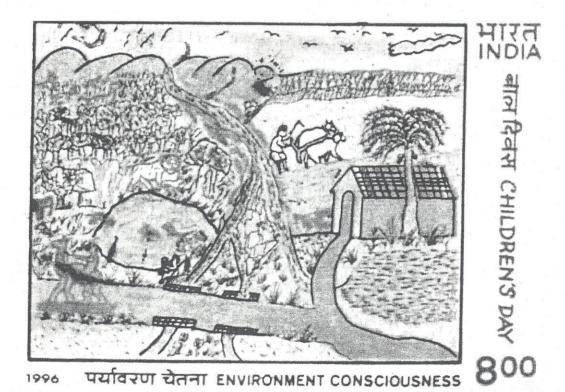


Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik

21. Jahrgang · Heft 2 · 1998 ISSN 1434-4688 D. Preis 9,50 D.

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

Bildung für eine nachhaltige Entwicklung -Umbruch in der Umweltbildung-6 Jahre nach Rio



Aus dem Inhalt:

- Umwelterziehung und nachhaltige Entwicklung
- Umweltbildung in Lateinamerika
- Zur Integration von Umwelt- und Entwicklungspädagogik
- Der Bildungsgedanke in der Agenda 21

EDITORIAL

Liebe Leserinnen und Leser,

Im Juni 1997 haben die Vereinten Nationen in einer Sondersitzung der Generalversammlung Zwischenbilanz gezogen: Was war in den fünf Jahren nach Rio erreicht worden? Wie wurde die Agenda 21 umgesetzt? Die Ergebnisse fielen ernüchternd aus. Die globale Umweltsituation hat sich - allen Vereinbarungen von Rio zum Trotz - weiter verschlechtert, die negativen Gesamttrends haben sich für die meisten umweltbelastenden Faktoren fortgesetzt (Treibhausgasemissionen, Luft-und Wasserverschmutzung. Desertifikation, Artensterben etc.). Und im Blick auf die wirtschaftliche und soziale Entwicklung mußte die Zwischenbilanz zu einem nicht minder dramatischen Ergebnis kommen. Die ungleiche Entwicklung in Nord und Süd sowie die Armut der Bevölkerungsmehrheit im Süden zählen zu den Hauptursachen der globalen Umweltschäden, stellte die Brundtland-Kommission schon 1987 fest. Doch die sozialen Gegensätze haben sich laut dem Bericht des Entwicklungsprogrammes der Vereinten Nationen (UNDP) von 1996 weiter verschärft. Auch bei den weiteren Weltkonferenzen dieses Jahrzehnts, der Weltbevölkerungskonferenz in Kairo 1994, dem Frauengipfel in Beijing 1994 oder dem Weltsozialgipfel in Kopenhagen 1995 waren Maßnahmen vereinbart worden, die diese Ungleichheit wenigstens abmildern sollten. Doch heute sind die reichen Staaten immer weniger bereit, zum internationalen sozialen Ausgleich beizutragen. Der Anteil der Mittel für die öffentliche Entwicklungszusammenarbeit am Sozialprodukt der OECD-Länder ist in den letzten Jahren auf einen historischen Tiefstand gefallen.

Schwerwiegende Versäumnisse sind nicht nur in Politik und Wirtschaft, sondern auch im Bereich der Bildung zu verzeichnen. Das Kapitel 36 der Agenda 21 enthält konkrete Empfehlungen und Vereinbarungen für eine Erziehung zur nachhaltigen Entwicklung und zur Mobilisierung des öffentlichen Bewußtseins. Die inzwischen vorliegenden Länderberichte belegen, daß manche Staaten in Süd und Nord diesen Bildungsauftrag von Rio weitaus ernster genommen haben, als dies bislang in Deutschland der Fall ist. Unfreiwillig liefert auch die Kultusministerkonferenz (KMK) einen Beleg für diese These. In der KMK-Veröffentlichung "Schulische Umwelterziehung in Deutschland" - immerhin fand die entsprechende Sitzung der KMK vier Monate nach Rio statt - ist zwar viel von Umwelt, von der Komplexität der Umweltprobleme und vom Schutz der Natur die Rede, aber an keiner Stelle findet sich ein Hinweis auf die Ungleichgewichte in der weltweiten Entwicklung oder auf die Nord-Süd-Beziehungen. Von der Verwirklichung der Integration von Umweltund Entwicklungserziehung, die in der Agenda 21 empfohlen wird, sind wir im deutschen Bildungswesen offenbar noch weit entfernt.

Diese Ausgabe der ZEP möchte beleuchten, was sich, sechs Jahre nach Rio, in verschiedenen Ländern getan oder auch nicht getan hat, um dem Bildungsauftrag der Agenda 21 Rechnung zu tragen. Inwieweit aus dem neuen Leitbild einer nachhaltigen Entwicklung auch eine Neuorientierung der Umweltbildung folgen muß, skizzieren die Beiträge von Dieter Gross und Gerhard de Haan/Friedrun Erben. Dietmar Bolschos nüchterner Blick auf die empirische Unterrichtsforschung mahnt demgegenüber zur Bescheidenheit, was die Wirksamkeit der schulischen Umwelterziehung anbelangt. Die Stärken und Schwächen des Bildungsgedankens in der Agenda 21 kommentiert Christian Cray. Trotz aller Versäumnisse und Fehlschläge mar-

kiert die Agenda 21 einen Meilenstein der internationalen Politik. Hinter Rio führt kein Weg zurück: die Einsicht hat sich durchgesetzt, daß die anstehenden globalen Probleme nur durch gemeinsame internationale Anstrengungen bewältigt werden können. Zur internationalen Zusammenarbeit gibt es im Zeitalter der Globalisierung keine Alternative. Dies betrifft nicht nur den Bereich der Umwelt- und Entwicklungspolitik. Auch pädagogisch und bildungspolitisch ist, worauf die Agenda 21 ausdrücklich verweist, die Kooperation in grenzüberschreitenden Zusammenhängen gefordert. Daher ist auch der ZEP - nicht erst seit Rio daran gelegen, die umwelt- und entwicklungspädagogische Diskussion im internationalen Kontext in den Blick zu nehmen. Die Beiträge von Colm Regan (Irland und Großbritannien) und (über) Karl Hendrik Robert (Schweden), von Benito Fernandez (Bolivien), Meike Wulfmeyer (Namibia) und Rajiv Vora (Indien) illustrieren, in welch vielfältiger Weise die Impulse der UNCED '92 in pädagogischer Theorie und Praxis in verschiedenen Regionen der Welt umgesetzt werden. Wir hoffen, daß diese Ausblicke auch die umweltpädagogische Diskussion in Deutschland, das diesbezüglich gewiß keine Schrittmacherrolle beanspruchen kann, zu beleben vermögen.

Asit Datta/Klaus Seitz, Hannover und Stuttgart März 1998

Liebe Leserinnen und Leser,

mit diesem Heft geht meine Zeit als Schriftleiter (und langjähriger Herausgeber) zu Ende. 76 Hefte der ZEP sind in den vergangenen 20 Jahren unter meiner Verantwortung erschienen. Die ersten Jahre habe ich die Hefte auf Schreibmaschine getippt, mit der Schere in eine Form gebracht und mit UHU auf ein Blatt Papier geklebt, die Vorlage an einen bayerischen Drukker geschickt, dort mit dem Auto wieder abgeholt, zu Hause eingetütet und mit dem Handwagen zur Dorfpost gefahren. In dem Maße wie meine berufliche Situation sich verbessert hat, konnte ich zunehmend - insb. bei der technischen Herstellung - auf die Hilfe meiner Mitarbeiter zurückgreifen. Einige Namen sind hier wichtig und sollten nicht vergessen werden, wenn/falls einmal eine Diplomarbeit über die Geschichte der ZEP geschrieben werden sollte: Klaus Seitz, Heribert Hinzen, Arno Schöppe, Sigrid Görgens, Annette Scheunpflug. Ihnen allen danke ich sehr - ebenso wie den Redaktionsmitgliedern, die über viele Jahre hinweg den Inhalt der ZEP eigenverantwortlich gestaltet und geprägt haben. Die Redaktion war und ist (personell) immer klein bzw. überschaubar (gewesen), aber die wenigen Redaktionsmitglieder vermochte es durch viel Engagement bis heute das Projekt ZEP auf Dauer zu stellen, so dass wir heute sagen können: die ZEP hat bis heute überlebt. Überlebt trotz mehrerer (abenteuerlichen) Verlagswechsel, trotz schmerzhafter Fluktuation der Redaktionsmitglieder, trotz Non-Profit, trotz - oder gerade - wegen mehreren konzeptionellen Wechseln. Sie ist - was die Auflagenhöhe und Abonnentenzahl betrifft - klein geblieben. Sie ist praktisch nicht gewachsen, denn die Abonnentenzahl ist (mit geringen Schwankungen) auf niedrigem Niveau, konstant geblie-

Die Schriftleitung wird an Annette Scheunpflug übergehen. Das verspricht Kontinuität, und möglicherweise gilt ja auch hier die Erkenntnis, dass man dann erfolgreich war, wenn man sich ersetzbar gemacht hat. Ich hätte mir allerdings was Form und Zeit des Übergangs betrifft, etwas anderes gewünscht - ein Übergang, der nicht ohne ein Risiko ist, das vermeidbar gewesen wäre. Ich hoffe, dass sich meine diesbezüglichen Befürchtungen als gegenstandlos erweisen und wünsche dem neuen Team mehr Erfolg als dem alten.

Alfred K. Treml, 12. Mai 1998

Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik

21. Jahrgang

Juni

2

1998

ISSN 1434-4688D

Dieter Gross Umwelterziehung und nachhaltige Entwicklung Bedingungen und Hindernisse von Umweltbildung Dietmar Bolscho Gerhard de Haan/ Bildung für Nachhaltigkeit Friedrun Erben Benito Fenandez Umweltbildung in Lateinamerika Zur Integration von Umwelt- und Entwicklungspädagogik Colm Regan Rajiv Vora 17 "My Village My Universe" Heino Apel 19 Agenda 21 Meike Wulfmeyer 21 Umweltbildung in der Lehrer- und Lehrerinnenausbildung Namibias Ch. Cray: Vom schönen Schein - Der Bildungsgedanke in der Agenda 21 Portrait 25 The Natural Step Zeppelin 28 Zeppelin-Interview Franz Nuscheler 30 Entwicklungspolitik als Bildungsaufgabe BDW 35 Informationen BDW **30** Rezensionen und Informationen

Impressum: ZEP - Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 21.Jg 1998 Heft 2. Herausgeber: Gesellschaft für interkulturelle Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik e.V. Schriftleitung: Alfred K. Treml Redaktionsanschrift: 21521 Dassendorf, Pappelallee 19, Tel. 04104/3313. Redaktions-Geschäftsführung: Dr. Annette Scheunpflug, Tel. 040/6541-2565 Technische Redaktion: Dr. Arno Schöppe, Tel.: 040/6541-2921. Ständige Mitarbeiter: Prof. Dr. Hans Bühler, Weingarten; Prof.Dr. Asit Datta, Hannover; Prof.Dr. Hans Gängler, Leipzig; Pfr. Georg-Friedrich Pfäfflin, Stuttgart; Dr. Ulrich Klemm, Ulm; Prof. Dr. Renate Nestvogel, Essen; Prof.Dr. Gottfried Orth, Karlsruhe; Dr. Annette Scheunpflug , Hamburg; Dr. Klaus Seitz , Nellingsheim; Barbara Toepfer, Marburg; Prof.Dr. Alfred K. Treml, Hamburg; Kolumnen: Christian Graf-Zumsteg (Schweiz); Barbara Toepfer (ZEPpelin), Dr. Klaus Seitz (Bildungspolitischer Kommentar). Technische Bearbeitung/EDV: Signid Görgens. Verantwortlich i.S.d.P: Der geschäftsführende Herausgeber. Abbildungen: (Falls nicht bezeichnet) Privatfotos oder Illustrationen der Autoren. Diese Publikation ist gefördert vom Ausschuß für Entwicklungsbezogene Bildung und Publizistik, Stuttgart. Das Heft ist auf umweltfreundlichem chlorfreiem Papier gedruckt.

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

Erscheinungsweise und Bezugsbedingungen:

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

Verlag: Verlag für Interkulturelle Kommunikation (IKO), Postfach 90 04 21, 60444 Frankfurt/ Main, Tel.: 069/784808; ISSN 1434-4688 D

Dieter Gross

Umwelterziehung und nachhaltige Entwicklung

Bestandsaufnahme und Umsetzungsmöglichkeiten der Vereinbarungen der Agenda 21 in der Lehrplanentwicklung in Deutschland

Die Schulbildung unterliegt in vielen Staaten einem grundlegenden pädagogischen Reformprozeß, der durch das neue Leitbild einer "Bildung zur nachhaltigen Entwicklung" (Education for Sustainable Development ESD) geprägt ist. Mit diesem Wandlungsprozeß sollen ein Wertewandel herbeigeführt sowie Verhaltensmuster und Lebenseinstellungen vermittelt werden, die zur Bewältigung lokaler und globaler Probleme erforderlich sind. "Bildung zur nachhaltigen Entwicklung" ist kein eigenes Fach, sondern ein Unterrichtsprinzip, gegründet auf systemisch-holistisches Denken sowie verantwortungsbewußtes Handeln. Wirtschaft, Gesellschaft und Umwelt sind dabei untereinander zu vernetzen und deren Teilaspekte jeweils ganzheitlich und in globaler Sicht zu betrachten.

Aus heutiger Sicht ist Umwelterziehung zwar eine wichtige Vorstufe der "Bildung zur nachhaltigen Entwicklung" - gleichwertig ist sie aber nicht. Umwelterziehung zielt darauf, Bewußtsein von ökonomischen, sozialen, politischen und ökologischen Interdependenzen im Raum zu entwickeln, um dem einzelnen zu ermöglichen, Werte, Wissen, Verhaltensweisen, Engagement und Fertigkeiten zu erwerben, Umwelt zu schützen und zu verbessern. Das verlangt eine enge Verknüpfung verschiedener Dimensionen durch integrierendes Denken und verantwortungsbezogenes Handeln. Oft allerdings reduziert sich dies auf eine Art dogmatischen Environmentalismus, der an individuelles, umweltgerechtes Verhalten appelliert und in dessen Folge "Reparaturen" bzw. Beiträge in Richtung einer technologieorientierten Entlastungsökologie geleistet werden.

"Bildung zur nachhaltigen Entwicklung" ist umfassender als Umweltbildung und fordert die ganze Gesellschaft. Sie muß als lebenslanger Prozeß mit dem Ziel begriffen werden, jedem und jeder das Beziehungsgeflecht zwischen Wirtschaft, Gesellschaft und Umwelt bewußt zu machen, um entscheidungs- und handlungsfähig zu werden. Im Mittelpunkt stehen dabei: Werteorientierung, Verantwortungsethik, Respekt für kulturelle Diversität sowie die Verpflichtung,

sich für Frieden und Demokratie einzusetzen. Somit kommt einer "Bildung zur nachhaltigen Entwicklung" an der Schwelle zum 21. Jahrhundert und den damit verbundenen Herausforderungen hohe Priorität zu. Alle Fächer und ihre Curricula müssen daraufhin ausgerichtet werden. Mit einer bloßen "Umwandlung" von Umwelterziehung in "Bildung zur nachhaltigen Entwicklung" ist es nicht getan.

Eine wachsende Zahl von Staaten billigt inzwischen der Bildung einen hohen Stellenwert bei der Lösung gegenwärtiger und zukünftiger Probleme zu. In der Agenda 21 wird allein der Begriff "Education and training" 617mal verwandt. nur "government" erscheint noch häufiger. Im Rückblick auf die 5 Jahre nach Rio (1992) ist auch die Erkenntnis gewachsen, daß es noch intensiverer Bildungsanstrengungen bedarf und daß Bildung für die Umsetzung aller Kapitel der Agenda 21 unerläßlich ist. Allerdings machte sich diesbezüglich auf der Sondergeneralversammlung der UN Kommission für nachhaltige Entwicklung (CSD) eine gewisse Ernüchterung breit, als die Bilanz vorlag. Nahezu alle Teilnehmerstaaten hatten ein country profile erstellt, in dem sie über jedes der 40 Kapitel Rechenschaft ablegten. Zum Kapitel 36 "Förderung der Schulbildung, des öffentlichen Bewußtseins und der beruflichen Aus- und Fortbildung" hat z.B. Deutschland u.a. dargelegt (verantwortlich: BMU und BMZ): "In the area of education, school curricula have been reviewed and revised to address adequately environment and development as a cross cutting issue at primary, secondary school, college and university levels and in vocational schools."

Die Diskrepanz zwischen dieser Feststellung und der Realität ist enorm. Wenn beispielsweise in Geographielehrplänen für die Sek. I und Sek. II ökologische, ökonomische und soziale Fragen lediglich addiert, aber nicht gleichzeitig und gleichgewichtig "zusammengesehen" werden, kann man nicht von Bildung zur nachhaltigen Entwicklung sprechen. Dazu gehört auch, diese Dimensionen als integrale Bezugspunkte des Nachhaltigkeitsdreiecks zu gewichten und als wertebezogene Lernziele in den Lehrplänen zu berücksichtigen.

Bestandsaufnahme

Generell gesehen, haben alle Staaten große Schwierigkeiten, die Prinzipien von Umwelterziehung/Umweltbildung sowie von Bildung zur Nachhaltigkeit angemessen umzusetzen bzw. Wege aufzuzeigen, wie die Diskrepanzen zwischen Zielsetzungen, Lehrplan und Unterricht abzubauen sind. Noch 1992 stellte die Europäische Kommission fest, daß im Bereich der Umwelterziehung die Untersuchung der Umwelt sich überwiegend auf die natürlichen Lebensräume beschränke, die Zukunft der Umwelt einseitig dargestellt werde, sowie unklare Zielsetzungen vorherrschten, die zu widersprüchlichen Aktionen führen könnten. In einer Bestandsaufnahme des OECD-Projekts "Umwelt und Schulinitiativen" (ENSI) aus dem selben Jahr wurde als Defizit insbesondere die fehlende Verknüpfung zwischen Wirtschaft und Umwelt in allen europäischen Lehrplänen festgestellt.

Grundsätzlich hat sich nichts geändert. Die bisherigen Fortschritte beschränken sich auf die "basic school curricula" und auf Verbreitung von Unterrichtsmaterialien. Forschungsergebnisse werden nach wie vor nur mangelhaft

durch Pädagogik-Institutionen rezeptiert. Die Ursachen hierfür liegen nicht zuletzt in der fehlenden Erfahrung mit transnationalen Entwicklungen und der Didaktikforschung. Vor diesem Hintergrund hat das "Europäische Grüne Forum", eine im Juni 1997 von der EU-Kommission eingesetzte Konsultativgruppe (European Consultative Forum on the Environment and Sustainable Development), u.a. gefordert, das Bewußtsein und die Kommunikation hinsichtlich der Sustainability in der Öffentlichkeit zu verbessern. Die Lükke zwischen Wissenschaft und Unterricht macht es offensichtlich schwierig, die Inhalte einer "Bildung zur nachhaltigen Entwicklung" festzulegen, da diese sich auf Informationen gründen müssen, die exakt, aktuell, unvoreingenommen und fächerübergreifend sind. Diese Art Information benötigt jedoch länger, um aus den akademischen Zirkeln hin zum Nichtspezialisten zu gelangen. Auf nationaler Ebene gab es zwar eine Reihe von Veranstaltungen der Deutschen Gesellschaft für Umwelterziehung e. V. (z.B. Iserlohn, Schwerin), doch fehlte es immer an der konkreten Umset-

Es kommt hinzu, daß die Integration dieser Aspekte zur Nachhaltigkeit in das Bildungssystem durch Planer, Lehrer und Verwaltungsexperten behindert wird, die weder mit der interdisziplinären Vorgehensweise im allgemeinen noch mit den Problemen von Umwelt und Entwicklung im besonderen vertraut sind. Die Schlußfolgerung des UNO-Berichts (Overall Progress Achieved since the United Nations Conference on Environment and Development, Report of the Secretary-General, Addendum: Promoting Education, Public Awareness and Training 22. January 1997) laufen deshalb darauf hinaus, das Bildungssystem, einschließlich der Lehreraus- und -weiterbildung, von Grund auf zu reformieren.

Wegen der allgemeinen Unzufriedenheit mit dem Status quo erfährt Umwelterziehung in Deutschland zur Zeit eine sehr kritische Würdigung, die deutlich macht, daß die Schulen angesichts der zu erwartenden Probleme in neuer Verantwortung stehen und Umwelterziehung daher neu definiert werden muß. Man fordert neue Themen und Vermittlungsformen. Es stehen nicht nur einzelne Inhalte, sondern auch überkommene Werte und übergreifende Strukturen zur Disposition. Wissen ist zwar wichtig, weitere Dimensionen wie Gefühle, Handlungskompetenz und Wertvorstellungen müssen hinzutreten, damit es zu umweltbewußtem Verhalten und Handeln kommt. Die Diskussion, wie das Leitbild einer nachhaltigen Entwicklung im Bildungsbereich zu vermitteln sei, setzte in Deutschland erst etwa ab 1995 ein. Die Ursachen für die verzögerte Umsetzung lassen sich nicht allein mit dem föderativen Bildungssystem erklären. Ungleich stärker fallen die allgemeinen Rahmenbedingungen ins Gewicht.

In einer Studie des Verbandes Deutscher Schulgeographen e.V. (Umwelterziehung und nachhaltige Entwicklung; Bestandsaufnahme, Umsetzungsmöglichkeiten und Wege, März 1997), die vor der UN- Sondergeneralversammlung allen Schlüsselministerien und Kultusministerien zugegangen ist, wurde an die Verpflichtungen erinnert, die sich aus der Agenda 21 zur Umsetzung des Prinzips Nachhaltigkeit im Bildungsbereich ergeben und um Auskünfte gebeten, inwieweit dies auf Landesebene geschehen ist, (z.B. durch Über-

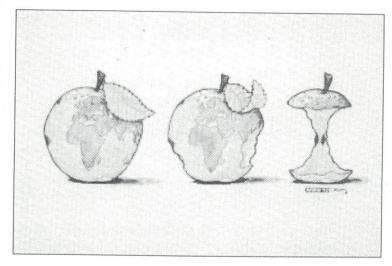
arbeitung der Lehrpläne). Darüber hinaus wurde auf Entwicklungen in anderen Ländern verwiesen, die dem bereits verstärkt Rechnung getragen haben (u.a. USA, Japan, Australien, Dänemark, Österreich und Finnland), sowie ein Modell vorgestellt, das die Implementation des Prinzips Nachhaltigkeit in Lehrpläne ermöglicht.

Das Bundeskanzleramt und das Bildungsministerium begrüßten in ihren Stellungnahmen, daß der Verband als einer der ersten Fachverbände die Debatte nach Rio/92 und der Agenda 21 konstruktiv für den schulischen Bereich aufgegriffen haben. Auch Niedersachsen, Hamburg und Bremen brachten das zum Ausdruck. Die Studie wird als hilfreich angesehen, "Vollzugsdefizite" (Niedersachsen, Bremen) werden insofern eingeräumt, als man die Agenda 21 und die damit verbundenen Verpflichtungen z.B. im Bildungsbereich erst mit einiger Verspätung zur Kenntnis genommen hat.

"Vollzugsdefizite"?

Der Erwerb von Zukunftsfähigkeit durch Bildung erfordert nicht allein hohe finanzielle Aufwendungen. Auch Staaten mit geringeren Bildungsaufwendungen verfügen über Reformkompetenz und können ihren Schülerinnen und Schülern das "neue Denken" vermitteln. Hier sei auf die aufsehenerregende TIMSS-Studie verwiesen, die eine international vergleichende Untersuchung über die Mathematikkenntnisse von Schülern der achten Klasse vorstellt. Deutsche Schülerinnen und Schüler belegten darin den 22. Platz.

Deutschland liegt mit seinen öffentlichen Ausgaben für Bildung in Prozent des BIP seit 1980 unter 5 %, die Nieder-



lande, Schweden und die übrigen skandinavischen Länder bei über 5 %. Was jedoch die Ausgaben je Schüler angeht (expenditure per student relative to GDP per capita - all levels of education, 1994), so liegt Deutschland im Mittelfeld (30 %), nur Österreich, Kanada, Schweden und die USA haben höhere Aufwendungen, Japan (24 %) und die Niederlande (22 %) liegen hinter Deutschland. Bei den Ausgaben pro Schüler der Sek. II (bezogen auf die Kaufkraft) lag Deutschland 1994 sogar mit 6.160 US \$ vor Schweden (5.500), Japan (4.580) und den Niederlanden (4.060) (OECD-Database). Dies macht deutlich, daß es andere als finanzielle Gründe geben muß, die für den Erwerb von Zukunftsfähigkeit bestimmend sind, denn die Niederlande und Japan

haben mit geringerem Aufwand mehr erreicht.

Das Zurückliegen Deutschlands auf dem Bildungssektor gründet sich u.a. auf mangelnde Kreativität und Innovationsbereitschaft sowie Vorbehalten gegen Impulse von außen.

Mangelnde Innovationsbereitschaft

Bildungsminister Rüttgers belegt eine den in den Verwaltungen häufig anzutreffende Spezies mit dem Namen "Bewährungshelfer". Für Glotz sind deutsche Rektoren und Dekane zwar angesehen, aber allzuoft machtlos. Die Macht hätten Zünfte (in der Regel zusammengebackene Cluster von Ministerialräten, Ordinarien und "schlauen" Universitätsverwaltern). Und alle redeten zwar von "Globalisierung", doch Deutschlands hohe Schulen werden jeweils nur zu Mittelzentren für die mittleren Jobs der jeweiligen Region.

Fehlende Weltoffenheit

Auf dem im September 1997 in Chambéry durchgeführten 4. Europäischen Kongreß für Umwelterziehung (Multidisciplinarity and International Cooperation) waren 90 Vertreter aus 28 Nationen, lediglich ein Teilnehmer eines Fachverbandes aus Deutschland, kein einziger Repräsentant aus der Bildungsverwaltung; die Niederländer stellten insgesamt 15 Teilnehmer.

Mangelndes Interesse an Außendarstellung

Die offizielle Liste der Ansprechpartner für Curricula bei der UNESCO enthält bis heute keinen Namen eines deutschen Vertreters.

Wenn der deutsche Bildungsminister angesichts von Globalisierung und Internationalisierung "Weltoffenheit als Qualifizierungsmerkmal" postuliert, müßte in den Verwaltungen und anderswo ein Umdenkungsprozeß einsetzen. Dort werden jedoch gesellschaftliche, wirtschaftliche und ökologische Fragestellungen (Bildung zur Nachhaltigkeit) nach wie vor nicht ausgiebig genug analysiert, berücksichtigt und verarbeitet.

Diese Selbstbezogenheit macht sich besonders in der fehlenden Wahrnehmung internationaler Entwicklungen bemerkbar.

Internationale Entwicklungen und nationale Umsetzung

Das mangelnde Interesse an internationalen Entwicklungen hat u.a. diesen "lag" im Bildungswesen entstehen lassen. Wenn nicht auf KMK-Ebene, auf der allerdings seit 1975 keine kontinuierliche Beratung über Bildungskonzepte mehr erfolgte, hätten doch rechtzeitig in den Ländern Beratungen erfolgen müssen, wie den Forderungen der Agenda 21 nachgekommen werden kann. Der Blick ins Ausland hätte entsprechende Impulse auslösen können. Zwei Beispiele seien kurz vorgestellt. Sie ließen sich beliebig erweitern mit entsprechenden Hinweisen auf Irland (National Education Strategy), die Niederlande, Norwegen, Finnland, Australien, Kanada usw.

USA:

Der President's Council on Sustainable Development (PCSD) hat schon im Herbst 1994 auf einer in San Franciso

durchgeführten Tagung eine wegweisende Studie zu dieser Thematik erarbeitet: "Education for Sustainability. An Agenda for Action" (ersch. 1996). Darin wurden die für diesen neuen Ansatz unabdingbaren Voraussetzungen formuliert, wie: interdisziplinäres Vorgehen, systemisches Denken und multikulturelle und globale Perspektiven - sowie ihre jeweiligen Anknüpfungspunkte zum Leitbild der Nachhaltigkeit aufgezeigt. Aktivitäten, die in diese Richtungen zielen, wurden sodann von der North American Association for Environmental Education (NAAEE) und ihren Partnern in curriculare Leitlinien übertragen (Environmental Education Materials: Guidelines for Excellence, 1996), die den Zielsetzungen des National Education Goals Panel sowie der Bildung zur nachhaltigen Entwicklung gerecht werden, z.B. in der Grundforderung, Curricula sollten intergenerative und globale Verantwortung vermitteln. Infolge dieser Sichtweise, aber auch aus anderen Gründen, gewinnt die Geographie gegenwärtig in den USA einen neuen Stellenwert als Kernfach des Unterrichts (vgl. National Research Council: "Rediscovering Geography: New Relevance For Science and Society", 1997).

Japan:

Anfang 1997 legte das Japanische Erziehungsministerium auf 75 Seiten ein Bildungsmodell für das 21. Jahrhundert vor: The Model for Japanese Education in the Perspective of the 21st Century, MONBUSHO. Diese Studie analysiert gegenwärtige Veränderungen, um ein zukunftsfähiges Bildungskonzept entwerfen zu können. Einzeluntersuchungen beschäftigen sich u.a. mit den folgenden Fragestellungen:

Das Bildungsmodell als Antwort auf soziale Veränderungen,

Internationalisierung und Bildung,

Bildung und das Anwachsen der Informationsgesellschaft, Bildung und die Entwicklung von Naturwissenschaften und Technologie,

Bildung und Umweltprobleme.

Eingeschlossen sind die daraus zu ziehenden Konsequenzen, u.a. Querschnittscurricula und Integrated Studies. Erste Reformen wurden bereits 1994 vorgenommen, als das Fach Sozialwissenschaften an Japans Oberschulen durch Geographie, Geschichte und Staatsbürgerkunde ersetzt wurde, damit Schülerinnen und Schüler mehr Verständnis für Kultur und Entwicklung anderer Länder sowie Einsichten in die Rolle des Staates bei der Umsetzung des Prinzips nachhaltige Entwicklung im nationalen und internationalen Bereich gewinnen.

Eines der grundlegenden Anliegen der Studie ist, angesichts des zunehmenden Spannungsfeldes von sozio-ökonomischen Aktivitäten und eines fortschreitenden Bevölkerungszuwachses, die Frage nach der Tragfähigkeit der Erde. Um diese zu erörtern, bedarf es der Zusammenarbeit und des Bewußtseins globaler Solidarität, entsprechend muß der einzelne sich der Außenwelt öffnen und sein Verhalten ändern, nach Gemeinsamkeiten in anderen Kulturen suchen, Respekt vor ihren Traditionen und Werten entwickeln sowie insgesamt mehr Verantwortung übernehmen.

Diese Änderungen führen gleichzeitig zu einer höheren Wettbewerbsfähigkeit, denn der neue Bildungsansatz liefert die dafür erforderlichen Schlüsselqualifikationen (u.a. systemisches Denken, Perspektivenwechsel, Verantwortungskompetenz). Darüber hinaus wird auch die Innere Schulreform auf dieses neue Denken angewiesen sein.

Deutschland:

Solche Überlegungen werden inzwischen auch in Deutschland angestellt, allerdings nur in bezug auf die Wirtschaft. Die Bundesregierung verabschiedete im Februar 1997 eine Handlungsstrategie zur nachhaltigen Entwicklung, in der ihr die Umsetzung dieses Leitprinzips vor dem wachsenden internationalen Konkurrenzdruck für den Wirtschaftsort Deutschland ausdrücklich geboten erscheint, weil dadurch Gestaltungsräume eröffnet werden, die zur Schaffung zukunftssicherer Arbeitsplätze zu nutzen sind (vgl. Kabinettsbeschluß zum Bericht der Bundesregierung vom 19.02.1997 "Auf dem Weg zu einer nachhaltigen Entwicklung in Deutschland").

Abgesehen davon gibt es für den Bildungsbereich die folgenden Empfehlungen der KMK: Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule (25.10.1996) und "Eine Welt/Dritte Welt" in Unterricht und Schule (28.02.1997). Darin fehlt allerdings eine angemessene Analyse der Gegebenheiten sowie die Einbeziehung zukunftsrelevanter Spannungsfelder mit den entsprechenden Schlußfolgerungen für das Bildungswesen und die globale Sicht. Der Eine-Welt-Ansatz wird nicht schlüssig umgesetzt und das Prinzip Nachhaltigkeit wird nach wie vor nicht sachgerecht einbezogen: Es wird entweder nur auf wirtschaftliche Nachhaltigkeit abgehoben, oder ökonomische, ökologische und gesellschaftliche Dimensionen werden lediglich isoliert nebeneinander gestellt. Mit dieser Schwerpunktsetzung, überwiegend auf Wissensvermittlung gerichtet, verfehlen die Empfehlungen auch eine zukunftsbezogene Forderung der deutschen Wissenschaftsforschung. Aktivitäten verstärkt vom Systemwissen auf das Ziel- und Transformationswissen zu lenken.

Was den Eine-Welt-Ansatz angeht, auch Teil der Agenda 21, so wird in der Empfehlung "Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule" vornehmlich das "Andere", das "Fremde" betont (S.5) und nicht das Gemeinsame. Selbst in dieser Hinsicht blieb man weit hinter den aktuellen Erkenntnissen zurück. Eine in Auftrag der UNESCO tätig gewordene Kommission unter dem Vorsitz von Jacques Delors hat 1996 im Rahmen des Reports - "International Commission on Education for the Twenty-first Century" - Leitlinien für ein zukünftiges Bildungssystem festgelegt, die helfen sollen, jeweils unter Berücksichtigung der landesspezifischen Gegebenheiten, das Modell "nachhaltige Entwicklung" umzusetzen. Das Reformprogramm ruht auf vier Säulen:

- 1. Lernen, in Gemeinschaft zu leben,
- 2. Lernen zum Wissenserwerb,
- 3. Handlungsbezogenes Lernen,
- 4. "Lernen, zu sein"; Selbstbewußtsein lernen.

Den höchsten Stellenwert räumt die Kommission dem Lernen, in Gemeinschaft zu leben ein, weil sich der einzelne zunehmend einem Spannungsfeld ausgesetzt sieht, das ihn mit nationalen und globalen Problemen, mit den negativen Folgen von Globalisierung und Regionalisierung sowie mit einander sich ausschließenden Werteentscheidungen kon-

frontiert. Dabei bedeutet Lernen, in Gemeinschaft zu leben jedoch mehr als Toleranz gegenüber dem anderen. Es bedeutet, den anderen verstehen zu wollen, um im gegenseitigen Respekt zusammen zu leben. "Wenn wir das wollen, so müssen wir uns mit der Geschichte, der Geographie, der Sprache und dem Denken (Philosophie) anderer Kulturräume auseinandersetzen" (Delors), d.h. Kenntnis von und Verständnis für andere Kulturräume gewinnen. Diese Auffassung beginnt sich in den Ländern durchzusetzen, die im besonderem Maße der Globalisierung ausgesetzt sind, sich ihr aber auch stellen (USA, Japan, Großbritannien), indem sie beispielsweise die Anteile der Fächer Geographie und Geschichte an der Stundentafel beträchtlich erweitert haben.

