

Globales Lernen im Paradigmenstreit



Aus dem Inhalt:

- Globales Lernen in Zeiten der Globalisierung
- Die Überforderung der Pädagogik durch die Weltgesellschaft
- Globales Lernen in der Schule
- World-Didac
- Expo

EDITORIAL

Liebe Leserinnen und Leser,
in leichter Abwandlung eines Werbespruchs der Bundesbahn gilt für diese Nummer der ZEP: "Alle reden vom 'Globalen Lernen', - wir auch".

Blickt man zurück, dann ist dieses Thema spätestens seit dem "Desorientierungs"-Artikel von Alfred Tremel (1992) in der ZEP immer wieder aufgetaucht. Dabei haben sich zwei Positionen herauskristallisiert - einerseits die evolutionstheoretische und andererseits die handlungstheoretische. Bei beiden geht es um die Grundfrage nach Spielräumen für "Globales Lernen". Die evolutionstheoretische Position warnt vor zu großem Optimis-

mus, weil es dem Mensch als "Nahbereichswesen" schwer falle, auf allzu viel Globalität angemessen zu reagieren - sie beansprucht die realistische Position bezweifelt dagegen just diesen Realismus und vermutet dahinter vielmehr eine lähmende Legitimierung des status quo. Außerdem beansprucht die handlungstheoretische Position die pädagogisch relevantere zu sein.

Diese Vorgeschichte ist auch im aktuellen Heft als eine der Spuren zu erkennen: Verantwortlich für dieses Heft zeichnen Annette Scheunpflug (eher evolutionstheoretisch) und Hans Bühler (handlungstheoretisch). Exponen-

ten dieser früheren Kontroverse kommen außerdem nochmals zu Wort - nachzulesen in den Beiträgen von einerseits Alfred Tremel und andererseits Hans Bühler und Asit Datta.

Diese Beiträge alleine wären jedoch nicht dieses Heft wert gewesen. Was wir darüber hinaus in dieser Ausgabe spannend finden, ist die Tatsache, daß es inzwischen auch Brückenbauer zwischen beiden Positionen gibt und sie kommen hier zu Wort: Einmal aus der Philosophie (Thomas Mohrs), zum anderen aus der Didaktik (Jörg-Robert Schreiber) und schließlich aus der Erwachsenenbildung (Ulrich Klemm).

Damit das Ganze angesichts der globalen Dimension des Themas nicht allzu provinziell nur die Meinungen deutscher Kollegen widerspiegelt, hat Simone Fuoss auf der Worlddidac in Basel im Mai 1998 afrikanische Kolleginnen und Kollegen zu ihren Gedanken zum "Globalen Lernen" interviewt und damit den notwendigen Perspektivenwechsel durch Partizipation des Südens am gemeinsamen Diskurs mit angeregt.

Insgesamt wäre dieses Heft ein Erfolg, wenn es einige Orientierungsmarken auf dem schwierigen Weg zu einer sinnvollen Theorie und Praxis des "Globalen Lernens" angeboten hätte.

Der technische Satz liegt ab diesem Heft in den Händen von Gregor Lang-Wojtasik, Hannover. Wir wünschen ihm dafür die notwendige Geduld mit uns, den Vertretern aus der schreibenden Zunft. Gregor, wir freuen uns auf die Zusammenarbeit mit Dir!

Hans Bühler/Annette Scheunpflug,
Weingarten und Hannover, Juli 1998



Verlag für Interkulturelle Kommunikation

Postfach 900 421 · D-60444 Frankfurt am Main

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

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

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

PERIPHERIE

Zeitschrift für Politik und Ökonomie in der Dritten Welt

Herausgegeben von der Wissenschaftlichen Vereinigung für
Entwicklungstheorie und Entwicklungspolitik e.V., Münster

Erscheinungsweise:

4 Hefte pro Jahr von ca. 120 Seiten

Einzelheft (Einzelnummer):

DM 16,00/SFr 16,00/ÖS 117,00 zzgl. Versand

Einzelheft (Doppelnummer):

DM 30,00/SFr 30,00/ÖS 219,00 zzgl.

Versand

Jahresabonnement:

Personen: DM 60,00/SFr 60,00/ÖS 438,00

inkl. Versand

Institutionen: DM 110,00/SFr 110,00/

ÖS 803,00 zzgl. Versand

Redaktionsadresse:

Kleine Gasse 4, 59494 Soest

69/70 PERIPH
Soziale Sicherheit
Systeme und
Strategien

Bitte fordern Sie unsere Abonnementsunterlagen an!

Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik

21. Jahrgang

September

3

1998

ISSN 1434-4688D

- | | | |
|----------------------------|-----------|--|
| Hans Bühler/
Asit Datta | 2 | Global - total - fatal |
| Alfred K. Tremel | 8 | Globales Lernen oder: Die Überforderung der Pädagogik durch die Weltgesellschaft |
| Jörg-Robert
Schreiber | 13 | Globales Lernen im Gestaltungsprozeß der Schule |
| Ulrich Klemm | 18 | Globales Lernen in der Erwachsenenbildung |
| Thomas Mohrs | 22 | Das anthropologische Dilemma |
| Simone Fuoss | 27 | “Globales Lernen ist vor allem für Europäer wichtig geworden” |
| BDW | 32 | Informationen |
| | 34 | Rezensionen |
| | 44 | Kurzrezensionen |
| | 49 | Informationen |

Impressum: ZEP - Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 21.Jg 1998 Heft 3. **Herausgeber:** Gesellschaft für interkulturelle Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik e.V.. **Schriftleitung:** Dr. Annette Scheunpflug **Redaktionsanschrift:** Katharina-Petersen-Weg 9, 30657 Hannover, 0511/603340. **Redaktionsteam:** Prof. Dr. Hans Bühler, Weingarten; Prof. Dr. Asit Datta, Hannover; Prof. Dr. Hans Gängler, Leipzig; Pfr. Georg-Friedrich Pfäfflin, Stuttgart; Dr. Ulrich Klemm, Ulm; Gregor Lang-Wojtasik, Hannover; Prof. Dr. Renate Nestvogel, Essen; Prof. Dr. Gottfried Orth, Karlsruhe; Dr. Annette Scheunpflug (Geschäftsführung), Hamburg; Dr. Klaus Seitz, Nellingsheim; Barbara Toepfer (ZEPpelin), Marburg; Prof. Dr. Alfred K. Tremel, Hamburg; **Technische Redaktion:** Gregor Lang-Wojtasik, 0511/814889. **Technische Bearbeitung/EDV:** Carina Dürr, Bamberg. **V.i.S.d.P.:** Dr. Annette Scheunpflug. **Abbildungen:** (Falls nicht bezeichnet) Privatfotos oder Illustrationen der Autoren. **Titelbild:** Große Felder einer Zuckerrohrplantage (Bild 16 aus der Diareihe "Flugreise nach Afrika und Besuch auf einer Plantage FWU, R 102352.0). Diese Publikation ist gefördert vom Ausschuß für Entwicklungsbezogene Bildung und Publizistik, Stuttgart. Das Heft ist auf umweltfreundlichem chlorfreien 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

Hans Bühler und Asit Datta

Global - total – fatal¹

Zusammenfassung: Ist "Globales Lernen" in Zeiten der Globalisierung möglich?² Sind Begriffe wie soziale Gerechtigkeit, Solidarität, zukunftsfähige Entwicklung in den Zeiten der harten Konkurrenzkämpfe noch zeitgemäß? Die Autoren umreißen die Grundlagen Globalen Lernens und skizzieren ein didaktisches Konzept.

Vorbemerkungen

Die so wunderbar fortschrittliche dritte industrielle Revolution wird selbst die reichen westlichen nationalen Gesellschaften in zwei Teile spalten: 20% Gewinner und 80% Verlierer. Allerdings ist diese Spaltung weder ein Naturereignis noch ist sie allein Verdienst der 3. Industriellen Revolution. Maßgeblich hat die Politik der globalen Deregulierung dazu beigetragen. Sie ist das Ergebnis einer Entstaatlichungspolitik der Regierungen im Norden (Reaganomics, Thatcherism). Die GATT/WTO-Abkommen und die Strukturanpassungsprogramme des IWF haben die Welt in ihren Würgegriff genommen. Diese Deregulierungspolitik wird konsequent fortgesetzt: Das Multilaterale Abkommen für Investitionen (MAI) wird trotz der Proteste von NGO's aus allen Ländern von allen Wirtschaftsministern der 29 OECD-Staaten unterzeichnet, - ein letztes Indiz für die Fortsetzung der Deregulierungspolitik (vgl. Martens 1996; Martin/Schumann 1996).

Da die Erfindung der neuen Technologien die nationalen Grenzen quasi aufgehoben hat, ist der Süden genauso von der 20:80-Spaltung betroffen. "20 Prozent der arbeitsfähigen Bevölkerung würden im kommenden Jahrhundert ausreichen, um die Weltwirtschaft in Schwung zu halten" (ebd., S.12). Die "technische Arbeitslosigkeit" (Rifkin 1997, S.35) schreitet so rasant voran, daß die Regierungen der Nationalstaaten immer mehr an Bedeutung verlieren. Obgleich sich der Kapitalismus von der konkreten Arbeit schon längst losgelöst hat, propagieren politisch handelnde Personen in den westlichen 'demokratischen' Ländern - gleich welcher Partei: 'Mehr Markt, mehr Wachstum = mehr Arbeitsplätze, also weniger Arbeitslosigkeit.'³ Die Entwicklungen der letzten Jahre sprechen entschieden dagegen. In den letzten 20 Jahren stieg die Weltproduktion von 4.000 auf 23.000 Mrd. US\$, zugleich nahm jedoch die Zahl der Armen um über 20% zu. Der Anteil der ärmsten 20% am Welteinkommen ist zwischen 1960 und 1990 von 4% auf 1% geschrumpft (vgl. Beck 1997a, S.254). Umgekehrt ist der Welthandel zwischen 1974 und 1995

von 479 Mrd. auf 4940 Mrd. US \$ angewachsen (vgl. Spiegel 1996, S.82). Zugleich ist der Anteil der 47 ärmsten Länder sowohl am Welthandel als auch an den ausländischen Investitionen weiter zurückgegangen. "Sie werden in der Weltwirtschaft marginalisiert", so Nuscheler, "und bleiben ohnmächtig Objekte der Weltpolitik" (Nuscheler 1998, S.24).

Bedrohte Demokratie?

Auch in den reichen Industriestaaten wächst die Kluft zwischen Reichen und Armen. Eine dünne Schicht der Reichen, die im Aktien- und Börsenmarkt, in Währungs- und Warentermingeschäften mitspekulieren sowie die "Symbolanalytiker" oder Wissensarbeiter (Rifkin 1997, S.114) profitieren von dieser Entwicklung. Die Mittelschicht, bislang eine der tragenden Kräfte für die demokratische und soziale Entwicklung in den westlichen Industriestaaten, verschwindet (ebd., S.216). Demokratie ist - falls die Globalisierung ungehindert und ohne Kontrolle fortschreitet - massiv bedroht. Dazu kommt, daß die Demokratie in Europa und in den USA als "Arbeitsdemokratie" "auf die Welt gekommen ist - in dem Sinne, daß politische Freiheit auf der Beteiligung an Erwerbsarbeit basiert und der globalisierte Kapitalismus Menschen arbeitslos macht" (vgl. Beck 1997a, S.24; 1997b, S.24). "Große, wachsende Bevölkerungskreise werden in der Moderne von den Existenzvoraussetzungen und Sicherungsnetzen der Moderne ausgeschlossen", schreibt Ulrich Beck. "Wer ausschließlich auf den Markt setzt, zerstört mit Demokratie auch diese Arbeitsweise." "Wieviel Armut verträgt die Demokratie?", fragt Beck eher rhetorisch.⁴ In der Wirtschaft - nicht nur des Westens, sondern weltweit - geht es jetzt um das nackte Überleben nach dem Motto "Rette sich, wer kann!"⁵

"Der Begriff 'Globalisierung' unterscheidet sich von dem der 'Universalisierung', der einst konstruktiv für den modernen Diskurs über globale Vorgänge war", schreibt Zygmunt Baumann. "Ebenso wie 'Zivilisation', 'Entwicklung', 'Konvergenz', 'Konsens' und viele andere Konzepte der frühen und klassischen modernen Debatte vermittelte 'Universalisierung' die Hoffnung, die Absicht und die Entschlossenheit, Ordnung zu schaffen." Der Staat war übrigens nach Baumann zuständig dafür, Chaos in Ordnung zu verwandeln (Baumann 1997, S.317f.).

Die Globalisierung hat nicht nur den Staat geschwächt, ihn zum Handlanger der Reichen degradiert, sondern zugleich auch den Kampf zwischen Globalisierungsgewinnern und -verlierern, zwischen Reich und Arm verstärkt. "Die Folge ist, daß die Herr-Knecht-Dialektik zerfällt; mehr noch: Das Band zerreißt, das Solidarität nicht nur nötig, sondern auch möglich machte. Diese bislang allen historischen Ungleichformen zugrunde liegende Abhängigkeit oder wenigstens Mitleidsbeziehung entfällt im neuen Nirgendwo der Weltgesellschaft" (Beck 1997a, S.105).

Was total fatal erscheint, das ist der Prozeß der Globalisierung, der die bestehenden, weltweiten, ökonomischen Ungerechtigkeiten vertiefen wird. Wir wollen jedoch nicht im alten, ökonomistischen Determinismus der "Linken" verharren, indem wir in und hinter allem nur die Ausbeutungsgefahr, die "Herr-Knecht-Dialektik" sehen. Vielmehr erscheint uns die von Beck getroffene Unterscheidung zwischen "Globalismus" "Globalisierung" und "Globalität" hilfreich: Mit "Globalismus"

ist die Ideologie der Weltmarktherrschaft und des Neo-Liberalismus gemeint. Sie behauptet Mono-Kausalitäten und ökonomistische Reduktionen. So verkürzt sie die Vieldimensionalität der Globalisierung auf eine - nämlich die wirtschaftliche Dimension. "Globalisierung" meint dagegen die Prozesse, in deren Folge die Nationalstaaten ihre Souveränität an transnationale Akteure⁶ abgeben müssen, die ihre Macht-Chancen dadurch optimieren, daß sie sich untereinander in Form von Netzwerken verknüpfen. Aktuelle Beispiele etwa im Bereich der Automobilindustrie, bei den Großbanken und bei den Herstellern von Computern kann man zur Zeit beinahe wöchentlich verfolgen. "Globalität" meint - schließlich -, daß wir schon längst in einer Weltgesellschaft leben, die eine "Vielfalt ohne Einheit" mit sich bringt.⁷

Heimat und Weltgesellschaft?

Das Wahlergebnis in Sachsen-Anhalt kann man für einen Betriebsunfall eines Protestwählerpotentials auf dem Weg Ostdeutschlands halten. Man kann sie aber auch als ein Symptom des Killerkapitalismus im Rahmen der Globalisierung sehen.

Verschärft wird das Ganze noch durch den zunehmend deutsch-nationalen Lärm, den man nicht nur als störend oder gar als überwunden abtun sollte. Wir Arbeitsplatzbesitzer sollten uns hüten, nur über die jugendlichen DVU-Wähler indigniert die Nase zu rümpfen. "Die Krisen im Erwerbsarbeitssektor, Arbeitslosigkeit, Globalisierung, Rationalisierung und Abbau oder Verlagerung von Beschäftigung sind inzwischen nicht mehr 'bloß' eine Randbedingung des Aufwachens. ... Sie haben inzwischen vielmehr das Zentrum der Jugendphase erreicht, indem sie ihren Sinn in Frage stellen" (Jugendwerk der Deutschen Shell 1997, S.13).

Lange Zeit hielt sich im sozialwissenschaftlichen Diskurs die These, daß rechte Orientierungen in einem engen Zusammenhang mit Unterprivilegierungen von Jugendlichen in ihren Lebenslagen, insbesondere in ihren Bildungslaufbahnen zu sehen seien.⁸ Diese Einschätzung ist heute aber nur noch teilweise aufrecht zu erhalten, denn in der Zwischenzeit haben sich die sozio-ökonomischen Bedingungen, insbesondere die Zukunftsperspektiven für alle Jugendlichen so sehr verschlechtert, daß die drohende 20:80-Gesellschaft in ihrer gnadenlosen Konkurrenz um Arbeitsplätze die Mehrzahl der Jugendlichen, also auch teilweise jene aus chancenreicheren Lebenslagen erfaßt hat.⁹

Globalisierung wird sicherlich keine eindimensionale Chance für alle auf dem schwierigen Weg hin zu einer friedlichen, weil gerechten und damit überlebensfähigen Weltgesellschaft sein. Vielmehr droht weitere Resignation. Nicht "Eine Welt" ist angesagt sondern "Heimat", bei einigen sogar "Deutschland den Deutschen, Ausländer raus".¹⁰

Bei den anderen, bei den Algeriern, den Arabern, den Moslems, etc. werden gleichzeitig "Fundamentalisten" ausgemacht. Damit wird die Angst vor Anderen und Anderem geschürt und zwar in altbewährter Manier,¹¹ indem man deren Andersartigkeit, verbunden mit deren Minderwertigkeit behauptet, ohne den weltweit, also auch bei uns, aufkommenden Fundamentalismus als eine Reaktion auf zunehmende Komplexität und auf abnehmende Zukunftsperspektiven und damit Chancengleichheit für alle zu erkennen.

Es ist an der Zeit, daß wir die durch den Nationalsozialismus bedingte Denkhemmung im Umgang mit "Heimat" beenden: Heimat muß nicht gleich "Blut und Boden" sein, ein offener Heimatbegriff sollte zu einer "Renaissance der Orte" (W. Sachs) beitragen, bei dem jeder und jede dabei sein darf, die mitmachen wollen. In unserer Zeit sind die meisten von uns noch - überfordert, die gesamte Welt als ihre Heimat zu begreifen, zuzulassen und sich für dieselbe verantwortlich zu

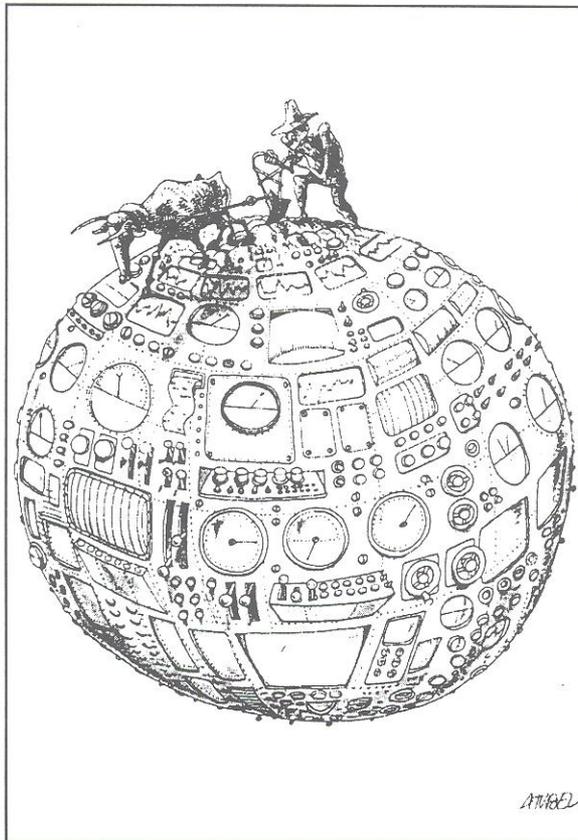
fühlen. V. Havel ist zuzustimmen, wenn er vorschlägt "Heimat als Boden zu begreifen, von dem aus man den Himmel anschauen kann." Vielleicht wird es bei der notwendigen, konzeptionellen Debatte um "globales Lernen" auch darum gehen, wie man "Heimat" oder "Gemeinschaft" mit "Welt" verbinden kann. J. Améry hat dies auf die klassische Frage gebracht: "Wieviel Heimat braucht der Mensch?"

"Globales Lernen", ein Trostpflaster für die übrig gebliebenen Idealisten?

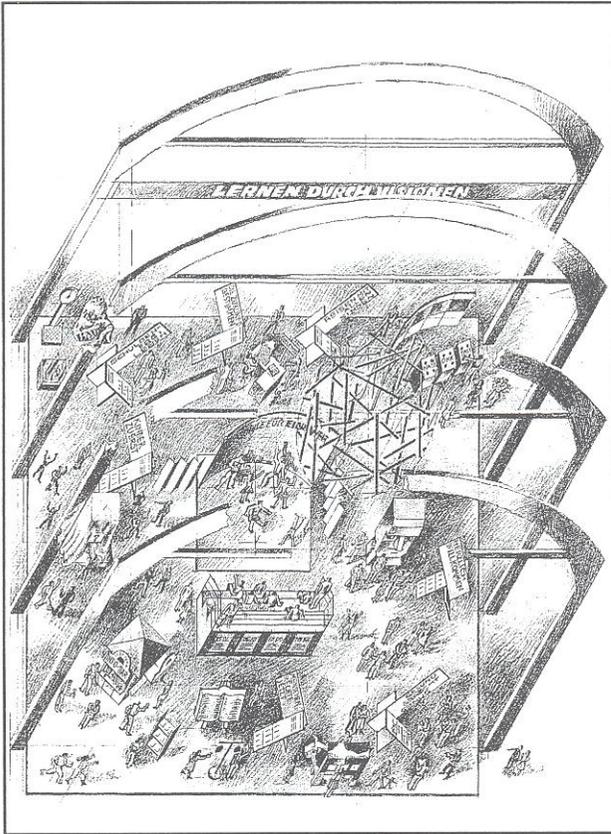
"Globales Lernen" setzt sich zur Zeit als Chiffre im wissenschaftlichen Diskurs durch. Dahinter sind die Bemühungen zu sehen, eine Katastrophensicht der Welt nicht nur als unabwendbar zu erleiden, sondern sie als Bildungsauftrag ernst zu nehmen und deshalb zu gestalten. "Globales Lernen" wird vermutlich nicht ein

wieder schnell verschwindendes Modewort sein. Es ist ein noch sehr heterogenes Konzept,¹² nach dem Bildungsinstitutionen auf einen verantwortungsvollen und kreativen Umgang mit Globalisierung und deren "Neben"-wirkungen vorzubereiten haben.

Extrempositionen, etwa einerseits "globales Lernen als Erfüllungsgelhilfe der global players" oder andererseits "globa-



les Lernen als Totalverweigerung des Umgangs mit Globalisierung" werden beide nicht zulässig, weil unrealistisch und damit letztendlich verantwortungslos sein. Dazwischen findet sich inzwischen ein breites Spektrum an Gruppeninteressen.¹³ Insbesondere die "global players" unter den multinatio-



nen Unternehmen haben erkannt, daß interkulturelles Verstehen eine der Grundvoraussetzung für ihren (kapitalen) Erfolg ist; dementsprechend sind vielfältige Initiativen innerhalb dieser Großunternehmen gestartet worden.¹⁴ Aber auch staatliche Bürokratien scheinen langsam zu erkennen, daß die "Sicherung des Standortes Deutschland" ohne eine Öffnung des Bildungshorizontes über traditionelle, heimatliche Grenzen hinaus nicht möglich sein wird. So hat die KMK in den letzten Jahren Rahmenrichtlinien für Menschenrechte, für Ökologie, für interkulturelles Lernen und für den Unterricht in der "Einen/Dritten Welt" erlassen, die allesamt - mehr oder weniger - einer globalen Weltsicht verpflichtet sind. "Die" Jugendlichen¹⁵ sind nicht nur naiv, hedonistisch oder pessimistisch. Es gibt - laut Shell-Studie (ebd., S.22-23) - unter den dort unterschiedenen fünf Gruppierungen zumindestens zwei - nämlich die "gesellschaftskritisch-loyalen" und die "traditionellen" Jugendlichen -, denen "globales Lernen" in seinem Anspruch nicht fremd sein dürfte. Es gibt einige Untersuchungen zur Wahrnehmung des Südens durch Jugendliche.¹⁶ Die jüngste kommt vom Institut für Pädagogik der Universität Bern, bei der eine Stichprobe von 5000 Schülerinnen und Schülern befragt wurden: "Wie ich die Welt sehe". Gegenüber der Vorstudie, die 1985 durchgeführt wurde, ergibt sich ein erheblicher Wissenszuwachs unter den 13-16-jährigen Jugendlichen in der Schweiz. Das Bild, das sie sich vom Süden machen, hat sich jedoch nicht wesentlich verändert, - das Dilemma ist im

wesentlichen gleich geblieben: "... denn sie tun nicht was sie wissen" (Schärli 1998, S.16-18).

Unter WissenschaftlerInnen gibt es zunehmend Initiativen, die sich gegen eine blinde Fortschrittsgläubigkeit unter dem Motto einer unabwendbaren "Globalisierung" wenden.¹⁷ Schließlich haben wir in den letzten Wochen Rückmeldung von afrikanischen Kollegen zum Thema "Globalisierung" bekommen, aus denen hervorgeht, daß "Globalisierung" für sie die Gefahr einer Fortsetzung der Kolonisierung mit anderen Mitteln bedeuten kann, sie aber nicht gewillt sind, dies - wieder einmal - nur zu erleiden. Vielmehr sind auch sie auf der Suche nach Alternativen, vielleicht in gemeinsamen Spuren zu "Globalem Lernen".¹⁸

Und wo sind da die Idealisten geblieben? Es gibt sie auch noch, die Freiwilligen, die sich in "Eine-Welt-Läden", in MigrantInnen-Initiativen, in Öko- und Menschenrechtsgruppen engagieren. Sie waren eigentlich diejenigen, die seit Beginn der 60-er Jahre zuerst die Ausländerpädagogik in Form von Hausaufgabenbetreuungen, dann aber auch interkulturelles und entwicklungspolitisches Verstehen und Handeln in ihrem alltäglichen Engagement vorangetrieben haben. Sie sind als Urheber und Akteure für den aktuellen Stand der Entwicklung von "Globalem Lernen" unverzichtbar geblieben. Allen gemeinsam ist die Überzeugung, daß Globalisierung von Menschen gemacht und deshalb auch von Menschen gestaltet werden kann und muß, will man nicht wenigen mit ihren partikularen ökonomischen Interessen das Heft ganz überlassen. Vielleicht wird in dieser Auseinandersetzung "globales Lernen" zu einer wichtigen säkularen Bewährungsprobe einer neuen, politischen Ethik werden.

Didaktische Skizzen zu "Globalem Lernen"

Folgende drei didaktische Skizzen sollen einen Einblick in drei Konzepte zu "Globalem Lernen" vermitteln:

Wolfgang Klafki hat 1993 in einem Aufsatz im Pädagogischen Forum (Heft 1, S.21-28) gefordert, daß mittelfristig alle Lernenden dieser Welt folgende epochaltypischen Schlüsselprobleme der modernen Welt kennenlernen müßten:

- Krieg und Frieden,
- Sinn und Problematik des Nationalitätsprinzips, verbunden mit der Frage nach der Kulturspezifität und Interkulturalität,
- die ökologische Frage, insbesondere bezüglich der notwendigen Bewußtseins- und Lebensstiländerungen,
- das rapide Wachstum der Weltbevölkerung,
- die gesellschaftlich produzierte Ungleichheit und zwar sowohl innerhalb unserer Gesellschaft als auch zwischen den verschiedenen Gesellschaften,
- Gefahren und Chancen der neuen Technologien,
- Ich-Du-Beziehungen und die Subjektivität des Einzelnen.

Klafkis bildungstheoretischer Ansatz leuchtet vielen spontan ein und ist deshalb immer noch faszinierend. Doch liegt gerade darin auch eine Problematik, denn der Entwurf erscheint eher zufällig.¹⁹ Einige Anfragen zu denkbaren Hintergründen sind deshalb notwendig:

- Gibt es in diesem Ansatz einen unaufgeklärten Ethnozentrismus, aufgrund dessen nicht diskutiert werden muß,

wo man ordentlich nach "links" und "rechts" unterscheiden konnte, sind seit der weltweiten Wende wohl endgültig vorbei. Daraus aber zu schließen, daß man diese Frage überhaupt nicht mehr stellen könne, weil die Schuldigen nicht mehr dingfest zu machen seien, weil "Macht" und "Gewalt" total abstrakt und damit entpersonalisiert worden seien, trifft weder zu noch hilft es weiter, wenn man an demokratischem, gesellschaftlichen Wandel festhalten will. Wir halten "Kapitalismus" nicht für das Ende der Geschichte der Menschheit, sondern für eine zu überwindende Zwischenstufe auf dem Weg zu einer gerechteren Welt.²¹ "Globales Lernen" sollte dieser grundsätzlichen Einsicht verpflichtet sein.

Wird es möglich sein, "globales Lernen" als Parteinahme gegen die sprachlose und damit neurotisierende Wirkung von Ungerechtigkeit durchzuhalten? Offenkundig ist, daß auch weiterhin gilt, daß "die herrschenden Gedanken die Gedanken der Herrschenden" (K.Marx) sind. Wird dies vor allem in öffentlichen Bildungsinstitutionen zugestanden oder gar kooperativ unterstützt werden, die sich durch "globales Lernen" in einen unvermeidbaren Konflikt mit konservativen Funktionsträgern begeben müssen oder wird "globales Lernen" noch (allzu) lange auf das Engagement von privaten, gewerkschaftlichen und kirchlichen Initiativen und Aktionsgruppen beschränkt bleiben müssen?

Internationale Zusammenarbeit wird nicht nach dem Motto 'Verlierer aller Länder vereinigt euch', sondern aus purer existentieller Notwendigkeit zwangsläufig entstehen. Vielleicht werden sich aber auch vollkommen neue Perspektiven für die gesamte Menschheit auf dem Weg zu mehr Gerechtigkeit und damit zu gleichen Lebenschancen für alle ergeben. Sind wir schon so weit, daß "globales Lernen" dabei eine produktive Rolle spielen könnte?

Globales Lernen kann keinen Widerstand auslösen, wohl aber vorbereiten. Ist dies mit unserer pädagogischen Grundüberzeugung von "Schule als Schutzraum für die Heranwachsenden" zu vereinbaren oder war gerade dies einer der zentralen Gründe, weshalb Schule heute nur noch von wenigen wirklich ernst genommen wird?

Falls der "parteinehmende Umgang mit Komplexität" vollends zu einer zentralen Kategorie "Globalen Lernens" werden würde, ergeben sich zumindest zwei grundsätzliche Fragen: Zum einen wissen wir noch nicht genug, wieviel Komplexität verschiedene Menschen ertragen und wieviel Komplexität andere Menschen sogar brauchen, um nicht zu verkümmern. Die Studien im Umkreis von Dörner (1992) weisen trotz aller methodischen Bedenken - eher darauf hin, daß "der" Normalfall angesichts zunehmender Komplexität sich auf seine Routinen verläßt, was auch nichts sonderlich Neues ist. Dazu kommt aber, daß der versierte Routinier im Umgang mit Komplexität ein Produkt aus eigener Lebensgeschichte und deren systematischer Aufarbeitung sein wird. Die Frage heißt also: Wieviel Komplexität braucht der Mensch²² und wieviel Komplexität versucht er zu vermeiden, bevor er verrückt wird...?

Zum anderen wissen wir sehr wohl, daß schulischer Unterricht von der didaktischen Reduktion lebt, bei der im Normalfall nicht das Ausprobieren von Alternativen ansteht, sondern das Eintrichtern von Lösungen. Wir wissen noch zu wenig über die Unterrichtsformen, die nicht ständig von lehrerzentrierten Methoden abhängen, sondern neugierigen, pffifi-

gen, frechen und lustigen, aber auch demokratischen Umgang mit Komplexität nicht nur zulassen, sondern große Spielwiesen dafür bereithalten.²³

Ambivalenz und Vakuum, meint Ulrich Beck, sind zwei Schlüsselbegriffe, die die Lage nach dem Zusammenbruch der Ost-West-Konflikt-Ordnung kennzeichnen. Ambivalenz meint die Gleichzeitigkeit von Erleichterung und Erschrecken, Aufbruch und Angst. Vakuum wiederum ist durch den Bedeutungsverlust mancher siegreicher Institutionen wie NATO, soziale Marktwirtschaft, nationale Souveränität entstanden.

Die Lage ist nicht nur aussichtslos, sie ist auch offen, vermutlich wie nie zuvor - intellektuell und politisch (Beck 1997b, S.33). Darin besteht die Chance des globalen Lernens; werden wir sie nutzen?

Literatur:

- 'Allein der Markt regiert', In: Der Spiegel, 39/1996, S.82.
Baumann, Zygmunt: Schwache Staaten. Globalisierung und die Spaltung der Weltgesellschaft. In: Beck, Ulrich: Was ist Globalisierung? Frankfurt/M 1997b, S.317f.
Beck, Ulrich: Was ist Globalisierung? Frankfurt/M 1997a.
Ders. (Hg.): Kinder der Freiheit. Frankfurt/M 1997b.
Bühler, Hans: Perspektivenwechsel, - unterwegs zu "globalem Lernen" Frankfurt 1998.
Dörner, Dietrich: Die Logik des Mißlingens, strategisches Denken in komplexen Situationen. Reinbek 1992.
Jugendwerk der Deutschen Shell: Jugend '97, Zukunftsperspektiven, gesellschaftliches Engagement, politische Orientierungen. Opladen 1997.
Martens, Jens: Das Multinationale Abkommen für Investitionen (MAI), die 3.Säule weltwirtschaftlicher Deregulierung, in: epd-Entwicklungspolitik. Frankfurt 7/1998, S.1-9.
Martin, Hans-Peter/Schumann, Harald: Die Globalisierungsfalle. Der Angriff auf Demokratie und Wohlstand. Reinbek 1996.
Nuscheler, Franz: 'Ausrottung der Armut' eine entwicklungspolitische Donquichotterie? Jedoch: Es gibt Chancen, die Armut deutlich zu verringern. In: Misereor (Hg.): Armut. Ein Sach- und Lesebuch. Bad Honnef 1998.
Rifkin, Jeremy: Das Ende der Arbeit und ihre Zukunft. Frankfurt/M 1997.
Schärli, Anita: Die Jugendlichen und die Welt. In: Mosquito, Zürich, Nr.3/1998, S.16-18.
Schweizer Forum: "Schule für eine Welt": Globales Lernen, Anstöße für die Bildung in einer vernetzten Welt. Jona 1995.
Wagner, Ulrich: Soziale Schichtzugehörigkeit, formales Bildungsniveau und ethnische Vorurteile, Unterschiede in kognitiven Fähigkeiten und der sozialen Identität als Ursachen für Differenzen im Urteil über Türken, Berlin, 1983.

Anmerkungen:

¹ Wir danken unserem Kollegen Klaus Seitz für seine sehr konstruktive Kritik an unserem Entwurf zu diesem Artikel.

² Angelehnt an den Titel des Buches von Gabriel Garcia Marquez: Die Liebe in den Zeiten der Cholera. München 1997¹⁰

³ siehe hierzu z.B. die Kampagnen der Parteien für die Bundestagswahl 1998

⁴ Beck, a.a.O., 1997b, S.24; ders., 1997a, S.255; vgl. auch Rifkin, a.a.O., S.217f; Martin/Schumann, a.a.O. (s. den Untertitel des Buches); vgl. auch: unterschiedliche Entwicklung des Einkommens durch den Börsenwert der 30 wichtigsten deutschen Aktien gegenüber Nettolöhnen und -gehältern; während letztere seit 1991 knappe Verluste erlitten haben, hat sich der Börsenwert fast verdreifacht (1991 = 100), in: Der Spiegel, 17/1998, S.112

⁵ Zutreffend lauten so Überschriften von zwei Kapiteln in Martin/Schumann, a.a.O., S.137, 225

⁶ Im aktuellen Diskurs findet sich dafür immer häufiger der Begriff "global players".

⁷ Details dazu bei Beck 1997a, S.26-28.

⁸ Dazu etwa: Schultze, Günther: Ausländerfeindlichkeit - woher sie kommt und was man dagegen tun kann, in: Gewerkschaftliche Monatshefte, 7/1989, S.404-414, insbesondere aber die ausführliche Studie von Wagner, der zu folgender Zusammenfassung kommt: "Insgesamt stützen die Daten also die Annahme, daß subjektive Faktoren der Erkenntnis für die Entstehung von Schichtunterschieden, insbesondere aber von Bildungsunterschieden in der Ausprägung von ethnischen Vorurteilen verantwortlich gemacht werden können." (Wagner 1983, S.165).

⁹ Schon 1992 haben dies Josef Held, u.a. in ihrer Studie erkannt: "Du mußt so handeln, daß Du Gewinn machst", empirische Untersuchungen und theoretische Überlegungen zu politisch rechten Orientierungen jugendlicher Arbeitnehmer, Duisburg. Als Hochschullehrer erfahren wir in unserem Berufsalltag auch, wovon hier die Rede ist, denn die skandalös, weil wider besseres Wissen politisch betriebene Reduzierung von Berufsperspektiven im Bildungssektor beginnt ihre Auswirkungen unter Studierenden zu haben, die man auch in der Studie von Held findet: Studierende, die sich nicht mehr in ihrer Verantwortung gegenüber der Gesellschaft sehen können, sondern die gezwungen sind, sich beim Auf sammeln der Brosamen von den Tischen der Reichen ihre überlebensnotwendige Ration zu sichern.

¹⁰ Dieses düstere Bild ist bei weitem nicht komplett. Es müßte - zumindest - auf globaler Ebene noch ergänzt werden durch die weitgehend hoffnungslos stimmenden Szenarien aus der Ökologie und aus der weltweiten Zunahme von Gewalt in ihren verschiedensten Formen. Letzte Woche brachte ein Student in einem Seminar die sich dabei ergebende Katastrophenstimmung auf den Punkt: "Da kann man sich ja nur noch die Kugel geben".

¹¹ Wir halten weiterhin das Argument von Robert Miles für zutreffend, wonach der hier beschriebene Prozeß das Grundmuster für die Konstruktion rassistischer Bedeutungen ist. Miles, Robert: Rassismus, Einführung in die Geschichte und Theorie eines Begriffes, Hamburg, 1992, insbesondere Kapitel 3.

¹² Wir hielten es für verfrüht, wenn wir diesen zur Zeit sehr lebendigen und vielgestaltigen Prozeß unzulässig mit Hilfe einer klassischen Definition verkürzen würden. Wir wollen durch unseren Beitrag jedoch an einige der Facetten erinnern, die wir für besonders wichtig halten.

¹³ Wir kennen keine wissenschaftliche Untersuchung, die dieses Spektrum schon systematisch erfaßt hätte und müssen deshalb die Leserschaft bitten, sich mit unserer individuellen Einschätzung zu begnügen.

¹⁴ Dazu das interessante Interview mit dem Vorstandsvorsitzenden von Daimler-Benz: "Man muß die Augen nur offenhalten", in epd, Frankfurt, 5/6, 1998, S.18-20.

¹⁵, die es so pauschal ja gar nicht mehr gibt.

¹⁶ G. Ogris hat 1988 in Wien eine Studie unter dem Titel: "Das Weltbild der 14-jährigen und ihre Sichtweise der Nord-Süd-Beziehungen" vorgelegt, aus der sowohl bei LehrerInnen als auch bei SchülerInnen schon ein erhebliches Interesse an globalen Fragen zu ersehen ist. Umweltfragen spielen dabei eine besondere Rolle, wie etwa aus der Studie von Grefe/Jer-Bachmann: "Das blöde Ozonloch", Kinder und Umweltängste, München 1992 zu entnehmen ist.

