Zu diesem Zweck versuchen wir, alle Informationen zu sammeln, die die den Flüchtlingen zugänglichen Ausbildungen in Ihrem Land betreffen. Wir wären Ihnen sehr dankbar, wenn Sie uns behilflich sein könnten. Für zusätzliche Informationen bleiben wir selbstverständlich zu Ihrer Verfügung.



## Neuerscheinungen



Elke Boumans/Arif Ünal

### **Die geteilte Menschenwürde**

Flüchtlingsalltag und soziale Arbeit nach der Änderung des Grundrechts auf Asyl

1997, 290 S., DM 42.80, ISBN 3-88939-416-7



Monika Treber/Wolfgang Burggraf/Nicola Neider (Hrsg.)

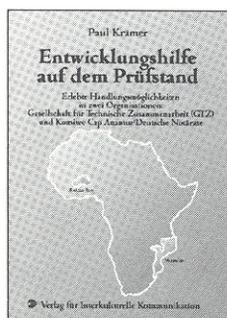
Christliche Initiative Internationales Lernen

Missionszentrale der Franziskaner/Franziskanisches Bildungswerk

### **Dialog lernen**

Konzepte und Reflexionen aus der Praxis von Nord-Süd-Begegnungen

1997, 306 S., DM 44.80, ISBN 3-88939-403-5



Paul Krämer

### **Entwicklungshilfe auf dem Prüfstand**

Erlebte Handlungsmöglichkeiten in zwei Organisationen:

Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ)

und Komitee Cap Anamur/Deutsche Notärzte

1997, 230 S., DM 38.00, ISBN 3-88939-428-0



Heinrich Dauber/David Kandemiri/Venus Kimbini/Bernhard

Kühnemund/Evermore Munyati/Reinhard Nolle (Hrsg.)

### **Das Projekt war doch ein Erfolg: Schulen im interkulturellen Dialog**

Ein medienpädagogisches Forschungs- und Kooperationsprojekt zwischen

Deutschland und Zimbabwe. Die Geschichte einer Begegnung 1991-1996

1998, 432 S., 32 Farbfotos, DM 39.80, ISBN 3-88939-380-2,

Deutsch und Englisch

**Bestellen Sie bitte über den Buchhandel oder direkt beim Verlag.**

**Gern senden wir Ihnen unseren Verlagsprospekt zu.**