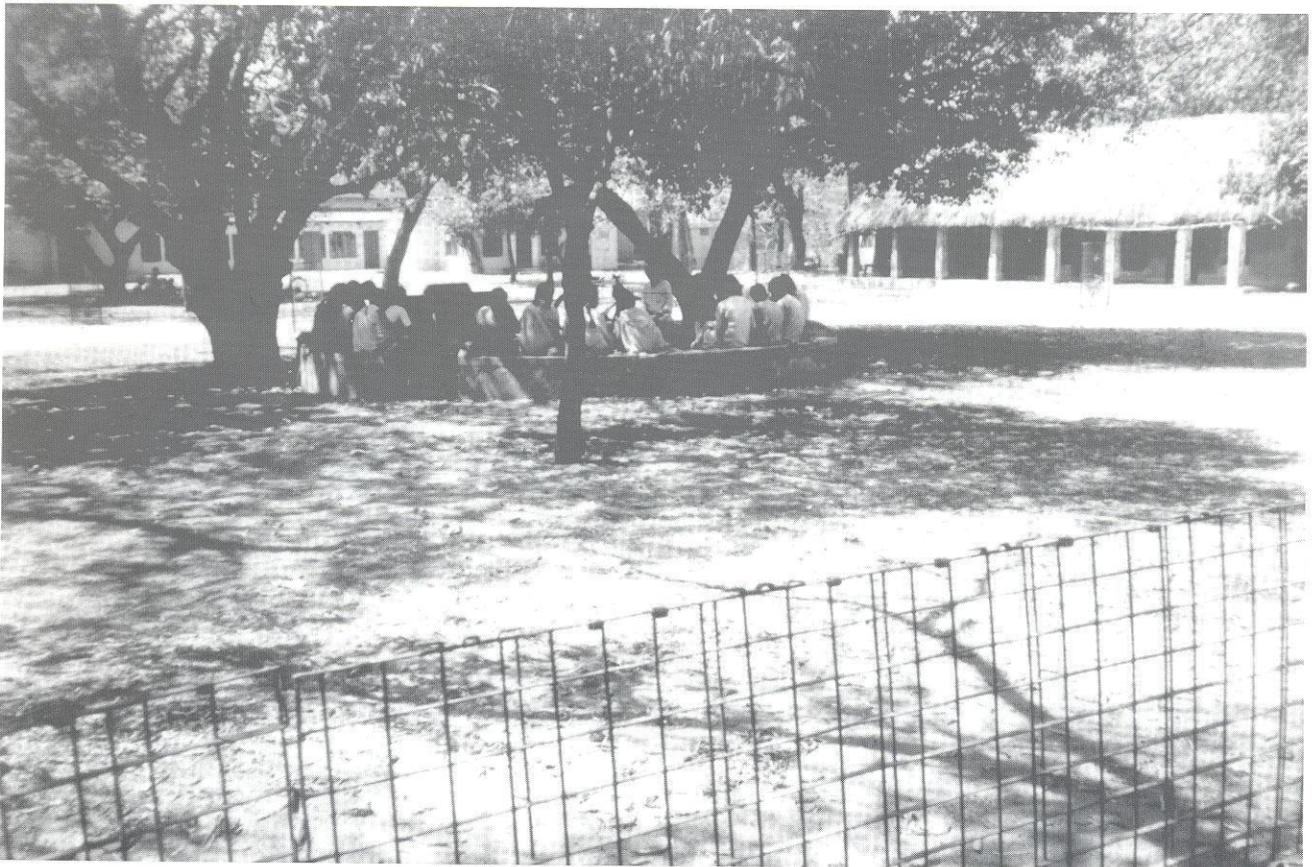


Reformpädagogik aus dem Süden



Aus dem Inhalt:

- Tagores Ashram
- Gandhis Nai Talim
- Freire als Konstruktivist
- Bildung und Menschen-Recht

EDITORIAL

Liebe Leserinnen und Leser, es ist schwierig, den Begriff 'Reformpädagogik' eindeutig zu definieren, auch scheint es es nicht möglich zu sein, eine dazugehörige Bewegung klar zeitlich abzugrenzen. Der Grundsatz 'Pädagogik vom Kinde aus', der der Reformpädagogik gemeinhin zugeschrieben wird, ist eine Verkürzung, ja eine Verneinung aufklärerischer Dialektik. Gleichwohl wird in der einschlägigen Literatur der Zeitraum zwischen 1890 und 1930 als die Zeit der reformpädagogischen Bewegung angegeben. Dies hat damit zu tun, daß in dieser Zeit einige Themen wie Kindesentwicklung, 'natürliche Erziehung', Gesellschaftsveränderung und Pädagogik, Pädagogik vom Kinde aus, Hand- und Kopfarbeit von einigen PädagogInnen intensiv diskutiert wurden. Zudem ist es schwierig, 'Reformpädagogik' als Begriff zu definieren. Dies liegt wiederum daran, daß trotz gewisser Gemeinsamkeiten von Themen die Ansätze sehr unterschiedlich gewesen sind. Beispielsweise zählen zur Reformpädagogik sowohl der 'Individualized-Instruction'-Ansatz der US-AmerikanerInnen Decroly, Descoudres, Parkhursts als auch der Kollektivansatz von Makarenko. Es gibt einige Schlüsselbegriffe, die für die Reformpädagogik maßgebend sind: Selbsttätigkeit und Selbstverantwortung als erzieherische Grundhaltung, das 'learning by doing', das Konzept der Schule als 'Embryonic Community Life', die Projektmethode, der ganzheitliche Unterricht, die 'Unity of Life' als Lerneinheit, die 'group and creative activities'. Ein weiteres wesentliches Element der Reformpädagogik ist die Internationalität (Flitner, W./Kudritzki, G. [Hg.]: Die Deutsche Reformpädagogik. Düsseldorf/München 1967² [Bd.I]; Oelkers, Jürgen: Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte. Weinheim/München: Juventa 1996³, Röhrs, Hermann/Volker Lenhart [Hg.]: Die Reformpädagogik auf den Kontinenten. Ein Handbuch. Frankfurt am Main/Berlin/Bern/New York/Paris/Wien: Lang 1994).

Mit 'Reformpädagogik' werden Namen wie Dewey, Key, Lichtwark, Langbehn, Gaudig, Kerschensteiner, Blonskij und Oestrich verbunden. Auch die Versuche der 20er Jahre - Freinet, Neill, Nohl und Russell - sind allesamt aus Europa und den USA. Obwohl

die Internationalität zwar ein wesentliches Element der Reformpädagogik ist, scheint es gleichzeitig so zu sein, daß die Diskussion über reformpädagogische Ansätze sehr eurozentristisch geführt wurde. Wenn in diesem Zusammenhang von Internationalismus die Rede ist, dann werden vornehmlich Modelle aus Europa und den USA diskutiert. Erstaunlicherweise werden auch Ansätze von Makarenko (Arbeiterkolonie) oder Tolstoi (Jasnaja Poljana) häufig unterschlagen. Geht es um reformpädagogische Ansätze aus dem Süden, fällt in der Regel der Name Freire. Wer aber kennt Gandhis Nai Talim oder Tagores Santiniketan? Deshalb widmet sich dieses Heft der 'Reformpädagogik aus dem Süden'.

Innerhalb des beschränkten Raumes, den eine Zeitschrift bietet, haben wir drei Beispiele ausgewählt (Tagores Ashram, Gandhis Nai Talim, Freire aus konstruktivistischer Perspektive) und für diese Ausgabe der ZEP didaktisch aufbereitet. Damit ist

unsere Hoffnung verbunden, daß die LeserInnen noch mehr Lust bekommen, sich mit dem Thema zu beschäftigen.

Für diesen Fall empfehlen wir als Überblick über die wichtigsten Pädagogen weltweit das Buch 'Thinkers on Education' (Tedesco, Juan Carlos/Morsy, Zaghoul (Hg.): Thinkers on Education. New Delhi: UNESCO/Oxford University Press 1997³ [4 Bde.]) sowie unser kürzlich erschienenenes Buch (Datta, Asit/Lang-Wojtasik, Gregor [Hg.]: Bildung zu Self-Reliance. Reformpädagogische Ansätze aus dem Süden. Hanover 1998).

Daneben gibt es in dieser ZEP einen Artikel von Arnold Köpcke-Duttler zum Thema Bildung und Menschenrecht sowie Berichte, Rezensionen und eine Menge Informationen. Viel Spaß beim Lesen!

Asit Datta
Gregor Lang-Wojtasik
Hannover, 8.2.1999



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

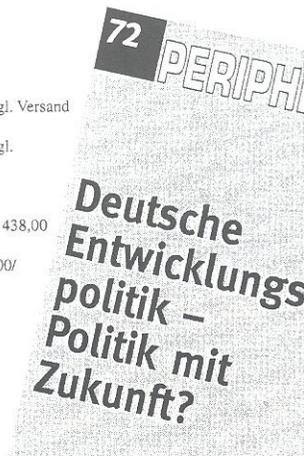
Herausgegeben von der Wissenschaftlichen Vereinigung für Entwicklungstheorie und Entwicklungspolitik e.V., Münster

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



Bitte fordern Sie unsere Abonnementsunterlagen an!

Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik

22. Jahrgang März 1 1999 ISSN 1434-4688D

- | | | |
|-----------------------|-----------|---|
| Asit Datta | 2 | Tagores Ashram |
| Gregor Lang-Wojtasik | 7 | Life-long learning for all - Gandhis Nai Talim |
| Horst Siebert | 12 | Paulo Freire als Konstruktivist? |
| Arnold Köpcke-Duttler | 16 | Bildung und Menschen-Recht |
| Bericht | 20 | Thomas Geisen: Bilder des Südens in der Kinder- und Jugendbuchliteratur - 10 Jahre Aktion 'Guck mal über'n Tellerrand' |
| Kommentar | 24 | Klaus Milke: Die Entwicklungs-Perspektiven der neuen rot-grünen Bundesregierung |
| BDW | 25 | Informationen |
| BDW | 26 | Zur Erinnerung an Prof. Dr. Dietrich Goldschmidt |
| BDW | 27 | Tagung 'Globalisierung als Herausforderung für die Pädagogik' Leserbrief zur Tagung |
| BDW | 29 | "5 Jahre 'Straßenkinder' im Blick von Forschung und Praxis" 10. Weltkongreß der Vergleichenden Erziehungswissenschaft in Kapstadt |
| VENRO | 32 | Bilanz entwicklungspolitischer Bildungsarbeit in den NROs |
| PORTRAIT | 35 | 'Berlin macht Schule' |
| | 37 | Rezensionen/Kurzrezensionen/Informationen |

Impressum: ZEP - Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 22.Jg 1999 Heft 1. **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 (ZEP-pelin), Marburg; Prof. Dr. Alfred K. Treml, 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:** Santiniketan 1984 (Foto: Asit Datta). **Diese Publikation ist gefördert vom Ausschuß für Entwicklungsbezogene Bildung und Publizistik, Stuttgart. Das Heft ist auf umweltfreundlichem chlorfreien Papier gedruckt.**

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

Asit Datta

Tagores Ashram

Zusammenfassung: Der indische Nobelpreisträger Rabindranath Tagore ist im Westen - wenn überhaupt - nur als Dichter und Philosoph bekannt. Seine Fähigkeiten als Künstler und Pädagoge haben dahingegen bisher kaum Verbreitung gefunden. Im folgenden Aufsatz wird der zweite Aspekt auf dem Hintergrund der Biographie von Tagore entwickelt und nach den Perspektiven der von ihm initiierten Anti-Institution im heutigen Indien gefragt.

Vorbemerkungen

Um die Jahrhundertwende - von 1910 bis etwa Mitte der 30er Jahre - wurde Rabindranath Tagore (Thakur im Original Bangla) als Dichter, Philosoph, Mystiker, als der 'große Guru des Ostens' im Westen gefeiert. Zu seinen Bewunderern zählten u.a. W.B. Yeats, Ezra Pound, T.S. Eliot, Albert Einstein, Romain Rolland, Albert Schweitzer, Hermann Hesse. Albert Schweitzer z.B. schrieb 1935 '... Der Goethe Indiens drückt seine persönliche Erfahrung und Überzeugung von dieser Wahrheit (der ethischen Welt- und Lebensbejahung) tiefer, kraftvoller und anziehender aus als je ein Mensch vor ihm'. Er 'gehört nicht nur seinem Volk, sondern der ganzen Menschheit'.¹ Andererseits beklagt sich 1957 Hermann Hesse, daß er im Westen schon bereits in Vergessenheit geraten ist.²

Tagore war der erste Dichter außerhalb des europäisch-/US-amerikanischen Kulturkreises, dem der Nobelpreis für Literatur 1913 zuerkannt wurde. Er schrieb Lyrik, Dramen, Erzählungen, Romane, Reiseberichte, Aufsätze. Nicht nur die Qualität, sondern auch der Umfang ist beeindruckend. Martin Kämpchen, der in Santiniketan lebt und eine Monographie Tagores beim Rowohlt Verlag veröffentlicht hat, listet die Erstveröffentlichungen im Original in Bangla seiner Werke auf, die engbedruckt vier Seiten beansprucht.³

Albert Schweitzers Vergleich mit Goethe kam nicht von ungefähr. Vermutlich wissen viele der älteren Tagore-Kenner hierzulande nicht, wie vielseitig er war. Er verfaßte etwa 3.000 Liedertexte, davon etwa 2.000 von ihm selbst komponierte (vertonte). Eines dieser Lieder ist die heutige Nationalhymne Indiens. Tagore begann in der letzten Phase seines Lebens (ab dem 68. Lebensjahr) ernsthaft zu malen und hinterließ etwa 1100 Gemälde und Zeichnungen. Anfang der 30er Jahre gab es in Europa - auch in Deutschland - mehrere Ausstellungen seiner Bilder.

Vor allem im Westen ist heute wenig über den Reformpädagogen, genauer nach dem Begriff von Ulrich Klemm, über

den libertären Reformpädagogen⁴ Tagore bekannt. Obwohl seiner ursprünglichen Idee nach seinem Tod sehr viel Gewalt angetan wurde, kann man sein Lebenswerk heute noch betrachten. Seine Ashram-Schule, Santiniketan (Ort des Friedens), die 1901 gegründet und 1919 zur Universität Visva-Bharati erweitert wurde, liegt neben einem kleinen Ort mit Namen Bolpur, etwa 200 km entfernt von Kalkutta (Kolkata). Es fahren Non-Stop-Züge von Kolkata nach Bolpur. Die Fahrt dauert etwa zwei Stunden.

Tagores Idee von Santiniketan und die Umsetzung

Viele Literaten schreiben mit der Absicht, den Leser aufzuklären. Manche haben den höheren Anspruch, durch ihr Schreiben das Volk zu erziehen. Wenige wie z.B. Rousseau ('Émile') haben eine ganz konkrete pädagogische Vorstellung. Noch weniger haben wie Leo N. Tolstoi mit Jasnaja Poljana versucht, ihre pädagogischen Vorstellungen in die Praxis umzusetzen. Ähnlich wie Tolstoi hat Tagore seine Vorstellung allmählich entwickelt, beharrlich daran gearbeitet und bis zu seinem Lebensende sehr eng - als Lehrer und Berater - mit seiner Schule verbunden.⁵

Bei meinem Besuch 1984 sagte mir der damals scheidende Registrar (vergleichbar mit dem Kanzler an deutschen Universitäten): Seine (Tagores) Größe liegt nicht darin, daß er höhere Ziele hatte, sondern darin, daß er ein halbes Leben lang kontinuierlich daran gearbeitet hat, diese Ziele in die Praxis umzusetzen. Dazu gehörte auch seine Fähigkeit, die richtigen Leute auszusuchen und sie für seine Idee so zu begeistern, daß sie sich für ein gemeinsames Ziel mit Hingabe aufopferten.

Schlüssel-Erlebnisse

Drei Erlebnisse seines Lebens waren maßgebend für die Konzeption seiner Pädagogik: seine eigene Lernerfahrung in den Schulen und in der englischen Universität, seine Lernerfahrung in den Gesprächen mit seinem Vater und das Scheitern seines Dorfreformversuchs.

Ogleich er als Sohn einer großbürgerlichen Familie privilegiert und seine Erziehung keineswegs auf das "Notwendigste" beschränkt war, fühlte er sich in seiner Kindheit als ein "Gefangener". Dies lag daran, daß er einerseits von der Außenwelt völlig abgeschirmt, andererseits sein Tagesablauf von fünf Uhr früh bis neun Uhr abends streng geregelt war. Er wurde täglich von unterschiedlichen Lehrern (Fachspezialisten) in Gymnastik, Musik, Kunst, und in Schulfächern unterrichtet. Er besuchte nacheinander drei verschiedene Schulen: ein orientalisches Seminar, eine "normale" und anschließend eine euroasiatische Schule. Schulgebäude fand er äußerlich steril, krampfhaft, tod und Klassenräume wenig einladend bis feindlich. Er vermißte Farbe, Bilder und Freiräume. Der Unterricht bestand darin, Lesestoff auswendig zu lernen. Die Schüler mußten wie ein Papageien wiederholen, was der Lehrer vorsagte. Die Schulerlebnisse blieben ihm lebenslang ein Trauma. Auch in England - wohin er geschickt wurde, um Jura zu studieren - verließ er die Londoner University nach drei Monaten. Gelernt hat er aber über englische Literatur, Kunst und Kultur meistens von Menschen, denen er dort begegnet war, also informell. Folgerichtig bezeichnet er sich als einen Schulflüchtling. Einen Gelehrten stellt er in seinem

Roman 'Sesher Kovita' (das letzte Gedicht) so vor: "er mußte viel Lernen und wenig verstehen".⁶ Die Schulen erwähnt er stets als Gefängnis, als Käfige, meistens mit unterschiedlichen Adjektiven wie "leiblos", "grausam" u.ä.

Das zweite, positive Erlebnis waren zwei Reisen, die sein Vater - Maharsi Debendranath Thakur - mit ihm unternahm - in den Himalaya und nach Santiniketan. Sein Vater war - nicht im o.e. ironischen Sinne - ein gelehrter Mann und Mitgründer von Brahma Samaj, einer reformierten Hindu-Gesellschaft, die das Kastenwesen ablehnte. In ihren Tempeln gab es keine Götzen. Zu Hause, im Stadtteil Jorasanko in Kolkata, hatte er kaum täglichen Kontakt mit dem Vater, der ein vielbeschäftigter Mann war. Denn die Familie und der Familienbesitz waren groß. Das Haus in Zorasanko ist ein palastartiges Haus, gewissermaßen eine Stadt in der Stadt. Bei den Reisen, die sein Vater mit ihm allein unternahm, kam er ihm nicht nur näher, sondern er lernte auch viel in Gesprächen über Natur, Philosophie und Religion. Diese Gespräche fanden häufig beim Spaziergang statt. Im übrigen lernte er als Zwölfjähriger Santi-

niketan kennen, das ebenfalls der Familie gehörte. Dort hatte sein Vater ein Meditationshaus (einen Tempel) für die Mitglieder der Brahma Samaj errichtet.

Tagores drei Phasen von Theorie und Praxis der Pädagogik

Vergleichbar mit Gandhis Schriften, Reden, Aufsätzen und Briefen sind Tagores pädagogische Theorie zerstreut. Er selbst hat diese losen Schriften nicht in einem großen und ganzen zusammengebunden.⁷ Insofern ist es schwierig, aus den Schriften eine kohärente pädagogische Theorie abzuleiten. Dennoch läßt sich, wie Jha es getan hat, die Entwicklung seiner pädagogischen Theorie und Praxis in drei Abschnitte einteilen.⁸

Die erste Phase: 1892-1901

Im ersten Aufsatz zum Thema 'Sikkshar Herfer' (Irrungen-Wirungen der Erziehung),⁹ der 1892 erschien, ging Tagore

Rabindranath Tagore

- | | |
|------------|---|
| 1861: | Geboren am 7. Mai im Familienhaus von Jorasanko (Kalkutta) |
| 1873: | Erster Besuch in Santiniketan |
| 1878-1880: | Erster Aufenthalt in England (Studium) |
| 1883: | Heirat mit Mrinalini |
| 1890: | Beginn der Verwaltung der familiären Landgüter mit Silaida als Hauptsitz |
| 1901: | Leben (bis kurz vor seinem Tod) in Santiniketan; Gründung einer Schule |
| 1905-1907: | Teilnahme an der revolutionären Bewegung der indischen Nationalisten |
| 1910: | Erscheinen des Lyrikbandes Gitanjali in bengalisch (engl. Prosaübersetzung 1912) |
| 1912-1913: | England, USA; erste Vorträge in englischer Sprache in den USA |
| 1913: | Nobelpreis für Literatur |
| 1916-1934: | Mehrere Vortragsreisen und Eröffnung eigener Ausstellungen nach Europa (fast alle Länder mehrmals), USA (mehrmals), Kanada, Asien, (Japan mehrmals, China, Singapur, Thailand, Indonesien, Iran, Irak, Indochina) |
| 1934: | Letzte Reisen durch Indien mit einer Theatergruppe aus Santiniketan |
| 1937: | ab September: schwere Krankheit und mehrere Erholungsaufenthalte im Himalaya |
| 1941: | Tod am 7. August in Jorasanko |

niketan kennen, das ebenfalls der Familie gehörte. Dort hatte sein Vater ein Meditationshaus (einen Tempel) für die Mitglieder der Brahma Samaj errichtet.