¹⁷ Dazu nur einige, durchaus nicht repräsentative Belege: Rifkin 1997, S.212ff ("Unsere letzte, größte Hoffnung"); Martin/Schumann 1996, S.331ff (Zehn Ideen gegen die 20:80-Gesellschaft); Giarini, Orio/Liedtke, Patrick, O.: Wie wir arbeiten werden. Der neue Bericht an den Club of Rome. Hamburg 1998, S.247ff. Die Konferenz der Schweizerischen Wissenschaftlichen Akademien hat im Juni 1997 einen Koordinationsprozeß unter mehr als 150 Schweizer Forschern und Forscherinnen aus allen Disziplinen unter dem Titel veröffentlicht: CASS: Visionen der Forschenden, Forschung zu Nachhaltigkeit und Globalem Wandel - wissenschaftspolitische Visionen der Schweizer Forschenden, Bern (zu beziehen bei ProClim, Bärenplatz 2, 3011-Bern).

¹⁸ Mitte Mai 1998 fand in Basel die Worlddidac statt. Dort fand ein Workshop über gemeinsame Zukunftsperspektiven für Afrika und Europa im Bereich "Globales Lernen" statt. Kommentare und Zitate dazu in diesem Heft der ZEP im Beitrag von Fuoss.

¹⁹ Wir können uns eine detaillierte Diskussion hier sparen, denn sie wurde von Klaus Seitz in seinem Artikel schon geleistet: Wider den Provinzialismus in der Pädagogik, von der Schwierigkeit, entwicklungsbezogene und internationale Perspektiven im pädagogischen Denken zu verankern, in: Böttger, Gottfried/Frech, Siegfried (Hrsg.): Der Nord-Süd-Konflikt in der politischen Bildung, Schwalbach/Ts., 1996, S.95-113. Doch wollen wir auf die wesentlichen Punkte hinweisen, die für unsere Skizzen hier unerlässlich sind.

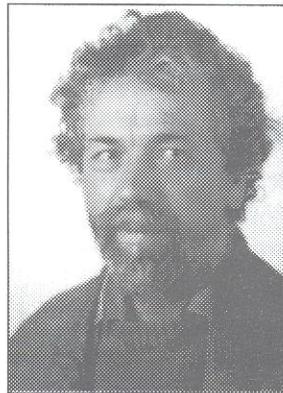
²⁰ Vielleicht ist es sogar spezifisch für "Globales Lernen", daß man dafür

sorgen muß, die Diskussion generell offen zu halten. N. Alexander sagte dazu in seinem Schlußwort in Basel (sinngemäß): "Bei unseren Gesprächen hier konnte man den Eindruck haben, als ob Afrika und Europa von zwei verschiedenen Welten reden würde. Das wichtigste wird deshalb bleiben, daß wir miteinander und offen werden und den Gesprächsfaden nicht abreißen lassen."

²¹ Damit feiert keine linke Lagermentalität fröhliche Urstände. Vielmehr ist es offenkundig, daß weder die Natur noch wir Menschen die kapitalistische Maximierungsmentalität der Ausbeutung von Ressourcen und menschlicher Arbeitskraft auf Dauer aushalten können. Eine lesenswerte Studie zu dieser These hat F. Reheis vorgelegt: Die Kreativität der Langsamkeit. Neuer Wohlstand durch Entschleunigung, Darmstadt, 1998².

²² ... oder "Heimat"? Siehe den obigen Hinweis auf J. Améry.

²³ Wobei wir insbesondere in den Grund-, Haupt- und Förderschulen schon Initiativen sehen, die mit Stichwörtern wie "offener Unterricht", "Projektunterricht" oder "freie Arbeit" bezeichnet werden. Unter den Reformpädagogen ist der Franzose Celestin Freinet wohl derjenige, der, lebte er heute noch, sicherlich zur Avantgarde "Globalen Lernens" gehören würde. Dazu: Dietrich, Ingrid: Handbuch der Freinet-Pädagogik, Weinheim 1995.



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

Asit Datta, geb. 1937 in Midnapore/Indien, Prof. Dr., Vorsitzender der interdisziplinären Projektgruppe "Arbeitsbereich Interkulturelle Bildung und Entwicklungspädagogik" am Fachbereich Erziehungswissenschaften der Universität Hannover, Jurymitglied von Mediawatch. Veröffentlichungen u.a.: Entwicklungstheorien und -strategien, Ursachen der Unterentwicklung, Welthandel und Welthunger, Zukunft nur gemeinsam (Hg.), Projektwoche Dritte Welt (Hg.), Die neuen Mauern (Hg.).



Alfred K. Trembl

Globales Lernen oder: Die Überforderung der Pädagogik durch die Weltgesellschaft

Zusammenfassung: Der Autor begründet und beschreibt ein Konzept Globalen Lernens aus evolutionärer Sicht.

„Alle wichtigen Probleme sind globale Probleme“ meint Hubert Markl und führt als Beispiele an: Ressourcengewinnung, -sicherung und -nutzung, Umweltbelastung und -zerstörung durch vermehrte Entropieproduktion, Finanz- und Wirtschaftspolitik und Bevölkerungsentwicklung (Markl 1985, S. 121f.). Entscheidungen in diesen Bereichen können nicht mehr lokal oder regional begrenzt werden. Ihre Folgen machen nicht vor politischen oder geographischen Grenzen halt, sondern können in Form von Migrationsströmen, Arbeitslosenquoten, Giftwolken, Verteuerungswellen, Inflationsraten, Krieg, Kriminalität, Verelendung und sozialen Disparitäten bis in den letzten Winkel unserer Welt schwappen.

Gerade weil die Folgen dieser Entwicklung oft sehr ungleich bei den Individuen ankommen, übersehen wir - die wir in einem relativ wohlhabenden Industriestaat leben - leicht die Relevanz dieser Probleme. Alle globalen Probleme sind wichtige Probleme - so herum wird der Markl-Satz verständlicher. Sie sind wichtig, weil sie alle Menschen, die auf diesem Globus leben, *objektiv* betreffen. Daß sie *subjektiv* sehr unterschiedlich bei den einzelnen Menschen ankommen und wahrgenommen werden, bleibt davon unberührt. Gerade die Heterogenität und Disparität der Problembelastung und Problemwahrnehmung führt dazu, daß der völlig neuartige Charakter der Probleme übersehen wird. Diese Probleme lassen sich nicht mehr durch Flucht lösen - durch Flucht in den Atombunker, in das Schweizer Ferienhaus oder (am einfachsten) in das Nichtwissen, in die Ignoranz.

Nichtwissen schützt nicht vor Strafe und Flucht ist nicht mehr möglich, wenn alle Fluchtwege versperrt sind. Wir haben eben keine zweite Welt mehr im Kofferraum. Globale Probleme dieser Art betreffen die empirische Bedingung der Möglichkeit des Überlebens aller Menschen und damit auch aller kulturellen Ausformungen des „guten Lebens“. Ich nenne sie deshalb „*Überlebensprobleme*“.

Aber nicht nur in Bezug auf die Globalität haben wir es hier bei den Überlebensproblemen mit einer völlig neuen Art der Problemhaftigkeit zu tun - das wäre bestenfalls nur eine neue

(räumliche und zeitliche) Quantität bekannter Probleme, sondern auch und vor allem in der Art und Weise, wie wir diese Probleme wahrnehmen, verarbeiten und lösen, so daß wir sagen können: Überlebensprobleme sind auch *qualitativ* neue Probleme, Probleme sui generis.

Das wird schon bei der *Wahrnehmung* deutlich. Globale Überlebensprobleme nehmen wir entweder als *Gefahr* oder als *Risiko* wahr. Als Gefahr erscheinen sie real in der lokalen unmittelbaren Erfahrungswelt und werden deshalb selten in ihrer globalen Verursachung bewußt. Sie werden deshalb auch in der realen Erfahrungswelt zu bewältigen versucht. Als Risiko sind ihre Gefahren bloß antizipiert und deshalb in ihrem Gefahrenpotential nur durch eine aufwendige kognitive Art der Repräsentation wahrnehmbar (vgl. Beck 1985, Luhmann 1991). Deshalb wird Kommunikation über Überlebensprobleme oft als Katastrophensemantik abgetan, während in dem Augenblick, wenn sie als Gefahr wahrnehmbar sind, keine Zeit mehr bleibt für eine kognitive Antizipation des globalen Verursachungshorizontes. Entweder erscheinen die Probleme also real als Gefahr, dann wird ihr globaler Verursachungshorizont ausgeblendet und unter Zeitdruck das Problem im Nahbereich zu lösen versucht oder aber die Überlebensprobleme erscheinen fiktiv als Risiko, dann entlastet gerade die bloß kognitive Antizipation des räumlichen und zeitlichen Fernbereichs vom unmittelbaren Handlungsdruck einer realen Risikobewältigung. Die Kommunikation über die Risikogesellschaft ist deshalb auch nur ein Thema der Intellektuellen; für die Mehrheit der Menschen aber erscheint das Leben in der Gesellschaft nicht als riskant, sondern schlicht als gefährlich, als überlebensgefährlich.

Wenn schon die Wahrnehmung dieser neuen Art von Problemen so schwierig ist, wie wird gar erst ihre Bewältigung schwierig sein. Ja, es scheint geradezu so zu sein, als ob die völlig unzureichende Problemwahrnehmung ein Teil des Problems selbst ist, denn gerade die Ignoranz der Überlebensprobleme produziert die Überlebensgefahren vieler Millionen von Menschen. Um diese Situation zu verbessern, bedürfte es einer *Überlebenspolitik* und einer *Überlebenspädagogik*, also einer Politik und einer Pädagogik, welche die Produktion ihrer verbindlichen Selektionsentscheidungen im Horizont der einen Welt aller Menschen fällt. Es bedürfte eines *globalen Lernens*.

Aber ein Blick auf die Politik und die Pädagogik beweist: Wir sind davon noch weit entfernt. Bestenfalls rudimentäre Ansätze, normative Appelle und die medienwirksame Zurschaustellung guter Gesinnung ist hier zu sehen. In der Schule findet Globalisierung bisher nur am Rande statt: Lehrpläne implizieren gerade mal 12% der curricular vorgesehenen Unterrichtsstunden einen globalen Bezug (vgl. Scheunpflug/Seitz 1994/95); die Geschichtsbücher beschäftigen sich zwar ausführlich mit der historischen Arbeitsteilung von Bauern, Händlern und Handwerkern, nicht aber mit den Globalisierungsprozessen und dem Strukturwandel von der Industrie- zur Dienstleistungs- und Informationsgesellschaft. Der pädagogische und politische Blickwinkel ist nach wie vor auf den politischen Nahbereich verengt, und das ist auch nicht verwunderlich, denn praktisch sind alle politischen und pädagogischen Systeme immer noch Subsysteme der *Nationalstaaten*. Ihre Relevanzen konstituieren sich im historischen

und systematischen Horizont räumlicher und zeitlicher Grenzen, die sich nationalstaatlich entwickelten.

Vereinzelte Appelle, diese überkommenen Limitierungen zu überschreiten, sind bislang weitgehend folgenlos geblieben. In Anbetracht der langen Geschichte des „Humanitarismus“ (Gehlen) ist das erklärungsbedürftig. Warum gelingt es der Politik und der Pädagogik trotz aller wolkigen „Wir-sitzen-alles-in-einem-Boot-Semantik“ nicht, bei ihren Entscheidungen die ganze Menschheit im Horizont der einen Welt zu berücksichtigen, sondern verbleibt dabei immer noch in nationalstaatlichen Beschränkungen? Warum ist globales Lernen bislang weitgehend ein kontrafaktischer Appell geblieben?

An dieser Stelle liegt es nahe, eine Theorieofferte zu berücksichtigen, die explizit einen globalen und universellen Geltungsanspruch erhebt: die *Evolutionstheorie*. Sie hat den Vorzug, daß sie historisch und systematisch den weitesten Blick kultiviert, das heißt: die wenigsten Begrenzungen akzeptiert. So hat sich die Evolutionstheorie etwa von ihrer ursprünglichen Begrenzung auf die Entwicklung von Lebewe-

passungserfolgs unserer Gattung. Diese Bevorzugung des Nahbereichs - der eigenen Gruppe, der vertrauten Dinge im Raum, der überschaubaren nahen Zeit - gründet in der Jahrmillionen alten Beschränktheit unserer Wahrnehmungsfähigkeit und unserer Handlungsmöglichkeiten auf einen durch die Leistungsfähigkeit unserer Sinne begrenzten Horizont - den „Mesokosmos“ (Riedl). Relevanzen nehmen deshalb mit der (räumlichen, zeitlichen und sozialen) Entfernung ab, weil die Beschäftigung mit dem Fernem dort keinen Selektionsvorteil besitzt, wo es keinen Schaden oder keinen Nutzen bringt oder aber wo man darauf keinerlei Einfluß auf seine Gestaltung hat. Vor allem aber ist über Jahrmillionen hindurch die Erfahrung der Ferne durch das Nichtwissen rigide begrenzt und die Absicherung dieser Grenze rituell abgesichert.

Das ändert sich mit der Entwicklung der Kommunikationsmedien und der Kultivierung der menschlichen Vernunft insbesondere in ihrer artifiziellsten Form der wissenschaftlichen Weltwahrnehmung. Sie vermag den durch die Sinne begrenzten Wahrnehmungshorizont sowohl in den Mikrobereich wie



sen schon lange emanzipiert und zu einer allgemeinen Theorie der Entwicklung beliebiger Systeme - seien sie unbelebt, belebt oder geistig - entwickelt. Sie hat den weiteren Vorzug, daß sie auf unsere gestellte Frage - unter Einbeziehung ethologischer und ethnologischer Forschungen - eine einheitliche und überzeugende Antwort gibt, und diese lautet:

Das Bestreben, Relevanzstrukturen auf den Nahbereich sinnlicher Erfahrungen zu begrenzen, ist ein in der Stammesgeschichte der Menschheit früh stabilisierter und genetisch tradierter Selektionsvorteil. Dies ist Ergebnis eines frühen An-

auch in den Makrobereich hinein gewaltig zu erweitern. Damit bahnte sich aber eine gefährliche Schiefelage zwischen der genetischen Präformation auf den Nahbereich und der nicht-genetischen, geistigen und kulturellen Erweiterung auf immer größere Horizonte an. An zwei wichtige und hoch riskante Kontexterweiterungen sei hier erinnert. Beide Male werden kulturell neue Emergenzebenen erreicht, die in unserer genetischen Ausstattung nicht abgesichert sind:

1. Die Überführung der sozialen Ordnung vom „oikos“ der Großfamilie (des Stammes, der Sippe) in die der Stadt und des

Staates - der „polis“. Dies geschah mit dem Übergang von segmentär organisierten Kulturen in die stratifikatorisch geschichteten Hochkulturen vor ca. 5000 Jahren.

Die Einheit des neuen Sozialsystems konnte nicht mehr wie in den segmentären Kulturen durch die reale oder fiktive gemeinsame Genealogie biologischer Verwandtschaft (genealogisches Sippenprinzip) gesichert werden, sondern mußte durch gewaltsame oder geistige Macht institutionalisiert werden - das muß man wörtlich nehmen: in *Institutionen* überführt werden. Nur durch Institutionen können normative Erwartungen stabilisiert und reziprok verallgemeinert werden. Beide Ressourcen, Macht und Legitimation waren knapp und die Institutionen so erfolgreich, wie ihnen Macht oder Legitimation zur Verfügung standen.

Die *Erziehung* war in diesem Zusammenhang immer schon Teil der Legitimationsbemühungen und die Erziehung zu einem überindividuellen, überregionalen Verbundenheitsgefühl war von den ersten Spuren staatlicher Erziehung an bis hinein in unser Jahrhundert eine Daueraufgabe der Pädagogik. Der Absicherung der „Maat“ im alten Ägypten durch Erziehung entspricht die religiöse Sozialisation des Mittelalters mit ihren einheitsstiftenden Limitierungen und der staatspolitischen und der patriotischen Erziehung im 19. und 20. Jahrhundert. Der Aufwand, der jeher dafür getrieben werden mußte, beweist die Unwahrscheinlichkeit ihres Erfolges auf Dauer. Ihre Methoden beweisen, daß man durchaus von der Prerogative der Familie und der Kleingruppe ausgeht: der eigene Staat als „Vaterland“, in dem man die „Muttersprache“ spricht, das Volk als „Gemeinschaft“, die gemeinsame Kirche von „Brüdern und Schwestern“, die Partei als „Heimat“, der Präsident als „Landesvater“, der Diktator als „Führer“ etc. Alle diese Bilder sind falsch, aber vielleicht deshalb so erfolgreich, weil sie unsere stammesgeschichtlichen Instinkte ansprechen.

Analog hat sich die Pädagogik entwickelt. Angefangen vom famulierenden Lernen im alten Ägypten, wo ein nicht verwandter Junge von einem Schreiber quasi als „Sohn“ angenommen und auch so genannt wurde, über die idealtypische antike Erziehung im Sokratischen Dialog bis hin zu den theoretischen Ausgestaltungen eines pädagogischen Bezugs zwischen Educandus und Educators in den diversen pädagogischen Konzeptionen der Neuzeit seit Rousseau und Pestalozzi wurde Erziehung analog zur Familienerziehung stilisiert und begriffen. Noch in den modernen Erziehungstheorien unserer Tage finden wir diese Als-Ob-Fiktion: Erziehen als ob der Erzieher der Vater bzw. die Mutter wäre und die Schüler die eigenen Kinder, die man lieben muß. Der Lehrer als Fachmann für Unterricht wird selten theoretisch akzeptiert, der Pädagoge als liebender Kinderfreund dagegen von reformpädagogischen Richtungen immer noch semantisch kultiviert. Eine Didaktik des sozialen Systems ist immer noch ein Desiderat, stattdessen wird auch in einer Schulklasse häufig so getan, als ob hier ausschließlich Individuen sitzen, die jedes für sich eine quasi familiäre Aufmerksamkeit und Zuneigung erwarten dürfen.

Schon auf dieser neuen Emergenzebene von sozialen Systemen, die staatlich organisiert und institutionalisiert werden, gibt es Anzeichen einer Überdehnung und Überlastung des familialen Sippenethos - sowohl in der Politik als auch in



der Pädagogik. Staaten sind Konstruktionen, die sowohl das (räumliche) Lokalprinzip der Abgrenzung des Territoriums als auch das (sozial-zeitliche) genealogische Sippenprinzip relativ willkürlich elagieren. Soziobiologisch gesehen sind Lebewesen aber nur darauf programmiert, den Vermehrungserfolg ihrer Erbanlagen zu maximieren. Deshalb ist gelegentlich schon auf der Ebene der Sippe, vor allem aber auf der Ebene des Staates und der Völker die Übertragung dieses Prinzips auf einen abstrakten Horizont eines sozialen Systems eine Kulturleistung und nur durch die Annahme eines „reziproken Altruismus“ erklärbar (vgl. Markl 1985, S.49).

Diese Überlastung und Überdehnung einer evolutionären Anlage wird noch gesteigert bei der zweiten Überführung in eine weitere Emergenzebene:

2. Die gesellschaftsstrukturell erzwungene Überführung familialer und staatlicher Organisationen in die *Weltgesellschaft*.

Damit erreicht die soziale Evolution eine neue Emergenzebene - oder (so könnte man es auch formulieren) - eine neue Ebene in der Hierarchisierung von Systemeigenschaften. Wir sehen hier eine allgemeine evolutionäre Logik am Werke: Angefangen bei den physikalisch-chemischen Elementarteilchen der Materie, den Elektronen, Protonen und Neutronen, über die Atome, die Moleküle, der Zwischenform der Viren, den Genen, der Zellen, des Gewebes, den Organen und den vielzelligen Organismen bis hin zu überindividuellen Lebensseinheiten entwickelten sich in der Evolution immer kompliziertere und differenziertere Systemebenen, die sich von der vorhergehenden Ebene aus Sicht eines Beobachters vor allem durch *Neuartigkeit*, *Unvorhersagbarkeit* und *Nicht-reduzierbarkeit* (auf seine Elemente) unterscheiden. Daß sich dieses Prinzip der emergenten Höherentwicklung evolutionär durchgesetzt hat, dürfte eine Beweis für seinen Selektionsvorteil sein. Solche neuen Emergenzebenen haben aber nur „unterm Strich“ einen Selektionsvorteil, in Teilbereichen mag dagegen ein gnadenloser Überlebenskampf beginnen. Die

Risiken und Gefahren sind groß. Auch die Entwicklung zur Weltgesellschaft ist für die Menschen eine beispiellose Herausforderung mit erheblichen Risiken.

Die Probleme, die sich hier für die Politik und für die Pädagogik stellen sind beispiellos. Eine weitere Überdehnung familialer Semantik stößt an deutliche Grenzen. Die ganze Welt beispielsweise als Heimat zu apostrophieren, scheint schon semantisch eine Paradoxie zu sein (oder eine *contradictio in adjecto*), weil Heimat sich gerade in der Abgrenzung zur Welt bildet.¹ Kein Wunder, daß in Politik und Pädagogik nur wenig mehr als kontrafaktische Beschwörungen des Humanitarismus zu entdecken sind. Nur so konnten bislang die dafür notwendigen, evolutionär aber unwahrscheinlichen Verhaltensweisen antizipiert werden. Diese normativen Appelle kaschieren nur mühsam die systematische Überdehnung des Sippenethos. Sowohl eine Politik als auch eine Pädagogik der Einen Welt, die es sich zur Aufgabe macht, globales Lernen zu initiieren, zeichnen sich bisher vor allem durch eine bemerkenswerte Moralisierung ihrer normativen Ansprüche aus. Ihre evolutionäre Unwahrscheinlichkeit kann offenbar nur durch überhöhte Moralphypertrophie abgestützt werden.

So hören und lesen wir, daß wir den Fremden lieben sollen, während unsere angeborenen Anschauungsformen flüstern: Vorsicht, Vorsicht! Trau nur dem Nahen und Vertrauten, am besten nur dem Verwandten! So predigen Pädagogen und Politiker gemeinsam, wir sollten mit allen Menschen auf dieser Welt gleichermaßen freundlich kooperieren, während gleichzeitig unsere Gene murmeln: Es ist unklug, Kooperationsbereitschaft nicht nach abnehmender Vertrautheit und Entfernung ungleich zu gestalten. Selbst noch in der auch bei der akademischen Jugend weit verbreiteten Theorieaversion, die meist in Form einer ständigen Einklagung von Praxisrelevanz daherkommt, schimmert diese genetisch stabilisierte Bevorzugung des Mesokosmos durch. Es bedarf hier schon der theoretischen Anstrengung, um zu erkennen, daß es gerade bei einem immer schneller werdenden sozialen Wandel wenig Sinn macht, mit einem konkreten Anpassungserfolg von gestern an die abstrakten Aufgaben von morgen herangehen zu wollen. Die Weltgesellschaft hat sich gerade durch die systematische Transzendierung des Mesokosmos gebildet.

Die Pädagogik, und mit ihr die Erziehungswissenschaft, scheinen hier strukturell überfordert. Auf die Frage „Wie ist Globales Lernen möglich?“ konnte bisher noch keine überzeugende Antwort gegeben werden. Ist also die Lage hoffnungslos? Bleibt es bei der „Propaganda“, durch die - wie Gottfried Benn einmal meinte - die „Menschheit“ im 18. Jahrhundert entstanden ist?

Nun hat die Evolution immer wieder bewiesen, daß sie gelegentlich auch fähig ist, völlige unwahrscheinliche Strukturen wahrscheinlich zu machen, zu selektieren und auf Dauer zu stellen. Auch in der sozialen Evolution des Menschen finden wir solche unwahrscheinlichen Strukturbildungen, die sich zu neuen Emergenzniveaus verdichten und stabilisieren konnten.

Vielleicht können wir sowohl von der unwahrscheinlichen staatlichen Ordnungsbildung als auch von der Globalisierung unserer ökonomischen, wissenschaftlichen und technischen Strukturen lernen, wie man weiterdenken kann. Nicht, daß wir dadurch irgendwelche Garantie für das Gelingen des Unwahr-

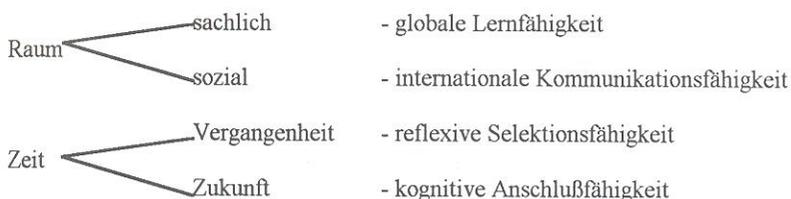
scheinlichen bekämen. Ja, selbst normative Selektionskriterien können wir aus der Evolution nicht so ohne weiteres auf unsere Kulturentwicklung übertragen, aber die evolutionäre Betrachtungsweise vermag doch deutlich Anschlußmöglichkeiten für weitere Evolution in den Blick zu bekommen.

Und hier erscheint mir die weitere Ausdehnung jenes Kommunikationsmediums, das Selektionen im Bereich der Familie und des Nahbereichs ursprünglich transportiert, nämlich *Liebe* auf die Weltgesellschaft als problematisch. Schon das Vaterland zu lieben, ist wie die Geschichte zeigte, viel zu aufwendig und zu unwahrscheinlich. Deshalb hatte Gustav Heinemann nicht unrecht, wenn er auf eine diesbezügliche Frage antwortete, daß er nicht sein Land oder sein Volk, sondern alleine seine Frau liebe! Eine Pädagogik, die glaubt, die Liebe zum Fremden, ja zur ganzen Menschheit lehren zu können, ist realitätsblind und zwangsläufig erfolglos.² Deshalb muß, wer Fremdenfeindlichkeit verhindern will, Fremdenangst zunächst als etwas Normales hinnehmen - bei den Schülern als auch bei sich selbst (vgl. Grosskopff 1993; Müller 1967).

Schon Kant, der eine explizite kosmopolitische Erziehung forderte, machte deutlich, daß es hierbei nicht um Liebe, ja selbst nicht um Freundschaft, gehen könne, sondern ausschließlich um *Achtung* (vgl. Kant 1981, S.33-61).³ Daß Kant diese Achtung sogar auf ein abstraktes Sittengesetz (und nicht etwa auf die konkreten Menschen dieser Welt) bezog und gleichzeitig rigide gegen die *Neigung* abgrenzte, macht auch evolutionstheoretisch durchaus Sinn, denn durch diese Abstraktionsleistung kompensierte Kant gerade den Verlust einer an die sinnliche Wahrnehmung gebundene Nahethik und ermöglicht so eine Universalisierung der Geltungsansprüche. Die radikale Abgrenzung zu den bloßen Neigungen (des tierischen Wesens in uns!) vermeidet den Kurzschluß einer natürlichen Veranlagung, die am konkreten Nahbereich der Sinnenwelt und am Nepotismus orientiert ist, mit der durch die Kultur erzwungenen Pflicht, mit der ganzen Menschheit eine abstrakte Fernbeziehung einzugehen.

Die Weltgesellschaft aber ist fürwahr ein Antagonismus: erzwingt sie doch eine „ungesellige Geselligkeit“ (Kant 1981, S.39). Wir aber sind von Natur aus nur auf eine gesellige Geselligkeit des Stammes selektiert. Folglich bedarf es der expliziten Erziehung, um diese natürlichen Vorlagen zu transzendieren - eine Erziehung zu einem allgemeinen weltbürgerlichen Zustand. Wir brauchen also eine Erziehung, die die Achtung vor jenem abstrakten Gesetz kultiviert, das das Leben in der globalen Weltgesellschaft menschenwürdig macht, und keine Liebe, denn die in der Steppe unserer Weltgesellschaft zum Überleben benötigten Tugenden sind nicht die der eigenen Höhle.

Darüber hinaus benötigt ein Leben in der Weltgesellschaft ganz basale Fähigkeiten und Fertigkeiten für ein Leben in der Weltgesellschaft. Sie lassen sich idealtypisch verortet auf die beiden basalen Kategorien der menschlichen Denk- und Handlungsfähigkeit „Raum“ und „Zeit“ und den ihnen zugeordneten Sinndimension „sachlich - sozial“, „vergangen - zukünftig“ verdichten auf: Lernfähigkeit, internationale Kommunikationsfähigkeit, Selektionsfähigkeit und Anschlußfähigkeit:



Schlüsselqualifikationen globalen Lernens

Globale Lernfähigkeit bedeutet die formale Fähigkeit des Lernens nicht nur reflexiv auf sich selbst anwenden zu können (Lernen des Lernens), sondern auch Beliebigen in den Kontext seiner globalen Bezüge zu stellen. Internationale Kommunikationsfähigkeit meint die Fähigkeit, sich kommunikativ in der Weltgesellschaft bewegen zu können (denn die Weltgesellschaft konstituiert sich in und durch Kommunikation). *Selektionsfähigkeit* impliziert die Fähigkeit, auf das individuelle und kulturelle Gedächtnis in der Weise selektiv zu behandeln, daß auf der Basis von Identität die Vielzahl der Differenzierungen erträglich abgearbeitet werden können. Das schließt Vergessen (qua negative Selektion) als auch Erinnerung (qua positive Selektion) gleichermaßen ein. Zur *reflexiven* Selektionsfähigkeit wird sie, wenn wir uns bewußt machen, daß jeder selektive Zugriff auf Vergangenheit selbst selektiv ist (so ist er in der Regel individuell und kulturell limitiert) und immer mehr aus- als einschließt. *Anschlußfähigkeit* ist nur ein anderes Wort für Evolutionsfähigkeit. Evolutionsfähig bleibt ein System, wenn es seiner Umwelt überlebensrelevante Varianten anbieten kann, die einen Selektionsvorteil besitzen („Selektionsofferten“). Anschlußfähig an neue, unbekannte Umwelten werden wir, wenn wir bereit sind, Erwartungen zu ändern und uns auf der Basis erworbener Kompetenzen auf die neue Situation einzulassen - ein anderes Wort für „Lernen“. Ich spreche deshalb hier von „kognitiver Anschlußfähigkeit“ (im Unterschied zur „normativen“ Handlungsstruktur, in der die Erwartung beibehalten wird).

Natürlich sind das bislang nur Begriffe, gewissermaßen Erinnerungsposten für das Weiterdenken. Aber das ist nicht unbedingt ein Nachteil, denn ein globales Lernen, das sich theorietechnisch der (Allgemeinen) Evolutionstheorie bedient, kommt unvermeidlich ohne Abschlußgedanken aus, ohne Sicherheit seiner Geltungsansprüche und ohne die Annahme einer prästabilisierten Harmonie. Bestenfalls kommt eine poststabilisierte Harmonie heraus. Aber selbst das ist unwahrscheinlich. Wahrscheinlich ist es eher eine bunte Mischung von Ordnung und Chaos, von Glück und Katastrophen, von Weiterwursteln und Warten auf den Zufall, der furchtbar oder fruchtbar sein kann.

Literatur:

- Beck, Ulrich:** Die Risikogesellschaft. Frankfurt a.M. 1985.
Claessens, Dieter: Das Konkrete und das Abstrakte. Soziologische Skizzen zur Anthropologie. Frankfurt a.M. 1993.
Dreeben, Robert: Was wir in der Schule lernen. Frankfurt a.M. 1980.
Flex, Walter: Gesammelte Werke. Erster Band. München o.J.
Gehlen, Arnold: Moral und Hypermoral. Eine pluralistische Ethik. Frankfurt a.M., Bonn 1970².

Grosskopf, Rudolf: Der gefährliche Zwang zur Liebe. In: Deutsches Allgemeines Sonntagsblatt, Nr. 48, 26.11.1993, S.21.

Güntner, Joachim: Die Rückkehr der Stämme. In: Deutsches Allgemeines Sonntagsblatt Nr. 7, 18.2.1994, S.8.

Kant, Immanuel: In: Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik, erster Teil. Darmstadt 1981, S.33 - 61.

Lorenz, Konrad: Der Abbau des Menschlichen. München, Zürich 1985³.

Luhmann, Niklas: Soziologie des Risikos. Berlin, New York 1981.

Luhmann, Niklas: Die Weltgesellschaft. In: Soziologische Aufklärung 2. Aufsätze zur Theorie der Gesellschaft. Opladen 1975, S.51 - 71.

Markl, Hubert: Evolution, Genetik und menschliches Verhalten. München 1985.

Müller, Hermann: Rassen und Völker im Denken der Jugend. Vorurteile und Methoden zu ihrem Abbau. Stuttgart 1967.

Platon: Der Staat. Übersetzt und erläutert von Otto Apelt. Leipzig 1988.

Riedl, Rupert: Biologie der Erkenntnis. Die stammesgeschichtlichen Grundlagen der Vernunft. Berlin, Hamburg 1981.

Scheunpflug, Annette/Seitz, Klaus: Die Geschichte der entwicklungsbezogenen Bildungsarbeit. Zur pädagogischen Konstruktion der Dritten Welt. Frankfurt a. M. 1995. (Schule und Lehrerbildung, Bd. 2).

Treml, Alfred K.: Einführung in die Allgemeine Pädagogik. Stuttgart 1987.

Treml, Alfred K.: Überlebensethik II. Stichworte zur praktischen Vernunft im Horizont der Weltgesellschaft. Hamburg 1998 (im Erscheinen).

Anmerkungen:

¹ Walter Flex, ein deutsch-nationaler Dichter, der im 1. Weltkrieg fiel, formulierte in einem Brief einmal sein „nationales“ Glaubensbekenntnis so: „Ich glaube, daß die Menschheitsentwicklung ihre für das Individuum und seine innere Entwicklung vollkommenste Form im Volke erreicht und daß der Menschheitspatriotismus eine Auflösung bedeutet, die den in der Volksliebe gebundenen persönlichen Egoismus wieder frei macht und auf seine nackteste Form zurückschraubt“ (Flex o.J. S.39 f.) Noch bei Gehlen finden wir diesen Verdacht, der davon ausgeht, daß das Medium der familiären Gruppe - Liebe - gerade noch bis zum eigenen Volk ausgedehnt werden kann, nicht aber mehr auf die Menschheit (vgl. Gehlen 1970).

² Darauf, daß im heimlichen Lehrplan unserer Schulen - ganz im Gegensatz zur offiziellen Semantik mancher Reformpädagoginnen - genau diese Überführung des familialen Kommunikationsmediums „Liebe“ in das eines unspezifischen rationalen Mediums der Kooperation in und für soziale Systeme enthalten ist, hat schon Robert Dreeben herausgearbeitet. Sein „spekulatives Essay“ ist auch heute noch lesenswert (Dreeben 1980).

³ Man erinnere sich: Das Weltbürgerrecht wird im 3. Definitivartikel zum ewigen Frieden auf die allgemeine „Hospitalität“ eingeschränkt und das bedeutet: „Hospitalität (Wirtbarkeit) das Recht eines Fremdling, seiner Ankunft auf dem Boden eines anderen wegen, von diesem nicht feindselig behandelt zu werden. Dieser kann ihn abweisen, wenn es ohne seinen Untergang geschehen kann; so lange er aber auf seinem Platz sich friedlich verhält, ihm nicht feindselig begegnen. Es ist kein Gastrecht, worauf dieser Anspruch machen kann ..., sondern ein Besuchsrecht ...“ (Kant 1981, S.213f.).



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

Im Lun-Yü steht folgendes:

Ein Jüngling übernachtete am Steintor. Der Türmer sprach:

"Woher des Weges?"

Der Jünger antwortete:

"Von einem Meister namens Kung."

Da sprach jener:

"Ist das nicht der Mann, der weiß, daß es nicht geht und der dennoch fortwirkt?"

Zusammenfassung: Der Autor beschreibt Erfahrungen aus der Lehrerbildung mit unterschiedlichen Ansätzen Globalen Lernens und deren Ertrag für die schulische Praxis.

Überprüfung der Landkarten

Als sich unser Fortbildungsseminar zur Entwicklungspädagogik 1992 mit dem gerade erschienenen ZEP-Artikel von Alfred K. Tremml, „Desorientierung überall“¹, befaßte, breitete sich unter den Teilnehmern betroffenes Schweigen aus. An einigen Passagen baute sich Widerstand auf, aber es dominierte doch insgesamt das Gefühl, daß hier etwas Zutreffendes gesagt und ein Signal gesetzt wurde, dem man sich nicht entziehen konnte.

Anknüpfend an neuere wissenschaftstheoretische Ansätze und Menzels "Scheitern der großen Theorie" – hatte Tremml in geradezu radikaler Weise allgemeine "Verwirrung, Verirrung und Irritation" konstatiert und zu einer "Überprüfung der Landkarten" ermuntert. Der Eindruck allgemeiner Ratlosigkeit unter engagierten Praktikern (die ein solches Seminar besuchen) wich jedoch allmählich dem Gefühl der Erleichterung.

Tremml hatte es im Lichte neuerer system- und evolutions-theoretischer Ansätze auf den Punkt gebracht: "Entwicklung auf Weltmaßstab ist nicht steuerbar". Die Weltgesellschaft ist kein launischer Fußballclub, der sich durch geschickte Transfers, häufiges Austauschen der Präsidenten und Trainer oder durch verbesserte Trainingsprogramme und erfolgreiche Jugendarbeit so eben noch managen läßt. Gesellschaftliche Entwicklung könne nicht geplant und gesteuert werden. Sie sei dafür zu komplex. Deshalb sei die handlungstheoretische Begründung der Entwicklungspädagogik als Zielverwirklichung fragwürdig geworden. Die Frage stand im Raum, ob das vom Seminar angesichts immer schnelleren Wandels und wachsender Risiken propagierte antizipative Lernen überhaupt noch Sinn macht, wenn die Evolution der Gesellschaft dafür zu schnell und zu komplex geworden ist.²

Weniger aufregend, weil in der Praxis interkulturellen Lernens in zunehmend multikulturellen Klassen erfahrbar, war Tremmls Hinweis darauf, daß alle Wertmaßstäbe der Vernunft Ausdruck der Selbstdeutung sind. Die Metamoral, bei der die eigene - allgemeinen Geltungsanspruch erhebende - Sinndeutung durch Toleranz oder gar Empathie gegenüber Andersartigem in der pluralistischen Weltgesellschaft offen und lernfähig sein muß, war für das interkulturelle Lernen so neu nicht. Einige Jahre später³ zeigt sich jedoch, daß die Zweifel am Erfolg des interkulturellen Diskurses, der auf die Ethik wechselseitiger Anerkennung baut, tief sitzen. Sind Schüle-

Jörg-Robert Schreiber

Zwischen Desorientierung und Qualitätssicherung. Globales Lernen im Gestaltungsprozeß der Schule

rinnen und Schüler (evtl. auch Lehrer und Lehrerinnen) mit dem auf Toleranz und Perspektivenwechsel bauenden und stark von der unterschiedlichen Eigenerfahrung ausgehenden interkulturellen Dialog überfordert? Wo sind Identifikationsangebote im Rahmen von Schule, die sichere Grundlagen für einen solchen Dialog schaffen? Sie liegen meist außerhalb der Reichweite von Schule - im religiösen (z.B. für muslimische Schüler) als auch im konsumptiven Bereich. Im Mikrokosmos des Unterrichts unserer multikulturellen Klassen zeigt sich zudem, was auf der internationalen politischen Bühne längst offensichtlich geworden ist: Hinter Toleranz verbergen sich sehr unterschiedliche Grundverständnisse, Wertungen und Strategien. Sie reichen von opportunistischer Verschleierung fundamentalistischer Haltungen bis hin zur Überzeugung, daß kulturelle Vielfalt ein Wert an sich ist.