Umsetzungsmöglichkeiten des Leitbilds "nachhaltigen Entwicklung " in Lehrplänen

Zur Umsetzung des Leitbilds "Nachhaltigkeit" gehört, ausgehend von der Gesamtvernetzung von Ökologie, Ökonomie und sozialer Gerechtigkeit (Gesellschaft), auch die räumlich-zeitliche Dimension, nämlich "Nachhaltigkeit" interregional bzw. global und intergenerativ zu sehen. Dies gilt ebenso für die schulische Bildung, z.B. bei der Erstellung von Lehrplänen, die verstärkt verantwortliche und werteorientierte Entscheidungen ermöglichen sollen. Deshalb sind bei der Vermittlung von Umwelterziehung und "Bildung zur Nachhaltigkeit"

- 1. neben der geoökologischen Thematik und Problematik die kulturräumliche und ökonomische in ihren wechselseitigen Zusammenhängen zu behandeln: Prinzip Vernetztheit und systemisches Denken,
- 2. die Prinzipien der Nachhaltigkeit, die Balance von Ökonomie und Ökologie und die Problematisierung der technisch-ökonomischen Machbarkeit besonders zu beachten sowie
- 3. auf sicheren und gründlichen Kenntnissen und Einsichten aufbauend, auch Verantwortungsbewußtsein, zielgerichtete und zweckmäßige Handlungsbereitschaft zu wecken und zu fördern, um Zukunftsfähigkeit zu erlangen.

Um Zukunftsfähigkeit zu erlangen, sind grundlegende Reformen insbesondere auch im Bildungsbereich erforderlich. Inwieweit sich dies in den Lehrplänen spiegelt, bleibt abzuwarten, zumal die Politik gegenwärtig intensiver mit den Problemen der Globalisierung und der zunehmenden Arbeitslosigkeit beschäftigt ist als mit "Bildung zur nachhaltigen Entwicklung", obwohl gerade sie der Schlüssel ist, um diesen neuen Herausforderungen begegnen zu können. Zahlreiche Staaten haben ihre Bemühungen zur Umsetzung der Agenda 21 mit konkreten Ankündigungen verbunden. Das Earth Summit Watch Institut (Washington, D.C.) überprüft, inwieweit sich diese Zusagen mit der Realität decken, und bewertet dies, z.B. bezogen auf Deutschland: "In Germany, there was recognition of the need for structural changes to achieve sustainable development, but no action was taken." In dieser Hinsicht steht Deutschland aber nicht allein.

Dieter Gross, Berlin, ist Fachreferent für Umweltbildung und Sustainable Development im Verband Deutscher Schulgeographen e.V. Dietmar Bolscho

Bedingungen und Hindernisse von Umweltbildung

Erkenntnisse aus der empirischen Forschung zur schulischen Umweltbildung

Die Umweltbildung ist hervorgegangen aus Naturschutzund Umweltschutzunterricht und der sich daran anschließenden Umwelterziehung. Sie kann in ihrer heutigen Ausprägung als etablierter fächer- und disziplinübergreifender Aufgabenbereich für alle Bildungsbereiche und -stufen gelten.
Wie so oft in Politik, Gesellschaft und Wissenschaft muß
man jedoch zwischen Anspruch und Wirklichkeit differenzieren. Auf der Ebene des Anspruchs hat sich die Umweltbildung in einer relativ kurzen Zeit, nämlich seit der RioKonferenz 1992, dem Leitbild der "Nachhaltigen Entwicklung" nicht nur geöffnet, sondern nahezu vollständig verschrieben. So gibt es Überlegungen, Umweltbildung in "Bildung für Nachhaltige Entwicklung" umzutaufen.

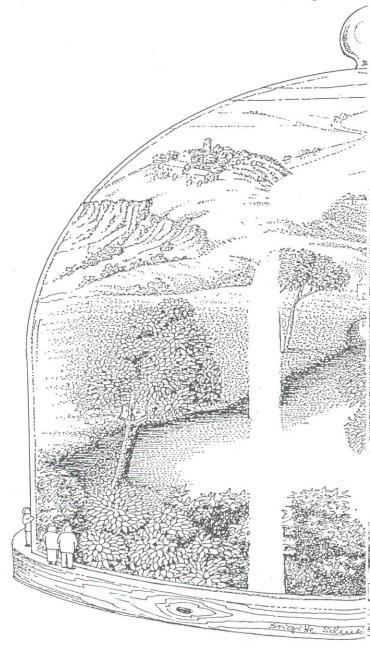
Alltagserfahrungen und -wahrnehmungen deuten jedoch auf eine erhebliche Diskrepanz zwischen Anspruch und Wirklichkeit von Umweltbildung in allen Bildungsbereichen hin. Es gibt empirische Hinweise auf Verschulungstendenzen in der außerschulischen Umweltbildung, die ja gerade die "Verkopfung" schulischen Lernens überwinden will; auf Entpolitisierungstendenzen in der Erwachsenenbildung: nur das Praktische ist gefragt; auf das Nischendasein von Bildungsarbeit von Umweltorganisationen oder auch darauf, daß die Maxime: "Act locally, think globally" in der Praxis wenig umgesetzt ist.

Die allgemeinbildenden Schulen sind empirisch am gründlichsten auf quantitative und qualitative Ausprägungen von Umweltbildung untersucht worden. Da die Schule darüber hinaus zum einen die Bildungsinstitution mit der größten Reichweite ist und zum anderen den höchsten Grad an Formalisierung und Regulierung aufweist, lassen sich an diesem Bildungsbereich die Bedingungen und Hindernisse von Umweltbildung am deutlichsten aufzeigen. Tendenziell sind

die Erkenntnisse aus der schulischen Evaluationsforschung zur Umweltbildung für andere Bildungsbereiche vergleichbar.

1. Curriculare Muster

Es ist eine hin und wieder auch in professionellen pädagogischen Kreisen zu hörende Verallgemeinerung, schulische Umweltbildung umfasse lediglich naturwissenschaftliche Fächer, vor allem Biologie. Dies ist zwar in einer ersten Phase neuerer Umwelterziehung - Ende der siebziger bis Ende der achtziger Jahre - zu weiten Teilen der Fall gewesen: Unsere Studie von 1985 bestätigt, daß fast zwei Drittel der Umweltthemen der Biologie, Physik und Chemie zugeordnet werden konnten. Spätere Studien (1991, 1996) zeigen aber, daß nicht-naturwissenschaftliche Fächer (Erdkunde, Politische Bildung, Arbeitslehre/Wirtschaft, Religi-



on, Deutsch) entscheidend aufgeholt haben: Gegenwärtig umfassen beide Fächergruppen jeweils etwa die Hälfte umweltbezogenen Unterrichts. Insofern hat schulische Umwelt-

bildung auf den gesellschaftlichen Diskurs reagiert: Die Umweltentwicklung wird nicht mehr allein und vorrangig als technisch-naturwissenschaftliches Problem gesehen, dem mit den richtigen Maßnahmen auf dieser Ebene zu begegnen sei, sondern es sind gleichermaßen gesellschaftliche Zusammenhänge in den Blick zu nehmen. Im Kontext der Nachhaltigkeitsdebatte stehen dafür die Begriffe Effizienz - also auf technischen Fortschritt setzen, um weniger Ressourcen zu verbrauchen - und Suffizienz - also die Wirtschafts- und Konsumformen im Sinne der "Genügsamkeit" grundlegend zu ändern.

Eine curriculare Öffnung im Rahmen fachorientierter schulischer Umweltbildung kann also immerhin als innovativer Impuls festgehalten werden. Dem steht gegenüber, daß eine "Umverteilung" von Umweltthemen auf ein größeres Spektrum von Fächern lediglich ein erster Schritt ist. In (Um-

welt-) Wissenschaft und Politik wird jedoch zunehmend deutlich - und auf der programmatischen Ebene auch gefordert -, daß Denkmuster, wie sie sich in Disziplinen und auf

der schulischen Ebene in Fächern herausgebildet haben, nicht mehr angemessen sind, der Komplexität von Umweltproblemen gerecht zu werden. Wie steht es also um Interdisziplinarität bzw. fächerübergreifende Umweltbildung?

In dieser Hinsicht ist ein Stillstand in der Entwicklung schulischer Umweltbildung festzustellen: Der Anteil fächerübergreifender Umweltbildung hat im Vergleich der herangezogenen empirischen Studien zwar leicht zugenommen,
er ist aber bei einem Anteil von ca. 20 % stehengeblieben.
Die Gründe liegen auf der Hand: Schule ist in ihrer
curricularen Struktur - ungeachtet modellhafter Versuche und
Initiativen, in denen Fachperspektiven überschritten werden
- fachorientiert geblieben. Fächerübergeifende Aufgabenbereiche, zu denen Umweltbildung neben anderen zählt, vermögen diese Grundstruktur offenbar nicht aufzubrechen.
Dazu bedarf es Innovationen, die "am System ansetzen", etwa

der Lehrerausbildung oder der Organisationsmuster von Unterricht.

2. Organisationsformen

Curriculare Muster und organisatorische Formen von Umweltbildung bedingen sich gegenseitig: Dem in Fächern segmentierten (Umwelt-)Unterricht folgt die rigide Zeiteinteilung in Einzel- und Doppelstunden. Andere Organisationsformen sind zwar in der Schule durchaus zu beobachten, ihr Status ist aber, je nach Schulstufe und Schulart, eher mariginal, wie etwa das Lernen in Projekten oder Zukunftswerkstätten. Gleiches gilt für die vielfach proklamierte Öffnung der Schule und für gemeinwesenorientierten Unterricht. Diese Situation wird für schulische Umweltbildung durch unsere empirischen Studien bestätigt, allerdings ist eine geringfügige Zunahme offener und innovativer Organisationsformen zwischen 1986 und 1991 festzustellen: So wurden 1985 über 80 % aller umweltbezogenen Themen in Einzeloder Doppelstunden behandelt und lediglich 20 % in projektorientierten Formen in Verbindung mit außerschulischen Erkundungen. Dieses Verhältnis stellt sich 1991 70:30 dar. Bemerkenswert, daß die in die 1991er Untersuchung einbezogenen Modellversuche zur Umweltbildung eine weitaus höhere Ausprägung offener und innovativer Organisationsformen aufweisen. Man könnte meinen, diese Situation erklärt sich mit den weitaus besseren Rahmenbedingungen von Modellversuchen. Dies ist jedoch, wie wir aus anderen Daten der Studien wissen, nicht unbedingt der Fall. Als entscheidender Grund erweist sich die stärkere Kooperation zwischen Lehrkräften in

Modellversuchen und der damit verbundene Erfahrungsaustausch. Dies führt hin zur Frage nach den Qualifikationen der Lehrenden.

3. Qualifikationen der Lehrenden

Man muß davon ausgehen, daß in der Ausbildung und in den ersten Jahren des Erwerbs unterrichtspraktischer Fertigkeiten und Fähigkeiten der jetzt tätigen Lehrkräfte Umweltbildung noch keine wesentliche Rolle spielte, ja, außerhalb der Biologielehrerausbildung so gut wie nicht vorkam. Diese Generation der Lehrkräfte, die in den meisten Schulbereichen kaum durch jüngere Lehrkräfte innovative Impulse erhielt, hat sich Umweltbildung mehr oder wenig autodidaktisch aneignen müssen.

Um so größere Bedeutung kommt daher der Fortbildung zu. Was für andere Berufsbereiche in weitem Maße selbstverständlich ist, auf neue Herausforderungen mit Qualifizierungsmaßnahmen zu reagieren, gilt für den schulischen Bereich leider nicht: Zwischen 1986 und 1991 bewegt sich die Beteiligung an Lehrerfortbildungsveranstaltungen zwischen 16 % und 18 % der Befragten. Dabei beziehen sich diese Prozentzahlen auf die Teilnahme an einer Veranstaltung in drei Jahren. Von daher ist es um so erstaunlicher und es spricht für das Engagment einzelner Gruppen, daß Umweltbildung überhaupt den jetzigen Stand erreicht hat. Dabei können wir unter Bezug auf die bereits erwähnten und in die Untersuchung (von 1991) einbezogenen Modellversuche - in denen Beteiligung an Fortbildung weitaus höher ist (über 40 %) - einen Zusammenhang zwischen Teilnahme an Fortbildung und angemessener Umweltbildung verweisen.

4. Wirkungen von Umweltbildung

In einer 1995 begonnenen und gegenwärtig noch nicht vollständig ausgewerteten Studie zur Wirksamkeit schulischer Umweltbildung (zum Design und zum herangezogenen Handlungsmodell vgl. Bolscho 1998 und im Druck) wurden Schülerinnen und Schüler der 9. Jahrgangsstufe nach ihrer Wahrnehmung sowohl der Umweltsituation als auch der Bedeutung von Umweltbildung befragt.

Die Ergebnisse deuten darauf hin, daß der institutionelle Kontext einer Schule nicht so sehr entscheidend dafür ist, wie und ob Motivations- und Handlungsstrukturen bei Lernenden durch Umweltbildung angelegt werden. Zwischen dem sozialen Kontext einer Schulklasse und der Beeinflussung von Motivationen und Handlungsbereitschaften lassen sich jedoch deutlichere Zusammenhänge erkennen. Dies bedeutet, daß die heute meist großen und "anonymen" Schulsysteme als Ganzes offenbar zu wenig "ökologisiert" sind, um Motivation und Handlungsbereitschaften zu beeinflussen. Sobald jedoch der soziale Bezugsrahmen überschaubarer wird - wie eben in einer Schulklasse -, wirken Umweltbildungsangebote stärker. Pointiert gesagt: Ob jemand diese oder jene Schule besucht, ist wenig entscheidend für seine Motivation und Handlungsbereitschaft, umweltgerecht zu handeln. Werden aber in einem kleineren sozialen Rahmen Unterrichtsarrangements konkrete Anregungen vermittelt, wirkt ihr Vorbildcharakter stärker. Diese Tendenz wiederum läßt sich auf die angesprochenen Organisationsmuster von Schule zurückbeziehen: Die sozial differenzierten Lernarrangements sind gefragt, wie etwa Arbeitsgemeinschaften, Projektgruppen.

5. Ausblick

Es sind die Systeme, von deren Bedingungen das Gelingen von Umweltbildung abhängt. So könnte man die empirischen Erkenntnisse zur Situation schulischer Umweltbildung zusammenfassen. Mit der von der Bildungskommission Nordrhein-Westfalen (1995) ins Gespräch gebrachten Formel "Haus des Lernens" ist die Richtung angedeutet, in die auch Umweltbildung sich entwickeln müßte, damit die seit langem geforderten didaktischen Kriterien von Umweltbildung Handlungs-, Situations- und Problemorientierung in stärkerem Maße als bisher Eingang in die Praxis finden können. Dann wäre die Schule "ein Ort, an dem Zeit gegeben wird zum Wachsen", ein Ort, "dessen Räume einladen zum Verweilen, dessen Angebote und Herausforderungen zum Lernen, zur selbsttätigen Auseinandersetzung locken" (Bildungskommission 1995, S. 86). Bezogen auf Umweltbildung ginge es dann darum, daß Lernende ihre Wahrnehmungen der Umweltsituation einbringen und ihre Handlungsoptionen in ihrer Lebenswirklichkeit erproben können.

Literatur

Bildungskommission Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft. Neuwied 1995.

Bolscho, D./Seybold, H.: Umweltbildung und ökologisches Lernen. Berlin 1996.

Bolscho, D. et al.: Schulische Umwelterziehung in Deutschland. Zentrale Ergebnisse einer empirischen Studie. In: Seybold, H./Bolscho, D.: Umwelterziehung: Bilanz und Perspektiven. Kiel: Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften (IPN) 1993. S. 211-233.

Bolscho, D./Michelsen, G.: Umweltbildung unter globalen Perspektiven. Bielefeld 1997.

Eulefeld, G./Bolscho, D./Rode, H./Rost, J./Seybold, H.: Entwicklung der Praxis schulischer Umwelterziehung in Deutschland. Kiel: Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften (IPN) 1993.

Bolscho, D.: Konzeption einer Studie zur Bedeutung schulischer Umweltbildung für umweltgerechtes Handeln. In: De Haan, G./Kuckartz, U.: Umweltbildung und Umweltbewußtsein. Opladen 1998. S. 121-133.

Bolscho, D.: Möglichkeiten und Grenzen der Umweltbildung zur Grundlegung umweltgerechten Handelns. In: Kals, E./Linneweber, V.: Umweltgerechte politische und gerechte Entscheidungen. Weinheim (im Druck).



Prof. Dietmar Bolscho, Fachbereich Erziehungswissenschaften an der Universität Hannover, Arbeitsschwerpunkte: Sachunterricht, Umweltbildung u.a. konzeptionelle Schriften und empirische Studien.

Die Umweltbildung steht vor großen Veränderungen - ausgelöst durch eine breite Debatte um das neue Leitbild der "Sustainable Development". Die Auffassung setzt sich durch, daß die heutigen Formen des Wirtschaftens, des Konsums, der Mobilität und der sozialen Ungleichheit, die unsere Gesellschaft nach wie vor prägen, nicht fortgeschrieben werden können. Unter dem Begriff "nachhaltige Entwicklung" steht ein neues Entwicklungskonzept zur Diskussion, das auch der Umweltbildung neue Perspektiven eröffnet. Ausgehend von einer kurzen Bestandsaufnahme der Umweltbildung werden im folgenden Beitrag die anstehenden Innovationen im Bereich der Umweltbildung vor allem im Blick auf die Schulprofilbildung und die Idee der Partizipation beleuchet.

Eine ernüchternde Zwischenbilanz

Wie ist es um die Umweltbildung derzeit bestellt? Die Frage ist nicht einfach zu beantworten, da mit Ausnahme des schulischen Sektors und des Bereiches der Volkshochschulen nur wenige fundierte Daten vorliegen (vgl. Synopse zum Stand der Umweltbildung in Deutschland: de Haan u.a. 1997; für den schulischen Sektor: Eulefeld u.a. 1988; 1993; Rode 1997).

Auffällig ist zunächst die geringe Quantität, die der Umweltthematik in den Bildungsbereichen zukommt. Im Durchschnitt wird nur etwa 1 % der gesamten Unterrichtszeit für Umweltthemen aufgewandt. Das Ergebnis muß erstaunen, denn es widerspricht sowohl dem Stellenwert, der den Umweltthemen in den Lehrplänen zugedacht ist, wie der Bedeutung, die der Ökologieproblematik in der Öffentlichkeit zugewiesen wird.

Konzentriert man den Blick auf die verhandelten Themen, so werden diese von den Naturwissenschaften dominiert. "Wasser", "Wald", "Luft", "Ökosysteme" und "Garten" dekken den größten Bereich der Themen ab. "Globale Themen" beschränken sich weitgehend auf den Treibhauseffekt u.ä. Es wird deutlich: Die "grünen" Themen, Naturerfahrung und -erkenntnis und die Beschäftigung mit den gefährdeten Umweltressourcen markieren den Kern der derzeit praktizierten Umweltbildung. Im schulischen Bereich findet Umwelterziehung vor allem im Biologieunterricht statt.

Wenn wir jedoch an den hohen Energieverbrauch, an die Problematik des Verkehrs, an die Expansion der Städte, deren Versorgung und Entsorgung oder an die Frage nach dem Zusammenhang zwischen Umwelttechnik, Wirtschaft und Arbeitsplätzen, an die Beziehungen zwischen hochindustrialisierten Ländern und der Dritten Welt denken, dann liegt die Beschäftigung mit dem Wald, dem Schulgarten, ja der ganzen naturnahen Biologie eher am Rande der öffentlichen Umweltdebatte. Jene ökologischen Bereiche, denen derzeit vor allem die öffentliche Aufmerksamkeit gilt, sind in der schulischen Umweltbildung nur schwach vertreten (vgl. Eulefeld u.a. 1993; de Haan u.a. 1997).

Insgesamt gesehen etabliert sich die Ökologiethematik im Bildungsbereich derzeit nur auf niedrigstem Niveau. Es dominieren Naturwissenschaften und Technik, es mangelt an sozialwissenschaftlicher Durchdringung der Ökologie, es fehlt eine stabile Position. Zudem ist der interdisziplinäre Charakter der Ökologie nicht hinreichend berücksichtigt. Gerhard de Haan/Friedrun Erben

Bildung für Nachhaltigkeit

Perspektiven einer zukunftsweisenden Umweltbildung

Umweltbildung findet immer noch eher zu besonderen Anlässen oder nebenbei statt, sie hat noch keinen wesentlichen Einfluß auf den gesamten Alltag der Kinder und Jugendlichen.

Perspektiven der Umweltbildung als "Bildung für Nachhaltigkeit"

Die Bilanz fällt nicht sonderlich positiv aus. Die Hinwendung zu Themen wie die Übernutzung der Umweltressourcen, die Verschmutzung von Boden, Luft und Wasser, die Schonung der Fauna, die Renaturierung von Geländen, die Sanierung von Altlasten, die Entwicklung effizienzsteigernder Technologien und der Entwurf von Kreislaufwirtschaftsmodellen bezeichnen zwar eine "grüne Wende" im Bildungssystem. Doch hat die Umweltbildung bisher keine Breitenwirkung erfahren. Sie zählt nicht zum Kern des Alltags in den Institutionen. Die Umweltbildung ist in den Lehrplänen stärker verankert, als in der alltäglichen Praxis realisiert. Insofern wurde die "grüne Wende" nur eingeleitet, aber nicht vollzogen.

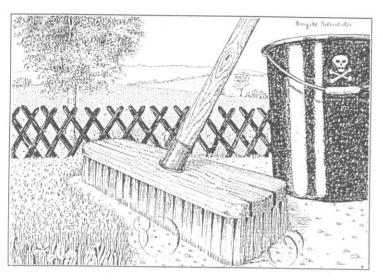
Neben der "grünen" scheint eine "kulturelle Wende" der Umweltbildung geboten. Die Perspektive, mit der auch neue Herausforderungen für das Bildungssystem markiert werden, lautet: Sustainable Development.

Das Grundkonzept des Sustainable Development legt im Sinne der Agenda 21 nahe: Nachhaltig lebt und wirtschaftet man dann, wenn man nicht mehr Rohstoffe verbraucht als nachwachsen, die Umweltressourcen nicht stärker nutzt, als sie im Prozeß selbsttätiger Regeneration vertragen. Zukunftsfähigkeit heißt, den künftigen Generationen so viele Ressourcen zu überlassen, wie den heute lebenden Menschen zur Verfügung stehen. Entwicklung signalisiert, daß mit der Nachhaltigkeit kein wirtschaftlicher Stillstand, kein Nullwachstum assoziiert wird, sondern ein Wachstum unter anderen Parametern. Und der fundamentale Parameter lautet: Gerechtigkeit. Allen Menschen sollen prinzipiell gleich viele Ressourcen zur Verfügung stehen. Der Verbrauch und die Ressourcennutzung der hochentwickelten Industriestaaten darf dann nicht mehr über dem Niveau liegen, das unter dem Gesichtspunkt der Nachhaltigkeit von allen, auch den ärmsten Nationen der Erde, beansprucht werden kann. Es liegt

auf der Hand, daß sich diese Gerechtigkeitsmaxime, mit erheblichen Legitimations- und Akzeptanzschwierigkeiten konfrontiert sieht (vgl. dazu weiter: de Haan 1998).

Um wirklich zu einer entscheidenden Reduktion des Ressourcenverbrauchs und zu umweltschonenden Produktions-, Distributions- und Konsumkonzepten zu kommen, also umweltgerecht zu produzieren und zu leben, bedarf es:

- 1. einer erheblichen Effizienzsteigerung (vgl. v. Weizsäkker/Lovins/Lovins 1995),
- 2. der Konsistenz des Wirtschaftens und Lebens. Man sollte so wirtschaften und leben, daß dieses Handeln dauerhaft ohne Schäden für die Natur, ohne Nachteile für künfti-



ge Generationen und sozial verträglich ausgerichtet ist.

3. Doch was nützt die Effizienzsteigerung und was nützen konsistente Wirtschafts- und Lebensformen, wenn die neuen Techniken nicht von der Bevölkerung angenommen werden und wenn weiterhin auf ein quantitatives Wachstum gesetzt wird? Wenig, wenn sich nicht auch die Mentalität in der Bevölkerung ändert. Erforderlich ist auch eine Strategie der "Suffizienz". Es geht um Einstellungsänderungen, die darauf hinauslaufen, generell weniger materiellen Konsum zu betreiben, auch in der Nähe Erholung zu suchen statt an jedem Wochenende die Straßen zu verstopfen, um die Betonung des einfachen Lebens, bei dem man bewußter mit den Dingen und der Zeit umgeht (vgl. BUND/Misereor 1996).

Auf die Suffizienz, und damit die Veränderung der Mentalität der Menschen, soll nun alles ankommen. Das macht es notwendig, sich mit den Lebensstilen, den umweltbezogenen Mentalitäten der Bürger wie ihrer Organisationen auseinanderzusetzen (vgl. dazu de Haan/Kuckartz 1996, S. 230ff.; de Haan 1997).

Von diesen Schwierigkeiten und Voraussetzungen hat die Umweltbildung bisher kaum Notiz genommen. Wenn man einmal zusammenträgt, was aus der Agenda 21, der Studie "Zukunftsfähiges Deutschland" (vgl. BUND/Misereor 1995) sowie den derzeit kursierenden Analysen zur nachhaltigen Entwicklung herauszulesen ist (vgl. exemplarisch: RSU 1994, 1996; de Haan/Kuckartz 1996; de Haan u.a. 1997), wird deutlich, in welchem Maße sich Bildungsveranstaltungen bisher außerhalb jener Felder bewegt haben, die aus der Perspektive der Nachhaltigkeit - gerade für die

Bundesrepublik - von entscheidender Bedeutung sind.

Es lassen sich einige entscheidende Felder benennen, die in Zukunft zum Schwerpunktthema von Umweltbildung werden müßten, will man den Anforderungen, die das Leitbild der Sustainable Development setzt, Rechnung tragen. Es sind vor allem vier Sachthemen, die von Bedeutung sind: Energie, insbesondere die Formen der Energiegewinnung und des Verbrauchs bzgl. des Heizens; Verkehr, insbesondere das Mobilitätsverhalten im Freizeitbereich und der Gütertransport; Landwirtschaft und Lebensmittel, insbesondere die Fleischproduktion und die industrielle Bearbeitung von Lebensmitteln und das Wohnen, insbesondere Wohnformen und Baustoffe.

Neben diesen sachorientierten Themen, die weitaus wichtiger sind als die Frage nach dem Verbleib und der Reduktion des Hausmülls oder nach der Möglichkeit, im Haushalt Wasser zu sparen, läßt sich ein großer neuer Themenkomplex ausmachen, der sich auf sechs Strategien der Nachhaltigkeitsidee bezieht. Dieses Feld umfaßt die bereits genannten Strategien der Effizienz in der Ressourcennutzung, im Wirtschaften und in der Distribution, der Permanenz, also die Strategien und Rahmenbedingungen dauerhaft-nachhaltigen Lebens und Wirtschaftens und der Suffizienz, also die Reflexion auf die heutigen Lebensstile und die Leitbilder nachhaltiger Lebensstile. Dazu kommen die Verflechtung zwischen lokalen Arbeits- und Lebensverhältnissen und der Dritten Welt, Ästhetik und Design in ihrer Bedeutung für veränderte Konsum- und Lebensformen und die Bedeutung des Faktors Zeit in Ökologie, Ökonomie und Entwicklung.

Die angesprochenen Themen machen deutlich, wie sehr mit der Nachhaltigkeit die Notwendigkeit selbstreflexiven Denkens und Handelns auch in der Umweltbildung in den Vordergrund rückt. Um eine Anschlußfähigkeit der Umweltbildung an ein Sustainable Development erreichen zu können, bedarf es neuer Kompetenzfelder. So werden der Erwerb von Vernetzungs- und Planungskompetenzen, der Erwerb von Partizipationsstrategien für die Entfaltung einer Kultur der Nachhaltigkeit, die Entwicklung und Reflexion der Leitbilder und Kommunikationsstrategien zur Bewertung und Etablierung von ökologischer, ökonomischer und sozialer Gerechtigkeit und die Fähigkeit zur reflektierten Risikowahrnehmung und -bewertung bedeutsam.

Daß in diesem Kontext dem Erwerb von Partizipationsstrategien ein besonderer Stellenwert zukommt (vgl. Erben 1997; 1998), liegt in den Prämissen des Sustainable Development begründet: Es geht nicht nur um die Etablierung neuer Themen und Orientierungen, sondern vor allem darum, den Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen verstärkt Rahmenkompetenzen für die Teilhabe an Entscheidungsprozessen zu vermitteln, die es ermöglichen, sich in Richtung einer nachhaltigen Gesellschaft zu bewegen.

Schulprofilbildung und Partizipation im Agenda-Prozeß

Wie kann die Umweltbildung nun Anschluß finden an die neuen Entwicklungen? Zum Beispiel indem man nun zu deutlichen Profilbildungen übergeht, die zur Umweltschule oder zur "nachhaltigen" Einrichtung führen. Man kann dies unter dem Schlagwort der "Ökologisierung" der Bildungsstätte ZEP

zusammenfassen. Es kommt nicht nur auf die veränderten Inhalte und projekt- und handlungsorientierte Methoden in der Umweltbildung an. Mit dem Terminus der "Ökologisierung" ist die umfassende Hinwendung der Bildungseinrichtungen zur umwelt- und menschengerechten Gestaltung des Alltags gemeint.

Mit "Ökologisierung" wird der Versuch bezeichnet, einerseits durch Reduktion der Stoffdurchsätze (Energiehaushalt der Bildungseinrichtung; Büromaterialien, chemische Stoffe; Lehr- und Lernmittel; Verkehrswege; Mensa) schonender mit den Ressourcen umzugehen, andererseits sollen durch umweltfreundliche Materialien beim Bau, durch die Nutzung umweltfreundlicher Materialien in den Büros, in den Schultaschen und Rucksäcken, beim Essen in der Kantine usw. ein Beitrag zum Umweltschutz geleistet werden. Immerhin haben Initiativen, die auf Energieeinsparung zielen, bereits regen Zuspruch erhalten. Mit dem inzwischen in den Bundesländern angelaufenen Konzepten, den Schulen einen Anteil der eingesparten Energiekosten zur direkten Verfügung zu überlassen ("Fifty Fifty"), wird ein erhebliches Energiesparpotential sichtbar (vgl. Vom Denken zum Handeln 1996). Man ist aber derzeit noch weit entfernt von einer Durchdringung und Behandlung der komplexen Stoffströme im Unterricht.

Weiterhin ist die soziale Seite der Ökologie neu zu bedenken, die bisher zu oft vernachlässigt wurde. Dazu gehört der zentrale Aspekt der Gerechtigkeit. Die Gerechtigkeit zwischen den heute lebenden Generationen (intragenerationelle Gerechtigkeit) - besonders zwischen den Industrienationen und den Ländern der 3. Welt - und Gerechtigkeit mit den zukünftigen Generationen (intergenerationelle Gerechtigkeit) stehen im Mittelpunkt (vgl. dazu de Haan 1998).

Auch wird es ohne Partizipation, ohne breite Teilhabe an Entscheidungs- und Entwicklungsprozessen, keinen Weg in die nachhaltige Gesellschaft geben. Die Teilhabe an den Prozessen, die in den Bildungsinstitutionen und im Unterricht selbst stattfinden, ist auch im Hinblick auf eine dauerhafte Sensibilisierung und Aufklärung für Umweltbelange elementar. Was Partizipation meint, kann an der "Leiter der Partizipation" deutlich werden, die Hart beschreibt (vgl. Hart 1997). Eine erste Stufe der Teilhabe ist dann gegeben, wenn eine Begründung für das geforderte Handeln gegeben wird, mit den Schülern beraten wird und diese selbst Vorschläge für Projekte, Themen und Beschäftigungen machen können, die eine gleichberechtigten Status neben den Vorschlägen der Lehrkräfte und Lehrpläne haben. Komplexere Formen der Partizipation werden erst dann erreicht, wenn die Kinder und Jugendlichen selbst bestimmen können, womit sie sich befassen.

Wenn die hier vorgestellte neue Orientierung der Umweltbildung sehr apodiktisch erscheinen mag, so wird dies noch verstärkt durch den Terminus "Bildung für Nachhaltige Entwicklung". Der neue Begriff hat durchaus nicht nur Befürworter. Neben der Befürchtung, damit das bescheidene Terrain der Umweltbildung durch die neue Wortwahl im Bestand zu gefährden, wird der berechtigte Einwand formuliert, mit der Präposition "für" würde auf die Indienstnahme der Bildung "pro Nachhaltigkeit" abgestellt. Dem liegt ein Mißverständnis von "Bildung" zugrunde. Für Bildung ist das re-

flexive Verhältnis zum Gegenstand der Auseinandersetzung konstitutiv - jedenfalls wenn man einem zeitgemäßen Konzept von Bildung nahekommen will. Daher könnte man den Terminus "Bildung für Nachhaltige Entwicklung" auch transformieren in "Reflexion auf Nachhaltige Entwicklung". Das verdeutlicht den hohen Anspruch, der mit der neuen Orientierung auf die Umweltbildung zukommt.

Literatur

BMU, Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und Reaktorsicherheit (Hrsg.) (o.J.): Umweltpolitik. Konferenz der Vereinten Nationen für Umwelt und Entwicklung im Juni 1992 in Rio de Janeiro. Dokumente. Agenda 21, Bonn.

BUND/Misereor (Hrsg.) (1996): Zunkunftsfähiges Deutschland. Ein Beitrag zu einer global nachhaltigen Entwicklung, Basel/Boston/Berlin.

Deutscher Bundestag (Hrsg.) (1997): Konzept Nachhaltigkeit. Fundamente für die Gesellschaft von morgen. Zwischenbericht der Enquete-Kommission "Schutz des Menschen und der Umwelt", Bonn.

Erben, F. (1997): Partizipation in der Erwachsenenbildung im Kontext der kommunitaristischen Idee von Gemeinschaftlichkeit, Diplomarbeit, Berlin. Erben, F. (1998): Nachhaltigkeit - Partizipation - Kommunitarismus. Eine Skiz-

ze, Forschungsgruppe Umweltbildung FU Berlin, Paper 98-143, Berlin. Eulefeld, G./Bolscho, D./Rost, J./Seybold, H. (1988): Praxis der Umwelterziehung in der Bundesrepublik Deutschland, IPN, Kiel.

Eulefeld, G./Bolscho, D./Rode, H./Rost, J./Seybold, H. (Hrsg.) (1993): Entwicklung der Praxis schulischer Umwelterziehung in Deutschland. Ergebnisse empirischer Studien, IPN, Kiel.

Haan, G. de (1997): Skizzen zu einer lebensstilbezogenen Umweltbildung. In: Loccumer Protokolle: Ökologische Bildung im Spagat zwischen Leitbildern und Lebensstilen, S. 125-156, Loccum.

Haan, G. de (1998): Bildung für nachhaltige Entwicklung? Sustainable Development im Kontext pädagogischer Umbrüche und Werturteile - Eine Skizze. In: Beyer, A. (Hrsg.) im Auftrag der Deutschen Gesellschaft für Umwelterziehung: Nachhaltige Entwicklung und Umweltbildung, Hamburg (erscheint demnächst).