Das dritte Erlebnis war seine Tätigkeit als Verwalter des Familienbesitzes in Ostbengalen (heute Bangladesh). Als Großstadtkind kannte er bis dahin kaum das Dorfleben und als ein von der Außenwelt abgeschirmter Großbürgersohn nicht solches Elend. Statt von den Bauern Steuern einzutreiben, forderte er Geld von zu Hause. Mit dem Geld baute er Verkehrswege, Schulen und sogar ein Gemeindehaus. Die Dorfbewohner nahmen die Einrichtungen zwar in Anspruch,

hart mit dem kolonialen Bildungssystem um. Das einzige Ziel des kolonialen Bildungssystems sei es, Diener der Regierung heranzubilden. Deshalb werde Wert auf das Auswendiglernen, die Beherrschung der englischen Sprache und Prüfungen gelegt. In den Prüfungen werde nur überprüft, ob man gut rezipieren und das Vorgegebene fast möglichst fehlerfrei wiedergeben könne. Dies sei keine Erziehung, dies sei eine Gefangenschaft (Gefangenschaft und Freiheit sind im übrigen wiederkehrende Motive auch in Tagores Literatur¹⁰). Diese Art der Bildung sei ein Hindernis, Neugierde und eine wissenschaftliche Sichtweise zu entwickeln.¹¹ Außerdem teile die-

se koloniale Bildung die indische Bevölkerung in zwei Gruppen: Die einen mit und die anderen ohne Zugang zu Bildung. Das koloniale Bildungssystem negiere die Hauptziele von Bildung, wozu neben der Entwicklung einer wissenschaftlichen Sichtweise, die Förderung der Kreativität, Freiheit, Freude am Lernen und Teilhabe an der nationalen Kultur gehören. Englisch als Unterrichtssprache sei nicht nur eine zusätzliche Belastung für die SchülerInnen, die die freie Entfaltung der Kinder blockiere, sondern entfremde zugleich die SchülerInnen von der eigenen Kultur. Deshalb hielt Tagore die Muttersprache als Unterrichtsmedium für unabdingbar.

Die zweite Phase 1901-1918

1899 brachte Tagore seine Familie zuerst nach Santiniketan, dann nach Silaida. Der unmittelbare Anlaß war eine Pestepidemie in Kalkutta, für deren Opfer sich Tagore nach Kräften einsetzte.¹² In Silaida muß er schließlich die Entscheidung

1906), Tapova (The Forest schools 1909), Dharma Sikksha (Religion und Pädagogik), Sikkshar Vahana (Das Medium der Erziehung 1915).

Die Schule, genannt Patha Bhavan (Ort des Lernens), entwickelte sich, trotz finanzieller Nöte, kontinuierlich. Sehr lange Zeit wurde die Schule ausschließlich von Tagore finanziert. Fast die gesamte Summe des Geldes aus dem Nobelpreis sowie seine Tantiemen aus Büchern und Veröffentlichungen wurde von Tapova für Santiniketan ausgegeben. Dies war nur möglich, weil die Lehrergehälter sehr niedrig waren. Manche LehrerInnen arbeiteten auch ohne Gehalt.

Die dritte Phase 1918-1941

Die Schule wurde zu einer Universität erweitert (Visvabharati: Gründung 1919, Beginn des Unterrichts am 23.12.1921), der man zwei Jahre später ein Zentrum für den Dorfwiederaufbau ('Sriniketan': Ort der Schönheit/des Wohlbefindens) angliederte.

Mit der Entwicklung von Santiniketan war Tagore insofern unzufrieden, weil er seine ursprüngliche Idee, die Schule als Kombination eines Lernorts und eines Dorfentwicklungsprojekts nicht verwirklicht sah. Denn aus diesem Grund hatte er den Ort Santiniketan gewählt. Ringsherum waren verschiedene Dörfer, in denen Hindus, Moslems und Santhals (Ureinwohner) wohnten.

1921 traf er zufällig den Engländer

Leonard Elmhirst in den USA, der Agrarwissenschaft an der Cornell University lehrte. In einem Gespräch mit ihm beschrieb Tagore die Santiniketan umgebenden Dörfer in einem sich stetig verschlechternden Zustand. Es gäbe keine Kooperation und keine Eigeninitiative der Dorfbewohner. Tagore bat Elmhirst um Hilfe. Da dieser interessiert war, an einem Dorfentwicklungsprojekt in Indien zu arbeiten, nahm er das Angebot an, Sriniketan aufzubauen.

Elmhirsts Hauptziel war am Anfang, die Produktivität in der Landwirtschaft zu erhöhen. Tagore wollte aber eine Entwicklung, die die Landwirtschaft, Bildung, Gesundheit und das soziale Leben der Dörfer insgesamt verbessert. So wurde in Sriniketan in verschiedenen Feldern experimentiert, um die Lage der Dörfer insgesamt zu verbessern. Es wurde versucht, neues Saatgut zu entwickeln, das besonders für die lokalen Situationen geeignet war. Es wurden 200 Kooperativen für Kredite, Bewässerungsprojekte, für die Ausrottung der Malaria etc. gegründet.

Geschichte eines Papageis

Es war einmal ein Vogel. Er war dumm. Er konnte schreien, spielen, aber keine Bücher lesen. Er konnte hüpfen, fliegen - hatte aber keine Ahnung von vornehmen Manieren.....

Der König befahl dem Kanzler: "Erziehe den Vogel!"

Der Vogel wurde im goldenen Käfig eingesperrt: Tag und Nacht wurde er mit viel Aufwand von lauter Schriftgelehrten unterrichtet. Dem Vogel verging jegliche Lust. Er trank nicht, aß nicht, döste vor sich hin. Schließlich starb er. Ein böser Schwätzer verbreitete das Gerücht: "Der Vogel ist tot".

Der König fragte seinen Vetter, dem er die Erziehung des Vogels aufgetragen hatte. "Vetter, was muß ich hören?"

"Herr, die Erziehung ist vollendet".

"Hüpft er noch?"

"Um Gottes willen!"

"Fliegt er noch?"

"Nein!"

"Schreit er noch, wenn er kein Futter kriegt?"

"Nein."

"Hole mir den Vogel!"

Der Vogel kam. Mit ihm der Stadtrat, die Wächter, die Reiter...

Der König drückte am Vogel herum, er gab keinen Pieps von sich.

In seinem Bauch raschelten und knisterten trockene Blätter aus Schriften.

aus: Tagore, R.N.: Totakahini - Geschichte eines Papageis. Ges. Werke. Bd VII, S.812 ff. (Übersetzung: A.D.)

zur Umsetzung seiner pädagogischen Vorstellung getroffen haben. Er kehrte mit seiner Familie nach Santiniketan zurück. Am 22. Dezember 1901 eröffnete er auf dem Grundstück seiner Familie die Schule mit fünf Kindern - darunter einer seiner Söhne - und ebenso vielen Lehrern.

In der Anfangsphase von Santiniketan starben nacheinander seine Frau (1902), seine zwei Kinder (1903 und 1907) und sein Vater (1905). Offenbar verarbeitete er seinen Verlustschmerz durch enorme Arbeit, sowohl im pädagogischen, praktischen wie im theoretischen Feld als auch durch literarische Tätigkeit. In dieser Zeit erschienen nicht nur einige bedeutende literarische Werke wie der Gedichtband Gitatanj (1910, eine Prosaübersetzung erschien 1912, die maßgeblich für die Verleihung des Nobelpreises verantwortlich war), Gora (1910, ein Roman über das Identitätsproblem eines jungen Europäers, der in einer indischen Pflegefamilie aufwuchs), Raja (1910), Dakghar (1912), sondern auch einige grundlegende Aufsätze über Pädagogik: Sikkshasamsya (Probleme der Erziehung

Die SchülerInnen in Sriniketan waren verpflichtet, ein Handwerk zu erlernen. Die SchülerInnen vermittelten ihr Wissen und Können an die Dorfbewohner. Da all diese Veränderung auch eine erhebliche Einkommensverbesserung jener Bevölkerung bedeutete, die sich darauf einließ, war diesmal die Gefahr nicht groß, daß die Bevölkerung die neuen Einrichtungen nicht als eigene ansah. Tagores künstlerische Einflüsse gingen in die Handwerke insofern ein, als die Produkte (Textil, Leder, Papier, Holz) bis heute einen unverwechselbaren Stil tragen.

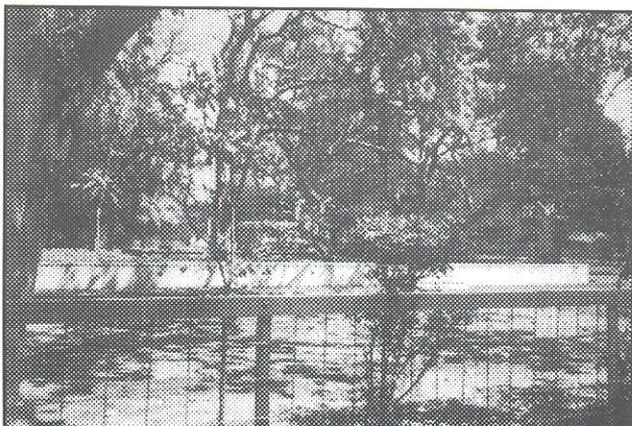
Die Ziele und das Konzept

Unabhängig voneinander ließen sich Gandhi und Tagore bei der Beschäftigung mit Erziehung von der Idee des traditionellen indischen Ashrams¹³ leiten. Dies war kein rückständiger Gedanke. Als ein überzeugter Pantheist¹⁴ wußte Tagore, daß die Natur nie so bleibt, wie sie ist, da sie und somit auch die Welt einer ständigen Veränderung unterworfen sind. Tagore fand die Idee des Ashrams aus folgenden Gründen nachahmenswert:

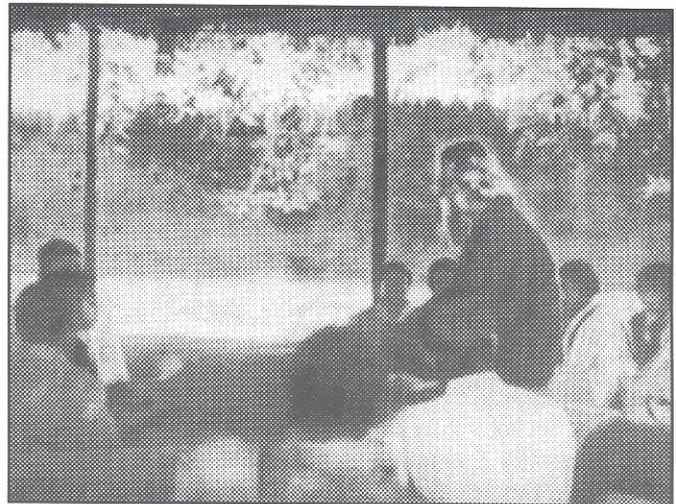
- die SchülerInnen mußten während ihrer Ashramzeit wie ein Familienmitglied der Lehrperson leben,
- alltägliche Arbeiten im Haushalts verrichten,
- einfach leben, auf jeglichen Luxus verzichten (in Ashrams gab es keinen Unterschied zwischen Arm und Reich),
- ganzheitliches Lernen (worunter Tagore die Aufhebung der Trennung zwischen Intellekt, Seele und Psyche verstand).¹⁵

Tagores 'besonderer Beitrag lag in der Betonung der Harmonie, Ausgeglichenheit und allseitigen Entwicklung der Persönlichkeit', schreibt Humayun Kabir, ein ehemaliger Schüler von Santiniketan, der zeitweilig Minister für Bildung und Wissenschaft Indiens war. Schönheit mußte für ihn mit Sittlichkeit verbunden sein und Sittlichkeit mit Schönheit, wenn der Mensch die Wahrheit findet. So sind die drei großen Ideen des Wahren, Schönen und Guten in seinem Erziehungsideal vereinigt.¹⁶

Tagore legte - wie Gandhi - Wert auf das Erlernen eines Handwerks. Er war davon überzeugt, daß das Kultivieren, Erforschen, Verbessern von Handwerken für die Entwicklung des Dorflebens und für die Verbesserung des dörflichen Einkommens unabdingbar seien. Gleichwohl hat das Handwerk von Tagore eine andere Funktion als bei Gandhi. Das Erlernen eines Handwerks war Mittel zur Förderung und Entwicklung der Kreativität des Lernenden. Das Handwerk hilft, sich



An diesem Ort hielt Tagore seine Vorlesungen



Vorlesung unter einem Baum (Santiniketan 1919)

selbst auszudrücken, seine Stellung im gesellschaftlichen Gefüge und so auch die eigene Identität zu finden. Deshalb ist es seit Gründung der Schule (bis heute) üblich, daß bei Theater- oder Konzertaufführungen alle notwendigen Utensilien - von der Bühne über Bühnenbilder bis zu Sitzarrangements - von den SchülerInnen und StudentInnen selbst hergestellt bzw. errichtet werden.

Naturverbundenheit

Die Natur spielt sowohl in Tagores Dichtung als auch in seiner Pädagogik eine große Rolle. Der Unterricht wird weitgehend unter freiem Himmel, oft unter einem Baum abgehalten. Die Schulfeste werden noch heute nicht zu den religiösen Terminen, sondern zu Jahreszeiten (Winter- und Frühlingsfest) gehören. Zu den Festen gehören nach Baumpflanzungen, das Kultivieren von Ackerfeldern, Ausstellungen von Handwerkszeugnissen und Kunstwerken der SchülerInnen.

Internationalität

Tagore war von der Einheit der Menschheit überzeugt. Seine Definition von der indischen Kultur war 'Unity in diversity', darin lag auch für ihn die Einheit der Menschheit. In mehreren Aufsätzen schreibt Tagore, daß Kenntnisse von Geschichte, Kultur und Umgangsformen anderer Länder sowie Gesellschaften das zentrale Anliegen des Ashrams sind.¹⁷ Folgerichtig gab es in Santiniketan von Anfang an eine sehr große Zahl ausländischer StudentInnen und LehrerInnen. Es existieren Kulturzentren verschiedener Länder, wie z.B. der China-Bhaban.

Bildung zur Befreiung: Distanz zu den Regierungen

Bildung ist für Tagore immer ein Mittel zur Befreiung, nicht nur von einer Fremdherrschaft, sondern auch von der strukturellen Gewalt und Unterdrückung. So war er immer skeptisch gegenüber Regierungen, nicht nur der Kolonialmächte, sondern auch der eigenen nationalen Regierung gegenüber. In einem Aufsatz über Bildungsreform (bereits 1904) zitierte er Tolstoi wie folgt:

'It seems to me that it is now specially important to do what is right quietly and persistently, not only without asking permission from Government but consciously avoiding its par-

icipation. The strength of the Government lies in the people's ignorance, and the Government knows this and therefore oppose true enlightenment. It is time we realize that. And it is most undesirable to let the Government, while it is spreading darkness, pretend to be busy with enlightenment of the people. It is doing this now by means of all sorts pseudo-educational establishments which it controls: schools, high schools, universities, academies, and all sorts of committees and congresses' ...¹⁸

Nachwort

Tagore war sich bewußt, daß nach seinem Tod die Existenz Santiniketans finanziell bedroht wäre. Deshalb bat er Gandhi, durch Spenden und eine Stiftung dafür zu sorgen, die Weiterexistenz des Ashrams abzusichern. Er wollte auf keinen Fall auf die Unterstützung der Regierung angewiesen sein. Als nach dem Tod Gandhis Santiniketan erheblich unter finanziellen Druck geraten war, übernahm die indische Bundesregierung die Verantwortung. Da eine große Zahl von PolitikerInnen während der Kolonialzeit Schutz, Ruhe und Frieden in Santiniketan genossen hatten oder viele - wie z.B. Indira Gandhi - dort studiert hatten, waren sich Parlamentsabgeordnete über Parteigrenzen hinweg einig, daß der Ashram "gerettet" werden müsse. So übernahm die Bundesregierung die Verantwortung für die Universität - mit weitreichenden Folgen. Nach einem Besuch 1984 schrieb ich u.a., daß sich in der Struktur vieles grundlegend geändert hätte. Im Gegensatz zu früher müßten jetzt Abschlußprüfungen und akademische Grade auf Anordnung der UGC (United Grants Commission) verliehen werden (eine Änderung, die dem Konzept Tagores geradezu widerspricht). Die Folge sei, daß die Universität immer mehr zu einem Lehrbetrieb verkomme. Die Forschungsinstitute wie das Zentrum für Dorfentwicklung oder Kulturzentren anderer Länder würden vernachlässigt.¹⁹

Offenbar haben sich die Zustände noch mehr verschlechtert. Nach einem Bericht des Magazins India Today gibt es in Santiniketan keine ausländischen StudentInnen oder Lehrpersonen mehr. ProfessorInnen lehren wegen des Geldes, StudentInnen lernen, um gute Noten zu erhalten. Noch schlimmer ist, daß Korruption und Nepotismus zum Alltag gehören.²⁰

So ist Santiniketan von einer anti-institutionellen Institution zu einer institutionalisierten Anti-Institution oder einer ganz gewöhnlichen, typisch indischen Universität geworden.

Literatur:

- Banerjee, Ruben:** The End of Innocence. Tagore's idyllic University is swept in a tide of Change, In: India Today vom 15.3.97, S.83.
Datta, Asit: Santiniketan: Hort des Friedens, in: b:e 12/84, S.68-73.
 Datta, Asit: Tagore's Traum, In: Datta, Asit/Lang-Wojtasik (Hg.): Bildung zu Self-Reliance. Reformpädagogische Ansätze aus dem Süden. Hannover 1998, S.97-108.
Jha, Narmadeshwar: Rabindranath Tagore, In: Tedesco, Juan Carlos/Morsy, Zaghoul (Hg.): Thinkers on Education, Vol.4., UNESCO/OUP, New Delhi 1997, S.608 ff.
Kämpchen, Martin: Rabindranath Tagore, rororo-Monographie, Reinbek 1997.
Klemm, Ulrich: Anarchistische Pädagogik. Über den Zusammenhang von Lernen und Freiheit in der Bildungskonzeption Leo N. Tolstois, Siegen-Eiserfeld 1984a.
Klemm, Ulrich: Die libertäre Reformpädagogik. Tolstois und ihre Rezeption in der deutschen Pädagogik, Reutlingen 1984b.

Mani, R.S.: Educational Ideas and Ideals of Gandhi and Tagore, New Delhi 1995.

Reagan, Timothy: Non-Western Educational Traditions. Alternative Approaches, Educational Thought and Practice, Mahwah/New Jersey 1996.

Tagore, Rabindranath: Einheit der Menschheit, Freiburg im Br. 1961.

Tagore, Rabindranath: Gesammelte Werke, Jubiläumsausgabe 15 Bde, Bd IX, Calcutta.

Tagore, Rabindranath: Santiniketan Vidyalayer Sikkshadarsha, Kalkutta 1980.

Tagore, Rabindranath: Sikksha, Kalkutta 1982⁸ (von J.D. Bhowmik, im Auftrag der Visvabharati Univ. herausgegeben).

Anmerkungen:

¹ Vgl. Kämpchen 1997, S.137.

² Ebd., S.138.

³ Ebd., S.141-145.

⁴ Vgl. Klemm 1984b; darin schreibt Klemm: "Die Grundlage libertärer Pädagogik ist ihr freiheitliches Verständnis von Menschen und die Forderung nach einer herrschaftsfreien und 'diskursfähigen' Gesellschaftsform" (S.9).

⁵ Vgl. Klemm 1984a.

⁶ Tagore, Rabindranath: Sheshar Kovita, (Rabindrarachanābali) Gesammelte Werke, Jubiläumsausgabe 15 Bde, Bd IX, Calcutta 961, S.716; zu seiner Schulerfahrung vgl. - Ders.: Chhelebelā (Kindheit), ebd., Bd X, S.127 ff; vgl. auch Mani 1995, S.121-125.

⁷ Tagore 1982 (enthält 23 Aufsätze Tagores über Pädagogik).

⁸ Jha 1997, S.608 ff.

⁹ Tagore, Rabindranath: Sikkshar Herfer, in Sikksha, a.a.O., S.7-19, es gibt zwar eine deutsche Übersetzung (Tagore 1961, S.27-34,) wie häufig bei Tagore ist diese Übersetzung jedoch sehr ungenau.

¹⁰ Vgl. z.B. den Roman "Gora", Gesammelte Werke, Bd IX, a.a.O. S.3-350; Theaterstücke Raja Dakghar, Raktakarabi, Gesammelte Werke, Bd VI, a.a.O., S.303-361, S.419-440 und S.647-692.

¹¹ Vgl. Jha, 1997, S.608.

¹² Kämpchen Martin 1997, S.50.

¹³ Für eine kurze, genaue Beschreibung des Ashram-Systems vgl. Reagan 1996, S.102 f.

¹⁴ Pantheist = Anhänger und Verfechter einer Weltanschauung, die - im Gegensatz zum Christentum - behauptet, daß Gott und Natur eins sind (Etymologisches Wörterbuch des Deutschen. München: dtv, 1997³, S.966).

¹⁵ Vgl. Tagore 1980, S.3.

¹⁶ In der Einleitung zu Tagore 1961, S.7.

¹⁷ Vgl. Tagore, Rabindranath, Sikksha, a.a.O., S.124 ff; oder das Buch (Anm. 15), S.113 ff, S.119 ff, S.227 ff.

¹⁸ Tagore: Sikkshasankar, in Sikksha, a.a.O., S.37.

¹⁹ Auch in Indien haben die Bundesländer Kulturhoheit. Von den 226 Universitäten (1996) sind nur sieben direkt von der Bundesregierung abhängig. Für die Verteilung der Gelder ist die UGC - United Grants Commission - zuständig. Die UGC bestimmt die Rahmenbedingungen (Hochschulorganisationsgesetz); Datta 1984, S.68-73.

²⁰ Banerjee 1997, S.83.