Und dennoch breitete sich Erleichterung aus, weil hier im Namen moderner wissenschaftlicher Erkenntnis ein großes Stück der Last drückender Verantwortung von Pädagogen-schultern genommen und eine Verschnaufpause zur allgemeinen Neuorientierung angesagt wurde. Systemtheoretische Erkenntnisse trafen sich mit der Desillusionierung engagierter Entwicklungspädagogen hinsichtlich der Wirkung ihrer Handlungskonzepte. Darüber hinaus deutete sich durch das postmoderne Verständnis von einer absolut offenen Zukunft und der Nichtvorhersehbarkeit komplexer Entwicklungen die Notwendigkeit oder gar der Zwang zum lebenslangen Lernen an. Konnte man sich als Lehrer mehr wünschen? Wenigstens etwas Balsam für die ätzende Vorstellung, daß alle so mühsam konstruierte didaktische Reduktion mehr oder weniger zufällig, d.h. kontingent, sei.

Von Political Correctness zu neuen Lernstrategien

Es folgte eine Zeit der fast neurotischen Hinterfragung aller Begrifflichkeit (darf man noch Dritte Welt sagen?) und der

Suche nach versteckten Landkarten, die im Gewand des Eurozentrismus, des Glaubens an universelle menschliche Werte oder des linearen Kausaldenkens heimlich unser Lernen und Handeln bestimmen.

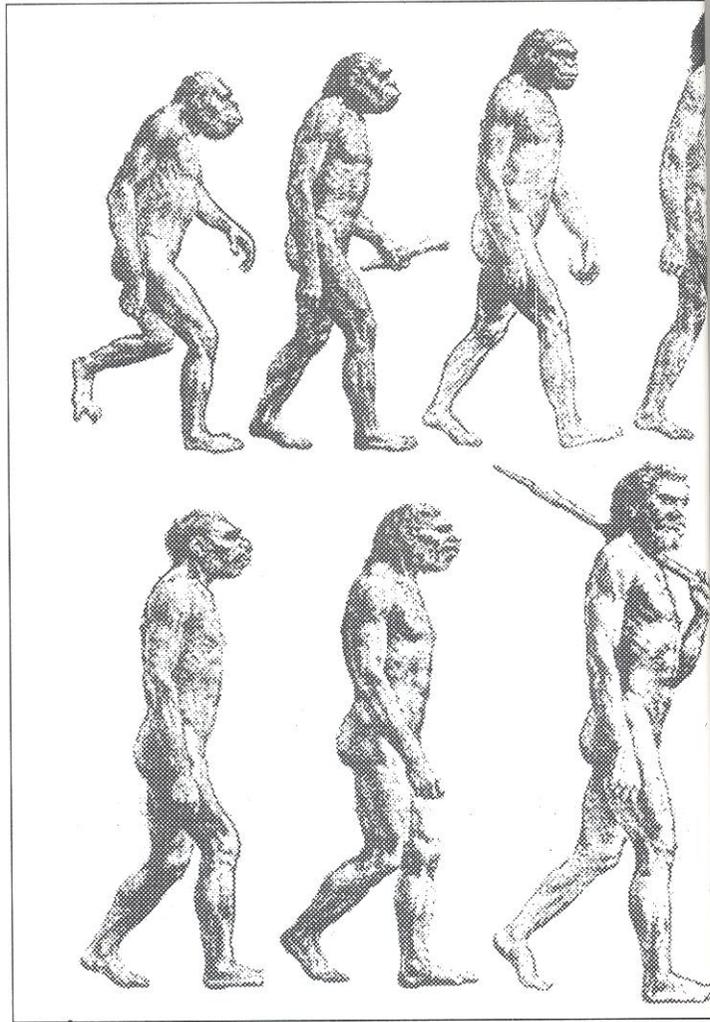
Wie sollte der mit wachsender Komplexität, zunehmendem Tempo und Kontinuitätsbrüchen einhergehende Identitätsverlust in einer globalisierten Gesellschaft kompensiert werden? Wie kann Erziehung mit der Vorstellung umgehen, daß Wahrheit zufällig, kontingent ist?

Hans Bühlers (1996) Einführung des Paradigmengegensatzes vom *inkluisiven* (sowohl-als-auch) und *exklusiven* (binärem entweder/oder) Denken in die Entwicklungspädagogik war da eine willkommene Hilfe. Sie wurde wohl deshalb von Pädagogen so bereitwillig aufgenommen, weil sie den in vielen Kulturen durchaus üblichen kommunikativen Reflex auf Komplexität aufgreift: Die inklusive Denkform "wird da verwendet, wo Komplexität noch nicht genügend durchschaubar ist, verantwortungsvolles Handeln also noch nicht möglich ist, sondern Abwarten die bessere Alternative ist."⁴

Reduktion erschien als einzige pädagogische Antwort auf Komplexität nicht mehr ausreichend, wenn es zunehmend unmöglich wurde, Gesetzmäßigkeiten und Baupläne erkennbar zu machen, die es dem Lernenden ermöglichen, die komplexe Wirklichkeit schrittweise und mit einem befriedigenden Maß an Zuverlässigkeit zu rekonstruieren. "Ungewißheit ertragen können" wurde neben handlungsorientierten Kompetenzen ein immer wichtigeres Lernziel – nicht nur hinsichtlich des Versuchs, komplexe Zusammenhänge zu verstehen, sondern auch im Feld des sozialen Lernens, bei dem Bemühen, Vorurteile abzubauen und zu vermeiden und bei dem Prozeß der eigenen Identitätsentfaltung in der Begegnung mit Fremdem und zunächst Unverständlichem. Dabei ist klar, daß es in der Persönlichkeitsentfaltung auf die richtige Mischung von inklusiven und exklusiven Reaktionen ankommt. Wann muß ich in der Lage sein, abzuwarten, Rätselhaftes stehen zu lassen, weiterhin um Klarheit zu ringen und wann kommt es darauf an, Entscheidungen zu treffen und zu handeln?

Daß sich gerade Globales Lernen mit solchen Lernstrategien befaßt, hat natürlich etwas mit der Komplexität zu tun, die im Zuge wachsender Globalisierung offenbar wurde und der Erkenntnis, daß zukunftsfähige Leitbilder sowohl in der räumlichen als auch in der zeitlichen und sachlichen Dimension verknüpft sein müssen und kohärenter politischer Strategien bedürfen. Dieser ganzheitliche Reflex auf die neue Unübersichtlichkeit bemüht sich darum, Widersprüchen etwas Positives abzugewinnen, Einheit auch in der Vielfalt zu erkennen. Ein Konzept pädagogischer Antinomien, die als positives polares oder komplexes Spannungsgefüge verstanden werden, kann dabei sehr hilfreich sein:

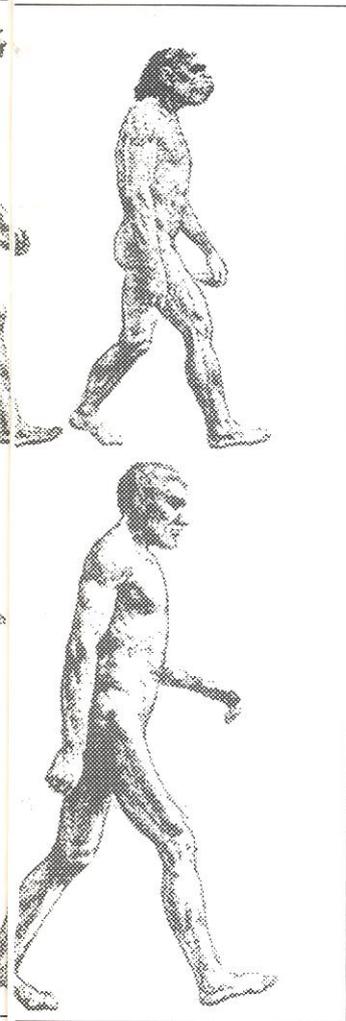
- Globalisierung *und* lokale Handlungsmöglichkeiten
- Komplexität *und* notwendige Reduktion
- Universalisierung der Werte und Lebenserfahrungen *und* Individualisierung
- Ungewißheit *und* Bedürfnis nach Sicherheit
- Öffnung gegenüber Fremdem *und* Identitätssuche.



Dabei geht es nicht um Additionen oder dialektische Überwindung von scheinbar Widersprüchlichem, sondern um inklusive Denkansätze und den Versuch, sich die Kräfte dieser Spannungsfelder im Lernprozeß nutzbar zu machen.

Handlungsorientierte Parteilichkeit und/oder evolutions-theoretische Analyse

Möglicherweise gilt dies auch für die Konsequenzen aus der wichtigen Theoriedebatte um "handlungsorientierte Parteilichkeit" und den – von neueren system- und evolutions-theoretischen Denkmodellen gestützten – "Komplexitätsansatz" (Affolderbach/Scheunplug 1996). Beide Ansätze schließen einander nicht aus; ihre weitreichenden Implikationen sind für die Bildung gleichermaßen von Bedeutung. Affolderbach und Scheunplug (1996) haben mit Nachdruck darauf hingewiesen, daß die ethischen Ziele des Globalen Lernens durch die System- und Evolutionstheorie nicht zur Disposition stehen und daß Menschen durch diese Denkansätze nicht handlungsunfähig werden: "sie werden nur dazu angeleitet, ihre Handlungen in einem größeren Kontext zu sehen und Alternativen immer mitzureflekieren". Das ist sicher eine wichtige Bedingung für Zukunftsfähigkeit; denn eine so gewonnene realistischere Selbsteinschätzung bietet wesentlich günstigere Voraussetzungen für erfolgreiches Handeln.



Der auch im Globalen Lernen dominierende Problem(lösungs)ansatz wird damit vielleicht vor einer vorschnellen Ortung von Macht- und Steuerungszentren bewahrt. Hat doch die Auseinandersetzung mit Globalisierung für viele mehr als deutlich gemacht, daß gut gemeinte Intentionen nur *ein* Faktor im verwirrenden Zusammenspiel der Kräfte sind. Die Suche nach Steuerungsmöglichkeiten und Bündnispartnern hört deshalb nicht auf. Sie ist auch weiterhin nicht frei von Überraschungen. Unerwartet und nicht geplant sind z.B. die an vielen Stellen durch die wachsende Ohnmacht des Staates und den "Terror der Ökonomie" ausgelösten (paradox erscheinenden) Annäherungen zwischen *Nicht*-Regierungsorganisationen und Regierungen.

Bei zunehmender Unübersichtlichkeit und wachsendem Risiko sind verschiedene Landkarten mit unterschiedlichen Inhalten und Maßstäben sehr willkommen. Systemdenken in Ergänzung zur Handlungsorientierung erfüllt überdies das Postulat der pädagogischen Distanz und ist Selbstschutz gegen Resignation induzierenden Akti-

vismus. Es geht um die Kultivierung der "Fähigkeit des Einlassens wie des Seinlassens", wie es Tremml bereits 1992 formuliert. Dabei überrascht den Praktiker allerdings Tremmls Skepsis an der menschlichen Lernfähigkeit, die sich wohl nicht so ohne weiteres aus unserer dokumentierten Geschichte und biologischen Verfaßtheit extrapolieren läßt. Schon aus pädagogischen Gründen tun Lehrerinnen und Lehrer gut daran, einen kritischen Optimismus zu pflegen und Unerwartetes nicht von vornherein auszuschließen.

Dennoch darf nicht übersehen werden, daß die Faszination neuerer erkenntnistheoretischer Ansätze nahezu zwangsläufig zu Mißverständnissen führt und Gefahren birgt. Bühler (z.B. 1992, in: Scheunpflug/Seitz: Selbstorganisation und Chaos, S. 147) hat auf einige hingewiesen, u. a. auf die nicht von der Hand zu weisende "Analogie zum Pietismus als Erfüllungsgelhilfen des Frühkapitalismus". Die Konzeption für den Themenpark "Wissen: Information, Kommunikation" der EXPO 2000 (Schreiber 1998) offenbart beispielsweise eine beunruhigende Geringschätzung von Handlungswissen seitens der verantwortlichen Planer, Szenographen und ihrer wissenschaftlichen Berater und inszeniert einen verzerrten Lernbegriff. Sinnfragen, Ursachenforschung und die Verknüpfung von Wissen und werteorientiertem Handeln haben dabei als Ansätze von gestern kaum Raum in den spielerischen Zukunftsszenarien. Solche Konzepte verdeutlichen die Gefahr einer einseitigen Vereinnahmung konstruktivistischer

Ansätze durch die global players der neoliberalistischen Informationsgesellschaft.

Verständlich - aber wenig begründet - scheint mir dagegen die Sorge vor einer schleichenden Rückkehr zu einem Biologismus unter dem Deckmantel neuerer evolutions-theoretischer Ansätze zu sein, wobei angeblich das Grundprinzip Vernunft gegenüber der Triebhaftigkeit des Menschen geringschätzt oder gar aufgegeben werde⁵ - aber das könnte und müßte Tremml am besten selbst klarstellen.

Praxisferne Theorie und selbstorganisierte Praxis

Entwicklungspädagogische Praxis und das daraus hervorgegangene Globale Lernen in der Schule haben den Paradigmenwechsel (oder -konflikt) im wissenschaftstheoretischen Denken nur äußerst randlich mitverfolgt und rezipiert. Auch hier mag gelten, was Tremml (selbstkritisch?) nach Menzel zitiert: "Theorien werden von Theoretikern für Theoretiker verfaßt." Vermittler zwischen Theorie und Praxis gab und gibt es nur wenige. Bei aller Wirkung, die von neueren wissenschaftstheoretischen Denkansätzen für eine Revision der geistigen Landkarten ausgeht sowie für die Einschätzung dessen, was pädagogische Intentionen im Rahmen des Globalen Lernen bewirken können, bleibt die konkrete Anwendung in der schulischen Praxis noch im Nebel. Wünschenswert wäre eine system- bzw. evolutionstheoretische Untersuchung von Teilsystemen (beispielsweise der Migration oder anderer Themen entwicklungsbezogenen Lernens), die für die unterrichtliche Praxis möglichst konkret die Richtigkeit von Affolderbachs und Scheunpflugs (1996) Annahme belegen, daß "der Erkenntnisgewinn darin liegt, daß klarer erkennbar wird, an welchen Stellen angesetzt werden kann, um bestimmte Entwicklungen in eine bestimmte Richtung wahrscheinlicher werden zu lassen."

Um so erstaunlicher mag es für einige sein, daß Veränderungen, wie sie vor sechs Jahren zusammenfassend unter Tremmls Brennglas deutlich wurden, in der schulischen Praxis Eingang und Gestalt gefunden haben. Den Anhängern postmoderner system- und evolutionstheoretischer Ansätze wird es Beleg dafür sein, daß sich aus Instabilitäten und Turbulenzen und dem sprichwörtlichen Meer von Fluktuationen und nicht-determinierbaren Prozessen neue Ordnungen bilden, ohne daß man so recht sagen kann, wie sie bewirkt wurden. Ein Indiz dafür, daß sich trotz aller Notwendigkeit von Bildungsplänen Bildung nicht planen läßt und daß ein wesentliches Merkmal von Zukunft Überraschung sein wird.

Obwohl Schule auch heute eher eine systemerhaltende als -verändernde oder -gestaltende Einrichtung ist, hat Tremmls Aufforderung zur Neugestaltung der Landkarte doch bereits zu ersten hilfreichen Signaturen geführt:

- Es geht vielen nicht mehr darum, scheinbar gesichertes Wissen über komplexe globale Zusammenhänge zu vermitteln und Schülerinnen und Schüler auf angeblich sicheren Wegen vom räumlich Nahen zum Fernen zu führen.

- Das Gebot der pädagogischen Distanz und die Auseinandersetzung mit der risikoreichen außerschulischen Realität, mit Unsicherheiten, politischen und gesellschaftlichen Kontroversen wird von vielen (z.B. Klafki 1997) als durchaus vereinbar angesehen.

- Stimmen, die neben dem (im späteren Leben angeblich nützlichen) Handlungswissen übergeordnetes Orientierungswissen, Systemdenken und den Erwerb von Schlüsselkompetenzen fordern, sind unüberhörbar.

- Der pädagogischen Idee, daß Lernen ein Akt des Mitspielens an einem evolutionären Spiel ist, an dem die Teilnehmer erfahren, wie und mit welcher Wirkung sie sich in einen komplexen Prozeß einbringen können, wird zumindest hin und wieder in projektartigem Unterricht Raum gegeben.

- Schule pflegt heute eher selten eine Moral mit absolutem Geltungsanspruch und erkennt in der Regel die Bedeutung von Metanormen - wie Toleranz, Takt, Partizipation - und einer Ethik, die sich als reflektierende Beobachtung von Moral versteht.

- Die Ausrichtung von handlungsorientiertem Unterricht auf den Nahraum entspricht nicht einem resignierten Rückfall ins vertraute Lokale, sondern soll (wenigstens in der pädagogischen Intention) globale Verflechtungen erlebbar machen und Handlungsspielräume aufzeigen.

Auch um den von Tremml hinter den Horizont gerückten allgemeinen Konsens über das Ziel der entwicklungspolitischen Bildung steht es so schlecht nicht. Es ist allerdings nicht ein Konsens um Wissensinhalte, wie man ihn meist vergeblich in der immer wieder aufflackernden Diskussion um Allgemeinbildung zu erreichen versucht. Die von hoher Konsensualität getragene Formel der *nachhaltigen Entwicklung* oder *Zukunftsfähigkeit* ist gerade in ihrer so oft kritisierten Unbestimmtheit und Offenheit für verschiedene Ausgestaltungen pädagogisch von großem Wert. Das Ziel entwicklungspolitischer Bildung kann in dem dauerhaften Lernprozeß einer Gestaltung und partiellen Umsetzung zukunftsfähiger Leitbilder sowie in der Kommunikation darüber gesehen werden. In Anlehnung an Ludwig Hubers⁶ Definition von Allgemeinbildung kann festgestellt werden, daß es beim Globalen Lernen neben einem Fundamentum an Wissen und Fertigkeiten v.a. um die Kultivierung von Lernfähigkeit geht.

Orientierung an Wirkungszusammenhängen und Grundsätzen der Allgemeinbildung

Derartig weitgespannte Lernfelder laufen Gefahr, gut für alles und Dach für vieles zu werden. Die Lernprinzipien und -arrangements allein tun es nicht; es kommt auch auf die Auswahl geeigneter Inhalte an. Huber: "Es ist jeweils zu prüfen, ob ein Inhalt hinreichend exemplarisch ist, Bezug zu den Lernenden hat, sie nachdenklich macht und Erfahrungen ermöglicht." Bei der Auswahl kann man sich an Klafkis Konzept der Schlüsselprobleme orientieren oder den von Heymann (1996) gewählten Orientierungsrahmen für Allgemeinbildung verwenden:

- Lebensvorbereitung
- Stiftung kultureller Kohärenz
- Weltorientierung
- Anleitung zu kritischem Vernunftgebrauch
- Entfaltung von Verantwortungsbereitschaft
- Einüben von Verständigung und Kooperation
- Stärkung des Schüler-Ichs

Unterrichtsmaterialien und Projektkonzeptionen lassen zunehmend eine bewußte Berücksichtigung solcher Kriterien erkennen. Natürlich sind dies subjektive Wahrnehmungen; wie es um das Globale Lernen in deutschen Schulen wirklich bestellt ist, weiß niemand. Empirische Wirkungsuntersuchungen nennenswerten Ausmaßes hat es über entwicklungsbezogenen Unterricht bisher nicht gegeben. Jüngere externe Evaluationen in Hamburg (in Form von Lernausgangslagenuntersuchungen für als zentral angesehene Kompetenzen) haben zudem eine erstaunliche Varianz zwischen den Schulformen, aber auch innerhalb der Schulformen und zwischen den Klassen derselben Schule gezeigt, die hinsichtlich pauschaler Urteile zur Vorsicht gemahnen.

Selbst wenn man sich die Erkenntnis zu eigen macht, daß sich so komplexe Prozesse, wie die Stärkung Globalen Lernens, in unseren Schulen nicht planen oder steuern lassen, so lohnt es sich doch, bei dem Versuch mitzugestalten, die Mitspieler und vielfältigen Rahmenbedingungen in den Blick zu bekommen:

- Schüler/Schülerinnen, Lehrer/Lehrerinnen, Eltern und Schulleitungen im Rahmen der Schulentwicklung
- Lehrer/Lehrerinnen im Rahmen der Lehrerfortbildung (Referendare in ihrer Ausbildung)
- Schulische Ressourcen und Unterrichtsmaterialien
- Entwicklung von Projektvorschlägen und Unterrichtseinheiten
- Erstellung von Lehr- und Bildungsplänen
- Bildungspolitische Zusammenarbeit auf kommunaler und Landesebene
- Kooperation mit lokalen Partnern der zivilen Gesellschaft (Landesnetzwerke, Kirchen, Weltläden, außerschulische Lernorte, Einrichtungen der lokalen Agenda 21 u.a.)
- Zusammenarbeit mit Partnern in der entwicklungsbezogenen Bildungsarbeit auf Bundesebene (Schulentwicklungs- und Lehrerfortbildungsinstitute, Werkstattgespräch der NRO, VENRO, AG Informations- und Bildungsarbeit des Bund-Länder-Ausschusses EZ etc.)
- Kontakte zur Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik
- Austausch unter europäischen Partnern (z.B. im Rahmen der Bildungsinitiativen des Nord-Süd Zentrums, Lissabon) und Nord-Süd Kontakte

Bei einer Analyse der einzelnen Wirkungszusammenhänge wird für einen bestimmten Schulstandort sehr schnell deutlich, wo Defizite und Entwicklungschancen liegen. So bietet beispielsweise die in einigen Bundesländern angelaufene Schulprogrammdiskussion gute Möglichkeiten, Globales Lernen im Profil von Schulen konzeptionell zu verankern und mit neuen Impulsen zu versehen. Dafür sind jedoch gezielte Angebote der Lehrerfortbildung (v.a. der Entwicklung von Methodenvielfalt), leicht zugängliche, gut strukturierte und ausgewählte Sammlungen von Unterrichtsmaterialien sowie ein aktuelles Angebot an Kontakten und außerschulischen Lernorten erforderlich. Das wiederum ist nur durch eine Kooperation behördlicher Einrichtungen und privater Initiativen erreichbar und unter verstärktem Einsatz des Internets.⁷ Die Zusammenarbeit auf Bundesebene sollte nicht nur dem Erfahrungsaustausch und der Arbeitsteilung bei der Erstellung

von Medien und Unterrichtsmaterialien dienen, sondern noch stärker bildungspolitische Kräfte freisetzen - so, wie es mit der European Charter for Global Education⁸ auf europäischer Ebene beabsichtigt ist. Schmerzlich vermißt wird in der Praxis auch immer noch eine wirkungsvolle Unterstützung durch Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik. Eine erfolgreiche Strategie muß davon ausgehen, möglichst viele Bündnisse aufzubauen und möglichst viele dieser Rahmenbedingungen mitzugestalten.

Obwohl die Bedeutung von Globalem Lernen als fächerübergreifendes Prinzip und Lernfeld sowohl in seiner persönlichkeitsbildenden als auch in seiner (für einen globalisierten Markt) qualifizierenden Dimension weithin anerkannt wird, entfalten Fachegoismen, kurzfristige wirtschaftliche Interessen sowie auch Überlastungen des Bildungssystems gegenläufige Kräfte. Basale Kompetenzen, wie Sprachverständnis, schriftliche Darstellung und mathematische Grundfertigkeiten, dürfen selbstverständlich nicht vernachlässigt werden. Zu eng gefaßte Konzepte der Qualitätssicherung⁹ als besorgte Reaktionen auf die Evaluierung meßbarer Lernleistung werden allerdings nicht die Innovationen in Gang bringen, die von einer zukunftsfähigen Schule erwartet werden. Auch Globales Lernen ist auf die Qualitätssicherung des Erwerbs traditionell definierter kultureller Grundfertigkeiten angewiesen und sollte sich daran beteiligen. Es enthält jedoch darüber hinaus das Potential, Wesentliches zur zeitgemäßen Qualitätsentfaltung von Schule und Bildung beizutragen, weil es den Druck auf Schule in globale Perspektiven lenkt und daneben die Schülerinnen und Schüler und ihre sich schnell wandelnde Lebenswelt nicht aus dem Auge verliert.

Literatur:

Affolderbach, Martin/ Scheunpflug, Annette: Parteilichkeit oder Komplexität? Anmerkungen zur Diskussion um die Verwendung unterschiedlicher Theorieansätze im Hinblick auf eine weltbürgerliche Erziehung. Eine Erwiderung an Hans Bühler, Asit Datta, Wolfgang Karcher und Gottfried Mergner. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, Jg.19, Heft 3, 1996, S.44-48.

Bühler, Hans: Perspektivenwechsel? - unterwegs zu "globalem Lernen", Frankfurt am Main 1996.

Heymann, Hans Werner: Allgemeinbildung und Mathematik. Studien zur Schulpädagogik und Didaktik Bd. 13, Weinheim und Basel, 1996.

Klafki, Wolfgang: Zukunftsfähiges Deutschland - zukunftsfähige Schule. Didaktische Überlegungen. In: Die Zukunft denken - die Gegenwart gestalten, Weinheim und Basel, 1997, S.14-17.

Menzel, Ulrich: Das Ende der "Dritten Welt" und das Scheitern der großen Theorie. In: Politische Vierteljahresschrift 32, März 1991, Heft 1, S.4-33.

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

Schreiber, Jörg-Robert: Stellungnahme zur Konzeption des Themenparks "Wissen: Information, Kommunikation" der EXPO 2000 im Auftrag des Verbands Entwicklungspolitik Deutscher Nichtregierungsorganisationen e.V. (VENRO), 1998.

Tremel, Alfred K.: Desorientierung überall oder Entwicklungspolitik und Entwicklungspädagogik in neuer Sicht. In: Zeitschrift für Entwicklungspädagogik, Jg. 15, März 1992, S.6-17.

Anmerkungen:

¹ Dieser Aufsatz von Tremel (s. Literatur) markiert nach meiner Wahrnehmung einen wesentlichen Einschnitt in der Entwicklungspädagogik. Er kennzeichnet in besonderer Weise die Verunsicherung nach einem global-politischen Umbruch, der offensichtlich von Paradigmenwechseln (bzw. der intensiven Diskussion darüber) in der Wissenschaftstheorie begleitet wird. Er eignet sich als Bezugspunkt für einen Blick auf die Frage, was sich in der von Tremel geforderten Denkpause getan hat. Bezüge und Zitate beziehen sich - wenn nicht anders angegeben - auf diesen Aufsatz.

² und wir und unsere Zeitgenossen als bereits steinzeitlich geformte Nahbereichswesen - wenn man Tremels späteren Ausführungen folgt - dafür ohnehin höchst ungeeignet sind.

³ z.B. auf der 6. Tagung der Interkulturellen Arbeitsgruppe (INKA) am 20.6.1998 in Hamburg, wo Vertreter verschiedener Bundesländer sich kritisch zu dem Hamburger Modell eines interreligiösen Dialogs im überkonfessionellen Religionsunterricht äußerten. Daß die Diskussion in diesem Zusammenhang noch völlig offen ist, belegt der konträre Ansatz Nordrhein-Westfalens, auch islamische Unterweisung in der Schule zu ermöglichen und Unterstützungskonzepte vorzugsweise auf Identitätsbildung auszurichten.

⁴ Bühler 1996, S.30-31.

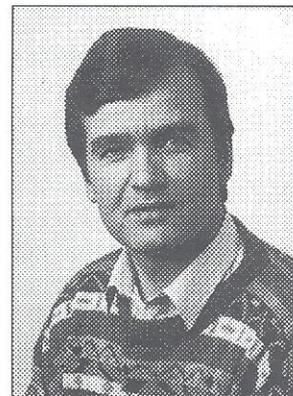
⁵ vgl. Hans Bühler, Asit Datta, Gottfried Mergner, Wolfgang Karcher: Ist eine Evolutionstheorie erziehungswissenschaftlich brandgefährlich? In: ZEP Jg.19, Heft 2 1996, S.27-29 und Fernand Schmitts Replik "So bitte nicht!" In: ZEP Jg. 19, Heft 4, 1996, S.25-26.

⁶ Dieses (sinngemäße) und das weiter unten folgende Zitat wurde einem Vortrag von Ludwig Huber am 29.4.1998 im Lehrerfortbildungsinstitut in Hamburg entnommen.

⁷ Erste Beispiele dafür sind Angebote im Rahmen der Landesbildungsserver von Nordrhein-Westfalen (Arbeitsbereich "Umwelt-Entwicklung-Gesundheit" <http://www.learn-line.nrw.de>) und Hamburg (Arbeitsbereich "Globales Lernen - Entwicklung für die Eine Welt" <http://www.hh.schule.de/globlern>).

⁸ Inzwischen liegt der dritte Entwurf der "European Charter for Global Education" vor, die - koordiniert vom Nord-Süd Zentrum in Lissabon - erstellt, auf zwei internationalen Tagungen weiterentwickelt wurde und 1998/99 in den Europarat eingebracht werden soll.

⁹ Auch unter dem Stichwort "Standardsicherung" in Schul- und Unterrichtsentwicklung diskutiert, wobei kritisiert wird, daß Schlußfolgerungen aus Evaluierungen - beispielsweise aus den internationalen TIMSS (Third International Mathematics and Science Study) Studien bzw. den Hamburger LAU (Lernausgangslagenuntersuchungen) - Standards präjudizieren und auf einen begrenzten Katalog fixieren, der ohne hinreichenden fachlichen und gesellschaftlichen Diskurs zum Kern-Curriculum erhoben wird.



Jörg-Robert Schreiber ist Lehrer für Geographie an einem Hamburger Gymnasium. Er ist in der Lehrerfortbildung tätig und arbeitet in verschiedenen entwicklungspolitischen Nichtregierungsorganisationen mit.

Ulrich Klemm

Globales Lernen in der Erwachsenenbildung.

Anmerkungen zur Aktualität eines andragogischen Paradigmas

Zusammenfassung: Neben der Idee vom lebenslangen Lernen, die sich in den letzten 20 Jahren zunehmend als das zentrale Paradigma für die Erwachsenenbildung durchgesetzt hat, rückt die Vorstellung vom globalen Lernen als einem weiteren axiomatischen Eckpunkt immer stärker in den Blick der Erwachsenenbildung. Hans Bühler spricht als interkultureller Schulpädagoge hinsichtlich eines globalen Lernens für die Pädagogik insgesamt von einem Perspektivwechsel (Bühler 1996) und der Erwachsenenpädagogin Horst Siebert verweist sogar auf einen Paradigmenwechsel, der seine Ursache in der Erosion des Nationalismus und der Nationalstaatsidee hat (Siebert 1990, 10). Vor diesem Hintergrund soll im folgenden globales Lernen als ein zentrales Paradigma in der interkulturellen Erwachsenenbildung verortet werden und in Beziehung zur aktuellen pädagogischen Diskussion um die Bedeutung einer Weltgesellschaft gesetzt werden.

Zur Situation der interkulturellen Erwachsenenbildung

Die entwicklungspolitische und interkulturelle Erwachsenenbildung steht derzeit vor zwei großen Herausforderungen, die Ende des Jahrhunderts ihre Theorie und Praxis prägen.

Die subjektive und marktorientierte Wende in der Erwachsenenbildung

Die erste Herausforderung hängt mit der aktuellen Situation der Erwachsenenbildung insgesamt zusammen und ist geprägt durch eine zunehmende Marktorientierung, Privatisierung und Ökonomisierung. In dem Maße, wie sich der Staat aus seiner in den 70er Jahren eingegangenen Verpflichtung zur Förderung herauswindet und seine öffentliche Verantwortung für Erwachsenenbildung zurücknimmt und relativiert bzw. derzeit lediglich noch von einer öffentlichen „Mitverantwortung“ (Arabin/Krug 1998) spricht (vgl. erstmals Landesregie-

rung Baden-Württemberg 1984; Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft 1985), gelten zunehmend die Gesetze des „Marktes“ in einem real existierenden Kapitalismus als Leitlinien für andragogische Angebote. Markant und provokativ gesagt ist in der Erwachsenenbildung derzeit „Profit statt Aufklärung“ angesagt. Unter dem Motto „Erlebnis statt Ergebnis“ findet eine Kommerzialisierung und Eventisierung in allen Bereichen der Erwachsenenbildung statt - ein Blick in einige wenige Programme der über tausend Volkshochschulen in der Bundesrepublik genügt bereits als Beleg hierfür.

In diesem Sinne ist das Kernproblem aktueller Erwachsenenbildung derzeit ihre Legitimationskrise. Klassische Leitbilder wie die der Aufklärung und Bildung verlieren zunehmend an Bedeutung und werden durch neue und individualisierte Werte einer postmodernen Erlebnis- und Risikogesellschaft ersetzt. Hierbei findet eine - politisch gesehen - affirmative und kompensatorische Praxisbewegung hin zu einer Neustrukturierung andragogischer Praxis sowie ihrer Legitimationsdiskussion - z. B. über den Ansatz des Radikalen Konstruktivismus (vgl. Siebert 1994, 1998; Arnold 1993) - statt. Der Ansatz der Emanzipation wird marginal. Trotz einer kritischen Auseinandersetzung mit dieser Entwicklung, die nach der Vereinbarkeit bzw. Unvereinbarkeit von Markt- und Wertorientierung (z. B. Alheim/Bender 1996; Tietgens 1996; Derichs-Kunstmann u.a. 1997) fragt, ist die Tendenz in der Erwachsenenbildung hin zu einer immer stärkeren Ökonomisierung deutlich. Für klassische Einrichtungen, wie etwa die Volkshochschulen, bedeutet dies z. B. die Frage nach neuen und geldpotenten Zielgruppen, nach höheren Kostendeckungsraten und nach Lean-Management-Reformen sowie neuen Marketingstrategien.

Interkulturelles Lernen als Bildungsprinzip

Neben dieser Situation, die für die Erwachsenenbildung insgesamt in den 90er Jahren von Bedeutung ist, gibt es eine Reihe von Faktoren und Tendenzen, die spezifisch für interkulturelle Bildungsarbeit sind:

- Als derzeit zentrale politische Herausforderung für die politische Bildung, und damit auch für ein interkulturelles Lernen, nennt Klaus-Peter Hufer die Globalisierung und Entgrenzung (Hufer 1997). Zentrales und herausforderndes Moment - nicht nur für die Erwachsenenbildung - ist dabei, daß die Verursacher und Akteure für Drogen, Umweltschäden und ökonomische Ausbeutung (z. B. Kinderarbeit in Asien für deutsche Unternehmen) nur schwer lokal und zeitlich verortbar und zu fassen sind. Das Tragische für die Erwachsenenbildung ist dabei - so Hufer und mit Hinweis auf Ulrich Beck: „Wir suchen das Politische am falschen Ort, mit den falschen Begriffen, in den falschen Etagen, auf den falschen Seiten der Tageszeitungen“ (Beck 1993, 157).

- Interkulturelle Erwachsenenbildung befindet sich in einer Phase des Umbruchs vom „Optimismus zum Realismus“ (Böttger/Frech 1996, 14), bzw. in einer Phase der „Desillusionierung und Entmythologisierung“ (Siebert 1996, 7). Sie bewegt sich nach einer Periode des Utopieverlusts in der Praxis auf die Leitidee von der „Einen Welt“ bzw. der „Erziehung für die Weltgesellschaft“ zu. Horst Siebert spricht von einer „realistischen Wende“ in der interkulturellen Didaktik (ebd.) und

die Evangelische Erwachsenenbildung in Niedersachsen kämpft mit einem neuen Fortbildungsprojekt „Wider die Resignation“ (Evangelische Erwachsenenbildung in Niedersachsen 1995) gegen Frustration und burn-out-Symptome.

- Damit einher geht der Wandel von einer normativen und appellativen Postulatspädagogik hin zu einer Alltagspädagogik für konkrete deutsche Probleme wie Fremdenfeindlichkeit, Rassismus, Gewalt etc. Die klassische Nord-Süd-Konflikt-Pädagogik verliert an Resonanz. „Fremdheit überwinden“ (Schneider-Wohlfart u.a. 1990) wird zu einer neuen Leitidee für die Praxis. Interkulturelle Erwachsenenbildung befindet sich auf dem Weg zu einer „reflexiven Pädagogik“ (Siebert 1996, 7).

- Interkulturalität scheint für die allgemeine Erwachsenenbildung insgesamt zu einem Praxisparadigma zu werden. Interkulturelles Lernen als andragogisches Handlungsprogramm und bildungspolitisches Konzept gewinnt in dem Maße an Bedeutung, wie der Aufschwung von Globalisierungstendenzen anhält.

- Interkulturelles Lernen wird aber auch, wie es Patrick V. Dias 1992 beschreibt, zum „Ausdruck eines pädagogischen Wunschenkens“ (Dias 1992, 230). Die entsprechenden Statistiken belegen diese Vermutung: Veranstaltungen im Bereich der Entwicklungspolitik und des interkulturellen bzw. multikulturellen Lernens liegen unter 1% aller Veranstaltungen, obgleich in den letzten Jahren eine deutliche Teilnehmer/-innen- und Veranstaltungszunahme bei der allgemeinen und beruflichen Erwachsenenbildung zu verzeichnen ist.

Perspektivisch heißt dies für die Erwachsenenbildung:

- die beobachtbare Umbruchsituation in der interkulturellen und politischen Erwachsenenbildung bewegt sich auf die Diskussion einer „weltbürgerlichen Bildung“ bzw. auf globales Lernen zu;

- interkulturelles Lernen hat sich zu einem allgemeinen Bildungsprinzip in der Erwachsenenbildung aus der Praxis heraus entwickelt (Dias 1992, 232). Interkulturalität wird dabei als eine grundlegende andragogische Schlüsselqualifikation (Siebert 1996, 7) für Kursleiter/-innen gesehen;

- es stellt sich die Frage, ob diese Entwicklung, die unter dem Druck der Praxis vollzogen wurde, mit einer „realistischen Wende“ in der Didaktik begründbar ist und Interkulturalität als Bildungsprinzip für Politik und Wissenschaft vermittelt werden kann. Hierzu fehlt der interkulturellen Erwachsenenbildung - so meine These - derzeit noch ein überzeugender Legitimationsdiskurs;

- schließlich deutet derzeit alles darauf hin, daß sich der Anteil interkultureller und entwicklungspolitischer Bildungsarbeit am Gesamtvolumen der Erwachsenenbildung, der aktuell im Promillbereich liegt und gleichsam eine Marginale bei den etablierten Trägern wie etwa den Volkshochschulen darstellt, in absehbarer Zeit nicht wesentlich positiv verändern wird.

Leitideen für globales Lernen - oder: Erwachsenenbildung auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur

Fragen wir nun nach den Herausforderungen von Weltgesellschaft und globalem Lernen für die Erwachsenenbil-

dung bzw. danach, wie (interkulturelle) Erwachsenenbildung darauf reagieren könnte - vor dem Hintergrund ihrer oben beschriebenen Verfaßtheit -, dann muß zunächst eruiert werden, *wie* der Umgang mit Unübersichtlichkeit, Unbestimmtheit, globaler Komplexität, einem immer schneller werdenden Wandel von ökonomischer, sozialer und politischer Verfaßtheit und einem exponentiellem Wachstum an Wissen gelernt werden kann und *wie* eine institutionalisierte Erwachsenenbildung sich darauf inhaltlich und methodisch-didaktisch einstellen muß.