Haan, G. de/Kuckartz, U. (1996): Umweltbewußtsein. Denken und Handeln in Umweltkrisen, Wiesbaden.

Haan, G. de u.a. (1997): Umweltbildung als Innovation. Bilanzierungen und Empfehlungen zu Modellversuchen und Forschungsvorhaben, Berlin/Heidelberg u.a.

Harborth, H.-J. (1993): Dauerhafte Entwicklung statt globaler Selbstzerstörung: Eine Einführung in das Konzept des "Sustainable Development", Berlin.

Hart, R. (1997): Children's Participation. The Theorie and Practice of Involving Young Citizens in Community Development and Environment Care, London. Rode, H. (1997): Schuleffekte bei umweltbezogenen Handlungsmotivationen deutscher Schülerinnen und Schüler im 9. Schuljahr, unveröffentlichtes Manuskript, Kiel.

RSU, Rat von Sachverständigen für Umweltfragen (Hrsg.) (1994): Umweltgutachten 1994. Deutscher Bundestag, Drucksache 12/6995, Bonn.

RSU, Rat von Sachverständigen für Umweltfragen (Hrsg.) (1996): Umweltgutachten 1996, Stuttgart.

Vom Denken zum Handeln (1996): Wegweiser zu einer umweltverträglichen Schule, Teil 1 und Teil 2, Hamburg.

Weizsäcker, E.U. von/Lovins, A.B./Lovins, L.H. (1995): Faktor Vier. Doppelter Wohlstand - halbierter Naturverbrauch. Der neue Bericht des Club of Rome, München.

Prof. Dr. Gerhard de Haan, seit 1991 Professor für Allgemeine Erziehungswissenschaften und Umweltbildung an der Freien Universität Berlin, Vorstitzender der Deutschen Gesellschaft für Umwelterziehung, Forschungsschwerpunkte: Allgemeine Erziehungswissenschaft, Kulturgeschichte, Ökologie, Umweltbewußtsein, Umweltbildung.

Dipl.-Päd. Friedrun Erben, Studium der Erziehungswissenschaften mit Schwerpunkt Erwachsenen- und Umweltbildung, seit 1993 Mitarbeiterin in der Arbeitsstelle für Ökologie und Pädagogik an der Freien Universität Berlin, Arbeitsschwerpunkte: Kommunitarismus, Umweltkommunikation, Umweltbildung.

Benito Fenandez

Umweltbildung in Lateinamerika

Erfahrungen aus Bolivien sechs Jahre nach dem Riogipfel

In Bolivien, dem ärmsten Land Lateinamerikas, haben Umweltbewegung und Umweltbildung einen schweren Stand. Die Probleme der wirtschaftlichen Unterentwicklung und die neoliberale Politik lassen die natürliche Umwelt häufig nur als Mittel zum Überleben oder als Handelsobjekt erscheinen. Dennoch hat die Agenda 21 inzwischen eine Reihe von ermutigenden Initiativen im Bereich der Umweltpolitik und der Bewußtseinsbildung ausgelöst.

Die Umweltprobleme Boliviens

Aufgrund der besonderen geographischen Lage ist Bolivien von einem permanent schwankenden Wasserhaushalt betroffen. Während es im Hochland zu lang anhaltenden Trockenperioden kommt, treten im Tiefland Überschwemmungen auf. Die daraus resultierende Erosion führt zur Degradierung der produktiven Nutzflächen. Die Verbrennung von Ernteresten auf den großen Plantagen im Tiefland sowie der stark ansteigende Autoverkehr verursachen eine zunehmende Luftverschmutzung. Durch Bergbau, Industrie und Abwässerbeseitigung hat die Wasserverschmutzung in Flüssen und Seen irreparable Ausmaße angenommen. Der Quecksilbergehalt im Rio Pilcomayo, im Süden Boliviens, hat den Fischfang unmöglich gemacht und damit dem Wanayeck-Volk den wichtigsten Lebensunterhalt genommen. Auch die unkontrollierten Rodungen der Holzindustrie und der illegale Handel mit Wildtieren, tragen zu dem raschen Schwinden der biologischen Ressourcen Boliviens bei.

Die bolivianische Regierung hat nach dem Impuls von Rio das Ministerium für Nachhaltige Entwicklung und Umwelt sowie einen nationalen Umweltfonds zur Finanzierung und technischen Ausstattung von Umweltprojekten gegründet. Doch Bürokratie und schlechte Infrastruktur hemmen oftmals die Ausführung der Projekte. Zwar sind progressive Gesetze zum Umweltschutz erlassen worden, doch fehlt es an wirksamen Verfahrensregelungen. Viele Gesetze können unterlaufen werden. So kann trotz der Forstgesetze die Holzindustrie noch immer tun und lassen, was sie will.

Der Klimagipfel zur nachhaltigen Entwicklung in Santa Cruz de la Sierra im Dezember 96 war gekennzeichnet von guten Absichten, die jedoch keinerlei Aussicht auf Realisierung hatten. Während die Regierung auf der einen Seite Bekenntnisse zu Umweltschutz und nachhaltiger Entwicklung abgab, vereinbarte sie auf der anderen Seite mit internationalen Finanzgebern das größte antiökologische Projekt der letzten Jahre: eine Erdgasleitung von Santa Cruz nach Sao Paulo, für die eine Schneise von 1.200 km Länge und 60 m Breite in den Regenwald geschlagen werden soll.

Jedoch arbeiten die Bürgerinitiativen seit der Rio-Konferenz mit neuem Antrieb. Es gründen sich landesweit Umwelt- und Entwicklungsforen, die Raum für Analysen, Ideenaustausch und Entwicklung neuer Konzepte geben. Auch LIDEMA (Liga für den Umweltschutz) und Nichtregierungsorganisationen, die sich mit Forschung, Beurteilung und Ausführung von Ökoprojekten beschäftigen, sind neu aktiviert worden. Die Arbeit bleibt jedoch häufig in Bestandsaufnahmen und bloßen Forderungen stecken.

Bildung für eine nachhaltige Entwicklung

"Ohne Bildung keine nachhaltige Entwicklung" - diesen Satz hört man in Bolivien häufig von Entwicklungsplanern und Geldgebern.

Dem entspricht auch die Gewichtung bei der Finanzierung von Entwicklungsprojekten. So sind 1997 von Lidema 150 Bildungsprojekte finanziert worden, 50 % der beantragten Summe. Diese Bildungsprojekte legten vor allem Wert auf die Partizipation der städtischen Bevölkerung an der Lösung von Umweltproblemen.

Im Zuge der Bildungsreform von 1994 wurde der Themenbereich "Nachhaltige Entwicklung" dem Schulcurriculum beigefügt. Daraufhin kam es zu Initiativen wie beispielsweise von der nichtstaatlichen Organistation PAFKUM, die qualifizierte Unterrichtsmaterialien zum ökologischen Landbau vorgelegt hat. Verschiedene öffentliche und private Universitäten bieten Diplomstudiengänge zu Agrarökologie, Umweltschutz und ökologische Stadtentwicklung an.

Im November '96 gründeten in Cochabamba 25 Institutionen für Umweltbildung das Netzwerk "Volksbildung und Ökologie", welches sich in das lateinamerikaweite Netz CEAAL integriert. In ihren Zielen wird vor allem die Nutzung des vorhandenen Wissens der Indio- und Bauernorganisationen über traditionelle Methoden zum Schutz der Umwelt und der natürliche Ressourcen betont.

Seit 1993 besteht das interkulturelle Netzwerk TINKU, in dem PädagogInnen aus Bolivien, Peru und Ekuador zusammenarbeiten. Die neugegründete, interkulturelle Universität TINKU arbeitet in den Studiengängen "Technologie und

Umwelt" und "Tinku Ökologie" mit Jugendlichen aus der Stadt und vom Land zusammen. Hier werden die Grundsätze der "permacultura" eingeführt und weiterentwickelt. Es gibt allerdings weite Bereiche, in denen die Umweltbildung bislang völlig außen vor steht. In erster Linie sind hier die Massenmedien zu nennen.

Schwierigkeiten in der Entwicklung eines ökologischen Bewußtseins

Die neoliberale Marktwirtschaft setzt dort Kapital ein, wo Profite erwartet werden, notwendige Entwicklungsanforderungen spielen dabei keine Rolle. Ein armes Land wie Bolivien leidet besonders darunter. "Exportieren oder sterben" ist das Motto derer, die diesem Wirtschaftsmodell folgen. Bolivien ist nur in bezug auf seine natürlichen Ressourcen wie Holz, Wildtiere, Erdgas, Koka und Mineralien wettbewerbsfähig. Jedoch werden diese Rohstoffe durch die extreme Ausbeutung früher oder später aufgebraucht sein. Eine solche Entwicklung ist weit entfernt von nachhaltiger Wirtschaftsweise. Da die Regierung dem neoliberalem Wirtschaftsmodell folgt, ist sie faktisch auch Ausbeuter und Verschmutzer, so daß ihre Erklärungen zum Umweltschutz nur schöne Reden bleiben. Genauso verhält es sich mit der Anerkennung der indigenen Völker, die 60 % der bolivianischen Bevölkerung ausmachen. Hier beschränkt man sich gerne auf den Aspekt der Folklore, ohne die tiefere Bedeutung der indigenen Völker für die Entwicklung des bolivianischen Staates aufzuzeigen.

Die Armut stellt einen weiteren Störfaktor in der Entwicklung des Uweltbewußtseins dar. Weil es an alternativen Einnahmequellen fehlt, werden die Bauern aus Überlebensgründen dazu gezwungen, die Wälder abzubrennen oder Koka anzubauen. So ist mancher auch resistent geworden gegenüber Vorschlägen und Forderungen zum Umweltschutz. In der Umweltbildung mangelt es an Personal und Material, zahlreiche Gesetze legen ihr zusätzlich Steine in den Weg, so daß der Bildungsfortschritt und die Einflußnahme auf das Verhalten der Menschen unbefriedigend bleiben.

Das Potential des indigenen Wissens

Eine starke soziale Basis und ihre grundsätzliche politische Sensibilisierung bilden die Voraussetzung für eine effiziente Umweltbildung. Daher gehört es zu den wichtigsten Aufgaben in Bolivien, die nationale Umweltbewegung wieder zu beleben. Die Regierung hat jedoch Intellektuelle und die Anführer der Öko-Bewegung geschickt für sich einnehmen können und damit die Mobilisierung von Gruppen erschwert.

Ein wichtiges Ziel der Umweltbildung ist der Einsatz für die Erhaltung des Reichtums an natürlichen Ressourcen. Es müssen neue Entwicklungskonzepte entworfen werden, die sowohl die Realität des bolivianischen Volkes als auch eine nachhaltige Wirtschaftsweise berücksichtigen. Dabei ist es zum einen wichtig, notwendige Konvergenzen zwischen Entwicklungsplanern und Geldgebern zu schaffen und zum anderen die breite Bevölkerung, insbesondere benachteiligte Gruppen, in diesen Prozeß einzubeziehen. Die Entwick-

lung nach westlichem Vorbild bewirkt die bloße Instrumentalisierung der indigenen Bevölkerung. Demgegenüber könnte aber auch das vorhandene Potential dieser Ethnien an Wissen, Techniken und Verhalten gegenüber der Natur aktiviert und in ein Konzept nachhaltiger Entwicklung eingebracht werden. Zwei Beispiele für die Bedeutung indigenen Wissens können dies verdeutlichen:

Auf dem Hochland ist die landwirtschaftliche Produktion dem nächtlichen Frost ausgesetzt. Seit einigen Jahren baut man wieder nach traditioneller, andiner Methode an. Die schmalen Felder werden aufgeschüttet und mit Wasserkanälen umgeben. Die Feuchtigkeit verhindert das starke Gefrieren des Bodens und trägt zu seiner Regeneration bei. An den Hanglagen der Bergregionen wird nach Tradition der Inkas Terrassenfeldbau betrieben, um die Bodenerosion zu bekämpfen und die landwirtschaftliche Nutzfläche zu erweitern. Ein wichtiger Aspekt in diesem Zusammenhang ist der Kult der indigenen Völker. In ihm wird der Erde ein heiliger Charakter zugesprochen. Pachamama (Mutter Erde) verteilt Güter und Leben an die bäuerlichen Gemeinschaften. Die Erde ist also kein Handelsobjekt, sondern ein gemeinschaftliches Gut, das hoch verehrt wird. Und so haben die Indios immer wieder ihr Recht auf Land und Boden eingefordert.

Das zweite Beispiel für indigene Potentiale stammt aus dem Bereich der Gesundheitsversorgung. Bolivien ist das ärmste Land Lateinamerikas, die durchschnittliche Lebenserwartung beträgt nur 59 Jahre. Dank der traditionellen Medizin hält sich dieser Wert aber stabil. Denn ein Großteil der indigenen und bäuerlichen Bevölkerung geht zum curandero (Heiler), da sie der westlichen Medizin nicht trauen und diese außerdem mit hohen Ausgaben für Transport und Medikamente verbunden ist, für welche die Familien nicht aufkommen können. Folglich sind die natürlichen Heilmethoden und das Wissen über die Wirkstoffe der Pflanzen weiterentwickelt worden. Bekannt dafür sind z.B. die callahuayas in der Region von Charanzani im Departamento La Paz.

Dieser Hintergrund an eigenem Potential und Umweltwissen muß gezielt in Schulen und vor allem in die Massenmedien vermittelt werden. Die große Herausforderung einer breiten Umweltbildung läßt sich nur bewältigen, wenn die Kreativität des indigenen Wissens entfaltet werden kann.

Benito Fernandez ist Dozent und Leiter des Fachbereichs Informelle Bildung an der Universität Mayor de San Andres in La Paz. Er ist Verantwortlicher für die Planung von Bildungsprojekten im Förderzentrum für Kunst und Kultur (CENPROTAC). Diese Nichtregierungsorganisation arbeitet auf dem Sektor der informellen Bildung, gründete das bolivianische Forum für Umwelt und Entwicklung (FOBOMADE) und ist Mitglied des bolivianischen Netzwerkes "Volksbildung und Ökologie".



Colm Regan

Zur Integration von Umwelt- und Entwicklungspädagogik

Der Ansatz der Development Education Commission

"Die Menschheit steht an einem entscheidenden Punkt ihrer Geschichte. Wir erleben eine zunehmende Ungleichheit zwischen Völkern und innerhalb von Völkern, eine immer größere Armut, immer mehr Hunger, Krankheit und Analphabetentum sowie eine fortschreitende Schädigung der Ökosysteme, von denen unser Wohlergehen abhängt. Durch eine Vereinigung von Umwelt- und Entwicklungsinteressen und ihre stärkere Beachtung kann es uns jedoch gelingen, die Deckung der Grundbedürfnisse, die Verbesserung des Lebensstandards aller Menschen, einen größeren Schutz und eine bessere Bewirtschaftung der Ökosysteme und eine gesicherte, gedeihlichere Zukunft zu gewährleisten. Das vermag keine Nation allein zu erreichen, während es uns gemeinsam gelingen kann: in einer globalen Partnerschaft, die auf eine nachhaltige Entwicklung ausgerichtet ist." (UNCED, Agenda 21, Präambel I.1)

Es zählt längst zu den Allgemeinplätzen, daß Fragen der Umwelt und der Entwicklung im Zusammenhang gesehen werden müssen. Dennoch birgt die Verknüpfung ökologischer und entwicklungspolitischer Gesichtspunkte nach wie vor zahlreiche Konflikte und Widersprüche in sich. Viele traditionelle Entwicklungstheorien ignorieren die ökologischen Implikationen. So vernachlässigen die üblichen Wachstumsmodelle, die in der Praxis noch immer großen Einfluß haben, die verdeckten und externalisierten Kosten der Umweltzerstörung ebenso wie die "unsichtbare" informelle Arbeit der Frauen, die diese vor allem im Blick auf die Generationenfolge und die Sicherung der ökologischen Nachhaltigkeit erbringen. Weiterhin ignorieren sie die menschlichen und sozialen Auswirkungen der Entwicklung, besonders soweit sie die Armen betreffen. Wenn überhaupt über diese Auswirkungen nachgedacht wird, dann werden sie häufig nur als Randerscheinungen betrachtet, die mit zusätzlichen Instrumente z.B. der öffentlichen Wohlfahrtspflege, nachträglich bewältigt werden können. Selten werden diese Dimensionen als Herausforderungen begriffen, die den Kern des Entwicklungsparadigmas selbst betreffen.

Doch es gibt auch Gegenmodelle, die dieser Engführung der Wachstumstheorien widersprechen und ein umfassenderes Konzept menschlicher Entwicklung entwerfen. Darauf verweist beispielsweise das obenstehende Zitat aus der Präambel der Agenda 21 der UNCED. Bekannt geworden ist auch das vom United Nations Development Programme UNDP entwickelte Modell der menschlichen Sicherheit: es berücksichtigt Ökonomie, Nahrung, Gesundheit, Umwelt, sowie die persönlichen, sozialen und politischen Aspekte gleichermaßen. Konzepte wie diese fügen den hergebrachten Wachstumsmodellen die Dimensionen der ökologischen und sozialen Verträglichkeit wirtschaftlicher Entwicklung nicht nur additiv hinzu. Sie beinhalten vielmehr eine fundamentale Infragestellung der bisherigen Leitbilder der Entwicklung.

Wer in der Umwelt- und Entwicklungspädagogik tätig sind, steht damit zunächst einmal vor der Herausforderung, ein umfassenderes Entwicklungsverständnis zur Geltung zu bringen. Im Rahmen der curricularen Planung in Irland und Großbritannien sind dabei vor allem die Arbeiten von vier Autoren wichtig geworden: Die Schriften von Herman Daly und John Cobb sind primär aus einer ökologischen Perspektive verfaßt. Richtungsweisend für die entwicklungstheoretische Diskussion sind die Arbeiten von Denis Goulet. Und schließlich sind die Aktivitäten und Texte des brasilianischen Aktivisten Chico Mendes zu nennen, die konkrete politische Handlungsperspektiven erschließen.

Goulets" Konzept der "authenischen Entwicklung" beinhaltet:

· Eine ökonomische Komponente, die sich auf die Schaffung von Wohlstand, dessen gleichmäßiger Verteilung und die Verbesserung der materiellen Lebensbedingungen bezieht;

einen sozialen Aspekt, der an den Leistungen des Gesundheitswesen, des Bildungssystems, der Wohnsituation und der Beschäftigungslage gemessen wird;

eine politische Dimension, die Werte wie Menschenrechte, politische Freiheit, Wahlrecht und demokratische Staatsformen umfaßt;

· ein kulturelles Element, das die Tatsache berücksichtigt, daß Kultur Identität und Selbstachtung von Menschen konstituiert;

· die Dimension der ökologischen Verträglichkeit und

· eine weitere Dimension, die Goulet als das "full-life



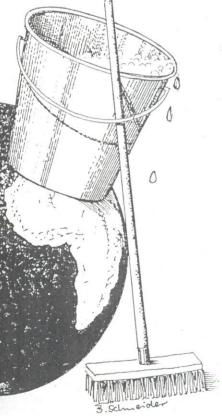
paradigm" bezeichnet - es bezieht sich auf jene Symbole und Deutungsmuster, die den Sinn des Lebens und der Geschichte erschließen.

Zur Konstruktion eines Basiscurriculums der Umweltund Entwicklungspädagogik

Es liegt nahe, dieses mehrdimensionale Entwicklungsverständnis als Grundlage für die Konstruktion eines Basiscurriculums der Umwelt- und Entwicklungspädagogik zu Rate zu ziehen. Ein solcher Ansatz erfordert einen grundlegenden Einstellungs- und Perspektivwechsel der curricularen Planung. Dabei sollten insbesondere auch Sichtweisen aus der Dritten Welt einbezogen werden.

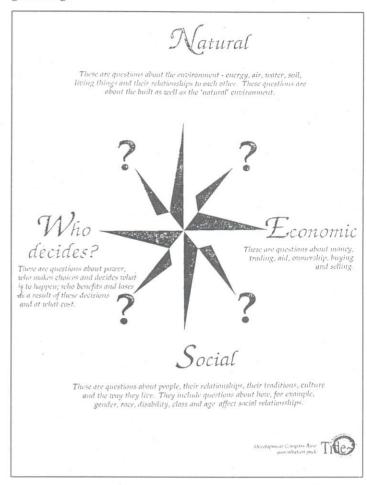
Zwei weitere Dimensionen, die über Goulet's Kategoriensystem hinausgehen, müssen berücksichtigt werden. Zum einen sollen die Schüler ermutigt werden, selbst aktiv zu werden. Dabei kann es nicht nur darum gehen, den Schülern und Lehrern zu demonstrieren, welche verschiedenen Aktionsformen die Nichtregierungsorganisationen oder Umweltbewegungen derzeit praktizieren. Vielmehr sollten Schüler und Lehrer ermutigt werden, ein breites Spektrum möglicher Handlungs- und Aktionsformen daraufhin zu untersuchen, wie passend diese jeweils unter verschiedenen Rahmenbedingungen sind.

Aus didaktischer Sicht ist es schließlich außerordentlich wichtig, den Blickwinkel der Lernenden gleichermaßen auf das Lokale und das Globale zu lenken. Ein solches Vorgehen erlaubt es, Problemstellungen aus der wechselseitigen Verschränkung von globalen und lokalen Perspektiven zu beleuchten. Ein allgemeines pädagogisches Konzept, Themen in die-



ser Art und Weise anzugehen, ist im Development Education Centre in Birmingham entworfen worden. Dessen "Compass Rose" ist ein außerordentlich hilfreiches Planungsraster für

die Lehrplanentwicklung wie für die konkrete Unterrichtsgestaltung:



Über die Verknüpfung von Umwelt und Entwicklung hinaus

Die Einbeziehung von Umwelt- und Entwicklungsfragen in ein allgemeinpädagogisches Konzept ist notwendig, markiert jedoch nur ein Element einer umfassenderen pädagogischen Herausforderung. Denn über die Integration dieser beiden globalen Schlüsselprobleme hinaus bedarf es der Berücksichtigung weiterer elementarer Fragen wie z. B. der Menschenrechte, des Friedens, der Beziehungen zwischen den Kulturen, dem Verhältnis der Geschlechter. Mittlerweile haben sich für all diese Themenkomplexe jeweils spezielle Gruppen und Lobbyisten zusammengefunden, die für die Beachtung ihrer Anliegen in curricularer Planung und Lehrplanentwicklung eintreten.

In vielen europäischen Ländern stehen die jeweiligen Interessenvertreter in einem regelrechten Wettbewerb untereinander und sind darum bemüht, zugunsten ihrer Themen größtmöglichen Einfluß auf die Lehrplanentwicklung zu nehmen. Es stellen sich dabei grundsätzliche Fragen: Wenn der Unterricht alle die genannten Themenfelder einer sozialen Erziehung einbeziehen soll, wird dies die Arbeit der Lehrenden vereinfachen oder erschweren? Würde sich die Bildung der Schüler dadurch tatsächlich verbessern? Würden die sozialen Bewegungen ihre pädagogischen Ziele auf diese Weise erreichen? Inwiefern ist es überhaupt möglich und wünschenswert, dem Bildungssystem all diese Aufgaben aufzudrängen?

Seite 16

Dies sind zentrale Fragen, mit der sich die britisch-irische Development Education Commission befaßt. Die Kommission wurde eingesetzt von "80:20 Educating and Acting for a Better World" in Irland und dem Development Education Centre in Birmingham, um die langjährigen Er-

fahrungen in der Entwicklungs- und Menschenrechtserziehung in Wales, Schottland, England und Irland auszuwerten und Vorschläge zur Verbesserung der bisherigen Programme zu entwickeln.

Während dieser Arbeit wurde der Kommission bewußt, daß sich auch eine ganze Reihe anderer Kommissionen mit ähnlich gearteten Fragestellungen befaßte und daß viele Interessengruppen in den Startlöchern saßen um den Regierungen. Curriculumplanern und Lehrerfortbildungsinstituten ihre Empfehlungen zu

unterbreiten. Und dies zu einer Zeit, zu der die öffentliche Debatte über den neuen Stellenwert der Bildung in der Gesellschaft außerordentlich heftig geführt wurde.

Dieses Für und Wider hat die Kommission darin bestärkt, sich für ein allgemeinpädagogisches Konzept einzusetzen, das auf Schlüsselqualifikationen beruht. Solche allgemeinen Schlüsselqualifikationen, die sich auf die persönliche und die soziale Entwicklung gleichermaßen beziehen, scheinen auch mit einer höheren Akzeptanz bei Lehrenden und Bildungsbehörden rechnen zu können. An grundlegenden Einstellungen sind zu nennen:

- · Achtung und Sorge für die eigene Person
- · Achtung und Sorge für andere und für den Planeten
- · Sinn für soziale Verantwortung
- · Verpflichtung zum Lernen
- · Gefühl der Zugehörigkeit

Diese Schlüsseldispositionen werden in bezug auf folgende vier Ebenen weiter differenziert:

- · Werte und Einstellungen (z.B. zu den Fragen der Macht, von Rechten und Pflichten, sozialem und ökonomischem Ungleichgewicht, zur Demokratie)
- · Wissen und Ideen (z.B. Pflichten des Individuums gegenüber der Gesellschaft und die Bereitschaft zur Partizipati-
- · Fähigkeiten und Fertigkeiten (z.B. kommunikative, intellektuelle und soziale ebenso wie praktische)
- · Elementare Erfahrungen (sowohl in realen als auch in simulierten Kontexten).

Schlußfolgerungen

Konfrontiert mit den steigenden Anforderungen an das Bildungssystem und widersprüchlichen Ansichten über die Aufgaben der Schule müssen die sozialen Bewegungen in Zukunft gemeinsam agieren, wenn sie pädagogisch Einfluß

> gewinnen möchten. Sollten sie sich statt dessen darauf beschränken, ihr partikulares Thema jeweils für sich alleine durchzufechten, so droht ihnen die Verweigerung seitens der Lehrer und Schüler, wie der Bildungsbehörden und der Bildungspolitik. Es ist weder sinnvoll noch wünschenswert, die ökologischen Notwendigkeiten über die entwicklungspolitischen Notwendigkeiten zu stellen, oder über die Perspektive der Menschenrechte, der Rassen-, Geschlechter-, Friedens- und Armutsdiskussion Ein umfassender Ansatz ist der einzig mögliche und nur er läßt sich mit der Realität der Schüler und Lehrer vereinbaren, die sich doch täglich mit all diesen Themen auseinandersetzen müssen.

> Innerhalb eines solchen Basiscurriculums können sicherliche einzelne Lehrplaneinheiten entwickelt werden, die eine tiefere

Einsicht in die jeweiligen Teilgebiete ermöglichen. Einzelne Regionen, Schulen oder Gruppen von Schülern können sich in speziellen Gebieten weiterbilden.

Das ist die Richtung, die derzeit die verschiedenen Lehrplankommissionen in England, Wales, Irland und Schottland einschlagen. Dieser Trend eröffnet Pädagogen, die um die sozialen Fragen der Gegenwart bemüht sind, zahlreiche Chancen. Aber er birgt auch große Herausforderungen - nicht zuletzt, weil Kompromisse gemacht und weil alle Kräfte bebündelt werden müssen. Oder sind wir, wie die Verfechter der traditionellen Unterrichtsstoffe, noch immer darauf eingestellt, daß wir gegeneinander um die Köpfe und Herzen der Lehrer und Schüler kämpfen müssen?

Literatur

Goulet, Denis: The Curel Choice: a new concept in the theory of development, New York 1971.

Goulet, Denis: Development Ethics: a guide to theory and practice. London

Daly, Herman E. and John B. Cobb: For the Common Good: redirecting the economy towards community, the environment and a sustainable future. London 1990.

Über den Autor

Colm Regan ist Koordinator der irischen nichtstaatlichen entwicklungspädagogischen Organisation "80:20 Educating and Acting for a Better World". Seit über zwanzig Jahren ist er auf dem Gebiet der Menschenrechtserziehung, der Entwicklungspädagogik und der Umwelterziehung aktiv und publizistisch tätig. Zur Zeit ist er Leiter der irisch-britischen Development Education

(Ubersetzung: Marina Leseberg/Klaus Seitz)



Nachfolgend wird ein Modell der Umweltpädagogik vorgestellt, das auf den pädagogischen Lehren Mahatma Gandhis basiert. Während der letzten Jahre wurde es in etwa zwanzig örtlichen Bildungseinrichtungen und Dörfern in Saurashtra in Indien erprobt. Es möchte die insbesondere unter der jüngeren Generation verbreiteten Fremdheitsgefühle, die Nachlässigkeit und die allgemeine Frustration gegenüber ihrem Land, ihren Mitmenschen und ihrer Umwelt überwinden. Statt dessen sollen das Selbstvertrauen und das Gefühl der Zusammengehörigkeit wieder gestärkt werden.

Vielen Jugendlichen ist ihre Heimat fremd und gleichgültig geworden. Unser Anliegen war es daher, diese Einstellung und das fragwürdige Selbstbild, das sich in den Köpfen der Jugendlichen festgesetzt hat, durch das Lernen über geschichtliche, kulturelle, geographische und ökologische Zusammenhänge zu verändern. Wir nannten dieses Programm "My Village My Universe", denn der Reichtum unseres Universums liegt uns direkt zu Füßen, ist in der Nachbarschaft und in unserer Umgebung verborgen.

Ein Mensch kann nur angemessen handeln, wenn er ein grundlegendes Verständnis für seine Umwelt und seine Mitmenschen entwickelt hat. Und nur unter dieser Voraussetzung wird er ein gesundes kulturelles und moralisches Leben führen können. Im folgenden möchte ich erläutern, inwiefern Umweltpädagogik vor allem mit der Frage zu tun hat, wie ein negatives Selbstbild und eine abschätzige Haltung gegenüber dem eigenen Lebensumfeld in respektvolle Anerkennung und Wertschätzung transformiert werden können.

Die Bedeutung des Selbstbilds

Während der dürren Jahre 1984-85 unternahm ich ausgedehnte Reisen durch Saurashtra. Die Dürre führte zu verheerenden Umweltkatastrophen. Die Verantwortlichen begannen mit Massenumsiedlungen in einigen Gegenden Saurashtras, nicht um die Menschen vor den Auswirkungen der Katastrophe zu bewahren, sondern um die Umwelt zu schützen. Besonders die jüngere Generation war durch neue Fremdheitsgefühle gegenüber ihrem Land, den Mitmenschen und der Umwelt aufgerüttelt und lehnte sich auf. Sie hatten alle Hoffnung auf Regeneration ihres Landes und dessen Ertrag als Lebensgrundlage für sich verloren.

Die jüngere Generation, besonders in ländlichen Gegenden, ist Opfer eines negativen Selbstbildes geworden, das sowohl die Kultur wie die Gesellschaft und die Umwelt einschließt. Ausgetrocknete Flüsse und Brunnen, trockene und verwüstete Landschaft, entfremdete soziale Beziehungen sowie die fortgesetzte Erziehung und Propaganda gegen ihre eigene kulturelle Identität haben ein bestimmtes Bild des Landes, der Menschen und der Umwelt in ihren Köpfen erzeugt, welches sie kaum schätzen können. Die junge Generation verfügt über nichts, was sie zur Begeisterung über ihr Land, ihre Mitmenschen oder ihre Umwelt motivieren könnte.

Pädagogik der Entfremdung

Das gegenwärtige Bildungssystem behandelt die ländlichen Regionen, besonders die indische Kultur und Umwelt

Rajiv Vora

"My Village My Universe"

Umwelterziehung als Erziehung zur Selbständigkeit

als zurückgeblieben und nicht lernfähig. Ein Ergebnis dieser Politik ist die schwerwiegende intellektuelle, emotionale und spirituelle Entfremdung junger Männer und Frauen von ihrer Heimatregion, von Wohnort und dörflicher Gemeinschaft und letztendlich auch von ihrem Vaterland und der Nation. Die Entfremdung wächst in dem Maße, in dem man sich auf der Bildungsleiter nach oben bewegt. Ein Beispiel ist der Drang der gut Ausgebildeten, Indien zu verlassen. Gleichzeitig werden diejenigen weiter unten auf der Bildungsleiter, die keine bessere Schulbildung genossen haben, dazu angehalten, auf dem Land, in ihrer dörflichen Gemeinschaft, zu bleiben.

Wenn jemand einen höheren Bildungsweg einschlägt, wird er oder sie nicht nur durch Intelligenz, Ausbildung und Ehrgeiz intrinsisch motiviert, sondern wird außerdem mit Umgangsformen ausgestattet, die es ermöglichen sollen, ein "besseres" Leben führen zu können: fortschrittlich, frei, entwickelt und mit einem gewissen Standard. Es gibt eindeutige Beweise dafür, daß dieses Leben nur durch ökologische Zerstörung der Umwelt wie auch der sozialen Gerechtigkeit geführt werden kann.

Das koloniale Bildungssystem hatte sich die totale kulturelle und geistige Entfremdung der Schülerinnen und Schüler auf die Fahnen geschrieben. Diese sollten umerzogen werden zu "einheimischen Agenten" für den Imperialismus - eine Last, die viele noch immer noch mit sich tragen. Die Kraft, die Erziehung aus eigenen Mitteln zu bewältigen und ein Grundwissen über die Zusammenhänge des örtlichen Lebens zu entfalten, war nicht vorhanden. Die vielleicht einzige Ausnahme waren die "Gandhianischen Schulen".

Daher beobachten wir unter den Menschen aus ländlichen Gegenden, die gut ausgebildet sind, eine Tendenz, die euphemististisch als "upward mobility" bezeichnet wird, was aber eigentlich die Entfremdung von Land, Mitmenschen und Kultur bedeutet und einhergeht mit Frustrationen, Erniedrigung und Resignation.

Die meisten jungen Menschen haben eine niedrige Meinung von ihrem Land, weil sie so erzogen worden sind und weil es das ist, was sie in ihrem Leben kennengelernt haben. Es gibt fast keine Quellen, die sie über die versteckten kreativen Potentiale und Stärken ihres Landes und seiner Kultur informieren. Für sie ist nur real, was in den letzten zwanzig, vierzig oder fünfzig Jahren existiert hat. Doch es existiert

noch ein anderes Bild ihres Landes, das nur wiedergewonnen werden muß.

Die Umwelt als pädagogische Ressource

In der Umweltpädagogik gibt es grundsätzlich das Problem der Umwandlung eines negativen in ein positives Selbstbild. Deshalb müssen wir die Faktoren, welche für dieses negative ebenso wie für das positive Selbstbild verantwortlich sind, näher betrachten. Junge Menschen haben eine natürliche Sehnsucht nach Zugehörigkeit und empfin-

den deshalb auch eine Verpflichtung gegenüber ihrem Land. Das ist ein Grund, sich abzumühen und Verzicht zu üben, wo es nötig ist.

Die Einsicht wächst, daß Entwicklung eher ein kultureller denn ein ökonomischer Prozeß ist. Eine Grundbildung nach dem umweltpädagogischen Konzept, wie es hier dargestellt ist, kann, indem es die kulturelle Einbettung stärkt, somit auch Entwicklung fördern.