Asit Datta, geb. 1937 in Midnapore/Indien, Prof. Dr., Vorsitzender der interdisziplinären Projektgruppe Arbeitsbereich Interkulturelle Bildung und Entwicklungspädagogik am Fachbereich Erziehungswissenschaften der Universität Hannover.

Veröffentlichungen u.a.: 'Entwicklungstheorien und -strategien, Hannover 1980', 'Ursachen der Unterentwicklung, München 1982', 'Welthandel und Welthunger, München 1994', 'Zukunft nur gemeinsam (Hg.), Bremen 1989' Projektwoche Dritte Welt (Hg.), Weinheim 1990², 'Die neuen Mauern (Hg.), Wuppertal 1993'.



Zusammenfassung: Der Autor beschreibt die wichtigsten Aspekte von Gandhis Erziehungs- und Bildungsvorstellungen auf dem Hintergrund seines sozialreformerischen Programmes. Gandhi ist zwar mit seiner Idee von *Nai Talim* gescheitert, trotzdem sind darin eine Vielzahl von Ansätzen enthalten, die auch heute - nicht nur in Indien - Bedeutung für einen zukunftsgerichteten bildungs- und gesellschaftspolitischen Diskurs haben.

Vorbemerkungen

Vor gut 50 Jahren wurde Mohandas Karamchand Gandhi ermordet. Im Westen wird er in der Regel als 'Apostel der Gewaltlosigkeit', in Indien als 'Vater der Nation' rezipiert. Beide Bezeichnungen benennen nur Einzelaspekte seines sozialreformerischen Programmes und unterstreichen die Tendenz, Gandhi auf einen mystischen Sockel zu heben, den er stets abgelehnt hat.

Gandhis sozialreformerisches Programm besitzt m.E. nicht nur in Indien, sondern auch weltweit Aktualität und kann bestehende politische sowie wirtschaftliche Systeme konstruktiv herausfordern.

Obwohl er in offizieller Politik und gesellschaftlicher Analyse nur noch eine marginale Rolle spielt und seine Ansätze von spezifischen historischen sowie politischen Rahmenbedingungen abhängig sind, ist es m.E. lohnenswert, sich mit Gandhis Ideen auch heute auseinanderzusetzen. Dies v.a. bezogen auf vier Aspekte, die eng miteinander verknüpft sind:

- Interdependenz von Moral und Politik
- Egalitäre Gesellschaft und Wirtschaft (Sarvodaya)
- Basisdemokratie und Dezentralisierung
- Life-long learning for all (Interdependenz von Theorie und Praxis)

Im vorliegenden Aufsatz erfolgt eine Konzentration auf den letzten der vier Aspekte, wobei die anderen drei mitzudenken sind. Die gesamte Philosophie & Ethik Gandhis ist mithilfe westlicher Systematik nur schwer faßbar. Jedoch lassen sich zwei Thesen formulieren, mit denen der Erfolg und die Umsetzbarkeit der konstruktiven sozialreformerischen Arbeit beurteilbar ist:

Die Prozeßhaftigkeit der Ansätze muß an ethischen Grundsätzen gemessen werden können. Zudem müssen Ziele und Wege stets übereinstimmen.

Kontext und Grundbegriffe

Im Rahmen dieses Aufsatzes würde es zu weit führen, die gesamte Kolonialgeschichte Indiens aufzuarbeiten (Eroberung durch z.B. die 'Arier', Hunnen, Chinesen, Araber, Perser, Türken, Mogulen, Briten).² An dieser Stelle sei festgehalten, daß Gandhi für seinen politischen Kampf zwei *Schlüsselbereiche* ausgewählt hatte, deren Zerstörung bzw. Verhinderung in der Zeit der britischen Kolonialherrschaft zur Verelendung der Bevölkerungsmassen beitrugen: *Baumwollproduktion* und *ländliche Entwicklung*. Gandhi hat seinen Traum eines 'neuen

Gregor Lang-Wojtasik

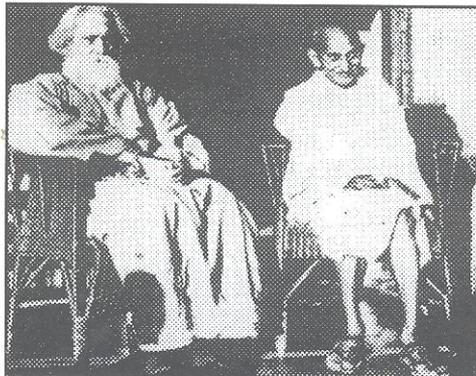
Life-long learning for all - Gandhis *Nai Talim*¹

Indiens' (vgl. Gandhi 1947, 1993) v.a. in den grundlegenden Schriften 'Hind Swaraj' (Gandhi 1938) und 'Constructive Programme' (Gandhi 1941) dargelegt. Seine Überlegungen zu *Nai Talim* sind eng mit seinem sozialreformerischen Programm verbunden, das tief in seiner Philosophie und Ethik verwurzelt ist. Zum besseren Verständnis seien ausgewählt wenige Begriffe genannt und kurz erläutert (in Gänze; vgl. Lang-Wojtasik 1997, 1998b), obwohl bei der Konzentration auf ausgewählte Begriffe und ihrer Übersetzung immer die Gefahr besteht, daß Bedeutungen nicht in ihrer Gesamtheit erfaßt werden können und Vieldeutigkeiten verlorengehen können. Diese Gefahr potenziert sich bei Gandhi, da die von ihm verwendeten Sanskrit-Begriffe in der Regel grundlegend mehrperspektivisch und vieldimensional angelegt sind.

*Wahrheit, Satyagraha*³ und *Gewaltfreiheit* sind einerseits grundlegendes Prinzip (konstruktives Festhalten an der Wahrheit), andererseits Methode im Sinne eines Weges bzw. Experimentierens. Erklärtes Ziel Gandhis ist die individuelle, kontinuierliche und freiwillige *Selbsttransformation*. Diese kann in einem korrespondierenden und weitergehenden Schritt auf Familie, Dorf, Nation und Welt bezogen werden. Dadurch trägt sie zur Veränderung in diesen Bereichen bei. 'Das Wohl des einzelnen soll im Wohle

aller enthalten sein!' Grundlage ist die Bereitschaft jedes Einzelnen, sich dem Gemeinwohl unterzuordnen. Anders als 'tote Gleichheit', bedeutet eine Gesellschaft, die Gleichheit anstrebt, *Einheit in Vielfalt*. Sie muß dafür Sorge tragen, jedem Menschen die freie Entfaltung seiner Fähigkeiten zu ermöglichen. (Harijan⁴, 22/2/1942; CWMG,⁵ Bd.75, S.295). Entscheidend ist das Eintreten für *Swaraj* im Sinne der Selbstbefreiung und -regierung ohne Ende.

Gemeint ist wirkliche Unabhängigkeit von äußerer Abhängigkeit - in politischer, ökonomischer, moralischer und sozialer Hinsicht (Harijan, 2/1/1937; CWMG, Bd.64, S.191f). Gandhi geht davon aus, daß jedes Individuum eine umfassende Pflicht gegenüber und innerhalb der (Agrar-)Gesellschaft hat.⁶



Tagore und Gandhi (Februar 1940)

Sein Ziel sind *autonome Dorfrepubliken*, in denen die *vorhandenen Güter bedarfsgerecht verteilt* werden (Harijan, 13/8/1940; CWMG, Bd.72, S.381). Um dieses Ziel zu erreichen, geht Gandhi von der Bereitschaft und Fähigkeit jedes einzelnen aus, für die eigenen Grundbedürfnisse - d.h. auch hier mit dem Blick auf die gesamte Gesellschaft - mithilfe körperlicher Arbeit sorgen zu können (*Bread labour*). Jedes Dorf soll selbstversorgend sein (Young India, 20/8/1919; CWMG, Bd.16, S.29). Gandhis ökonomische Vorstellungen sind primär auf die *Förderung der Dorf'industrien'* (Handwerk, Agrar- 'wirtschaft') ausgerichtet.

Innerhalb der dörflichen Demokratie ist das *Gram Panchayat* (der Fünfer-Dorfrat) entscheidendes Gremium, in dem Entscheidungen nach Konsultation der Basis getroffen werden (*Kooperation und Konsens*).

Für Überlegungen zu Erziehung und Bildung sind v.a. seine langjährigen Erfahrungen in unterschiedlichen Lebensgemeinschaften prägend und wegweisend, die eine stetige Auseinandersetzung mit kolonialen Doktrinen und jahrtausendealten indischen Traditionen und Kulturen als konstruktives Gegenprogramm mit einschlossen (Phönix- und Tolstoi-Farm in Südafrika, Sabarmati- und Sevagram-Ashram⁸ in Ahmedabad bzw. in der Nähe von Wardha).

Die im vorhergehenden Abschnitt angedeuteten Grundgriffe lassen sich schablonenartig auf Nai Talim legen. Mit Hilfe westlicher Systematik haben indische KollegInnen die *'life-long education in five stages'* eingeteilt (vgl. z.B. Muniandi 1985, S.11f).

- Social Education (Adult Education)
- Pre-Basic Education (Alter 3-5 Jahre)

- Basic Education (Alter 6-14 Jahre)
- Post-Basic Education (Alter 15-18 Jahre)
- Rural University

Diese Aufteilung ist m.E. deshalb problematisch, weil die Übergänge und Verknüpfungen zwischen den einzelnen Stufen nicht deutlich werden. Ziel aller Bildungsebenen ist individuelle und kontinuierliche *Selbsttransformation*, die der Gesellschaft als Ganzes zuträglich ist. In diesem Sinne dienen Bildungseinrichtungen als *Nukleus* einer Gesellschaft *Swaraj* (im Sinne politischer, ökonomischer, moralischer und sozialer Unabhängigkeit). Stetige *Selbstreflexion* ist Grundlage einer *egalitären Gesellschaft*

Mohandas Karamchand Gandhi

- | | |
|------------|---|
| 1869: | Geboren am 2. Oktober in Porbandar (Gujarat, Westindien) |
| 1882: | Heirat mit Kasturbai |
| 1888-91: | Jurastudium in London |
| 1891-1914: | Südafrika - Entwicklung der Methode des gewaltfreien Widerstandes |
| 1891: | Rückkehr nach Indien |
| 1903: | Lektüre von John Ruskin 'Unto this last'; Entwicklung des Begriffes Sarvodaya |
| 1904: | Gründung der Phönix-Farm (gewaltfreie Lebensgemeinschaft) |
| 1908: | Lektüre von Henry David Thoreau 'Über die Pflicht zum Ungehorsam gegen den Staat' |
| 1909-1910: | Briefwechsel mit Leo Tolstoi |
| 1910: | Gründung der Tolstoi-Farm (gewaltfreie Lebensgemeinschaft) |
| 1914: | Rückkehr nach Indien und einjährige 'Studienreise' |
| 1915-1930: | Sabarmati-Ashram (gewaltfreie Lebensgemeinschaft) |
| 1930: | Salzmarsch |
| ab 1934: | Sevagram-Ashram (gewaltfreie Lebensgemeinschaft) |
| 1937: | Wardha-Konferenz zu Nai Talim |
| 1947: | Unabhängigkeit Indiens; Gandhi bleibt den den Feierlichkeiten fern, versucht, gewaltfrei zwischen Moslems und Hindus zu schlichten und für ein 'Constructive Programme' zu motivieren |
| 1948: | Ermordung am 30. Januar |

Life-long learning for all - Nai Talim

Im Sinne Gandhis ist es problematisch, die gewählte Überschrift als Kategorie zu formulieren, im Sinne westlicher Systematik ist dies jedoch unerlässlich. Nai Talim verstand Gandhi nie als starres Erziehungs- oder Bildungskonzept, sondern im Sinne einer stets prozeßhaft weiterentwickelbaren Idee. Insofern ist es erstaunlich, daß auf der *Konferenz von Wardha 1937* Nai Talim unter Gandhis Beteiligung institutionalisiert und in der Folge sogar von 1944-1964 in das nationale Bildungsprogramm aufgenommen wurde. Die Zustimmung Gandhis zu dieser institutionellen Verankerung seiner prozeßorientierten Ansätze kann eigentlich nur dadurch erklärt werden, daß er zu diesem Zeitpunkt noch davon ausging, das 'neue Indien' (vgl. Gandhi 1938, 1941, 1947, 1993) - d.h. ein gewaltfreies, basisdemokratisches, dezentrales, dorforientiertes usw. - auch als Basis seiner Erziehungs- und Bildungskonzeption realisieren zu können.

schaft und Wirtschaft (Sarvodaya), die kontinuierlich veränderbar ist und dem Wohl aller dient. Dies zu verwirklichen ist vor allem in *autonomen Dorfrepubliken* möglich. Innerhalb dieser 'Republiken' sollen selbstversorgende Bildungseinrichtungen entstehen, die sich einerseits durch handwerkliche Tätigkeiten finanziell und materiell selbst tragen: "My idea of village Swaraj is that it is a complete republic, independent of its neighbours for its own vital wants and yet interdependent for many others in which dependence is necessary [...] The village will maintain a village theatre, school and public hall. It will have its own waterworks ensuring clean water supply [...] Education will be compulsory up to the final Basic course [...]" (Harijan, 26/7/1942; zit. nach Gandhi 1947, S.96). Dies hat neben dem ökonomischen v.a. auch einen pädagogischen Aspekt - LehrerInnen und SchülerInnen sollen sich in jedweder Hinsicht mit ihrer Lehranstalt identifizieren können (vgl. Prakasha 1990, S.19). Ihr *gemeinsamer Lernort*

soll *gleichzeitig Produktionsort* sein. 'Bildung durch ein Handwerk' hat als Ziel zum einen die *Förderung der Dorf-industrien* und zum anderen die *Durchdringung sozialer Dorfhierarchien* - denn das Ausüben von Handwerken war und ist in der (traditionellen) indischen Gesellschaft v.a. Kastengruppen unterer sozialer Gruppierungen vorbehalten, die häufig zu den 'Unberührbaren' gehören (vgl. z.B. Kumar 1997, S.508). Neben agrarischer Tätigkeit sollen die Handwerker helfen, für die Grundbedürfnisse jedes/jeder einzelnen gemeinsam zu produzieren. Organisatorische und politische Grundprinzipien jedweder 'Dorfrepubliken' - dies ist demnach auch auf Bildungseinrichtungen übertragbar - sind *Basisdemokratie* und *Dezentralisierung*. Auf Grundlage des *13-Punkte-Programms* (detailliert formuliert im 'Constructive Programme; Gandhi 1941) sollen gleichberechtigte und konsensorientierte Entscheidungen getroffen werden.

Sozialreformerische Ziele - 13 Punkte-Programm (1940)

1. Hindu-Muslim or communal unity (Einheit der Menschen; keine Auseinandersetzungen aufgrund der Glaubenszugehörigkeit oder Herkunft etc.)
 2. Removal of untouchability (Beseitigung der 'Unberührbarkeit')
 3. Prohibition (bezogen auf Alkohol, Zigaretten und andere Drogen)
 4. Orientierung auf das Charkha (Spinnrad) und die Khadi-Produktion (autonome, grob gesponnene Baumwolle)
 5. Other village industries (Förderung des dörflichen Handwerks)
 6. Village sanitation (Gesundheit und Hygiene)
 7. Nai Talim or Basic Education
 8. Adult Education
 9. Uplift of women
 10. Education in health and hygiene
 11. Propagation of the national language (gemeint ist Hindustani als Übergangsform zwischen Hindi und Urdu)
 12. Cultivating love for mother tongue
 13. Working for economic equality
- (vgl. Harijan, 14/9/1940; CWMG, Bd.72, S.451)

Interdisziplinarität und Korrelation

Grundlage für Gandhis Überlegungen zu Erziehung und Bildung sind Erkenntnisse über Zusammenhänge. Diese sind nach seiner Überzeugung v.a. durch Querverbindungen von Lernfächern zu erreichen. In seiner Pädagogik spielen zwei Prinzipien eine große Rolle - das *Exemplarische* und das *Fächerübergreifende*. Die Pädagogik ist grundsätzlich *handlungsorientiert* konzipiert. Gerade aus diesem Grund ist das *Erlernen eines Handwerkes als integraler Bestandteil* wichtig. Um dieses Handwerk⁹ sollen korrelierend Unterrichtsfächer¹⁰ gruppiert werden, die miteinander interdisziplinär verbunden sind. Das Exemplarische leitete Gandhi wiederholt aus dem Handwerk ab. Dies sei an einem *Beispiel* verdeutlicht: Während ein Kind die Holzverarbeitung praktisch erprobt,

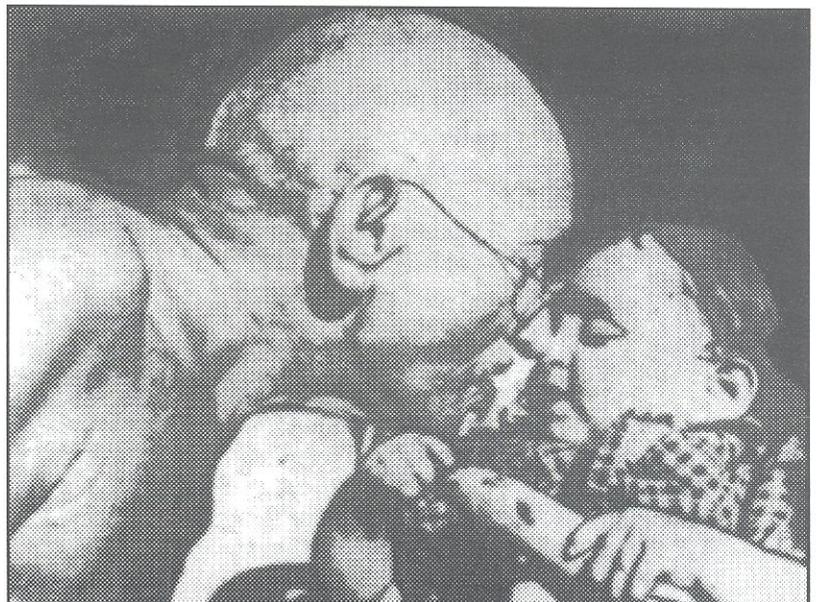
Beschlüsse der Konferenz von Wardha (22./23.10.1937)

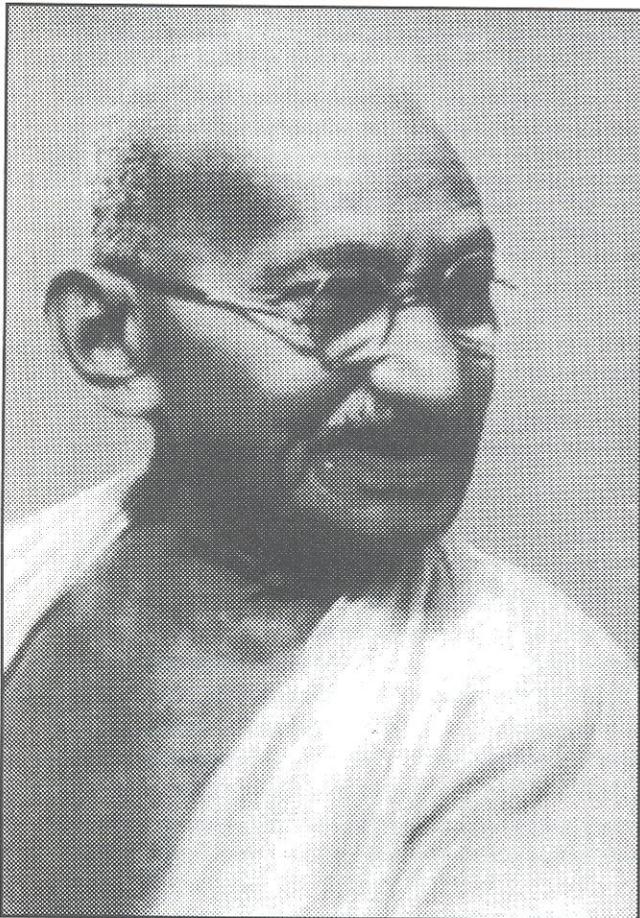
“[...]

1. That in the opinion of this Conference free and compulsory education be provided for seven years on a nation-wide scale.
2. That the medium of instruction be the mother-tongue.
3. That the Conference endorses the proposal made by Mahatma Gandhi that the process of education throughout this period should centre around some form of manual and productive work, and that all the other abilities to be developed or training to be given should, as far as possible, be integrally related to the central handicraft chosen with due regard to the environment of the child.
4. That the Conference expects that this system of education will be gradually able to cover the remuneration of the teachers. [...]" (Harijan, 30/10/1937; zit. nach Gandhi 1951, S.26).
5. Ideal des Bürgerrechts (Gleichheitsprinzip für alle Menschen Indiens ohne Klassen- und Kastenunterschiede) (vgl. Bartolf 1993, S.13)

könnte es etwas über die verschiedenen Holzarten lernen, über die Orte, woher dieses Holz kommt (geographische Kenntnisse). Im Zusammenhang damit, wie man eine Holzschale herstellt, gäbe es viele Möglichkeiten, um die grundlegenden Gesetzmäßigkeiten zu begreifen (Allgemeine Wissenschaft) und z.B. Fähigkeiten über die Berechnung von Länge, Fläche und Umfang zu erlangen (Mathematik). Durch die Erstellung einfacher Zeichnungen und Pläne für die Konstruktion der Holzschale könnten grundlegende Kenntnisse im Zeichnen (Kunst) vermittelt werden (vgl. PRAKASHA 1990, S.8). Parallel könnte ein Lied (Musik) aus hinduistischer Tradition über die Lebenssituation und Befreiung der ForstarbeiterInnen (Soziale Studien) gesungen werden (Hindi/Hindustani). Dieses Lied könnte in die Muttersprache übersetzt werden (Muttersprache) oder die Kinder erfinden selbst eine musikalische Umsetzungsmöglichkeit. Dazu könnten Entspannungsübungen (körperliche Übungen) erprobt und ein sportliches Spiel, z.B. Holzschalenstaffellauf (Sport) gestaltet werden usw. (vgl. Lang-Wojtasik 1997, S.219).¹¹

Neben der Korrelation von manueller und geistiger Tätigkeit, geht Gandhi von *Korrelationen mit sozialen*¹² und *körperlichen Lernfeldern*¹³ aus, um Interaktion und Kooperation zwischen Bildungseinrichtungen und der sie umgeben-





den (Dorf-)Gesellschaft zu fördern (vgl. Prakasha 1990, S.16f; Lang-Wojtasik 1997, S.222)

Scheitern und Ausblick

Das Scheitern¹⁴ von Basic Education, das durch ihre Übernahme in das staatliche Schulprogramm¹⁵ eingeleitet wurde, bestätigt die anfangs formulierten Thesen, daß zur Realisierung von Gandhis Ideen einerseits die Prozeßhaftigkeit der Ansätze an ethischen Grundsätzen meßbar sein und andererseits Ziele und Wege übereinstimmen müssen. Das Prozeßhafte braucht viel freien Spiel- und Experimentierraum. Die Institutionalisierung von Basic Education ließ diesen nötigen Freiraum nicht zu. Hierzu wäre auch eine aufrichtige Umsetzung von Gandhis sozialreformerischem Programm nötig gewesen, die nicht stattfand. Die Betrachtung von Basic Education durch die Regierung als minderwertig (Ende der 50er Jahre) gegenüber anderer staatlicher Bildung, machte sie unattraktiv für die Masse der Bevölkerung, weil hierdurch nicht die erhofften beruflichen Perspektiven würden erreicht werden können (vgl. Sykes, S.81f).