Annette Scheunpflug schlägt fünf Orientierungslinien für die Schule vor (Scheunpflug 1996, 12-14):

- Es geht um problemorientierte Unterrichtsinhalte;
- es geht um eine stärkere Förderung eines abstrakten Lernens, ohne dabei allerdings sinnliche Erfahrungen als Ausgangspunkt von Lernen zu vernachlässigen, denn nur „ein winziger Bruchteil der Welt kann nur noch selbst erfahren werden“ (ebd., 13);
- es geht außerdem um das Einüben von Entscheidungsfreude und die Kompetenz zum Fragenstellen;
- bisherige Bildung ist vor allem auf die Zielmarke der Vermittlung von Sicherheit angelegt. Dies wird immer weniger möglich werden - es geht heute vor allem um den Umgang mit Unwissenheit und Ungewißheit;
- es geht schließlich auch um die Kultivierung der Kompetenz und des Mutes zum Perspektivenwechsel.

Übertragen wir diese Leitideen eines globalen Lernens auf die Erwachsenenbildung, dann steht an erster Stelle die Frage nach einer neuen *Lernkultur*. Der „Faktor Lernen“ wird für die interkulturelle Erwachsenenbildung zu einem zentralen Bezugspunkt bei der Auseinandersetzung mit dem Phänomen Weltgesellschaft. Globales Lernen benötigt die Schnittmenge dreier Lernfelder:

- Es geht einmal um ein *antizipatorisches Lernen*, d.h. um ein vorausschauendes, innovationsorientiertes und kreativitätsförderndes Lernen.

- Es geht zweitens um ein *integratives Lernen*, d.h. um die Verbindung allgemeiner und berufsorientierter Weiterbildung sowie um die Integration institutionellen (= formalen) und non-formalen Lernens.

- Und drittens geht es um ein *partizipatorisches Lernen*, d.h. um die Förderung der Bereitschaft zu lebenslangem Lernen sowie um die Herstellung von Resonanz und Nachhaltigkeit individueller und kollektiver Erfahrungen (sowie Wissens) an die Wirklichkeit einer Weltgesellschaft.

- Schließlich geht es auch um die Bereitstellung von Ermöglichungsorten für Bildung und Lernen (gleichsam als öffentlicher Auftrag).

Erstmals wurden entsprechende Impulse für die Erwachsenenbildung durch den Lernbericht des Club of Rome (Peccei 1980) gegeben und die in diesem Bericht postulierten beiden zentralen Paradigmen innovativen Lernens, die *Antizipation* und *Partizipation*, mit der alten andragogischen Idee vom lebenslangen Lernen verbunden. Das sogenannte „menschliche Dilemma“, das von dem Autorenteam um Aurelio Peccei Ende der 70er Jahre beschrieben wird, ist auch das aktuelle Dilemma der „Globalisierungsfalle“ (Martin/Schumann 1996)

bzw. der Weltgesellschaft aus den 90er Jahren: „Mit dem Begriff *menschliches Dilemma* bezeichnen wir die Dichotomie zwischen einer wachsenden selbstverschuldeten Komplexität und der nur schleppenden Entwicklung unserer eigenen Fähigkeiten“ (Peccei 1980, 25). Die Konsequenz hieraus - pädagogisch und erziehungswissenschaftlich gesehen - sind didaktische Prinzipien wie *selbstgesteuertes, selbstorganisiertes und lebenslanges Lernen* als Merkmale einer neuen Lernkultur.

Was damals als eine neue Form des Lernens „als Hilfe bei der Überwindung des menschlichen Dilemmas“ (ebd., 28) vorgeschlagen wurde, wird heute unter den Stichworten vom globalen und lebenslangen Lernen fortgeführt und findet eine aktuelle Zusammenfassung in den vier Bildungssäulen des UNESCO-Bildungsberichts (1997, 73-83):

- um ein Lernen, Wissen zu erwerben, d.h. das „Lernen lernen, um aus den Gelegenheiten, die ein lebenslanges Lernen bieten, seinen Nutzen zu ziehen“ (ebd., 83);
- um Lernen, zu handeln, d.h. es geht um die Handlungsorientierung und die Anschlussfähigkeit von Wissen. Es geht um die Frage, wie das Wissen in die Füße und Hände gelangt;

- um ein Lernen, mit anderen zu leben, d.h. um die „langsame Entdeckung der anderen und die Erfahrung gemeinsamer Lebensziele“ (ebd., 79) und schließlich

- um ein Lernen für das Leben, d.h. es geht um den Erwerb von Kompetenzen zur Entfaltung der individuellen Persönlichkeit.

Globales Lernen bedeutet die Ermöglichung und Vernetzung dieser vier Lernfelder und die individuelle sowie gesellschaftliche Nutzung seiner gemeinsamen Schnittmenge.

Das Leitbild vom globalen Lernen angesichts von Globalisierung und der Vorstellung einer Weltgesellschaft findet derzeit in der Erwachsenenbildung seinen Niederschlag in der Idee einer neuen *Lerngesellschaft* (vgl. Günther Dohmen in: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie 1997, 33). Sowohl der Lernbericht des Club of Rome als auch der UNESCO-Bericht bieten in diesem Sinne wichtige strategische, methodisch-didaktische und bildungspolitische Impulse für ein lebenslanges und globales Lernen im Horizont der Weltgesellschaft. Was dies für die Praxis heißt, kann hier nur angedeutet werden. Wie oben festgestellt, befindet sich die interkulturelle Erwachsenenbildung derzeit in einer Phase des Wandels und der Neuorientierung. Dieser Wandel beinhaltet - positiv gesprochen - humane und institutionelle Potentiale und Ressourcen für die Umsetzung *lokaler Ermöglichungsorte für eine globale Lerngesellschaft* - und hierbei können wir durchaus optimistisch an das dichte Netz bundesrepublikanischer Volkshochschulen und ihren hohen Professionalisierungsstand denken. Andererseits und negativ gesprochen, besteht die Gefahr, daß sich die institutionalisierte Erwachsenenbildung gleichsam affirmativ - und vor dem Hintergrund ihrer monetären Interessen - als Steigbügelhalter ökonomischer Globalisierungstendenzen verdingt, indem sie eine einseitige internationalisierte berufliche Anpassungsbildung betreibt. Die Hoffnung hinsichtlich einer neuen Lerngesellschaft besteht (wieder einmal) in der alten andragogischen Zauberformel von der Integration beruflicher und allgemeiner Weiterbildung - oder: wie Günther Dohmen es formuliert: „Der Erwartung, die Trennung zwischen allgemeiner und beruflicher Weiterbildung zu überwinden, sucht die Weiterbildungspraxis in Deutschland vor allem durch die Förderung von *Schlüsselkompetenzen* zum Verstehen von Wirkungszusammenhängen und zum konstruktiven Entwickeln von Sinnzusammenhängen, und durch die Befähigung zur kommunikativen Team-Kooperation und innovativen Problemlösung gerecht zu werden“ (Bundesministerium 1997, 30).

Auf der Suche nach einer Theorie

Es fehlt allerdings für die Erwachsenenbildung derzeit eine systematisch-analytische Begründung und Theorie für eine neue Lerngesellschaft im Horizont globalen Lernens. Hier steht die interkulturelle Erwachsenenbildung erst am Anfang einer Diskussion - z. B. mit der Jahrestagung 1992 der Kommission Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft zum Thema „Die Fremde - Das Fremde - Der Fremde“ (Derichs-Kunstmann/Schiersmann/Tippelt 1993) und einem Themenheft des Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung vom Dezember 1995 mit dem Schwerpunkt „Entwicklungsorientierte Erwachsenenbildung“ (Hinzen 1995).



Andererseits findet seit Mitte der 90er Jahre eine spannende Auseinandersetzung in der Entwicklungspädagogik statt, die nach einer neuen theoretischen Orientierung sucht. Es geht um die Frage nach einer Alternative zu handlungstheoretisch orientierten Theorieofferten, die, so Alfred K. Tremml, überfordert sind, die Komplexität gesellschaftlicher Verfaßtheit und Dynamik zu erfassen: „Im Bereich der Dritte-Welt-Pädagogik, insbesondere aber im Horizont einer Entwicklungspädagogik, die pädagogische Kommunikation auf die Weltgesellschaft bezieht, ist eine handlungstheoretische Logik jedoch deutlich überlastet und überdehnt“ (Tremml 1996a, 219). Tremml plädiert für eine evolutionstheoretische Sicht (Tremml 1995, 1996b), bei der, entwicklungspädagogisch gesehen, nicht das Bewußtsein Ort und Ziel pädagogischer Interventionen ist. Es geht vielmehr um die „Verbesserung der Selbstorganisation des kommunikativen Sprachstils. Nicht Bewußtsein zu bilden, sondern Kommunikation anzuregen, heißt dann das Ziel“ (Tremml 1996a, 222). Damit wird eine neue Diskussion eröffnet, die auch für andragogische entwicklungspolitische Bildung von großem Interesse ist, da sie mit dem klassischen Modell der „Entwicklung“ und dem des „sozialen Wandels“ über zwei Paradigmen verfügt, die vor allem von einem handlungsorientierten Selbstverständnis ausgeht (vgl. Shute/Reimer 1994), bzw. konstruktivistische Perspektiven und Konzepte pädagogischen Fremdverstehens favorisiert.

Eine solche Auseinandersetzung würde die Chance bieten, vor dem Hintergrund der Leitidee einer Lerngesellschaft, inhaltlich, methodisch-didaktisch und bildungspolitisch zu neuen Ufern in der interkulturellen Erwachsenenbildung aufzubrechen und diese neu zu beleben.

Literatur:

- Alheim, K./Bender, W. (Hg.):** Lernziel Konkurrenz? Erwachsenenbildung im „Standort Deutschland“. Opladen 1996.
- Arabin, L./Krug, P.:** Die Kontroverse: Weiterbildung und öffentliche Verantwortung. In: DVVmagazin Volkshochschule, 5(1998)2, S.14-15.
- Arnold, R.:** Konstruktivistische Perspektiven zur Erwachsenenbildung. In: Derichs-Kunstmann, K./ Schiersmann, Ch./Tippelt, R.(Hg.): Die Fremde - Das Fremde - der Fremde. Frankfurt/M. 1993, S.111-122.
- Beck, U.:** Die Erfindung des Politischen. Frankfurt/M. 1993.
- Böttger, G. /Frech, S. (Hg.):** Der Nord-Süd-Konflikt in der politischen Bildung. Schwalbach/Ts. 1996.
- Bühler, H.:** Perspektivenwechsel? - unterwegs zu „globalem Lernen“. Frankfurt/M. 1996.
- Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hg.):** Thesen zur Weiterbildung. Bonn 1985.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (Hg.):** Weiterbildung in Deutschland. Beitrag zur 5. UNESCO-Weltkonferenz „Lernen im Erwachsenenalter“, Hamburg, Juli 1997. Bonn 1997.
- Derichs-Kunstmann, K. / Schiersmann, CH. /Tippelt, R. (Hg.):** Die Fremde - Das Fremde - Der Fremde. Frankfurt/M. 1993.
- Derichs-Kunstmann, K./Faulstich, P./Schiersmann, Ch./Tippelt, R. (Hg.):** Weiterbildung zwischen Grundrecht und Markt. Opladen 1997.
- Deutsche UNESCO-Kommission (Hg.):** Lernfähigkeit: Unser verborgener Reichtum. UNESCO-Bericht zur Bildung für das 21. Jahrhundert. Neuwied 1997.
- Dias, P. V.:** „Interkulturelles Lernen“ in einer ethnozentrischen Wohlstandsfestung Europa. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 42(1992)3, S.229-234.
- Evangelische Erwachsenenbildung in Niedersachsen (Hg.):** Wider die Resignation. Dokumentation eines Fortbildungsprojekts im

Bereich Interkulturelles Lernen/ Entwicklungspolitische Bildung. Hannover 1995.

- Hinzen, H. (Hg.):** Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, Nr. 36, Dezember 1995 (Entwicklungsorientierte Erwachsenenbildung).
- Hufer, K.P.:** Nur Markt und Zeitgeist: Wo bleibt die politische Bildung? In: Niedersächsische Landeszentrale für politische Bildung (Hg.): Neue Herausforderungen an die politische Bildung. Hannover 1997.
- Landesregierung von Baden-Württemberg (Hg.):** Weiterbildung - Herausforderung und Chance. Bericht der Kommission „Weiterbildung“. Stuttgart 1984.
- Peccei, A. (Hg.):** Zukunftschance Lernen. Club of Rome. Bericht für die achtziger Jahre. München 1980.
- Scheunpflug, A.:** Die Entwicklung zur globalen Weltgesellschaft als Herausforderung für das menschliche Lernen. In: ZEP, 19(1996)1, S.9-14.
- Schneider-Wohlfart u.a. /Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hg.):** Fremdheit überwinden. Theorie und Praxis des interkulturellen Lernens in der Erwachsenenbildung. Opladen 1990.
- Shute, J. C. M./Reimer, K.:** Entwicklungspolitische Bildungsarbeit in Industrieländern: Typologie und Ansätze. In: Hinzen, H. (Hg.): Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, Nr. 36, Dezember 1995, S.88-96.
- Siebert, H.:** Interkulturelles Lernen - nur eine „Wärmemethapher“? In: M. Jakob/H. Siebert: Das Nord-Süd-Thema in der Erwachsenenbildung. Hannover 1990.
- Siebert, H.:** Lernen als Konstruktion von Lebenswelten. Frankfurt/M. 1994.
- Siebert, H.:** Interkulturelle Erwachsenenbildung. Stand und Perspektiven. In: ZEP, 19(1996)3, S.5-7.
- Siebert, H.:** Konstruktivismus. Konsequenzen für Bildungsmanagement und Seminargestaltung. Frankfurt/M. 1998.
- Tietgens, H.:** Zur Unvereinbarkeit von Marktorientierung und Wertorientierung. In: W. Greive/A. Seiverth (Hg.): Bildung als umstrittener Markt (Loccum Protokolle 15/94). Loccum 1996.
- Tremml, A.K.:** Eine Welt für alle? Entwicklungspädagogische Herausforderungen und Perspektiven. In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hg.): Entwicklungspolitische Bildung auf dem Prüfstand. Soest 1995, S. 11-21.
- Tremml, A.K.:** Die pädagogische Konstruktion der „Dritten Welt“. Frankfurt/M. 1996a.
- Tremml, A.K.:** Die Erziehung zum Weltbürger. In: ZEP, 19(1996b)1, S.2-8.



Dr. phil. Ulrich Klemm, Diplom-Pädagoge, ist Fachbereichsleiter an der Ulmer Volkshochschule, Lehrbeauftragter für Erwachsenenbildung an der Universität Augsburg und seit 1988 Mitarbeiter der ZEP. Tätigkeiten als Verleger, Autor und Herausgeber im Bereich der Anarchismusforschung, Bildungsgeschichte, Montessori-Pädagogik, (ländlichen) Erwachsenenbildung und (eigenständigen) Regionalentwicklung.

Thomas Mohrs

Das anthropologische Dilemma.

Der Mensch zwischen genetischer Statik und Dynamik der Lebensbedingungen

Zusammenfassung: Wenn hier von einem oder dem anthropologischen Dilemma die Rede ist, dann ist der Begriff „Dilemma“ nicht im logischen, sondern durchaus im alltags-sprachlichen Sinn zu verstehen als die Bezeichnung einer schwierigen, gar als auswegslos erscheinenden Situation, in der man zwei Optionen des Entscheidens bzw. des Verhaltens zur Auswahl hat, die jede für sich zu einem unerwünschten Resultat zu führen drohen, beide zusammen jedoch nicht realisierbar sind. Und die beiden Komponenten des besagten anthropologischen Dilemmas sollen sein: 1. Genetische Statik und 2. Dynamik der Lebensbedingungen.

Im folgenden wird es also zunächst darum gehen, diese beiden Aspekte etwas näher zu erläutern; sodann stellt sich die Frage, inwiefern sich daraus ein Dilemma ergibt, und dies führt über zu Überlegungen, ob es sich dabei wirklich um eine ausweglose Situation handelt oder ob Wege zur Auflösung oder zumindest Abmilderung jenes Dilemmas aufgezeigt werden können.

I. Was besagt die These von der „genetischen Statik“?

Eine der Kernthesen der Evolutionären Ethik wie auch der Soziobiologie lautet, daß wir Menschen wie jeder andere Organismus auf Erden mit *allen* unseren Systemeigenschaften ein „Produkt der Evolution“ sind, oder umgekehrt, daß für *keine* menschliche Systemeigenschaft der Rückgriff auf eine trans-evolutive, meta-physische Erklärungsinstanz notwendig und angebracht ist. Weder unser „Geist“ fiel vom Himmel, noch die verschiedenen Formen des Bewußtseins und auch nicht das, was wir allgemein unter menschlicher „Moralität“ verstehen. Auch unsere Moralität ist nach dieser Auffassung nichts anderes als eine im Laufe der humanen Phylogenese entstandene Anpassungsleistung an gegebene Überlebensbedingungen, die zur evolutiven „Fitness“ der Spezies Mensch beiträgt.

Eine weitere These der Soziobiologie lautet jedoch, daß wir Menschen *Kleingruppenwesen* sind, genetisch auf das Leben und Überleben in relativ kleinen, überschaubaren sozia-

len Verbänden „programmiert“. Und dementsprechend ist auch unsere Neigung bzw. Disposition zu sozialem, altruistischem oder auch „moralischem“ Handeln eindeutig *nahbereichsorientiert* oder besser: *-fokussiert*. Gegenüber „Outgroups“ und ihren Mitgliedern neigen wir dagegen natürlicherweise gerade nicht zu altruistischem Verhalten, sondern bestenfalls zu Gleichgültigkeit, ansonsten zu diversen Formen von Xenophobie bis hin zu Aggressivität und Gewalttätigkeit, je nachdem, wie sehr sie uns in die Quere kommen und uns an der Durchsetzung unserer Interessen hindern oder zu hindern drohen (vgl. Mohr 1987, S.78; 83f.; Wuketits 1993, S.236).

Eine dritte für mein Thema relevante These der Soziobiologie besagt schließlich, daß aufgrund der Langsamkeit evolutiver Prozesse davon auszugehen ist, daß auch die rezenten Vertreter der Spezies Mensch - und das heißt auch: wir heute lebenden Mitteleuropäer - mit einem genetischen Programm ausgestattet sind, das dem ihrer Vorfahren im postglacialen Neolithikum weitestgehend entspricht - was in Verbindung mit These zwei konkret besagt, daß auch heutige Menschen nahbereichsorientierte Kleingruppenwesen sind, deren Fähigkeit und Bereitschaft zu sozialem, altruistischem, moralischem Verhalten genetisch begrenzt ist. Diese Grenzen unserer natürlichen Disposition zu altruistischem oder moralischem Verhalten werden zwar als dehnbar angesehen, jedoch nicht in beliebigem Ausmaß. Erst recht dann, wenn die eigene Lebenssituation und die der jeweiligen „Ingroup“ als kritisch oder gar gefährdet angesehen wird, ist mit einer Verengung und Verhärtung jener Grenzen zu rechnen. Und die idealistische Forderung nach einer Ausdehnung der moralischen Verpflichtung über einen bestimmten Rahmen hinaus oder gar auf die gesamte Menschheit muß demgemäß als hoffnungslos hypertropher, nicht lebbarer, ja un-menschlicher Anspruch zurückgewiesen werden.¹

II. Was besagt die These von der „Dynamik der Lebensbedingungen“?

Weltbevölkerungsentwicklung, Migrationsbewegungen, ökonomische Vernetztheit, weltweit operierender Terrorismus und organisierte Kriminalität, Ressourcenverknappung, Ressourcenverschmutzung, (zusätzlicher) Treibhauseffekt, Ozonloch, Desertifikation, ökologischer Raubbau sowie deren vielfältige Rückkopplungseffekte haben in mehrfacher Hinsicht zu einer ausgesprochen dynamischen, ja rasanten Globalisierungstendenz geführt, die unter anderem impliziert, daß die globalen Probleme globale Lösungsansätze verlangen (vgl. Mohrs 1997, S.1; Weizsäcker 1990, S.XI; 10ff.), andernfalls mit negativen Konsequenzen in ungeahntem Ausmaß zu rechnen ist. Die Tragkapazität der Erde als ökologischer Gesamtnische der Menschheit ist weitestgehend erschöpft; die Konkurrenzsituation um knapper werdende Ressourcen wird immer kritischer²; die globalen Probleme bedrohen alle Staaten der Erde letztlich *gleichermaßen*; sie scheinen das militärische und ökonomische Nord-Süd-Gefälle gleichsam zu nivellieren. Kein Staat der Erde kann heute mehr darauf hoffen, die Probleme allein aufgrund seiner „natürlichen Stärke“ ohne inter-nationale Kooperation lösen oder die Bedrohung abwenden zu können - und zwar nicht einmal auf dem eigenen Territorium. Und da es heute auch nicht mehr die Möglichkeit

gibt, den Überlastungsdruck in einer ökologischen Nische durch Migration in unterbesiedelte und bewohnbare Gebiete zu „ventilieren“, deren Tragekapazität noch nicht erschöpft ist, stellt sich die Situation der heutigen Staaten aus diesem Blickwinkel *erstmalig* als die einer echten *Schicksalsgemeinschaft* dar, deren Mitglieder auf Gedeih und Verderb einander ausgeliefert sind.

Arbeiten wie die einer Gruppe von Theologen um Hans Küng zum „Projekt Weltethos“, die „Erdpolitik“ Ernst Ulrich v. Weizsäcker oder Al Gores „Marschallplan für die Erde“³ bringen unisono zum Ausdruck, daß anders als durch effiziente Kooperation auf globaler Ebene die bestehenden und bevorstehenden „Menschheitsprobleme“ nicht gelöst werden können. Was jedoch das Bedrohungspotential jener „Menschheitsprobleme“ anbelangt, so urteilte selbst ein kaum der Hysterie zu verdächtigender Autor wie Karl Popper 1992 in einem seiner letzten Interviews: „Es geht heute nicht um Kleinigkeiten, sondern um das Überleben der Menschheit.“⁴

III. Worin besteht nun das „anthropologische Dilemma“?

Nimmt man sowohl die soziobiologischen Prämissen als auch das Faktum der globalen Bedrohtheit und des globalen Handlungsbedarfes ernst, so liegt das Dilemma auf der Hand, denn offensichtlich spricht uns doch die Soziobiologie die Fähigkeit ab, dem geforderten globalen Maßstab in unserem Wahrnehmen, Denken und Handeln gerecht werden zu können. Wenn die soziobiologische These vom Menschen als familiärem Kleingruppenwesen zutrifft, dann müssen wir damit rechnen, daß wir von den Überlebensbedingungen und damit dem selektiven Druck der Globalisierung hoffnungslos überfordert sind. Dementsprechend wäre auch zu erwarten, daß jede „an sich“ vernünftige und problemadäquate globale Umwelt-, Bevölkerungs- und Entwicklungspolitik mittelfristig an den real bestehenden Macht-, Besitz- und Privilegienstrukturen in allen Gesellschaften - ob industrialisiert oder unterentwickelt - notwendig scheitern, weil sie in einem deregulierten Weltmarkt gegen die *kurzfristigen Interessen* dominanter Wirtschafts- und Machtlobbies schlicht und ergreifend keine Durchsetzungsmöglichkeit haben. Und die Einsicht eines Thomas Hobbes würde sich als auch heute noch uneingeschränkt gültig erweisen, der zufolge „alle Menschen ... von Natur aus mit bemerkenswerten Vergrößerungsgläsern ausgestattet [sind], nämlich ihren Leidenschaften und ihrer Eigenliebe, durch die jede kleine Abgabe als große Belastung erscheint, aber es fehlen ihnen die Ferngläser, nämlich Wissenschaft von der Moral und vom Staate, um von ferne die elenden Zustände zu sehen, die über ihnen hängen und ohne diese Abgaben nicht abgewendet werden können“? (Hobbes 1989, S. 144.) (In der Wirtschafts- und der modernen Spiel- und Entscheidungstheorie wird dieser Tatbestand als „Diskontierung künftiger Vorteile“ bezeichnet.)

Müssen wir demnach nicht viel eher damit rechnen, daß es dann, wenn etwa die ökologischen Gefahren überall akut werden und sich in vielen Staaten der Erde ein spürbarer „Leidensdruck“ (Höffe 1993, S. 110ff.) einstellt, gerade *nicht* zu der objektiv gebotenen Globalisierung der Lösungsstrategien kommt, sondern vielmehr zu einem Rückfall in (aggressive) Verhaltensmuster entsprechend unserer „ersten Natur“?⁵ Müssen wir demnach eingedenk der Tatsache, daß einem

wachsenden *Moralbedarf* keine wachsende *Moralfähigkeit* entspricht, damit rechnen, zwischen den „Mühlsteinen“ jener ersten Natur und den faktischen Überlebensbedingungen zermahlen zu werden? Ist folglich der Mensch, jenes „blöde Viech“ - wie ihn Konrad Lorenz kurz vor seinem Tod liebevoll nannte - schlicht „zu dumm zum Überleben“? (Lorenz 1988a, S. 263)

IV. „So laßt uns denn ein Apfelbäumchen pflanzen“?

Selbstverständlich kann man die Situation der Menschheit - etwa mit Hoimar von Ditfurth oder Herbert Gruhl (Ditfurth 1988; Gruhl 1992) - so sehen, daß ein Ausweg aus diesem Dilemma nicht mehr möglich ist und wir uns dementsprechend mit der aufsteigenden „Menschheitsdämmerung“ abfinden sollten. Doch wenn man - aus welchen Gründen auch immer - der Überzeugung ist, daß Fatalismus und Resignation keine brauchbaren oder gar akzeptablen „Antworten“ sein können, dann muß man die Frage stellen (bzw. *sich* der Frage stellen), welche Auswege aus dem besagten Dilemma konkret ausfindig gemacht und zudem als gangbar nachgewiesen werden könnten - ein Aspekt, dem in der praktischen Philosophie eigentlich immer ein Hauptaugenmerk gelten sollte.

In diesem Sinne werden im folgenden „Fünfeinhalb (fragliche) Wege aus der Klemme“ aufgelistet und kritisch bewertet, wobei selbstverständlich mit diesen Überlegungen weder ein Anspruch auf Vollständigkeit noch auf zwingende Beweiskraft des Resultates verbunden ist.

V. Fünfeinhalb (fragliche) Wege aus der Klemme

1. Eine erste mögliche Reaktion auf das erläuterte Dilemma lautet: Es gibt gar kein Dilemma. Und zwar ganz einfach deshalb nicht, weil wir Menschen freie Vernunftwesen sind, die hinsichtlich ihres moralischen Handelns ausschließlich durch ihre freie Entscheidung, jedoch sonst durch nichts - und schon gar nicht durch ihre Gene! - zu irgendetwas determiniert oder gar wie Roboter „programmiert“ sind. Soziobiologie und Evolutionäre Ethik verfehlen demnach das Wesen der Moral und das Wesen des wahrhaft Menschlichen in fundamentalstem Sinne. Und weil das von ihnen entworfene Menschenbild von Grund auf falsch ist, deshalb ergibt sich auch jenes ominöse Dilemma nicht. Besten- bzw. schlimmstenfalls können Evolutionäre Ethik und Soziobiologie ein solches Dilemma erst selbst *erzeugen*, wenn sich nämlich ihre Thesen von der fehlenden Willensfreiheit und der beschränkten menschlichen Moralfähigkeit durchsetzen sollten.

Diese Sichtweise halte ich unter bestimmten *pragmatischen Gesichtspunkten* für durchaus bedenkenswert und nachvollziehbar, da in der Tat das Argument von der beschränkten menschlichen Moralfähigkeit, sofern es dogmatisch verstanden wird, zu resignativen oder fatalistischen Konsequenzen führen kann. Und umgekehrt erscheint es auch als durchaus plausibel, daß der Glaube an die unbeschränkte Freiheit des Willens, die besondere Würde und evolutive „Sonderstellung“ des Menschen und den transzendenten Sinn seines Daseins in lebenspraktischer Hinsicht erfolgreicher und „besser“ sein kann als das soziobiologische Menschenbild.⁶

Den überlebensdienlichen Nutzen eines positiven, idealistischen Welt- und Menschenbildes kann der Soziobiologe problemlos anerkennen.⁷ Das größte Problem dieser Auffassung ist jedoch, daß sie die faktischen Grenzen des Menschen-

möglichen nicht sieht oder nicht sehen will und deshalb Gefahr läuft, Menschen mit Forderungen und Lösungsvorschlägen zu konfrontieren, die zwar sachlich vernünftig und vielversprechend sein können, jedoch praktisch nicht lebbar sind, weil sie nicht menschen-gerecht sind, ihre Adressaten überfordern, so daß diese sich beeengt und bedroht fühlen. Und die wahrscheinlichsten Strategien, mit der Menschen solchen hypertrophen Forderungen und Ansprüchen zu begegnen pflegen, sind eben die, daß sie ignoriert, mißachtet, verwässert oder „durch Korruption unterlaufen werden“ (vgl. dazu Mohr 1993, S.22; ders. 1987, S.3f).

Eine zeitgemäße und praktikable Ethik müßte daher so konzipiert sein, daß sie einerseits die Stärken eines positiven Welt- und Menschenbildes nach Möglichkeit zu integrieren versucht, andererseits aber auf hypertrophe moralische Normen und Ansprüche verzichtet.

2. Es wird konstatiert, daß es sowohl eine gewisse genetische Beschränktheit des Menschen gibt, als auch, daß es eine dieser Beschränktheit gegenläufige Dynamik der Lebensbedingungen gibt. Bestritten wird jedoch, daß dies auf ein Dilemma hinauslaufe. Denn die Entwicklung der Lebensbedingungen habe zum einen noch keine (allgemein) bedrohlichen Formen angenommen, zum zweiten bestehe trotz aller erkennbaren und erwartbaren Schwierigkeiten keinerlei Grund, in Panik zu verfallen und das besagte Dilemma als notwendigen Fluchtpunkt der weiteren Entwicklung zu erwarten. Laßt uns Optimisten sein! Wir haben mit unserem angeblich ach so defizitären Genom bislang alle noch so schwierigen Lebenslagen recht ordentlich gemeistert - wieso sollte das in Zukunft nicht mehr der Fall sein? (Ich nenne dies die „amerikanische“ These, da sie besonders deutlich etwa in Al Gores Überzeugung vom „natürlichen amerikanischen Glauben an die Lösbarkeit aller Probleme“ zum Ausdruck kommt (vgl. Gore 1992, S.343).

Auch wenn man - wiederum aus pragmatischen Gründen - Goreschen Optimismus grundsätzlich bejaht, weil in der Tat die „Hoffnungslosigkeit ... eine der bösesten Sachen ist“ (Lorenz 1988b, S.33.), so liegt es doch auf der Hand, daß auch diese Position prinzipiell mit den gleichen Einwänden konfrontiert ist wie Position 1, weil sie die natürlichen Grenzen der menschlichen Moralfähigkeit in bedenklicher Weise zu verharmlosen oder zu ignorieren droht.

3. Ähnlich gelagert ist daher auch der Ansatz von Vollmer, der darauf hinausläuft, man müsse vom Menschen lediglich fordern, daß er den Spielraum, den ihm seine Gene lassen, anders oder besser, eben den aktuellen Gegebenheiten angemessen nutzen solle (vgl. Vollmer 1993, S.125 ff.). Diesem Ansatz zufolge ist der Streit um die Frage, ob die unbestreitbare genetische Beschränktheit des Menschen ihm ein Handeln gemäß den aktuell gegebenen Überlebensbedingungen unmöglich mache oder nicht, im Grunde völlig müßig.

Doch die Frage ist natürlich nach wie vor offen, was es konkret heißen kann, „den Spielraum anders oder besser zu nutzen“. Auch hier wird man zuletzt auf das pragmatische Argument zurückgreifen müssen, daß wir die Möglichkeit zu Gegenwarts-adaptivem Verhalten auf jeden Fall innerhalb dieses „Spielraums“ zu verorten haben. Diese pragmatische Hal-

tung ist ohne jeden Zweifel richtig - jedenfalls dann, wenn man voraussetzt, daß Resignation, Fatalismus oder praktischer Nihilismus (was immer das sein mag) keine echten Alternativen sein können. Und in dem Faktum, daß wir Menschen konditionale Lebewesen sind, deren bisheriger evolutiver Erfolg vor allem in ihrer enormen Flexibilität und Anpassungsfähigkeit begründet ist, liegt zweifelsohne einer der Schlüssel zum Erfolg.

Das Problem ist aber auch bei dieser Position, daß sie die angenommenen Grenzen der menschlichen Moralfähigkeit - und die damit einhergehende, praktisch höchst relevante Einschränkung des Handlungsspektrums - zu verharmlosen scheint. Die Macht von genetischen „Vorschriften“ wie denen zu Xenophobie und Ingroup-Outgroup-Differenzierung dürfte jedoch zumal unter schwieriger werdenden Lebensbedingungen nicht zu unterschätzen sein, und die vielleicht entscheidende Frage muß dementsprechend lauten, wie gegebenenfalls diese Verhaltensdispositionen in ihrer Wirkmächtigkeit gemildert oder „entschärft“ werden können.

4. Eine vierte, von den bisherigen grundsätzlich abweichende Position besagt, daß das anthropologische Dilemma in der ganzen skizzierten Schärfe besteht. Ein Ausweg aus diesem Dilemma ist daher nach dieser Auffassung nur möglich, wenn der Mensch sich gleichsam über sich selbst erhebt und sich zur Praxis einer „Ethik gegen die Gene“ aufschwingt, die einem der klassischen idealistischen Ethik-Entwürfe kongruent sein müßte: Moral als Preis der Moderne.⁸

Doch zum einen stellt sich hier das Problem, daß im Rahmen einer konsequent argumentierenden materialistischen Theorie wie der Soziobiologie, die den Menschen *ganzheitlich* in die biologische Evolution einbinden will, die Vorstellung von einem Handeln „gegen die Gene“ unsinnig zu sein scheint. Denn dieser Theorie zufolge ist auch das menschliche Gehirn samt seiner spezifischen Systemeigenschaften wie „Bewußtsein“ und Antizipationsfähigkeit genetische Funktion (vgl. dazu Vollmer 1986, S.51-69). Eine Ethik „gegen die Gene“ müßte demnach letztlich darauf hinauslaufen, daß sich die Gene gegen die Gene, der Mensch sich gegen „den“ Menschen verhalten müßte. Doch dies wäre nur unter der Voraussetzung denkbar, daß sich der Mensch von sich selbst in einem qualitativen Sinne loslösen, sich selbst transzendieren könnte und so zu einem „neuen Menschen“ würde, der dann auch in der Lage sein könnte, die geforderte neue - bzw. alte - Ethik zu leben. Wenn jedoch diese Selbst-Transzendenz im Sinne einer echten Befreiung von der „tyranny of the selfish replicators“ (Dawkins 1978, S.215), der deterministischen Herrschaft der Gene gemeint sein soll, dann ist offensichtlich für diese Position das Modell eines strengen, hermetischen Materialismus nicht zu halten. Umgekehrt wird man die Forderung nach einer Ethik „gegen die Gene“ aber nicht nur als selbstwidersprüchlich, sondern auch als illusionär und unrealistisch verwerfen müssen, wenn man konsequent an der Richtigkeit des evolutionär-materialistischen Weltbildes festhalten will.

5. Der fünfte jener fraglichen Wege aus der Klemme ist wahrscheinlich derjenige, der uns als der unsympathischste erscheinen muß; gleichwohl dürfte er jedoch der wahrschein-

lichste sein - und nach Auffassung seiner Befürworter auch der einzig realistische (vgl. z.B. Werner 1991). Für die Vertreter dieser Position - nennen wir sie die *radikal-kommunitaristische* - besteht das Dilemma in seiner ganzen Schärfe und ist unauflöslich. Die Vorstellung von einer möglichen Globalisierung der Moral, einem universal gültigen Weltethos oder der moralischen Selbstbindung von Staaten entsprechend den globalen Erfordernissen ist nichts weiter als der verblasene Ausdruck einer pathologischen Moralphypertrophie. Die einzig sinnvolle Strategie kann demnach nur darin bestehen, sich im Verein mit geeigneten Verbündeten zur Abwehr der zu erwartenden Turbulenzen in möglichst umfassender Weise zu wappnen, im Vertrauen darauf, daß es „gegen die militärische Gewalt der westlichen Industrienationen ... kein Gegenmittel gibt“.⁹

Diese Strategie entspräche einem als durchaus „natürlich“ einzustufenden anthropomorphen Reflex auf wachsende äußere Bedrohung und zunehmende Verknappung existenziell bedeutsamer Ressourcen. Und wer die biologische Komponente des anthropologischen Dilemmas ernst nimmt, dürfte es genau deshalb für wahrscheinlich halten, daß dieser Weg von den Menschen beschritten wird - der direkteste Weg in die Katastrophe.

Denn abgesehen vom Faktum der durch die Proliferation von Massenvernichtungswaffen maßgeblich mit verursachten militärischen Schlagkräftigkeit vieler „halb“ oder auch „unterentwickelter“ Staaten (vgl. Czempel 1992, S. 75 ff) ist gegenüber dieser Position die Frage angebracht, wie sich wohl die westliche Militärmacht ohne die freiwillige Kooperation seitens der Länder der Dritten Welt gegen die interdependenten „Weltprobleme“ der Bevölkerungsexplosion, des zusätzlichen Treibhauseffektes, des Ozonlochs, des zunehmenden international organisierten Verbrechens und des international operierenden Terrorismus abschotten und zur Wehr setzen will. Will die westliche Militärmacht das weitere rasante Anwachsen der Weltbevölkerung und den (zweifelloso legitimen) Versuch der Menschen in der Dritten Welt, ihren Lebensstandard durch entsprechendes Wirtschaftswachstum nach westlichem Maßstab massiv zu steigern, mit Waffengewalt verhindern, weil dies auf einen umso rascheren globalen ökologischen Kollaps hinauslaufen müßte? Ist nicht die Vorstellung, daß sich im Jahr 2025 ca. 9 % der Weltbevölkerung in den Wohlstandinseln Europas und Nordamerikas gegen 84% der Weltbevölkerung in den Entwicklungsländern im Konfliktfall mit militärischen Mitteln wirksam abschotten könnten, mindestens ebenso unrealistisch wie die Vorstellung von einem funktionierenden „Weltethos“?¹⁰ Um die Argumentation an dieser Stelle abzukürzen: Sowohl Strategien der militärgestützten Abschottung seitens der reichen Industrienationen als auch deren Versuch, den Ländern der Dritten Welt eine demographisch und ökologisch sinnvolle Politik mit Gewalt aufzuzwingen, erscheinen im Zeitalter der Proliferation von Massenvernichtungswaffen, der konventionellen Hochrüstung zahlreicher Staaten sowie der immer enger werdenden ökonomischen, ökologischen und politischen Verflechtungen bzw. Vernetzungen als gefährliche Anachronismen, die für keinen der Beteiligten zu wünschenswerten Ergebnissen führen können.

5 ½. Nachdem sich also alle bisher geschilderten Wege aus

dem anthropologischen Dilemma als mehr oder weniger defizitär erwiesen, bin ich noch den vorhin erwähnten fünfeinhalbsten Weg schuldig - den ich einen halben Weg nenne, weil ich mir der Schwäche der Position und der minimalen Aussicht auf ihre Realisierung durchaus bewußt bin. Gleichwohl bin ich zugleich der Überzeugung, daß es der einzig gangbare Weg sein könnte.