Eine Gemeinschaft, ein Dorf oder eine Ansammlung von Dörfern kann Selbstvertrauen nur durch eine respektvolle Sichtweise der eigenen Person, die würdevolle Beziehung und Umgang mit den natürlichen und kulturellen Gegebenheiten und durch eine erneuerte Beziehung zur eigenen Geschichte gewinnen. Der Kern der Umweltpädagogik liegt in der pädagogischen Anerkennung und Nutzung des Umfeldes der Bildungsstätte (Schule), den Gegebenheiten, in denen die Menschen leben und durch etwas, was der Lernende sich tagtäglich vor Augen führen kann.

"My Village My Universe"

Angepaßt an die Elementarerziehung, die kulturellen und entwicklungspolitischen Bedürfnisse unserer Gesellschaft, besonders in den ländlichen Gebieten, liefert Gandhis pädagogisches Konzept wertvolle Impulse für die Entwicklungsund Umweltpädagogik. Gandhis kraftvolles pädagogisches Programm aktiviert die Motivation der Lernenden und zielt darauf, eine positive Beziehung der Lernenden zu ihrer Umwelt herzustellen. Sie gibt der Umwelt eine pädagogische Bedeutung und umgekehrt auch der Pädagogik eine Orientierung an der Umwelt. Danach wird der Lebensraum der Lernenden als Quelle des Lernens behandelt, anders als in unserem Bildungssystem, welches Lernende von ihrem Heimat-

land entfremdet und es als kulturell zurückgeblieben und nutzlos darstellt.

Anstatt nur Buchwissen zu verarbeiten sollten Lernende und Lehrende ihr Wissen durch Beobachtung, Erfahrung und Studium der Umwelt und der regionalen Einflußfaktoren, die ihre Umgebung verändern, erweitern. Das umfaßt auch soziale, kulturelle, ökonomische und geistige Gesichtspunkte.

Indem die verschiedenen Faktoren zueinander in Beziehung gesetzt werden, führt dies zu einer wirklich authentischen Veränderung, zur Entwicklung und zum gleichzeitigen Verfall alter Denkmuster. In dieser Hinsicht sind auch die Wirklichkeit und deren Beobachter nicht länger voneinander getrennt. Die Beobachtung ist selbst Teil der Wirklichkeit. Diese Voraussetzung ist der Kern eines ganzheitlichen Weltverständnisses. Wenn diejenigen, die Erfahrungen gesammelt haben, auch selbst ihre Erfahrungen interpretieren, wird es Teil ihres kognitiven Wissens, welches mehr als eine bloße Ansammlung von Informationen.

Informationen sind steril, während in kognitivem Wissen weiterführende Potentiale stecken. Es ist diese Haltung und nicht nur ein informiertes Wesen, die es zur Selbsterneuerung braucht.

Der Lebensraum, der den Lernenden unmittelbar umgibt, ist Ausgangspunkt für die täglichen Erfahrungen und Beziehungen; seine Gemeinschaft und Gesellschaft sowie die Kultur und Geschichte seiner Umgebung müssen die grundsätzliche Quelle der Erziehung sein, auf denen weiterführende Bildung aufgebaut werden kann. Wenn der Lernende den Boden unter seinen Füßen kennt, die Menschen um ihn herum und die Natur, die ihn umgibt, kann er leicht auch die übrige Welt als erweiterten Horizont seiner eigenen Existenz und seines Landes verstehen. Wenn nicht das Land, die Menschen und die Natur um ihn herum positiver und respektierter Teil seiner Identität werden, wird der kaum aktiv und engagiert an der Entwicklung seines Landes teilhaben können.

Die Lebenswelt, die natürliche Umgebung und die Gesellschaft entfalten einen Reichtum, der dem Lernenden bislang verborgen war. Bildung sollte dazu befähigen, sich in seiner Umgebung umzusehen und die Heimat als Quelle und nicht als Hindernis der eigenen Weiterentwicklung zu sehen.

Rajiv Vora ist ein führendes Mitglied der Gandhi Peace Foundation, New Delhi, und Herausgeber von Gandhi Marg. Er arbeitet als Journalist und Musikkritiker und ist mit zahlreichen gandhianischen Nichtregierungsorganisationen verbunden.

(Übersetzung: Marina Leseberg/ Klaus Seitz)



Die Diskussion um das Thema Agenda 21, "sustainable development", "Zukunftsfähigkeit" etc. hat der Umweltbildung neuen Schwung verliehen. Direkt nach der Umweltkonferenz in Rio 1992 war es um die psychosoziale Lage vieler UmweltpädagogInnen schlecht bestellt. Man sah, daß der großen Veranstaltung keine Taten folgten. Die Umweltbildungsangebote für Erwachsene entwickelten sich in vielen Bildungseinrichtungen rückläufig, der eigene Arbeitsplatz als ABM-Kraft oder als NebenberuflerIn war durch Mittelkürzungen stärker als früher bedroht, und die Bürger schienen sich mehr über ökonomische als über ökologische Probleme Sorgen zu machen.

Umfragen zeigen, daß sich letzteres nicht wesentlich verändert hat, aber es liegt seit der Studie des Wuppertal-Institutes "Zukunftsfähiges Deutschland" eine neue Stimmung in der Umweltbildungslandschaft, die "den Atem der Machbarkeit" trägt. Auch die Bildung hat wieder eine Perspektive gefunden. Zwischen 1996 und heute hat die Zahl von Weiterbildungsveranstaltungen zum Thema Zukunftsfähigkeit für MultiplikatorInnen rasant zugenommen und im Jahre 1997 sind bereits vermehrt Bildungsangebote für "Endverbraucher" zum Thema zu finden. Insbesondere gibt es viele Kommunen, die einen Konsultationsprozeß für eine lokale Agenda 21 eingeleitet haben, an dem mehr oder weniger intensiv viele Bildungseinrichtungen beteiligt sind.

Auch bildungstheoretisch und bildungspolitisch bewegt sich einiges. Aus Papieren im Umfeld des Bildungsministeriums, das für Umweltbildung zuständig ist, und aus den Schriften des Sachverständigenrates für Umweltfragen dringt die Botschaft einer zu reformierenden Umweltbildung. Und nicht zuletzt setzt die Deutsche Bundesstiftung Umwelt mit ihrer Förderpolitik Maßstäbe, indem sie nur noch fördert, was mit "Nachhaltigkeit" zu tun hat.

Nebulöse Konzepte

Dieser vehemente Umbruch vollzieht sich freilich nicht friktionslos. Was da nach curricularen Maßstäben in sehr kurzer Zeit an Veränderung eingefordert wird, kann so schnell in der Praxis gar nicht umgesetzt werden. Die Realisierung ist überdies um so schwieriger, als das ganze neue Konzept recht nebulös beschrieben ist. In der Agenda 21 ist das Kapitel 36 mit dem Titel "Förderung der Schulbildung, des öffentlichen Bewußtseins und der beruflichen Aus- und Fortbildung" eigens der Bildung gewidmet. In der Zielsetzung handelt es sich hier um einen normativen Text, der die "unabdingbare Vorraussetzung der Bildung für die Herbeiführung eines Bewußtseinswandels für eine nachhaltige Entwicklung" postuliert. Man kann darüber streiten, ob hier die Bildung nicht sehr überschätzt wurde, wohl wissend, daß sich Bildungsforderungen viel leichter stellen lassen, als die Länder aufzufordern, eine bessere Umweltpolitik zu praktizieren. Aber der Glaube, daß Umweltbildung für die Erziehung zum besseren ökologischen Menschen maßgeblich sei, ist in Deutschland sehr weit verbreitet, so daß die Agenda in diesem Punkt wenig Irritation auslöst.

Für den praktizierenden Umweltbildner bleibt konkret die Vorstellung haften, daß er "neuerdings" Umwelt- und Entwicklungsfragen koppeln soll und daß dabei aber SoziaHeino Apel

Agenda 21

Aufwind für die entwicklungspolitische Erwachsenenbildung?

les und Ökonomisches mit zu integrieren sind. Das ist letztlich nur eine wenig originelle Umschreibung des alten Postulates, nach dem die Bildung der Vernetzung der ökologischen Probleme gerecht werden solle. Daß eine alte Forderung mit neuen Worten im Zeitgeist eine heftige Wiedererstehung erlebt, ist kein Grund, sich gegen sie zu stellen. Problematischer sind da schon die Äußerungen, daß Nachhaltigkeitsbildung genau das sei, was man bislang sowieso tue. Dagegen sprechen alle empirischen Untersuchungen zu Umweltbildungsangeboten in der Schule und in der Weiterbildung. Man darf verkürzt sagen, daß sich bislang die Umweltbildung in der Schule wesentlich um das Fach Biologie gruppiert, und in der Erwachsenenbildung sucht man z.B. die entwicklungsorientierte Bildung wie rare Wurststückehen in der sehr mageren Umweltbildungssuppe.

Müssen wir damit resigniert zur Tagesordnung übergehen, indem wir feststellen, daß es schon immer sehr schwer war, integrierte, fachüberschreitende Bildungskonzepte zu realisieren, und daß dies auch zukünftig nicht besser werden wird? Ich möchte mit einem vorsichtigen Nein dagegenhalten. Die Tendenz zum fachbeschränkten Bildungsangebot war früher auch eine Folge der sehr fachorientierten Studiengänge und der fachbezogenen Berufspraxis. Beides verschiebt sich heute. Insbesondere in den Berufsfeldern erleben wir sehr viel häufiger Bildungsbiographien, die z.B. mit einem Physikstudium begannen und im Marketing eine vorläufige Zwischenstation gefunden haben. Der "Fachöffnung" den Köpfen potentieller Umweltaus- und WeiterbildnerInnen entspricht eine Globalisierung der Alltagserfahrungen. Ein T-Shirt, das ich billig einkaufe und nach kurzem Gebrauch generös zur Altkleidersammlung abgebe, erweist sich als global vertrackt. Seine Produktion hat in der 3. Welt soziales und ökologisches Unheil angerichtet, und seine Entsorgung führt noch einmal vielleicht in Afrika zu Arbeitslosigkeit und Zerschlagung einheimischer Wirtschaftsstrukturen. Daß das so ist, bleibt nicht verborgen, ökonomische und politische Rückwirkungen werden über immer dichter und schneller werdende Informationsvernetzungen unmittelbar virulent.

Wir haben somit strukturell eine bessere Voraussetzung für umwelt- und entwicklungsorientierte integrierte Bildungskonzepte sowohl aus der Sicht der Anbieter als auch aus der Bedarfslage der Nachfrager. Nicht zuletzt stellt die massive Forderung der offiziellen Umweltbildungspolitik nach einer Neuorientierung ein Novum dar, das sich in der Praxis niederschlagen sollte. Dennoch wird sich die Neuausrichtung nicht von selbst vollziehen. Eine Bildung, die für eine nachhaltigere Gesellschaft nicht nur im lokalen Umfeld, sondern auch bezogen auf eine internationale und intergenerationelle Gerechtigkeit zielt, hat einen hohen nur ethisch zu begründenden Anteil.

Wider die Moralisierung der Umweltbildung

Warum soll ich meinen Lebensstil ändern, nur weil davon vielleicht zukünftige Generationen oder entfernt lebende Völker etwas haben? Warum soll ich mich ändern, solange die anderen sich nicht auch ändern? Und überhaupt, wer kann genau angeben, welche globalen Auswirkungen lokal verändertes Verhalten hat? Die Antworten auf solche Fragen können nicht rational gegeben werden. Der Versuch, die Ökologie als



Leitwissenschaft zu etablieren, hat versagt. Wir brauchen eine große Portion Verantwortungsethik, wenn wir all das einsehen und umsetzen wollen, was im Sinne einer nachhaltigen, zukunftsfähigen Entwicklung heute angedacht wird. Eine am Markt mit abnehmender staatlicher Subvention operierende Umweltbildungseinrichtung ist der falsche Ort, Moralbildung zu betreiben. Wer die Wertedebatte den Bildungsträgern aufbürden will, verkennt das Wesen von Weiterbildung. Sie ist eben gerade nicht

dazu da, Menschen sittlich zu erziehen, sondern sie funktioniert nur solange Menschen Probleme haben, zu deren Lösung sie Bildungsunterstützung brauchen. Wem die 3. Welt fern ist, der wird in der Schule bei diesem Thema weghören, und als Erwächsener wird er sich niemals freiwillig in eine Veranstaltung begeben, die sie ihm nahezubringen versucht. Das ändert sich auch nicht nach vielen Debatten zur Agenda 21.

Wenn die Weiterbildung (letztlich aber auch die Schulbildung) zum in der Agenda geforderten Bewußtseinswandel etwas beitragen will, dann darf sie eben gerade nicht bei der Forderung nach dem Bewußtseinswandel ansetzen. Sie muß in Bedarfsanlysen herausfinden, welche Probleme ihre Adressaten haben, die mit Bildungsangeboten, Beratungsservice, Aktionen, Unterhaltung etc. befriedigt werden können. Da ist z.B. die Frage nach der persönlichen Gesundheit durch Ernährung, durch das Wohnumfeld, durch Mobilitätsstreß, da sind

die Fragen nach langfristiger Wirtschaftlichkeit von Konsum- und Anlagegütern und vieles mehr, wofür die BürgerInnen Bildungshilfe brauchen, deren Beantwortung aber wegen der globalen Vernetzung auf Probleme der Zukunftsfähigkeit führen. Das rechte Augenmaß, von der Problemlösung auf moralische Fragen zu kommen, fehlt noch vielen UmweltpädagogInnen, die nur zu gerne von der Moral auf die Probleme kommen wollen.

Wir sind bzgl. der Agenda-Diskussion in der Umweltbildung in der Phase der Weiterbildung der Weiterbildner. Das Konzept lebt bereits in vielen Köpfen, aber es ist noch wenig materialisiert. Auf Tagungen erlebt man zunehmend, alles schon gehört zu haben und etwas verloren dem Neuen gegenüber zu stehen. Wichtig für die nächste Zukunft ist das beherzte Angehen verschiedenster Versuche, die Postulate umzusetzen. Und dabei wird es ganz wichtig sein, daß in der Masse keine primär umweltethischen Angebote unterbreitet werden, weil deren Scheitern aus dem oben gesagten vorprogrammiert ist.

Chancen hat der Ansatz, Probleme der lokalen Alltagsfelder mit dem Globalen zu koppeln bzw. das Globale im Lokalen aufscheinen zu lassen. Die neueren Entwicklungen von Multimedia, die wachsende Möglichkeit, in Lernumgebungen einen Internetzugang zu arrangieren, vereinfachen gegenüber früher die didaktische Umsetzung des Einbezugs einer globalen Dimension. Der Blick über den Tellerrand, der unter der Agendaperspektive notwendig ist, stellt aber auch einen Zuwachs an extrafunktionaler Oualifikation dar, den die Umweltbildner bislang viel zu wenig herausstellen. Wer Sprachunterricht mit Umwelt- und Entwicklungsuntersuchungen interkulturell und via Internet länderüberschreitend gestaltet, der vermittelt Sprachlernen mit der Kompetenz, sich in internationale Fachsichten einzuarbeiten, internationale Kontakte zu pflegen und Wege der Informationssuche zu beherrschen. Diese Qualifikationen sind für die unter Globalitätsdruck stehenden deutschen Unternehmen von größter Bedeutung. Wer an Bildungsangeboten zur Agenda 21 teilnimmt, der qualifiziert sich damit entschieden für seinen Beruf weiter. Dieses neue Image von Umweltbildung wird leider viel zu wenig positiv formuliert. Für das Marketing und die Öffentlichkeitsarbeit von Umweltbildungseinrichtungen sollte zukünftig das Image von Umweltbildung vom "Müsliruch" und vom moralischen Zeigefinger entstaubt werden. Dann werden die Umweltbildner auch nicht mehr über mangelnde Angebotsbelegungen zu klagen haben.

Dr. Heino Apel ist Mitarbeiter beim Deutschen Institut für Erwachsenenbildung DIE Frankfurt, Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschulverbandes.



"The education of the children and young people of Namibia is one of the greatest and most challenging tasks before the nation. The future of Namibia is in the hands of the next generation, and the education and upbringing that they receive are crucial to the wellbeing of each and every person and the future of the nation."

In Namibia ist vieles in Bewegung. 1990 als letztes afrikanisches Land politisch unabhängig geworden, verfügt Namibia über eine der fortschrittlichsten Verfassungen Afrikas. Dort heißt es in Artikel 20: "All persons shall have the right to education [...]" und in Artikel 95/1: "The state shall actively promote and maintain the welfare of the people by adopting, inter alia, policies aimed at the following [...] maintenance of ecosystems, essential ecological processes and biological diversity of Namibia and utilisation of living natural resources on a sustainable basis for the benefit of all Namibians, both present and future; in particular, the Government shall provide measures against the dumping or recycling of foreign nuclear and toxic waste on Namibian territory." Die Verknüpfung dieser beiden Grundsätze läßt bildungspolitische Forderungen und Initiativen besonders im Bereich der Umweltbildung erwarten. Für die Lehreraus- und -fortbildung werden vor diesem Hintergrund neue Konzepte erarbeitet; die Multiplikationsfunktion, die dieser Berufsgruppe in der Gesellschaft zukommt, wird sehr ernstgenommen und nimmt eine hohe Priorität auch im Staatshaushalt ein

Seit 1993 gibt es in der Hauptstadt Windhoek die University of Namibia, die vor der Unabhängigkeit, in Zeiten der Apartheid, ein College für Weiße war. Spielte sich ein Großteil der Lehrerausbildung zuvor in Südafrika (vorrangig in Stellenbosh) ab, ist sie nun ins namibische Bildungssystem integriert. Zudem gibt es im Lande verteilt Colleges of Education, Einrichtungen, an denen das Basic Education Teacher Diploma (BETD) erworben werden kann. Der Basic bzw. Primary Education kommt eine tragende Rolle bei der Neuorganisation des Bildungssystems zu.

Der Staat verpflichtet sich, für die Grundbildung aller zu sorgen, indem er ausreichend kostenlose Schulen bereitstellt. Die Schulpflicht bezieht sich auf die Grundbildung bis zur siebten Klasse bzw. auf ein Alter von 16 Jahren.

Mit dem 1991 gestarteten "Primary and Basic Education Reform Programme" soll die zukünftige Grundbildung Namibias sich von Südafrikas elitärer "Weißer Pädagogik" hin zu einem alle erreichenden, gerechten und weltoffenen Konzept demokratischer Erziehung entwickeln. Das Kernstück hierbei sind die curricularen Reformen, die eine Bildung entsprechend namibischer Bedürfnisse ("learner centered learning") zum Ziel haben.

Insgesamt werden in Namibia drei verschiedene Ausbildungszweige für Lehrkräfte entwickelt: BETD für Klassen 1-10, Technical and Vocational Education Instructor, eine Art Lehrkraft für fachpraktische und/oder berufsbildende Inhalte und die Senior Secondary School Teacher Qualification, eine Ausbildung zur Oberstufenlehrkraft, die an der Universität angeboten wird.

Meike Wulfmeyer

Umweltbildung in der Lehrer- und Lehrerinnenausbildung Namibias

Seit 1993 entwickelt sich das BETD Konzept. Während des Studiums an Colleges of Education sollen Theorie und Praxis sich gegenseitig ergänzen; zusätzlich sollen die Studierenden Kompetenzen in mindestens zwei co-curricularen Aktivitäten erwerben "[...] in culture, sport, community involvement, student organisations or using the environment as a resource".

Die Thematik Umwelt wird bereits bei den generellen Zielen der Ausbildung angesprochen: "Basic Teacher Education will strive to: [...] enable the teacher to promote environmental awareness and sustainable management of natural resources in the school and community. [...]"

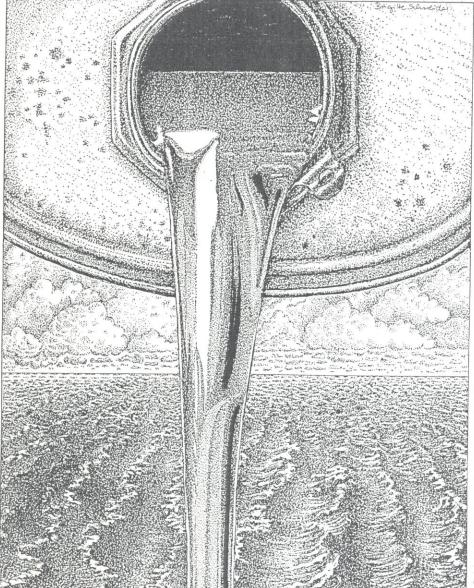
Neben einer Fokussierung auf die englische Sprache während des gesamten Studiums werden für alle Studierenden "cross-curricular studies in Health Education, Population Education and Environmental Awareness [...]" angeboten. Im zweiten Jahr entscheiden sich die Studierenden für einen Jahrgangsschwerpunkt (Junior oder Senior Primary) und damit auch für das Studieren bestimmter Fächerkombinationen. Die methodischen Fähigkeiten der Studierenden werden in Schulpraktika - zum Teil studienbegleitend - erweitert und verbessert.

Unabhängig davon, ob Studierende sich für Junior oder Senior Primary Klassen entscheiden, ist Integrated Natural Science (INS) im Rahmen des BETD ein Schwerpunktfach. Neben Social Studies ist INS ein Kernfach für die Umweltthematik, das im ersten Jahr des Studiums in Form eines Grundkurses Pflicht auch für die ist, die sich nicht auf dieses Fach spezialisieren und später in benachbarten Fächern wie Life Science oder Physical Science unterrichten wollen. Umweltbewußtsein, Neugier und Kreativität soll von den potentiellen Lehrkräften vermittelt werden, prozeßorientiertes Lehren soll das Verständnis bei den Kindern sichern und eine kindgerechte Verbindung von Theorie und Praxis schaffen. So werden unmittelbare Zugänge zur Um-

welt bereitgestellt, auf deren Basis im Laufe des Unterrichts höhere Abstraktionsstufen erreicht werden können. Die direkte lokale Umgebung und die Möglichkeit ihrer Nutzung

der Lehrerbildung hat INS das Ziel, "... to contribute to health awareness and to a sustainable utilisation of natural resources through environmental awareness.

Die Ausbildungsordnung von INS ist ein Beispiel für die konkret gewordenen Bemühungen und Absichten der namibischen Regierung, die in der Verfassung erklärten Ziele besonders an der Stelle zu realisieren, an der sie am stärksten multipliziert und damit am meisten wirksam werden. Allerdings ist es skeptisch zu betrachten, ob die Situation in Namibia die Umsetzung der Ansprüche erlaubt. Zudem stellt sich die Frage, ob Lehrkräfte diesem Unterrichtsbereich eine angemessene Bedeutung zuweisen, wie sie mit der Ausbildungsordnung angestrebt wird.



Literatur

Bude, Udo; Lewin, Keith (eds.): Improving Test Design. Vol. 2 - Assessment of Science and Agriculture in Primary Schools in Africa. DSE: Bonn 1997.

Cohen, Cynthia: Administering Education in Namibia: the colonial period to the present. Windhoek 1994. Lemmer, Eleanor M.: Meeting the Needs of the Limited English Proficency Pupil in the Multicultural Classroom. In: Windhoek Teacher's Centre Bullitin 2/1995.

Ministry of Basic Education and Culture (eds.): The Broad Curriculum for the Basic Education Teacher Diploma. Draft. Windhoek 1996.

Ministry of Education and Culture (eds.): Intergrated Natural Science. BETD. Okahandja 1994.

Ministry of Education and Culture (eds.): Toward Education for All. Windhoek 2nd ed. 1996.

Ministry of Information and Broadcasting (eds.): The Constitution of the Republic of Namibia. 1990.

Wentworth, Hon Buddy: Developing the Child, Developing the Nation. Challenges for Civic Education in Namibia. In: National Committee for Civic Education (eds.): Civic Education in the Namibian Context. Proceedings of a Conference held in Windhoek 22. July 1993.

als außerschulischen Lernort sowie das Vorwissen der Kinder - also ihre Lebenswirklichkeit - wird zum Ausgangspunkt für einen Unterricht, der mit anspruchsvoller Methodenvielfalt durchgeführt werden soll.

Ökologischen Projekten (School-based Projects) als Maßnahmen zur Ökologisierung der Schule wie das Pflanzen von Bäumen, Schulgärten, Müllsammelaktionen oder das Einrichten von Wassersammelstellen und Community-based Projects, also auch den lokalpolitischen und -ökologischen Aspekten wird besonders große Aufmerksamkeit gewidmet.

Die Lehrerbildung in diesem Fach hat einen offenen, ganzheitlichen, fächerübergreifenden und kindzentrierten Ansatz, der handlungsorientierte Arbeitsweisen und Exkursionen im Sinne einer Problem- und Situationsorientierung verlangt. Eine interdisziplinäre Herangehensweise soll Denken und Handeln in komplexen Zusammenhängen sichern. Im Rahmen

Meike Wulfmeyer, geb. 1968, ist Grund- und Hauptschullehrerin. Nach einem erziehungswissenschaftlichen Aufbaustudium und Forschungsaufenthalten in den USA und Namibia arbeitet sie z.Z. an einer Dissertation zum Thema Umweltbildung in Namibia. Seit August 1997 ist sie Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Didaktik der Sozialwissenschaften der Universität Hannover.



Kommentar Kommentar Kommentar Kommentar Kommentar Kommentar

Christian Cray

Vom schönen Schein - Der Bildungsgedanke in der Agenda 21

"A21", wie die Agenda geme genannt wird, hat Einzug in zahlreiche Kommunen und Städte gehalten, die um eine Umsetzung der Inhalte oder des "Geistes" der Agenda 21 bemüht sind. Bis Ende November 1996 waren mehr als 1.800 Kommunen aus 64 Ländem offiziell in einen lokalen Agendaprozeß eingetreten. Unbeantwortet bleibt indes, wer die Agenda 21 nun tatsächlich gelesen hat. Nachfolgend soll ein kommentierender Blick auf einige Aussagen dieses Dokuments geworfen werden, die insbesondere für die Bildungsarbeit von Bedeutung sind.

Es sind unterschiedliche gesellschaftliche Gruppen und Akteure, die in den 40 Kapiteln der Agenda angesprochen werden. Für die schulische und außerschulische Bildungsarbeit ist in erster Linie das Kapitel 36 "Förderung der Schulbildung, des öffentlichen Bewußtseins und der beruflichen Aus- und Fortbildung" relevant. Da Bildung jedoch erklärtermaßen ein Querschnittsgedanke in der Agenda 21 ist, wird in diversen anderen Kapiteln ebenfalls auf die Notwendigkeit von institutionalisierten Lemprozessen aufmerksam gemacht. Dies ist beispielsweise im Zusammenhang mit den Maßnahmenvorschlägen zur "Kontrolle der Bevölkerungsentwicklung" (Kap. 5) genauso zu finden wie in Kapitel 6: "Schutz und Förderung der menschlichen Gesundheit". Frauen (Kap. 24), Kinder und Jugendliche (Kap. 25), indigene Gruppen (Kap. 26), Nichtregierungsorganisationen (Kap. 27), Bauern (Kap. 32) u.a. werden als "wichtige Gruppen" im Rahmen der Realisierung der Agenda gesondert aufgeführt, und auch dort wird stets die Notwendigkeit entsprechender Bildungsmaßnahmen betont. Demgemäß wird auch im Kapitel 36 einleitend betont, daß, "Bildung und Erziehung, öffentliche Bewußtseinsbildung und berufliche Ausbildung mit fast allen Programmbereichen der Agenda 21 in Verbindung" stehen.

Kennzeichnend für den formalen Aufbau des Kapitels ist die Unschärfe in der Unterscheidung zwischen den Zielen, den Maßnahmen und den Instrumenten. Eine inhaltliche Ordnung und argumentative Struktur jenseits eines bloßen Aufzählungscharakters ist nicht nachvollziehbar.

Programmbereich A - "Neuausrichtung der Bildung auf eine nachhaltige Entwicklung"

Bildung wird als Prozeß definiert, "mit dessen Hilfe die Menschen als Einzelpersonen und die Gesellschaft als Ganzes ihr Potential voll ausschöpfen können". Bildungsmaßnahmen konstituieren somit die Voraussetzung für einen "Bewußtseinswandel bei den Menschen" mit dem Ziel, die Kapazitäten jedes einzelnen, "sich mit Umweltund Entwicklungsfragen auseinanderzusetzen", zu steigern. Die Ausbildung eines ökologischen und ethischen Bewußtseins, von Werten und Einstellungen, Fähigkeiten und Verhaltensweisen sind hier genauso angefragt wie die "wirksame Beteiligung der Öffentlichkeit an der Entscheidungsfindung" in bezug auf eine "nachhaltige Entwicklung". Wie in anderen Teilen der Agenda wird auch hier die Beschaffenheit der angesprochenen Werte und Einstellungen nicht näher benannt - eine Tatsache, die der Agenda positiv wie negativ angelastet werden kann. Positiv gewendet, werden hier Räume geschaffen, die es ermöglichen, daß z.B. die Gemeinde Cajamarca in Peru genauso eigene Wert- und Sinnsysteme ökologischen und sozialen Handelns zur Geltung bringen kann wie ihre Partnergemeinde Köpenick bei Berlin. Andersherum betrachtet, läßt die Offenheit in der Formulierung einen Bezugsrahmen im Hinblick auf notwendige Weichenstellungen hinsichtlich etwa des Lebensstils des Nordens missen. Die Offenheit ist somit zugleich Banalität, und es stellt sich die Frage, ob ein Allgemeinplatz "Nachhaltige Entwicklung", der frei ist von jeder Bezugnahme auf konkrete Bedingungen derzeitigen Lebens und Wirtschaftens, überhaupt über die formal-legitimatorische Ebene hinausgehen kann.

So kann die Agenda denn auch nicht anders, als die Ziele dieses ersten Programmbereiches durch die Annahme einzuleiten, daß die "einzelnen Länder sowie die regionalen und internationalen Organisationen eigene Prioritäten und einen eigenen Zeitplan für die Umsetzung" der Inhalte vorgeben werden. Des weiteren wird in Berufung auf die Weltkonferenz, "Bildung für alle" (1990 in Jomtien, Thailand) anvisiert, 80 % der Kinder im Grundschulalter einen Zugang zur Primarschule zu ermöglichen "im Rahmen der formalen Schulbildung oder der nonformalen Bildung". Die AnalphabetInnenquote soll dabei um mindestens 50 % gesenkt werden, wobei die Alphabetisierungsbemühungen vor allem für Frauen verstärkt werden sollen. Dieses (konkrete) Ziel ist nicht etwa ausschließlich an die Länder des Südens gerichtet, denn sowohl die indigenen Völker in den USA und Kanada als auch Minderheiten in Europa (darunter z.B. Flüchtlingskinder) verfügen über einen z.T. weit geringeren Alphabetisierungsgrad als ihre AltersgenossInnen der gesellschaftlichen Mehrheit.

Als Maßnahmen werden u.a. aufgezählt:

Angeregt wird die Einrichtung "Runder Tische" bzw. die Schaffung von "Koordinierungsgremien für Umwelterziehung", die die unterschiedlichen gesellschaftlichen Interessengruppen repräsentieren.

Ferner sollen für "Lehrkräfte, Verwaltungsfachleute und Bildungsplaner sowie für alle Erzieher des nonformalen Bereichs" geeignete Weiterbildungsprogramme angeboten werden, die sich mit "Inhalt und Methodik von umwelt- und entwicklungsorientierter Bildung/Erziehung befassen.

Den allgemeinbildenden Schulen wird die "Erarbeitung eigener Umweltarbeitspläne" empfohlen, die eine Partizipation der SchülerInnen in allen Bereichen des aktiven Umweltschutzes vorsieht. Aufgefordert sind hier sowohl der Erfahrungsraum Schule wie auch die außerschulische Lernwelt.

Die Vereinten Nationen und ihre Institutionen UNESCO und UNEP sind aufgefordert, gemeinsam mit anderen Einrichtungen der UNO, den Staatsregierungen und den NRO mittels einer Prüfung ihrer Bildungsprogramme sozusagen eine "konzertierte Aktion" zur Umsetzung der Beschlüsse der UNCED-Konferenz zu erarbeiten.

Entsprechende Gesetze sollen die Rechte der indigenen Völker bestätigen, ihr "Wissen über eine nachhaltige Entwicklung" zu nutzen. Dieser letztgenannte Punkt bietet Anlaß zu weitergehenden Überlegungen: Wem zu Nutzen das erwähnte Wissen indigener Völker auf welche Art zukommen soll, bleibt spekulativ. Die Idee, den Umgang mit der Natur und das Verständnis der Natur (bzw. die Rolle des Menschen darin) durch "indigenes Wissen" inspirieren zu lassen, kann eine Bereicherung des schulischen Curriculums sein,

Kommentar Kommentar Kommentar Kommentar Kommentar Kommentar

wenn es nicht exotisiert wird oder Bedürfnisse und gegenwärtige soziale Realitäten verschweigt. Die Falle liegt jedoch gleich daneben: Das Wissen und die Traditionen indigener Völker dürfen nicht vereinfachend als "Beitrag zur Nachhaltigkeit" verstanden werden, sondern sie sind vielmehr eingebettet in ein grundsätzlich anderes Modell des Lebens, Arbeitens und der Spiritualität und können daher auch nicht ohne Verfälschungen in ein Schema, "Nachhaltige Entwicklung" - oder pointiert "Nachhaltiges Wachstum" - umgegossen werden. Der Nachhaltigkeitsbegriff ist ein Modus des Nordens als Reaktion auf eine sich zuspitzende ökonomische, ökologische und soziale Krisensituation, die in den spezifischen Strukturen der hiesigen Produktions-, bzw. Konsumtionsgesellschaft zu verorten ist. Nachhaltigkeit als soziale oder Ökotechnologie befindet sich daher nicht im Konsens, sondern eher im Widerspruch mit den Erfahrungen und Traditionen indigener Gruppen - immer davon ausgehend, daß die Verwendung dieses Wissens im Sinne der Agenda nicht ausschließlich für diese Bevölkerungsgruppen selbst gemeint ist, sondem Bestandteil von Lehre und Lernen überall sein kann.

Die weltweiten jährlichen Gesamtkosten dieses Programmbereiches werden auf acht bis neun Mrd. US-\$ veranschlagt (von 1993-2000). Außerdem wird die "Einräumung einer höheren Priorität in Haushaltssätzen zum Schutz vor strukturbedingten Etatkürzungen" im Bildungsbereich gefordert, ein Punkt, der angesichts der gegenwärtigen bildungspolitischen Landschaft einschließlich der Protestaktivitäten an den Universitäten sicher gar nicht laut genug ausgesprochen werden kann. Neu ist die Idee der "Umwandlung von Schulden in Mittel für den Bildungssektor" - hier könnte wohl von "Debt-for-Education-Swaps" gesprochen werden.