Gesamtgesellschaftlich hat Indien heute - abgesehen von Sonntagsreden vieler Politiker und ermutigender Beispiele sozialer Aktionsgruppen - mit Gandhi nur sehr wenig zu tun.¹⁶

Seine Ideen zu Erziehung und Bildung sind in einer speziellen Zeit entstanden und somit auch primär für diese gültig. Gleichzeitig leben sie von Flexibilität und Prozeßhaftigkeit. So ist es auch heute möglich, Handlungsanweisungen für zukünftige Überlegungen zu Erziehung und Bildung in Indien

und darüber hinaus zu formulieren. Hier zusammenfassend einige Vorschläge:

- *Interaktion und Kooperation* von Bildungseinrichtungen und sie umgebender Gesellschaft
- *Vertrauen in, statt Entfremdung* von Bildung und Gesellschaft
- Heraushebung der *gesamtgesellschaftlichen Bedeutung von Bildung*
- *Lebensumstände* und *Spezifitäten* der potentiell Lernenden im Zentrum der Konzeptionsentwicklung
- Orientierung der Bildungsziele an den *Bedürfnissen der AdressatInnengruppe*
- *Dezentralisierung* der Schulverwaltung und -organisation (inkl. Ziel einer Gesellschaft mit einer Vielzahl autonomer Dorfgemeinschaften)
- *Partizipation* der AdressatInnengruppe
- *Basisdemokratische* und *konsensorientierte* Entscheidungsprozesse
- *Prozeßorientierung* (Vorbereitung-Durchführung-Auswertung als rückbezügliche Einheiten)
- Ausgewogenheit von *Theorie und Praxis*
- Übereinstimmung von *Zielen und Wegen*
- *Interdisziplinarität* des Fächerkanons und *Korrelation* mit einem Handwerk als zentralem Bezugspunkt
- *Infragestellen* sowie *Veränderung kolonial geprägter Gesellschaft* und ihrer politischen Realitäten durch Menschen von unten (Graswurzel-Ansatz)
- *Dorforientierung* in einer Agrargesellschaft (vgl. Lang-Wojtasik 1997, S.226; 1998b, S.124).

Wichtig wäre, die Gründe, die zum Scheitern von Basic Education führten, kritisch auszuwerten und konstruktiv zur Entwicklung innovativer Konzeptionen zu nutzen. Gesamtgesellschaftlich ist eine Rückbesinnung auf Gandhi nach wie vor eine bedenkenswerte und anregende Perspektive.

In seinem Sinne müßte jedoch als Grundlage - neben gleichberechtigten Bildungschancen - jegliche Steigerung der Produktivität und Erhöhung der Nahrungsmittelproduktion an der Möglichkeit meßbar sein, ob diese für alle gleichberechtigt zugänglich ist (Verteilung!) und ob allen Menschen Zugang zu sauberem Wasser, sanitären Einrichtungen sowie umfassender Basis-Gesundheitsversorgung ermöglicht wird. 50 Jahre nach Gandhis Ermordung ist Indien weit davon entfernt.

Literatur:

Bartolf, Christian: Gandhis Pädagogik. Berlin: Gandhi-Informationszentrum 1993.

Datta, Asit: Der Weg zu Swaraj (Selbstregierung). Zu Gandhi's Vorstellung einer 'Basic Education' (Basis-Erziehung), In: Meine Welt 1(1989), S.16-22.

Datta, Asit: Ursachen der Unterentwicklung. Erklärungsmodelle und Entwicklungspläne. München: Beck 1982 (BsR; 269).

Datta, Asit: Welthandel und Welthunger. München: dtv 1993⁵.

Datta, Asit/Lang-Wojtasik, Gregor (Hg.): Bildung zu Self-Reliance. Reformpädagogische Ansätze aus dem Süden. Hannover: Uni Hannover 1998.

Datta, Asit/Lang-Wojtasik, Gregor: In Memoriam M.K. Gandhi, In: Versöhnung, 1(1998a), S.13-15.

Datta, Asit/Lang-Wojtasik, Gregor: Was bleibt von Gandhi?, In: Meine Welt, 1(1998b), S.4-8.

Datta, Asit/Wojtasik, Gregor: Gandhi aus der Mottenkiste, In: epd-

Entwicklungspolitik 15/16(1997), S.14.

Gandhi, Mohandas K.: Basic Education (edited by Bharatan Kumarappa). Ahmedabad: Navajivan 1951.

Gandhi, Mohandas K.: Constructive Programme. Its meaning and place. Ahmedabad: Navajivan 1941.

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

Gandhi, Mohandas K.: India of my dreams (compiled by R.K. Prabhu). Ahmedabad: Navajivan 1947.

Gandhi, Mohandas K.: Sarvodaya (edited by Bharatan Kumarappa). Ahmedabad: Navajivan 1954.

Gandhi, Mohandas K.: The Collected Works of Mahatma Gandhi (CWMG). Bd.1-93. Ahmedabad 1962-93.

Gandhi, Mohandas K.: The new India of my dreams (edited & published by Anand T. Hingorani). Bombay: Bharatiya Vidya Bhavan 1993.

Gandhi, Mohandas K.: Towards New Education (edited by Bharatan Kumarappa). Ahmedabad: Navajivan 1953.

Hörig, Rainer: Revolutionär oder Ikone? Mahatma Gandhi heute, In: Südasiens, 4/5(1997) Sonderteil '50 Jahre Unabhängigkeit', S.23-26.

Kumar, Krishna: Mohandas Karamchand Gandhi, In: Morsy, Zaghoul (Hg.): Thinkers on Education. New Delhi: UNESCO/Oxford University Press 1997³ (Bd.2), S.507-517.

Lang-Wojtasik, Gregor: Gandhis Bildungs Idee, In: Datta, Asit/Lang-Wojtasik, Gregor (Hg.): Bildung zu Self-Reliance. Reformpädagogische Ansätze aus dem Süden. Hannover: Uni Hannover 1998, S.109-131.

Lang-Wojtasik, Gregor: Theorie und Praxis von Gandhis Basic Education als Perspektive zukunftsfähiger Bildungskonzeptionen, In: Noormann, Harry/Lang-Wojtasik, Gregor (Hg.): Die Eine Welt der vielen Wirklichkeiten. Pädagogische Orientierungen. Festschrift für Asit Datta. Frankfurt/Main: IKO 1997, S.211-230.

Mani, Dr. R.S.: Educational ideas and ideals of Gandhi and Tagore. A comparative study. New Delhi: New Book Society of India 1995.

Muniandi, K.: Gandhian experiments on education (compiled & edited by S. Narayanasamy & R. Dhandapani). Gandhigram: Centre for Gandhian Studies and Peace Science/Gandhigram Rural Institute/Deemed University 1985.

Prakasha, Veda: Gandhian Basic Education as a Programme of Interdisciplinary Instruction at the Elementary Stage: Some Lessons of Experience. Paris: UNESCO, UNICEF, WFP 1990 (Special UPEL Issue No.2).

Sykes, Marjorie: The Story of Nai Talim. Fifty years of education at Sevagram 1937-1987. Wardha: Nai Talim Samiti 1988.

Wojtasik, Gregor: Education for All in India. Traum auch für das nächste Jahrtausend, in: Südasiens Nr.7/8(1996), S.52-54.

Anmerkungen:

¹ Hindustani für New Education.

² Über die Zusammenhänge von kolonialer Ausbeutung und indischem Unabhängigkeitskampf; vgl. z.B. Datta 1982, S.70-95; Datta 1993, S.59-67.

³ Satya = Wahrheit; graha = Festhalten (Gandhi 1932, S.3).

⁴ Harijan = Kinder Gottes (Gandhis Bezeichnung für die 'Unberühmbaren', mit der er sie gesellschaftlich aufwerten wollte; hier: Bezeichnung für eine von Gandhi herausgegebene Zeitschrift).

⁵ CWMG = Collected Works of Mahatma Gandhi.

⁶ Bezugnehmend auf das Buch von John Ruskin 'Unto this last' formuliert er drei Grundprinzipien, die für Sarvodaya grundlegend und wegweisend sind:

"That the good of the individual is contained in the good of all. That a lawyer's work has the same value as the barber's inasmuch as all have the same right of earning their livelihood from their work. That a life of labour, i.e., the life of the tiller of the soil and the handicraftsman is the life worth living" (Gandhi 1954, S.3).

⁷ Wardha ist eine Stadt im Bundesstaat Maharashtra in Zentralindien; in der Nähe liegt einerseits der Sevagram('Dorf des Dienstes')-Ashram, der ab 1934 Gandhis Lebensmittelpunkt war, und andererseits der Ashram von Vinoba Bhave (1895-1982), der von vielen Menschen in Indien als einer der wichtigsten Mitstreiter und Nachfolger Gandhis angesehen wird.

⁸ Selbstversorgende Lebensgemeinschaften mit unterschiedlichen spirituellen, religiösen oder gesellschaftlichen Zielsetzungen; von Gandhi als Lebensform gewählte Art des Zusammenlebens, die für ihn Ausgangspunkt zahlreicher (gesellschafts-)politischer Aktivitäten war und

auch als Probelauf für das 'neue Indien' und für das Leben in zahlreichen autonomen Dorfbefreiungen bezeichnet werden kann.

⁹ Spinnen und Weben, Gärtnern (Agrar), Buchproduktion, Leder-Arbeit, Ton-Verarbeitung/Töpferei, Fischerei; obwohl alle Handwerke gemeint waren, bezog sich dies in der Praxis zumeist auf das Spinnrad; das Spinnen war nach Gandhis Auffassung das einzige Handwerk, das universalisiert werden konnte (Harijan, 25.8.1946; CWMG, Bd.85, S.86).

¹⁰ Mother-tongue (Muttersprache), Arithmetic (Mathematik), Natural Science (Naturwissenschaft), Social Science (Soziale Studien), Geography and history (Geographie und Geschichte), Manual or polytechnical work (Handwerk- oder politechnische Arbeit), Physical culture (Körperkultur), Art and music (Kunst und Musik), Hindustani (als Sprache der nationalen und säkularen Einheit) (Prakasha 1990; Bartolf 1993).

¹¹ Der Schulalltag umfaßte 5 ½ Stunden: "[] drei Stunden und zwanzig Minuten für das grundlegende Handwerk, und der Rest war wie folgt aufgeteilt: Musik, Zeichnen, Rechnen - 40 Minuten; die Muttersprache - 40 Minuten; Soziale Studien und Allgemeine Wissenschaft (Geschichte, Geographie, Biologie, Physik etc.) - 30 Minuten; körperliches Training - 10 Minuten [] und Pause zum Ausruhen - 10 Minuten" (Bartolf 1993, S.21f).

¹² *Social environment:* school sanitation programs, celebration of national festivals and birthdays of national heroes, students assembly to discuss school affairs on parliamentary lines, school court, games and sports competitions, educational excursions, annual school exhibition, village cleaning programme, organization of school mid-day meals, social service activities during epidemics, floods, earthquakes and fires, collection of funds or some other charity approved by the school (Prakasha 1990, S.16f).

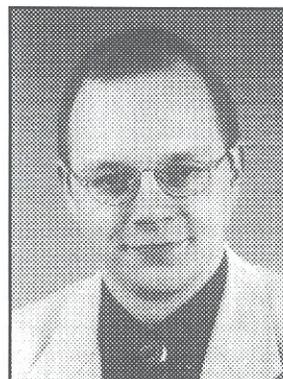
¹³ *Physical environment:* planned excursions and outdoor trips to observe plants, trees, birds, animals and insects, examination of local soil, rock and minerals, visits to vegetable, fruit and flower gardens, growing plants and planting trees, keeping pets, watching the flow of water in a river and observing the movement and behaviour of floating objects and animals, watching the skies and the movement of the heavenly bodies, health, hygiene and cleanliness activities, games and sports (Prakasha 1990, S.16f).

¹⁴ 1964/66 gab es 104.631 Basic Schools in ganz Indien - davon 85.584 Junior Basic schools (5 Klassenstufen), 18.999 Senior Basic schools (8 Klassenstufen), 48 Post Basic schools (10 oder 11 Klassenstufen) (vgl. PRAKASHA 1990, S.23). In der sehr umfassenden Untersuchung von Veda Prakasha werden eine Vielzahl von Gründen für das Scheitern genannt (vgl. Prakasha 1990, S.20-32); aus Platzgründen wird auf ihre detaillierte Beschreibung an dieser Stelle verzichtet.

¹⁵ Zentrale Festlegung der Lehrpläne, Abhängigkeit von staatlichen Organen und Bürokratisierung (vgl. Datta 1989, S.22).

¹⁶ Zur bedrückenden Situation im Erziehungs- und Bildungsbereich; vgl. Lang-Wojtasik 1997, S. 224-226; 1998b, S.120-122.

Gregor Lang-Wojtasik, geboren 1968, Mitarbeiter im Arbeitsbereich Interkulturelle Bildung und Entwicklungspädagogik des Fachbereichs Erziehungswissenschaften der Uni Hannover; Studium der Germanistik, Musikwissenschaft/-pädagogik und katholische Theologie/Religionspädagogik für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen sowie einige Semester Romanistik; Promotionsaufbaustudium; zur Zeit Promotion zum Thema 'Non-Formal Education auf dem indischen Subkontinent'; Stipendiat des Evangelischen Studienwerkes; Sprecher der Kommission 'Indischer Subkontinent' des Internationalen Versöhnungsbundes - Deutscher Zweig (VB) Veröffentlichungen u.a.: 'Education for All in India. Traum auch für das nächste Jahrtausend, In: Südasiens, 7-8(1996), als Herausgeber zusammen mit Hartmut M. Griese 'Konstrukte oder Realität? - Perspektiven Interkultureller Bildung. Hannover 1996', als Herausgeber zusammen mit Harry Noormann 'Die Eine Welt der vielen Wirklichkeiten. Pädagogische Orientierungen. Frankfurt/M 1997'.



Horst Siebert

Paulo Freire als Konstruktivist?

Zusammenfassung: Im vorliegenden Beitrag erfolgt eine Würdigung des 1997 verstorbenen Reformpädagogen Paulo Freire vor dem Hintergrund einer komprimierten Analyse der konstruktivistischen Erkenntnistheorie.¹

An der Frage, ob wir erkennen können, 'was die Welt im Innersten zusammenhält' oder ob wir in unseren Köpfen unsere eigenen Welten erzeugen, erhitzen sich viele Gemüter. Dabei ist unstrittig, daß wir Situationen, Gegenstände und Personen deuten und bewerten. Strittig ist jedoch, ob auch WissenschaftlerInnen grundsätzlich auf Wahrheitsansprüche, Objektivität und ontologische Aussagen verzichten müssen. In dieser Frage lassen sich dann radikale und moderate Positionen innerhalb des konstruktivistischen Diskurses unterscheiden.

Das konstruktivistische Paradigma ist praktisch folgenreich für Pädagogik, Erwachsenenbildung, Organisationsentwicklung, (Familien-)Therapie, Berufsberatung und ähnliches. Zwar muß die Reformpädagogik mit ihren Konzepten einer Didaktik 'vom Kinde aus' (Maria Montessori) und 'vom Menschen aus' (R. von Erdberg) nicht neu erfunden werden. Dennoch ist eine 'Wende der Wahrnehmung' von einer Vermittlungsperspektive zu einer Aneignungsperspektive in der pädagogischen Theorie und Praxis keineswegs selbstverständlich (vgl. Arnold/Siebert 1997).

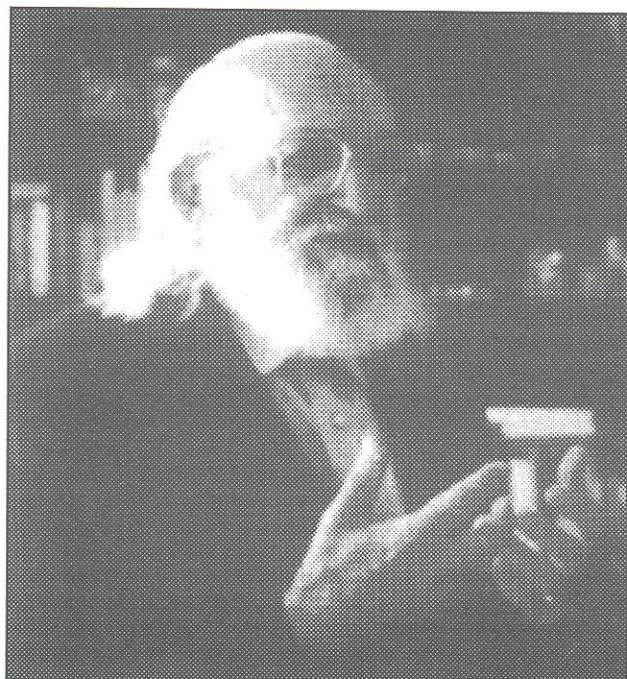
Eine konstruktivistisch inspirierte Pädagogik beinhaltet zwei Dimensionen: die Ebene des Lehrens und Lernens und die Ebene des Bildungssystems und der Organisation. Die erste der beiden Dimensionen wird im folgenden aus der Sicht Paulo Freires erörtert.² Dem möglichen Einwand, daß zwei lateinamerikanische Denker in ein europäisches, von Ideen der Postmoderne beeinflusstes Korsett gezwängt werden, ist zu entgegnen: Humberto Maturana und Francisco Varela, die 'Erfinder' des biologischen Konstruktivismus, sind Chilenen. Konstruktivistisches Denken ist also durchaus nicht genuin westeuropäisch, sondern auch in Lateinamerika (und übrigens auch im Buddhismus Asiens) verwurzelt. Dennoch ist der kulturelle 'Graben' nicht zu leugnen, der besteht und auch nur teilweise überbrückt werden kann, wenn wir lateinamerikanische Autoren interpretieren. Ein Autor ist immer auch Konstrukt sei-

ner LeserInnen, und zwar der Kritiker ebenso wie der 'Verehrer'.

Freire entwickelt eine 'Pädagogik der Unterdrückten', ohne jedoch selber zur sozialen Schicht der Unterdrückten zu gehören. Die Welt eines brasilianischen Philosophen, auch wenn er in Opposition zum Regime und den Großgrundbesitzern steht, ist eine andere als die Welt eines landlosen Campesinos, auch wenn sich Freire glaubwürdig mit diesen solidarisiert. "Eine Pädagogik, die mit den Unterdrückten und nicht für sie" konzipiert ist (Freire 1973, S.35), bleibt widersprüchlich und erinnert an unsere Konzepte emanzipatorischer Pädagogik in der 68er-Ära. Dieses Dilemma ist letztlich jeder 'progressiven' Pädagogik inhärent, es sollte meines Erachtens nicht vorschnell wegdefiniert werden, sondern als 'Stachel' einer selbstreflexiven Pädagogik bewußt bleiben und fruchtbar gemacht werden.