An der Notwendigkeit effizienter globaler Kooperation ist nicht zu zweifeln. Doch an der Tatsache nicht minder, daß wir Menschen Kleingruppenwesen sind, in unserem Wahrnehmen, Denken und Handeln weitestgehend auf unsere je eigene Fitness und die unserer jeweiligen „Ingroup“ fixiert. Also gibt es - wenn überhaupt - nur die eine Chance, die globalen Notwendigkeiten irgendwie an die begrenzten Eigeninteressen zu koppeln. Das heißt im Klartext: Wenn so etwas wie ein „Weltethos“ angestrebt wird, wenn der internationalen Staatengemeinschaft der Ausgang aus dem „Naturzustand“ und der Übergang zu Formen effizienter Kooperation gelingen soll, dann kann dies nur gelingen, wenn als Grundstein bzw. als kleinster gemeinsamer Nenner einer minimalen weltpolitischen Moral auf das „Prinzip Eigennutz“ im Sinne einer notwendigen (nicht: hinreichenden) Bedingung rekuriert wird. Dem liegt die zeitlos gültige Einsicht eines David Hume zugrunde: „Es gibt ... keinen Affekt, der fähig ist, die eigennützige Neigung im Zaum zu halten, außer dieser Neigung selbst, wenn man ihr nämlich eine neue Richtung gibt“ (Hume 1972, S. 236).¹¹ Nur wenn es gelingt, den Menschen in den reichen Nationen der Erde klar zu machen, daß die von ihnen zu erbringenden Opfer *keine* selbstlosen Gaben sind, sondern notwendige Investitionen in die eigenen mittelfristigen Interessen, besteht Aussicht auf Erfolg. Wenn man also wie Al Gore suggestiv argumentiert, wir befänden uns heute in einer Situation analog zu der des 2. Weltkrieges, in dem doch die Menschen sehr wohl zu Opfern und Verzicht bereit gewesen seien (vgl. Gore 1992, S. 273 ff.), dann muß man auch deutlich machen, daß im Hinblick auf den heutigen Krieg zur Erhaltung unserer Lebensgrundlagen ebenfalls nur dann mit der Bereitschaft zu Opfern und Verzicht gerechnet werden kann, wenn es vor allem in den Wohlstandsgesellschaften der Erde gelingt, ein Bewußtsein für die Tatsache zu schaffen, daß es primär weder um Moral oder die Wahrung und Mehrung eigenen oder fremden Wohlstandes geht, sondern um die je eigenen grundsätzlichen Überlebensinteressen.

Doch wenn das Ziel die Schaffung, Erzeugung oder auch „nur“ die Verbreitung und Stärkung eines (neuen) Bewußtseins ist, dann liegt es auf der Hand, daß zu seiner Realisierung eine möglichst umfassende, „flächendeckende“ Bildungs- und Erziehungsoffensive dringend erforderlich und unerläßlich ist. Mit dieser Forderung ist der Übergang von der ethischen Reflexion zur politischen Praxis markiert. Und weil mit dem „Prinzip Eigennutz“ ein überaus realistischer und illusionsloser Ansatz gewählt ist, erscheint die Hoffnung zumindest nicht per se als naiv, daß in diesem Falle das, was für die Theorie richtig ist, sehr wohl auch für die Praxis taugen kann.

Literatur:

- Bayertz, K. (Hrsg.):** Evolution und Ethik, Stuttgart 1993.
- Brzezinski, Z.:** Macht und Moral. Neue Werte für die Weltpolitik, Hamburg 1994.
- Czempiel, E. O.:** Weltpolitik im Umbruch. Das internationale System nach dem Ende des Ost-West-Konfliktes, München 1992².
- Dawkins, R.:** Das egoistische Gen, Berlin 1978.
- Ditfurth, H. v.:** So laßt uns denn ein Apfelbäumchen pflanzen. Es ist soweit, München 1988.
- Gore, A.:** Wege zum Gleichgewicht. Ein Marschallplan für die Erde, Frankfurt/Main 1992.
- Gehlen, A.:** Moral und Hypermoral, Wiesbaden 1986⁵.
- Gruhl, H.:** Himmelfahrt ins Nichts. Der geplünderte Planet vor dem Ende, München 1992².
- Hobbes, Th.:** Leviathan, hrsg. u. eingel. von I. Fetscher, Frankfurt/Main 1989³.
- Höffe, O.:** Moral als Preis der Moderne, Frankfurt/Main 1993.
- Hösle, V.:** Philosophie der ökologischen Krise, München 1991.
- Hume, D.:** Eine Untersuchung über die Prinzipien der Moral, Hamburg 1972.
- Huntington, S. P.:** The Clash of Civilisations and the Remaking of World Order, New York 1996.
- Kennedy, P.:** In Vorbereitung auf das 21. Jahrhundert, Frankfurt/Main 1993.
- Knapp, A.:** Die Ethik und der liebe Gott. Theologische Anmerkungen zur "evolutionären Ethik", in: Lütterfelds (1993), S.111-140.
- Koslowski, P.:** Evolution und Gesellschaft. Eine Auseinandersetzung mit der Soziobiologie, Tübingen 1984.
- Küng, H.:** Projekt Weltethos, München 1990.
- Küng, H. (Hrsg.):** Ja zum Weltethos, München 1995.
- Lorenz, K.:** Der Mensch - zu dumm zum Überleben?, Interview in: Der Spiegel, Nr. 45 (1988), S.254-263. (= Lorenz 1988a)
- Lorenz, K.:** Interview mit H. Weinzierl und B. Lötsch, in: Natur 11 (1988), S. 30-33. (= Lorenz 1988b)
- Lütterfelds, W. (Hrsg.):** Evolutionäre Ethik zwischen Naturalismus und Idealismus, Darmstadt 1993.
- Matthies, V.:** „Feindbild“ Dritte Welt?, in: ders. (Hrsg.), Kreuzzug oder Dialog. Die Zukunft der Nord-Süd-Beziehungen, Bonn 1992, S.3-11.
- Mohr, H.:** Evolutionäre Ethik, in: Information Philosophie 4 (1986), S. 4-16.
- Mohr, H.:** Natur und Moral, Darmstadt 1987.
- Mohr, H.:** Evolutionäre Ethik als biologische Theorie, in: Lütterfelds (1993), S.19-31.
- Mohrs, Th.:** Einleitung: Paradoxe Welt-Moral - ein lösbares Problem?, in: Lütterfelds, W. u. Mohrs, Th. (Hrsg.), Eine Welt - Eine Moral?, Darmstadt 1997, S.1-17.
- Phocas, A.:** Biologische Aspekte politischen Verhaltens, München 1986.
- Ruse, M.:** Noch einmal: Die Ethik der Evolution, in: Bayertz, K. (Hrsg.), Evolution und Ethik, Stuttgart 1993, S.153-167.
- Seidl, O.:** Die Territorialität des Menschen. Untersuchung über einige biologische Grundlagen sozialen Verhaltens, München 1985.
- Senghaas, D.:** Konfliktformationen im internationalen System, Frankfurt/Main 1988.
- Treml, A. K.:** Die Erziehung zum Weltbürger. Euphemismus oder Fulguration, in: Alfred K. Treml (Hg.): Natur der Moral? Ethische Bildung im Horizont der modernen Evolutionsforschung, Frankfurt/Main 1997 (edition ethik kontrovers 5), S.56-63.
- Vogel, Chr.:** Evolution und Moral, in: Maier-Leibnitz, H. (Hrsg.), Zeugen des Wissens, Mainz 1986, S.467-507.
- Vogel, Chr.:** Vom Töten zum Mord. Das wirkliche Böse in der Evolutiongeschichte, München Wien 1989.
- Vollmer, G.:** Über die Möglichkeiten einer evolutionären Ethik, in: Conceptus XX/49 (1986), S.51-69.
- Vollmer, G.:** Möglichkeiten und Grenzen einer evolutionären Ethik, in: Bayertz (1993), S.125 ff.
- Weizsäcker, E. U. v.:** Erdpolitik. Ökologische Realpolitik an der Schwelle zum Jahrhundert der Umwelt, Darmstadt 1990².
- Werner, J.:** Die Invasion der Armen. Asylanten und illegale Einwanderer, Mainz 1991.
- Wickler, W.:** Die Biologie der Zehn Gebote, München 1981.
- Wuketits, F. M.:** Verdammte zur Unmoral? Zur Naturgeschichte von Gut und Böse, München Zürich 1993.

Anmerkungen:

¹ Vgl. dazu die bekannte Kritik an der "Moralhypertrophie" des Humanitarismus durch Gehlen, 1986⁵, S.138 ff., 142.

² Auf den neuerdings aufkommenden „Öko-Optimismus“ will ich hier nicht näher eingehen. Denn auch wenn es vor allem in einigen Industrienationen in den vergangenen Jahrzehnten unbestreitbare Fortschritte und ökologische Erfolge gegeben hat, so wäre doch eine völlige „Entwarnung“ zum jetzigen Zeitpunkt zumindest verfrüht. Zudem scheint dieser „Optimismus“ reichlich kurzsichtig zu sein, da er vom partiellen Erfolg der Ökologie-Bewegung in einigen Staaten der Erde auf einen fehlenden universalen Handlungsbedarf schließen will. Zum Öko-Optimismus siehe Mohr, R., Die Angst vor dem Glück, in: Der Spiegel 17/1996, S.228-231; Maxeiner, D., Miersch, M., „Öko-Optimismus“, Düsseldorf 1996; zu den bisherigen Leistungen und Erfolgen ökologisch orientierter Politik etwa in Westeuropa siehe Weizsäcker, E. U., Erdpolitik, Darmstadt 1990², S.23 ff., 39 ff.

³ Diese Liste ließe sich mittlerweile beliebig zu einer ansehnlichen Bibliographie verlängern.

⁴ Popper, K., „Kriege führen für den Frieden“, Spiegel-Interview, in: Der Spiegel, Nr. 13 (1992), S.202-211, hier: S.208; vgl. entspr. Gore (1992, S.267): „wenn wir die Erhaltung der Erde nicht als unser neues Organisationsprinzip begreifen können, ist das nackte Überleben unserer Zivilisation in Frage gestellt“.

⁵ Zur angeborenen „Aggressionskompetenz“ des Menschen, die in ihrer schärfsten Form in aller Regel in Inter-Gruppen-Konflikten zur Geltung kam (und kommt) vgl. Mohr 1987, S.79-83; ebs. Seidl, 1985, S.181 ff.; Vogel 1989, S.73-126.

⁶ Zu einer ausführlicheren Darlegung dieses Argumentes vgl. Knapp 1993, S.131-140; Koslowski 1984, S.70 ff.

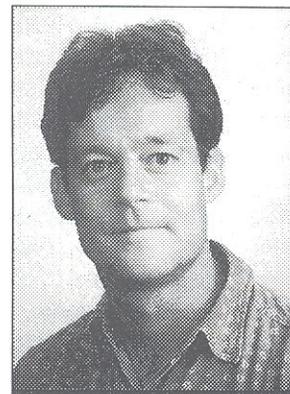
⁷ Vgl. dazu v. a. die Arbeit von Wickler (1981) zur „Biologie der zehn Gebote“; ebs. Phocas 1986, S.157 f.

⁸ Am deutlichsten findet sich diese Position bei Mohr 1986, S.4 ff.; ders. 1987, S.77, 84f.; 1993 S.22; ähnlich auch Höffe 1993, S.260f., 266.

⁹ Czempiel, 1992², S.74. Zur Gefahr, daß es im Zuge des Weltbevölkerungswachstums und sich verschärfender regionaler und globaler Umweltzerstörung sehr wohl zu inner- und zwischengesellschaftlichen Verteilungs- und Überlebenskämpfen sowie klassischen militärischen Konflikten kommen kann, vgl. etwa Hösle 1991, S.141 ff.; Weizsäcker 1990², S.269 ff.; Gore 1992, S.109-126, 279, 312 f.; Kennedy 1993, S.169 f.; Brzezinski, 1994, S.180-193, 203 ff., 233-266; zur These von der Unausweichlichkeit eines „Clash of Civilisations“ ebs. Huntington 1996.

¹⁰ Vgl. zum politischen, sozialen, ökonomischen und ökologischen Destabilisierungspotential der Entwicklungsländer Matthies 1992, S.4; 11f.; Senghaas 1988, S.170ff.

¹¹ Zu einer homologen Argumentation aus pädagogischem Blickwinkel vgl. Treml 1997, S.62 f.



Dr. Thomas Mohrs, geb. 1961, nach Ausbildung zum Verwaltungsbeamten, Studium der Philosophie, Geschichte und Politik, Promotion 1994, Wiss. Assistent an der Universität Passau. Arbeitsgebiete Politische Philosophie, Ethik und philosophische Anthropologie.

Zusammenfassung: Vom 11. - 15.5.98 fand auf der WORLDDIDAC in Basel der "Dialog Afrika-Europa - Veränderungen durch Globales Lernen" statt.²

Momentaufnahmen

Fokus 1: An einer Theke konnte man afrikanisches Essen kaufen (verschiedene Gemüse, Reis und Kochbananen). Wen wundert, daß aus einer in Afrika sättigenden Hauptmahlzeit ein Gericht der 'cuisine moderne' geworden war, worin man die beiden Scheiben Kochbananen (mit der gereichten Gabel) suchte?

Fokus 2: Viele Redebeiträge in Diskussionen erinnerten eher an Monologe als an ein aufeinander-Eingehen im Dialog. Das Mitteilungsbedürfnis muß nicht alleine mit der Reduzierung auf Auswertungen von Projekten oder Lernmitteln zusammenhängen, doch schien mir das Einbringen vielfältiger, unsortierter Impulse stärker ausgeprägt zu sein als ein analytischer oder auch visionärer Denk- und Gesprächs-Habitus.

Das Objektiv

Unter der Federführung der Südwind-Agentur und BAOBAB (Österreich) fand sich eine Vorbereitungsgruppe zum pädagogisch-didaktischen Palaver (im afrikanischen Sinne) über Zukunftsperspektiven zur These: "Afrika-Europa: L'Afrique est mal parti?" (Afrika hatte einen schlechten Start).³ Unsere Gruppe bestand aus vier afrikanischen Kollegen (Neville Alexander/Südafrika; Assi Dian/Elfenbeinküste; Paul Salatou/Kamerun; Jacob Sovoessi/Benin), die im folgenden vor allem zu Wort kommen und fünf europäischen Kollegen (Hans Bühler/Deutschland; Helmuth Hartmeyer/Österreich; Charly Maurer/Schweiz; Werner Obergruber/Österreich und mir).

Mein Augenmerk liegt darauf, Globales Lernen und seine Hintergründe festzuhalten als Teil eines Diskurses von afrikanischen und europäischen "Betroffenen" (NGO-MitarbeiterInnen, ErziehungswissenschaftlerInnen, LehrerInnen und Mitgliedern des Plenums). Daß dieses Objektiv alles andere als objektiv ist, wissen nicht nur AnhängerInnen des holistischen Paradigmas, worin die Suche nach determinierten Beständen auf bescheidene Mehrdimensionalität stößt. Wo (auch nicht unter dem Anspruch wissenschaftlicher Aufarbeitung) nicht "... schon wieder ... der Norden alles gemacht ... hat" (P. Salatou), also wo Gleichberechtigte etwas zu sagen haben, ist es gut, selbst zu schweigen und zuzuhören. Meine Aufgabe sehe ich in dem "Handwerk", eine Collage aus den Thesen der Vorbereitungsgruppe⁴ sowie aus offenen Interviews mit einigen afrikanischen KollegInnen und Diskussionsbeiträgen aus zwei Workshops zu basteln.

Hierbei bewege ich mich auf dem schwierigen Pfad, die Blitzlichter nicht zu einer exotischen Ausstellung werden zu lassen, weil weitgehend afrikanische Stimmen zu Wort kommen.⁵ Mein Grundanliegen ist, Sprache so wenig als möglich zu kopieren, zu entfremden oder wegzunehmen und - in einer Positionssuche in der Aufarbeitung von afrikanisch-europäischer Geschichte - "zurückzugeben", aber auch schlicht der Würde des/r Andersdenkenden mit dem Grundwert des Respekts zu begegnen. Ich erspare mir konsequenterweise die

Simone Fuoss

"Globales Lernen ist vor allem für Europäer wichtig geworden"¹

Blitzlichter von der WORLDDIDAC 1998 in Basel

Technik kommentierender Zusammenfassung, die den wissenschaftlichen Anspruch abgesicherter Hegemonie aufrecht erhält. Ich nehme mir ein wichtiges Recht heraus: das der Auswahl von Textabschnitten aus der Vielfalt dokumentierter Gedanken zu verschiedenen Bereichen. Die Autorisierung durch die Kollegen ist erfolgt.

Schließlich fiel mir bei der Bearbeitung der verschiedenen Quellen auf, daß es viele Anknüpfungspunkte zwischen den Argumenten der AfrikanerInnen und dem Diskurs hier gibt. Einige werde ich in den Anmerkungen kenntlich machen, sozusagen als Offerten zur Fortsetzung des Dialogs. Dies ist ambivalent, denn eine Fortsetzung des eurozentrischen, wissenschaftlichen Pater-/Maternalismus könnte auch dahinter verborgen sein. Ich begeben mich in diese Ambivalenz hinein in der Hoffnung, damit einen Beitrag zu einem gleichberechtigten Diskurs zu leisten.

Blende: "Globalisierung"⁶

"Was ist meine Überlebenschance als Afrikaner angesichts der Globalisierung? Globalisierung wird die Fortsetzung des Imperialismus sein." (P. Salatou)

"Schiene die Afrikaner in der nahen Vergangenheit ... der Globalisierung gegenüber gleichgültig zu sein, kann das auf das Bestehen einer fiktiven Sicherheit ... ihrer Insel-Anschauung ... zurückgeführt werden. Doch seit beinahe einem Jahrzehnt haben besonders Probleme der Flüchtlingsbewegungen mit grenzüberschreitenden sozialen, ökonomischen, gesundheitlichen Folgen sowie Problemlagen der inneren Sicherheit und Konsequenzen aus Bürgerkriegen und der Wirtschaftskrise ... ein Bewußtsein ... für die Probleme des anderen und für die Globalisierung ... geschaffen." (P. Salatou)

"Betrachtet man die Globalisierung als Treffpunkt von Geben und Nehmen, ... (bei dem) sich Afrika nicht nur als Konsument, sondern ... als verbündeter Schaffender zeigt, stellt sich die Frage, wie ... die Großmächte ihre Karte der Solidarität ausspielen werden, um den ... Graben zwischen Norden und Süden zu verkleinern. Dabei sollten wir die Probleme dieses Kontinents bei der Sicherung seiner Grundbedürfnisse nicht aus den Augen verlieren." (A. Dian)

“Da in der Zeit der weltweiten Verflechtung die Wirtschaft den Vorrang hat, müssen die Afrikaner diesen Mächten gegenüber ihre Interessen verteidigen und verstehen, daß die weltweite Verflechtung für die Ärmsten und die am wenigsten Einfluß Habenden die Quelle einer noch größeren Verarmung (wirtschaftlich, kulturell, sozial, intellektuell, Bildung) darstellt, für die Wohlhabendsten und Einflußreichsten aber die Quelle eines noch größeren Reichtums.” (J. Sovoessi)

“Unser Bild vom Norden? Alle träumen, dorthin zu gehen. Was dringend notwendig ist: unser eigenes Bild von Afrika.” (P. Salatou)⁷

Blende: “Globales Lernen” *Globales Lernen in der Geschichte*

“Hat man das Recht, die Geschichte der anderen zu schreiben?” (David Gakunzi, Ruanda)

“Europa wird immer noch einseitig aktiv, Afrika reaktiv dargestellt. Wahre Geschichte schreiben bedeutet, den Blick auf beide Seiten der Medaille, auf Gutes und weniger Gutes zu lenken - dargestellt in einer Dynamik, in der auch Afrika gelegentlich aktiv und Europa reaktiv auftritt.” (Sarah Gengaidown, Kenia)

“Für Afrika ist ‘Globales Lernen’ nichts Neues, da AfrikanerInnen dazu gezwungen waren, sich mit dem Norden auseinanderzusetzen: sei es zur Zeit der Kolonisierung und der Versklavung, sei es als Intellektuelle und politische Führer in unserer Zeit, wo man sich durch Studium und andere Initiativen haufenweise in Europa tummelte. Natürlich hat dies umgekehrt jede Menge an - mehr oder weniger bewußten - Eurozentrismen bei uns erzeugt.” (N. Alexander)

*Globales Lernen als Konzept*⁸

“Globales Lernen sagt alles und nichts; es ist ein Modewort und ein politisches Wort und damit unkonkret, leer.” (J. Sovoessi)

“... Man muß sehen, daß die unmittelbare Überlebensfrage für die Mehrzahl der Afrikaner immer noch primär ist. Ein wesentlicher Teil der Ursachen für die Überlebensfrage ist mit zunehmenden, hegemonialen Intedependenzen verknüpft - deshalb ist zu erwarten, daß sich Afrikaner rege an den Debatten, vielleicht auch zu Globalem Lernen, beteiligen.” (N. Alexander)

“Globales Lernen ist ein wichtiges Konzept. Es ist vor allem für Europäer notwendig geworden, um globale Perspekti-



Assi Dian, Pädagogischer Fachberater, Elfenbeinküste

ven wahrzunehmen, um aus ihrem Eurozentrismus herauszukommen.“ (N. Alexander)

“Globales Lernen weckt verschiedene Realitäten, ob im Süden oder im Norden: Im Norden beinhaltet Globales Lernen die Erziehung der Schüler zu Weltbürgern, zu internationaler europäischer Solidarität ... zu einem interkulturellen Dialog ohne Mißtrauen und Überheblichkeit. Aber wir denken diese Erziehung müßte von solidarischem Lernen konkretisiert werden, indem die Schüler Beispiele von sozialen und ökonomischen Modellen und solidarischem Dialog kennenlernen - denn die globale Dimension sollte doch die multilaterale Zusammenarbeit prägen, oder?” (J. Sovoessi)⁹.

“Ich bin dagegen, daß den afrikanischen Schülern lediglich ein Mindestwissen vermittelt werde-

soll. Nützliche Ausbildung und effizientes Wissen ist notwendig. Der afrikanische Schüler “darf nicht zwischen den beiden Alternativen gestellt werden, entweder ein spezialisiertes lokales Wissen vermittelt zu bekommen, welches das globale nicht berücksichtigt oder aber ein globales, völlig unklares Wissen, welches keinen lokalen Bezug enthält.” (J. Sovoessi und E. Morin, zit.n. J. Sovoessi)¹⁰

“Globale Erziehung bedeutet ... die intellektuelle, manuelle, ethische, ökologische, soziokulturelle Ausbildung sowie die Ausbildung über Kinderrechte miteinander harmonisch zu verknüpfen.” (J. Sovoessi)

“Globales Lernen in der Schule muß inhaltlich, nicht kulturell denken: Es gibt Überlebensprobleme, z.B. klimatische Veränderungen. Das bedeutet Sterben vor Hitze. Wenn Menschen an Hitze sterben, muß ich mich verantwortlich fühlen. Es reicht nicht mehr zu sagen: Laßt uns etwas verändern. Man muß es auch tun!” (P. Salatou)

“Um Globale Erziehung zu verwirklichen, müssen wir Methoden einführen, die den Menschen dazu bringen, im Modus gegenseitiger Abhängigkeitsverhältnisse zu denken, die Kreativität und Vorstellungskraft begünstigen ...” (A. Dian)

Globales Lernen und Werte

“Im Gegensatz zu der von den Großmedien verbreiteten Ethik des Wettbewerbs und des Krieges aller gegen alle ist kooperatives Handeln die *conditio sine qua non* für das Zusammenleben wie auch für das Überleben des Menschenge-

schlechts. Die progressive Pädagogik sollte auf diese Einsicht zurückgreifen..." (N. Alexander)

"Globales Lernen als Wort für internationale Solidarität bedeutet oft Hilfe und Rat aus Europa! deshalb ist zu befürchten, daß der Süden weiterhin wissenschaftlich beeinflusst wird, besonders in der 'Zusammenarbeit' beim Vollenden von Texten." (J. Sovoessi)

"Wo die Leute auf der Suche nach fruchtbarem Boden sind, und es keinen mehr gibt und sie deshalb sehr aggressiv geworden sind, ist Toleranz überlebenswichtig geworden." (P. Salatou)

Globales Lernen und Medien

"In einer neuen Generation an Lehr- und Lernprogrammen und Lernmitteln ... muß die Generalisierung der Kultur der Komplexität verbunden mit der kontextualisierten Kultur ihren Niederschlag finden: ... Man muß über die Reform des Denkens zur Reform der Schuleinrichtungen ... kommen, denn komplexes Denken gibt dem Kind das Werkzeug, um sowohl Zusammenhänge als auch Ungewissheit, Unvorhersehbares, Unsicherheiten erfassen zu können." (J. Sovoessi)¹¹

"Die Analyse von Schweizer Geschichtsbüchern zur Darstellung von Afrika bringt immer noch Imperialismus und Kolonialismus zu Tage: Zum Beispiel wird bei der Eroberung Afrikas von europäischem Widerstand gesprochen, nicht aber von den afrikanischen Widerstandsbewegungen. Auch zeigen die Bilder jede Menge Buschland, nicht aber die Savannen, wo große Zivilisationen entstanden sind. Weiter wird die Armut soziokulturell erklärt, was veraltete Stereotypen sind. Weder afrikanische Religionen noch Frauenarbeit jenseits des Haushaltes werden erwähnt" (Habib Camara/Senegal).¹²

Blende: Konsequenzen für Bildung und Ausbildung

"Ein wesentlicher Unterschied zwischen Europa und Afrika bezüglich Globalen Lernens ist auch darin zu sehen, daß sich in Afrika die Minderheitenfrage nicht so stellt wie in Europa: Wir kennen nichts analoges zum 'Türken-Problem' der Deutschen, denn Kooperation ist für Afrikaner selbstverständlicher und grundlegender als für Europäer (siehe das Beispiel der peasant-community als Bauern-Interessensgemeinschaft, die sich gegenüber Machthabern Gehör verschafft) ... Eine dialektische Wendung von Gesellschaft und Ge-

meinschaft, also neue Formen der Gemeinschaft als Überlebensgemeinschaft, halte ich auch in Europa für wahrscheinlich- nicht als harmonistische Tagträume sondern schlicht als Abwehr von Bedrohung." (N. Alexander)¹³

"Die Zeit ist gekommen, wo Europäer lernen sollten, Afrikanern zuzuhören, um Möglichkeiten (der Lebens- und Interessensgemeinschaften) nicht nur zu verstehen, sondern angemessen in eigene Aktionen zu transformieren. Weiteres "Lernen von Afrikanern" beinhaltet zum Beispiel inklusives Denken und Verstehen statt exklusivem Denken und überstürztem Handeln, oder Zusammenhänge zwischen Subsistenzkultur und informellem Sektor. Globales Lernen könnte ein Konzept sein, das dafür Sensibilität und Wege aufbereiten." (N. Alexander)¹⁴

"Globalisierung beinhaltet die Einführung der Nationalsprachen in der Ausbildung." (A. Dian)

"Mehrsprachiger Unterricht ist eine notwendige Folge der Globalisierung auf dem Gebiet der Bildung und Ausbildung. Dadurch kann die Begleiterscheinung dieses Prozesses zum Teil überwunden werden, indem er für Lernende in ein demokratisierendes Bemächtigungsmoment verwandelt wird. Die Lehrkräfte der Zukunft ... müssen sich ... vom monolingualen Habitus befreien." (N. Alexander)

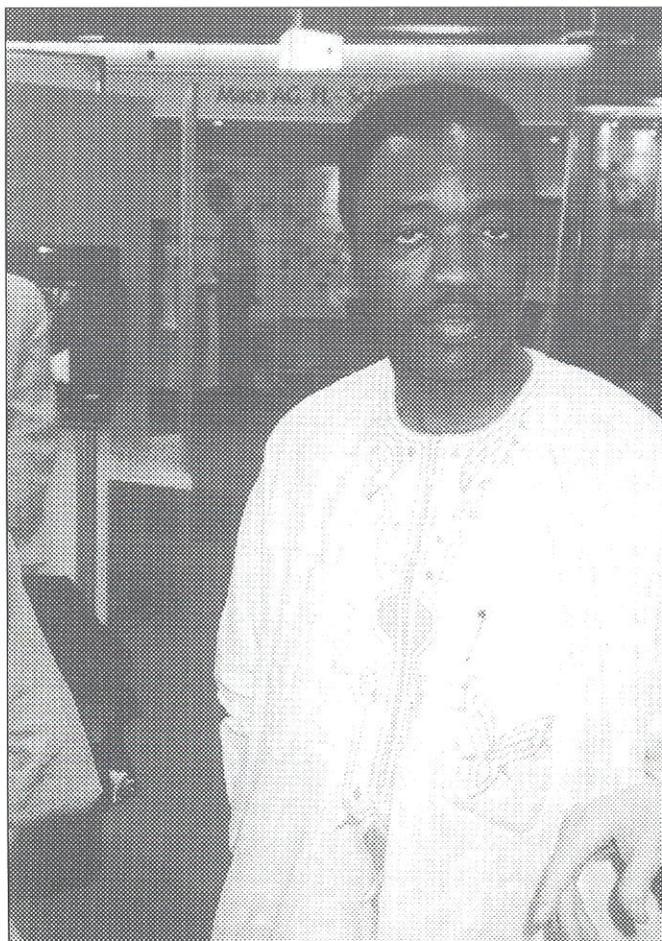
"Durch Dekonstruktion der Elemente eines rassistischen Kontextes kann man zum Abbau von Stereotypen beitragen. Dies ist als Teil der Verbalisierung von Sprache ein Beitrag zum Kampf gegen hegemoniale Interessen. Globales Lernen

sollte dies besonders mit beachten, sonst ist es leicht in Gefahr, zu einem Werkzeug zu werden, mit dem Hegemonie aufrechterhalten werden kann." (N. Alexander)¹⁵

"Globales Lernen sollte auch Teil des kritischen Diskurses sein, bei dem es darum geht, die künstlich zwischen den Kulturen aufrecht erhaltenen Grenzen zu überwinden. 'Kultur' ist sicherlich ein hegemoniales Konstrukt. 'Sitten' dürfte eher eine ... Dynamisierung ... von Sprache bezeichnen. Eine ähnliche Bewegung ist wissenschaftstheoretisch zu beobachten, wo harter Determinismus zunehmend durch komplexen Holismus ersetzt wird." (N. Alexander)¹⁶

Blende: Gegen-Aktionen

"Es bleibt die Frage offen, ob Globales Lernen mehr als eine Diskursart sein wird, die über den Überbau hinaus die Basis erreichen wird.



J. Sovoessi, Direktor der methodistischen Schulen in Cotonou, Benin

Damit meine ich, ob die wichtige Schnittstelle zwischen Diskurs und Sozialstruktur - der Angelpunkt für sozialen Wandel - genügend beachtet werden wird. Deshalb muß Globales Lernen durch andere soziale Strategien unterfüttert werden, sonst bleibt es nur eine Modeerscheinung. Die weltweiten Hegemonialstrukturen werden sonst weiterhin dominant bleiben." (N. Alexander)

"Die Interdependenz nimmt zu ... Diese suggeriert 'Gleichheit', in Wirklichkeit nehmen dabei die Abhängigkeiten zu, welche auf politischen und ökonomischen Ungleichheiten basieren. Als Gegenbewegung ist weltweites 'Indaba' notwendig geworden." (N. Alexander)¹⁷

"Wir wollen nicht die Arbeit von anderen fertigstellen, wir sind jetzt selbst dran. Wir haben jedoch kein Geld und unsere Oberen gehen ständig nach Europa - das ergibt insgesamt ein Bild der Abhängigkeit. Daraus ergibt sich der Ratschlag der

durch Wortmagie auflösen lassen. Man muß sich vor dem magischen Gebrauch der Sprache hüten. Es geht vielmehr um die Aufdeckung von Widersprüchlichkeiten, die immer noch von den "think tanks" der global players verschleiert werden, um die Erosion des Systems zu betreiben. Dabei entstehen Absurditäten. Diese müssen offenkundig gemacht werden." (N. Alexander)¹⁸

Blende ... zum Schluß

"Ich bin frustriert: ich bin zu einem Dialog eingeladen, aber der Norden hat schon wieder alles gemacht! Man will nicht einen Dialog, um sich gegenseitig die Augen zu öffnen, sondern Hilfe soll unsere Situation zementieren!" (P. Salatou)

Dialog Afrika-Europa. Veränderung durch Globales Lernen.

Ein Nachwort von Christine A. Jantscher, Baobab Wien

Ein sehr ambitioniertes Vorhaben, Menschen aus Afrika und Europa zu einem Dialog anlässlich einer Wirtschaftsmesse einzuladen. Wäre da eher ein Fragezeichen angebracht: Veränderung durch Globales Lernen? Mir gibt folgendes zu denken:

1. Veränderung durch Globales Lernen, rückbezogen auf den Dialog Afrika - Europa, verspricht zum einen, daß Globales Lernen den Dialog verändern wird.

2. Veränderung durch Globales Lernen? - Hier haben wir das Fragezeichen - setzt zwar auch die Notwendigkeit der Veränderung des Dialogs voraus, stellt dafür aber das Konzept des Globalen Lernens in Diskussion.

3. Schließlich: Veränderung durch Globales Lernen könnte auch bloß

den Inhalt des Dialogs angeben. AfrikanerInnen und EuropäerInnen halten einen Dialog über Veränderung durch Globales Lernen mit oder ohne Fragezeichen. Doch dann stellt sich die Frage: Veränderung wovon, aus welchem Grund und wozu!

Sind wir erfahrener geworden in Basel über eine Veränderung des Dialogs zwischen Afrika und Europa, über die Möglichkeiten des Globalen Lernens für diesen Dialog und schließlich im gegenseitigen Verständnis der unterschiedlichen Wünsche und Erfordernisse für Veränderung? Wenn wir uns dabei nur auf Inhalte, Worte und dokumentierbare Ergebnisse beziehen, kann die Antwort negativ ausfallen. Die Frage, ob wir erfahrener im eigentlichen Sinne geworden sind, kann ich für mich uneingeschränkt mit ja beantworten. Aufgrund der Erfahrungen von Basel, meine ich, daß sich die Mühe lohnt die Geschichte in der Wirklichkeit umzuschreiben. Retour nach Basel bitte, oder vorwärts nach Bamako, Bangkok oder Bogota. Denn Begegnung und Dialog und darin der kreative Umgang mit der "Sprachverwirrung" bleiben die einzige Möglichkeit den anderen zu verstehen. In diesem Sinn sei auch den Veran-



Sarah Genga-Idown

Mächtigen: 'Macht das, was ich sage, macht aber nicht das, was ich mache!' Mein Ziel ist: Ich will so sein, daß Europäer auch zu mir kommen, ohne Geld aber mit Ideen." (P. Salatou)

"Man muß herausfinden, ob es noch Hoffnung und Möglichkeiten für Afrika gibt, in den globalen Prozeß der nachhaltigen Entwicklung und weltweiten Verflechtung einzusteigen: Ein Beispiel aus Kamerun: durch die ökonomische Krise haben die Kameruner begonnen, an der Basis starke Verbindungen sehr diverser Art zu flechten: Kooperativen, NGOs, Dorfgruppen, Interessensgruppen, etc., um den neuen Kontext anzugehen. Das sind Anhaltspunkte, die ausgenutzt werden sollten..." (P. Salatou).

"Es war hier immer wieder die Rede von 'Wissenschaftlichkeit' und deren 'Objektivität' ... Dies ist natürlich Unsinn ... Globales Lernen muß ein Beispiel einer neuen Wissenschaftlichkeit sein, bei der durch eine klare Parteinahme für die Opfer des hegemonialen Kapitalismus Position bezogen wird. Dabei wird es nicht ausreichen, Bereiche des 'common concern', gemeinsamer Interessen zu identifizieren, denn die Widersprüche des Kapitalismus werden sich diskursiv nicht

staltern des Programms "Dialog Afrika- Europa" für ihr mutiges Vorhaben herzlich gedankt.

Anmerkungen:

¹ N. Alexander, Südafrika

² Folgende Organisationen haben die Koordination übernommen: Direktion für Entwicklung und Zusammenarbeit (DEZA), Nord-Süd-Zentrum des Europarats, Stiftung Bildung und Entwicklung (SBE), Vereinigung "Worlddidac".

³ Der Titel wurde von einem in Afrika häufig zitierten Klassiker des Ökonomismus, von R. Dumont geliehen.

⁴ Interessierte können die gesamten (franz.) Thesenpapiere bei BAOBAB, Berggasse 7, A 1090-Wien anfordern.

⁵ Statt des nicht sonderlich originellen Sortiments zwischen afrikanischen und europäischen Beiträgen könnte man auch zwischen Berufsgruppen oder nach Theorie-Praxis-Relevanz unterscheiden.

⁶ Einschätzung der "Globalisierung" als Katastrophenszenario, das unvermeidlich in einen "Killerkapitalismus" münden müsse, bei: Alt Vater, E./Mahnkopf, B.: Grenzen der Globalisierung. Ökonomie, Ökologie und Politik in der Weltgesellschaft, Münster 1997/3. Verschärft und fokussiert auf Afrika findet sich dieses Argumentationsmuster in: Kappel, R.: Globalisierung im Dämmerzustand, Regionalismus im abgekoppelten Afrika, in: Blätter des iz3W, Freiburg, H.5, 1997, S.4-7. Ein 'Klassiker' ist Beck, U.: Was ist Globalisierung? Frankfurt 1997. Faszination an "Globalisierung" kommt am ehesten unter den global players auf: Trittlar, B./ Schlögel, C.: Aktives Organisationsmodell. Der globale Wettbewerb und die enger werdenden Märkte zwingen die Unternehmen zu Kosteneinsparungen, in: SAP-Info, H. 5, 1995. Hoffnungen, zumindest auf einen höheren Grad der Vernetzung bei Internet-freaks (epd- Entwicklungspolitik, z.B. in 19/1997, S.20).

⁷ Melber, H.: Rassismus und eurozentristische Zivilisation. Modell: Zur Entwicklungsgeschichte des kolonialen Blicks, Hamburg 1989.

⁸ Die Unterscheidung zwischen 'ganzheitlichem Lernen' und 'globalem Lernen', 'education globale' oder 'global education' ist facettenreich. Auf die konzeptionellen Schwerpunkte und Unschärfen kann hier nicht eingegangen werden. Eine Zusammenschau bei Geisz, M.: Globales Lernen - ein neues Konzept? in: epd, H. 23/24, 1997.