Programmbereich B - Förderung der öffentlichen Bewußtseinsbildung

Dieser Abschnitt konstatiert einen Bewußtseinsmangel zwischen der "Gesamtheit der anthropogenen Aktivitäten und der Umwelt". Dies wird auf einen "Mangel an entsprechenden Technologien" und "entsprechendem Sachverstand", "insbesondere in den Entwicklungsländern" zurückgeführt. Ziel ist demnach kurzerhand die "Förderung einer breit angelegten öffentlichen Bewußtseinsbildung als wesentlicher Bestandteil einer weltweiten Bildungsinitiative zur Stärkung von Einstellungen und Handlungsweisen, die mit einer nachhaltigen Entwicklung vereinbar sind". Leider bleibt auch hier unklar, inwiefern es zu begründen ist, daß ein Mangel an (richtigem?) Bewußtsein durch den Einsatz von Technik behebbar ist. Ungeachtet der Frage, inwieweit ein kulturell tradiertes Wissen durch "Knowhow" nördlicher Prägung ergänzt werden sollte, führt der Vormarsch industriegesellschaftlicher Technologie und "Sachverstand" doch oftmals zu einer Unterhöhlung dieses Wissens, das erst dadurch keinen Bestand und Sinn mehr hat. Die fehlende Reflexion einer nach wie vor verbreiteten Modernisierungseuphorie, die, gerade durch den zuweilen fragwürdigen Einsatz von technischen Neuerungen im Süden, oft eher "part of the problem" als "part of the solution" ist, kennzeichnet den Stil der Agenda 21 als eine normative Programmatik, die trotz ihres partizipatorischen Anspruchs eine einseitige Perspektive nicht ablegt.

Weitere Punkte des Programmbereichs B:

"Im Rahmen der Ausbildung eines Umwelt- und Entwicklungsbewußtseins in den Bevölkerungen sollen die Länder und die UNO Kontakte zu "den Medien, populären Theatergruppen, sowie der Unterhaltungs- und der Werbebranche" (S. 265) pflegen, um von

deren Methoden Gebrauch zu machen.

"Die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen an Umwelt- und Entwicklungsfragen wird, wie bereits in Kapitel 25, abermals angeregt.

Programmbereich C - Förderung der beruflichen Bildung

Dieser Abschnitt birgt nur wenig Neues gegenüber den vorherigen Programmbereichen. Als Handlungsgrundlage wird die berufliche Ausbildung als eine der "wichtigsten Voraussetzungen für die Entwicklung der menschlichen Ressourcen und für die Erleichterung des Übergangs in eine nachhaltige Welt" befunden. Ziel des Programmbereichs ist die Herausbildung eines "flexiblen und anpassungsfähigen [...] Erwerbspersonenpotenials" durch Berufsbildungsprogramme, die den "Umwelt- und Entwicklungsbedürfnis. In gerecht werden".

Insgesamt fordern die drei Programmbereiche des Kapitels 36 eine Berücksichtigung des Umwelt- und Entwicklungsaspektes in allen wichtigen Praxisfeldern der Bildungsarbeit. Zwei wesentliche Aspekte sollten hier jedoch kritisch konturiert werden:

1. Der normative Charakter der Formulierungen des Kapitels 36 der Agenda 21 appelliert an das "richtige" Bewußtsein der "richtigen" Menschen, die mittels der angeregten Maßnahmen scheinbar konflikt- und widerspruchsfrei agieren "wollen sollen". Die Aussagen und Forderungen sind (vielleicht notwendigerweise) derart generalisiert - auch durch das Fehlen didaktischer Implikationen - "daß eine inhaltlich operationalisierbare Substanz kaum mehr auszumachen ist. Hier rächt sich auch das Fehlen einer Definition und Verortung von "Nachhaltiger Entwicklung" in ökonomische, ökologische und soziale Kontexte, die greifbarere Formulierungen erlaubt hätten. Damit wäre jedoch vermutlich der folgende zweite Aspekt noch deutlicher geworden:

2. Die Agenda präsentiert sich hier primär als ein Projekt industriegesellschaftlicher Prägung sowohl durch die angesprochenen Maßnahmen als auch durch die Semantik und das damit generierte Bildungs- und Entwicklungsverständnis. Ein ökologisch "erwünschtes" Verhalten durch die "Beseitigung vorhandener Wissenslücken und vorhandener Defizite in der beruflichen Qualifikation" zeigt dies wie das Bemühen um "globale Bildungsziele" - initiiert von den Organen der UNO. Universelle Wissenslücken bedingen die Möglichkeit universellen Wissens und ein Defizit ist auch stets normonientiert. Die Agenda 21 scheint diverse Diskussionen, die in der entwicklungspolitischen Bildung bereits geführt worden sind, zu revitalisieren, wobei sich dann die Frage stellt, wer eigentlich von wem zu lemen

Literatur

Alle Zitate sind der deutschsprachigen Ausgabe der Agenda 21 entnommen, nach: Bundesumweltministerium (Hrsg.): Konferenz der Vereinten Nationen für Umwelt und Entwicklung im Juni 1992 in Rio de Janeiro: Agenda 21. Bonn, o.J.

Christian Cray, Dipl. Päd., 28 J., mit dem Schwerpunkt Umwelt- und entwicklungspolitische Bildung, arbeitet noch bis Juli 1998 im Bereich Jugend- und Erwachsenenbildung in Bolivien - dann auf Jobsuche.



Portrait Portrait Portrait Portrait Portrait Portrait Portrait Portrait

Die schwedische Initiative "Det Naturliga Steget" (TNS), die mit dem schwedischen König als Schirmherr einen nationalen Umweltkonsens erreicht hat, findet zunehmend öffentliches Interesse. Mittlerweile ist sie vom britischen "Institute for Social Inventions" als "beste soziale Innovation" ausgezeichnet. Anläßlich des 1. internationalen Umweltsymposiums von TNS zu Ehren des 50. Geburtstages des Schwedischen Königs Carl Gustaf sprachen in Stockholm Dr. Martina Hartkemeyer, Leiterin des Dialogprojekts der Deutschen Bundesstiftung Umwelt und Dr. Johannes F. Hartkemeyer, Direktor der VHS der Stadt Osnabrück, mit Prof. Robèrt, dem führenden schwedischen Krebsforscher und Gründer von "The Natural Step".

Hartkemeyer: Dr. Karl Henrik Robert, was ist die Grundlage und die wichtigste Botschaft von The Natural Step?

Robèrt: Unsere Grundlage ist die Zelle, der Baustein des Lebens, die kleinste Einheit des Organismus. Jahrelang habe ich mich mit der Wirkung künstlich produzierter Toxine auf der Ebene der Zellen beschäftigt. Zellen kümmern sich nicht um Ideologie und Politik. Egal, was für Einstellungen sie

als Mensch vertreten, sie sind als biologische Wesen von den zentralen Bedingungen der Umwelt abhängig. Die schleichende Vergiftung der Grundlagen trifft alle gleich, ob den Konzernchef, seinen Fahrer oder deren Kinder. Also sollten wir doch in der Lage sein, einen menschlichen Grundkonsens in den entscheidenden Zukunftsfragen herzustellen.

Hartkemeyer: Sie gehen also über die menschliche Gesellschaft hinaus?

Robèrt: Wenn wir das Leben noch grundsätzlicher sehen, bis hin zu den kleinsten Molekülen, stellen wir fest, daß gefährdete Vogelarten, die Säugetiere, Fische und Seehunde nach den gleichen biologischen Gesetzen aufgebaut sind, mit

uns verwandt sind und unter den gleichen Vergiftungen leiden. Und wenn wir sehen, was wir in wenigen Jahr-

zehnten der Umweltzerstörung bereits an Arten vernichtet haben, ahnen wir, was noch auf uns zukommt. Wir sind untrennbarer Teil dieser natürlichen Kreisläufe.

Hartkemeyer: Eigentlich haben wir doch bereits Wissen genug, um zu sagen, wir müssen den Stoffeintrag in die Natur, in Wasser, Luft und Boden stoppen.

Robèrt: Wir ertrinken in Informationen, aber daraus ent-

The Natural Step

Ein Kompaß für den Weg in die Kreislaufwirtschaft nach dem Vorbild der Natur

steht weder Wissen noch Handeln. Wir müßten eine völlig umweltverträgliche, schadstoffreie Kreislaufwirtschaft ent-

wickeln, wie es uns die lebendige Zelle zeigt. Und das passiert nicht von selbst. Das Ziel von TNS ist genau dieser grundlegende Wandel: weg von der linearen, Rohstoff-Abfallwirtschaft und der Ausbreitung toxischer Stoffe in die Natur, hin zur völlig geschlossenen Kreislaufwirtschaft. Genau das ist für die künftige Existenz allen Lebens erforderlich. Organisches Leben hat sich über Millionen von Jahren in geschlossenen Zyklen entwickelt, in der alle Abfälle für andere Formen des Lebens wiederverwendet werden.

Hartkemeyer: Umweltschutzverbände wie Greenpeace und weite Bereiche der Wirtschaft, aber auch der Wissenschaft liegen miteinander darüber im Streit, was am dringendsten zu tun ist.

Robèrt: Solange es keinen Konsens über die Grundlagen gibt, ist ein Streit unvermeidlich. Und das geschieht immer dann, wenn wir Prozesse oberflächlich betrachten und nicht tief genug fragen. Was passiert denn beispielsweise, wenn ein Politiker eine Gruppe von Wissenschaftlern fragt, ob es eindeutig bewiesen ist, daß polychlorierte Biphenyle (PCB) die Fruchtbarkeit von Seehunden zerstören. Er bekommt doch nicht die klare Antwort, die er als Entscheidungsgrundlage

braucht. Vielleicht bekommt er die Antwort: "Das ist noch nicht endgültig bewiesen" oder "Ja, das haben wir festgestellt". Jemand anderer sagt eventuell "Wir haben jetzt andere toxische Substanzen festgestellt, die noch viel schlimmer sind" und so weiter. Wir lassen uns nicht auf die endlosen Debatten ein, welche Menge welchen Toxins für wel-



Prof. Dr. Karl-Henrik Robèrt, Krebsmediziner, jetzt Professor für Ressourcenökonomie, Gründer und Präsident von "The Natural Step" Schweden.

ches Lebewesen über welchen Zeitraum hinweg wie giftig sein wird. Wir erreichen mit diesen endlosen Debatten nicht den Kern des Problems.

Hartkemeyer: Wie muß aus Ihrer Sicht die Herangehensweise aussehen?

Robèrt: Wir beginnen in unserem Konsensprozeß auf einer grundsätzlicheren Ebene. Dann werden die Antworten klarer und dann werden wir auch einen praktikableren Leit-

faden haben. Dem ersten Konsenspapier gingen fünfundzwanzig Entwürfe voraus. Die Frage-

stellung verläuft zum Beispiel so: "Kommen PCB als natürliche Substanzen vor?" - "Nein." - Jeder stimmt darin überein, daß sie synthetisch sind. "Sind sie chemisch stabil oder zerfallen sie schnell in harmlose Bestandteile?"

Die Antwort lautet, daß sie chemisch stabil sind - sie werden ja gerade mit dieser Eigenschaft entwickelt. Nun könnte man

fragen: "Reichern sich PCB im Laufe der menschlichen Nutzung immer stärker im Ökosystem an?" Die Antwort kann nur sein: "Ja, das ist so".

"Kann man eine sichere Toleranzgrenze für diese stabilen unnatürlichen Substanzen vorhersagen?" Die Antwort lautet: "Nein."

Niemand ist in der Lage, die Komplexität der Wechselwirkung dieser Stoffe miteinander oder gar mit dem grenzenlosen Ökosystem vorherzusagen. "Aber bedeutet das nicht, daß wir den weiteren Einsatz dieser Stoffe in der Gesellschaft einstellen müssen?" "Ja, das ist vernünftig, wenn wir die Funktion des Ökosystems und letztlich unsere eigene Gesundheit nicht aufs Spiel setzen wollen."

Hartkemeyer: Es ist leichter, mit den Unstimmigkeiten zwischen Forschern und Gutachtern Interessenpolitik zu machen, als übereinstimmend klare Toleranzgrenzen von Giftstoffen in der Umwelt festzulegen.

Robèrt: Und weil das so ist, konzentrieren sich Interessengruppen darauf, die Werte schönzureden, Wirkungen zu verharmlosen, Zeit zu schinden, statt wie bei unserer Herangehensweise alle Kreativität auf der grundsätzlichen Ebene einzusetzen, wirkliche Alternativen zu suchen und damit mittelfristig auch wirtschaftliche Konkurrenzvorteile zu haben.

Hartkemeyer: Mit Ihrer Methode haben Sie in vielen Bereichen verblüffenden Konsens erreicht, der von Greenpeace über die Gewerkschaften, den Bauernverband bis hin zur Industrie reicht. Was ist das Erfolgsgeheimnis des TNS Diskurses?

Robèrt: Wir Menschen haben eine ähnliche Tendenz, uns so zu verhalten wie Affen in einem sterbenden Baum. Wir palavern über die sich unterschiedlich färbenden Blätter, statt

uns dem unbestreitbaren Hauptproblem im Stamm und den Wurzeln zu widmen. Eigentlich steht aber doch kaum jemand morgens mit der Absicht auf, die Welt vergiften zu wollen. Leider ist das aber häufig das Ergebnis unserer konventionellen Wirtschafts- und Konsumtätigkeit. Also setze ich zunächst voraus, das Konsensfähigkeit in der Frage der Überlebenswillens zu erreichen ist. Die nächste Frage lautet dann, wie können wir eine Gesellschaft und Kultur schaffen, die den tiefgehenden und langwierigen Übergang von einer linear-industriellen zu einer nachhaltigen zukunftsfähigen Gesellschaft hinbekommt? Die Wirtschaft benötigt mehr als nur Kritik. Sie braucht eine zuverlässige Basis, eine Vision und einen Konsens, wie man sich aus der Verstrickung in den kurzfristigen Katastrophenkurs befreien kann. Wahrscheinlich ist nur die Wirtschaft stark genug, das zu tun. Dafür braucht sie aber eine klare Orientierung.

Hartkemeyer: Normalerweise argumentieren wir stark auf der Verhaltensebene. Welches sind die Grundlagen des Konsensprozesses?

Robèrt: Firmen lieben solche Appelle nicht. Sie wollen überschaubare Regeln, die am Montagmorgen konkret umsetzbar sind. Die Frage ist, wie handle ich in komplexen Systemen?

Hartkemeyer: Auch der Fußball ist komplex, hat aber relativ wenige Regeln.

Robèrt: Genau wie das Autofahren wenige Regeln hat, wie rechts fahren, bei Rot stoppen. Der Verkehr funktioniert nur, wenn alle die Regeln akzeptieren. Unser Konsens basiert wissenschaftlich auf den Gesetzen der Thermodynamik. Also:

- Materie und Energie können nicht verschwinden. Das ist der erste Hauptsatz.
- Materie und Energie haben die Tendenz sich auszubreiten. Das ist der zweite Hauptsatz.
- Das heißt, die Qualität und Brauchbarkeit der Materie ist begründet in der Konzentration und Struktur. Das heißt, wenn wir einen Tropfen Tinte und ein Glas Wasser haben, sind beide für unterschiedliche Zwecke nützlich. Wenn ich die Tinte aber in das Wasser kippe, ist das Ergebnis Abfall. Ich kann die Tinte nicht mehr herausfiltern.
- Und die vierte Basis ist die materielle Qualität der Erde. Sie ist ausschließlich das Ergebnis des sonnengetriebenen Prozesses. Wenn wir also die Qualität, die Nettobilanz verbessern wollen, geht es nur, indem Energie von außen zugeführt wird. Und die energetische Aufnahme passiert ausschließlich über die Photosynthese der Pflanzen. Das sind die völlig unbestrittenen naturwissenschaftlichen Grundlagen unseres Konsensprozesses.

Hartkemeyer: Aber die menschliche Gesellschaft verhält sich doch überhaupt nicht nach diesen Prinzipien. In das Bruttosozialprodukt geht die Zerstörung der natürlichen Grundlagen, jeder Unfall als positive Leistung ein, und Ökosteuern auf fossile Energien sind immer noch nicht realisiert.

Robèrt: Das ist die Politik von Interessenverbänden. Gruppen sind häufig dümmer als Individuen, weil sie nicht gelernt haben, kreativ zusammenzuarbeiten. Das sehen wir in vielen Konferenzen. Unser Gehirn ist eigentlich ein Portrait Portrait Portrait Portrait Portrait Portrait Portrait Portrait

Supracomputer mit einem inneren Dialogprozeß. Für unsere Frage müssen wir nur die richtige Perspektive wählen. Aus der Vogelperspektive erkennen wir beispielsweise, daß sich auf unseren Straßen Laster mit gleichen Gütern begegnen, und wir fragen uns kaum, ob das sinnvoll ist.

Hartkemeyer: Aber unsere Wirtschaft scheint, bezogen auf die gesamte Menschheit, ineffektiv zu sein.

Robèrt: Wir pflegen die Illusion eines wirtschaftlichen Wachstums. Wenn das Bruttosozialprodukt sich verdoppelt, verbuchen wir das als Erfolg. Obwohl schon ein Kind in der Lage ist zu begreifen, daß es völliger Unsinn ist, doppelt so viel Aufwand für im wesentlichen die gleichen Bedürfnisse zu betreiben.

Die Probleme werden auf die nächste Generation, auf unsere Kinder verschoben. Oder für die Ursache werden die Nachbarn verantwortlich gemacht. Über den sauren Regen schlechte Praxis offen. Wir fördern die guten Beispiele, die exzellenten Leute. Die Dummen laufen von selbst vor die Wand. Dafür sorgen schon die Journalisten, der Markt.

Hartkemeyer: Wie steht es mit Ihren Bemühungen um ein Aktien-Ranking?

Robèrt: Wir haben eine Hit-Liste von 30 Unternehmen, die nach den vier Systembedingungen von TNS produzieren. Die Schweden sind Aktien-Fans, und viele Unternehmen möchten auf diese Liste. Also haben diese Unternehmen kaum Kapitalprobleme und werden natürlich auch gern von den Kunden genutzt, die ohne Gewissensprobleme investieren oder einkaufen möchten. Das ist ein dynamisches System.

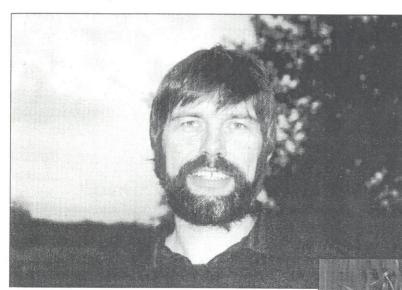
Hartkemeyer: Liegt die Kraft des Modells darin, daß die Verantwortung bei den Unternehmen und Kunden bleibt?

Robèrt: Es ist eine wichtige Voraussetzung, die Verant-

wortung dort zu lassen, wo sie hingehört. Deshalb antworte ich, wenn die Kunden fragen: "Wir wissen doch nicht, was in den Produkten ist und wie es hergestellt wird?" Fragen Sie den Händler oder den Hersteller, bevor Sie einkaufen, geben Sie die Verantwortung zurück!

Hartkemeyer: Wie sieht die Zukunft für TNS aus?

Robèrt: Meine Überzeugung ist, daß gute Beispiele ihre eigene Kraft haben und sich verbreiten. Es ist auch gut, wenn Menschen in Unternehmen spüren, wie ihre fachliche Arbeit mit Umweltzielen zusammengebracht werden kann und wenigstens systemische Fehler erkannt werden. Immer mehr Länder fragen nach den schwe-



Dr. Johannes F. Hartkemeyer, Direktor der Volkshochschule der Stadt Osnabrück.

beschweren wir uns bei den Engländern,

weil wir Westwind haben.

Hartkemeyer: Welche Rolle kommt der Wirtschaft zu?

Robèrt: Wir müssen erkennen, daß wir kein Umweltproblem haben, sondern ein soziales Problem, ein fundamentales Designproblem. Die Firma Elektrolux, die an TNS beteiligt ist, erklärt natürlich, daß sie keine Einrichtung sei, um die Welt zu schützen, sondern sie ist da, um mit Service am Menschen Geld zu verdienen. Viele kluge junge Menschen wollen aber heute nicht mehr so gern in einem Unternehmen arbeiten, das den Ruf hat, umweltschädigend zu sein. Natürlich ist es für die Unternehmen heute

nicht einfach, an der Spitze zu stehen. Aber zur richtigen Zeit das Richtige zu tun, das System zu verstehen, ist Voraussetzung, den Konkurrenten davonzusegeln. Wir tun alles, um dieses Systemwissen zu verbreiten und dadurch den Markt für intelligente Produkte zu erweitern.

Hartkemeyer: Arbeiten Sie mit erhobenem Zeigefinger? Robèrt: Dafür ist Greenpeace zuständig, sie legen die



dischen Erfahrungen. Es gibt Initiativen in England, USA, Kanada, Australien und den Nie-

derlanden, die auch dort das Modell von TNS umsetzen wollen.

Koordinierungsadresse für "The Natural Step" Deutschland: Dr. Martina Hartkemeyer u. Dr. Johannes Hartkemeyer, Bergstr. 8, Volkshochschule der Stadt Osnabrück, 49074 Osnabrück

Dr. Martina Hartkemeyer, Leiterin des Dialogprojektes der Adolf-Reichwein-Gesellschaft.

ZEPpelin ZEPpelin ZEPpelin ZEPpelin ZEPpelin ZEPpelin ZEPpelin ZEPpelin

Zeppelin-Interview

Interview mit Manuela Rimbo, Sprecherin des Institutsrates der Universität "La Tête", Fachbereich Erziehungswissenschaften. Die Fragen stellt Barbara Toepfer, Mitarbeiterin der ZEP

Toepfer: Frau Rimbo, ich bin ein wenig überrascht ... Sie sind so jung ... Ich hatte um ein Gespräch mit der Institutsleitung gebeten ...

Rimbo: Herzlich willkommen, Frau Toepfer. Ich bin die gewählte Sprecherin unseres Institutsrates und gebe Ihnen gerne Auskunft über unsere Universität.

Toepfer: Fangen wir doch gleich bei Ihnen an. Ihre Universität hat eine für die deutsche Bildungslandschaft ungewöhnliche Organisationsstruktur. Bitte geben Sie uns einen Einblick.

Rimbo: Die Arbeit in den verschiedenen Instituten unserer Universität wird von "Räten" begleitet, wobei wir nicht zwischen Verwaltungspersonal, Pädagogen und Studierenden unterscheiden. Alle, die hier arbeiten, formen unser Haus des Lernens.

Toepfer: Haben Sie keine Dekanin?

Rimbo: Wir haben aus der Tatsache, daß Dekane und Rektoren zwar angesehen, aber in der Regel weitgehend machtlos sind, die Konsequenz gezogen, generationen-übegreifende Räte zu bilden, um somit die im pädgogischen Handeln geforderte Partizipationskultur tagtäglich zu leben. Diese Räte bilden den Kopf, das Geweih, wenn Sie so wollen, "La Tête" in unserem Haus.

Toepfer: Wie kommt es zu diesem ungewöhnlichen Namen?

Rimbo: Ungewöhnlich? Ich würde eher sagen, ein Wort aus der französischen Alltagssprache. Ein sehr ausdrucksstarkes Wort übrigens. Auch zu übersetzen mit "Verstand", "Eigensinn", "Gipfel" oder auch "Anfang". Das sind wir. Wir leben hier an einem Ort des Miteinanders der ökonomischen, sozialen, politischen, kulturellen und ökologischen Vielfalt, wie Denis Goulet dies für ein Konzept der authentischen Entwicklung fordert.

Toepfer: Ich verstehe nicht ganz ... Wer oder was wird denn hier entwickelt?

Rimbo: Unser pädagogisches Handeln orientiert sich an den globalen Herausforderungen der Gegenwart und, soweit vorhersehbar, der Zukunft.

Toepfer: Aber Sie bilden Lehrkräfte aus in diesem Institut ...

Rimbo: ... wir arbeiten hier gemeinsam mit dem Ziel, für pädagogisches Handeln zu qualifizieren. In unseren

Veranstaltungen finden Sie daher künftige Lehrkräfte und Diplompädagoginnen genauso wie Mitarbeiterinnen aus Kultusministerien, Biologen, Mathematikerinnen und Landwirte. Aber auch politisch engagierte Bürgerinnen und Bürger, die sich beispielsweise zur Umsetzung der lokalen Agenda 21 in ihren Städten und Gemeinden engagieren, gestalten unsere Veranstaltungen mit.

Toepfer:

Ist das nicht ein sehr eigenwilliges Konzept?
Rimbo: Gewiß doch, wie gesagt, eigensinnig sind wir
... Aber durchaus mit einem tête froide, mit kühlem Kopf.
Unser Lernkonzept ist nichts anderes als die konsequente Umsetzung von Erkenntnissen, denn, um Hans
Jonas zu zitieren, wir haben kein Erkenntnis-, sondern ein Verantwortungsproblem.

Toepfer: Und wie lösen Sie in Ihrem Institut dieses Problem?

Rimbo: Ob wir es lösen, wissen wir nicht. Diesen Anspruch erheben wir auch nicht. Aber wir haben bestimmte Grundregeln, an die sich alle halten.

Toepfer: Wie lauten diese Grundregeln?

Rimbo: Wir bieten der allgemeinen Verantwortungslosigkeit die Stirn. Tenir la tête ist unser Leitbild. Nicht "uni" ist unsere Denk- und Arbeitsweise, sondern wir haben in der curricularen Planung unseres Instituts grundlegende Einstellungs- und Perspektivwechsel vollzogen. Zunächst einmal orientieren wir uns an den von der englisch-irischen Development Education Commission geforderten Schlüsselqualifikationen. Wir leben Achtung und Sorge für uns selbst, für andere und unseren Planeten. Wir tragen und leben soziale Verantwortung. Wir sind verpflichtet zum Lernen. Und wir fühlen uns zugehörig. Wir alle übernehmen Verantwortung für die hier stattfindenden Lernprozesse. Die Universität "La Tête" übernimmt nicht die sonst übliche Funktion der tette, der bildungsmilchgebenden Zitze, an der sich Studierende und Lehrende sonst ziemlich beliebig bedienen. Alle Studierenden bestimmen ihre Lernziele, -inhalte und -formen selbst. Wir sind eng verbunden mit dem universitären Umfeld und gestalten

Toepfer: Was bedeutet das konkret für künftige Lehrkräfte?

Rimbo: Das bedeutet, daß wir bereits ab Beginn unseres Studiums kontinuierlich in Schulen, Jugendzentren, Beratungsstellen, Betrieben, Jugendämtern und anderen Institutionen unserer Wahl mitarbeiten und unsere Erfahrungen, Fragen und Problemdeutungen in die jeweilige Praxis einbringen und mit bestehenden

ZEPpelin ZEPpelin ZEPpelin ZEPpelin ZEPpelin ZEPpelin ZEPpelin ZEPpelin

Theorien vergleichen. So verhindern wir die hinterher offenbar unauflösbare Spaltung zwischen Theorie und Praxis. Wir verhindern auch, daß unser Studium zu einer Phase des Konsums von Wissen wird. Lerninhalte werden ausgehandelt. Die universitären Lehrkräfte haben vornehmlich Beratungsfunktion und überantworten die Gestaltungsbefugnis an die Studierenden selbst. Lernen ist bei uns Pflicht - unsere Professoren und Dozenten üben daher - durchaus im traditionellen Sinne - Kontrolle über Lernleistungen aus.

Toepfer: Aber wie kommen auf diese Art und Weise Seminare zustande?

Rimbo: Bei uns gibt es keine Dogmen in den Lernformen. Wir arbeiten nur dann in dieser Organisationsform, wenn es sinnvoll ist. Lerngruppen finden sich über gemeinsame Lernziele, Themen und Fragestellungen. Die Erarbeitung kann in Gruppen, in Paaren, einzeln, in der Bibliothek, im Seminarraum, in einem botanischen Garten, einer Bäckerei, einem Klassenraum oder bei einem Waldspaziergang sinnvoll sein. Da Lernen kontinuierlich und im Kontext stattfindet, konnten wir die sogenannte vorlesungsfreie Zeit auf sechs Wochen im Jahr reduzieren. Auch die üblichen Forschungssemester für Professorinnen entfallen, da diese durch die veränderten Lernformen selbst ständig Lernende in Innovationsprozessen sind und zusätzliche Phasen der Vertiefung oder der Praxisnähe nicht benötigen. Diese Neuerungen führen zu einem zeitlich und inhaltlich gestrafften Studium und, auch bedingt durch die hohe Identifikation mit unserem Institut, zu erheblicher Effizienz. Da von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern nur für sie selbst wesentliche Dinge gelernt werden und die intrinsische Motivation durch Eigensteuerung des Studiums enorm hoch ist, erhöhen sich Lerntempo und Behaltensleistung um ein Vielfaches.

Toepfer: Aber wie verhindern Sie Wissenslücken, die sich dann später, in der beruflichen Praxis, als Bumerang erweisen?

Rimbo: Durch die ständige Verflechtung von Theorie und Praxis und die Vielfalt in der Zusammensetzung der Studierendengruppe und - im übrigen - der Lehrkräfte unseres Instituts ist diese Gefahr klein - im herkömmlichen aufoktroyierten System des Studierens ist sie im übrigen sehr viel realer.

Toepfer: Was trägt denn außerdem zu der von Ihnen beschworenen Vielfalt an der Universität "La Tête" bei?

Rimbo: Wir sichern Paradigmen- und Perspektivwechsel durch einen hohen Anteil an nichtdeutschem Lehr- und Verwaltungspersonal und an Studierenden aus der ganzen Welt. Unsere Universität ist, wie von Bundesbildungsminister Rüttgers gefordert, weltoffen. Wir stehen in regem personellen und wissenschaftlichen Austausch mit Universitäten, Nichtregierungsorganisationen, staatlichen Stellen und Betrieben in allen Kontinenten. Studiensprache ist auch Deutsch, aber gleichberechtigt sind die Weltsprachen Französisch, Spanisch und Englisch.

Toepfer: Aber das ist doch absurd. Kein Studierender beherrscht alle diese Sprachen!

Rimbo: Frau Toepfer, ich kann Ihre Skepsis nachvollziehen, aber solche Aspekte sind kein Problem, wenn sie nicht zu einem solchen erhoben werden. Nicht alle Studierenden müssen alle diese Sprachen sprechen. Ihre Anwendung ergibt sich vielmehr natürlich - aus der konkreten Arbeitssituation heraus. Nehmen wir einfach mal das Thema Umweltbildung. Natürlich haben wir ein ökologisches Grundkonzept auch in der nachhaltigen Bewirtschaftung unserer Universität. Das ist heutzutage, im dritten Jahrtausend, selbstverständlich. Wenn wir uns dann beispielsweise über Umweltbildung in der indischen, deutschen und bolivianischen Primarstufe austauschen - in intensiven tête-à-têtes versteht sich weil sich dies aus der internationalen Zusammensetzung der Lerngruppe so ergibt, und gemeinsam über unser jeweiliges Konsumverhalten privat und im Institut reflektieren, verständigen wir uns in der jeweiligen lingua franca. So knüpfen wir bei den Deutschen an Vorkenntnissen aus dem Gymnasium an, lernen gleichzeitig ohne einseitige sprachliche Dominanz Sichtweisen der anderen kennen und kommen so erst gar nicht auf die Idee, Fremdes zu betonen oder abzugrenzen oder Nähe und Ferne voneinander zu trennen.

Toepfer: Und wo liegen dabei Ihre ethischen Normen? Rimbo: Unsere Ethik drückt sich in den bereits genannten Grundregeln und Schlüssselqualifikationen aus. Basis jedoch, das muß ich an dieser Stelle betonen, ist die Grundidee der Gerechtigkeit.

Toepfer: Die ist ja innerhalb einer einzelnen Kultur schon kaum zu definieren. Wie wollen Sie dies in einer solchen Situation der Vielfalt schaffen? Und wäre eine solche Definition nicht äußerst dogmatisch?

Rimbo: Gelebte Gerechtigkeit wird bei uns immer dann wieder neu ausgehandelt, wenn aus mangelndem Konsens Konflikte oder Unzufriedenheit entstehen. Wir leben keine vorgegebenen Wahrheiten und laufen somit auch nicht Gefahr, sie später in unserer pädagogischen Arbeit vorzugeben. So werden unsere Absolventinnen dazu qualifziert, ihre Einschätzungen, Entscheidungen und Verhaltensweisen den jeweiligen Rahmenbedingungen und Herausforderungen anzupassen - Qualifikationen, die Lernenden im traditionellen Pädagogikstudium an einer deutschen Universität bisher vorenthalten blieben. Die Folge ist, daß Pädagogen sich in ihrem pädagogischen Alltag noch immer fast zwangsläufig in den Maschen der herkömmlichen Strukturen verfangen.

Toepfer: Meine letzte Frage an Sie, Frau Rimbo - wie alt sind Sie und woher kommen Sie?

Rimbo: Ich bin 18 Jahre alt und gebürtige Chilenin. Toepfer: Frau Rimbo, ich danke Ihnen für dieses Gespräch. Franz Nuscheler

Entwicklungspolitik als Bildungsaufgabe¹

Hier wird nicht nur das 20jährige Bestehen der ZEP, sondern auch das 30jährige Bestehen des AK3W Reutlingen gefeiert. Dieser AK3W hat mit EPIZ Pionierarbeit in der angewandten Entwicklungspädagogik geleistet, die weit über Reutlingen hinaus gewirkt hat. Diese Ballung von entwicklungspädagogischer Kompetenz bringt mich in Rechtfertigungsnöte.

Ich bin kein Entwicklungspädagoge. Ich mache zwar Bildungsarbeit, innerhalb und außerhalb der Universität, ich schreibe Bücher für die Bildungsarbeit - aber ich mache dies ohne entwicklungspädagogische Theorie, also als Autodidakt. Ich gebe zu, daß ich selbst die ZEP nur selten lese - und dieses Eingeständnis müßte mich eigentlich völlig disqualifizieren, über etwas zu sprechen, was mit Entwicklungspädagogik zu tun hat.

Ich werde also gar nicht den Versuch machen, als Entwicklungspädagoge zu dilettieren, sondern bei Schusters Leisten bleiben und die Frage stellen, wie heute Entwicklungspolitik ethisch noch begründbar, politisch noch aktivierbar und gesellschaftlich noch vermittelbar ist.

Ich mache als Hochschullehrer, als Dozent in der Lehrerfortbildung, an allerlei Akademien und Volkshochschulen sowie bei Tagungen von vielen NGOs eine Erfahrung, die alle NGOs und AK3Ws machen: Entwicklungspolitik ist nach dem mobilisierenden "Hoch auf die Solidarität" in den 70er Jahren und frühen 80er Jahren an der Basis ebenso im Abseits wie auf der Bonner Bühne nach dem Ende des Kalten Krieges, das ihr die geostrategische Funktion der antikommunistischen Eindämmungspolitik genommen hat.

Vor kurzem förderte eine Konstanzer Untersuchung der Einstellungen und Lebensperspektiven von 20.000 Studierenden aller Fakultäten zutage, daß sich die große Mehrheit der jungen Intelligenz mit der Welt arrangiert hat und keinen weltverbessernden Idealen mehr nachhängt. Lehrer, vor allem "Alt-68er", berichten, daß sie mit Dritte Welt-Themen nur das große Gähnen erzeugen, obwohl die Schulbü-

cher und Lehrmaterialien inzwischen vorzüglich geworden sind. Wir Hochschullehrer haben dann an den Universitäten die lamentablen Resultate des schulischen "Lernbereichs Dritte Welt" vor uns.