Damit sind wir bei einer weiteren konstruktivistischen Kernfrage: Wie versteht Freire Wirklichkeit? Kann er als Angehöriger einer privilegierten Oberschicht gültige Aussagen über die 'Wirklichkeit der Unterdrückten' machen? Freire nimmt in dieser Frage eine gemäßigt konstruktivistische Position ein. Einerseits betont er, daß Wirklichkeit nicht statisch, nicht objektiv ist, sondern dynamisch und veränderbar, mehr noch: Auch für Freire ist Wirklichkeit ein Produkt des Bewußtseins, also ein Konstrukt, eine gelebte und erlebte Welt. "Man kann [...] keine Objektivität ohne Subjektivität feststellen. [...] Die Loslösung der Objektivität von der Subjektivität, die Leugnung der letzteren in einer Analyse der Wirklichkeit oder bei einem Handeln an ihr wäre Objektivismus. Andererseits wäre die Leugnung der Objektivität bei Analyse der Aktion im Ergebnis ein Subjektivismus." (Freire 1973, S.37)

Die subjektive Welt ist nicht lediglich eine Widerspiegelung der objektiven Realität, sondern subjektive und objektive Welten erzeugen und bedingen sich wechselseitig, sie stellen sich durch Aktionen her. Auch die objektive Welt wird durch menschliches Handeln (inklusive ein Unterlassungs-



(<http://www.ppbr.com/ipf/retrato1.htm>)

Paulo Freire

- 1921: Geboren am 19. September in Recife (Nordostbrasilien)
- 1928: Übersiedlung der Familie Freire nach Jaboatao aus wirtschaftlicher Not
- 1929-1933: Armut und Hunger der Familie; Erkrankung Freires an Tuberkulose; aufgrund dieser Erfahrung Ablegung eines Gelübdes als elfjähriges Kind, sein Leben dem Kampf gegen Hunger und Elend zu widmen
- 1944: Nach Jurastudium und kurzer Praxis in einer Anwaltskanzlei, Heirat mit der Grundschullehrerin Elza Maria Oliviera
- 1946-1956: Lehrer (ab 1954 Direktor) in der Abteilung für Erziehung und Kultur bei SGS (Servico Social da Industria) in Pernambuco; Entwicklung der neuen Alphabetisierungsmethode
- 1956-1964: Verleihung des Titels Dr. h.c. durch die Universität Recife (1959) Professor für Geschichte und Philosophie der Erziehung an derselben Universität; Erprobung seiner Methode Groß angelegte Alphabetisierungskampagnen und -kurse nach Freire'schen Methoden (1963) auf Anordnung von Präsident Goulart
- 1964: Militärputsch in Brasilien Verhaftung Freires wegen 'subversiver' Tätigkeit; auf internationalen Druck nach 70 Tagen Abschiebung nach Chile
- 1964-1971: Tätigkeit als Berater des chilenischen Erziehungsministeriums, Gastprofessur und Vortragsredner in Mexiko und Harvard, USA und in Paris (UNESCO)
- 1971-1980: Sonderbeauftragter für Bildungsfragen beim Ökumenischen Rat der Kirchen in Genf
- 1980-1988: Vortragsreise durch ganz Brasilien; Professur für Erziehung an der Universität Campinas
- 1988-1991: Secretario Municipal de Educacao in Sao Paulo (städtischer Sekretär für Erziehung und Bildung; zuständig für Lehrpläne und Methoden)
- 1991-1997: Freiwillige Beratertätigkeit für Erziehung und Bildung des Volkes
- 1997: Tod am 2. Mai

handeln) geschaffen. Durch diese dynamische Zeitperspektive wird der Dualismus von Subjektivität und Objektivität überwunden. Offen bleibt die Frage, wie gültige Aussagen über die objektive Seite (gewissermaßen die Schattenseite unserer Welt, das, was sich hinter unserem Rücken ereignet) möglich sind.

Die Frage: 'Wie wirklich ist die Wirklichkeit?' ist auch eine pädagogische Schlüsselfrage, denn sie schließt die didaktische Frage ein: Welches sind Themen, Inhalte, die von den Lernenden angeeignet werden sollen? Wenn Bildung die Auseinandersetzung des Menschen mit der Welt ist, dann ist entscheidend, wie wir 'Welt' verstehen. Ist Welt das, was Atomphysiker, Chemiker oder auch Soziologen erforschen? In dieser überwiegend akzeptierten Sicht werden die Lerninhalte (und damit Lehrpläne, Schulfächer, Bücher) aus den verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen abgeleitet. Weltverständnis resultiert so aus dem 'Transfer' wissenschaftlichen - inklusive kulturellen - Wissens. Themen und Inhalte der Bildungsarbeit sind somit verbindlich, das heißt mit Anspruch auf Objek-

tivität, vorgegeben. Wer in den Abiturprüfungen dieses kodifizierte Wissen demonstrieren kann, dem wird nicht nur die 'Reife' bescheinigt, sondern auch die Tür zu den privilegierten Positionen der Gesellschaft geöffnet.

In dieser didaktischen Schlüsselfrage plädiert Paulo Freire für eine Subjektorientierung. Die Themen der Pädagogik entstammen nicht einem Kultur- oder Wissenschaftskanon, sondern der Lebenswelt der Zielgruppen. Etymologisch ist ein Thema nicht nur der Titel eines Beitrags, sondern auch die Hauptmelodie eines Musikstücks, ein Leit- und Grundgedanke. Unsere Themen sind also die Fragen, die uns beschäftigen, die uns wichtig sind, die uns Sorgen bereiten, die uns fröhlich stimmen, die unser Handeln steuern, die Aufgaben enthalten etc.

Unser Alltag, unsere Biographie, unsere Zukunftspläne bestehen aus diesen lebenswichtigen Themen. In diesem Sinn spricht Paulo Freire von unserem "thematischen Universum". Dieses thematische Universum beinhaltet die "generativen Themen", das heißt die Themen, die in uns etwas bewirken, in

Bewegung setzen. Es erscheint möglich, "die Wirklichkeit generativer Themen zu beweisen – nicht allein durch die eigene existentielle Erfahrung, sondern auch durch kritische Reflexion der Beziehung Mensch – Welt und der Beziehungen von Menschen untereinander" (Freire 1973, S.80).

Themen sind (meist) mit Handlungen verbunden, sie enthalten Handlungspotentiale, Handlungsimpulse. Generative Themen sind mit spezifischen Handlungen verknüpft, nämlich mit 'Grenzaktionen' in 'Grenzsituationen'. Grenzsituationen – so Freire – sind Herausforderungen, in denen sich Menschen ihrer Grenzen, ihrer Beschränkungen und Abhängigkeiten, aber zugleich auch ihrer Möglichkeiten und Freiheiten bewußt werden. Grenzsituationen fordern zu befreienden, systemverändernden Aktionen, aber auch zu kritischen Reflexionen heraus. "So sind es nicht Grenzsituationen an und für sich, die ein Klima der Hoffnungslosigkeit schaffen, sondern vielmehr die Weise, wie sie von Menschen in einem bestimmten historischen Moment begriffen werden: Ob sie nur als Schranken erscheinen oder als unüberwindbare Barrieren" (Freire 1973, S.82).

Dies ist der Kern der Pädagogik Paulo Freires: Die Befreiung der Unterdrückten durch eine Veränderung repressiver Lebensverhältnisse und ausbeuterischer Strukturen beginnt mit Bewußtwerdung (*conscientizacao*), das heißt mit einer Reflexion der eigenen Konstrukte und einer Korrektur der eigenen Beobachterperspektive. Befreiung beginnt damit, die Welt (und sich selbst) als veränderbar zu 'beobachten'. Konstruktivistisch gesprochen: Die Befreiung und die Veränderung beginnt 'im Kopf'.

Der didaktische Kern dieser Alphabetisierung besteht aus 'generativen Wörtern' (Freire 1974a, S.58). In generativen

Wörtern kristallisieren sich die generativen Themen, das thematische Universum. (Paulo Freire 1974a, S.98).

Ähnlich argumentiert der Konstruktivist Ernst von Glasersfeld, wenn er davon spricht, daß wir mit unseren Schlüsselbegriffen unsere Wirklichkeiten 'erschließen'. Unsere Sprache spiegelt unsere Wirklichkeitskonstruktion. Es macht einen wichtigen Unterschied, ob wir im Alltag militärische oder ökonomische oder poetische Metaphern verwenden. So spricht von Glasersfeld von 'begrifflichem Verhalten', das heißt, unsere Begriffe sind handlungsleitend. Wer Natur als Schöpfung begreift und denkt, fühlt und handelt anders als jemand, der Natur als Ressource versteht (Glasersfeld 1997).

Hier wird kein linearer, monokausaler Weg vom Wissen zum Handeln unterstellt. Paulo Freire betont den dialektischen Zusammenhang zwischen Reflexion (das heißt Nachdenken, Selbstbeobachtung) und Aktion (das heißt Handeln, Veränderung) (Freire 1973, S.105).

Auch der Konstruktivismus begreift das Verhältnis von Denken und Handeln (inklusive Fühlen, Erinnern) als zirkulär. In Handlungen ist Wissen eingelagert, und Wissen enthält Handlungsmöglichkeiten (vgl Freire/Faundez 1989, S.15).

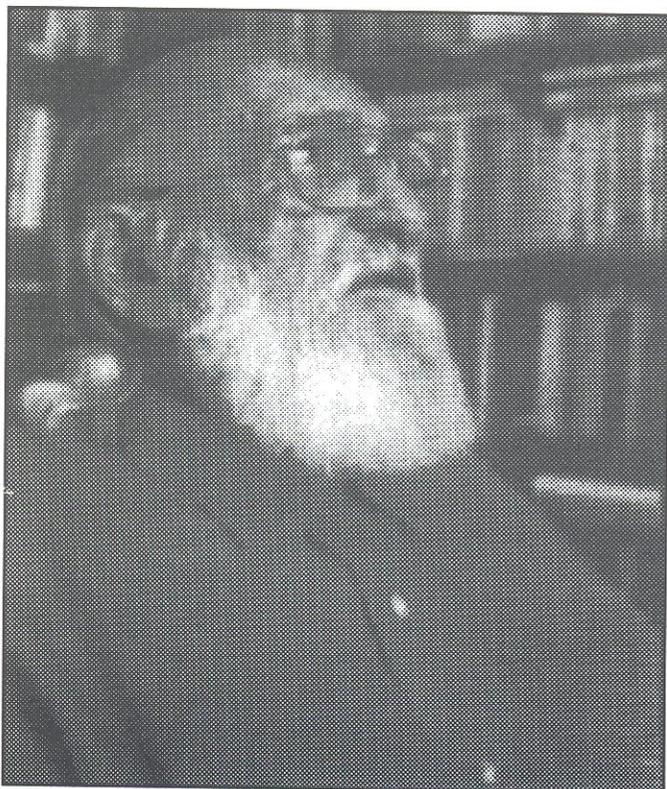
In Deutschland ist Paulo Freire vor allem durch seine Kritik an der Bankiers-Methode bekannt geworden (Freire 1973, S.57f). Diese Kritik ist überzeugend, zumal dieses Bankiers-Konzept herrschende politökonomische Strukturen reproduziert. Allerdings ist diese Kritik an der herrschenden Pädagogik fast so alt wie die Pädagogik selber. Interessant ist jedoch eine These Paulo Freires, die an den 'interaktionistischen Konstruktivismus' erinnert: "Der Lehrer kann nicht für seine Schüler denken, noch kann er ihnen sein Denken aufnötigen. Echtes Denken, ein Denken, das mit der Wirklichkeit zu tun hat, findet nicht im Elfenbeinturm der Isolierung statt, sondern nur im Vorgang der Kommunikation" (Freire 1973, S.62).

Charakteristisch für das Bankiers-Konzept ist nicht nur die autoritäre Methode, sondern auch der Anspruch, verbindliche Antworten zu geben, zwischen richtigen und falschen Antworten unterscheiden zu können. Diesem objektivistischen Anspruch setzt Paulo Freire das Konzept einer 'problemformulierenden Bildung' entgegen, an dem Lehrer und Schüler gleichermaßen und gleichberechtigt beteiligt sind. So unterscheidet Paulo Freire eine "Bildung als Praxis der Freiheit" von einer "Erziehung als Praxis der Herrschaft" (Freire 1973, S.66).

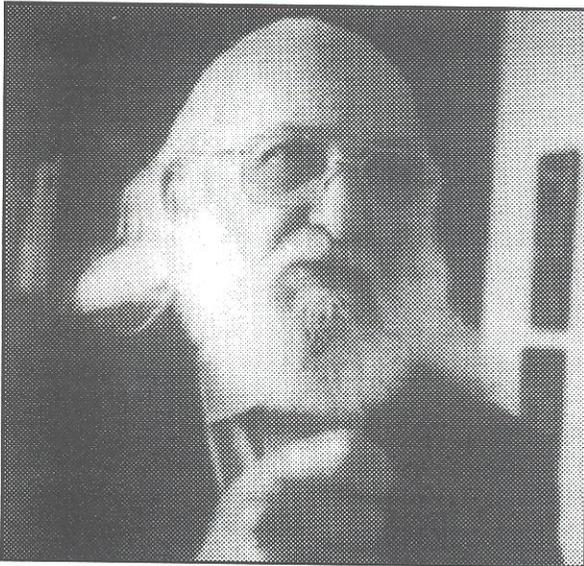
Diese problemformulierende Methode hat Freire 1989 ergänzt und konkretisiert durch eine 'Pädagogik des Fragens'.

In einem als Buch veröffentlichten Dialog mit dem chilenischen Philosophen Antonio Faundez wird das Fragen-Lernen als demokratische, antiautoritäre Methode begründet. Totalitäre Systeme verhindern Fragen, sie propagieren ihre unbezweifelbaren Antworten. Eine Haltung des Fragens entspricht der prinzipiellen Ungewißheit, Unsicherheit, Unübersichtlichkeit moderner Risikogesellschaften. Aber relevante Fragen ergeben sich nicht von selbst; ergiebige, dialogische Fragen ist eine Fähigkeit, die erlernt werden muß. Fragen ist keine rhetorische Technik, kein "intellectual game" (Freire/Faundez 1989, S.38).

Paulo Freires Gesellschaftsdiagnose entspricht Theoremen des sozialen Konstruktivismus. Eine seiner zentralen Thesen lautet: Die Herrschenden setzen ihre Wirklichkeitskonstrukte



(<http://www.ppbr.com/ipf/retrato3.htm>)



(<http://www.ppbr.com/ipf/retrato6.htm>)

durch; diese 'Gewinnerkonstrukte' wurden von den Unterdrückten (im Sinne der Hegelschen Herr-Knecht-Dialektik) übernommen, die 'Verlierer' identifizieren sich mit den Sichtweisen ihrer Unterdrücker, so daß ihr Bewußtsein kolonialisiert wird. 'Pädagogik der Befreiung' heißt also: Die eigenen Erfahrungen, Interessen, Perspektiven 'wiederentdecken', Mut zu sich selber und zum Selberdenken entwickeln, die Sprachlosigkeit überwinden und eine eigene Sprache erlernen, die 'Kultur des Schweigens' zu ersetzen durch eine Kultur der Einmischung.

Freire fühlt sich einer Befreiungspädagogik verpflichtet, die ein self-directed-learning und ein self-motivated-learning fördert. Er argumentiert vor allem als Didaktiker und untersucht das Bewußtsein der Unterdrückten.

Wie andere Reformpädagogen auch ist Paulo Freire Weltbürger. Er war Brasilianer, entwickelte und betreute Alphabetisierungsprogramme in Brasilien, Chile, aber auch in Mozambique und Guinea-Bissau. Er war UNESCO-Experte für Bildungsfragen, Gastprofessor an der Universität in Harvard, mehr als ein Jahrzehnt Mitarbeiter des Weltkirchenrates in Genf und in seinen letzten Jahren Schuldezernent in Sao Paulo.

Die Erfahrungen im (europäischen) Exil haben Paulo Freire nachhaltig geprägt. Im Dialog mit Antonio Faundez reflektiert er das Leben in der Fremde als permanente Lernherausforderung, als unterbrochene 'Perturbation' durch kulturelle Unterschiede. Als Brasilianer im Schweizer Exil zu leben, bedeutet eine tagtägliche "rediscovery of life", eine ständige Rekonstruktion von Wirklichkeiten. Leben im Exil heißt "living a borrowed life" in "a borrowed environment" (Freire/Faundez 1989, S.10f).

Paulo Freire verkörpert - wie wenige andere - den 'Nord-Süd-Konflikt', die Vor- und Nachteile der Globalisierung, den Dialog zwischen Europa und Lateinamerika. Er weiß die Errungenschaften des westlichen Europa zu schätzen: Die (relative) Rechtssicherheit, die (relative) Meinungsfreiheit, den vergleichsweise luxuriösen Lebensstandard. Er erkennt aber auch schärfer als andere die Gefahren und Schattenseiten des ausbeuterischen, zerstörerischen westlichen Lebensstils,

die Risiken des technologisch-bürokratischen Paradigmas, das in alle Ritzen der Lebenswelt eindringt. Die europäische Moderne mit ihren Stärken und Schwächen ist geprägt von Omnipotenzphantasien, von Gigantomanie, von einer Zweck-Mittel-Rationalität, einer Instrumentalisierung von Menschen und Natur, einer Verabsolutierung des ökonomischen Denkens. Auch die europäischen Bildungssysteme sind durchdrungen von dieser technologischen Rationalität, die zu Übersteuerungen, Bürokratisierungen, Reglementierungen, Fremdbestimmungen, Erstarrungen führt. Auch Bildungseinrichtungen entwickeln sich zu selbstreferentiellen, operational geschlossenen Systemen.

Vor diesem Hintergrund ist Paulo Freires Plädoyers für selbstgesteuerte, selbstorganisierte, lebensweltintegrierte Lernprozesse zu bewerten. Wenn die Erkenntnistheorie des Konstruktivismus, daß Lernen prinzipiell nur als self-directed-learning denkbar ist, ernstgenommen wird, benötigen wir eine pädagogische Wende der Wahrnehmung. An dieser Stelle soll nicht diskutiert werden, welche Konzepte und Methoden aus Lateinamerika auf Europa übertragbar sind. Es geht mir um die These, daß das Konzept der (technokratischen) Moderne unseres Bildungssystems konstraintentional wird und daß eine 'reflexive Modernisierung' (Beck) der Pädagogik, die sich ihrer selbstproduzierten unerwünschten Nebenfolgen vergewissert, überfällig ist. Angesichts dieser historischen Krisensituation des europäischen Machbarkeitsparadigmas können und müssen wir von Paulo Freire und anderen 'lernen'.

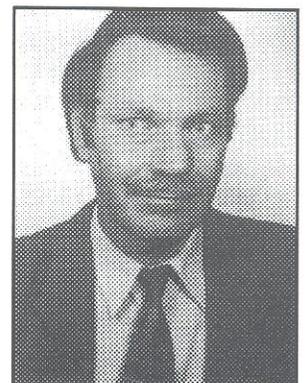
Literatur:

- Arnold, Rolf/Siebert, Horst:** Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Hohengehren 1997.
Beck Ulrich et al: Reflexive Modernisierung. Frankfurt/M. 1996.
Freire, Paulo: Pädagogik der Unterdrückten. Reinbek 1973.
 Freire, Paulo: Erziehung als Praxis der Freiheit. Stuttgart 1974a.
Freire, Paulo: Pädagogik der Solidarität. Wuppertal 1974b.
Freire, Paulo/Faundez, Antonio: Learning to Question. Genf 1989.
Glaserfeld, Ernst von: Radikaler Konstruktivismus. Frankfurt 1997.
Maturana, Humberto/Varela, Francisco: Der Baum der Erkenntnis. München 1987.

Anmerkungen:

¹ Dieser Beitrag ist eine überarbeitete Fassung aus dem Buch Datta, Asit/Lang-Wojtasik, Gregor (Hg.): Bildung zu Self-Reliance. Reformpädagogische Ansätze aus dem Süden Hannover 1998, S.72-80. In jenem Beitrag beschäftigte sich Siebert sowohl mit Freire als auch mit Illich. Aus Platzgründen beschränken wir uns in dieser ZEP auf den ersten der beiden Reformpädagogen.

² Zur Erörterung der Sicht von Illich; vgl. Datta/Lang-Wojtasik 1998.



Horst Siebert, geboren 1939 in Iserlohn; Prof. Dr. phil.; Hochschullehrer am Institut für Erwachsenenbildung an der Universität Hannover
 Letzte Veröffentlichung: 'Konstruktivismus: Konsequenzen für Bildungsmanagement und Seminaregestaltung, Frankfurt/M. 1998'

Arnold Köpcke-Duttler

Bildung und Menschen-Recht

*Zusammenfassung: In dieser Abhandlung wendet sich der Autor dem Gespräch zwischen Pädagogik und Rechtsphilosophie zu. Sie öffnet sich einer Pädagogik der Menschenrechte, die in dem von Winfried Böhm herausgegebenen Buch *Erziehung und Menschenrechte* bedacht wird.¹*

Menschenwürde

In der verfassungsrechtlichen Literatur wird die Menschenwürde als der absolute Eigenwert des Menschen (Ernst Benda) verstanden.² Aus der Welt des Christentums wird hervorgehoben, daß der Mensch zum Ebenbild Gottes erschaffen worden sei. In der griechischen Antike wird das Bild des Menschen statuiert als das eines vernunftbegabten und durch seinen freien Willen gekennzeichneten Lebewesens. Das Menschenbild des Grundgesetzes schließlich ist nicht das eines isolierten souveränen Individuums; vielmehr hat das Grundgesetz die Spannung zwischen Individuum und Gemeinschaft im Sinn einer Gemeinschaftsbezogenheit und Gemeinschaftsgebundenheit der Person entschieden, ohne daß dabei deren Eigenwert angetastet werden darf. Entsprechende Gedanken werden auch vom Bundesverfassungsgericht³ formuliert, das den Eigenstand der Person betont, sich sowohl gegen die individualistische Auffassung des klassischen Liberalismus als auch gegen kollektivistische Bestrebungen wendet. Gewählt wird eine mittlere Linie des sogenannten Personalismus. Eine Verfassungsordnung, die sich weder dem schrankenlosen Individualismus noch dem die Freiheit unterdrückenden Kollektivismus unterordnet, stellt sich den aus der Polarität von Freiheit und Zwang, Achtung der menschlichen Person und deren Eingliederung in Gesellschaft und Staat ergebenden Fragen. Bliebe es bei diesen Bestimmungen, so wäre beileibe freilich noch nicht geklärt, was den Begriff der Menschenwürde angeht, wie denn eine Person Eigenwert und Eigenständigkeit besitzen kann, von der gerade gesagt wird, sie sei kein souveränes Individuum, worin denn dieser mit dem Eigenstand behauptete Eigenwert seinen Grund habe, ob dem eine Würde des Menschen entspringe, der ihr Unantastbarkeit für die staatliche Macht und andere Menschen garantiere.