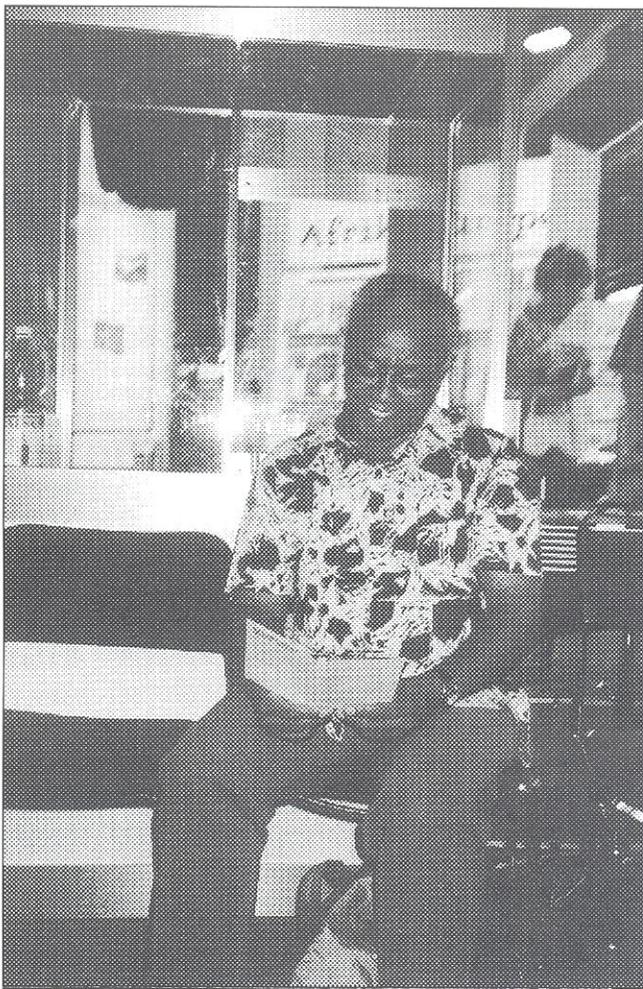
⁹ s.a. Fernet-Betancourt, R. (Hg.): Armut im Spannungsfeld zwischen Globalisierung und dem Recht auf eigene Kultur, Frankfurt 1998

¹⁰ C. Adick legt am Beispiel Senegal einen Beleg zu dieser These vor: Formale und nonformale Grundbildung in Afrika - Komplementarität oder Konkurrenz?, in: Kodron, C. u.a. (Hg.): Vergleichende Erziehungswissenschaft. Herausforderung - Vermittlung - Praxis. Festschrift für W. Mitter, Köln 1997, Bd.2, S.451-467.

¹¹ Dazu auch: Bühler, H./Fuoss, S.: Complexity and Perplexity. Educational Implications of the Ongoing Globalization, in: UNESCO (ed.): The Contribution by Religions to the Culture of Peace, Granada im Druck.

¹² Mergner, G./Häfner, A. (Hg.): Der Afrikaner im deutschen Kinder- und Jugendbuch, Hamburg 1989.

¹³ Dombois, R.: Wohlfahrtsmix und kombinierte Strategien sozialer Sicherung, in: Peripherie, Nr.69/70, Frankfurt 1998, S.7-25. Allerdings deutet N. Alexander eine Dimension an, die weit über ökonomische in



N. Alexander, Erziehungswissenschaftler an einer Uni in Südafrika

soziokulturelle Fragestellungen hinausreicht.

¹⁴ Sehr ähnliche Ansätze sind zu finden bei Bühler, H.: Perspektivenwechsel. Unterwegs zu globalem Lernen, Frankfurt 1998/2, S.16-52.

¹⁵ Gannaway, G.: Transforming Mind: A Critical Cognitive Activity. Westport 1994.

¹⁶ Direkt auf die Entwicklung eines Konzepts zu "Globalem Lernen" bezogen bei Bühler, H., a.a.O., S. 30-46 u. S.191-201.

¹⁷ "Indaba" ist ein Begriff aus verschiedenen südafrikanischen Sprachen, der "grobes, offenes Miteinanderreden" bedeutet. Die Attitude beim "Indaba" ist zuzuhören, einen Perspektivenwechsel einzuleiten, um herauszufinden, wie man über Themen wie 'Rassismus' oder 'Sklaverei' richtig redet. Indaba ist eine südafrikanische Version des "Palavers". Der Tansanier E. Wamba-dia-Wamba bezeichnet das Palaver als eine Form des demokratischen Kampfes. Es dient der organisierten, allgemeinen ideologischen Gemeinschaftskritik mit dem Recht für alle Mitglieder, sich in allen erdenklichen sprachlichen und dramaturgischen Formen Gehör zu verschaffen. Wamba-dia-Wamba, E.: Das Palaver als Praxis von Kritik und Selbstkritik, in: Peripherie, Nr.35, Münster 1989, S.21-43. Ich schlage vor, zukünftig nicht mehr von "Palaver" sondern von "Indaba" zu reden, um den Unterschied zwi-

schen (spanisch) kolonialem und afrikanischem Sprachgebrauch kenntlich zu machen.

¹⁸ Auch hier gibt es sehr wichtige Querverbindungen, die am deutlichsten wohl bei E. Jouhy, insbesondere zur Frage der Parteinahme aufgearbeitet wurden. Siehe dazu: Mergner, G.: Zur Aktualität des Erziehungswissenschaftlers E. Jouhy für die Bildungsforschung mit den Ländern des Südens. In: ders. u.a. (Hg.): Pädagogik zwischen den Kulturen: E. Jouhy, Frankfurt 1995, S.135-160.



Simone Fuoss, seit 1996 Hauptschullehrerin in Böblingen. Zweitstudium der Erziehungswissenschaften in Tübingen. Verschiedene Publikationen zu Globalem Lernen. Mitarbeit im westafrikanischen Netzwerk „Schule und Entwicklung“.

Information

Falsche E-Mail-Adresse

Mit dem Protokoll der letzten Mitgliederversammlung des BdW wurde versehentlich eine falsche E-mail-Adresse von Prof. Dr. Hans Peter Gerhardt abgedruckt. Hier die richtige Adresse:
hpgerh@fhbund.de

Tagung der Kommission „Globalisierung als Herausforderung für die Pädagogik“ 13.-15. November 1998 in Bad Boll

Die nächste Tagung der Kommission in Kooperation mit der Evangelischen Akademie Bad Boll und anderen Trägern wird sich mit dem Thema „Globalisierung als Herausforderung für die Pädagogik“ beschäftigen. Im Rahmen dieser Tagung findet auch eine Kommissionssitzung statt. Im September wird zu dieser Tagung gesondert eingeladen. Nähere Informationen bei:

Annette.Scheunpflug@ppp.uni-bamberg.de oder: Fax: 0951/863-1816

Sektionstagung vom 11. bis 13. Februar 1999 in Münster

Diese Tagung im Münster soll der Vorbereitung der Kommissionen auf die professionspolitische Tagung der DGfE dienen. Außerdem wird die Methodendiskussion in Hinblick auf Forschungsstrategien vertieft. Die Tagung findet im Franz Hitze Haus, Münster statt. Eine detaillierte Einladung wird noch ergehen.

Forschung

Heinrich Dauber:

Das Projekt war doch ein Erfolg

„Girls are girls, wherever they are, in Europe or in Africa, boys are boys, wherever they are, in Europe or in Africa“ lautet der Refrain eines von deutschen und zimbabwischen Jugendlichen während ihres zweiten gemeinsamen Workshops im April 1995 in Zimbabwe selbst geschrieben, selbst vertonten und selbst aufgezeichneten Songs.

Am Anfang stand eine Vision. Ein weißer und ein schwarzer Hochschullehrer hatten gemeinsam deutsche und zimbabwische Studenten unterrichtet und dabei die Erfahrung gemacht, wie spannend und lohnend es sein kann, die eigene Welt mit den Augen des anderen zu sehen und dabei vieles über die eigene Sichtweise zu lernen. Zu erkennen, wie und was man erkennt, zu sehen, wie und was man sieht, zu hören, wie und was man hört ... Diese Erfahrung wollten sie auch Schülerinnen und Schülern ermöglichen: ihre eigenen Probleme und Wünsche im Blick auf die *Zukunft der Einen Welt* in einer globalen Perspektive zu thematisieren und auszutauschen. Als Wissenschaftler dachten sie vor allem an die sog. globalen Probleme:

- Armut,
- Arbeitslosigkeit,
- Friedenssicherung,
- Zerstörung der Umwelt.

Dabei sollten die Jugendlichen nicht einfach befragt werden, sondern mithilfe moderner Medien selbst miteinander in einen Dialog treten. Je eine deutsche und eine zimbabwische Schule (in Immenhausen nördlich von Kassel und in Chitungwiza südlich von Harare) wurden mit dem nötigen Equipment ausgerüstet, um eigene Video- und Musikproduktionen erstellen zu können. An bei-

den Schulen wurden Lehrerteams gebildet und ausgebildet, die sich nach 2 Jahren zu gemeinsamen Produktionen in Deutschland und Zimbabwe trafen. Dann wurden zwei Projektclassen gebildet und ausgebildet, die erst eigene Produktionen erarbeiteten und austauschten und sich dann ebenfalls zu zwei Workshops in Deutschland und Zimbabwe trafen. Insgesamt haben die Lehrer und Schüler der beiden beteiligten Schulen 119 Produktionen in den Bereichen Video, Musik und Theater/Kabarett erarbeitet.

Beispiele aus den Schülerproduktionen:

Parents, Musikgruppe: Ein Song, der Gewalt und Mißbrauch gegen Mädchen in der Familie anklagt.

Love song, Musikgruppe: Die Liebesgeschichte eines schwarzen Schülers und einer weißen Schülerin.

Love behind the border, Video: Ein schwarzer Schüler und eine weiße Schülerin werden in ihren jeweiligen Familien unterdrückt bzw. nicht ernst genommen und flüchten jeder für sich zu den Streetkids auf die Straße, um endlich Freunde zu finden.

Do ghosts exist? Video: Ein Film über den unterschiedlichen Umgang mit Geistern und der Schwierigkeit, Toleranz zu üben.

Streetkids, Theatergruppe: Ein Theaterstück über Streetkids, Alkohol, Drogen und den Konflikt mit den Eltern.

Die Hochzeit, Kabarettgruppe: Ein Schwarzer, der Manfred heißt, und eine Weiße, die Jeannis heißt, wollen heiraten und werden von ihren Eltern, Geschwistern und Freunden wechselseitig mit Argumenten aufgefordert, diesen „Unsinn“ zu lassen.

We can make it together, Video: Die Liebesgeschichte einer Weißen und eines Schwarzen, ihre kulturellen Unterschiede und Gewohnheiten,

sowie ihre Ängste vor einer gemeinsamen Zukunft.

The wrong key, Video: Eine gute Schulbildung ist nicht alles, um auch einen guten Job zu bekommen. Man muß auch den richtigen Schlüssel haben, d.h. Beziehungen, um weiterzukommen.

Girls are girls and boys are boys, Musikgruppe: Song über die Sehnsucht, nicht fremd in der Fremde zu sein, sondern zu sein wie die anderen und so akzeptiert zu werden.

Was kam dabei heraus?

1. Als kulturell-politische Vision ist die EINE WELT im wesentlichen auch heute noch ein Projekt der Ersten Welt. Aus der Sicht eines Entwicklungslandes des Südens steht eine ganz andere Vision im Vordergrund: die des gleichberechtigten Zugangs zur industrialisierten Lebensweise des Nordens, was inzwischen aus globalökologischen Gründen nicht mehr im Interesse der Industrieländer des Nordens liegt. In Zukunft kann es deshalb nicht länger primär um Entwicklungshilfe für 'rückständige' Länder/Nationen und um die Erforschung der die Entwicklung behindernden kulturellen und sozialen Faktoren gehen als vielmehr darum, ein vertieftes Verständnis der Kosten und Folgen des eigenen (westlichen) Lebens- und Zivilisationsentwurfs zu gewinnen und dieses in den globalen interkulturellen Dialog einzubringen.

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

erstattung und damit für globales Lernen.

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

4. Methodisch kommt es bei solchen interkulturellen Projekten darauf an, Formen der Selbst- vorstellung als Selbstidentifizierung zu erproben und sich damit von Anfang an mit der Frage zu konfrontieren: Wer sind wir? Wie können wir uns den anderen vorstellen? Was wollen wir von uns zeigen? Was ist uns in unserem eigenen Leben und Selbstbild wichtig genug, um in den interkulturellen Dialog eingebracht zu werden? In traditionellen interkulturellen Austausch - programmen ging es (und geht es bis heute) vor allem um umfassende, sprachliche und landeskundliche Vorbereitung auf das *andere Land* und die *fremde Kultur* mit dem Ziel, Vorurteile abzubauen.

en. In diesem Projekt ging es stattdessen vor allem um eine Sensibilisierung für die eigene Geschichte, die eigenkulturellen Wahrnehmungsmuster im Blick auf das *eigene Land* und die *vertraute Kultur* mit dem Ziel der Identitätsklärung.

Die Vision wurde wahr, wenn auch vielleicht in anderer Weise als die Initiatoren dies gedacht hatten: Die Jugendlichen waren in der Lage, die Probleme ihrer eigenen Lebenswelt in der Lebenswelt der anderen wiederzuentdecken und in aktiver Medienarbeit zu gemeinsamen Ausdrucksformen zu finden. (Und dabei ging es nicht nur um den Austausch von Informationen im Internet.) Das Projekt einer längerfristigen Zusammenarbeit zwischen den beiden Schulen und den beiden Universitäten ist jedoch gescheitert.

Wer die Geschichte dieses Projekts genauer kennenlernen und aus den Gründen für das Scheitern lernen will, kann dies in einem Buch nachlesen, über das der ehemalige deutsche Botschafter in Zimbabwe in einem Geleitwort schreibt: „Der Bericht, der mit großer Mühe und Akribie erstellt wurde, liest sich in manchen Teilen wie ein Abenteuerroman. Es gibt in der Geschichte des Projekts allgemeingültige Schlüsselerlebnisse, in denen Europäer und Afrikaner einander zutiefst enttäuschten, und andere, in denen das Gefühl der Gemeinsamkeit sehr beglückend gewesen sein muß.“

Heinrich Dauber

Dauber u.a. (Hg.): Das Projekt war doch ein Erfolg: Schulen im interkulturellen Dialog. Ein medienpädagogisches Forschungs- und Kooperationsprojekt zwischen Deutschland und Zimbabwe. Frankfurt 1998, 429 S.

Heinrich Dauber

Lernfelder der Zukunft Perspektiven Humanistischer Pädagogik

Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn 1997. ISBN 3-7815-0869-2, Preis DM 32,-

Heinrich Dauber fordert am Schluß des Buchs "Lernfelder der Zukunft" alle Bildungspolitiker auf, wirklich sich einzusetzen für die heranwachsende Generation, für die Verbesserung ihrer Lebenssituation, für eine Autonomie, die sich nicht mit dem Überleben von Industrie- oder Bildungsstandorten zufrieden gibt. Bildungspolitik beschränkt er nicht auf Kindergärten und Schulen, Hochschulen und Volkshochschulen; sie müsse sich all den Politikfeldern zuwenden, "in denen die Lebensbedingungen, Erfahrungs- und Gestaltungsmöglichkeiten der Menschen eingeschränkt oder zerstört werden - der Verkehrspolitik, der Wohnungsbaupolitik, der Familienpolitik, der Arbeitsmarktpolitik, der Flüchtlingspolitik etc." (S. 224)

In seinem Vorwort nimmt er als Leitfaden den Gedanken der Gestalttherapeuten Perls, Hefferline und Goodman auf, daß Psychotherapie die Aufgabe von Erziehung nur übernommen habe, weil die herkömmliche Erziehung in Familie, Schule, Universität, Kirche immer untauglicher geworden sei. Der Hochschullehrer und Gestalttherapeut entdeckt eine doppelte Herausforderung: Ihm geht es um die gesellschaftliche politische Aufgabe, gestaltbare, konviviale Lebensbedingungen zu sichern bzw. zu erlangen, und die therapeutische Aufgabe, Menschen in ihrem inneren Wachstum zu begleiten, sie dazu zu ermutigen, selbständiger zu leben, Selbstbewußtsein zu entwickeln. Beide Aufgaben bedingen einander in der Sicht des Autors und durchdringen auch die Erziehung. "Erzieherische Situationen" sind dadurch gekennzeichnet, daß sich in ihnen die Spannung zwischen individueller Persönlichkeitsbildung und Gestaltung der Welt konstruktiv aufhebt, daß Menschen sich verändern, indem sie ihre Verhältnisse gestalten; daß sie die Verhältnisse verändern, indem sie sich selbst gestalten. Die Verhältnisse zu verändern und sich zu verändern, bedingen sich gegenseitig. In humanistischer Tradition heißt dies: Bildung." Dauber folgt in seinem Buch dann der Frage, ob solches Bildungsverständnis angesichts der Globalisierung aller Verhältnisse noch haltbar, die Welt noch gestaltbar sei. Eine persönliche und gesellschaftliche Verantwortung fordernde Erziehung müsse und könne nicht idealistisch postuliert werden; sie orientiere sich an Einsichten und Praxismodellen gemäß reformpädagogischen Traditionen und im Umfeld der sog. Humanistischen Psychologie. Auf dieser Grundlage buchstabiert der Verfasser die großen Lernfelder

der Zukunft: Eine Welt, Ökologie, Frieden. Er fragt weiter, welche Konsequenzen sich für neue Formen persönlichen und politischen Lernens ergeben. Schließlich verweist er auf die Grenzen des sich selbst verwirklichenden, autonomen Subjekts jenseits von Politik, Pädagogik, Therapie: auf transpersonale Fragen.

Das Buch ist dem Andenken an Klaus Heipcke gewidmet. Mit ihm ist sich Dauber darin einig, daß es im Blick auf die Lernfelder der Zukunft nicht auf das Überleben der Menschheit, nicht um Vorteile von Industriestandorten, Bildungsstandorten geht, sondern um die Bestimmung der "Bedingungen der Möglichkeit, als Einzelne wie als Gemeinschaft ein Leben in Würde zu führen". (S. 10) Um Bildung als Prozeß der Menschwerdung, (S. 32) gehe es der pädagogischen Arbeit, um die Einübung des Dialogs mit den Mitmenschen, der Welt, mit sich selbst. Bildung als geistig-seelisch-leibliche Gestaltung der Mit- und Umwelt, "ganzheitliche Bildung" (S. 38), integrative Bildung, geht auf den Gemeinsinn, den wir alle teilen: die Würde des einzelnen Menschen und die Schönheit der Schöpfung. Die sich entfaltende Ganzheit entdeckt Dauber in asiatischen Meditationen, tantrischen Schöpfungsprozessen, in Sanders Gestaltpsychologie, in Goethes Persönlichkeitsbildung. Angesichts der Zerstörung

menschlichen Lebens geht Dauber der entscheidenden Bildungsfrage unserer Zeit nach, "ob wir nach dem nationalsozialistischen und stalinistischen Genozid, dem Konzentrationslager und dem Gulag, nach Hiroshima und Tschernobyl, überhaupt noch vom Ziel der allseits gebil-

deten Persönlichkeit ausgehen können. (S. 45; S. 169f.) Trotz der Gefangenschaft des Lernens im systemischen doublemind, trotz der Gefährdung der Erdatmosphäre, der Ausrottung von Lebewesen, der brutalen Auslöschung fremder Kulturen (S. 51) hofft Dauber auf Bateson's Verbindung von Logik des Verstandes und Logik des Herzens, auf ein Strukturlernen, auf ein integratives Lehren und Lernen als geistigen Prozeß. (S. 83) Treffend ist die Vielfalt seiner Gedanken zum Wort Entwicklung (S. 98ff.), zur globalen Entwicklung als persönlicher und kultureller Verwicklung. Mit Simpfendorfer und Erich Fried plädiert Dauber für ein interkulturelles Fest der Narren (S. 124), derjenigen, die die alten Ordnungen auf den Kopf stellen, Rollen so komisch wie scherzhaft vertauschen. Sein Sinn für die Begleitung der Menschen in ihrem Wachstum unterstützt sie, eigene Brüche und Widersprüche zu erkennen, Selbstheilungskräfte in Gang zu setzen, eine



Integration auf einer neuen Ebene zu erreichen. Die Vision friedlicher, interkultureller Vielgestalt soll auch Europa (S. 145) umfassen (trotz aller Ängste); Dauber sucht eine "Kultur der Gastlichkeit" (S. 159) In dem Kapitel "Ökologie" (S. 175ff.) bezieht Dauber sehr schön Hilarion Petzolds integrative Therapie/Agogik ein. Er vergegenwärtigt sich den tiefen inneren Zusammenhang zwischen einer Ökologie der Umwelt und einer Ökologie des Leibes, fordert ein ökologisches Denken und Handeln (bewußte Selbstbegrenzung). Ökologisches Leben wird insgesamt bestimmt als Transzendierung von Grenzen.

Heinrich Dauber ist ein weitgespanntes Buch gelungen, in dem politische Selbstbestimmung und persönliche Selbstverwirklichung sich binden an freiwillige Selbstbegrenzung (Illich) und mitfühlende Achtsamkeit (Perls).

Arnold Köpcke-Duttler

Andreas Heintze/Gisela Helbig/Paul Jungbluth/Eckhard Kienast/Helag Marburger:

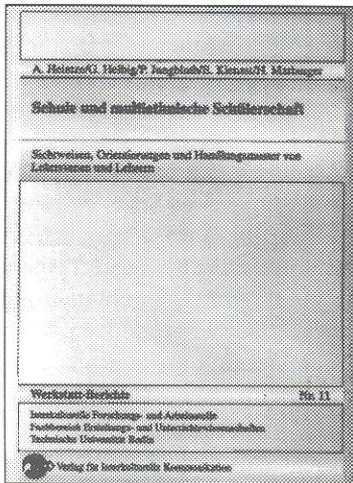
Schule und multiethnische Schülerschaft. Sichtweisen, Orientierungen und Handlungsmuster von Lehrerinnen und Lehrern.

Frankfurt am Main: IKO-Verlag für interkulturelle Kommunikation 1997. 154 S., DM 29,80.

In der Bundesrepublik Deutschland leben derzeit 81,5 Mio. Menschen, davon sind rund 7 Mio. nichtdeutscher Herkunft. Spiegelt sich der quantitative Anteil der ausländischen Bevölkerung relativ exakt auch im Schulwesen insgesamt wider, so bestehen erhebliche Unterschiede sowohl in der regionalen Verteilung des nichtdeutschen Bevölkerungsanteils als auch mit Blick auf den Zugang von Schülerinnen und Schülern nichtdeutscher Muttersprache zu den verschiedenen Schularten. Wie Lehrerinnen und Lehrer zu der zunehmenden multiethnischen Zusammensetzung ihrer Schülerschaft stehen, welche Konsequenzen sich daraus für Schule und Unterricht ergeben, und welche Herausforderungen dies für den Unterrichtsalltag mit sich bringt - diese und andere Aspekte sind Gegenstand der drei in dem vorgelegten Band präsentierten empirischen Untersuchungen. Zunächst befassen sich Helga Marburger, Gisela Helbig und Eckhard Kienast mit Sichtweisen und Orientierungen von Grundschullehrerinnen und -lehrern zur Multiethnizität der bundesdeutschen Gesellschaft und den Konsequenzen für Schule und Unterricht (4-62). Hierzu wurden in Berlin 33 Lehrerinnen und sieben Lehrer, alle an Grundschulen und je zur Hälfte in West- bzw. Ost-Berlin tätig, in Leitfadenterviews befragt. Deutlich werden sollte deren Sichtweise auf die multiethnische Gesellschaft, die Einschätzung der Befragten hinsichtlich der Aufgaben und der Rolle

von Lehrkräften in Schulen mit multiethnischer Schülerschaft und der jeweilige Umgang mit Schülerinnen und Schülern nichtdeutscher Muttersprache und deren Eltern. Befragt wurden sowohl Lehrkräfte, die bereits über einen langen Zeitraum multiethnisch zusammengesetzte Schülerschaften unterrichten, als auch solche, die über keine oder nur geringe Erfahrung im Umgang mit Schülerinnen und Schülern nichtdeutscher Muttersprache verfügen. Das Letztgenannte trifft dabei insbesondere auf die an Schulen in Ost-Berlin Tätigen zu, die zumeist erst nach der Vereinigung Deutschlands und damit auch Berlins Schüler nichtdeutscher Muttersprache zu unterrichten hatten. Die mit einer Vielzahl von Zitaten wiedergegebenen Aussagen der Befragten verweisen auf ein Problem. Sie belegen, so die Autoren, „eine hohe Diskrepanz zwischen den postulativen Eingangsaussagen zur Relevanz der Minderheitenkulturen, ihrer Gleichwertigkeit, Gleichberechtigung, Gleichrangigkeit in Schule und Unterricht und den auf konkretere fachspezifische Verortung bzw. unterrichtspraktische Operationalisierung zielenden Angaben“ (36). Zwar würden das Vorhandensein der Minderheitenkulturen und ihre Relevanz für das tägliche Miteinander von den Lehrkräften als bedeutsam postuliert, die Nachfrage nach der konkreten Berücksichtigung der Minderheitenkulturen im Unterrichtsgeschehen zeige aber, daß nur bei wenigen Lehrkräften „eine nicht auf Folklore, Kulinarisches oder Touristenattraktionen konzentrierte Sichtweise“ (34) vorfindlich sei. Auch wenn, wie die Verfasser konstatieren, die Befragten die Grundgesamtheit nicht empirisch repräsentativ widerspiegeln, so ergäben sich insgesamt aus den Aussagen doch Hinweise auf bei Lehrkräften noch immer verbreitete Einstellungen und Verhaltensweisen hinsichtlich der nichtdeutschen Schülerschaft und einer angemessenen Berücksichtigung der jeweiligen Herkunftskulturen im schulischen Unterricht. Marburger, Helbig und Kienast ziehen aus den Befragungsergebnissen eine eher ernüchternde Bilanz; mit den befragten Lehrerinnen und Lehrern gehen sie hart ins Gericht. Sofern sich, so ihre abschließende Befürchtung, „die analysierten Sichtweisen auch nur ansatzweise in konkretem Verhalten (der Lehrkräfte; H.-W.F.) niederschlagen, dann ist nicht nur überaus fraglich, ob diese Schule auch eine Schule für Minderheiten ist, sondern es steht auch zu befürchten, daß hier hierarchisierendes Denken, kulturalisierende Abwertung und Ausgrenzung sowie ethnozentrische Ignoranz modellhaft gelernt werden“ (61).

In der zweiten, von Andreas Heintze verfaßten Kurzstudie geht es um das „Kreuzberger Modell“ einer zweisprachigen Alphabetisierung und Erziehung türkischsprachiger Kinder (63-124), einen Ansatz zur parallelen Alphabetisierung in türkischer und deutscher Sprache, der im Rahmen eines BLK-geförderten Modellversuchs von 1983 bis 1993 an 14 Berliner Grundschulen erprobt und wissenschaftlich begleitet wurde. Auch nach dem Ende der Versuchsphase wurde und wird Unterricht in 1. bis 4. Klassen nach diesem Konzept erteilt, die weitere wissenschaftliche Begleitung wurde jedoch stark eingeschränkt. Das Kernelement des „Kreuzberger Modells“ besteht darin, die Sprachen Türkisch und Deutsch „miteinander zu koordinieren und hiermit schon von der ersten Klasse an



beim Lesen- und Schreibenlernen zu beginnen“ (66). Die parallele Alphabetisierung von Kindern in zwei Sprachen ist in der Fachwissenschaft nicht unumstritten, und so diskutiert Heintze zunächst einige konkurrierende Ansätze, um schließlich - wenig überraschend - zu dem Ergebnis zu gelangen, daß Einwände gegen den gleichzeitigen

Unterricht in zwei Sprachen wissenschaftlich nicht belegt seien. Im weiteren stellt er die Konzeption des Modells und dessen dialogpädagogische Orientierung ausführlich vor und verweist auf das Problem der asymmetrischen Klassensituation, das auftritt, da türkische Schülerinnen und Schüler beide Sprachen entwickeln müssen, um ihre individuelle Lebenssituation zu bewältigen, die deutschen Schülerinnen und Schüler hingegen nicht auf den Kompetenzerwerb in der türkischen Sprache angewiesen sind (74 ff.). Im Mittelpunkt der Studie steht die Wiedergabe von Interviews, die der Verfasser mit im Rahmen des Konzepts unterrichtenden Lehrkräften geführt hat und anhand derer er Modell und Praxis gegenüberstellen will. Auch Heintze weist darauf hin, daß die offen angelegten Interviews im wesentlichen die Sichtweise der befragten Lehrerinnen und Lehrer auf die Praxis wiedergeben. Basierend auf den Befragungsergebnissen zieht er das Resümee, daß sich unter dem Namen „Kreuzberger Modell“ mittlerweile ein Spektrum unterschiedlicher Vorgehensweisen in der Unterrichtspraxis entwickelt habe. Mit Blick auf den Stellenwert des Konzeptes in den beteiligten Schulen sei jedoch eine „Diskrepanz zwischen den Intentionen des Kreuzberger Modells und seiner praktischen Umsetzung als Regelangebot in der Mehrheit der Klassen“ (118) feststellbar, und es „scheint sich in der durchschnittlichen Unterrichtspraxis weit weniger schulreformerischer Gehalt zu finden als in der eigentlichen Modellkonzeption“ (ebd.).

Die beiden Berliner Untersuchungen werden ergänzt um einen dritten „Werkstattbericht“, in dem sich Paul Jungbluth mit Lehrerwartungen und der Reproduktion schicht- und ethniespezifischer Chancenungleichheit am Beispiel der Niederlande auseinandersetzt (125-153). Er präsentiert Ergebnisse aus einer für den niederländischen Primarbereich - d.h. die Klassenstufen 1 bis 8 - repräsentativen Kohortenstudie aus dem Jahr 1995. Dabei geht es um die Beantwortung der Frage, welche Wahrnehmung von Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher ethnischer Herkunft Lehrkräfte haben und inwieweit die lehrerspezifische Wahrnehmung zu Chancenungleichheit führt. Festgemacht wird dies an der Bildungsempfehlung, die Schülerinnen und Schüler zum Ende der Grundschulphase von Lehrkräften erhalten. Nach der Präsen-

tation und Interpretation verschiedener Datensätze gelangt Jungbluth zu dem vorläufigen Fazit, daß zwischen dem sozioethnischen Hintergrund eines Schülers/einer Schülerin und der von Lehrkräften abgegebenen Schullaufbahneempfehlung erkennbare Zusammenhänge bestehen. Interessant ist dabei die Beobachtung, daß Schülerinnen und Schüler mit schichtspezifisch „besserem“ Hintergrund durchschnittlich etwas kritischer betrachtet werden als solche aus sozial eher schwach eingestuften Familien; hinsichtlich des einzuschlagenden Bildungsweges zeige sich, „daß insbesondere Arbeiterkinder aus Migrantenfamilien, verglichen mit ihren tatsächlichen Leistungen, relativ 'überempfohlen' werden“ (149 f.).

Jede der drei Studien vermittelt interessante Einblicke in das jeweils untersuchte Forschungsfeld, wobei aber den in den beiden Berliner Studien präsentierten empirischen Befunden nur der Charakter nichtrepräsentativer Einschätzungen zukommt. Der notwendigerweise sehr allgemein gehaltene Titel des Werkes vermag die drei Untersuchungen nur mühsam zu verbinden, die bezüglich der Forschungsinteressen, der angewandten Methoden und der Präsentation der Forschungsergebnisse einige Differenzen aufweisen. Hinzu kommt, daß sich das niederländische Schulwesen hinsichtlich struktureller und politisch-administrativer Spezifika nicht unerheblich von dem deutschen unterscheidet, so daß eine Übertragung der von Jungbluth präsentierten Untersuchungsergebnisse auf die Bundesrepublik Deutschland zu Fehlinterpretationen führen kann. Alle drei Studien zeigen aber, daß der Weg von der rechtlichen zu einer auch faktischen Gleichstellung von Migrantenkindern im Bildungswesen noch weit ist.

Hans-Werner Fuchs

Karl H. Giesbrecht

Escuela Indígena - Escuela Moderna. Interkulturelle Kommunikation am Beispiel indianischer Schulen in Paraguay

IKO-Verlag Frankfurt 1997, ISBN 3-88939-345-4.

Wie wird Schule erlebt und gestaltet, wenn sie nicht Teil der eigenen Kultur ist?

Die Klärung dieser in der internationalen Bildungsforschung und -zusammenarbeit stärker in den Mittelpunkt des Interesses gerückten Fragestellung ist das Anliegen des Erziehungswissenschaftlers K.H. Giesbrecht. Anhand charakteristischer Beispiele der Bildungshilfe für die indianische Bevölkerung in Bolivien, Ecuador und Peru belegt Giesbrecht zu Beginn seiner Arbeit, daß die Anpassung der Institution Schule an die Lebenswirklichkeiten und Bedürfnisse der Ziel-

Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension

gruppen bislang kaum gelingt. Sowohl supranationale Organisationen wie UNESCO als auch Vertreter der bilateralen, nationalstaatlichen oder kirchlichen Bildungshilfe orientieren sich fast ausschließlich an dem Modell der europäischen Bildungstradition und berücksichtigen indianische Positionen und Beiträge zur Schulproblematik nur in dem Maße, wie diese in das Konzept des westlichen Schulmodells integrierbar sind (z.B. Alphabetisierung in der Muttersprache).

Giesbrecht sieht darin einen Beleg, daß der im Bildungsbereich theoretisch vollzogene Paradigmenwechsel von einer einseitigen Hilfeleistung hin zu einer Zusammenarbeit in der Praxis noch nicht umgesetzt wird. Die Dominanz der nicht-indianischen Geberseite gegenüber den indianischen Empfängern von Bildungshilfe besteht weiter und verhindert, daß alternative Sichtweisen zum westlichen Schulmodell zum Tragen kommen. Ohne diese alternativen Sichtweisen, d.h. ohne Berücksichtigung indianischer Vorstellungen in der konzeptionellen Gestaltung von Schule kann nach Giesbrechts Erfahrung eine nachhaltige Verknüpfung schulischer Bildung mit der indianischen Lebenswirklichkeit nicht gelingen.

Mit Recht fordert der Autor deshalb eine Veränderung des ungleichen Geber-Empfänger-Verhältnisses und erarbeitet hierfür einen methodischen Ansatz, der allen am Bildungsprozeß Beteiligten eine angemessene Inszenierung des eigenen Standpunktes erlaubt. Er schlägt vor, Schule zum Gegenstand eines Dialoges zu machen, bei dem Vertreter und Experten der Zielgruppe(n), der nationalen Bildungspolitik sowie der internationalen Bildungshilfe miteinander reden und gemeinsam nach Lernangeboten suchen, die sich nach Inhalt und Form in den Alltag der Menschen einfügen und ihren Bildungserwartungen entsprechen. Diese Art der Auseinandersetzung über Schule impliziert im indianischen Kontext die Konfrontation mit mindestens einer fremden Kultur. Der Dialog muß somit den Charakter von Interkulturalität haben.

Giesbrecht sieht im interkulturellen Dialog sowohl eine Voraussetzung als auch eine Grundlage der praktischen Bildungszusammenarbeit und rückt den Akt des Miteinanderredens sowie die Problematik kulturübergreifender Verständigungsbemühungen in den Blickpunkt seines Interesses. Mittels des in der 'Cross-Cultural-Psychology' entwickelten 'emic-etic-approach' ermittelt der Autor diejenigen Stellen, an denen der Kommunikationsprozeß bislang Defizite aufweist und die Verständigung über den Gegenstand Schule erschwert oder sogar verhindert wird. Über die Analyse dieser Problemstellen sowie der Suche nach realistischen Alternativen versucht Giesbrecht den interkulturellen Verständigungsprozeß zu verbessern und der Zusammenarbeit im Bildungssektor eine konzeptionelle Form zu geben.

Exemplarisch zeigt der Autor dies am Beispiel seines Geburtslandes Paraguay. Er schildert, wie die Bemühungen um ein auf die Nivaclé abgestimmtes Bildungsmodell trotz des anfänglich vorhandenen politischen Willens und vieler Vermittlungsversuche zäh und unproduktiv verlaufen. Indem er dann die kulturspezifischen Bildungsvorstellungen (emic) einer im Chaco lebenden Nivaclé-Gemeinschaft den univer-

sellen Schulkonzeptionen (etic) des Staates sowie der im gleichen Gebiet lebenden Mennoniten gegenübergestellt und vergleicht, kann Giesbrecht eine der zentralen Ursachen für das Scheitern der Verhandlungen aufzeigen: Die interkulturelle Verständigung zwischen indianischer und nichtindianischer Seite über den Gegenstand Schule gelingt nicht, weil es an einer konzeptionellen Form fehlt, die es den Interaktionspartnern ermöglicht, den Kommunikationsprozeß in eine gemeinsame Richtung zu lenken. Das differierende Verständnis von Schule, von Lehren und Lernen sowie unterschiedliche Ansichten über die Art der für die Nivaclé angemessenen Bildung führen immer wieder zu Mißverständnissen und zu Fehlinterpretationen. Der ethnozentrische und von daher kaum reflektierte Anspruch auf Richtigkeit des eigenen Ansatzes verhindert ein sinnvolles In-Beziehung-Setzen der verschiedenen Standpunkte. Folglich steht am Ende der Bildungszusammenarbeit in Paraguay kein gemeinsam erarbeitetes und getragenes Schulmodell, sondern einmal mehr 'nur' die von nicht-indianischer Seite vertretene universelle Konzeption schulischer Bildung.

Nach Giesbrechts Meinung bedarf ein interkultureller Dialog eines transparenten Miteinanders, bei dem alle beteiligten Interaktionspartner ihren Standpunkt offenlegen, angemessen einbringen und diskutieren. Eine solche gleichberechtigte Kommunikationsbasis erlaubt die Auseinandersetzung über die eigenen und fremden Prämissen zu führen und eine Akzeptanz für die Sinnzusammenhänge der 'anderen' zu erarbeiten. Dadurch kann Verständnis und gegenseitiges Vertrauen aufgebaut werden, was wiederum im Zusammenhang mit einer verstärkten Partizipation, einer Verlagerung der Verantwortlichkeiten hin zur Zielgruppe sowie Freiräumen für die Entwicklung, Formulierung und Durchführung von Schulkonzepten durch die Zielgruppen die vorherrschende einseitige Orientierung am west-

lich konzipierten Schulmodell überwinden hilft.

Je gegensätzlicher die Kulturen der bei der Bildungsplanung beteiligten Partner, desto problematischer wird die Verständigung über den Gegenstand Schule. Giesbrechts Konzept von interkultureller Kommunikation als ein gemeinsames Bemühen, Lösungen auf dem Hintergrund der Erfahrungen aller beteiligten Gruppen zu finden, ist in Verbindung mit dem 'emic-etic-approach' ein nützliches Instrument der Bildungszusammenarbeit. Es hilft, die im interkulturellen Kommunikationsprozeß auftretenden Probleme zu erkennen und zu klären, und stärkt darüber hinaus die Stellung der Zielgruppen. Kritisch zu fragen bleibt jedoch, ob über eine Verbesserung der Kommunikationsabläufe die schulische Situation der Zielgruppen verbessert werden kann. Die Handlungen der



Interaktionspartner sind oft weniger von fachlichen Erwägungen bestimmt, sondern stark von politischen, wirtschaftlichen und auch weltanschaulichen Kalkülen geprägt. In diesem Sinne helfen Giesbrechts Überlegungen zur interkulturellen Kommunikation nur jenen, die ernsthaft an einem solchen Dialog interessiert sind. Als solche könnten Experten und alle an der internationalen Bildungszusammenarbeit Interessierte sich von Giesbrechts Buch angesprochen fühlen.

Hagen Armbrust

Werner Simpfendörfer

Ernst Lange. Versuch eines Porträts

Wichern-Verlag, Berlin 1997, 300 Seiten.

„Kennen Sie noch Ernst Lange?“, so fragte Professor Karl-Ernst Nipkow von der Universität Tübingen die Festversammlung, die sich zum 20-jährigen Bestehen der ZEP im Haus der Jugend in Reutlingen am 3. Oktober 1997 versammelt hatte. „Kennen Sie noch Ernst Lange, jeder Erwachsenenpädagoge muß Ernst Lange kennen.“

Wer ist, wer war Ernst Lange? Zum 70. Geburtstag dieses Mannes erschien von Werner Simpfendörfer im Wichern-Verlag Berlin der „Versuch eines Porträts“.