Es gibt allerdings auch eine ganz andere Deutung dieses vermeintlichen Desinteresses von Schülern an globalen Problemen und Herausforderungen: daß sie nämlich schon zuviel über die Weltprobleme wissen und dieses von LehrerInnen der "68er"-Generation vermittelte Wissen über die Größenordnung und Komplexität der Problemlagen gerade die intelligenten und sensiblen jungen Menschen verzagen lasse, weil sie von Ohnmachtsgefühlen geplagt werden. Dies klingt sogar plausibel. Dennoch kann mich der Umkehrschluß nicht überzeugen, daß wenig Wissen mehr Bereitschaft zum Engagement schafft.

Bankrotterklärungen von Entwicklung und Entwicklungspädagogik: "Desorientierung überall"?

Man könnte aus diesen selektiven Wahrnehmungen folgern, daß die schulische und außerschulische entwicklungspolitische Bildungsarbeit versagt habe: daß es ihr weder gelungen ist, Entwicklungspolitik in der Gesellschaft zu verankern und das Solidaritätsreservoir zu vergrößern, noch was immer ihr Anspruch und Ziel war - durch Druck von unten "oben" - sei es in Bonn, Brüssel oder sogar in Washington - etwas zu verändern.

Entwicklungspolitik befand sich noch nie in einer so tiefen Sinn- und Rechtfertigungskrise und so tief in der politischen Irrelevanzfalle wie heute. Nur wenige Hilfswerke und NGOs regen sich noch darüber auf, daß Jahr für Jahr der Etat des BMZ gekürzt wird - und diese Aufregung hat keinerlei Wirkung auf Parlament und Regierung, obwohl Umfragen zeigen, daß die Zustimmung in der Bevölkerung zum "Prinzip Entwicklungshilfe" immer noch erstaunlich hoch ist - sofern sie zur Armutsbekämpfung eingesetzt wird.

Der Papst der Entwicklungspädagogik und Chefdenker der ZEP, Alfred K. Treml, entdeckte - natürlich in der ZEP (1992) - eine "Desorientierung überall" und drei Formen dieser Desorientierung:

- 1. man ist sich des Zieles, wohin Entwicklung führen soll, unsicher geworden;
- 2. man ist sich des Weges, auf dem Entwicklung erreicht werden soll, unsicher geworden;
- 3. man ist sich des ganzen Unternehmens der Entwicklungspolitik unsicher geworden.

Treml zieht aus diesen drei Desorientierungen ziemlich deprimierende Folgerungen: "Man ist verwirrt, wenn man sich des Zieles nicht mehr im klaren ist; man ist verirrt, wenn man sich des Weges nicht mehr sicher ist, und man ist irritiert, wenn man sich fragt, ob man nicht lieber doch zu Hause geblieben wäre. Diese letzte Form der Desorientierung ist die grundsätzlichste, weil sie gewissermaßen die Sinnfrage stellt und in Betracht zieht, daß man sich mit der ganzen Reise geirrt haben könnte."

Dies ist eine literarisch verpackte Bankrotterklärung, nicht nur auf die Entwicklungspolitik, sondern auch auf die Entwicklungspädagogik. Der teilweise sterilen Aufgeregtheit der "68er" folgte also die lähmende Ratlosigkeit: Warum und wofür sollen wir uns noch engagieren?

Wir alle, die sich irgendwo und irgendwie in der Entwicklungspolitik engagieren, stellen uns diese Fragen und bewegen uns ständig an der Resignations- und Frustrationsschwelle. Viele von uns Dritte Welt-Bewegten haben sich in anderen Sozialbewegungen engagiert oder sind ausgestiegen. Auch bei den "Grünen", die sich mehrheitlich aus der Friedens- und Solidaritätsbewegung rekrutierten, ist die "Nord-Süd-Politik" inzwischen zu einem Randthema geworden, das keine Stimmen verspricht. Alfred K. Treml liefert auch dafür eine plausible Erklärung: "Wer hält, sofern er nicht berufsmäßig dafür bezahlt wird, auch schon dauernden Mißerfolg aus? Wer kann auf Jahre hinaus, in seinem politischen und pädagogischen Engagement auf (fast) jedes Erfolgsgefühl verzichten?"

So erscheint alles entwicklungspädagogische Bemühen sinnlos. Warum brauchen wir überhaupt noch solche Unternehmen wie ZEP, EPIZ und AK3Ws?

Widerspruch zu Bankrotterklärungen

Ich möchte diesem entwicklungspolitischen und entwicklungspädagogischen Defätismus aus mehreren Gründen widersprechen:

- 1. Ist es denn wirklich so, daß wir das Ziel von Entwicklung nicht mehr kennen und nicht mehr wissen, wofür wir uns engagieren können und sollen? Haben nicht die Weltkonferenzen der letzten Jahre von Rio bis Rom Ziele formuliert und Wege aufgezeigt, die den von Treml behaupteten Verwirrungen, Irrungen und Irritationen abhelfen können? Haben der vom Kopenhagener Weltsozialgipfel ausgerufene "Krieg gegen die Armut" mit ganz konkreten Zielvorgaben und die vom neuesten UNDP-"Bericht über die menschliche Entwicklung" behauptete "praktische Möglichkeit", eine Welt ohne menschenunwürdige Armut zu schaffen, nicht Visionen eröffnet, die keine Flucht in bequeme Ohnmachtsgefühle zulassen? Die von den Weltkonferenzen verabschiedeten Aktionsprogramme haben Wegweiser, also Orientierungen, aufgestellt (vgl. Messner/Nuscheler 1996).
- 2. Stimmt es überhaupt, wie die wohlfeilen Bankrotterklärungen suggerieren, daß die Entwicklungspolitik nichts bewirkt, ja mehr geschadet als genutzt habe? Die UNDP-Berichte zeigen, daß auch in den Armutsregionen bemerkenswerte Fortschritte in der sozialen Entwicklung erzielt wurden, über die Fernsehberichte nicht zu berichten pflegen. Richtig ist allerdings, daß Entwicklungspolitik mehr hätte erreichen können, wenn sie zielgerichteter zur Armutsbekämpfung eingesetzt worden wäre (vgl. Nuscheler 1996).
- 3. Ist die Autosuggestion berechtigt, daß alles Engagement der Dritte Welt-Bewegten nichts bewegt und sich letztlich in einer Selbstbefriedigung des guten Gewissens erschöpft habe? Ich widerspreche dieser Selbstbemitleidung. Aus meinen Studien über die japanische Entwicklungspolitik habe ich gelernt, daß hierzulande im Unterschied zu Japan die Entwicklungslobby eine völlige Instrumentalisierung der Entwicklungspolitik für kommerzielle und außenpolitische Interessen ver-

hindert hat. Auch die angebliche "Kopernikanische Wende" unter Erhard Eppler, die gar nicht so kopernikanisch war, wäre - wie Eppler selbst häufig betont - ohne Druck der damals etwas lautstärkeren Solidaritätsbewegung der "68er" nicht möglich gewesen.

Schließlich haben die jüngsten Weltkonferenzen demonstriert, daß die international vernetzten NGOs zwar immer noch an Katzentischen sitzen, aber doch zu gewichtigen Akteuren auf der politischen Weltbühne geworden sind, die erheblichen Einfluß auf die von den Staaten beschlossenen Aktionsprogramme gewannen. Ohne ihr sachkundiges Engagement wäre es nicht gelungen, den "Rio-Prozeß" auch auf der landes- und kommunalpolitischen Ebene zu verankern. Inzwischen gibt es in rund 2.000 Städten und Gemeinden lokale "Agenda 21"-Aktionsgruppen mit teilweise erstaunlichen Erfolgen.

Ich widerspreche also Alfred K. Treml, daß alles politische und entwicklungspädagogische Engagement keine Erfolgserlebnisse verbuchen und Erfolgsgefühle erleben konnte. Natürlich kamen wir den Visionen einer solidarischen und gerechteren Einen Welt nicht viel näher, aber es gab keineswegs nur Rückschritte. Wir dürfen halt die Ziele nicht allzu hoch stecken, um nicht ständig die Latte zu reißen.

Wenn es richtig ist, daß Entwicklungspolitik zunächst eine Bildungsaufgabe ist, dann findet auf der lokalen Ebene mehr Bewußtseinsbildung über die Imperative von "nachhaltiger Entwicklung" und über das Schlagwort der "Einen Welt" statt als die ganze PR-Arbeit des BMZ zu bewirken vermag. Hier findet der "Lernbereich Dritte Welt" eine persönliche Erfahrungsebene, deren Lerneffekt wir bisher unterschätzt haben. Jede Veränderung beginnt mit kleinen Schritten.

4. Es scheint, daß es keine Nachfrage nach entwicklungspolitischer Bildungsarbeit mehr gibt, worauf schlecht besuchte Veranstaltungen über Dritte Welt-Themen in Volkshochschulen und Akademien schließen lassen. Unsere Untersuchung von 1.000 christlichen Basisgruppen hat - zu meiner eigenen Überraschung - ein großes Bedürfnis nach sachkundiger Information zutage gefördert (vgl. Nuscheler/Gabriel/Keller/Treber 1995). Dieses Begehren war so stark, daß auch die katholischen Bischöfe inzwischen zum Beschluß gedrängt wurden, so etwas wie einen "katholischen ABP", also ein Gegenstück zum längst bestehenden "Ausschuß für entwicklungsbezogene Bildung und Publizistik" der EKD, dessen Geschäfte Klaus Seitz führt, einzurichten. Ich zog aus dieser Untersuchung auch die Erkenntnis, daß unter der Decke einer allseits beklagten Entsolidarisierung doch noch ein erhebliches Solidaritätspotential vorhanden ist.

Der Einwand liegt auf der Hand, daß hier die bereits Eingeweihten und Erleuchteten unter sich bleiben. Aber wer sonst soll die sogenannte Basisarbeit machen? Ohne lokale Aktionsgruppen könnten Lobby-Organisationen wie der BUKO, Amnesty International oder German Watch keine lobbyistische Wirkung erzielen und bliebe das Re-

den über zivilgesellschaftliches Engagement ein ziemlich leeres Gerede.

Ein Bericht an den Club of Rome bezeichnete die "Revolution der Barfüßigen" als die "erste globale Revolution" (vgl. King/Schneider 1992). Es gibt inzwischen viele und durchaus berechtigte Warnungen vor einer Romantisierung und Überschätzung dieser zivilgesellschaftlichen Organisationskerne, aber ich sehe in ihnen immer noch den Sauerteig einer "aktiven Gesellschaft", ohne die auch die Entwicklungspolitik ein Anhängsel von Außen- und Wirtschaftspolitik bleiben müßte. Gelegentlich ist schon von einer "NGOisierung" der Weltpolitik die Rede (vgl. Messner 1997). Wir sollten solchen voreiligen Übertreibungen und selbstgestrickten Romantisierungen widerstehen. Ich möchte deshalb einen kurzen Exkurs über Stärken und Schwächen der NGOs einschieben, der sich an Dirk Messners Einsichten orientiert.

Was können die NGOs als Organisationskerne der Zivilgesellschaft leisten?

- 1. NGOs haben das Privileg und die Funktion, die eingespielten Routinen der Politik durch Protest und Provokation zu stören, in Bewegung zu halten, Gegenöffentlichkeit zu erzeugen und Gegenmacht aufzubauen.
- 2. Die NGOs fungieren als Sensoren der Gesellschaft, greifen vernachlässigte Themen auf und konfrontieren das politische System mit einem Reformdruck von unten. Sie setzen die Politik unter Handlungs- und Legitimationsdruck.
- 3. NGOs tragen zur Zerkleinerung der "großen Politik" bei und können sich leisten, über den kurzen Zeithorizont von Wahlterminen hinauszuschauen und Vorschläge zu unterbreiten, die aus machtpolitischen Gründen tabuisiert werden.
- 4. Die NGOs konfrontieren die Welt der Sachzwänge und scheinbar unveränderbaren Systemlogiken oft mit der Welt des Wünschbaren und der Utopie von einer besseren Welt und können so zuweilen zumindest Nachdenklichkeit bewirken und Denkanstöße geben. Handeln beginnt bekanntlich im Kopf.
- 5. NGOs tragen dazu bei, das soziale und moralische Kapital einer Gesellschaft zu mobilisieren; sie bringen zum Ausdruck, daß es neben Individualisierungs- und Entsolidarisierungstendenzen auch noch Bedürfnisse nach erlebbarer Gemeinschaft und kreativer Betätigung im Gemeinwesen gibt. Sie holen gewissermaßen die Politik in die Gesellschaft zurück.

Unsere Untersuchung der christlichen Dritte Welt-Gruppen hat folgende - über das christliche Milieu hinaus verallgemeinerungsfähige - Erkenntnisse zutage gefördert: "In die Handlungsformen und -motive der Dritte Welt-Gruppen gehen in vielfältiger Weise Kompetenzen und Lebensformen ein, die in der übrigen Gesellschaft zunehmend von Entwertung bedroht sind ... Dritte Welt-Arbeit bietet eine Chance, solche Kompetenzen und Lebensstilformen zu erhalten, zu stabilisieren und eine öffentliche Anerkennung zu finden."

Dritte Welt-Gruppen "sind Sauerteig einer gelebten Solidarität und Antriebskräfte eines Bewußtseinswandels in den Ego-Gesellschaften des Nordens, ohne den die solidarische Eine Welt nicht entstehen kann. Die globale Verantwortungsethik (das "globale Denken") muß unten ansetzen (…), damit sich oben überhaupt etwas bewegt."

Diesen Innovations- und Kreativitätspotentialen stehen einige Schwächen gegenüber, die keine Romantisierung der NGOs zulassen und vor einer Übeschätzung - auch Selbstüberschätzung - ihrer Rolle in der Innen- und Weltpolitik warnen:

- 1. Die NGOs greifen oft punktuell Problemfelder auf und erarbeiten sich auf diesen Feldern beachtliche Sachkompetenz, berücksichtigen aber bei dieser Engführung die Interdependenzen zwischen Politik- und Problemfeldern nicht hinreichend. Paradigmatisch ist das Handeln von Umwelt-NGOs, die oft Belange des Arbeitsmarktes ignorieren. Auch NGOs leiden häufig an einer Kurzsichtigkeit, die sie der Politik anzulasten pflegen, weil sie die Wirkungen ihrer Aktivitäten auf andere Problemfelder ausblenden. Ihr Erfolg beruht auch auf dem Privileg, sich nicht um den Ausgleich von Zielkonflikten kümmern und Entscheidungen treffen zu müssen.
- 2. Die NGOs haben zwar die kommunikative Infrastruktur der Gesellschaft verbreitert und zur Rückbindung der Politik in die Gesellschaft beigetragen. Manche neigen allerdings, weil sie auf die Schaffung von Öffentlichkeit über die Medienpräsenz setzen, zu einer "Skandalisierung" der Politik. Statt komplizierte Sachverhalte verständlich zu machen und Lösungswege aufzuzeigen, werden Skandale medienwirksam inszeniert.
- 3. Größere NGOs haben innere Demokratie- und Legitimationsdefizite; statt auf Wählerfang gehen sie auf Spendenfang. Die Zustimmung zu ihrer Arbeit über Spenden hinterläßt ein Legitimationsvakuum: In wessen Namen und für wieviele Menschen sprechen die NGO-Funktionäre? Es gibt eine wachsende Gruppe professionalisierter NGOs, die kaum mehr über aktive Mitstreiter verfügen, sondern auf der Grundlage von Spendengeldern Lobbyarbeit für dieses oder jenes Anliegen betreiben. Was unterscheidet dann noch solche Lobby-NGOs von klassischen Verbänden, die zumindest eine innerverbandliche Demokratie haben?

Zwischenbilanz zur Rolle der NGOs: Wer kümmert sich um "das Ganze"?

Die NGOs sind ein belebendes Element der Demokratie; sie erhöhen die Sensibilität gegenüber ausgegrenzten Themenfeldern und üben auf diese Weise wichtige Korrekturfunktionen aus. Sie bieten Optionenvielfalt und Partizipationschancen. Aber die NGOs sind keine besseren politischen Akteure, sondern andere Akteure mit komparativen Vor- und Nachteilen. Der Mythos von den a priori basisdemokratischen und nur edlen Zielen verpflichteten Organisationen ist korrekturbedürftig. In der Dritten Welt tauchten auch sie in den Sumpf der Korruption ein. Die viel gescholtenen Parteien und Parlamente sind noch immer die

Orte, die sich letztlich um "das Ganze" kümmern müssen. Es ist nicht zuletzt diese Verpflichtung "auf das Ganze", die zur Verlangsamung von Entscheidungen, zur Verärgerung spezifischer Interessen- und Akteursgruppen, zu vielen unbefriedigenden Kompromissen und zuweilen zur Blockierung von Politik beiträgt.

Drei Thesen zur Funktion der Entwicklungslobby und zur Verteidigung der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit

Ich möchte im nächsten Schritt diese allgemeinen Einschätzungen der "NGO-Szene" herunterbrechen auf die Entwicklungslobby. Meine erste These ist, daß die Entwicklungslobby wirklich das Salz in der Suppe ist. Selbst Minister Spranger vereinnahmte sie als "zweites Standbein" der Entwicklungszusammenarbeit und trat zusammen mit NGOs auf, um gegen weitere Kürzungen seines Etats öffentlichen Druck zu erzeugen.

Die Staaten haben auf den Weltkonferenzen der 90er Jahre - schon unter kräftiger Mitwirkung der NGOs - Aktionsprogramme verabschiedet, durch deren Verwirklichung sie die Welt verändern könnten. Der 1997er UNDP-"Bericht über die menschliche Entwicklung" sieht sogar die "praktische Möglichkeit", überall auf der Welt die Armut zu überwinden - was ich selbst nicht einmal für eine konkrete Utopie halte. Willy Brandt schrieb vor fast zwei Jahrzehnten in der Einleitung zum "Brandt-Bericht": "Noch nie hat die Menschheit über so vielfältige technische und finanzielle Ressourcen verfügt, um mit Hunger und Armut fertig zu werden. Die gewaltige Aufgabe läßt sich meistern, wenn der notwendige gemeinsame Wille mobilisiert wird."

Wer aber soll diesen politischen Willen mobilisieren, den man bei der Umsetzung aller von den Weltkonferenzen verabschiedeten Aktionsprogramme vermissen kann. Auch die Bundesrepublik Deutschland unterschrieb die sog. "20/20-Initiative", in der sie sich verpflichtete, 20 % ihrer Entwicklungshilfe in soziale Grunddienste zu investieren. Sie entfernte sich aber im letzten Haushaltsjahr und im Haushaltsplan für das nächste Jahr weiter von dieser Zielvorgabe.

Wer soll dafür sorgen, daß die Regierung ihre internationalen Verpflichtungen einhält? Ohne Druck von unten macht sich nicht einmal die parlamentarische Opposition für etwas stark, was keine Wahlstimmen verspricht. Ohne aktive Entwicklungslobby würde die Entwicklungspolitik noch mehr ins politische Abseits geraten. Die wenigen Einzelkämpfer in den Parlamentsfraktionen, die mit diesem "exotischen" Politikbereich ihre Karriere riskieren, betteln geradezu um mehr Druck von unten.

Meine zweite These ist, daß auch die Entwicklungslobby dringend mehr Bildungsarbeit braucht, um ihr Engagement mit mehr Sachkunde aufzurüsten. Sie agitiert häufig immer noch mit ziemlich plumpen Argumenten, mit denen sie weder die Entscheidungsträger beeindrucken noch die Menschen zu Solidarität bekehren kann. Deshalb konnte Siegfried Kohlhammer (1993) den "edlen Seelen" in der Solidaritätsbewegung vorwerfen, Sachkunde durch gesinnungstüchtigen und nervenden Moralismus zu ersetzen. Wörtlich (S. 114): "Unserer Verpflichtung zur Hilfe für die Dritte Welt

kommen wir nicht dadurch umso gewissenhafter nach, je ausdrücklicher wir uns der Ausbeutung anklagen und zum Abschaum der Erde erklären, sondern indem wir uns präzise Kenntnisse über die komplexe Wirklichkeit der Dritten Welt und des Verhältnisses von Erster und Dritter Welt verschaffen und danach entwicklungspolitisch und humanitär handeln."

Welche Konsequenzen soll die Entwicklungslobby aus solchen Attacken ziehen, die in Bonn genüßliche Resonanz fanden? Sie muß ihr Drängen und Bohren mit Sachkunde untermauern. Mit anderen Worten: Entwicklungspädagogik ist nicht nur eine Lern- und Vermittlungsaufgabe an Schulen, sondern Entwicklungspolitik ist auch für die Entwicklungslobby eine ständige Bildungsaufgabe. Wenn sie gehört werden will, ist die Kraft der Argumente wichtiger als die Phonstärke von Protesten.

Das BMZ, die EU-Kommission oder die Weltbank wissen schon, warum sie den Dialog mit wichtigen NGOs suchen. Es geht dabei auch, aber nicht allein um den Versuch, eine artikulationsfähige Opposition zu domestizieren, sondern auch um die Einsicht, daß die großen Weltprobleme ohne Zusammenwirken von staatlichen und nicht-staatlichen Akteuren weder konzeptionell noch operationell gelöst werden können. In dieser Kooperation entdeckte die internationale Commission on Global Governance (1995) die neue Qualität von Global Governance zur Bewältigung der Weltprobleme.

Meine dritte These zur Verteidigung der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit auf ihren verschiedenen Ebenen und ihren unterschiedlichen Gestaltungsformen beruht auf dem empirischen Nachweis, daß es einen kausalen Zusammenhang zwischen der Förderung und Intensität der Bildungsarbeit und der Solidaritätsfähigkeit von Gesellschaften gibt, die sich nicht nur, aber auch in der Höhe der Entwicklungsetats ausdrückt. Die britische Development Education Association (1997) wies jüngst in einer vergleichenden Studie nach, daß sich die OECD-Länder, die pro Kopf am meisten in die Development Education investieren, auch die höchsten Entwicklungsetats im Verhältnis zum Bruttosozialprodukt leisten können, obwohl auch sie von Haushaltsproblemen geplagt sind: Dies sind Schweden, Norwegen, Dänemark und die Niederlande. Die Länder, die in den letzten Jahren ihre Entwicklungsetats am stärksten gekürzt haben, sind auch die Länder mit den geringsten Investitionen in die entwicklungspolitische Bildungsarbeit. Zu ihnen zählt neben GB, den USA und Frankreich auch Deutschland.

Aus dieser Kausalität fällt nur Japan heraus, das inzwischen zum "Weltmeister in Entwicklungshilfe" avanciert ist, obwohl es eine sehr unterentwickelte "NGO-Szene" hat. Hier beflügelte vor allem der Anspruch auf einen ständigen Sitz im UN-Sicherheitsrat die Spendierfreudigkeit, obwohl sich Japan in einer schweren Wirtschafts- und Finanzkrise befindet.

Trotz dieser Ausnahme von der Regel leite ich aus der auffälligen Korrelation zwischen der Höhe der Investitionen in die Bildungsarbeit und der Höhe der Entwicklungsetats (in Relation zum BSP) eine Wechselwirkung ab. Eine aktive Bildungsarbeit schafft in der Gesellschaft ein Bewußtsein, das den Politikern ermöglicht, den Wählern relativ hohe Leistungen für die Entwicklungszusammenarbeit oder für multilaterale Hilfsprogramme abzuverlangen. Es müßte also auch im Eigeninteresse des BMZ liegen, mehr in die Bildungsarbeit zu investieren, um ein weiteres Schrumpfen seines Etats zu verhindern.

Es gibt auch in Deutschland hoffnungsvolle Initiativen

Ich möchte hier nicht nur über Versäumnisse lamentieren, sondern auch über positive Beispiele berichten - und sie zur Nachahmung empfehlen. Das hochverschuldete und von Strukturkrisen gebeutelte Land NRW richtete jüngst nicht nur 33 Stellen für sog. Promotoren ein, die lokale Eine Welt-Gruppen unterstützen und mit Bildungsarbeit versorgen sollen. Die Landesregierung beließ es auch nicht bei der Einrichtung eines konsultativen Eine Welt-Beirats mit mehr oder weniger symbolischen Funktionen, sondern verfügte auch nach dem Vorbild der Niederlande im Gemeindefinanzierungsgesetz, daß 50 Pfennig pro Kopf für entwicklungspolitische Aktivitäten vor Ort abgezweigt werden. Es ist allerdings betrüblich, daß manche Gruppen diesen Segen aus der Gemeindekasse gesetzwidrig zur Finanzierung von Hilfsprojekten in der Dritten Welt und nicht was die Absicht des Landesgesetzgebers war - für die Bildungsarbeit in der Kommune verwenden.

Dennoch halte ich diese Initiative, die auch durch Anforderungen aus der "NGO-Szene" zustande kam, für hoffnungsvoll und nachahmenswert. Das BMZ könnte ja mit gutem Beispiel vorangehen und seinen Etatposten für die Förderung der Bildungsarbeit nicht abschmelzen, sondern aufstokken. Dann wäre auch seine Beteuerung, daß Entwicklungspolitik ohne Verankerung und Unterstützung in der Gesellschaft keine Zukunft habe, glaubwürdiger.

Zusammenfassung: Widerspruch zu Alfred K. Treml

Vielleicht wird am Ende verständlich, warum ich nicht in das Requiem auf die Solidaritätsbewegung einstimme, obwohl sie an Auszehrung leidet und das "Hoch auf die Solidarität" nicht mehr bei jedem Happening zu hören ist. Ich stimme auch nicht in die wohlfeilen und so aufgeklärt erscheinenden pauschalen Bankrotterklärungen der Entwicklungspolitik und in das Lamento über die Sinnkrise der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit ein.

Ich widerspreche Alfred K. Treml, daß wir nicht mehr wissen, welche Ziele Entwicklungspolitik haben und welche Wege sie einschlagen soll. Es mangelt nicht so sehr an diesem Wissen, sondern an der Bereitschaft, aus diesem Wissen Konsequenzen zu ziehen. Wir haben in vier Jahrzehnten auch Erfahrungen gesammelt, was wir tun oder was wir lassen sollten. Die Ausrede der Ratlosigkeit gilt nicht! Hans Jonas hat kurz vor seinem Tod in einem "Spiegel"-Interview daran erinnert, daß wir kein Erkenntnisproblem, sondern ein Verantwortungsproblem haben.

Weil ich kein Entwicklungspädagoge bin, weiß ich nicht,

wie Entwicklungspolitik mit welchen Methoden und Medien besser vermittelt werden könnte als bisher. Aber ich bin fest davon überzeugt, daß eine gute Entwicklungspädagogik nötiger denn je ist, weil Entwicklungspolitik eben auch eine Bildungsaufgabe ist und ohne breite Verankerung in der Gesellschaft keine Zukunft haben kann.

Die zu lösenden Weltprobleme verlangen gebieterisch, daß sie kein Aschenputtel in der Gesamtpolitik bleibt, sondern - verstanden als Lernprozeß und solidarisches Handeln - zu einem Projekt der Zukunftssicherung aufgewertet wird. Auch die Vermittlung dieser Einsicht ist eine Aufgabe der Bildungsarbeit. Sie hat also noch große Aufgaben vor sich. Und es läge im aufgeklärten Eigeninteresse der Politik, diese Bildungsaufgabe auch außerhalb des schulischen "Lernbereichs Dritte Welt" stärker zu fördern. Bankrotterklärungen der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit aus entwicklungspädagogischer Sicht könnten dagegen auch der ZEP die Existenzrechtfertigung entziehen.

Literatur

Commission on Global Governance (1995): Nachbarn in Einer Welt, Bonn (Stiftung Entwicklung und Frieden).

Development Education Association (1997): The Case for Development Education, London.

King, Alexander/Schneider, Bertrand (1992): Die erste globale Revolution. Ein Bericht des Rates des Club of Rome, Frankfurt/M.

Kohlhammer, Siegfried (1993): Auf Kosten der Dritten Welt? Göttingen. Messner, Dirk (1997): Politik im Wandel. NGOs in der Irrelevanzfalle oder NGOisierung der (Welt-)Politik? Friedrich-Ebert-Stiftung, Bonn.

Messner, Dirk/Nuscheler, Franz (Hrsg.) (1996): Weltkonferenzen und Weltberichte, Bonn.

Nuscheler, Franz (1996): Gegen den entwicklungspolitischen Pessimismus, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, B 12/96.

Nuscheler, Franz/Gabriel, Karl/Keller, Sabine/Treber, Monika (1995): Christliche Dritte Welt-Gruppen. Praxis und Selbstverständnis, Mainz.

Treml, Alfred K. (1992): Desorientierung überall oder Entwicklungspolitik und Entwicklungspädagogik in neuer Sicht, in: ZEP - Zeitschrift für Entwicklungspädagogik, 15(1), S. 6-17.

UNDP (1997): Bericht über die menschliche Entwicklung 1997, Bonn.

Anmerkung

¹ Vortrag gehalten anläßlich des 20jährigen Bestehens der ZEP, bzw. des 30jährigen Bestehens des "Arbeitskreises Dritte Welt" in Reutlingen

Prof. Dr. Franz Nuscheler, seit 1974 Lehrstuhl für Internationale und Vergleichende Politik und Direktor des Instituts für Entwicklung und Frieden (INEF) an der Gerhard Mercator Universität Duisburg.



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

Gottfried Mergner

Rede anläßlich der Verleihung der Würde einer Ehrenpromotion an Prof. Dr. Dietrich Goldschmidt am 06.02.1998 an der Technischen Universität Berlin.

Sehr geehrte Frau Goldschmidt, sehr verehrter Kollege Goldschmidt, meine sehr geehrten Damen und Herren.

Ich gratuliere der Technischen Universität Berlin und vor allem dem Fachbereich Erziehungsund Unterrichtswissenschaften zu ihrer Entscheidung Herrn Prof. Dr. Dietrich Goldschmidt die Ehrendoktorwürde zu verleihen. Diese Ehrung ehrt Sie und verpflichtet Sie wie uns, in ihm ein wissenschaftliches Vorbild zu sehen.

Die Kommission "Bildungsforschung mit der Dritten Welt" in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften wurde von Professor Goldschmidt 1976 mit begründet. Sie hieß ursprünglich: "Arbeitsgruppe Deutsche Erziehungswissenschaft und internationale Bildungsforschung". Sie änderte kurz nach ihrer Gründung ihren Namen in "Bildungsforschung mit der Dritten Welt", um die Verpflichtung deutscher Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler für die Dritte Welt deutlich auch nach außen hin zu dokumentieren. Kollege Goldschmidt formulierte diese Verantwortung - noch heute hoch aktuell in seinem Vorwort für das Buch "Bleiche Herrschaft - Dunkle Kulturen" eines zweiten bedeutenden Mannes unserer Kommission - des 1980 verstorbenen Ernest Jouhy (1. Aufl. 1985, 2. Überarb. Aufl. 1996):

Er - Goldschmidt - habe 1976 begonnen, "den eurozentristischen Hintergrund 'weißer' Bildungshilfe im schwarzen Erdteil zu hinterfragen. Ich war betroffen, entdecken zu müssen, daß die Bundesrepublik viele Millionen für diese Hilfe ausgab, ohne sich je durch intensive Forschung vergewissern zu wollen, welches die eigentlichen Bedürfnisse der infrage stehenden Länder seien, und vor allem, welche Dialektik für die Vermittlung zwischen den Kulturen zu entwickeln sei."

Und weiter:

"Wir machten uns keine Illusionen: Der universale pragmatisch-rationale Druck der Industriestaaten, Hand in Hand mit deren ökonomischem und dadurch auch politischem Herrschaftsanspruch, ist immer, ja, wird womöglich immer mehr nicht nur zur tödlichen Bedrohung traditioneller Kulturen, sondern des materiellen Überlebens von

zwei Milliarden Menschen,"

Aufgabe der Mitglieder der Kommission sei es daher, solide und engagierte Bildungsforschung in Kooperation mit Kolleginnen und Kollegen der Länder der Dritten Welt zu betreiben. Sie hätten herauszufinden, wie moderne Wissenschaft und Bildung von den Menschen der Dritten Welt verarbeitet und gemäß ihrer Bedürfnisse genutzt werden könnte. Dazu sei weltweite Kooperation im Bildungsbereich notwendig. Die Entwicklungshilfe müßte dabei mit der Forschung enger zusammenarbeiten.

Aus den Erfahrungen der nur mühsamen Annäherung der offiziellen Politik und Wissenschaftsförderung an die notwendige wissenschaftliche Kooperation im Bildungsbereich formulierte Goldschmidt folgende Frage an seinen Freund Jouhy:

"Woher nehmen Du und ich den Mut, wenigstens das unsere zu tun als einen Beitrag, den Rädern eine etwas andere Richtung zu geben?"

Seine Antwort ist gerade in der jetzigen Situation des schwindenden Interesses an der Erziehungswissenschaft und Forschungskooperation mit den Ländern des Südens für mich wichtig. Goldschmidt gibt zwei bedenkenswerte Antworten:

Einmal bezeugt er seinen Glauben an eine gemeinsam universalen Vernunft, die nicht in Zweckrationalität aufgehen dürfe, und er verweist auf seine Bemühungen, diese Vernunft an der Universität in der Lehre und in der Kooperation mit den Kollegen und Kolleginnen, den Partnern bei der Bildungsforschung in den Ländern des Südens zum Sprechen zu bringen.

Zum zweiten verweist er mit einem Zitat des Rabbiners Robert Raphael Geis auf einen für ihn entscheidenden Zusammenhang von Gegenwart und Zukunft. Ich bin dem Kollegen Goldschmidt für diesen Hinweis auf dieses Buch: Leiden an der Unerlöstheit der Welt 1906-1972 von Geis, das er selbst herausgegeben hat und auf das ich durch folgendes Zitat aufmerksam wurde, sehr dankbar. Das Buch hat mich mit einem Denken vertraut gemacht, daß für mich sehr wichtig wurde.

Ich zitiere Geis: "Die unter uns, die im Kampf gegen Reaktion in jeder nur möglichen Form geeint sind, verstehen Oekumene als die Erlaubnis, das Leben der kommenden, erhofften, ersehnten Welt hier und heute zu leben. Politik - und ich füge hinzu: auch Hochschulpolitik - als Prüfstein für die Ernsthaftigkeit unseres gläubigen Tuns, einen anderen Weg vermögen wir nicht zu sehen." Dieses Zitat, das Goldschmidt seinem Freund Jouhy gewidmet hat, erklärt mir viel von dem lebenslangen Engagement, dem Mut, der Kreativität und der soliden Arbeitsweise des Wissenschaftlers Prof. Dietrich Goldschmidt. Ich beglückwünsche Sie - auch im Namen der Kommission -, verehrter Kollege Goldschmidt, von Herzen zu der Ihnen heute verliehenen akademischen Ehrung.

Wolfgang Karcher

Laudatio zur Verleihung der Ehrenpromotion der Technischen Universität Berlin an Prof. Dr. Dietrich Goldschmidt

Mit der Verleihung der Ehrenpromotion an Prof. Dr. Dietrich Goldschmidt zollt die Technische Universität Berlin einem hervorragenden Wissenschaftler Anerkennung, der immer wieder wichtige, in die Zukunft weisende Akzente gesetzt und seine wissenschaftliche Arbeit immer auch als Dienst an der Gesellschaft verstanden hat.