Werner Maihofer hat, an Kant orientiert, herausgearbeitet, es sei die Vernunft des Menschen, die im Unterschied zum Instinkt des Tieres keine Grenzen ihrer Entwürfe kenne, durch die der Mensch als das einzige Geschöpf auf Erden mit Freiheit begabt sei: mit Freiheit zur Selbstbestimmung als Zweck

an sich selbst. Dabei wird der Mensch als ein Wesen gesehen, dem über seine tierische Ausstattung hinaus weder durch Gott noch von Natur her irgendeine Zweckbestimmung eingestiftet oder angeboren sei. Angesichts der Lehre der Schöpfung erfülle der Mensch seinen Zweck selbst. Das Wesen, das der Mensch durch die Kultur seiner Natur in freier Selbstbestimmung und eigenverantwortlicher Selbstbeziehung aus sich selbst hervorbringe, sei sein eigenes Werk; dieses mache seine Würde aus. Würde bedeutet das Sichselbstgehören und Übersichselbstverfügen des Menschen; von Anderen her gesehen: die prinzipielle Unverfügbarkeit des Menschen für andere Menschen in seinem Wollen und seinem Wohl. Garantie der Menschenwürde heißt darum Gewährleistung der Autonomie der Person. Eben jener Souveränität des Individuums, aus der es auch im Zusammenleben mit Andern in einer Gesellschaft, als gerade nicht isoliertes, sondern soziales Individuum, ebenso aber auch in der Vereinigung mit Andern zu einem Staat: die Möglichkeit behalten und die Bedingungen finden muß, sich Selbst zu gehören und über sich Selbst zu verfügen, in freier Selbstbestimmung und eigenverantwortlicher Selbstverwirklichung, wie wir heute sagen.⁴ Wir ergänzen, daß eine a-soziale Fassung der klassischen bürgerlichen Menschenrechte immer wieder kritisiert wird. Die neue Sozialordnung verlangte eine menschenrechtliche Begrenzung staatlicher Gewalt, politische Gleichheit und die Sicherung des Privateigentums. Der in der wechselseitigen Konkurrenz rationalisierte Besitzindividualismus⁵, das besitzindividualistische Gesellschaftsmodell reduzierte die Brüderlichkeit zur Sicherheit, zur Garantie des Privateigentums; zugleich wurde eine soziale Dimension der Menschenrechte als die soziale Gleichheit, staatsbürgerliche Solidarität und staatliche Fürsorge proklamiert.⁶ Wiederum wurde diese soziale Dimension durch die egoistischen Einzelmenschen zurückgedrängt, die sich auch nicht zu einem solidarischen Gemeinwesen verbinden wollten. Insofern bleibt menschliche Solidarität ein uneingelöstes Verfassungspostulat.⁷

Gewiß hat die Garantie der Personalität des Menschen und seiner Würde mit seinem Zusammenleben in der Gesellschaft und seiner Vereinigung mit anderen Menschen in einem Staat zu tun. Erneut mit Maihofer ist demgegenüber zu sagen, daß die Fundamentalgarantie der Menschenwürde in sich die Garantie der Solidarität zwischen Menschen einschließt. Der Mensch ist im Zusammenleben und Zusammenwirken mit Anderen grundsätzlich auf diese angewiesen, von diesen auch abhängig, in dem was er selbst ist als solcher. Überhaupt erst durch und mit den Anderen kann er werden und bleiben, was er ist. Maihofer bezieht sich hier auf das von Ludwig Feuerbach erhoffte gegenständliche Gattungswesen, auf die Marxschen Thesen ad Feuerbach, in denen der Mensch als Ensemble der gesellschaftlichen Verhältnisse geachtet wird: als gesellschaftlich lebendes Individuum, als autonomes und soziales zugleich. Aus dem prinzipiellen Sichselbstgehören des Menschen als Zweck an sich selbst ergebe sich die rechtliche Forderung nach Gewährleistung der Menschenwürde, aus der freien Selbstbestimmung die Eigenverantwortung jedes Menschen; aus dem prinzipiellen Aufeinanderangewiesensein der Menschen ergebe sich die Forderung nach Gewährleistung der Menschenwürde durch entsprechendes

Füreinandereinstehen in der Mitverantwortung des Menschen für die Menschheit in jedermanns Person gemäß dem Wort Kants, daß der Mensch zwar unheilig genug, aber die Menschheit in seiner Person ihm heilig sein müsse. Zur Würde des einzelnen Menschen gehört so die Mitverantwortung auch für die Wahrung und Bewahrung der Menschenwürde des anderen Menschen. Maihofer faßt seine Gedanken treffend so zusammen: Erkennen wir so, daß der Mensch seine Würde nur erreichen und bewahren kann, wo die Personalität des Menschen, aber auch die Solidarität des Menschen im Zusammenleben mit Andern in einer Gesellschaft und in der Vereinigung mit Andern in einem Staat prinzipiell garantiert sind, dann muß auch die Verpflichtung des Staates auf deren Achtung und Schutz gleichermaßen auf beide Grundbedingungen der Menschenwürde bezogen werden. Sie ist damit ebenso Verpflichtung zur Gewährleistung der freien Selbstbestimmung aus der Eigenverantwortung jeder menschlichen Person in ihrer Personalität, wie Gewährleistung des notwendigen Füreinandereinstehens aus der Mitverantwortung der menschlichen Person aus ihrer Solidarität mit jeder anderen menschlichen Person; mit allem, was Menschenantlitz trägt, mit der Menschheit in jedermanns Person oder wie sonst die Worte lauten, in denen sich der Gedanke des Menschenwürdeschutzes als Personalitätsachtung und Solidaritätsgebot zugleich ausspricht.⁸

Eine pädagogische Frage: Recht auf Bildung

Wie Achtung der Person und Gebot der Solidarität sich verbinden, ist auch eine pädagogische Frage, genauer: bildet jene Sorge, um die eine Pädagogik der Menschenrechte kreist. Wenn wir noch einmal auf der juristischen Seite verharren, so vermögen uns vor allem jene Denker Anregungen zu geben, die bei einer Anthropologie des Nächstenverhältnisses ansetzen, die zugleich die existenziale Dialektik von Selbstsein und Alsein und die personale Polarität von Personalität und Solidarität bedenken. Werner Maihofer nimmt hier unterschieden von seinem Lehrer Erik Wolf⁹ das Denken und die Sprache des Existenzialismus und Personalismus der Gegenwart auf. Auf der Suche nach einem Entwurf einer Philosophie des Nächstenrechts geht er vom Grundsachverhalt des Miteinanderseins (Martin Heidegger) oder des Zwischenmenschlichen (Martin Buber), von der Situation der Koexistenz aus.¹⁰ Diese Situation führt nicht allein zu rechtlich gebotenen Pflichten wie der Pflicht, alle Menschen menschlich zu behandeln. Sie leitet auch den Entwurf zu einer Universal Declaration of Human Responsibilities an, der heute diskutiert wird. In Artikel 4 des Entwurfs dieser allgemeinen Erklärung der Menschenpflichten heißt es zum Beispiel: Alle Menschen, begabt mit Vernunft und Gewissen, müssen im Geist der Solidarität Verantwortung übernehmen gegenüber jeden und allen, Familien und Gemeinschaften, Rassen, Nationen und Religionen: Was du nicht willst, das man dir tu, das füg auch keinem andern zu.¹¹ In Artikel 7 des Entwurfs heißt es, jede Person sei unendlich kostbar und müsse unbedingt geschützt werden wie auch die Tiere und die natürliche Umwelt. Entgegen einem eingengten Anthropozentrismus heißt es dann weiter, alle Menschen hätten die Pflicht, Luft, Wasser und Boden um der gegenwärtigen Bewohner und der zukünftigen Generationen willen zu schützen. Artikel 12 etabliert die Pflicht für jeden

Menschen, wahrhaftig zu reden und zu handeln. Der Ehrenvorsitzende des InterAction Council, der den Entwurf den Vereinten Nationen zur Diskussion vorgelegt hat, erinnert an die Grundeinsicht, nach der wir Bürger (besser: wir Menschen) nicht nur Rechte zur Abwehr staatlicher Willkür haben, sondern auch Pflichten und Verantwortlichkeit gegenüber unseren Mitmenschen. Die in Artikel 4 genannte Goldene Regel, ein Zentrum aller Weltreligionen, verlange nach einer Erziehung zum Bewußtsein ethischer Pflichten und zu persönlicher Verantwortung.¹² Einen gewaltsamen Zusammenprall der Kulturen (clash of civilizations) zu verhindern, bedürfe der Überwindung von Hass, Fanatismen, Glaubenskriegen, der Förderung von Toleranz und gegenseitiger Achtung.

Der Bezug zu pädagogischen Fragen wird konziser, wenn über ein Recht auf Bildung nachgedacht wird.

Im Zusatzprotokoll zur Europäischen Menschenrechtskonvention vom 20. März 1952, das in der Bundesrepublik Deutschland am 13. Februar 1957 in Kraft getreten ist, wird statuiert, das Recht auf Bildung dürfe keinem Menschen verwehrt werden. Artikel 2 des Zusatzprotokolls gebietet weiter, der Staat habe bei Ausübung der von ihm auf dem Gebiet der Erziehung und des Unterrichts übernommenen Aufgaben das Recht der Eltern zu achten, die Erziehung und den Unterricht gemäß ihren eigenen religiösen und weltanschaulichen Überzeugungen sicherzustellen. Die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte vom 10. Dezember 1948 bestimmt in Artikel 26, daß jeder Mensch das Recht auf Bildung habe. Der Unterricht müsse wenigstens in den Elementar-Grundschulen unentgeltlich sein. Die Ausbildung solle die volle Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit und die Stärkung der Achtung der Menschenrechte und Grundfreiheiten zum Ziel haben. Sie solle Verständnis, Duldsamkeit und Freundschaft zwischen allen Nationen und allen rassischen oder religiösen Gruppen fördern und die Tätigkeit der Vereinten Nationen zur Aufrechterhaltung des Friedens begünstigen. Artikel 13 des Internationalen Pakts über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte konstatiert, daß die Vertragsstaaten das Recht eines jeden Menschen auf Bildung anerkennen. Diese stimmen darin überein, daß die Bildung sich auf die volle Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit und das Bewußtsein ihrer Würde richte und die Achtung vor den Menschenrechten und Grundfreiheiten stärken müsse. Die Bildung solle es jedem Menschen ermöglichen, eine nützliche Rolle in einer freien Gesellschaft zu spielen: sie diene der Toleranz und der Freundschaft unter allen Völkern.¹³

Nach dem Übereinkommen über die Rechte des Kindes vom 20. November 1989 gehören zum Vorrang des Kindeswohls das Recht auf gesunde Entwicklung, Erziehung und Bildung, die Notwendigkeit des Schutzes vor Vernachlässigung, Mißhandlung, Ausbeutung und Gewalt. Das Übereinkommen gibt allerdings bislang nicht dem Kind selbst einen rechtlichen Anspruch; vielmehr proklamiert es im Interesse der Kinder Verpflichtungen der Staaten. So besteht die Gefahr, daß das Übereinkommen bloße staatliche Programmatik bleibt, ohne Verwirklichung der Rechte des Kindes. Angesichts dieser mangelnden Menschenrechts-Qualität bestimmt das Kinder- und Jugendhilfegesetz (Sozialgesetzbuch VIII) das Recht jedes jungen Menschen auf Förderung seiner Entwicklung und auf Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und ge-

meinschaftsfähigen Persönlichkeit. Mit dem Recht auf Erziehung wird die Perspektive des erziehungsberechtigten Kindes und Jugendlichen als Leitmotiv des gesamten Gesetzes betont.¹⁴

Das Grundgesetz gewährleistet kein spezifisches Recht des Kindes auf Selbstentfaltung mit anderen, kein Recht auf Bildung, auch wenn das Bundesverfassungsgericht das Kind nicht als menschliches Wesen mit eigener Würde und eigener Persönlichkeit zu achten versäumt. Es ist unübersehbar, daß diese Würde nicht nur antastbar, verletzbar ist, sondern durch vielerlei unerträgliche Lebensbedingungen angetastet und verletzt wird. Im Wissen um die Fragilität der kindlichen Würde haben während eines bundesweiten Treffens der Kinderbeauftragten vom 14. bis 16. September 1992 die Versammelten die Schaffung kindgerechter Lebensbedingungen angemahnt. Die Beauftragten bemängelten, der Straßenverkehr bedeute für Kinder eine alltägliche Lebensgefahr, die Umweltbelastungen in der Nahrung, in der Luft, auf Spielplätzen, im Wasser bedrohten ihre gesunde Entwicklung. Kinder würden durch Kinderarbeit ausgebeutet; die Medien vergifteten die Innenwelt der Kinder durch Gewalt und ein Übermaß an Werbung. Im Sinne des Übereinkommens der Vereinten Nationen über die Rechte des Kindes vom 20. November 1989 rief die Versammlung zur Durchsetzung der Rechte der Kinder und zur Kritik kinderfeindlicher Lebensbedingungen auf. Sie plädierte für eine Erweiterung des Artikels 6 Abs. 2 des Grundgesetzes in der folgenden Weise: Jedes Kind hat das Recht auf Entwicklung und Entfaltung. Pflege und Erziehung der Kinder sind das natürliche Recht der Eltern und die zuvorderst ihnen obliegende Pflicht. Über ihre Betätigung wacht die staatliche Gemeinschaft. Sie schützt und fördert die Rechte des Kindes und trägt für kindgerechte Lebensbedingungen Sorge.¹⁵ Genauer gesprochen geht es nicht allein um die Umweltverhältnisse der Kinder, sondern um ihre Freundschaft, ihr Wohlergehen, um den Zugang des Kindes zu Liebe und Freundschaft. Sehr klar deutet Marjatta Bardy auf Dostojewskis Respekt und Neugier Kindern gegenüber hin, auf sein Licht für die Kindheitsleiden. Nichts Höheres, Stärkeres, Gesünderes, Nützlicheres gebe es für das spätere Leben als gute Erinnerungen an die Kindheit: eine wunderbare, heilige Erfahrung.¹⁶ Noch nicht hinreichend ist in dem Formulierungsvorschlag allerdings die wechselseitige Förderung von persönlicher Entfaltung und aktiver Teilhabe an der Schaffung entsprechender Lebensbedingungen bedacht: die Förderung der gemeinsamen Rechte der Kinder.¹⁷

Eine gewisse Ungeklärtheit läßt sich auch auf der europarechtlichen Ebene zeigen. Benennt das Zusatzprotokoll zur Europäischen Menschenrechts-Konvention ein individuelles Recht auf Bildung, spricht der Europäische Gerichtshof auch von der geistigen Entfaltung jedes Kindes. So betont er wiederum an anderer Stelle, Erziehung von Kindern sei der gesamte Prozess, durch den in einer Gesellschaft die Erwachsenen ihre Überzeugungen, Kultur und andere Werte der Jugend zu vermitteln suchten, wobei die Weitergabe von Wissen eingeschlossen sei.¹⁸ Wiederum verlangt Artikel 13 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte, Erziehung solle auf die Entwicklung der menschlichen Persönlichkeit und den Sinn für ihre Würde zielen.¹⁹ Ungeklärt bleibt hier auch das Verhältnis zwischen dem Erziehungsrecht und der Erziehungs-

pflicht der Eltern (ihrem pädagogischen Menschenrecht) zu dem Recht auf Selbstbildung, wobei diese Selbst-Bildung in Verbundenheit und im Konflikt mit anderen Kindern hervor-gelebt wird. Zugleich stellen sich heute Fragen der Begründung ökologischer Kinderrechte. Gesprochen wird von einer neuen ökologischen und sozialen Bewegung, wobei zum einen das Bestreben der Erwachsenengeneration gemeint ist Kindern eine möglichst intakte Umwelt zu hinterlassen, zum anderen Kinder und Jugendliche aufgefordert werden, an der Gestaltung ihrer menschenwürdigen und lebenswerten Zukunft mitzuwirken. Ökologische Kinderrechte bedeuten das Recht des Kindes, in einer Welt aufzuwachsen, ohne daß sein Wohl weder kurz- noch langfristig durch schädigende Umwelteinflüsse gefährdet ist. Verbunden damit ist die Abwehr physischer, psychischer und psychosozialer Schädigungen, die durch die globale ökologische Krise und andere gesellschaftliche und politische Störfaktoren bedingt sind.²⁰ Kinder haben ein Recht auf Leben und persönliche Entwicklung, auf ein Höchstmaß an Gesundheit, wobei sie an der Gestaltung der Gegenwart und der Zukunft zu beteiligen sind, auch auf allen politischen Ebenen. Sie benötigen geeignete Beteiligungsformen; klare Antrags-, Rede- und Anhörungsrechte müssen ihnen eingeräumt werden, wobei die Methoden der Partizipation kind-, beziehungsweise jugendlichen-gerecht sein sollen.²¹

Pädagogik der Menschenrechte

In diesem Schlußabschnitt versuche ich, den Sinn einer pädagogischen Menschenrechts-Interpretation anzudeuten. Ohne zu große Mühe kann gesagt werden, daß die Suche nach der Begründung eines Menschenrechts auf Bildung aus sich heraus auf die Notwendigkeit einer Pädagogik der Menschenrechte verweist. Guiseppe Flores d'Arcais, der Bildungsphilosoph des italienischen personalismo, bemerkt mit dem Blick auf einen Grundgedanken Rousseaus, wonach die Bildung des Menschen der Erziehung zum Bürger vorgehe, daß allein der Mensch in seiner personalen Identität, der Mensch in seinem existentiellen Sein zum wirklichen Künstler (artifex) seiner eigenen menschlichen Bildung und in einem authentischen Sinn zu einem Rechtssubjekt werden könne. Im Prozeß seiner Selbstgestaltung bringe der Mensch, gehalten von seinem ursprünglichen Recht auf Überleben, jenes Menschen-Recht hervor, das zugleich das Recht aller Menschen, der Menschheit, sei. Diese integrale Bildung gründe in einer Pädagogik der Menschenrechte²², führe nicht hinein in eine Erziehung zu den Menschenrechten. Flores d'Arcais findet die Wurzel der authentischen und unvergleichbaren Würde des Menschen, seine ontologische Autonomie, die ihn auf dem Weg der Selbsttranszendenz mit allen Menschen verbinde, in einem ursprunghaften Recht auf Leben, das, pädagogisch gesehen, ein Recht auf Bildung sei.

Diese personalistische Pädagogik muß aber noch klarer bedenken, daß der Freiheit der personalen Lebensgestaltung und Lebensäußerung beisteht die soziale Freiheit des Zusammenschlusses mit anderen Menschen. Der Rechtsphilosoph Helmut Coing erwähnt hier die Versammlungs- und die Vereinigungsfreiheit als Ausdruck dessen, daß das menschliche Leben nicht isoliert, sondern in Gemeinschaften verläuft. Auf allen Stufen des menschlichen Lebens schliessen sich

Menschen zusammen - im Wirtschaftsleben wie im geistigen und religiösen. Von daher ist dieses Hinzutreten nur historisch zu verstehen, nicht aber rechtsanthropologisch zu begründen. Mit Recht bemerkt Coing im übrigen, moderne Grundrechtskataloge hätten den klassischen Grundrechten - den individualistischen - das Recht auf Arbeit, die Freiheit von Not, das Recht auf Erziehung hinzugefügt. Diese positiven Freiheitsrechte gründen in dem Grundphänomen der Solidarität und - entgegen Coing - nicht so sehr auf der *justitia distributiva*²³, der Gerechtigkeit des staatlichen Zuteilens, sondern auf der Gerechtigkeit des Teilens der Menschen untereinander. Der Rechtsphilosoph Giorgio del Vecchio spricht hier von der Gegenseitigkeit als einem logischen Merkmal der Gerechtigkeit, wobei er Menschen durch eine Schranke sowohl voneinander getrennt als auch miteinander verbunden sieht.²⁴ Der Grundgedanke des Rechts, die Bejahung der Person in ihrer Fähigkeit der Selbstbestimmung (del Vecchio), bedeutet, daß ein Mensch den Anderen als Person anerkennt, wobei diese rechtliche Beziehung ein Recht auf Einsamkeit einschließt - jedem autoritären Kollektivismus, jeder Gleichschleifung von Menschen entgegen. In seinen Grundlagen und Grundfragen des Rechts hebt del Vecchio hervor, daß das Recht wesentlich sozial sei, weil es die Beziehung zwischen Mensch und Mensch ordne (*hominis ad hominem proportio*). Damit ist auch gesagt, daß die Sozialität der Persönlichkeit nicht entraten kann. Mit Rosmini erläutert del Vecchio, jede Gesellschaft schließe sich nur zur Erweiterung der Freiheit des Einzelnen und der Einzelnen zusammen, damit deren Fähigkeiten ein größeres Feld der Betätigung fänden.²⁵

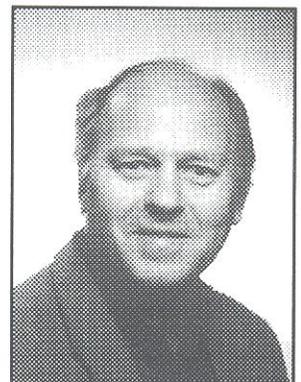
Die innere Notwendigkeit, die Freiheit des Einzelmenschen zu erweitern, richtet eine Fülle von Fragen an Pädagoginnen und Pädagogen, zum Beispiel: wie die Freude an der Freiwerdung eines anderen Menschen geübt und gelernt werden kann. Damit ist der Horizont einer transkulturellen Bildung²⁶ geöffnet: Welcher pädagogische Sinn ist im politisch nicht instrumentalisierten Menschen-Recht geborgen? Worin gründet und wohin geht eine pädagogische Menschenrechts-Deutung? Was spricht dagegen, daß Rechtsphilosophen und Pädagoginnen sich verstärkt gemeinsam den Fragen einer Pädagogik des Menschen-Rechts zuwenden?