Werner Simpfendörfer erzählt das Leben eines begabten Menschen, der in Wirtschaftskrise und Faschismus aufwächst. Er war der Sohn des Psychiatrieprofessors Johannes Lange und seiner Frau Käthe Silbersohn, einer Ärztin, von ihrem Mann 1935 im Jahr der Nürnberger Rassegesetze geschieden. Ernst Lange besucht als Schüler das Landschulheim Schondorf, das zum Verbund der von Hermann Lietz 1898 begründeten Reformschulen gehörte, bis er diese Schule nach der „Wannsee-Konferenz“, in der die „Endlösung der Judenfrage“ beschlossen wurde, als „Mischling 1. Grades“ verlassen muß. Er kommt nach Berlin, überlebt unter dramatischen Umständen den Bombenkrieg. Er studiert Theologie. Der Jugendvikar schreibt Laienspiele, 1954 wird er Jugenddelegierter bei der 2. Vollversammlung des Ökum. Rates der Kirchen in Evanston. 1955 tritt er 27-jährig in die politische Öffentlichkeit mit einer Rede in der Frankfurter Paulskirche: „Wir sagen nein zu den Pariser Verträgen“ und der damit verbundenen deutschen Wiederbewaffnung. Lange verfaßt das christliche Musical „Halleluja, Billy“. Es wird auf dem Kirchentag in Frankfurt 1956 uraufgeführt und macht seinen Siegeszug durch Gemeindehäuser und Theater. 1959 richtet er als Pfarrer in Berlin-Spandau die „Ladenkirche“ am Brunsbüttler Damm ein, dieses wohl berühmteste Projekt der Kirchenreformbewegung in Deutschland. Wenig später wird er Professor für praktische Theologie an der kirchlichen Hochschule. Dort wurde er mein Lehrer. Aber war ich auch sein Schüler? Ich war gewohnt, wie alle Schüler dieser Welt, in einem Lehrer den zu sehen, der das Wissen hat, die Fülle, die

Antworten. Ernst Lange aber wollte ein solcher Lehrer nicht sein und einen solchen Schüler wollte er nicht. Die Kirchliche Hochschule war ein kleiner Lehr- und Lernbetrieb, für Ernst Lange ein Platz, an dem ein „wirkliches Schüler-Meister-Verhältnis“ entstehen konnte.

In Ernst Lange lernten wir einen Lehrer kennen, der Erziehung als „Praxis der Freiheit“, als Einübung der Selbstbestimmung, als „Schule der Emanzipation“ verstand. Durch Ernst Lange lernten wir Paulo Freire und dessen Dritte-Welt-Pädagogik kennen. „Ökumenisch lernen“ wurde uns zum Lebens-thema. Wir lernten, daß Erziehung niemals neutral sein kann, daß sich in unserem Selbstverständnis und in unserem pädagogischen Verfahren bereits entscheidet, ob wir domestizieren oder emanzipieren.

1968 tritt er in einen Briefwechsel mit Willy Brandt. Er erinnert ihn an die Bedrohung der gegenwärtigen Weltsituation, und er erwähnt die „Bemühungen der Kirchen zu einer gemeinsamen Strategie in Fragen der Entwicklungshilfe zu kommen“. Lange stellt die Frage, warum es trotz allem zu keiner wirklichen Veränderung komme. Er führt das darauf zurück, „daß dem eine öffentliche Meinung entgegensteht, deren Bezugsrahmen immer noch das eigene Wohlergehen ... ist“. Lange verfaßt ein Memorandum „Zur Aufgabe eines nationalen Ministeriums für Entwicklungshilfe im Kontext weltweiter Bemühungen um soziale Gerechtigkeit, wirtschaftliche Entwicklung und eine neue Friedensordnung.“ Erhard Eppler erinnert sich 1995 daran, wie sehr ihn dieses Memorandum bestimmt hat. Einige Zitate daraus: „Entwicklungshilfe ist eine ‚moralische‘ Verpflichtung und eine moralische Chance ersten Ranges. Sie ist erster Ausdruck eines internationalen Ethos, zu dem ein Entwicklungshilfeminister - dem Zeitgeist voraus - den Mut haben muß, sich in seiner Arbeit zu bekennen.“ „Wenn Entwicklung - nach Papst Paul VI - ‚das neue Wort für den Frieden‘ ist, dann sind die in den Haushalt für Entwicklung einzustellenden Mittel ebenso wichtig wie die Mittel für Verteidigung.“ „Die nationale oder gruppenhaft orientierte Gewissensstruktur muß als ‚destruktive‘ Struktur erkannt und von einer am Welthorizont orientierten Gewissensstruktur abgelöst werden, die auf der Höhe der heutigen Weltprobleme ist.“ Das Entwicklungshilfeministerium „könnte - in Zusammenhang mit anderen Ministerien - sehr wohl das politische Gewissen einer nationalen Regierung zu sein“ versuchen.

Zwei weitere Stationen eines bewegten Lebens folgen. Lange wird Direktor und beigeordneter Generalsekretär des Ökum. Rates der Kirchen und 1973 Oberkirchenrat in der Kirchenkanzlei der EKD.

1970 entsteht sein wohl faszinierendstes Buch „Die ökumenische Utopie oder was bewegt die ökumenische Bewegung?“ Lange schreibt: „Es gibt für die ökumenische Theologie nicht nur ein Beziehungsproblem mit den kirchlichen Institutionen. Schwerwiegender noch ist für sie die Frage, wie ihre Arbeit sich mit der gelebten Frömmigkeit in den Gemeinden verträgt. Das Gewissen der Menschen ist viel provinzieller als ihr Bewußtsein. Es hängt an der Heimat, und es ist verfangen in der Heimat. Und die ökumenische Zumutung ... ist in gewisser Weise viel einschneidender als die Zumutung

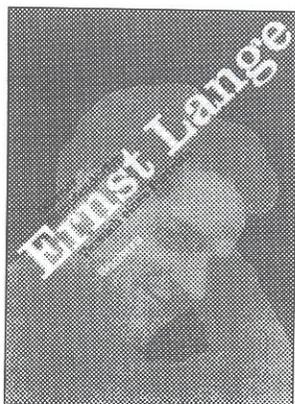
der Exegese, der Systematik, der Praktischen Theologie. Denn sie versucht nicht nur, das Bewußtsein des Glaubens zeitgenössisch, gegenwärtig zu machen, sondern die Frömmigkeit und das Gewissen auf die Zukunft zu orientieren. Sie greift nicht nur Bewußtseinsinhalte an, sondern Gemütszustände, Vorurteile, Motivationen und Verhaltensweisen, die ganz tief eingefahren sind. Menschen sollen über ihre Grenzen hinaussehen, hinausfühlen, hinausleben lernen. Sie sollen auf ihre Feindbilder verzichten. Das Fremde soll nicht mehr fremd sein für sie. Veränderung soll gesegnet und nicht mehr gescheut oder gar verflucht werden. Gott soll aus der Vergangenheit auswandern und als der erkannt, nein angenommen werden, der immer schon im Kommenden angesiedelt ist. Kirche soll nicht mehr vertraute Vergangenheit, sondern ersehnte Zukunft sein. Das ist ein tieferes Lernen des Verstandes.“

Werner Simpfendörfer schreibt die Stationen dieses Lebens nicht einfach ab. Einfühlsam, kenntnisreich, lebendig spürt der die Themen auf, die dieses Leben weiter und weiter getragen haben und bei denen Ernst Lange weithin Vordenker war: für eine

verantwortbare Gestalt der Kirche, ihre Erneuerung als „Kirche für andere“, der Alltag in Arbeit und Politik als Ernstfall des Glaubens, soziale Gerechtigkeit im Welthorizont oder Erwachsenenbildung in der Freizeitgesellschaft.

Ernst Langes Leben endete, gerade 47 Jahre alt, 1974 durch Suicid. Werner Simpfendörfer, Jahrgangsgenosse von Ernst Lange, starb wenige Wochen nach Erscheinen des Buches mit seiner Frau unverschuldet bei einem Verkehrsunfall. Er hat uns dieses Buch über seinen ökum. Freund hinterlassen, eine aufregende Lektüre für alle, die noch Sehnsucht im Herzen haben nach der Verbesslichkeit unserer Welt.

Georg F. Pfäfflin



Wenn v. Braunmühl nach vielen Jahren erstmals wieder ein Buch zu grundsätzlichen Fragen der Antipädagogik veröffentlicht, dann darf man gespannt sein. Und in der Tat: Die hier vorliegenden engbedruckten 147 Seiten sind nicht nur eine Abrechnung mit der wohl populärsten antipädagogischen Richtung in Deutschland, der Bewegung um Hubertus von Schoenebeck, sondern müssen ebenso vor dem Hintergrund eines gleichsam „kritischen Lebensereignisses“ - wie dies die Biographieforschung nennt - bei v. Braunmühl gesehen werden. Ihm sind, so schreibt v. Braunmühl, 1996 „die Augen geöffnet worden“, und zwar in zweierlei Hinsicht: Ihm wurde erstens bewußt, daß sich sein langjähriger Freund und antipädagogischer Mitstreiter, Hubertus von Schoenebeck, zu einem „Guru“ und Verführer entwickelt hat und zweitens erkannte er den Grund, warum die seit Mitte der 70er Jahre erfolgte antipädagogische Aufklärung nach ihrer „klassischen Form“ von 1975 bis 1989 so erfolglos blieb.

Wenn v. Braunmühl die Antipädagogik der letzten 15 Jahre bilanziert bzw. mit ihr abrechnet, dann geht es ihm hierbei in erster Linie um die Aktivitäten und die Person von Hubertus von Schoenebeck. Er möchte den „Irrsinn von FMK (Förderkreis Freundschaft mit Kindern; Anm. d. A.) und Dr. v. S.“ (19) aufdecken und vor dem Förderkreis „Freundschaft mit Kindern“ warnen, der lediglich mit dem Etikett Antipädagogik wirbt, in Wahrheit jedoch eine „Privatsekte“ (23) von v. Schoenebeck ist. Mehr noch: v. Schoenebeck betrieb für v. Braunmühl „Sabotage“ (18) an der antipädagogischen Aufklärung und verhinderte ihren Erfolg, indem er sie mißbrauchte und verfälschte. Neben dieser persönlichen Abrechnung, die mit zahlreichen gedruckten und nicht gedruckten Quellen (Briefe, Rundschreiben) dokumentiert und belegt wird, kann dieses Buch, das von v. Braunmühl irreführend immer wieder auch als „offener Brief“ bezeichnet wird, ebenso als eine Zustandsbeschreibung der antipädagogischen Bewegung Ende der 90er Jahre gelesen werden. D.h.: Die antipädagogische Diskussion und Aufklärung findet derzeit unter Ausschluß der Öffentlichkeit in kleinen Zirkeln und Gruppen statt. Antipädagogik ist in Deutschland gleichsam zu einer sektiererischen Angelegenheit geworden, die jenseits von Glaubwürdigkeit und Wissenschaftlichkeit liegt - so jedenfalls v. Braunmühl in seinem neuen Buch. Dieses schwankt, aufgrund seiner legeren Gliederung und seinem Sprachstil, zwischen pointierter Analyse und persönlichen Angriffen, wobei v. Braunmühl scheinbar auch nur an zweiter Stelle an einer systematischen Vorgehensweise gelegen ist. Dies wird von ihm eingangs durch den Briefcharakter, den er dem ganzen Buch geben will, unterstrichen und entschuldigt.

Obgleich v. Braunmühl mit der ihm eigenen intellektuellen Schärfe und Prägnanz die zentralen Schlüssel- und Leitideen von v. Schoenebeck untersucht - z.B. „Selbstverantwortung“, „Subjektivität“, „Achtung vor der Inneren Welt“, „Sozialität“, „postpädagogische Ethik“, „Gewalt“, „Vom Fehlen der Fehler“ und dieses in die zwei Kategorien „Trick“ und „Wahn“ einteilt - hat sein Buch dennoch eher den Charakter eines publizistischen Feldzuges. Was ist also das Spannende an diesem Buch? Es gibt erstens einen Einblick in Argumente,

Ekkehard von Braunmühl

Was ist antipädagogische Aufklärung? Mißverständnisse, Mißbräuche, Mißerfolge der radikalen Erziehungskritik.

Bonn: Kid-Verlag 1997, 147 S., DM 16,-, ISBN 3-929386-15-1

Bruderkrieg im Land der Antipädagogik - oder: Warum die antipädagogische Aufklärung erfolglos blieb!

Ekkehard von Braunmühl

Was ist antipädagogische Aufklärung?

Mißverständnisse, Mißbräuche,
Mißerfolge
der radikalen Erziehungskritik

Kid-Verlag

Diskussionsebenen und Arbeitsstile innerhalb einer Szene, die derzeit eher im Hinterzimmer der gesellschaftlichen Diskussion abläuft. Zweitens macht es den derzeit scheinbar unüberbrückbaren Graben zwischen den beiden zentralen Ideenträgern der deutschen Antipädagogik, v. Braunmühl und v. Schoenebeck, deutlich, wobei v.

Braunmühl seinen ehemaligen Kollegen v. Schoenebeck als jemanden entlarven will, der sich lediglich den Begriff der Antipädagogik zu Eigen gemacht hat, um seine Privatinteressen in der Öffentlichkeit resonanzfähig zu machen.

Drittens gibt v. Braunmühl im letzten Kapitel (127-147) Anregungen und Impulse zur theoretischen Fortführung der eingeschlafenen antipädagogischen Diskussion, ohne jedoch seine alte Position aufgeben zu wollen. Viertens hat sich v. Braunmühl selbstkritisch mit einer Diskussion auseinandergesetzt, die er Mitte der 70er Jahre anregte. Hier ist er einen mutigen Schritt zur Erneuerung und Dynamisierung einer dogmatisch gewordenen Auseinandersetzung gegangen. Fünftens hinterläßt der Band den Eindruck, als ob eine antipädagogische Theorie, sei sie von v. Schoenebeck oder von v. Braunmühl geprägt, mehr denn je eine nur vage Angelegenheit ist und systematisch betrachtet noch in engen Kinderschuhen steckt. Der Verdienst des Buches liegt darin, antipädagogische Praxis, wie sie sich in den letzten Jahren entwickelt hat, kritisch und selbstkritisch zu hinterfragen und damit auch den Versuch zu unternehmen, sie aus ihrer sektiererischen Erstarrung zu befreien. Allerdings schadet v. Braunmühl seinem Anliegen durch einen emotionalen Stil, der den Band stellenweise eher zu einer privaten Kriegserklärung werden läßt, als zur Analyse einer dubiosen Theorie und Praxis. V. Braunmühls „Brief“ ist eine Aneinanderreihung verschiedener und sich wiederholender Gedanken und Einschätzungen im Erzählstil, der deutlich gewinnen könnte, wäre er prägnanter und systematischer gehalten.

Fazit: Das Buch ist vom Stil her gewöhnungsbedürftig, vom Inhalt und der Fragestellung her provokativ und erfrischend, systematisch gesehen enttäuschend und was die Buchgestaltung betrifft, eine Zumutung. Cover und Layout entsprechen dem bibliophilen Standard selbstverlegter Diplomarbeiten aus den siebziger Jahren. Hier hätte der Inhalt Besseres verdient.

Ulrich Klemm

Oskar Lafontaine/Christa Müller

Keine Angst vor der Globalisierung. Wohlstand und Arbeit für alle.

Dietz-Verlag, Bonn 1998, 352 S., 28 DM, ISBN 3-8012-0265-8.

Oskar Lafontaine und Christa Müller möchten mit ihrem Buch die Angst vor dem Schreckgespenst "Globalisierung" abbauen. Ihr Ziel ist zu zeigen, daß die zunehmende Globalisierung wachsenden Wohlstand in allen Ländern der Welt - auch in Deutschland - bedeute. Die in Deutschland zur Zeit beobachtbaren Schwierigkeiten seien hausgemacht und nicht auf Globalisierungsphänomene zurückzuführen sowie durch andere Weichenstellungen in der Politik zu bewältigen.

Diese Thesen bearbeiten die Autoren in neun großen Kapiteln. Fünf Kapitel beschäftigen sich mit verschiedenen - zum Teil schon perspektivisch gefaßten - Phänomenen der wirtschaftlichen Globalisierung: Interregionaler und internationaler Handel, soziale und ökologische Marktwirtschaft, Standort Europa, Standort West-Deutschland und die ökologische Dienstleistungsgesellschaft. Ein Kapitel setzt sich unter dem Titel "Der Schlüssel zu dauerhafter Wettbewerbsfähigkeit: Erziehung, Bildung und Qualifikation" mit der Bedeutung des Bildungssystems im Zuge der Globalisierung auseinander. Ein weiteres Kapitel rechnet mit "dem Versagen der Regierung Kohl" ab und in zwei abschließenden Kapiteln werden Visionen für eine Politik entworfen, der es gelingt, die Globalisierungstendenzen positiv zu nutzen und Wohlstand, Vollbeschäftigung und Stabilität in Deutschland zu erreichen.

Bereits an der Plazierung des Bildungskapitels wird der Stellenwert als Schlüssel zur wirtschaftlichen Prosperität erkennbar. Da es immer weniger unqualifizierte Arbeitsplätze gäbe, müsse durch alle Bevölkerungsschichten hindurch soviel Bildung als nur möglich vermittelt werden: "Standortpolitik heißt: Alle bestens ausbilden" (S. 210). Das Autorenpaar belegt und beklagt den Rückgang der Chancengleichheit im deutschen Bildungs- und damit auch Beschäftigungssystem. Außerdem müsse sich Schule organisatorisch und inhaltlich verändern. Schule stünde "in starker Konkurrenz zur Freizeitindustrie" (S. 215) und habe es immer schwerer, ihrem Bildungs- und Erziehungsauftrag nachzukommen. Elternhaus und Schule müßten an "Präsenz und Attraktivität gewinnen" (S. 216). Außerdem vermittele die Schule veraltetes Wissen. Das Autorenteam schlägt Ganztageschulen, die Aufwertung von Haupt- und Realschulen sowie eine Entrümpelung der Lehrpläne zugunsten von Fremdsprachen, Wissen über andere Kulturen, eigenverantwortliches Arbeiten sowie praxisorientiertes Wissen in Hinblick auf die eigene Lebensgestaltung vor. Dies könne allerdings nur durch eine dezentrale Bildungspolitik verwirklicht werden. Die Stärkung der Autonomie der Schule steht deshalb im Mittelpunkt. Die

Autoren betonen ferner die Ungerechtigkeit der Finanzierung der Berufsausbildung - während Studierende durch den Staat bezahlt werden, werden zur beruflichen Ausbildung die Betriebe mit herangezogen.

Welche Erkenntnisse bringt dieses Buch - über die allgemeinen Aussagen zur Situation der Bildung hinaus - für die Entwicklungspädagogik? Gibt es Erkenntnisse aus den Kapiteln zur Globalisierung, die für die entwicklungsbezogene Bildung fruchtbar gemacht werden können? Das ist kaum der Fall, da die Diskussion um Globalisierung vor allem auf die Konsequenzen für die *deutsche* Volkswirtschaft eingeführt wird. Zwar werden weltweite soziale Mindeststandards eingeklagt und benannt (vgl. z.B. S. 56 ff.), aber diese nicht für die deutsche Volkswirtschaft finanziell in Rechnung gestellt und wirklich konsequent durch Maßnahmen abgesichert. "Wohlstand und Arbeit für alle" meint "für alle in Deutschland". Nun ist dies sicher ein sehr lobenswertes Ziel. Nur: Solidarität wird auf diese Weise nicht befördert. Ohne explizit zu werden, stellt sich angesichts weltweiter Globalisierung die Frage nach dem Ausgleich zwischen den Staaten wieder neu. Diese Frage wird von den Autoren - incl. der Rolle, die hier (entwicklungspolitische) Bildung spielen könnte - allerdings ausgespart.

Annette Scheunpflug

Heinrich Balz

Weggenossen im Busch. Erzählende und theologische Briefe aus Kamerun,

Erlanger Verlag für Mission und Ökumene, Erlangen 1998, 371 S., ISBN: 3 - 87214 - 276 - 3, DM 45,--.

Wenn ein Europäer für längere Zeit nach Afrika geht und dort herumreist, dann hat er was zu erzählen. Das geht dem Touristen und dem Entwicklungshelfer so, und es geht auch dem Akademiker nicht anders. Zumal wenn er interessant zu schreiben und über viel zu berichten versteht. Vor allem deshalb sind die Briefe des Berliner Missionswissenschaftlers und Ethnologen Heinrich Balz, die er aus dem "kameruner Busch" an seine Freunde, Kollegen und Verwandten in Deutschland schrieb und nun komprimiert der Öffentlichkeit zur Bewertung anbietet, ein Gewinn für jeden, der sich für Afrika interessiert. Das Buch erzählt in oft sehr subjektiver Weise, wie es dem Autor gelungen ist, sich in der Fremde zurechtzufinden. Aber er läßt es dabei nicht bewenden. Der Leser nimmt Anteil an den ihn bewegenden Gedanken und Überlegungen. Oft ist es nicht eine Erzählung, sondern eine Erklärung. Das macht das Lesen zu einem intellektuellen Vergnügen.

Heinrich Balz hat zehn Jahre in Kamerun als theologischer Lehrer verbracht. Nicht zu Unrecht vertritt er die Meinung, daß man, wenn man die Kirchen und die Gesellschaft in Afrika verstehen will, engen Kontakt mit den dortigen Menschen haben muß, mit ihnen gemeinsam ihre Wege beschreiten sollte. Nur so kann es zu einem gegenseitigen Voneinander-Lernen kommen. Die dabei gemachten Erfahrungen, die der Verfasser in seinen erzählenden und theologischen Briefen reflektiert, sind nicht immer in ihren Aussagen eindeutig. Das Erlebte zu kommentieren, gelingt Balz mit seinem großen Wissen über Geschichte, Völkerkunde und politische Zusammenhänge in geradezu spannender Weise. Auch seine christliche Ethik erlaubt hilfreiche Einstiege in die nicht immer leicht zu beurteilenden Problemstellungen, derer er sich in seinen Ausführungen engagiert annimmt. So etwa, wenn er von einem "eng gewordenen System" in Deutschland spricht (S. 111), was ihm während seiner Urlaubsbesuche in der Bundesrepublik aufgefallen ist. Er beklagt "Müdigkeit und Warten aufs Pensionsalter" bei Pädagogen. Oder wenn er Möglichkeiten und Ausdrucksformen der interkulturellen Theologie diskutiert. Da die hier zusammengefaßten Briefe keinen wissenschaftlichen Anspruch erfüllen können und sollen, existieren weder fortlaufende Anmerkungen noch eine vollständige Bibliographie. Nur einige wenige Literaturhinweise erst mit generalistischem Charakter, dann zu den einzelnen Briefen, ermöglichen eine Orientierung über die existierende, auch wissenschaftliche Literatur zu Kamerun, der Kirche und der Geschichte der Mission. So ist die Lektüre kurzweilig, aber auch spannend. Der Leser erfährt viel Neues, wird aber auch zum Widerspruch provoziert. Das ist eine gute Kombination. Auf jeden Fall hat der Lesende seine Freude an der Formulierungskunst des Autors, der Fragestellungen zuzuspitzen weiß, sowie an der Erzählweise, die mehr als nur missionswissenschaftlich Interessierte anspricht.

Ulrich van der Heyden

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

Dialog Lernen. Konzepte und Reflexionen aus der Praxis von Nord-Süd-Begegnungen

Eine Publikation der Christlichen Initiative Internationales Lernen und der Missionszentrale der Franziskaner/Franziskanisches Bildungswerk. IKO - Verlag für Interkulturelle Kommunikation, Frankfurt a.M. 1997, 306 S., ISBN 3-88939-4035

Inwiefern können Direktkontakte zu interkulturellem bzw. internationalem Lernen in einer globalisierten Weltgesellschaft beitragen? Sind sie notwendige Vorbedingungen

Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension

bzw. Orientierungsrahmen für die Ausbildung von Solidarität?

„Dialog Lernen“ - unter diesem programmatischen Titel wird den obigen Fragen auf zweierlei Wegen nachgegangen: Zum einen steht der Name Pate für ein dreijähriges gemeinsames Projekt der Christlichen Initiative Internationales Lernen und der Missionszentrale der Franziskaner in Kooperation mit dem Franziskanischen Bildungswerk, bei dem verschiedene Formen von Direktkontakt-Projekten miteinander koordiniert und beratend begleitet wurden.

Zum anderen heißt so der Titel des Buches, das die Erfahrungen aus der Praxis interkultureller Begegnungen der drei genannten Organisationen zusammenfaßt und sie in den Kontext theoretischer Reflexion stellt. Zwei Prämissen gehen den vielfältigen Artikeln des Buches voraus: die Vermutung, daß Individualisierungstendenzen der (post-)modernen Gesellschaften neue Bedingungen für die Solidarisierung schaffen und die Behauptung, daß sich die Entwicklungspädagogik in einer Krise befindet.

Eines sei vorweggenommen: Den HerausgeberInnen von „Dialog Lernen“ ist es gelungen, eine Brücke zu schlagen zwischen praktischen Erfahrungen im entwicklungspolitischen Lernen und theoretischen Reflexionen zur Entwicklungspolitik. Dementsprechend ist das Buch auch in zwei Hauptteile gegliedert: Konzepte und Reflexionen. Nach zwei einführenden Artikeln werden von verschiedenen MitarbeiterInnen der Trägerorganisationen eine Reihe von Einzelprojekten detailliert und lebendig in ihrer Planung, Aufbau, Durchführung und Auswertung vorgestellt. Dies ergibt eine vielseitige Mischung aus dem Alltag von Direktkontakten, die zum Ziel haben, interkulturelles Lernen zu ermöglichen. Im zweiten Teil des Buches werden die Erfahrungen aus den vorgestellten Projekten von verschiedenen Standpunkten und Herangehensweisen aus - teilweise kontrovers - evaluiert und reflektiert. So ist ein Buch entstanden, das Erfahrungen aus der entwicklungspädagogischen Praxis auf der Basis theoretischer Überlegungen zu Interkulturalität, Rassismus, Mehrsprachigkeit, Partnerschaft, Supervisionsbedingungen u. v. m. auswertet. Abschließende Überlegungen der HerausgeberInnen greifen zentrale Aspekte noch einmal - durchaus bewertend und kritisierend - auf und fassen die gemachten Erfahrungen zusammen.

Eine der HerausgeberInnen, Monika Treber, beschreibt in ihrer sehr lesenswerten Einführung, Direktkontakte als Versuche, sich in einer rasant wandelnden Welt zu orientieren, d. h. auf die Ohnmacht, die angesichts vielfältiger ökonomischer und ökologischer Bedrohungen empfunden wird, durch Begrenzung zu reagieren. Sie stellt kritische Anfragen an die Erfolgsmöglichkeiten, die Reichweite und die Wirkungen interkultureller Begegnung, wie z. B.: ob sie nicht eher als Trostpflasterchen dienen, die die strukturellen Machtgefälle unter dem Mantel harmonisierender und zeitlich begrenzter Begegnung verschleiern? Oder, wie es Ludger Weckel ausdrückt, daß aufgrund der ökonomischen Asymmetrien der Scheck der gleichberechtigten Partnerschaft durch die materielle Realität nicht gedeckt sein wird. Ferner gibt die Autorin selbst

eine Reihe zwiespältiger Antworten und zeigt die Chancen auf, die durch pädagogische Begleitung entstehen könnten. Letztere, die positiven Grundannahmen also, stellen die Rahmenbedingungen und Ziele von „Dialog Lernen“ dar. Die Erfahrungen dieses Projektes sollen dazu beitragen, langfristige und solidarische Direktkontakte zu fördern und die normativ behaupteten Lernchancen modellhaft zu erproben und zu evaluieren.

Ähnlich verweist Annette Scheunpflug im zweiten Einführungsartikel auf die Notwendigkeit, durch interkulturelles Lernen im Rahmen von Direktkontakten Orientierungs- und Handlungsfähigkeit in der Weltgesellschaft zu erlangen. Sie warnt - auf der Grundlage von evolutions- und systemtheoretischen Erklärungsversuchen - vor Überforderungen, die Projekte oftmals überfrachten und zu Resignation und Rückzug führen würden. Zwar kritisiere ich (wie übrigens auch die HerausgeberInnen, die in ihrem Schlußwort eine Revision der Konzepte fordern) verschiedene Aspekte ihrer Analyse, z. B. daß die Solidaritätsbewegung ihre konkreten GegnerInnen verloren habe und gerade diesem Verlust der Subjekthaftigkeit durch Begrenzung begegnet werden müsse. Wichtig allerdings erscheint mir ihre Forderung, die Angemessenheit der eigenen pädagogischen Arbeit fortlaufend zu überprüfen. Den Abschluß ihres Artikels bildet eine Reihe von Anforderungen an die Grundelemente entwicklungspädagogischer Lernkonzepte.

1. Teil: „Soli - Sympi“ oder braucht Solidaritätsarbeit konkrete Gesichter? - die Konzepte

In einem ersten Hauptteil werden sechs verschiedene Konzepte von Lernen in Direktkontakten vorgestellt, die von den AutorInnen selbst kritisch reflektiert werden:

Ute Wannig beschreibt die „Internationale Werkstatt zum Thema Ökologie und Lernen“, die über zwei Jahre hinweg aus fünf Stationen bestand und TeilnehmerInnen aus Nicaragua, den Philippinen, Ghana und Deutschland integrierte. Das Thema der fünften Station in Managua, zu der alle TeilnehmerInnen selbsterstellte und in Nicaragua zu erprobende Lernkonzepte mitbrachten, lautete: „Wie kann Ökologie gelehrt und gelernt werden?“. Grundannahme war dabei, daß die Diskrepanz zwischen Wissen und Untätigkeit angesichts ökologischer Probleme auf der Ignoranz gegenüber Alltagswissen und der Kompetenz von LaiInnen beruhe.

Nicola Neider erläutert in ihrem Artikel das „Gemeinsame Entwicklungspolitische Seminar“: Dies ist ein aus der Brasilien-Solidaritätsarbeit entstandenes Konzept zum bilateralen Austausch, das methodisch nach den Prinzipien der Themenzentrierten Interaktion (TZI) arbeitet. Die zentralen Bestandteile bilden neben mehreren vorbereitenden und nachbereitenden Treffen zwei vierwöchige Sommerseminare in Deutschland und Brasilien, bei denen Wert auf den Austausch mit Basisbewegungen vor Ort gelegt wird.

Letzteres gilt auch für das Konzept der „Befreiungstheologischen Sommerschule“, das in einem sehr detaillierten und deskriptiven Artikel von Maria Schwabe präsentiert wird. Bei dieser Begegnungsform, der allerdings kein Gegenprogramm in Deutschland folgt, lassen sich die TeilnehmerInnen nach

Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension

der befreiungstheologischen Methodik „Sehen - Urteilen - Handeln“ in einem mehrwöchigen Aufenthalt auf ein Stück brasilianische Realität ein. Auch hier stehen Studienwochen zu Themen wie Landrechtsfrage, Wirtschaft, Kirche und Religion, Umwelt und Menschenrechte sowie ein zehntägiger Aufenthalt in verschiedenen Zentren politischer Basisbewegung wie beispielsweise der Landlosenbewegung in Porto Alegre auf dem Programm.

Ein Austauschprojekt besonderer Art erläutert Karl Heinz Hein-Rothenbücher mit der Vorstellung des medienpädagogischen Kooperationsprojektes „Der Internationale Landbote“. Diese internationale und in mehrere Sprachen übersetzte Kleinzeitung hat zum Ziel, die Erfahrungen, Unterschiede und Gemeinsamkeiten von Bauern und Bäuerinnen in Ost, West und Süd auszutauschen. Der Autor macht Anfragen an die Verwirklichbarkeit der Ziele, welche die vielen offenen Aspekte auch als solche darstellen. Somit nimmt er eine sehr (selbst-)kritische und deshalb m.E. gelungene Auswertung der aufgeworfenen Probleme (Analphabetismus, Abbildungen, Sprache etc.) vor und stellt sie in Bezug zu den Chancen eines solchen interkulturellen Medienprojektes.

Wolfgang Burggraf erläutert das Konzept mit dem auffälligen Titel „Soli-Sympi-Seminar“, das die Kompetenz zum Engagement in der Solidaritätsbewegung verbessern will. Das Seminar bildet durch verschiedene Interaktionsformen Teile von Wirklichkeit der 'Soli-Szene' ab und setzt sich somit in einem Wechsel von sogenannten Abbild- und Auszeitphasen mit Erfahrungen und Erfahrungsverarbeitung der Engagierten auseinander.

Loni Meyer stellt schließlich das vom Arbeitskreis „Gemeinden im Dialog“ der CIL 1993 initiierte und begleitete Besuchsprogramm von philippinischen Gästen bei ihren vier christlichen Partnergemeinden in Deutschland vor. Der Dialogwunsch, meist lediglich von einem Kern (Nucleo) der Gemeinde getragen, kollidiert i.d.R. mit lange eingeübten Spendenmentalitäten in Nord und Süd. Der Arbeitskreis begleitet und berät dort, wo Gruppen mehr als Geldtransfer, nämlich eine wechselseitige Lernbeziehung wünschen.

Gerade der praktische Teil des Buches ist ansprechend und anschaulich gestaltet mit vielen Fotos und Skizzen über den Verlauf der Seminare. Für das ganze Buch, das als Werkbuch gedacht ist, fällt das gelungene Bemühen um einen einheitlichen und sehr übersichtlichen Aufbau der Artikel auf sowie eine detaillierte Untergliederung mit Neugier weckenden, oft witzigen Zwischentiteln. Eine Anregung am Rande: um beim Lesen weniger oft über die auch m.E. notwendige Verwendung der weiblichen Endung zu stolpern, empfiehlt sich gerade auch bei Relativkonstruktionen an den gegebenen Stellen die Verwendung des Plurals. „TeamerInnen, die ihre Erfahrungen ...“ sieht vielleicht nicht schöner aus, liest sich aber leichter als „Teamer/-in, die seine/ihre Erfahrungen ...“.

2. Teil: „Vom Balken im eigenen Auge“ - Reflexionen

Im zweiten Teil werden viele der in der Praxis gemachten Überlegungen wieder aufgegriffen und in den Kontext spezifischer theoretischer Problemstellungen gehoben. Es darf also spannend werden: um es gleich vorwegzunehmen: beson-

ders herausragend sind die Artikel von Stefan Reinders und Ludger Weckel.

Stefan Reinders untersucht exemplarisch anhand der Motivationsbeschreibungen der TeilnehmerInnen deren Erwartungen und unbewußten Ängste. Problematisiert werden dabei Deutungsmuster, die wie Brillen wirken, Hilfspaternalismus, Fragen von Schuld und Macht. Der Autor thematisiert 'das Fremde' als Konstrukt, das individuell, kulturell und gesellschaftlich determiniert wird. Die Angst 'anders' zu sein, aufzufallen, führt zur Verdrängung und Unterdrückung eigener 'befremdlicher' Regungen und der Verachtung oder zumindest gedanklichen Sanktionierung des 'Anderen'. Wichtige Strukturelemente stellen in diesem Zusammenhang Sprache und Sprachgebrauch dar, die Wirklichkeit nicht einfach nur abbilden, sondern Realität mit hervorbringen und verändern.

Wichtige Anregung und Kritik an seine MitautorInnen stammt von Ludger Weckel, der eine kritische Rückfrage an die Rede vom kulturellen Unterschied stellt. Er hat innerhalb der Teams eine Konstruktion von sozialen Identitäten beobachtet. Sein Plädoyer für den Begriff 'internationales Lernen', für den zweifelsohne zurecht besondere Problemimplikationen thematisiert werden müssen, kritisiert die Überbetonung der kulturellen Differenz und somit ihre Quasi-Erhebung zu natürlichen Unterschieden, was als Schleier zur Verdeckung anderer Verschiedenheiten (persönlichkeitsspezifische, kontextuelle, soziale, aus dem Geschlechterkonstrukt bedingte etc.) dient.

Besonders auffällig wird dies beim Artikel von Klaus-Jürgen Kauß, der sich gerade auf die seines Erachtens kulturell eingefahrenen Lerngewohnheiten und daraus resultierenden Lernwiderstände bezieht und damit trotz sicherlich bestehender Unterschiede m.E. einseitig die kulturelle Differenz betont. Die Gegenüberstellung von der befreienden Pädagogik Freires zu europäischer Lerntradition wirkt zu schematisch. Die Stärke von Kauß' Artikel liegt hingegen in dessen Praxisbezug: Mit vielen anschaulichen Beispielen aus der Praxis von Begegnungsaufenthalten werden Lernblockaden, die sich meist auf unbewußter Ebene abspielen, deutlich. Diese gilt es zu thematisieren und anhand der Hilfe der Themenzentrierten Interaktion und des Kommunikationsmodells erfahrbar zu machen. Kauß hält ein Plädoyer für eine „Pädagogik der Konfrontation“, die m.E. eine Chance darstellen kann, mit Unterschieden jeglicher Provenienz fruchtbar umzugehen.

„Den letzten Schäfchen werden die Locken frisiert“ - Willi Hübinger, dessen Artikel wegen seines Praxisbezuges und der Konkretheit auch gut in den praktischen Teil gepaßt hätte, berichtet als Mitglied des CIL und Pfarrer aus einer der Partnerschaftsgemeinden über den konkreten Weg seiner Gemeinde hin zu einer Partnerschaft mit einer philippinischen Diözese. Diese bedeutete für die Pfarrgemeinde gleichzeitig eine kommunale Öffnung hin zu umweltpolitischem Engagement. Dieser Artikel dürfte besonders engagierten Gemeindeangehörigen Anlaß geben, über die Partnerschaftsmöglichkeiten der eigenen Kirchengemeinde nachzudenken.

Auf die Themenauswahl von interkulturellen Begegnungen geht Andreas Lob-Hüdepohl in seinem Artikel ein. Er beruft sich analog zu den generativen Themen der befreienden Pädagogik auf Schlüsselthemen (Macht, Umwelt, Entwicklung etc.). Dies sind Themen, die die Realität an zentralen Problemfeldern aufschließen und somit gleichzeitig einen wirklichen Austausch ermöglichen. Für interkulturelle Lernprozesse sollten dies solche sein, die zur Erarbeitung lebensbedrohlicher globaler Entwicklungen beitragen. Der Autor spricht sich für die Bedeutung von Direktkontakten aus, da dialogisches Lernen seines Erachtens face-to-face-Beziehungen braucht. Folgende Fragen sind dabei zu stellen: Wer entscheidet in einer advokatorischen Funktion nach welchen Kriterien über die Auswahl der Themen? Wie gestaltet sich das Verhältnis von Alltags- zu Schlüsselproblemen?

Im Rahmen des Projektes „Dialog Lernen“ fanden mehrere Supervisionen der international zusammengesetzten Teams statt. Elisabeth Rohr, eine der SupervisorInnen, zeigt die Notwendigkeit, Chancen und nötigen Vorbedingungen von aus der Ethnopschoanalyse inspirierter Supervision (nicht zu verwechseln mit der oft als koloniale Wissenschaft in Diskredit geratenen Ethnologie) auf, die nicht die kognitiv-diskursive Ebene betont, sondern sich auf der Ebene des sinnlich-konkreten Erlebens abspielt. Ziele sind u.a. die Klärung bzw. Erklärung von Verhalten, eine größere Empathiefähigkeit und die Erarbeitung von breiteren Repertoires an Handlungsmustern bei der Leitung von Gruppen.