Seine Biographie und das Profil seiner wissenschaftlichen Arbeit verbinden ihn auf vielfältige Weise mit der Technischen Universität Berlin. Aus der Fülle seines Wirkens kann hier nur ein kleiner Ausschnitt zur Sprache kommen.

Prof. Goldschmidt verkörpert auf beispielhafte Weise die Verbindung von Ingenieurwissenschaften und Sozialwissenschaften. Er ist in beiden Wissenschaften zu Hause, vielleicht gerade deshalb hat für ihn keine Wissenschaft Vorrang vor den anderen.

Durch sein wissenschaftliches und bildungspolitisches Wirken setzte sich Prof. Goldschmidt für eine Universität ein, die nach innen und außen auf Kooperation und demokratischen Arbeits- und Diskussionsformen aufbaut. Schon früh entwikkelte er die Vision einer Universität, die sich selbstkritisch und weltoffen zeigt, dazu verjüngt und kommunikationsfreudig, zugleich wenig hierarchisch, ihrer politischen und sozialen Verantwortung wie Einflußmöglichkeiten bewußt.

Angesichts der heutigen gesellschaftlichen Herausforderungen in einer Welt katastrophischer Einbrüche und epochaler Umbrüche und angesichts der virulenten Zweifel an der Problemlösungs- und Selbstreflektionskompetenz der Einzelwissenschaften ist eine solche Vision von gleichberechtigter interdisziplinärer Kooperation an der Universität wichtiger denn je. Gerade für eine Technische Universität ist sie von existentieller Bedeutung.

Dietrich Goldschmidt wurde am 4. November 1914, in einem der "Schicksalsjahre" unseres ausgehenden Jahrhunderts, geboren. Zwischen 1933 und 1939, zwei weiteren "Schicksalsjahren", studierte er Maschinenbau und Betriebswissenschaft an der Technischen Hochschule Charlottenburg, der Vorläuferin der heutigen Technischen Universität Berlin, um dann bis 1944 als Ingenieur zu arbeiten.

Vor allem die Erfahrungen in der NS-Zeit veranlaßten Dietrich Goldschmidt, sich unmittelbar nach Kriegsende einerseits als Mitherausgeber der Göttinger Universitäts-Zeitung Problemen der

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

Hochschulerneuerung und andererseits im Zuge wissenschaftlicher Neuorientierung der Soziologie und später auch der Erziehungswissenschaft zuzuwenden. 1951 wurde er Assistent bei dem Philosophen und Soziologen Hellmut Plessner an der Göttinger Universität.

1956 erhielt er einen Ruf auf eine Professur für Soziologie an die Pädagogische Hochschule Berlin, aus der u.a. 1980. der Fachbereich Erziehungs- und Unterrichtswissenschaften an der Technischen Universität Berlin hervorgegangen ist. Von 1963 bis zu seiner Emeritierung 1982 war Prof. Goldschmidt Direktor am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung für den Bereich der Soziologie. In dieser Funktion hatte er in den 60er und 70er Jahren an der Reform des Bildungswesens der Bundesrepublik über den Deutschen Bildungsrat aktiv mitgewirkt.

Die eigenen moralischen Maßstäbe sind für Prof. Goldschmidt immer zentrale Grundlage seiner wissenschaftlichen Arbeit gewesen. Diese Maßstäbe sind besonders durch seine Lebenserfahrungen im Elternhaus, während der nationalsozialistischen Zeit als Student der Technischen Hochschule Charlottenburg sowie im Zwangsarbeitslager der Organisation Todt zum Ende des Krieges geprägt: aus der Erfahrung der Abhängigkeit der persönlichen Existenz von den gesellschaftlichen und politischen Bedingungen hat er eine starke persönliche Verantwortungsbereitschaft für die Gestaltung des Gemeinwesens entwickelt.

Mit seinen Beiträgen zur Bildungs- und Hochschulforschung hat sich Prof. Goldschmidt in der Bundesrepublik Deutschland und international hohes Ansehen erworben. Er verbindet seine wissenschaftliche Analyse durchgängig mit einer hohen Sensibilität für soziale Probleme. Seine Erkenntnisse sind zugleich die Grundlage für sein permanentes gesellschaftspolitisches Engagement gewesen.

Die Themenbereiche Hochschulausbildung und Hochschuldidaktik sind an der Technischen Universität Berlin eng mit dem Namen Dietrich Goldschmidt verknüpft. Er hatte bereits um 1970 aktiv an der Gründung des Instituts für Hochschuldidaktik mitgewirkt, das 1980 zeitgleich mit der Auflösung der Pädagogischen Hochschule und der Integration der dortigen Ausbildungsgänge in die Berliner Universitäten in den neu geschaffenen Fachbereich Erziehungs- und Unterrichtswissenschaften eingegliedert wurde. Mitte der 70er Jahre hat Prof. Goldschmidt gemeinsam mit dem damaligen Institut für Hochschuldidaktik an dem von der Technischen Universität Berlin und der Technischen Fachhochschule getragenen Modellversuch zur integrierten Ingenieurausbildung intensiv mitgearbeitet. Von 1990 bis 1994 hat er zusammen mit dem Fachbereich Erziehungs- und Unterrichtswissenschaften und dort besonders mit Prof. Hellmuth Wagemann in der "Projektgruppe Hochschulforschung" mitgewirkt, deren Arbeit

zur Bildung eines neuen Fachgebietes "Hochschulforschung" von der Technischen Universität Berlin mit Nachdruck unterstützt wurde. Mit seinem 1991 erschienenen Buch "Die gesellschaftliche Herausforderung der Universität" hat Prof. Goldschmidt wichtige nationale und internationale Akzente gesetzt. Darüber hinaus hat er als Hochschullehrer Hochschuldidaktik praktisch entwickelt. Das wird besonders deutlich an einem Lehrprojekt zu Sozialisation und kompensatorischer Erziehung, das er bereits 1968/69 an der Freien Universität Berlin realisiert hat. Dabei hat er durch Betonung der Eigeninitiative der Studierenden diese so stark motivieren können, daß die Ergebnisse der Lehrveranstaltung sorgfältig bearbeitet und publiziert wurden. Sie erlangten damals großen Einfluß auf die Debatte um die Zusammenhänge von Bildung und sozialer Ungleichheit.

Prof. Goldschmidt ist Nestor der erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Teildisziplin Bildung in der Dritten Welt. So hat er die 1978 erfolgte Gründung der Kommission Bildungsforschung mit der Dritten Welt in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft entscheidend vorangetrieben und geprägt. 1981 hat er das 16. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik mit dem Schwerpunkt "Die Dritte Welt als Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Forschung" herausgegeben. Mit der Herausgabe hat er maßgeblich dazu beigetragen, diesen damals in der Bundesrepublik Deutschland noch kaum bekannten Wissenschaftszweig theoretisch zu fundieren und in vielen Facetten auszuleuchten. Dieser Sammelband ist bis heute eine wichtige Grundlage für die wissenschaftliche Arbeit in diesem Themenbereich geblieben.

1986 hat der damalige Fachbereich 22 der Technischen Universität die Bedeutung dieser Teildisziplin durch die Bildung der Arbeitsstelle Dritte Welt an der TU Berlin anerkannt und zugleich seine Absicht bekräftigt, diesen Bereich in Lehre und Forschung künftig besonders zu betonen. Nach mehr als 10jähriger Arbeit ist diese Teildisziplin (Bildung im Nord-Süd-Verhältnis) zu einem anerkannten Studienschwerpunkt am heutigen Fachbereich 2 geworden, und zwar sowohl in der Erziehungswissenschaft als auch in der Soziologie. Das gleiche gilt für die Forschung: In der Erziehungswissenschaft und der Soziologie werden wichtige Themen dieses Bereiches bearbeitet, wie z.B. die Situation von Kindern und Jugendlichen auf der Straße oder Aspekte einer beschäftigungswirksamen Bildung im informellen Sektor - beides besonders in Ländern des Südens

Für diese enge Verknüpfung von erziehungswissenschaftlichen und soziologischen Aspekten, wie sie in der Arbeitsstelle Dritte Welt versucht wird, steht auch das wissenschaftliche Werk und das gesellschaftliche Engagement von Prof. Goldschmidt, der Bildungsfragen immer eingebettet in ihren gesellschaftlichen Zusammenhang

untersucht hat. Dies wird besonders deutlich an der von Prof. Goldschmidt 1970 zusammen mit zwei Professoren der Ingenieurwissenschaften erstellten Analyse und den Empfehlungen zum Aufbau einer Ingenieurfakultät an der Universität von Daressalam und der sich daran anschließenden Beratung zum Aufbau dieser Fakultät. Die Zusammenarbeit der Technischen Universität Berlin mit Prof. Goldschmidt drückte sich besonders durch eine seit Mitte der 80er Jahre regelmäßige Kooperation im Themenbereich "Bildung im Nord-Süd-Verhältnis" aus. Diese gemeinsamen Aktivitäten mündeten im Jahre 1993 in die von Prof. Karcher und Prof. Goldschmidt vorbereiteten, von der Technischen Universität Berlin, der Deutschen Stiftung für Internationale Entwicklung in Bonn und der Kommission Bildungsforschung mit der Dritten Welt in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft getragenen internationalen Konferenz zum Thema "Out-of-School Education, Work and Sustainability in the South".

Im Zusammenhang mit seinem Engagement für die "Dritte Welt" hat Prof. Goldschmidt auch für die Entwicklung der kulturvergleichenden Sozialisationsforschung in der Bundesrepublik Deutschland wichtige Akzente gesetzt. Besonders charakteristisch hierfür ist das von ihm und Traugott Schöfthaler herausgegebene Buch "Soziale Struktur und Vernunft", in dem insbesondere die Frage der universellen Gültigkeit der Theorien Piagets untersucht wird. Ein wichtiges Thema ist dabei die Frage, inwieweit europäische Konzepte übertragbar bzw. für andere Gesellschaften zu verändern sind. Dieses Thema ist insbesondere für die am FB 2 betonte interkulturelle Erziehungswissenschaft von erheblicher Bedeutung.

Prof. Goldschmidt hat mit seinen internationalen Forschungen, z.B. zum schwedischen Bildungswesen, zum Nord-Süd-Verhältnis und zu Wechselwirkungen im Bildungswesen zwischen der Bundesrepublik Deutschland und den USA wichtige Beiträge zur internationalen Öffnung der Wissenschaft an deutschen Hochschulen geleistet. Deren Notwendigkeitist ist seit kurzem wieder stark in der hochschulpolitischen Diskussion ebenso wie die Kritik an dem Internationalitätsdefizit der deutschen Universitäten. Bei dieser Thematik wie bei den meisten bisher genannten Themen wird deutlich, daß Prof. Goldschmidts wissenschaftliches und gesellschaftliches Engagement in vielfältiger Weise zukunftsweisend ist. Von 1992 bis 1996 hat Prof. Goldschmidt an der Technischen Universität Berlin Lehraufgaben im Rahmen eines Ergänzungsstudiums mit sozialwissenschaftlichem Schwerpunkt für Berufsschullehrerinnen und -lehrer aus der früheren DDR mit großer positiver Resonanz seitens der Teilnehmenden - wahrgenommen. Diese eine besondere Sensibilität erfordernde Aufgabe hat Prof. Goldschmidt nicht zuletzt auf Grund seines stetigen gesellschaftlichen Engagements sehr erfolg-

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

reich bewältigt, z.B. in der Kammer für öffentliche Verantwortung der Evangelischen Kirche in Deutschland, sehr erfolgreich bewältigt. Die Kammer hatte 1965 unter Prof. Goldschmidts aktiver Mitwirkung die bekannte Ost-Denkschrift zum Verhältnis von Ost und West in Deutschland und Europa entwickelt, durch die wichtige Anstöße für die bundesdeutsche politische Diskussion und Strategie gegeben wurden.

Seit der Befreiung vom Faschismus hat sich Prof. Goldschmidt kontinuierlich für die Aufarbeitung des in der Nazizeit an Juden begangenen Unrechts und für eine tätige Versöhnung zwischen Juden und Christen in Reden, Schriften und persönlichem Engagement eingesetzt. Diese Thematik wird an der Technischen Universität Berlin insbesondere am Zentrum für Antisemitismusforschung und, unter pädagogischen Aspekten, auch am FB 2 bearbeitet.

Die Technische Universität Berlin hat noch einen weiteren Grund dafür, Prof. Goldschmidt heute zu ehren. Seine Studienzeit von 1933 bis 1939 an der TH Charlottenburg, die sich besonders früh nationalsozialistischen Ideologien geöffnet hatte, war schwierig und teilweise demütigend. So wurde er auf seinem andersfarbigen Studentenausweis als Nichtarier eingestuft und damit stigmatisiert.

Mit der Verleihung der Ehrenpromotion soll auch an diese unrühmliche Vergangenheit unserer Universität erinnert und - zumindest symbolisch - eine Entschuldigung dafür ausgesprochen werden.

Ergänzung zum Schriftenverzeichnis von Dietrich Goldschmidt (1991-1997)

Die gesellschaftliche Herausforderung der Universität - Historische Analysen, internationale Vergleiche, globale Perspektiven. Weinheim 1991.

Bildung für die Welt von morgen? In: Becker/G., Zimmer, J. (Hrsg.): Lust und Last der Aufklärung. Zum 80. Geburtstag von Hellmut Becker. Weinheim 1993.

Geleitwort. In: Friedrich, J./Westermann, B. (Hrsg.) Unter offenem Horizont: Anthropologie nach Helmuth Plessner. Frankfurt a.M. 1995, S. 11-17.

Mai 1945 - Erlebnisse, Tätigkeiten und Erfahrungen 1945
 1949. In: Historische Kommission der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (Hrsg.). Weinheim 1995.
 Berufsschullehrer aus der DDR in gewandelter Verantwortung.
 In: Hoff, E./Lappe, L. (Hrsg.): Verantwortung im Arbeitsleben. Heidelberg 1995, S. 129-143.

Eugen Schiffer (14.2.1860-5.9.1954). In: Pauly, W. (Hrsg.): Hallesche Rechtsgelehrte jüdischer Herkunft. Berlin 1996, S. 69-92.

"Lebensgestaltung, Ethik, Religionskunde" (LER) in Brandenburg - eine zeitgemäße Lösung? Ein Modellversuch im Spiegel wissenschaftlicher Begleitung. In: Neu Sammlung, 1997, H. 2, S. 187-205.

Politik als Prüfstein für die Ernsthaftigkeit unseres gläubigen Tuns - Der ökumenische Dienst der Aktion Sühnezeichen Friedensdienste. In: Götzelmann, A. (Hrsg.): Ökumenische Perspektiven der Diakonie. Stuttgart 1997 (im Druck).

Kritik aus praktischer Vernunft: Erneuerung des Bildungswesens - eine Sisyphus-Anstrengung? In: Soziale Welt. 1997 (im Druck).

Anmerkung: Erst nach Redaktionsschluß erfuhren wir vom Tode Prof. Goldschmidts am 20.5.1998. Ein Nachruf erscheint im nächsten Heft.

Protokoll

der Sitzung der Kommission für kooperative internationale Bildungsforschung am 18. März 1998

Namensänderung der Kommission "Bildungsforschung mit der Dritten Welt":

In der vorletzten Sitzung der Kommission in Bonn wurde eine Namensänderung beschlossen: Künftig heißt die Kommission "Kommission für kooperative internationale Bildungsforschung".

Hans Bühler begrüßt die anwesenden Kommissionsmitglieder und stellt die Tagesordnung vor. Diese war im Vorfeld per e-mail verschickt worden. Die Tagesordnung wird ohne Änderungen angenommen. 13 stimmberechtigte Mitglieder sind anwesend.

TOP: Bericht des Vorstands

H. Bühler berichtet über die Arbeit in den vergangenen zwei Jahren. Vier Arbeitsschwerpunkte standen im Vordergrund: der CONFINTEA-Prozeß, die Nachwuchsförderung, die Vorbereitungen zur Gründung einer Sektion gemeinsam mit der Komission Vergleichende Erziehungswissenschaft und der AG Interkulturelle Bildung (mit einer gemeinsamen Tagung in Bonn im Herbst 1997 sowie einem gemeinsamen Symposium auf dem DGfE-Kongreß) sowie die Diskussion unterschiedlicher Paradigmen in der entwicklungspolitischen Bildung. Außerdem wurde zu Beginn der Amtszeit eine Mitgliederumfrage vorgenommen und damit die Adressenkartei bereinigt.

In der Aussprache wird besonders der CONFINTEA-Prozeß lobend hervorgehoben. Das UNESCO-Institut dankt (durch W. Mauch) der Kommission explizit für die konstruktive Zusammenarbeit. Ferner wird ausdrücklich den Spendern gedankt, die die Aktion zur Nachwuchsförderung ermöglicht haben.

TOP: Bericht der Kassenprüfung

G. Mergner hat die Kasse geprüft und für korrekt geführt zur Entlastung empfohlen. H. Bühler erläutert die Ausgaben. Im Vergleich zu den vorhergehenden Jahren sind diese durch die an H. Bühler selbst ausgezahlten Fahrtkosten relativ hoch. In der Kasse verbleiben 54,95 DM sowie ein Fehlbetrag von ca. 400 DM, der als Defizitsausgleich noch für die Tagung im Herbst zu bezahlen ist.

Es schließt sich eine intensive Diskussion an, wofür die Gelder der Komission zu verwenden sind. Die Komission empfiehlt, weniger Geld für Fahrtkosten der Vorsitzenden zu verwenden.

TOP: Entlastung des Vorsitzenden

Der Vorsitzende wird bei einer Enthaltung entlastet.

TOP: Vorstellung der Kandidaten zum Vorstand:

Gemäß des rollierenden Vorstandsmodells der Kommission scheidet G. Mergner aus dem Vorstand aus. H. Bühler nimmt den "outgoing"-Posten ein, A. Scheunpflug würde turnusgemäß zur Vorsitzenden werden, und eine neue dritte Person müßte gewählt werden. Aufgrund der heftigen Meinungsverschiedenheiten um die "Paradigmenfrage" (Stichwort: Evolutionstheorie), die auch zu Mißtrauensanfragen in Hinblick auf die Vorstandsbesetzung führten, wünscht A. Scheunpflug eine erneute Wahl zur ersten Vorsitzenden. Als Kandidat zum Stellvertreter steht B. Overwien zur Verfügung. Er ist selber nicht anwesend, stellt sich aber durch einen Brief, der an alle Anwesenden verteilt wird, vor.

In geheimer (schriftlicher) Abstimmung wird A. Scheunpflug bei 2 Enthaltungen und 11 Ja-Stimmen zur Vorsitzenden gewählt und B. Overwien einstimmig zum stellvertretenden Vorsitzenden. Beide nehmen die Wahl an.

A. Scheunpflug dankt H. Bühler für die geleistete Arbeit und überreicht ein Präsent als symbolische Anerkennung.

TOP: Stand der Diskussion zur Strukturveränderung der DGfE

H. Bühler berichtet nochmals kurz über die Tagung in Bonn und die dort beschlossenen Konsequenzen (vgl. letztes Protokoll). Die Kommission ist zu einer Zusammenarbeit in einer Sektion bereit.

TOP: Termine

13. bis 15. November 1998 Kommissionstagung in Bad Boll (s. Kurzbeschreibung)

11. bis 13. Februar 1999 Sektionstagung in Münster (s. Kurzbeschreibung)

Protokoll: Annette Scheunpflug, Bamberg 14. April 1998

Tagung "Entwicklung oder Evolution? Chancen und Gefahren eines Paradigmenwechsels in der entwicklungspolitischen Bildung am Beispiel der Globalisierung" 13.-15. November 1998 in Bad Boll

Die nächste Tagung der Kommission sowie der ZEP in Kooperation mit der Evangelischen Akademie Bad Boll wird sich mit evolutionstheoretischem Denken auseinandersetzen. Anders als in der letzten ZEP angekündigt wird dabei allerdings nicht ausschließlich die Evolutionstheorie im Mittelpunkt stehen, sondern am Beispiel des Themas "Globalisierung" werden unterschiedliche Erklärungsansätze erprobt. Evolutionstheoretisches Denken wird damit an-

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

deren Ansätzen gegenüber gestellt. Sobald das Programm feststeht, wird zu dieser Tagung eingeladen.

Sektionstagung vom 11. bis 13. Februar 1999 in Münster

Diese Tagung im Münster soll der Vorbereitung der Komissionen auf die professionspolitische Tagung der DGfE dienen. Die Tagung findet im Franz Hitze Haus, Münster statt. Eine detaillierte Einladung wird noch ergehen.

> Qualifikationsprofil für den Bereich Internationale Bildungsforschung

Präambel

Seit Ende der 80er hat sich ein Wandel in der Entwicklungszusammenarbeit und in vielen international tätigen Organisationen vollzogen. Entwicklung wird in zunehmenden Ma e als Proze gesellschaftspolitischen Wandels verstanden. Aus dem Wissen um die Interdependenz der verschiedenen Gesellschaftssysteme der Welt und den heute weltumspannenden komplexen Handlungsund Wirkungsgefügen ergibt sich für alle Wissenschaftsdisziplinen die Aufgabe, globale Zusammenhänge zu analysieren und Formen internationaler Kooperation zu entwickeln, die tragfähige Lösungsansätze bieten. In erziehungswissenschaftlicher Hinsicht bedeutet dies, daß sowohl der Süden vom Norden lernen kann, aber vor allem auch der Norden vom Süden lernen muß. Zwischen der Vertiefung eines Problembewußtseins über weltweite Interdependenzen und der Fähigkeit zur Kooperation besteht ein enger theoretischer und methodischer Zusammenhang.

Internationale Bildungsforschung muß deshalb nicht nur vergleichende, sondern auch kooperative - vor allem zwischen Süd und Nord - und durch Interdisziplinarität innovative Forschung vorantreiben. Aufgabe der Bildungsforschung und ihrer lehrenden und erziehenden Ebene, der Pädagogik, ist die Charakterisierung, Analyse, Beratung und Begleitung von Bildungsprozessen. In dieser Funktion hat sie eine wichtige Rolle im Kontext gesellschaftspolitischen und sozialen Wandels

Internationale Bildungsforschung ist sich dieser Funktion angesichts der zunehmenden, weltweiten Problemlagen aber auch Perspektiven ebenso bewußt wie jegliche, kritische Erziehungswissenschaft im allgemeinen. Aufgrund ihrer Handlungsfelder, bei denen globale Resonanzen deutlich erkennbar werden, ist sie angesichts der globalen Herausforderungen gleichzeitig realistischer und damit bescheidener, als dies heutzutage zunehmend von einer pädagogischen Erneue-

rung erhofft wird. Es ist leichtfertig, wenn mit dem Hinweis auf öffentliche Armut, Kompetenzen von qualifizierten NachwuchswissenschaftlerInnen ungenutzt bleiben: Ihr Beitrag zu einer friedlichen Entwicklung innerhalb, aber auch zwischen den Gesellschaften könnte um vieles größer sein, als dies der dafür aufzuwendende Geldwert auszudrücken vermag. Beispiel dafür ist die beunruhigende Parallelität zwischen der zunehmend aufgehenden Schere zwischen "Arm und Reich" und dem damit einhergehenden Bildungsnotstand.

Der Handlungsbedarf zur aktiven Lösung der sich daraus ergebenden Probleme ist größer denn je. Bildung, die anstrebt, einen konstruktiven Umgang mit den Problemen zu vermitteln oder zu optimieren, wird somit immer wichtiger. Sie ist jedoch ohne hochqualifizierte BildungsexpertInnen in Theorie und Praxis nicht denkbar. Angesicht dieser komplexen Aufgabenstellungen besteht ein erheblicher Bedarf an qualifizierten MitarbeiterInnen.

Die Einsicht in weltweite Interdependenzen verändert nicht nur die traditionellen Arbeitsfelder wie z.B. Umwelt-, Friedens- und Konfliktforschung, sondern sie eröffnet auch neue Handlungsfelder, für die neue Bildungskonzepte z.B. im informellen Sektor erforderlich sind. Diese Arbeitsfelder sind miteinander korrespondierend und interdisziplinär und müssen im Sinne eines gesellschaftspolitischen Querschnitts verstanden werden. Universitäten und Hochschulen können sinnvoll ausbilden und den anspruchsvollen Anforderungen gerecht werden, wenn es ihnen gelingt, eine konstruktive Zusammenarbeit mit Institutionen und Verbänden herzustellen. Auf diese Weise wird eine Verbindung von Theorie und Praxis gewährleistet und das Prinzip des forschenden Lernens verwirklicht. Voraussetzung dazu ist, daß Verbände und KooperationspartnerInnen in Nord und Süd Kontakte und Dialog ermöglichen beispielsweise in Form von Praktika, Diplom- und Dissertationsarbeiten.

Dieses - auf eine weitere breite Diskussion angelegte Papier wendet sich deswegen an ExpertInnen in Theorie und Praxis der internationalen Entwicklungs- und Bildungszusammenarbeit, mit dem Ziel einer intensiven Kommunikation und Kooperation.

Kommission Bildungsforschung mit der Dritten Welt

Im Wissen darum, wie wichtig Forschung, Lehre und theoriegeleitete Praxis in den genannte Bereichen ist und weiterhin in zunehmendem Maße sein wird, muß darüber nachgedacht werden, wie das in fünf bis zehn Jahren eintretende "Generationenloch" vermieden werden kann. Die kürzlich - im Zuge der strukturellen Veränderungen innerhalb der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft umbenannte Kommission für Kooperative und Internationale Bildungsforschung arbeitet seit 1996 an einer konzentrier-

ten, intensiven Nachwuchsförderung. Für einen längerfristigen Erfolg ist jedoch auch eine aktive Beteiligung staatlicher und nichtstaatlicher Organisationen erforderlich.

In den 70er Jahren konstituierte sich innerhalb der DGfE die Kommission "Bildungsforschung mit der Dritten Welt", in der sich deutsche und nichtdeutsche BildungsexpertInnen, WissenschaftlerInnen benachbarter Disziplinen und PraktikerInnen aus der Entwicklungszusammenarbeit zusammenfanden. Die Kommission widmet sich schwerpunktmäßig Fragestellungen im Zusammenhang mit Bildungsarbeit im Süden und Norden, Bildungsarbeit in internationalen Organisationen sowie Konzepten des globalen Lernens. Im Mittelpunkt steht dabei ein kontinuierlicher sowie gleichberechtigter Austausch zwischen Süd und Nord, der durch die vielfältigen Verbindungen zu Personen und zu staatlichen. halbstaatlichen und Nichtregierungsorganisationen in den Ländern des Südens ermöglicht wird.

Handlungsfelder

Handlungsfelder der kooperativen Internationalen Bildungsforschung liegen in den Bereichen: Grundbildung, berufliche bzw. beschäftigungswirksame Bildung, außerschulische Weiterbildung, Interkulturelle Bildung, globales Lernen, Geschlechterforschung, Frauenund LehrerInnenaus- und fortbildung, Herstellung von Schulbüchern und Unterrichtsmaterialien, Wissenschaftskooperation, Consulting im Bereich der Bildungsplanung, Projektmanagement, Medienarbeit etc. Diese Handlungsfelder finden sich sowohl in staatlichen, internationalen Organisationen der Entwicklungszusammenarbeit, NROs, Kirchen, Gewerkschaften und Stiftungen als auch in Hochschulen, Forschungseinrichtungen und im Verlagswesen.

Kompetenzen

Folgende Konzepte müssen an den Universitäten und Hochschulen, die in diesen Bereichen ausbilden, umgesetzt werden:

- Konzepte zur Ausgestaltung erziehungswissenschaftlicher und p\u00e4dagogischer Handlungsfelder;
- 2. Konzepte zur Initiierung und Begleitung von partizipativen und kollektiven Lernprozessen;
- 3. Entwicklung angepaßter, d.h. für erziehungswissenschaftliche und pädagogische Handlungsfelder adäquater Monitoring- und Evaluationskonzepte.

Wer sich im Bereich Internationale Bildungsforschung qualifiziert hat, verfügt im Prinzip über folgende Kompetenzen:

Analytische Kompetenzen

· Fähigkeit zur Analyse des Zusammenhangs von Gesellschaft, Ökonomie und Politik einerseits und Bildung andererseits;

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

· Situationsanalytische Kenntnisse zur Entwicklung von Bildungskonzepten sowie zur Erforschung, Begleitung, Supervision

und Evaluation von Bildungsprozessen;

- · Kenntnisse verschiedener Entwicklungstheorien der Institutionen der Entwicklungszusammenarbeit auf nationaler und internationaler Ebene sowie des internationalen Diskurses;
- · Kenntnisse historischer Zusammenhänge insbesondere der Kolonisationsforschung:

Didaktische Kompetenzen

- · Kenntnisse von Lehr- und Lernprozessen und deren lernpsychologischen Grundlagen;
- · Unterrichtspraktische Fähigkeiten, nachgewiesen durch grundständige
- Ausbildungsgänge oder durch langfristige Praktika in allgemeinbildenden

Schulen oder in der Erwachsenenbildung;

- · Beratung von Bildungsinstitutionen bei deren Suche nach Verbesserung ihres Qualifikationsprofils;
- · Mitarbeit bei der weltweiten Vernetzung von Bildungsinitiativen;

Kommunikative Kompetenzen

· Fähigkeit, die Spannung zwischen dem Eigenen und dem Fremden sowohl

- individuell als auch gruppenspezifisch zu reflektieren:
- · Kenntnisse von Kommunikationsabläufen zur Vermeidung und Klärung von
- Mißverständnissen und Konflikten, insbesondere in der Kommunikation mit eingeschränkten sprachlichen Mitteln;
- · Kenntnis verschiedener internationaler Verkehrssprachen, Wissen über die Auswirkungen des lingua-franca-Gebrauchs (z.B. Pidgin-English,
- Creole);
- Nutzung neuer Kommunikationstechnologien: kritische Verwendung und

Erprobung innovativer Formen der Kommunikation und Kooperation;

Weitere Handlungskompetenzen

- · Engagement in Aktionsgruppen;
- · Organisation von Teamarbeit und kooperativen Strukturen,

Verhandlungsgeschick und Organisationsberatung;

- · Techniken und Methoden der Planung, des Monitorings, Selbstmontorings
- und der Selbstreflexion, Darstellungs- und Moderationstechniken,

partizipative Methoden z.B. befreiendes Theater, szenisches Spiel,

Forschungswerkstätten.

Je nach Handlungsbedarf wird es einer sektoralen und regionalen Spezialisierung bedürfen, die sich aber in aller Regel erst als Teil der beruflichen Sozialisation ergeben kann. Dabei ist die Analyse von Tätigkeiten im internationalen Kontext unerläßlich.

Perspektiven

Das vorliegende Qualifikationsprofil soll dazu anregen die Diskussion zwischen Universitäten und Hochschulen, Verbänden und Institutionen, die in der Entwicklungs- und Bildungszusammenarbeit tätig sind, zu vertiefen und neue Perspektiven der Kommunikation und Kooperation eröffnen. Die AutorInnen und Autoren freuen sich über Ihre Rückmeldungen, Anmerkungen und Vorschläge für mögliche Formen der Zusammenarbeit!

Kontaktadressen:

Claudia Lohrenscheit, Haareneschstr. 21, 26121 Oldenburg Fax: 0441 - 798 - 2189, e-mail: lohrensc@hrz1.uni-oldenburg.de Gregor Lang-Wojtasik, Redenstr.1, 30171 Hannover Fax: 0511 - 762 - 8555 Bianca Bövers, Würzburgerstr. 11, 26121 Oldenburg Fax: 0441 - 15173, e-mail: boevers@hrz1.uni-oldenburg.de

Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension

Landesinstitut für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein Westfalen (Hg.)

Die Zukunft denken die Gegenwart gestalten

Handbuch für Schule, Unterricht und Lehrerbildung zur Studie "Zukunftsfähiges Deutschland" (BUND, Brot für die Welt, Misereor). Weinheim/Basel: Beltz-Verlag 1997, 248 S., ISBN 3-407-62358-5, DM 49,80. Bezug: freier Handel

Das vorliegende Handbuch bietet an, den normativen Gehalt der Studie "Zukunftsfähiges Deutschland" handlungsorientiert umsetzen zu helfen.

Der einführende Text von Reinhard Loske und Ernst Ulrich von Weizsäcker faßt noch einmal die Prämissen der Studie zusammen und zieht eine vorläufige Bilanz des gesamten Forschungsprojektes.

In einem weiteren einleitenden Aufsatz stellt Wolfgang Klafki dem interdisziplinären Postulat von Effizient, Natur-

allianz und Suffizienz im Hinblick auf globale Gerechtigkeit und Gleichheit den handlungsorientierten Umgang mit "epochalen Schlüsselproblemen" entgegen. Vor allem fordert er für eine zukunftsfähige Pädagogik den Erwerb und die Förderung von Schlüsselqualifikationen, wie z.B. vernetzendes Denken, Kreativität, Problembewußtsein, Innovationsbereitschaft und analytische Kompetenz. Methodisch hält er die Hinwendung zu fächerübergreifendem Unterricht für unerläßlich. An dieser Stelle wird die bildungsstrukturelle Machtfrage gestellt, die die Studie nicht thematisiert hat. Erklärtes Ziel Klafkis ist, positive Lernerfahrungen zu ermöglichen. Er empfiehlt hierzu die Auswahl begrenzter Themenfelder. Diese sollten ausgewogen individuell und kooperativ sowie theoretisch und praktisch selbständig erarbeitet werden, um anhand grundlegender und struktureller Kenntnisse Komplexität begreifbar zu machen. Das Handbuch hat zehn Leitbilder (die acht aus der Studie bekannten und zwei weitere). Diese geben auch die Struktur der Publikation vor. Das Handbuch ist in zehn Kapitel aufgeteilt, die vergleichbar gegliedert sind ("Gut leben statt viel haben", "Stadt als Lebensraum", "Zeit nehmen und Zeit lassen", "Regeneration von Land und Landwirtschaft", "Von Müllbergen zu Kreisläufen", "Lernfähige Infrastruktur", "Grüne Marktwirtschaft", "Zivilisierung von Konflikten", "Gerechtigkeit und globale Nachbarschaft", "Aspekte einer

zukunftsfähigen Schule"):

1. Einführung in die Problemstellung meist mit Hilfe von Auszügen aus der Studie, die einer Position aus Politik, Wirtschaft, Kirche sowie persönlichen Sichtweisen von SchülerInnen gegenübergestellt werden,

2. Didaktischer Kommentar, der Bezüge zwischen Basistexten und angebotenem Material herstellt, ein Glossar der jeweiligen Kapitel anbietet sowie mögliche methodische Zugänge andeutet,

3. Hinweise auf weiterführende Literatur und Lesetips für SchülerInnen sowie vertiefende Materialien und Medien (Filme, Theater, Hörspiele, Musik, PC-Spiele, -Software, CD-ROMs)

Das Handbuch eignet sich zum Einsatz vor allem in der

Texte von Thomas Veser, Jürgen Lotz, Reinhard Strüber und Hans-Wilm Schütte

Schätze der Menschheit

Kulturdenkmäler und Naturparadiese unter dem Schutz der UNESCO-Welterbekonvention, Verlag Frederking und Thaler, München 1997, ISBN 3-89405-342-9, 303 Seiten.