Anmerkungen:

- 1 Winfried Böhm (Hg.): Erziehung und Menschenrechte, Würzburg 1995.
- 2 Ernst Benda: Die Menschenwürde. In: ders./Werner Maihofer/Hans-Jochen Vogel (Hg.): Handbuch des Verfassungsrechts, Bd. 1, Berlin/New York 1984, S.107; s.a. Heinrich Henkel: Einführung in die Rechtsphilosophie, 2. Aufl. München 1977, S.263 f.
- 3 BVerfGE 4, S.7 ff.; zur Personalität des Menschen als „sozialer Individualität“ s.a. Arthur Kaufmann, Rechtsphilosophie im Wandel, Frankfurt 1972, S.221 ff.
- 4 Werner Maihofer, Prinzipien freiheitlicher Demokratie. In: Handbuch des Verfassungsrechts Bd. 1, a.a.O., S.199.
- 5 s.a. Wolf-Dieter Narr/Roland Roth: Mit den sozialen Menschen- und Bürgerrechten gehen auch die politisch-personalen zugrunde - Protest und neue soziale Formen sind notwendig. In: Komitee für Grundrechte und Demokratie, Jahrbuch 1996/97, Köln 1997, S.156.
- 6 s.a. Marcel Gauchet: Die Erklärung der Menschenrechte. Reinbek 1991.
- 7 s.a. Dieter Sterzel: Soziale Menschenrechte, soziale Bürgerrechte In: Komitee für Grundrechte und Demokratie, Jahrbuch 1996/97, a.a.O. S.171 ff.

- 8 Werner Maihofer: Prinzipien freiheitlicher Demokratie. a.a.O. S.200 f.
- 9 Erik Wolf: Rechtstheologische Studien. Frankfurt 1972.
- 10 Werner Maihofer: Anthropologie der Koexistenz. In: Mensch und Recht, Festschrift für Erik Wolf zum siebzigsten Geburtstag. Frankfurt 1972, S.166. - Zum Mit-Sein s. Ludwig Binswanger. Der Mensch in der Psychiatrie. Pfullingen, 1957, S.16.
- 11 Allgemeine Erklärung der Menschenpflichten. In: Die Zeit Nr. 41, 3. Oktober 1997, S.18.
- 12 Helmut Schmidt: Zeit, von den Pflichten zu sprechen. In: Die Zeit Nr. 41, 3. Oktober 1997, S.17.
- 13 s. Ursula Rüssmann: Zu viele Rechte, zu wenige Pflichten? In: Publik-Forum Nr. 20, 24. Oktober 1997, S.17 f.
- 14 Reinhard Wiesner u.a.: Sozialgesetzbuch VIII. Kinder- und Jugendhilfe. München 1995, ° 1, Rdnr. 3; s.a. Ingo Richter: Überlegungen zur Kodifikation von Grundrechten auf Bildung. In: Soziale Grundrechte, Karlsruhe 1981, S.122.
- 15 Stiftung Mitarbeit (Hg.): Kinderpolitik. Kinderbeteiligung. 1993, S.210; s. Steffi Kreuzinger und Elke Winterer-Scheid, über das Behandeln hinaus. Ökologische Kinderrechte aus Sicht der Umwelt- und KindermedizinerInnen. In: Die Demokratische Schule, September/Oktober 1996, S.18 f. und Greenpeace: Kinder- und Jugendprojekt (Hg.): Vergiftete Kindheit. Hamburg 1993.
- 16 So mit dem Blick auf Alyosha Karamasov und Prinz Myshkin Mariatta Bardy in ihrem Aufsatz Liebe, Freundschaft und das Wohlergehen von Kindern. In: Georg Neubauer, Heinz Sünker (Hg.): Kindheitspolitik international. Opladen 1993, S.67; s.a. Heinz Sünker, Kinderpolitik und Kinderrechte, ebd. S.47 (Diskurs über Kinderrechte).
- 17 Peter Koepfel (Hg.): Kindschaftsrecht und Völkerrecht. Neuwied u.a. 1996.
- 18 Internationaler Kommentar zur Europäischen Menschenrechtskonvention. Köln u.a. 1995, S.9.
- 19 s. Wladimir Kartaschkin. In: Economic Social and Cultural Rights. In: Karel Vasak (Hg.): The International Dimensions of Human Rights, Vol. 1. Paris 1982, S.125.
- 20 Karl Giebeler u.a. (Hg.): Aufstand für eine lebenswerte Zukunft. ökologische Kinderrechte: Bestandsaufnahme - Ermutigung - Wege zum Handeln, München 1996, S.138.
- 21 UNICEF: Kinder haben Rechte!. Köln 1996, S.5 (Zum Grundrecht auf Überleben und persönliche Entwicklung nach Artikel 6 der Konvention über die Rechte des Kindes)
- 22 Giuseppe Flores d'Arcais, Gründe für eine Pädagogik der Menschenrechte. In: Winfried Böhm (Hg.): Erziehung und Menschenrechte, a.a.O. S.21.
- 23 Helmut Coing: Grundzüge der Rechtsphilosophie. 4. Auflage Berlin/New York 1985, S.227.
- 24 Giorgio del Vecchio: Die Gerechtigkeit, Basel 1950, S.87; s. Antonio Rosmini, Ragionamento sul comunismo e socialismo, 1849.
- 25 Giorgio del Vecchio: Grundlagen und Grundfragen des Rechts. Göttingen 1963, S.48.
- 26 Arnold Köpcke-Duttler: Menschheitskultur, Frankfurt 1983; s.a. ders.: Gesunde Kinder sind das köstlichste Gut eines Volkes. Zur Geschichte und zur notwendigen Reform des Art. 125 Abs. 1 der Bayerischen Verfassung. In: Bayerische Verwaltungsblätter 1996, S.455 - 458.

Arnold Köpcke-Duttler, Rechtsanwalt in Ochsenfurt/Unterfranken (vor allem: Schulrecht, Hochschulrecht, Kinder- und Jugendhilfe-Recht), Diplom-Pädagoge; apl. Professor der Pädagogik im Fachbereich I Erziehungs- und Humanwissenschaften der Universität/ Gesamthochschule Kassel; Mitglied des Montessori-Landesvorstands Bayern; Kreisrat im Kreistag Würzburg (Jugendhilfe-Ausschuß und Umwelt-Ausschuß)



Thomas Geisen

„Guck mal übern Tellerrand! - Lies mal wie die Anderen Leben!“

**Bilder des Südens in der Kinder- und Jugendbuchliteratur
Von guten Absichten zu realistischen
Einsichten**

Zusammenfassung: 10 Jahre Aktion „Guck mal übern Tellerrand! - Lies mal wie die Anderen Leben!“ waren Anlaß und Grund genug, nicht nur zum Feiern, sondern auch zu einer kritischen Bilanzierung des Projektes, dessen Ziel es ist, interkulturelle Bildung ohne den berühmten „pädagogischen Zeigefinger“ zu betreiben. In bester aufklärerischer Tradition geht es darum, Kinder- und Jugendliteratur zu fördern und zu unterstützen, die ohne rassistische Klischees und den entwicklungspolitisch gefärbten, defizitären Blick auf die Menschen und „Länder des Südens“ auskommt. Im Rahmen der Fachtagung „Bilder des Südens in der Kinder- und Jugendbuchliteratur. Von guten Absichten zu realistischen Einsichten“ in der Evangelischen Akademie Iserlohn vom 20. - 22.11.1998, wollte man sich jedoch nicht nur der Einschätzung und Bewertung der Vergangenheit widmen, sondern auch einen Ausblick wagen und über aktuelle Probleme diskutieren.

10 Jahre Aktion „Guck mal übern Tellerrand!“

1988 wurde die Aktion „Guck mal übern Tellerrand“ gemeinsam von der Deutschen Welthungerhilfe und dem Peter Hammer Verlag ins Leben gerufen. Finanzielle Unterstützung gab es von der Kommission der Europäischen Union. Schwerpunkt der Aktion war damals die Verbreitung empfehlenswerter Kinder- und Jugendbücher über das Thema „Dritte Welt“ und die Förderung ihrer Verwendung im Bereich Schule und Kindergarten. Neben einer Auswahlliste empfehlenswerter Kinder- und Jugendbücher wurden didaktische Begleitmaterialien entwickelt, Lesungen und Ausstellungen organisiert. Schon ein Jahr später wurden als weitere Partnerin von „Guck mal übern

Tellerrand!“ die Gesellschaft zur Förderung der Literatur aus Afrika, Asien und Lateinamerika e.V. und das Deutsche Komitee für UNICEF mit in die Aktivitäten einbezogen. Als weiterer inhaltlicher Schwerpunkt kam die Sensibilisierung der Öffentlichkeit für rassistische Inhalte in herkömmlichen Kinder- und Jugendbüchern hinzu. Die rassistischen Inhalte fanden und finden sich gerade in Büchern über die sog. Dritte Welt. Sie entfalten hier bereits sehr früh ihre „erzieherische“ Wirkung, indem sie den in die gesellschaftlichen Verhältnissen eingeschriebenen Rassismus „kindgerecht“ reproduzieren. 1990 schloß sich dann der Verband der Bibliothekare an öffentlichen Bibliotheken (VBB e.V.) der Aktion an. Damit fand eine wichtige Ausweitung statt, man konnte sich nunmehr auch stärker auf öffentliche Räume und ihre Einrichtungen stützen, um auch diese wichtigen Vermittlungs- und Bildungsinstanzen in die Aufklärungs- und Bewußtseinsarbeit einzu beziehen. Seit 1992 bilden „Authentische Literatur“, sowie Kinder- und Jugendbücher zu den Themen „Rassismus“, „Asyl- und Flüchtlingsproblematik“ die inhaltlichen Schwerpunkte. Werbematerialien, Buchempfehlungslisten und andere Materialien kommen zum Einsatz, sollen die Aktion und die ausgewählten Verlagspublikationen bekannter machen. Seit langem ist allerdings ein weiteres Defizit im Bereich der Literatur des Südens bekannt: Viele Verlage scheuen sich aufgrund des verlegerischen Risikos, Literatur aus den Ländern des Südens zu übersetzen und zu publizieren. Und die von der Aktion zusammengestellte und verbreitete Empfehlungsliste ausgewählter Kinder- und Jugendbücher aus den Ländern des Südens ist weitgehend von den Publikationen engagierter VerlegerInnen abhängig. Daher begann die „Aktion Guck mal übern Tellerrand!“ 1993 mit der Förderung von Übersetzung und Herausgabe von Kinder- und Jugendliteratur aus dem Süden. Medium hierfür ist unter anderem die Rubrik „Verlag gesucht“, die regelmäßig in der Zeitschrift „Eselsohr. Fachzeitschrift für Kinder- und Jugendmedien“ veröffentlicht wird. 1993 wurde auch eine gesonderte Buchempfehlungsliste „Rassismus und Multikultur“ herausgegeben. Mit der erstmaligen Verleihung des „Guck mal“-Literaturpreises an Axel Gauvin für sein Buch „Kindheitshunger“ im Jahre 1995 sollte ein weiterer Akzent zur Förderung und Verbreitung von Literatur aus dem Süden gesetzt werden. 1996 wurde der wichtige Bereich der Hörkassetten für Kinder in die Empfehlungsliste aufgenommen. Stand bis dato vor allem der Rassismus und dessen Bekämpfung im Vordergrund, so wurde der inhaltliche Rahmen der Aktion 1997 auf den Bereich Sexismus ausgeweitet. Unter dem Slogan „Girls-In-Books - ‘Mädchen’literatur aus dem Süden“ wurden auch hierzu entsprechende Werbematerialien und Empfehlungslisten erstellt. Höhepunkte im letzten Jahr waren die Ausstellung „Image d’Afrique“ und die Verleihung des zweiten „Guck mal“-Literaturpreises an Azouz Begag.

Der Anstoß für die „Aktion Guck mal übern Tellerrand“ kam von einem Aufruf des Europarates zur Nord-Süd-Kampagne im Jahre 1987. Aus dem kleinen Beitrag zu

dieser Kampagne entwickelte sich eine ausgesprochen erfolgreiche Aktion zur Förderung von Kinderliteratur zum Thema "Dritte Welt", die größte die es bisher in Deutschland gibt. Indem nicht nur AutorInnen aus den Ländern des Südens gefördert und unterstützt wurden, sondern zugleich auch hiesige, zum Teil sehr bekannte AutorInnen kritisiert wurden, sorgte die Aktion mitunter auch für Schlagzeilen. So beispielsweise als Sabine Dörrich, Koordinatorin der "Aktion Guck mal üben Tellerrand!", sich Astrid Lindgrens Kinderbuchklassiker "Pippi Langstrumpf in Taka-Tuka-Land" vorknöpfte und auf rassistische Stereotypen und Klischees untersuchte. In einem Presseartikel wies sie darauf hin, daß die kolonialen Südsee-Klischees des Buches europäischen Kindern ein verzerrtes Bild vom Leben auf der südlichen Halbkugel vermittelten. Hierfür gab es natürlich nicht nur Lob. Als eine Münchener Stadträtin aufgrund des Artikels die Städtischen Bibliotheken dazu aufforderte, ihren Buchbestand auf rassistische Inhalte hin zu überprüfen und gegebenenfalls Bücher auszusortieren, kam es zu heftigen Reaktionen. Der Vorwurf der Zensur wurde erhoben, von Übereifrigkeit und Unverschämtheit gegenüber Astrid Lindgren war die Rede. Dabei hatte die schwedische Kinderbuchautorin bereits in einem Interview zugegeben, sich - ohne nachzudenken - gängiger Tropenklischees bedient zu haben und gesagt, daß sie das Buch heute so nicht mehr schreiben würde.

Vorwürfe von "Übereifrigkeit" und "Zensur" in einem solchen Zusammenhang dürften heute wohl seltener geworden sein. Nicht zuletzt wegen des Engagements und der Aktivitäten im Rahmen der "Aktion Guck mal üben Tellerrand!" gelang es, besonders unter Multiplikatoren und Fachkräften Problembewußtsein zu schaffen.

Im Spannungsfeld zwischen Markt und aufklärerischen Ansprüchen

Im Laufe der Jahre wurden im Rahmen der "Aktion Guck mal über den Tellerrand!" inhaltliche Kriterien zur Beurteilung von Kinder- und Jugendbüchern entwickelt und Buchempfehlungen ausgesprochen. Die "andere" Literatur sollte "authentisch" sein und literarische Qualitäten aufweisen, um "pädagogisch wertvolle" Beiträge im Bereich der interkulturellen und anti-rassistischen Erziehung und Bildung zu liefern. Damit gelang es zwar, einen inhaltlichen Gegenpol zur bisherigen Dominanz - sowohl was die Themenauswahl, als auch die inhaltliche Darstellung angeht - europäisch-amerikanischer Kinder- und Jugendbuchliteratur aufzubauen, doch in der Bestimmung von "Authentizität" und "anspruchsvoller Literatur" blieb man natürlich trotz allem in den bestehenden politischen, sozialen und ökonomischen Widersprüchen verhaftet. Nicht zuletzt, weil die Wahrnehmungsmuster der Menschen in Europa nicht so ohne weiteres "kompatibel" und "aufnahmefähig" sind, für diese "andere" Literatur. Es bedarf bisweilen der Anstrengung und Mühe, des Interesses und der Neugierde, um eigene, eingefahrene Lesegewohnheiten zu überwinden und sich auf Neues einzulas-

sen. Zugegebenermaßen gelingt dies Kindern und Jugendlichen noch viel leichter als Erwachsenen, aber die "EntscheidungsträgerInnen" in Bibliotheken und für die Buchanschaffungen für Kinder und Jugendliche sind nunmal weitgehend Erwachsene. Mit einzelnen Publikationen und AutorInnen gelang es zwar durchaus, das Nischendasein zu verlassen und allgemeine Anerkennung zu finden, die Mehrzahl der AutorInnen aus den südlichen Ländern hat allerdings auch weiterhin allenfalls in geschützten und geförderten Nischen eine Chance, überhaupt publiziert und wahrgenommen zu werden. Ein unternehmerisches Risiko wird eben auch von engagierten Verlagen dauerhaft nur dann eingegangen, wenn das Risiko kalkulierbar ist



und am Ende auch die ökonomischen Ziele des Verlages erreicht werden können. Der Aktion "Guck mal üben Tellerrand!" fällt daher vor allem eine wichtige Verbindungs- und Moderatorinnenfunktion zu, sowohl zwischen VerlegerInnen und AutorInnen, als auch zwischen den AutorInnen und ihrem Lesepublikum.

Der Buchhandelsvertreter Martin Leifels, der unter anderem das Verlagsprogramm des Peter Hammer Verlages anbietet, unterstrich auf der Tagung in Iserlohn die Notwendigkeit einer weiteren Förderung und Unterstützung der "Literatur aus den Ländern des Südens": "Wenn es die Aktion 'Guck mal üben Tellerrand!' und BAOBAB nicht gäbe, wären wir viel schlechter dran." Für ihn als

Vertreter sind vor allem die begleitenden Werbe- und Informationsmaterialien interessant, die von der "Guck mal" - Aktion und BAOBAB erstellt werden: "Die Materialien sind unerlässlich, um Buchhändlerinnen und Buchhändlern die Bücher zu präsentieren." Für Leifels ist eine "Sonderbehandlung" der Literatur aus dem Süden daher weiterhin dringend erforderlich.

Doch diese Position wurde auch kritisch hinterfragt, denn letztendlich könne eine Sonderbehandlung auch genteilige Auswirkungen haben, wie Claudia Stein von der "Gesellschaft zur Förderung der Literatur aus Afrika, Asien und Lateinamerika" hervorhob. Ihrer Auffassung nach gehöre die Literatur des Südens ins normale Verlagsprogramm, damit nicht ungewollt über die "Sonderbehandlung" der Literatur aus den Ländern des Südens auch die im Vergleich zu AutorInnen aus dem Norden immer noch feststellbare Mißachtung und Abwertung dieser Literatur fortgeschrieben werde. Der palästinensische Autor Ghazi Abdel-Qadir unterstrich dies und befindet sogar: "Ich bin der Meinung, der Norden muß gefördert werden, nicht der Süden. Denn wenn die Literatur des Nordens und des Südens als etwas weltumspannendes gesehen werden, gibt es nur einheitliche Qualitätsstandards. Was gefördert werden kann, ist Zuhören und Interesse." Abdel-Qadir wendet sich strikt gegen eine "literarische Sonderbehandlung" und plädiert für eine "Bereitschaft zur Anerkennung". Eine Sonderbehandlung könne letztendlich zu einer Sackgasse werden, die eher den Marktgesetzen einer Extra-Vermarktung von Exotik unterliegt, als den gesetzten politischen, sozialen und vor allem auch den pädagogischen Zielsetzungen.

Insgesamt war man sich allerdings durchaus einig, daß die Verbreitung der Literatur des Südens in Europa immer noch einer Förderung bedürfe, und daß die inhaltlichen und politischen Zielsetzungen der "Guck mal" - Aktion auch im zehnten Jahr ihres Bestehens nichts an Aktualität eingebüßt haben.

Bilder des Südens und das Problem der Authentizität

Doch die Diskussionen und Vorträge in Iserlohn machten auch deutlich, daß die inhaltlichen Debatten und die eigene Standortbestimmung längst nicht abgehakt werden können. Als aktuelles Beispiel kann hier auf die Berliner Autorin Anja Tuckermann verwiesen werden. Die Autorin las in Iserlohn aus verschiedenen Büchern, in denen sie unterschiedliche Freundschafts- und Verwandtschaftsverhältnisse zwischen MigrantInnen und Einheimischen thematisiert. Kürzlich wurde sie für ihr Buch "Ein Buch für Yunus" (1997) in einem Artikel in der Zeitschrift "Eselsohr" (3-98) von Aygen-Sibel Celik angegriffen. Celik, die leider nicht an der Tagung teilnahm, kritisierte, daß Tuckermann das Bild der temperamentvollen SüdländerInnen aufgreife und fortschreibe, sowie den Nationalitäten stereotypische kulturelle Eigenheiten zuschreibe. Auf Celiks Kritik angesprochen, verteidigte Anja Tuckermann

ihre Darstellung. Ihr Anliegen ist es gerade, verschiedene Menschen aus unterschiedlichen Kulturen in einer Geschichte zusammenzubringen und sie mit ihren jeweiligen Eigenarten und Besonderheiten als Handelnde darzustellen. "Für mich ist wichtig, daß es 'wahr' ist, was ich erzähle", erläuterte Tuckermann, allerdings nicht in absolutem Sinne, sondern im Sinne von "so hätte es sein können". Tuckermann betonte, daß es ihr darum gehe, "die festen Bilder, die man über andere im Kopf hat, die tot sind, mit Leben zu füllen und zum Sprechen zu bringen". Der Schwierigkeit, der sie sich damit allerdings als Autorin aussetzt, ist sich Tuckermann durchaus bewußt: "Kein Mensch kann Stereotypen entkommen, ich muß allerdings in der Lage sein, Stereotypen aufzuweichen, sie zu reflektieren." Daß sie dies auch in "Ein Buch für Yunus" in ausreichendem Maße getan habe, ist sich Tuckermann sicher, und hält Celiks Kritik für überzogen.