Mit ihrer Zusammenfassung runden die drei HerausgeberInnen ihr Werk in brückenschlagender, aber auch kritischer Weise ab. Sie betonen unter Einbezug der Problemimplikationen die Notwendigkeit der Parteilichkeit - oder befreiungstheologisch gewendet der „Option für die Armen“ - und der Kritik an den gesellschaftlichen Verhältnissen. Pädagogische Arbeit hätte dann gerade auch in gewandelten und komplexen Gesellschaften die Aufgabe, zur Selbstaufklärung der Subjekte - es gibt sie ihres Erachtens also noch - beizutragen, die die Selbstreflexion und Selbstkorrektur der Gesellschaft befördern. Das Buch schließt u.a. mit Evaluierungen und konkreten Empfehlungen zur Themenauswahl, zum Umgang mit Mehrsprachigkeit, zur Planung und Finanzierung und der sich daraus ergebenden Entscheidungsfälle.

Während der Lektüre hat sich bei mir an einigen wenigen Stellen Kritik geregt: Teilweise fehlen Problematisierungen von Begriffen und Sachverhalten, wenn es z.B. um Missionierung geht und deren historische Funktion nicht einmal im Nebensatz erwähnt wird, oder bei der einseitigen Überbetonung von kultureller Differenz, bei bestimmten Begriffen, die einige AutorInnen problematisieren, andere nicht. Im praktischen Teil hätte ich gerne die Anfrage an die Verantwortbarkeit von - überspitzt ausgedrückt - kurzzeitigem 'Slum-Tourismus' entdeckt. Und schließlich: einige Texte aus dem Süden hätten sicher auch dieses Werkbuch dialogischer und interkultureller gestaltet.

Allerdings nehmen die HerausgeberInnen durch ihre selbstkritische Einleitung, Zusammenfassung und Textauswahl viel Wind aus den Segeln möglicher Kritik. Außerdem zeugen die Beiträge durchgehend von einem großen Bemühen um Trans-

parenz. Sehr authentisch und überzeugend fand ich dann auch, daß weniger Lösungen gegeben, als Fragen und Problemzusammenhänge aufgerissen werden.

Insgesamt ist ein sehr facettenreiches und kurzweiliges Buch für an der Nord-Süd-Arbeit Interessierte entstanden, das sich durch ein fast durchweg hohes Reflexionsniveau auszeichnet, das spannend und abwechslungsreich zu lesen ist und das mit Stefan Reinders die Ausgangsfragen nach der Bedeutung von Direktkontakten folgendermaßen beantwortet: Begegnungsreisen wirken wie Katalysatoren, die den lebenslangen Prozeß des interkulturellen bzw. internationalen Lernens und die Zunahme der Beziehungsfähigkeit beschleunigen können.

Renate Schüssler

Kurzrezension

Orio Giarini, Patrick M. Liedtke: Wie wir arbeiten werden, der neue Bericht an den Club of Rome, mit einem Vorwort von Ernst Ulrich von Weizsäcker, Verlag Hoffmann und Campe, Hamburg 1998, 287 Seiten, ISBN 3-455-11234-X

Das Originalmanuskript von 1997 hat den Titel „The Employment Dilemma and the Future of Work“ und wurde von Klaus Fritz und Norbert Juraschitz aus dem Englischen übersetzt.

Der Bericht handelt von den Auswirkungen von Globalisierung in Bezug auf einen veränderten Arbeitsmarkt und bietet Lösungen und Szenarien an, das Problem von Arbeitslosigkeit zu beheben. Die Industriegesellschaft befindet sich in einem Übergangprozeß zu einer Informations- und Dienstleistungsgesellschaft. Es wird davon ausgegangen, daß viele traditionelle Berufe in Zukunft überflüssig werden und neue Beschäftigungsarten, wie Teilzeit-, Tele- und Leiharbeit immer größere Bedeutung bekommen werden.

Das Buch ist in fünf Kapitel gegliedert. Die ersten beiden Kapitel diskutieren die Vor- und Nachteile verschiedene wirtschaftswissenschaftlicher Theorien von Arbeit. Ein historischer Rekurs auf die produktive Arbeit im System der Industriellen Revolution beinhaltet das dritte Kapitel. Im vierten Teil wird der Wandel der Dienstleistungsgesellschaft beschrieben. Der Bedeutung des Bereiches der nichtmonetarisierten Tätigkeiten wird breiter Raum eingeräumt und neue Modelle von Steuerumverteilungen und Grundeinkommen werden vorgestellt und diskutiert. Im abschließenden Kapitel werden dann Vorschläge für staatliche Maßnahmen gemacht, die Privatinitiative fördern, nichtmonetarisierte Arbeit aufwerten Perspektiven für mehr Teilzeitarbeit schaffen sollen.

Die Ergebnisse dieses Berichtes bieten einen wichtigen Beitrag für die öffentliche Diskussion um das wichtigste Problem dieser Zeit, nämlich mit den Auswirkungen eines veränderten Arbeitsmarktes sozial verträglich umzugehen.

Sigrid Görgens

Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension

Heinz Pusitz/Elisabeth Reif (Hg.): Interkulturelle Partnerschaften. Begegnungen der Lebensformen und Geschlechter. Frankfurt/Main: IKO-Verlag 1996, 180 S., ISBN 3-88939-375-6, DM 32,-, Bezug: freier Handel

Der vorliegende Sammelband österreichischer KollegInnen umfaßt Beiträge, die die quantitative Aussage, die Zahl interkultureller Ehen und Partnerschaften sei ständig im Steigen begriffen, qualitativ beleuchten soll. Die Gründe für die Zunahme sehen die AutorInnen vor allem in der zunehmenden Internationalisierung, dem vermehrten Einsatz neuer Kommunikationstechnologien, den verstärkten Wanderungsbewegungen und der Globalisierung des Tourismus.

Die AutorInnen wollen die im westlichen sozialwissenschaftlichen Diskurs verbreitete Auffassung entkräften, interkulturelle Unterschiede seien auf ihre intersoziale Dimension zu reduzieren. Sie weisen auf Differenzen hin, die innerhalb einer Partnerschaft zu Distanzen werden können: Klassen- und Kastendifferenzen, religiöse, ethnische, „rassistische“, linguistische und nationale Differenzen.

Die HerausgeberInnen geben in ihrer Einleitung einen guten Abriss zur „Kultur“problematik hinsichtlich interkultureller Partnerschaften. Definitivische Überlegungen zu „Partnerschaft“, „kulturalistischem Rassismus“ sowie „Praxis (Bourdieu) und Diskurs (Foucault) zur Überwindung des Kulturbegriffs“ veranschaulichen dies. Die AutorInnen bieten keine weitere Definition von „Kultur“ an, sondern versuchen vielmehr auf umgekehrtem Wege, geschickt anzudeuten, was „Kultur“ nicht ist. Dabei berühren sie auch Fragen nach Religion und Partnerschaft in Christentum, Islam und Buddhismus und nähern sich dem unsäglichen Begriff der „Mischehe“.

Die Beiträge des Sammelbandes sind sozialwissenschaftlich-interdisziplinär angelegt.

Sie reichen von Erfahrungen in der interkulturellen Paarberatung, kulturell bedingten Kommunikationsproblemen, Fragen der Bilingualität von Kindern, über Migrationsbewegungen von der Stadt auf das Land aufgrund von Partnerschaft, interkulturellen Partnerschaften von Einheimischen und ArbeitsmigrantInnen, Beziehungen zwischen afrikanischen Männern und österreichischen Frauen, bis hin zur Repräsentation asiatischer Frauen in Ost/West Partnerschaften am Theater, dem Diskurs um Krankheit und Gesundheit und das Ernährungsverhalten im Senegal und Österreich.

Das Buch stellt durch seine qualitative Vielfalt ein wichtiges Hilfsmittel dar, „Interkulturalität“ in ihrer Vieldimensionalität begreifen zu lernen. Die einzelnen Beiträge sind jedoch sehr speziell. Das Buch kann als Handreichung für Arbeitskreise „Interkulturelle Partnerschaften“ einerseits und SozialwissenschaftlerInnen andererseits, die zum Thema arbeiten, empfohlen werden.

Gregor Lang-Wojtasik

Anja Lange: Migrationsliteratur - ein Gegenstand der Interkulturellen Pädagogik? Verlag für Interkulturelle Kommunikation. Frankfurt am Main, 1996. 110 S., DM 24,80. ISBN 3-88939-225-3

Das Fragezeichen im Titel ist rhetorisch gemeint, denn für gang haben. Im Extremfall werden sie gar als defizitäre Problemgruppe gesehen, der scheinbar großzügig bei der Behand-

lung von Migrationsliteratur eine Möglichkeit zur positiven Selbstdarstellung zugewiesen wird.

Dagegen plädiert Lange unter Bezug auf Aufsätze von Heidi Rösch für einen Einsatz von Migrationsliteratur, in dem eher die kulturellen Gemeinsamkeiten herausgearbeitet werden. Die in den an heutigen Schulen meist gemischten Lerngruppen (deutsche und nichtdeutsche Kinder und Jugendliche) bestehenden kulturellen Unterschiede sollten als individuelle Unterschiede behandelt werden, denn eine Fixierung auf ethnisch oder nationale Merkmale verstarke den Prozeß der Ethnisierung. Leider geht Lange nicht auf eigene Unterrichtserfahrungen ein.

Bedauerlicherweise beschäftigt sich nur die zweite Hälfte von Langes Buch mit den unterschiedlichen didaktischen Ansätzen, in der ersten Hälfte werden v.a. die hinlänglich bekannte Entwicklung der Migration in die Bundesrepublik und die verschiedenen Ansätze interkultureller Pädagogik referiert. Trotz dieser Einschränkung ist Langes Arbeit lesenswert.

Peter G. Bräunlein

Rothermund, Dietmar: Mahatma Gandhi. Eine politische Biographie. 2. verbesserte Auflage. München: Beck 1997 (Beck'sche Reihe: 1218), 511 S., ISBN 3-406-42018-4, DM 32,- Bezug: freier Handel

Das vorliegende Buch ist die Taschenbuch-Ausgabe des gleichnamigen gebundenen Werkes aus dem Jahre 1989.

Auf den ersten Blick erscheint es, als sollte dem großen Reigen der Gandhi-Biographien lediglich eine weitere hinzugefügt werden. Dem ist jedoch nicht so - aus zwei Gründen: Zum einen gelingt es dem Autor, die 93 Bände der 'Collected Works of Mahatma Gandhi' für das vorliegende Buch auszuwerten und eine Auswahl der einschlägigen und umfangreichen Sekundärliteratur zum weiteren Verständnis hinzuzuziehen; das Namensregister am Ende tut ein weiteres, das mögliche Quellenstudium zu erleichtern. Zum anderen schafft es Rothermund, den ersten 23 biographischen Kapiteln (483 S.), zwei interpretierende gegenüberzustellen. Mit dem Kapitel 'Das ausgeschlagene Erbe' (11 S.) erinnert er an die Zeit nach dem 30.1.1948 und macht deutlich, wie wenig in Indien zu Gandhis Lebzeiten und v.a. unmittelbar nach seiner Ermordung von seinen Idealen und Visionen durch seine Wegbegleiter und Mitstreiter (Nehru, Patel, Birla etc.) realisiert wurde (Entwicklung von unten vs. Entwicklung durch Modernisierung). Mit dem Kapitel 'Mahatma Gandhis Ethik' (10 S.) versucht Rothermund, philosophisch-soziologische Überlegungen - v.a. in Anlehnung an Kant (kategorischer Imperativ) und Weber (Gesinnungs- vs. Verantwortungsethik) - anzustellen, die als Aufforderung zum Handeln heute verstanden werden können.

Diese Ausgabe der Gandhi-Biographie von Dietmar Rothermund ist ein Muß für jeden und jede, der/die sich mit Gandhi v.a. biographisch-authentisch beschäftigen möchte.

Gregor Lang-Wojtasik

Unterrichtsmaterial

Hans-Martin Oetringhaus, United Kids, Spiel- und Aktionsbuch Dritte Welt, ein terre des hommes-Buch, Elefanten Press, 1994, 26,90 DM, 143 S., ISBN 3-88520-406-1

„Wer gleichzeitig zwei Mäuse fangen will, fängt keine“. Dieses Sprichwort aus Uganda, zu lesen in „United Kids“, soll neben anderen Sprichwörtern motivieren zu szenischer Darstellung. Das vorliegende „terre des hommes“-Buch versteht sich in dieser Art als Spiel- und Aktionsbuch. „United Kids“ ist ein Buch, das den Aspekt praktischen Lernens im interkulturellen Bereich in den Vordergrund stellt. Es gibt Anregungen zu handlungsorientiertem Umgang mit Andersartigem am Beispiel von Geschichten, Spielen und Kochrezepten anderer Völker. Der Autor, Hans-Martin Oetringhaus, nennt keine besondere Zielgruppe für dieses Werk. Es kann von Kindern, Jugendlichen und im pädagogischen Berufsfeld Tätigen ebenso verstanden und gelesen werden wie von anderen am Thema Interessierten. Die Grobgliederung des Buches entspricht der geographischen Einteilung in die Kontinente Afrika, Asien und Lateinamerika sowie dem Aspekt „Eine Welt“. Das Werk vermittelt entsprechend zugeordnet verschiedene auch informative Texte und Geschichten oder Sprichwörter der genannten Kontinente sowie Spiele, Kochrezepte und afrikanische Bastelarbeiten.

Der Aspekt „Handeln“ erhält formal Betonung dadurch, daß dieser in allen Kapiteln ein eigener Gliederungspunkt ist und im letzten, „Aktion Schülersolidarität Handeln“, einen eigenen Abschnitt darstellt. „Handeln“ wird in zweifacher Hinsicht verstanden. Zum einen werden darin Anregungen zu eigenen Aktivitäten, eigenen Erfahrungen, wie dem „Papiertütenspiel“, dem „Wasser-ABC“ oder „Diaserie im Kopf“ gegeben. Zum anderen werden Aktionen von Schulen, Dritte-Welt-Gruppen bzw. von „terre des hommes“ wie „Kaufhaus Überfluß“, „Schicksalsrad“ vorgestellt bis hin zu den Hinweisen „Was man sonst noch alles machen kann“.

„Eine Welt“, ein weiterer Abschnitt des Buches, regt zu interkulturellem Lernen unter dem Aspekt der Globalisierung an. Die dazu gewählten Themen, „Wasser“ und „Mädchen“, ermöglichen Anschlußfähigkeit auch bei jüngeren LeserInnen. Wo nötig werden Sachinformationen mit weiterführenden Anstößen sowie Aktionsvorschläge gegeben ganz den Ansprüchen eines Aktionsbuches entsprechend. Die anschaulichen Erzählungen von Mädchen der Bewegung der arbeitenden Kinder in Peru, MANTHOC, zu ihrem eigenen Leben führen den Leser zunächst in eine eher kognitive Auseinandersetzung, einen Perspektivwechsel besonders zu den Themen Mädchenarbeit und Analphabetentum.

Vertrautes im Fremden findet der Leser auch bei den im Buch dargestellten Spielen und den Kochrezepten. Mit Spielzeugen wie Murmeln wird „Cabolas“ in Chile, mit Stöcken „Guli Danda“ in Indien oder mit Bällen „Klatschball“ in Afrika gespielt. Nicht nur derartige Spielzeuge auch Teile der Spielregeln sind dem Leser bekannt. Damit werden Verständ-

nis des „Neuen“ und handelnder Nachvollzug sicher erleichtert. Daneben erfährt der Leser über einige Spiele Interessantes und Überraschendes. Das in Peru unter dem Namen „Yas“ bekannte Ballspiel wird in noch vielen anderen Ländern der Welt meist unter dem Namen „Knöchelspiel“ gespielt. Und auch schon im alten Griechenland und in Rom war dieses Spiel bekannt.

Die Namen von Kochrezepten wie dem afrikanischen „Bananenpfannkuchen“, dem indischen „Reispudding“ oder dem vietnamesischen „Thit Kho Tan- karamelisiertes Schweinefleisch“, vermitteln dem Leser ebenfalls Bekanntes in ungewohnten Zusammenhängen. Das Lesen selber erhält insofern einen Erlebnischarakter. Die Bekanntheit und leichte Verfügbarkeit der Zutaten lassen den handelnden Nachvollzug ebenfalls leicht erscheinen. Eine die Kreativität anregende Verfremdung erfährt der Leser durch das afrikanische Spielzeug aus Müll. Dieses ist wie viele Anleitungen und Beschreibungen des Buches durch Bilder illustriert. Die Spaltenschreibweise bei den Kochrezepten, den Spiel- und Bastelanleitungen vermitteln in diesen Teilen des Buches den Eindruck eines Nachschlagewerkes.

Das Buch „United Kids“ irritiert zunächst vom Inhaltsverzeichnis her. Vertraute Begriffe wie „Projektwoche“ und „Solidarität“ finden sich neben unbekanntem wie „Atjar Ketimoen“, „Guli Danda“ oder „Yas“. Über dieses Nebeneinander von Fremdem und Bekanntem wird formal eine Aspekt von „United“ vermittelt. Ein anderer, inhaltlicher Aspekt, betrifft die Wahl der Kontinente. Dazu ist kritisch anzumerken, daß Europa und Australien nicht berücksichtigt sind und dies auch nicht thematisiert wird. „Wir sind dir nahe“ und „Du siehst uns“, Gedichte des Autors zu Beginn und am Ende des Buches, hinterlassen den Eindruck eines sensiblen Umgangs mit dem Thema.

Hedwig Krumscheid

Tanja Sieber: Zum Beispiel Schule. Süd-Nord Lamuv Taschenbuch 230, Göttingen 1997, 92 S., 12 DM, ISBN 3-88977-500-4.

Bezug: Buchhandel oder Lamuv-Verlag, Postfach 2605, 37016 Göttingen

Die Reihe Süd-Nord des Lamuv-Verlags möchte „das komplizierte Verhältnis zwischen ‚Dritter Welt‘ und Industrienationen anhand konkreter Beispiele“ aufgreifen und „verständliche Hintergrundinformationen“ liefern.

Das konkrete Beispiel des Bandes ist die Schule. Die Autorin gibt über kurze thematische Kapitel einen Einblick in die schwierige Situation der Schule in Ländern des Südens. Zum einen wird ausführlich die Notwendigkeit von Bildung aufgezeigt und begründet. Zum anderen kann die Autorin in vielen Texten eindrücklich zeigen, wieweit die internationale Gemeinschaft von der Verwirklichung dieser Ziele noch entfernt ist. Schulabbruch, mangelnde Schulqualität durch un-

Unterrichtsmaterial Unterrichtsmaterial Unterrichtsmaterial Unterrichtsmaterial

zureichend ausgebildete Lehrkräfte und lebensferne Curricula, Probleme der Mädchenbildung sowie besondere Herausforderungen in von langer Zeit durch Bürgerkriege geschüttelten Ländern wie Mosambik oder durch die Apartheid in Südafrika werden als Problemfelder ausgeführt. Dabei zeigt Sieber auch Möglichkeiten auf, mit diesen Problemen umzugehen: zum Beispiel eine reformpädagogische Laborschule in Brasilien, Schulangebote für Kinder, die im informellen Sektor arbeiten oder Frauenbildungsangebote in Afghanistan über Soap-Operas im Fernsehen.

Die Probleme der Institution Schule in Ländern des Südens werden noch einmal mehr verständlich vor dem Hintergrund der historischen Wurzeln des heutigen Schulwesens im Kolonialismus und während der Entkolonialisierung. Auch zu diesen Aspekten werden kurze - stark vereinfachende, aber in ihrer Richtung aussagekräftige - Texte offeriert. Einige Quellentexte zu internationalen Abkommen runden den Band ab. Diese Dokumente reichen allerdings nicht aus, um die komplizierte Verflechtung in Hinblick auf Schulprobleme hinreichend darzustellen und damit in *diesem* Aspekt dem Anspruch der Reihe gerecht zu werden. Vielmehr hätte man dafür noch stärker auf die Herausforderungen *aller* Bildungssysteme durch Globalisierung und Migration einerseits und die schwierigen Konstellationen andererseits, die sich aus der großen Finanzabhängigkeit vieler Bildungsbudgets im Süden von Geberländern ergeben, eingehen können. Nichtsdesto trotz aber ein interessantes Bändchen, das sich für einen Einstieg in das Thema auch für Erstsemester eignet und ansprechend und kurzweilig geschrieben ist.

Annette Scheunpflug

Gerhard und Waltraud Kern (Hg.): Tendenz Rechts. Leitfa-
den für die politische Arbeit gegen Rechtstendenzen. Lose-
blattsammlung im Ringbuchordner. 1. Lieferung 1997, ohne
Paginierung, ca. 210 Seiten, DM 48,-.

Bezug: AKAZ-Verlag 1997 (Birkenfelderstraße 13, 54497
Morbach)

Die Loseblattsammlung, die in dem kleinen AKAZ-Verlag aus dem Hunsrück erschien und als Leitfaden für die politische Bildungsarbeit angelegt ist, versteht sich als eine aktuelle Handreichung für die Auseinandersetzung mit dem derzeitigen Rechtsradikalismus und seinen verschiedenen Erscheinungsformen. Der Aufbau der Sammlung erfolgt dabei einmal über inhaltliche Aspekte, d.h. über die Stichworte Völkisch, Irrationalismus, Rassismus, Pädagogik, Kultur, Ökonomie, Frauenbewegung, BioRegionalismus, Neue Rechte sowie über eine Systematik, die jedem Kapitel eine ähnliche Struktur geben soll. Danach wird jedes der neun Stichworte mit einem ausführlichen Basistext eingeführt und mit Vorlagen für Folien sowie mit sonstigen Materialien mehr oder weniger ergänzt. Außerdem findet sich im Anhang der ersten Lieferung noch eine ReferentInnenliste, zwei Hinweise auf Videofilme und ein Zeitschriftenverzeichnis rechtsradikaler und rechtslastiger Publikationen. Mit dieser Struktur bekommt die Handreichung durchaus eine Art Handbuchcharakter und bietet für die pädagogische Arbeit mit Gruppen erste Anregungen und Hinweise. Die Basistexte, von

verschiedenen Autoren und Autorinnen sowie unterschiedlicher Länge und in der Regel Wiederabdrucke und keine Originalbeiträge, sind dabei von unterschiedlicher Qualität und eignen sich für eine informative und kritische Einführung in zentrale Aspekte des aktuellen Rechtsradikalismus. Ihre Auswahl dürfte jedoch eher politischen Kriterien gehorcht haben als systematischen. So ist denn auch die Sammlung geprägt durch eine politisch konsequente (linke) Analyse und bietet eine pointierte Aufarbeitung des Rechtsradikalismus. Autoren dieser einführenden Texte sind u.a. Jutta Dittfurth („Braunes Müsli“ über M.O. Bruker, 12 Seiten), Ernst Mandel („Der Rassismus“, 3 Seiten), Maria Wölflingseder („Esoterik“, 21 Seiten), Thomas Geisen („Was ist Rassismus?“, 35 Seiten), Georg L. Mosse („Von der Romantik zum völkischen Denken“, 15 Seiten), Gerald Grüneklee („Faschismus, Rassismus und Pädagogik“, 23 Seiten) und Gerhard Kern („Irrationalismus - Theosophie und Anthroposophie“, 20 Seiten). So unterschiedlich wie diese Grundlagentexte sind, so unterschiedlich wird auch die anvisierte einheitliche Gliederung der einzelnen Kapitel realisiert. Beispielsweise vermisst man bei den meisten Themenblöcken weiterführende Literatur- und Videohinweise, Folienvorlagen oder auch methodisch-didaktische Materialien und Beispiele. Hier bleibt zu hoffen, daß die folgenden Lieferungen ausführliche Ergänzungen in dieser Hinsicht bieten und dem Anspruch eines Leitfadens für die politische (Bildungs)Arbeit gerecht werden. Insgesamt verfolgt diese Publikation von der Anlage her eine wichtige und sinnvolle Idee für die politische und pädagogische Arbeit und leistet eine spannende Einführung und diskussionsfähige Interpretation momentaner Rechtstendenzen in unserer Gesellschaft. In diesem Sinne ist die Sammlung hochaktuell, wichtig und brauchbar für eine kritische Sensibilisierung. Eine Weiterführung und Ergänzung hinsichtlich praxisbezogener Arbeitsmaterialien ist allerdings dringend angesagt und sollte baldmöglichst erfolgen.

Ulrich Klemm

„Schöpfungserzählungen - wie alles erschaffen wurde“/
„Fremde Deutsche aus Kasachstan“. Christ sein weltweit -
Material für den Religionsunterricht: Jahrgang 40, 1997,
ISBN 3-7726-0196-0.

Bezug: Freimund Verlag, Ringstrasse 15, 91564 Neuen-
dettelsau

In der Reihe „Christsein weltweit - Material für den Religionsunterricht“ ist eine Sammlung von Unterrichtsvorschlägen und entsprechenden Arbeitsmaterialien zu den beiden Themenkomplexen „Schöpfungserzählungen - wie alles erschaffen wurde“ und Fremde Deutsche aus Kasachstan erschienen. Im Hinblick auf interkulturelles Lernen bietet das Thema „Fremde Deutsche aus Kasachstan“ den aktuellen Bezug zur Aussiedlerproblematik und kann in diesem Zusammenhang einen wesentlichen Beitrag zur Förderung von Solidarität und Integration von Fremden leisten. Vor dem Hintergrund der geschichtlichen Ereignisse wird der Kulturkonflikt von Rußlanddeutschen thematisiert.

Die Aufbereitung der Unterrichtseinheiten gliedert sich in Vorüberlegungen zum Inhalt und die Darstellung der einzel-

nen Unterrichtsbausteine in Hinblick auf a) ihre didaktische Zielsetzung und b) eine ausführliche Erläuterung verschiedener Einzelelemente bzw. konkreter Umsetzungsmöglichkeiten, die entweder als Gesamtkomplex oder auch unabhängig voneinander nach eigenem Ermessen der Lehrkraft eingesetzt werden können. Daran anschließend findet sich eine umfangreiche Zusammenstellung der erforderlichen Arbeitsmaterialien wie Geschichten/Texte, Arbeitsblätter, Bilder etc. ebenso wie Vorschläge zu konkreten Aktionen.

Das Heft stellt aufgrund eines klar gegliederten und leicht verständlichen Aufbaus eine wertvolle Handreichung sowohl für den erfahrenen Lehrer als auch für den Berufsanfänger dar. Durch zahlreiche didaktische Hinweise wird die Handhabung der Materialien wesentlich erleichtert. Durch die vielen Querverweise auf fächerübergreifende Einsatzmöglichkeiten lohnt es sich nicht nur für Religionslehrkräfte einen Blick in das Unterrichtsmaterial hineinzuworfen. Die zahlreichen Lernaufgaben lassen den Schüler durch Perspektivwechsel verschiedene Zugänge zu diesem Themenkomplex finden und geben ihm so die Gelegenheit, mögliche Vorurteile abzubauen. Positiv zu werten sind abschließend die ergänzenden Lehrermaterialien und die ausführliche Literaturliste, welche tiefere Einblicke in jeweilige Themenbereiche bieten.

Claudia Bergmüller

Evangelisches Missionswerk in Deutschland (Hg.): Dies.: Ostern hier und anderswo. Ein Arbeitsheft für Schülerinnen und Schüler der vierten bis zur neunten Klasse. Hamburg: Breklumer 1998. 32 S.

Dies.: Ostern hier und anderswo. Pädagogische und didaktische Hinweise für Unterrichtende. Hamburg: Breklumer 1998. 24 S.

Bezug: EMW, Normannenweg 17-21, 20537 Hamburg.

„Ostern hier und anderswo“ – lautet der Titel eines Arbeitsheftes für SchülerInnen der vierten bis neunten Klasse und dem dazu veröffentlichten pädagogischen Begleitheft für Unterrichtende.

Das Arbeitsheft beinhaltet Bilder aus 13 verschiedenen Teilen der Welt, in denen Ostern gefeiert wird. Auf den Bildern ist viel Unterschiedliches zu entdecken, das mit den unterschiedlichen Lebensweisen der Menschen zu tun hat. Das christliche Auferstehungsfest wird mit den Bräuchen des jeweiligen Landes verbunden. Im Mittelteil des Heftes sind Arbeitsaufgaben zu finden, die den SchülerInnen helfen sollen, die Bilder fremder Länder zu verstehen. Am Ende des Heftes ist in knapper Form ein Lexikon zu finden, mit dessen Hilfe die SchülerInnen selbständig viele allgemeine Fragen zum jeweiligen Land beantworten können.

Der Informationsgehalt beschränkt sich – zwar vorwiegend – auf Ostern, bietet aber zudem Informationen, um das Allgemeinwissen zu schulen (z.B. Bilder der Ländernamen notieren und auf einer Landkarte suchen). Demnach lässt sich gemeinsam mit SchülerInnen neben dem Osterfest noch viel anderes über die verschiedenen Länder entdecken. Zu dieser Entdeckungsreise lädt das Arbeitsheft für SchülerInnen ein.

Das Begleitheft für Unterrichtende soll diese Entdeckungsreise durch Informationen erleichtern und die verschiedenen Lernzielbereiche darstellen, die sich für die Arbeit mit dem Heft anbieten. Informationen liefert ein Osterlexikon, in dem ein Bogen von der Entstehung des Osterfestes bis hin zu Osterbräuchen gespannt wird. Ein Kapitel, in dem Länderinformationen abgehandelt werden, gibt Aufschluss über Staatsnamen, Staatssprache, Bevölkerung und Fläche, Religion, Landesnatur und Klima, Wirtschaft sowie Kultur und Soziales.

Beide Hefte bieten einen *grenzenlosen* Überblick über das christliche Auferstehungsfest, wie es hier und anderswo gefeiert wird. Sie kristallisieren Gemeinsamkeiten verschiedener Länder heraus. Durch den Vergleich der unterschiedlichen Bilder und das Wissen über andere Länder wird der Blick über die eigene Kultur und Geschichte hinaus geöffnet.

Dennoch stellt sich die Frage, inwiefern das Thema „Ostern“ Jugendliche höherer Jahrgangsstufen überhaupt noch anspricht. Durch den sozialen Wandel sind Kirche und die gegenwärtige Lebenssituation junger Menschen auseinandergedriftet. Religion gilt heute als Sache individueller Wahl. Die Vorgaben der Kirchen – Glaubenslehren, Moralische Anweisungen – werden heute nur noch nach Maßgabe der eigenen Überzeugung übernommen.

Carina Dürr

Evangelisches Missionswerk in Deutschland (EMW) (Hg.): „Vom Turm zur Taube - Pfingsten hier und anderswo“, Hamburg, 1988. Schülerheft und Lehrerheft

Bezug: kostenlos beim EMW, Normannenweg 17-21, 20537 Hamburg

Was steckt eigentlich hinter Pfingsten – außer der Tatsache, ein paar Tage schulfrei zu haben? Für viele Jugendliche ist diese Frage gar nicht so leicht zu beantworten.

Das Arbeitsheft „Vom Turm zur Taube - Pfingsten hier und anderswo“ ist für Schüler der 4. bis 9. Jahrgangsstufe konzipiert und schickt sie auf eine Entdeckungsreise vom Turmbau zu Babel bis hin zu unserem heutigen Pfingstfest. Die Taube als Symbol für Pfingsten und den Heiligen Geist, und der Turm begleiten sie dabei als ständige Leitbilder.

Die Geschichten und gezielten Fragen zu den zahlreichen Bildern bzw. Darstellungen der Pfingstgeschichte in diesem Heft sollen die Kinder zum Nachdenken über die Bedeutung des Pfingstfestes anregen. Hierbei wird auch ein Blick über den Tellerrand hinaus in andere Zeiten und andere Kulturen gewagt. Aber auch in punkto deutsche Pfingstbräuche gibt es (auch für Erwachsene) noch einiges zu lernen.

Das Begleitheft für Unterrichtende bietet ausreichend Hintergrundinformation, um auf die Fragen der Schüler antworten zu können und enthält darüber hinaus verschiedene Materialien für den Unterricht wie Rollenspiele, Kurzgeschichten, Aufgaben, ein Pfingstpuzzle und ein Pfingstlied. Sehr hilfreich sind auch die Empfehlungen zusätzlicher Arbeitsmaterialien und weiterführender Literatur zum Thema am Ende des Heftes.

Claudia Bergmüller

Informationen

Friedrich Konrad Hornemann, erster deutscher Afrika-Forscher: Vom 25.-26. September 1998 veranstalten die Universität Hildesheim u. a. ein Symposium über Beginn und Aktualität der Afrika-Forschung zu Ehren des oben genannten, der am 5. September 200 Jahre alt geworden wäre, in Vorträgen und Workshops mit internationaler Beteiligung. Parallel finden verschiedene Ausstellungen vom 3.-20.9.1998 statt (Musikinstrumente aus Zentral- und Westafrika, der Forschungsreisende K.K. Hornemann, Literatur aus und über West- und Zentralafrika, Quellenmaterialien). Informationen und Anmeldungen: Universität Hildesheim, Institut für Sozialwissenschaften, Institut für Sozialwissenschaften, z.Hd. Frau Burgemeister, Marienburger Platz 22, 31141 Hildesheim, Tel.: 05121/883-105, Fax: 05121/867558

Projekt "Berlin macht Schule": "Berlin macht Schule" ist der Titel eines Projektes, das im Rahmen der Agenda 21 neben dem Entwicklungspolitischen Bildungs- und Informationszentrum e. V. (EPIZ) von verschiedenen Stellen gefördert und unterstützt wird. Ziel ist es, die Entwicklung und Erprobung kreativer Zukunftsmodelle in zehn auserwählten Schulen Berlins zu verwirklichen. Das Lebensumfeld der Schüler und Verhaltensänderungen sind zu fördern und das Selbstbewußtsein hinsichtlich ihrer gesellschaftlichen Verantwortung gegenüber anderen Generationen ist zu stärken. Von den Projektbereichen, sollten mindestens zwei miteinander verbunden werden, z.B. entwicklungspolitische Bildung, Umweltbildung oder Friedenspädagogik, interkulturelles oder ökumenisches Lernen oder Menschenrechtserziehung. Bewerben konnten sich bis zum 03. Juli 1998 alle öffentlichen Berliner Grund- und allgemeinbildende Oberschulen. Eine Jury wertet die zehn Schulprojekte aus, die in zwei Schuljahren (1998/1999 und 1999/2000) umgesetzt werden sollen. Nähere Information können beim Entwicklungspolitischen Bildungs- und Informationszentrum e. V., Gneisenaustr. 67, 10961 Berlin oder unter folgender Faxnummer: 030/692 64 19 eingeholt werden.

Materialien

Brot für die Welt/red.: Die Ausgabe 1/1998 von „Global lernen“, dem Service für Lehrerinnen und Lehrern von Brot für die Welt, widmet sich, passend zur Fußballweltmeisterschaft, dem Thema „Sport und Eine Welt“. Bestellungen bei „Brot für die Welt“, Stafflenbergstr. 76, 70184 Stuttgart oder Verein für Friedenspädagogik, Bachgasse 22, 72070 Tübingen

Ev. Medienzentrale/red.: „Durch andere Augen sehen“ - Profis und Laien, Einzelne und Schulklassen können sich an diesem Film- und Videowettbewerb beteiligen, der von der Ev. Medienzentrale in Bayern koordiniert wird. Bewerbungsschluss ist der 01.10.1998. Informationen bei: Ev. Medienzentrale in Bayern, Hummelsteiner Weg 100, 90459 Nürnberg, Tel.: 0911/4304211, Fax: 0911/4304214

Neu erschienen

Gabi Franger (Hg.): Verflechtungen - Korbmacherinnen in Zambia und in Oberfranken, Sonderheft 11, 104 S., viele Bilder, ISSN-0937-5848, Frauen in der Einen Welt - Zentrum für interkulturelle Frauenalltagsforschung und internationalen Austausch e. V., Postfach 210421, 90122 Nürnberg

Gemeinsame Aktion von UNICEF und der Deutschen Wasserwerke. Aktionsmappe „Wasser ist Leben“: Mit dem Weltwassertag am 22. März 1998 hat die diesjährige Aktion begonnen. Bis zum Weltkindertag am 20. September 1998 führen vor allem ehrenamtliche UNICEF-Mitarbeiterinnen und die Deutschen Wasserwerke gemeinsame Veranstaltungen durch. Informationen: Deutsches Komitee für UNICEF e. V., Höniger Weg 104, 50969 Köln, Tel.: 0221/936500



Verlag für Interkulturelle Kommunikation

Postfach 90 04 21 · D-60444 Frankfurt am Main
Tel. +49-69-78 48 08 · Fax +49-69-7 89 65 75
e-mail Verlag: ikoverlag@t-online.de · e-mail Auslieferung: iko@springer.de
Internet: <http://www.iko-verlag.de>



Barbara Schoppelreich/Siegfried Wiedenhofer (Hrsg.)

Zur Logik religiöser Traditionen

1998, 498 S., Deutsch und Englisch, DM 46,80, ISBN 3-88939-441-8

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



Verlag für Interkulturelle Kommunikation

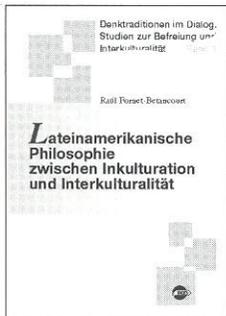
Postfach 900 421 · D-60444 Frankfurt am Main

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

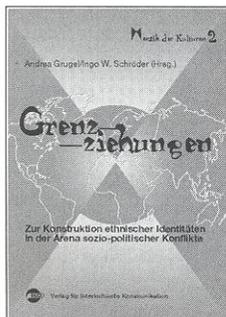


Raúl Fornet-Betancourt

Lateinamerikanische Philosophie zwischen Inkulturation und Interkulturalität

Denktraditionen im Dialog: Studien zur Befreiung und Interkulturalität, Band 1

1997, 255 S., DM 38,00, ISBN 3-88939-352-7



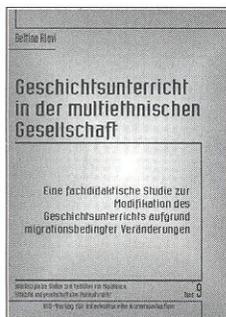
Andrea Grugel/Ingo W. Schröder (Hrsg.)

Grenz-ziehungen

Zur Konstruktion ethnischer Identitäten in der Arena sozio-politischer Konflikte

Mosaik der Kulturen. Minderheiten in multikulturellen Gesellschaften zwischen Tradition und Moderne, Band 2

1998, 188 S., DM 26,80, ISBN 3-88939-456-6



Bettina Alavi

Geschichtsunterricht in der multiethnischen Gesellschaft

Eine fachdidaktische Studie zur Modifikation des Geschichtsunterrichts aufgrund migrationsbedingter Veränderungen

Interdisziplinäre Studien zum Verhältnis von Migrationen, Ethnizität und gesellschaftlicher Multikulturalität, Band 9

1998, 430 S., DM 49,80, ISBN 3-88939-458-2



Marlies W. Fröse

Unsichtbare Mauern

Nonformale Bildung und Frauen in der internationalen Bildungszusammenarbeit der Bundesrepublik Deutschland

Edition Hipparchia

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

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