In dem über 300seitigen Farbbildband sind alle von der UNESCO als Welterbe geschützten Kultur- und Naturdenkmäler dokumentiert. Der Band ist in fünf Kapitel, jeweils nach den fünf Kontinenten aufgeteilt. Der besondere Schwerpunkt liegt auf den Welterben Europas.

Die UNESCO-Welterbe-Konvention wurde 1972 in Paris verabschiedet als eine Antwort auf die starke Zunahme der Umweltzerstörung. Bis heute haben 147 Staaten weltweit die Konvention unterzeichnet, die Bundesrepublik Deutschland bereits 1976. Z. Zt stehen 506 Objekte auf der Welterbeliste, davon sind 380 Welterbe-Kulturgüter, 107 Welterbe-Naturgüter und 19 gemischte Oblekte, wie der Berg Athos in Griechenland oder Machu Picchu in Peru. Die Objekte werden von den Staaten in denen sie liegen zur Aufnahme in die UNESCO-Liste vorgeschlagen. Sie müssen bereits in einem nationalen Schutzprogramm aufgenommen worden sein und Mittel zur Erhaltung bereit gestellt sein.

Welterbe-Objekte, die Gefahr laufen durch Kriege oder

Sammelrezension

Neues vom Dritte-Welt-Haus Bielefeld

Das Dritte-Welt-Haus Bielefeld (DWH-Bi) hat ein umfassendes Materialpaket zum Thema "Nachhaltige Ent-

Sek I und Sek II, begrenzt in der Grundschule, sicher aber auch in der Erwachsenenbildung, außerschulischen Jugendbildung, der Lehrendenfortbildung und für die Förderung einer interdisziplinär orientierten LehrerInnenausbildung. Die vielfältigen sowie unterschiedlichen Umsetzungsvorschläge und motivierenden Beispiele von Zukunftsfähigkeit bemühen sich meist um internationale Vergleiche. Sie sind so angelegt, an den Alltagserfahrungen und -problemfeldern der Lernenden anzusetzen.

Das Handbuch wird seinem Anspruch gerecht, eine Handreichung für diejenigen zu sein, die Zukunftsfähigkeit gestalten können. Ob dies gelingt, liegt in der Hand jedes/jeder Lernenden und Lehrenden.

Gregor Lang-Wojtasik

Umweltbelastung zerstört zu werden, werden auf einer Liste der gefährdeten Welterbegüter geführt. Ihrem Erhalt wird besondere Priorität eingeräumt. Zu dieser Gruppe gehören z.B. die Plitvicer Seen in der Krainja, Kroatien, die Altstadt von Dubrovnik oder der Virunga-Nationalpark in Zaire. Sie sind durch kriegerische Handlungen, bzw. deren Folgen z.T. erheblich zerstört worden. Aber auch Industrialisierung, Straßenbau und Staudammprojekte bringen die Welterbe-Objekte in Gefahr.

Z.Zt stehen 18 Kulturdenkmäler und Naturdenkmal in der Bundesrepublik Deutschland auf der Welterbeliste, darunter der Park und Schlösser von Sanssouci in Potsdam, der Aachener Dom und die Altstadt von Quedlinburg. Aber nicht nur Paläste einer glanzvollen Vergangenheit werden unter Schutz gestellt, auch zeitgeschichtliche Baudenkmäler, wie das Konzentrationslager in Auschwitz. Sie sollen als Mahnmale erhalten bleiben.

Durch das Engagement der UNESCO-Konvention wurden in verschiedenen Staaten die Aktivitäten zur Erhaltung von Kultur- und Naturgütern erhöht und einige Vorhaben wie den Bau einer achtspurigen Autobahn in der unmittelbaren der Nähe der Pyramiden von Gizeh in Ägypten verhindert.

Der Bildband besticht durch seine hervorragenden Fotographien, die mitgelieferten Informationen und erlaubt einen Einblick in die herausragensten Werke, die von Menschen geschaffen wurden und die unterschiedlichsten Erscheinungsformen, die die Natur hervorgebracht hat. Es ist ein Gewinn, diesen Band anzusehen, bzw. zu lesen.

Sigrid Görgens

wicklung" erarbeitet. Hierzu gehören:

- 1. Entwicklung neu denken.- Unterrichtsmaterialien für die Klassen 8 bis 13, 64 S., Bielefeld 1997, DM 10,-
- Folienset 'Was ist nachhaltige Entwicklung?' 7 DIN A4 Farbfolien mit Begleitblatt, Bielefeld 1997, DM 15, Posterserie 'Wir brauchen eine andere Entwick-
- lung'.- 5 DIN A1 Farbposter, Bielefeld 1997, DM 20,-

DWH-Bi / BUND / Misereor (Hg.): Entwicklungsland Deutschland. Umkehr zu einer global zukunftsfähigen Entwicklung. Ein Schaubilderbuch.- 192 S., Peter Ham-

mer Verlag, Wuppertal 1997, DM 22,80 (Jeweils zuzüglich Versandkosten. Bezugsadresse: DWH-Bi, August-Bebel-Str. 62, 33602 Bielefeld, Tel. (05 21) 6 28 02 / Fax (05 21) 6 37 89)

Wer schon einmal mit Materialien oder mit einem Schaubilderbuch aus dem DWH-Bi - z.B. 'Atlas der Welt-



verwicklung', Wuppertal 1992 - gearbeitet hat, braucht nicht erneut von der Qualität und davon überzeugt werden, daß sich das Materialpaket besonders gut für eine didaktische Verwendung im Unterricht eignet. Das Paket ist nicht nur für die Sekundarstufe I und II, sondern auch für Veranstaltungen in außerschulischer Jugend- und Erwachsenenbildung und LehrerInnen-Fortbildungsseminare eine große Hilfe. Wie gut es dem DWH-Bi gelungen

ist, das schwierige Thema einerseits soweit zu reduzieren, daß es für Laien und SchülerInnen leicht verständlich wird, ohne andererseits die Komplexität zu verfälschen, läßt sich durch das Beispiel des Foliensets und durch Aufzählung der Themen verdeutlichen.

Die Folie 1 behandelt z.B. Die globalen Gefährdungen, Folie 2: Die ökologischen Grenzen. Abbau vom Nord-Süd-Gefälle, Versuch von einem neuen Lebensstil, Beginn der Verkehrswende, Auf der Suche nach einem neuen Entwicklungsmodell und Was kann man als SchülerIn tun? lauten die Themen der Folien 3 bis 7. Asit Datta

Multikulti aus dem Hause Suhrkamp

Schiffauer, Werner: Fremde in der Stadt. st 2699, 222 S., DM 14,80. Suhrkamp, Frankfurt/M. 1997

Heitmeyer, Wilhelm / Müller, Joachim / Schröder, Helmut: Verlockender Fundamentalismus. Türkische Jugendliche in Deutschland. es 1767, 279 S., DM 22,80. Suhrkamp, Frankfurt/M. 1997

Lützeler, Paul Michael (Hg.): Der postkoloniale Blick. es 2024, 299 S., DM 22,80. Suhrkamp, Frankfurt/M. 1997

In seiner kulturanthropologischen Essay-Sammlung beschäftigt sich Werner Schiffauer mit dem Widerspruch der 'civil societies' zwischen Weltoffenheit, die sie für sich reklamieren, und dem alltäglichen Rassismus und Fremdenhaß in denselben Gesellschaften. Großstädte sind Orte, in denen Menschen unterschiedlicher Kulturen 'zusammenleben'. Leben sie tatsächlich zusammen oder nur nebeneinander? Schiffauer kommt zwangsläufig auf die Frage der großstädtischen Organisation des 'Zusammenlebens'. Sein kultur-

vergleichender Blick verhilft uns, das Eigene und das Fremde besser als bisher wahrzunehmen. Schiffauer, der Ethnologie und Sozialpädagogik in Berlin, Ankara und Paris studiert hat und gegenwärtig Kulturanthropologie in Frankfurt an der Oder lehrt, wurde mit der Fallstudie 'Die Gewalt der Ehre' (st 894, 1983) bekannt. In diesem Buch interessierte ihn nicht so sehr der Fall Petra K., die von 13 türkischen Jugendlichen und einem Erwachsenen in einem Kreuzberger Hinterhaus vergewaltigt wurde, sondern das 'perfekte' kulturelle Mißverständnis. Mit dem Mißverständ-

nis beschäftigt er sich auch in diesem Buch. Beispielsweise beschreibt er das Problem des Fundamentalismus als eine Konstruktion 'des anderen': 'Das eine Problem ist eine (allerdings von Autor zu Autor unterschiedliche) Konstruktion des Fundamentalismus als in sich einheitliches und bedrohliches Phänomen. Der Begriff dient in der Regel dazu, tatsächliche und potentielle oder vermeintliche Bedrohung anzuzeigen. Dem ließe sich noch hinzufügen,

daß es bei der Beliebigkeit des Begriffsumfangs 'Fundamentalismus' möglich, wenn nicht wahrscheinlich ist, daß in die Definition des Begriffs bereits mit einfließt, was man empirisch zu belegen sucht: mit anderen Worten, daß die Argumentation zirkular ist' (S. 184).

Genau mit demselben Problem beschäftigen sich die

Bielefelder Forscher Heitmever u.a. Mit Hilfe einer empirischen Untersuchung mit ca. 1.200 türkischen Jugendlichen (erste dieser Art in westlichen Industriestaaten), versuchen die Autoren, Ausmaß und Ursachen islamisch-fundamentalistischer

Orientierungen bei türkischen Jugendlichen zu analysieren. Sie registrieren eine

Reihe voneinander unabhängiger Faktoren, die zu einer religiös fundierten Gewaltbereitschaft führen. Diese ist auch eine 'Reaktion auf fremdenfeindliche Gewalt und die Verweigerung der Anerkennung einer kollektiven Identität durch

Helmut Schröder

edition suhrkamp

SV



Herausgegeben von

Paul Michael Lützeler

edition suhrkamps

die Mehrheitsgesellschaft. ... Insgesamt stellt sich ein emotional hoch aufgeladenes Ursachenbündel aus

individualbiographischen, sozialen und politischen Aspekten heraus.'

Besonders empfehlenswert ist die Studie für StudentInnen, die sich mit empirischen Untersuchungen beschäftigen. Allein der 77-seitige Anhang ist methodisch aufschlußreich.

Ganz anders geartet ist das von Lützeler herausgegebene Buch 'Der postkoloniale Blick'. Dies ist eine Sammlung von Aufsätzen bzw. Auszügen aus Büchern deutscher AutorInnen, wie Günter Grass, Luise Rinser, Erika Runge, Martin Walser. Die AutorInnen äußern sich über ihre Eindrücke von fremden Welten in dokumentarischer oder fiktionaler Form. Neben der Einführung ist der einzige Originalbeitrag von Uwe Timm ('Das Nahe, das Ferne: Schreiben über fremde Welten'). Alle anderen Beiträge sind bereits früher erschienen. In diesem Sinne ist das Buch ein gutes Beispiel für das Recycling von Texten. Dennoch lohnt

es sich, das Buch zu lesen. Nicht nur der Beitrag von Timm ist eindrucksvoll, sondern auch die Einführung. Es ist schon gekonnt, wie Lützler darin nicht nur seine subjektive Deutung des postkolonialen Blickes gibt, sondern begründet, warum er welche Text aufgenommen hat.

Drei Forschungsberichte zum interkulturellen Lernen

Auernheimer, G. / von Blumenthal, V. / Stübig, H. / Willmann, B.: Interkulturelle Erziehung im Schulalltag. Fallstudien zum Umgang von Schulen mit der multikulturellen Situation.- Waxmann, Münster/New York 1996, 247 S., DM 38,-

Gogolin, Ingrid / Neumann, Ursula (Hg.): Interkulturelle Bildungsforschung. Eine Fallstudie über sprachliche und kulturelle Pluralität als Bedingungen der Grundschularbeit.- Waxmann, Münster/New York 1997, 380 S., DM 68,-. Konzepte und Reflexionen aus der Praxis von Nord-Süd-Begegnungen

Holzbrecher, Alfred: Wahrnehmung des Anderen. Zur Didaktik interkulturellen Lernens.- Leske + Budrich, Opladen 1997, 299 S., DM 48,-

Die Forschergruppe aus Köln und Marburg hat versucht, mit einem ethnographischen Schulforschungsansatz herauszufinden, in wieweit auf Schulleitungs- und Kollegiumsebene multikulturelle Orientierung nicht nur offiziell verkündet, sondern auch im Schulalltag praktiziert wird. Untersucht wurden die Offenheit des Lehrplans (bezogen auf Migrantenkinder und Herkunftskulturen), der Stellenwert des Muttersprachlichen Unterrichts sowie das Wissen der LehrerInnen über Familiensprache, Lebenssituation und

planung ihrer SchülerInnen und der Eltern. Untersucht wurden jeweils zwei Schulen bzw. zwei Schulstufen an drei Stand-

G. Auemheimer/V. von Blumenthal/
H. Stübig/B. Willmann

Interkulturelle

Erziehung
im Schulalltag

Fallstudien zum Umgang
von Schulen mit der
multikulturellen Situation

orten (Rabenberg, Hüttenthal und Winterstadt). Alle untersuchten Schulen hatten einen Anteil von Migrantenkindern von über 20 %. Es wurden verschiedene Methoden angewandt (Unterrichtsbeobachtung, teilnehmende Beobachtung am sonstigen Schulgeschehen, verschiedene Formen des Unterrichts, Gruppendiskussion, Textanalyse, etc.).

Das Ergebnis ist nicht überraschend. So stellen die Forscher fest, daß man zwar Schulleitern und -lehrern mangelnde kritische Reflexion eigener Maßstäbe anlasten

könne, es aber eine absichtliche Diskriminierung nirgends

gäbe. Auch die Schüler-Schüler-Beziehung sei weniger durch Aggression, sondern eher durch Hilfsbereitschaft und Kooperation geprägt gewesen, wobei die Grenze zwischen Toleranz und Indifferenz nicht immer unterscheidbar wäre. Auch nicht überraschend ist die Feststellung, daß viele Schulbücher noch immer gängige Klischeevorstellungen und Stereotypen, z.T. Feindbilder (z.B.

vom Islam) bestätigen. Überraschend ist allenfalls die Einstellung der LehrerInnen. Sie legten Wert darauf, daß sie wenig über die ethnische Zusammensetzung ihrer Klassen wußten und daß ihnen die kulturelle Herkunft und das kulturelle Bezugssystem der Schüler gleichgültig seien.





Schule und Gesellschaft 14 Leske + Budrich

Gogolin und Neumann berichten über das FABER-Projekt ('Folgen der Arbeitsmigration für Bildung und Erziehung'), das von der DFG von 1991 bis 1994 gefördert wur-

de. Die Fragen, die durch die Untersuchung geklärt werden sollten, lauten u.a.:

- 1. Wie gehen die monolingualen Schulen mit bilingualen Kindern um?
- 2. Wie verhalten sich bilinguale Kinder sprachlich in der Schule und in der außerschulischen Umgebung?
- 3. Wie gehen die bilingualen Mitglieder der Familie untereinander und mit der Außenwelt um?

Dabei ist die Forschergruppe von der Hypothese ausgegangen, daß die 'Schule der Zukunft' dem Ziel nachstreben müßte, allgemeine sprachliche Bildung als Bildung zur Mehrsprachigkeit zu leisten. Der Untersuchungsgegenstand ist eine 'normale' Grundschule in der Großstadt Hamburg (die Schule liegt zwischen Altona und St. Pauli, wird hier anonym als FABER-Schule bezeichnet).

Nach einer umfangreichen Untersuchung kommt die Forschergruppe zu der Feststellung, daß eine rauhe und radikale Änderung der sprachlichen Verhältnisse in der deutschen Schule nicht zu erhoffen sei. Dies ist weder überraschend noch ermutigend. Andererseits stellt die Gruppe fest, daß neue Qualitäten entstehen und sich in der Praxis viele sprachliche Felder überlagern.

Die Forschergruppe hat 'Arrangements' beobachtet, in denen die öffentliche Monolingualität zwar einerseits akzeptiert wird, andererseits jedoch als Mittel fungiert, für andere Sprachen Raum zu erobern.

Ganz anders geht Holzbrecher vor. Ausgehend von der erkenntnisleitenden Annahme, daß die Wahrnehmung des Fremden eine historisch bedingte Konstruktion sei, leitet er Fragen ab, wie "Was wurde in der europäischen Geschichte mit dem Beginn der Neuzeit als fremd wahrgenommen?", "Lassen sich Wahrnehmungsmuster identifizieren?, "Läßt sich ein Zusammenhang zwischen Selbst- und Fremdbild herausstellen, welche Formen der Wechselwirkung gibt es?

Im ersten Teil bearbeitet er die vorhandene Literatur mit dem Ziel, die Funktion eines zentralen Bausteins für ein Lernkonzept zu entwickeln. Hier versucht Holzbrecher, auf die Spur der gefühlsmäßigen Ambivalenz, der Beziehungsphantasie zu gelangen. Mit Hilfe von Neudecks 'Dschungel im Wohnzimmer' wird im nächsten Teil versucht, Aspekte der medialen Produktion und Rezeption von Bilderwelten und Welt-Bildern zu skizzieren. Eine Darstellung und Evaluation eines internationalen Begegnungsseminares schließt diesen Teil ab.

Im dritten - praktischen - Teil wird dann ein Lehr-Lernkonzept dargestellt. Als praxisorientierte Zusammenfassung folgt ein didaktisches Konzept.

Für Aus- und Weiterbildung von LehrerInnen ist dieses Buch nicht nur gut brauchbar, sondern auch empfehlenswert.

Asid Datta / Gregor Lang-Wojtasik

Dotsé Yigbe

Fetischismus als Alterität

Am Beispiel kolonialer Literatur über Togo: Richard Küas, Félix Couchoro und David Ananou. IKO-Verlag für Interkulturelle Kommunikation, Frankfurt a.M. 1996, 344 Seiten

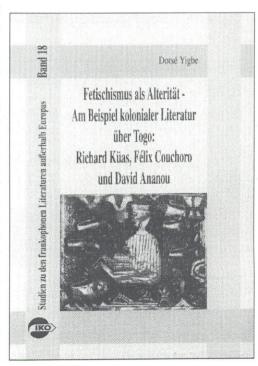
1. Mit dem Band 18 der "Studien zu den frankophonen Literaturen außerhalb Europas" des IKO-Verlages werden wir mit einer bemerkenswerten Dissertation des Togolesen Dotsé Yigbe über Fetischismus als Alterität bekannt gemacht. Dieser untersucht und erläutert an verschiedenen Beispielen kolonialer Literatur über Togo.

Es handelt sich nicht schlechthin um eine weitere Studie zum Bild Afrikas und des Afrikaners, abgeleitet aus europäischer Kolonialliteratur. Hier geht es um die wissenschaftliche Auseinandersetzung - eines Afrikaners - mit dem Phänomen des Fetischismus und zwar in seiner Dynamik.

2. Fetischismus wurde in der Kolonialliteratur der Europäer nur peripher (S.10) und dann meist abwertend thematisiert. "Auch die positive Religion blieb bei ihnen (den

'Negern', J.K.) auf der tiefsten Stufe; nichts als Fetische in den hässlichsten Formen der Tierwelt, kaum noch roh-

geschnitzte Götzen sind der Gegenstand ihrer Anbetung ...", lesen wir z.B. in Heichens Afrika-Lexikon von 18851. Solche Begriffe wie Götze, Nkisi, Zombie, Fingo, Fetisch und Fetischismus haben für den überwiegenden Teil der außerafrikanischen Bevölkerung den Geruch von etwas Mystischem, auch Abschreckendem und weitgehend Unerklärbarem. Das hat sicherlich mehrere Gründe, die hier nicht weiter erörtert werden kön-



nen. Doch hängt dies wohl vor allem damit zusammen, daß sich über diese Phänomene bis heute überwiegend Europäer, also Außenseiter in paternalistischer Überheblichkeit

geäußert haben und sich gelegendlich noch äußern.

Hegel sei da nicht ausgenommen, der noch nach über anderthalb Jahrhunderten das Bild Afrikas und das seiner Bewohner in den Köpfen Vieler nicht unwesentlich beeinflußt und verwirrt. Denken wir nur an das jedem von ihm zugestandene "Prinzip der Entwicklung", das aber Afrika und den Afrikanern nicht zuerkannt wird, "denn es ist kein geschichtlicher Weltteil, er hat keine Bewegung und Entwicklung aufzuweisen ... "2. Yigbe setzt sich kritisch, doch ambivalent mit Hegel und anderen (Zeit der Aufklärung, der europäischen Entdeckungen bis zum Kolonialismus der Neuzeit) auseinander, betrachtet und wertet ihn nicht alleinig im Lichte unserer gegenwärtigen Erkenntnisse. Das vermissen wir zuweilen in der europäischen (vor allem deutschen) Hegelkritik. Yigbe motiviert uns über sein Vorhaben hinaus zumindest punktuell die Forschungen auf weitere Untersuchungsfelder zu lenken. Beispielsweise stützte sich Hegel nach eigenem Bekunden auf "die weitläufigen Berichte der Missionare"!3 Deren Auftrag, als 'Menschenfischer'4, war durch das biblische Wort vorgegeben: "Gehet hin in alle Welt und predigt das Evangelium aller Kreatur. Wer da glaubet und getauft wird, der wird selig werden; wer aber nicht glaubet, der wird verdammt werden."5 Das entspricht einem 'Kampfauftrag' gegen den Fetischglaube. Doch welche Berichte welcher Gesellschaften und/oder Kongregationen nutzte Hegel? Stützten, bestätigten, fundierten diese Berichte sein Weltbild oder erlangte er daraus neue Erkenntnisse, die Altes wieder in Frage stellten? Was verwarf oder ignorierte er aus diesen Berichten? Wir wissen auch, daß jene Berichte in der Regel sehr subjektivistisch angelegt waren, denn es hatte eine 'Kirchenwachstumsmissiologie' zu dominieren. Wie setzte er sich (wenn überhaupt) damit auseinander?

3. Yigbe benutzt den Begriff der Alterität unter zwei Aspekten: einmal zur Unterscheidung bzw. Trennung des Ichs vom Anderen, des Vertrauten vom Fremden, als eine 'räumliche Dimension', zum anderen, Alterität als 'zeitliche Dimension', d.h. eingebunden in die jeweils konkret-historische Situation. Beide Dimensionen bilden bei Yigbe eine (untrennbare) dialektische Einheit.

Letztendlich kommt der Autor zu dem Schluß, daß Alterität im Kolonialismus nicht darauf beruht, wechselseitiges Selbst- und Fremdverstehen, als Bipolarität des Eigenen und Fremden zu verstehen. Das Ziel aller kolonialer Bestrebungen besteht vielmehr darin, eine neue Identität des Anderen, also des Zukolonisierenden zu erreichen. Allerdings sind uns auch aus der Kolonialgeschichte 'Saulus-Paulus-Effekte' bekannt, die in der vorliegenden Studie nicht von Bedeutung sind. Das Bild des Anderen wird vom Europäer vorgegeben und notfalls mit (militärischer) Gewalt realisiert. "Die Alterität auf dieser Ebene wird am Abstand von der eigenen originalen Identität (z.B. von der eigenen Sprache oder von den eigenen religiösen Praktiken) gemessen ..." (S.4).

Zur Erreichung dieser überwiegend assimilatorischen Zielvorgabe spielten die Kolonialschulen, egal ob gouverne-

mental gelenkt (weltlich) oder christlich-missionarisch (religiös) geprägt, eine entscheidende Rolle. Wobei die französisch-kolonialen Erziehungsbestrebungen mehr assoziativ ausgerichtet waren. Alterität hat im kolonialen Sinne auch seine Grenzen! Die Erziehung des schwarzen französischen Staatsbürgers wurde als Ausnahme angesehen. Obwohl, überall da, wo das Französische gesprochen wurde, Frankreich war!

4. Das Untersuchungsfeld der Studie bilden literarische Texte aus der Feder eines deutschen Kolonialbeamten und zweier ehemaliger afrikanischer Missionsschüler.

Richard Küas (1861-1943) war sechs Jahre lang Kolonialbeamter in Togo. Félix Couchero (1900 geb. in Dahome/ Benin) besuchte eine katholische Missionsschule und ein Pristerseminar. David Ananou (1917 geb. in Lomé) absolvierte ebenfalls eine katholische Missionsschule, wurde schließlich Lehrer.

Die zur Thematik vom Autor ausgewählten und untersuchten Texte sind weitgehend homogen, ausgerichtet auf das Fetischphänomen. Der Autor kommt zu dem Schluß, daß der Fetischismus "in der Kolonialliteratur nicht nur eine 'entartete' Religion, sondern vielmehr eine Lebensform [sei], die von derjenigen der Europäer grundverschieden ist". (S.313) Interessant sind in den Texten die nur scheinbar bipolaren Unterschiede und Sichten des Fremden (Küas) und der (!) eigenen (Couchero und Ananou). Eine Bipolarität, die sich letztendlich selbst aufhebt, indem der (erschütternde) Entfremdungsprozeß der beiden Afrikaner dazu führt, daß sich Kolonisator und Zukolonisierende darin einig sind: Der Fetischismus behindere die Entwicklung und Herausbildung einer neuen afrikanischen Authentizität und müsse demzufolge bekämpft und überwunden werden.

5. Dotsé Ygbes Studie ist allen zu empfehlen, die sich mit Problemen kolonialer Literatur beschäftigen. Obwohl eine Dissertationsschrift, ist sie für jederman gut lesbar geschrieben und gibt Anregungen zu weiterführenden Studien bzw. 'Leseabenteuern' (Literaturhinweise, Anmerkungen, Fußnoten). Besonders wertvoll scheint sie mir unter afro-philosophischer, ethnopädagogischer und interkulturell-pädagogischer Sicht zu sein.

Literatur

Heichen, P.: Afrika Hand-Lexikon, Gessner & Schramm, Leipzig

Hegel, G.W.F.: Vorlesungen über die Philosophie der Geschichte, Philipp Reclam jun., Stuttgart 1989.

Anmerkungen

- ¹ Heichen 1885, S.979.
- ² Hegel 1989, S. 106f. und 163.
- ³ Ebd. S. 155
- ⁴ NT Markus 1/17: "....folget mir nach; ich will euch zu Menschenfischern machen!" (Jesus zu Simon und Andreas am Galiläischen Meer).
- ⁵ Ebd. 16/15 f. (vgl. auch: Matthäus 28/19f./Psalter 86/9; 68/32).

Jürgen Krause

Information Information Information Information Information Information

Verschiedenes

Stiftung Bildung & Entwicklung/red.: Die Stiftung Bildung & Entwicklung in Bern gibt im Zuge der Umorganisierung eine Informationsschrift mit allen wichtigen Terminen in deutscher und französischer Sprache heraus. Die Infos erscheinen anstelle des Rundbriefes des Forums. Informationen: Stiftung Bildung & Entwicklung, Monbijoustr. 31, Postfach 8366, 3001 Bern, Tel.: 031/3828080, Fax: 031/3828082

Mandala Vision/red.: In der ZEP 4/97 wurde unter dem Titel "Love Parade und Edelweiß" über eine Deutsche Schule in Sibirien berichtet. Der Autor, Gerd Conrath, weist auf einen Videofilm hin, der im Sommer 1997 über diese Schule gedreht wurde. Der Film trägt den Titel "Olga aus dem Eis" und kann für 45 DM unter nachstehender Adresse bezogen werden.

Außerdem bittet der Autor alle Leserinnen und Leser in ihrem Umfeld nach möglichen Briefpartnern für die Schülerinnen und Schüler in Sibirien Umschau zu halten. Die Schülerinnen und Schüler der Deutschen Schule (und auch die Lehrer) freuen sich über jeden Kontakt und alle schriftlichen Erzeugnisse, wie Bücher, Zeitschriften und Broschüren. Informationen: Mandala Vision Berlin, Gerd Conrath und Daniela Schulz, Westfälische Str. 554, 10711 Berlin, Tel.: 030/8932522, Fax: 030/8932598, e-mail: mandala.vision@t-online.de

Medien

Deutsche Welthungerhilfe/red.: Die Deutsche Welthungerhilfe stellt neue Medien vor:

Wandzeitung "Bäume zwischen Himmel und Erde, Wandzeitung "So leben Kinder in Westafrika", Austellungen: "Das weiße Bild vom schwarzen Mann", "Wasser für die Welt", "Zum Beispiel Reis", "Kolumbien: Kampf den Drogen" und "Wasser, Erde, Klima".

Auch 1998 wird von der Deutschen Welthungerhilfe die Aktion Lebensläufe initiiert. Im vergangenen Jahr starteten über 30.000 Läufer in knapp 90 Veranstaltungen, um für Projekte der Deutschen Welthungerhilfe Spenden zu sammeln.

Informationen: Deutsche Welthungerhilfe, Ralf Radermacher, Adenauerallee 134, 53113 Bonn, Tel.: 0228/2288-0, Fax: 0228/220710, e-mail: 100073.432@compuserve.com

EPIZ/red.: Das Entwicklungspolitische Bildungs- und Informationszentrum EPIZ hat in Zusammenarbeit mit dem ESF-Projekt (Martin Cramer) folgende Broschüre herausgegeben: Barbara Habig und Maria Rosa Zapata: Diversität: eine Chance oder Globales Lernen für Erzieherinnen und Erzieher, ein Fortbildungskurs der Berliner Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport. Informationen: EPIZ, Gneisenaustr. 67, 10961 Berlin, Tel.: 6926418, Fax: 6926419

Forum Info 2000/red.: Mit der Broschüre zum Thema "Bildung und Medienkompetenz im Informationszeitalter" will die von der Bundesregierung eingesetzte Initiative "Forum Info 2000" einen Beitrag zur gesellschaftspolitischen Debatte um die Entwicklung des bundesdeutschen Bildungswesens leisten. Der Bericht ist das Ergebnis einer interdisziplinären Expertengruppe, an der mehr als 100 Personen aus über 70 verschiedenen gesellschaftlichen Institutionen beteiligt waren darunter Nutzer und Produzenten, Wissenschaftler und Vertreter von Verbänden und Unternehmen. Der Bericht kann ab sofort bei der

Geschäftsstelle des Forum Info 2000, Oxfordstr. 2, 53111 Bonn, Internet: www.forum-info2000.de. angefordert werden.

BKJ/red.: Die Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung e.V. (BKJ) weist auf eine Neuerscheinung hin:

Kultur Macht Schule - Schule und Jugendkulturarbeit in Kooperation, 211 Seiten, 15,00 DM, ISBN 3-924407-50-9, zu beziehen im Buchhandel oder bei Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung e.V., Dokumentationsstelle, Küppelstein 34, 42857 Remscheid, Tel.: 02191/794380 o. -381. Fax: 02191/794389, e-mail: info@bkj.de, internet: http://www.bkj.de

Volkshochschule Ulm/red.: Unter dem Titel: "Das Schicksal in die eigenen Hände nehmen" hat die Ulmer Volkshochschule mit Unterstützung von amnesty international Ulm und der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg eine Broschüre zum 50. Jahrestag der Menschenrechtserklärung herausgebracht. Informationen: Ulmer Volkshochschule, Lothar Heusohn, Kornhausplatz 5, 89073 Ulm, Tel.: 0731/153024, Fax: 0731/153050

Forum/red.: Das Heft 1/1998 des forum, der Zeitschrift der UNESCO-Projektschulen, ist ebenfalls dem Thema "50 Jahre Menschenrechte" gewidmet. Herausgeber: Deutsche UNESCO-Kommission, Bonn, ISBN 0941-3073

Neu eingetroffene Literatur

Lothar Heusohn und Ulrich Klemm (Hrsg.): Sexuelle Gewalt gegen Kinder, Gesellschaftliche Bedingungen, Betroffene und Täter, Chancen und Grenzen der Prävention, Konsequenzen und Perspektiven, Verlag Klemm & Oelschläger, Ulm 1998, 197 Seiten, ISBN 3-932577-06-X

Raul Fornet-Betancourt (Hrsg.): Armut im Spannungsfeld zwischen Globalisierung und dem Recht auf eigene Kultur, Dokumentaion des VI. Internationalen Seminars des philosophischen Dialogprogramms, Denktraditionen im Dialog: Studien zur Befreiung und Interkulturalität, Band 2, IKO-Verlag, Frankfurt/Main 1997, 340 Seiten 45,80 DM, ISBN 3-88939-353-5

Helga Marburger/Heidi Rösch/Joyce Dreezens-Fuhrke/Achim Hoch/Silke Riesner: Interkulturelle Kommunikation in multiethnischen PädagogInnenteams, Interdisziplinäre Studien zum Verhältnis von Migrationen, Ethnizität und gesellschaftlicher Multikulturalität, Band 8, IKO-Verlag, Frankfurt 1998, 280 Seiten, 42 DM, ISBN 3-88939-449-3

Ulrich Klemm: Anarchisten als Pädagogen, eine Einführung in die libertinäre Pädagogik, Edition Wilde Mischung, Band 13, Verlag Monte Verita, Wien 1996, ISBN 3-900434-60-3

Hans-Jürgen Krumm und Paul R. Portmann-Tselikas (Hrsg.): Jahrbuch 1997, Theorie und Praxis, Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache, Studien Verlag, Innsbruck 1997, 261 Seiten, 40,80 DM, ISBN 3-7065-1185-1

Bernd Weber: Migration, Flucht, Wanderungs- und Asylbewegung als globales und regionales Problem, Sonderheft IAP-Dienst Sicherheitspolitik, August 1997, 41 Seiten, 23 DM



Verlag für Interkulturelle Kommunikation

Postfach 900 421 · D-60444 Frankfurt am Main Tel.: +49-69-784808 · Fax: +49-69-7896575

e-mail Verlag: ikoverlag@t-online.de · e-mail Auslieferung: iko@springer.de Internet: http://www.iko-verlag.de

Neuerscheinungen



Jörg Bergstedt **Agenda, Expo, Sponsoring-**Recherchen im Naturschutzfilz

Band 1: Daten, Fakten, historische und aktuelle Hintergründe
1998, 400 S., DM 39,80, ISBN 3-88939-613-5



Uwe von Dücker (Hrsg.)
"Straßenschule"

Straßenkinder in Lateinamerika und Deutschland - ein interkultureller Vergleich aus sozial- und entwicklungspolitischer und methodischkonzeptioneller Sicht

Straßenkinder in Lateinamerika und Deutschland im interkulturellen Vergleich/Band 1

1998, 204 S., 20 Abb., DM 29,80, ISBN 3-88939-454-X



Manfred Liebel/Bernd Overwien/Albert Recknagel (Hrsg.) **Arbeitende Kinder stärken**

Plädoyers für einen subjektorientierten Umgang mit Kinderarbeit Internationale Beiträge zu Kindheit, Jugend, Arbeit und Bildung/Band 1 1998, 388 S., DM 39,80, ISBN 3-88939-455-8



Raúl Fornet-Betancourt (Hrsg.)

Armut im Spannungsfeld zwischen Globalisierung und dem Recht auf eigene Kultur

Dokumentation des VI. Internationalen Seminars des philosophischen Dialogprogramms

Denktraditionen im Dialog: Studien zur Befreiung und Interkulturalität/Band 2 1998, 340 S., DM 45,80, ISBN 3-88939-353-5

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