Über diese konkrete Debatte hinaus läßt sich allerdings die grundsätzliche Frage anschließen, ob das Problem der Stereotypisierung mit dem Konzept der "authentischen Literatur", d.h. der Literatur von AutorInnen aus den Ländern des Südens, überhaupt gelöst werden kann. Wichtig ist in diesem Zusammenhang die notwendige Rückbindung der Kinder- und Jugendbuchliteratur in den gesellschaftlichen Zusammenhang. Denn ihr Entstehungskontext ist geprägt von ambivalenten Spannungsfeldern, die sich vor dem jeweiligen historischen und sozialen Hintergrund gesellschaftlicher Widersprüche, Herrschafts- und Unterdrückungszusammenhänge herausbilden und damit notwendigerweise auch Eingang in die jeweils zeitgenössische Literatur finden. Einfache Lösungen gibt es offensichtlich nicht und wie so oft kann nur eine kritische Diskussion und Reflexion der Problematik weiterhelfen. Diese Zweifel und Widersprüche zogen sich auch mehr oder weniger durch die gesamten Diskussionen der Iserlohrer Tagung. Gerade mit Blick auf die sogenannte authentische Literatur wurde die grundsätzliche Möglichkeit der "Auflösung" dieser zwischen kulturellen Verschiedenheiten und Stereotypisierungen angesiedelten Ambivalenzen bezweifelt, denn Stereotypen und Klischees werden auch in der authentischen Literatur gepflegt. Dies nicht zuletzt deshalb, weil vermutet wird, daß sich die Marktchancen dadurch erhöhen und leichter ein Verleger gefunden wird, wenn das vermeintlich Authentische an hiesige Lese- und Lebensgewohnheiten angepaßt wird. Ghazi Abdel-Qadir betont daher zurecht, daß es in Sachen Literatur nur einen "universellen" Qualitätsstandard geben kann: "Eine Literatur muß sich in erster Linie selbst in die Augen blicken können, sie muß Selbstrespekt haben und integer sein." Der ökonomische Erfolg hängt allerdings, und das ist Ghazi Abdel-Qadir ebenfalls bewußt, nicht so sehr von der Qualität ab, sondern auch und vor allem von der jeweils herrschenden Mode.

Letztendlich, so könnte man resümieren, liefern auch Kinder- und Jugendbücher keine absoluten Wahrheiten, sondern bieten lediglich mögliche Interpretationen und Sichtweisen der Wirklichkeit - oder der Phantasie - an.

Sie müssten daher viel eher als Beiträge aufgefaßt werden, deren Stärken und Schwächen sich oftmals erst in der Diskussion und in der kritischen Reflexion ergeben. Diese bleibt allerdings unerlässlich.

Azouz Begag: "Wanderer zwischen den Welten" und "Guck mal!" Preisträger

Azouz Begag, französischer Autor algerischer Abstammung, wurde in Iserlohn mit dem "Guck mal!"-Preis für sein Buch "Azouz, der Junge vom Stadtrand" ausgezeichnet. Zum zweitenmal nach 1995 wurde dieser mit 10.000 Mark dotierte Preis vergeben. Neben dem Autor geht der Preis zugleich auch an die Übersetzerin Regina Keil sowie die Herausgeberin der Reihe BAOBAB, Helene Schär, in der das Buch 1998 erschien. Bei "Azouz, der Junge vom Stadtrand" handelt es sich um Begags Kindheitserinnerungen. Es ist sein Erstlingswerk, das bereits vor zwölf Jahren in Frankreich veröffentlicht wurde und dort für enormes Aufsehen sorgte. Trotz seines außergewöhnlichen Erfolges im Nachbarland, gehört er in Deutschland eher noch zu den unbekannteren Autoren.

Azouz Begag wurde 1957 als Sohn eines algerischen Gastarbeiters in Villeurbanne bei Lyon geboren und wuchs im Bidonville² auf. Heute arbeitet der promovierte Wirtschaftswissenschaftler und Soziologe an der Universität Lyon. Neben soziologischen Studien hat Azouz Begag mehrere Romane und Kinderbücher veröffentlicht. Der Roman "Azouz, der Junge vom Stadtrand" wurde nach seinem Erscheinen 1986 von französischen Journalisten mit dem Preis für den besten Roman ausgezeichnet, 1997 wurde das Buch verfilmt.

Der Roman wird die Geschichte des Jungen Azouz erzählt. Der Sohn einer algerischen Einwandererfamilie wächst in einem algerischen Immigrantenviertel am Stadtrand von Lyon auf. Im Spannungsfeld zwischen dem Leben im Slum und dem französischen Schulalltag erzählt Begag die Geschichte seiner Kindheit mit viel Witz und Ironie. Es ist die Geschichte einer Kindheit zwischen einer fernen, nie gekannten Heimat und einem neuen, wenig vertrauten Land; zwischen der Welt der Eltern, mit FreundInnen und Bekannten in den Slums und der "französischen" Außenwelt, repräsentiert vor allem durch die MitschülerInnen und die Polizei.

Literatur hat für Azouz Begag einen politischen Charakter. Für ihn ist sie sein ganz persönlicher Beitrag zur Veränderung der gesellschaftlichen Verhältnisse, eine wichtige Hilfe und Unterstützung, "um es besser zu machen". Darüber hinaus sieht er sich selbst auch als "Anwalt" der Zurückgebliebenen. Von den 200 MigrantInnenkindern algerischer Abstammung in seinem Viertel ist nur einer zur Universität gegangen, und das war ich", berichtet Begag, "für mich ist es daher immer wichtig, an die zu denken, die geblieben sind". Als sein Buch 1986 in Frankreich erschien, traf es bereits auf eine angespannte und von Protesten und Unruhen aufgeladene Situation in den französischen Vorstädten, den Banlieus. Die zweite Gene-

ration der EinwandererInnen protestierte gegen die katastrophalen sozialen Verhältnisse in den französischen Vorstädten, für die Arbeitslosigkeit, Drogen und Kriminalität - neben all den anderen vielfach eng damit verbundenen sozialen Problemen - zum Synonym wurde. "Damit wurden sie für alle in Frankreich sichtbar", unterstreicht Begag, für den die Ausgrenzung der MigrantInnen in Frankreich eines der zentralsten politischen und sozialen Probleme darstellt. Denn die Ausgrenzung findet nicht nur räumlich in den Banlieus statt, sondern auf allen Ebenen der Gesellschaft. Begag betont: "Es gibt nur einen Raum, wo es zugelassen ist, Araber oder Afrikaner zu sein, das ist der Fußball. Wenn es um Politik, Journalismus usw. geht, sind keine Araber und Afrikaner zugelassen. Nur 30 Prozent der ImmigrantInnen werden Zugang zum Zentrum der Gesellschaft bekommen, der große Rest bleibt ausgegrenzt und an den Rand der Gesellschaft gedrängt." Literatur ist für Azouz Begag ein wichtiges Mittel, gegen diese Ausgrenzung anzuschreiben. Zugang zu Literatur ist für ihn eine wichtige Voraussetzung für gesellschaftlichen Wandel.

Damit schließt sich der Kreis zur "Aktion Guck mal über den Tellerrand!" in gewisser Weise wieder, denn Literatur wird hier wie da als ein möglicher Ausgangspunkt gesellschaftspolitischer Veränderung angesehen. Der "Aktion Guck mal über den Tellerrand!" bleibt zu wünschen, daß es ihr auch im zweiten Jahrzehnt weiterhin gelingt, ihre erfolgreiche Arbeit fortzusetzen.

Anmerkungen

1 Kinder- und Jugendbuchreihe des Schweizer Kinderbuchfonds zur Förderung von Kinder- und Jugendbuchliteratur aus den Ländern des Südens. Die BAOBAB-Reihe startete beim Lamuv-Verlag und ist heute beim Züricher Kinder- und Jugendbuchverlag Nagel & Kimche.

2 Das Bidonville war das innerstädtische MigrantInnenviertel von Lyon, in dem slumähnliche Wohn- und Lebensbedingungen herrschten. In den 70er Jahren wurden diese zunehmend aufgelöst und saniert. Als "Ersatz" entstanden die großen Vorortsiedlungen, die Banlieus, in denen die sozialen Probleme weiter kumulierten und zum Ausgangspunkt von Protesten und Aufständen wurden.

Thomas Geisen, geboren 1968, Diplom-Sozialarbeiter/Sozialpädagoge, Studium der Soziologie, Politik- und Erziehungswissenschaften in Trier und London; freier Journalist und Autor, verschiedene Veröffentlichungen zu den Themen Rassismus, kollektives Gedächtnis und New Age/Esoterik; zuletzt "Antirassistisches Geschichtsbuch. Quellen des Rassismus im kollektiven Gedächtnis der Deutschen (Frankfurt 1996), Mithg. und Autor von "Zukunft ohne Arbeit? Beiträge zur Krise der Arbeitsgesellschaft" (Frankfurt 1998), Hg. von "Gottfried Mergner: Dominanz, Gewalt und Widerstand", Ausgew. Schriften Bd. 1 (Hamburg 1998) und "Gottfried Mergner: Lernfähigkeit der Subjekte und gesellschaftliche Anpassungsgewalt", Ausgew. Schriften Bd. 2 (Hamburg 1999)

Klaus Milke (Germanwatch)

Die Entwicklungs-Perspektiven der neuen rot-grünen Bundesregierung. Neue Hoffnungsträger für verstärkte entwicklungspolitische Inlandsarbeit in Bonn?

Die Bundesregierung ist seit nunmehr einigen Wochen im Amt.

Die deutsche Exekutive in Bonn ist als zentrale Karawane nach 16 Jahren mit neuen Reisekarten auf dem Weg nach Berlin und in das nächste Jahrtausend. Nachdem eilige Jungpferde in der Regierung schon viel Wind gemacht haben (z.B. rund um die Ökosteuer) und verdeutlichen, daß auch hier nur mit Wasser gekocht wird, bewegt sich nunmehr auch der gesamte Zug unter Einbeziehung der Lastenträger insgesamt voran. Und dies ist, trotz des noch langsamen Tempos, viel wichtiger als die mitunter kurzatmig

Auf jeden Fall aber ist die Karawane in Bewegung. Doch Achtung: Zwischen den Pfaden von traditionellem Wachstumsdenken und innovativen Nachhaltigkeitperspektiven gibt es eine Menge Wüste und Irrwege.

In diesem Szenario befindet sich auch und ganz besonders das Entwicklungsministerium. Schließlich will dies - bislang als Ministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung firmierend - heute auch ein Ministerium für nachhaltige Entwicklung sein oder anders ausgedrückt, ein Zukunftsministerium.

Dieses Ministerium hat unter der Kohlschen Ära ein mühsames Katzentisch-Dasein gefristet. Trotz aller Bemühungen um Aufwertung aus dem Hause selbst und auch der Minister, war es ein Rand-Ministerium. Menschenrechts- und Entwicklungsfragen wurden schnell wirtschaftlichen Interessen geopfert. Und das BMZ mußte erleben, daß die Nord-Süd-Frage insgesamt immer mehr in den Hintergrund gedrängt wurde.

Seit Anfang Oktober kann das nun anders werden. Die im Wahlkampf sichtbar gewordene Programmatik und auch die verantwortlichen Personen lassen einiges hoffen. Und auch unter den Langgedienten im Ministerium sind einige, die mehr erreichen wollen, als bislang angestrebt wurde.

Die SPD und die GRÜNEN haben sich aus der Opposition heraus sehr deutlich für eine Neuausrichtung der entwicklungspolitischen Konzeption des BMZ ausgesprochen. Mehr Kohärenz und Querschnittsarbeit, mehr Internationale Strukturpolitik, Bewußtseinsarbeit und Öffentlichkeitsarbeit hier im eigenen Land, als reine Projektpolitik im Süden (die damit nicht obsolet geworden ist!). Die Fachleute der neuen Regierungskoalitionäre wissen: Entwicklung fängt zu Hause an. Entwicklungspolitische Inlands- und insbesondere Bildungsarbeit ist die zentrale Aufgabenstellung, ließe sich daraus ableiten.

Ein wichtiger Maßstab in dieser Entwicklung wurden die Forderungen von mehr als 250 EntwicklungsexpertInnen an Bundestag und Bundesregierung im Memorandum 1998 „Für eine Politik der Nachhaltigkeit - Entwicklungspolitik als internationale Strukturpolitik“.

In der Koalitionsvereinbarung der neuen Bundesregierung findet sich dazu einiges wieder. Doch: Nun müssen den Worten Taten folgen. Denn die Nagelprobe erfolgt erst noch. Die finanziellen Restriktionen des angespannten Bundeshaushaltes existieren auch für diese Bundesregierung und dieses BMZ. Der alten und nach wie vor wichtigen Forderung nach 0,7 % des Bruttosozialprodukts für Entwicklungszusammenarbeit, von der die letzte Bundesregierung sich immer weiter entfernt hat, ist auch jetzt kaum näher zu kommen.

Eine deutliche Herausforderung nicht nur für Quantität sondern für mehr Qualität und ein interessantes Beispiel hierzu: NRO-

VertreterInnen diskutieren seit längerem einen Bund-Länder-Ansatz zur Absicherung und Stabilisierung der entwicklungspolitischen Inlandsarbeit in Form einer entwicklungspolitischen Stiftung für diese Zwecke. Trägerstrukturförderung ist ein wichtiges Qualitätsmerkmal dieser „STIFTUNG 21“.

Als bald muß dazu vom BMZ eine deutliche Signalsetzung erfolgen, ob es einen großen Wurf gibt (in den dann ein Großteil der Länder mit einsteigt) oder ob es ein kleines Kurieren an den Symptomen wird.

Ein erstes gutes Zeichen: Die Mittel für Bildungsmaßnahmen sind unmittelbar nach dem Regierungswechsel bereits erhöht worden.

Und zur weiteren großen Qualitätsperspektive, der Notwendigkeit an den internationalen Rahmenbedingungen etwas zu tun: Es mußte tatsächlich gleich am Anfang in der einen oder anderen Krisensituation schon Flagge gezeigt werden (z. B. nach dem Hurrikan „Mitch“ in Mittelamerika). Wichtig in dem Zusammenhang sind Äußerungen für stärkere Entschuldungsmaßnahmen für die ärmsten Länder. Was wird uns nun die Bundesregierung dazu anlässlich des nächsten Weltwirtschaftsgipfels in Köln bescheren (Juni 1999)

Das BMZ muß aus seinem Schattendasein herauskommen, und die anderen Ressorts in den Diskurs um Zukunftsfähigkeit und Entwicklungsverträglichkeit intensiv mit einbeziehen.

Das Entwicklungsministerium muß zusätzlich - und da liegt eine besonders notwendige Aufgabe - innenpolitischer Impulsgeber werden, um der Nachhaltigkeitsdebatte in Deutschland frische Nahrung zuzuführen. Die Agenda-21-Debatte ist quasi im Wettbewerb mit dem Umweltministerium auf eine gänzlich neue Ebene zu stellen.

Der Probleme wird es viele geben. Viele MitarbeiterInnen im BMZ werden u. U. nicht genügend Flexibilität aufbringen, um einen umfassenden Neuanfang zu wagen.

Was aber positiv dazu kommt: Zwei engagierte Frauen stellen nunmehr die politische Leitung dar. Das läßt auf neue Prozesse der Verständigung und der Kreativität hoffen. Beide waren und sind eng mit der Befreiungs- und Solidaritätsarbeit verbunden.

Die Karawane kann also in Bewegung bleiben und vielleicht an Geschwindigkeit zulegen.

Andere Akteure der Zivilgesellschaft aber müssen mittun, antreiben, ermutigen und notfalls auch deutlich Irrtümer und Fehler aufzeigen.

Auch die Landschaft der NRO und der Bildungsakteure und -einrichtungen wird damit in Bewegung kommen ... Und das ist gut so!

Klaus Milke (GERMANWATCH) Diplom-Kaufmann und Entwicklungsberater, seit vielen Jahren in der entwicklungspolitischen Lobby- und Bildungsarbeit aktiv, Gründungs- und Vorstandsmitglied der Nord-Süd-Initiative GERMANWATCH, Mitinitiator der 1998 neu errichteten STIFTUNG ZUKUNFTSFÄHIGKEIT in Bonn



BDW BDW BDW BDW BDW BDW BDW BDW BDW BDW

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

Informationen

Protokoll der Sitzung der Kommission Bildungsforschung mit der Dritten Welt in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft am 15. November in Bad Boll

Tagesordnung:

TOP 1: Begrüßung, Formalia

TOP 2: Berichte:

a) DGfE-Vorstandssitzung im Oktober 1998 in Göttingen

b) Stand der Vorbereitung zur Professionspolitischen Konferenz

c) Stand der Vorbereitung der Sektions-tagung

d) ECER 1999

TOP 3: Symposium auf dem Kongreß der DGfE im Jahr 2000

TOP 4: Weitere Tagungen

TOP 5: Finanzen

TOP 6: Verschiedenes

a) ZEP

b) Broschüre: Probleme antirassistischer Hochschularbeit

Teilnehmer: Adick, Bövers, Bühler, Gerhardt, Görgens, Hess, Karcher, Lenhart, Mergner, Nestvogel, Overwien, Fuß, Sülberg, Scheunpflug sowie 12 Gäste

Protokollführung: Sigrid Görgens

Beginn: ca. 11.00 Uhr

Ende: 12.30 Uhr

TOP 2 Berichte:

Der Vorstand gibt einen kurzen Bericht über die letzten Ereignisse:

a) Im Oktober 1998 tagte der Vorstand der DGfE gemeinsam mit den Vorständen der Kommissionen und Arbeitsgemeinschaften auf Zeit in Göttingen. Wichtiger Besprechungspunkt war neben den gemeinsamen Vorhaben, s.u. - die neue Struktur der Gesellschaft. Die Sektionen werden zukünftig einen Sockelbetrag erhalten sowie eine Geldsumme pro Mitglied in der DGfE. Mitglieder der Kommission, die die Kriterien zur

Aufnahme in die DGfE erfüllen, werden deshalb aufgefordert, Mitglieder der DGfE zu werden. Es wird ein Schreiben an alle Kommissionsmitglieder ergehen, in dem zum Beitritt aufgefordert wird.

b) Die Professionspolitische Konferenz der DGfE findet vom 10. bis 11.02.1999 in Dortmund statt. Die Sektion bietet eine Arbeitsgruppe an.

c) Die Sektionstagung findet vom 11. bis 13.02.1999 in Münster statt. Die Überschneidung mit der Professionspolitischen Konferenz wird bedauert. Auf der Tagung wird es um eine Bilanzierung internationaler Erziehungswissenschaft, um Qualifikationsmodule und wissenschaftlichen Nachwuchs gehen.

d) ECER ist die europäische Entsprechung der DGfE. Ende September 1999 findet in Helsinki eine Tagung statt, zu der herzlich eingeladen wird.

TOP 3 DGfE-Kongreß im Jahr 2000:

Im September 2000 (18.-20.9.) findet in Göttingen, unter dem Titel „Bildung und Erziehung in Übergangsgesellschaften“, der DGfE-Kongreß statt. Da beim letzten Kongreß in Hamburg die Mittel für ausländische Gäste nicht ausgeschöpft wurden, sind alle potentiellen Teilnehmer aufgefordert, über die Einladung ausländischer Kolleginnen und Kollegen nachzudenken. Annette Scheunpflug wird beauftragt, dem Vorstand zu schreiben, daß nach Meinung der Kommission der Begriff „Übergangsgesellschaften“ unglücklich, da mißverständlich, gewählt ist. Auf dem Kongreß wird es die Möglichkeit von Arbeitsgruppen und Roundtables geben. Ein Brainstorming ergibt folgende thematische Anregungen: „Menschenrechtserziehung“, „Didaktik“, „Europa: Schule als Exportschlager?“, „Reformpädagogik international“. Bis zur nächsten Sitzung im Februar 99 sollen erste Konzepte vorliegen. Auch sollen potentielle ausländische Gäste um ihre Meinung nachgefragt werden.

TOP 4 Weitere Vorhaben:

A. Scheunpflug fragt nach der nächsten Kommissionstagung (Ort und Zeit). Bernd Overwien schlägt vor, analog dem 16. Beiheft der ZfPäd von 1981, eine Aufarbeitung der eigenen Geschichte vorzunehmen. Falls es wieder ein Beiheft geben

sollte - so die Diskussion -, kann diese Arbeit erst am Anfang des neuen Jahrtausends geleistet werden, da sie sehr viel Zeit beanspruchen wird. 1999 oder im Jahr 2000 wird evtl. eine Tagung zum Thema „Didaktik“ ins Auge gefaßt. VENRO wird 2000 einen bundesweiten Kongreß zur entwicklungs-politischen Bildung durchführen.

TOP 5 Finanzen:

Die DGfE hat rückwirkend ihre Gemeinnützigkeit wiedererlangt. Das bedeutet, daß alle Belege ab 1997 finanzamtsrelevant sein müssen.

TOP 6 Sonstiges:

a) ZEP: Da noch nicht alle Mitglieder der Kommission Abonnenten der ZEP sind, ergeht ein Aufruf, dieses nachzuholen. VENRO möchte eine regelmäßige Infoecke in der ZEP haben. Die Redaktion der ZEP hat bereits zugestimmt, die Kommission ist ebenfalls damit einverstanden.

b) Die Kommission hat eine Broschüre erstellt, die noch in 200 Exemplaren bei Gottfried Mergner liegen. Diese können bei ihm in größeren Mengen für 3,- bis 4,- DM bestellt werden.

c) Sonstiges:

- Es wird beschlossen zu prüfen, inwieweit die Akten der Kommission ebenfalls in das Archiv der DGfE können.

- Die Karl-Kübel-Stiftung kooperiert mit dem Christlichen Friedensdienst und bietet dem wissenschaftlichen Nachwuchs der Kommission Mitarbeit in Workcamps an.

- Beim DIPF und an der Frankfurter Universität ist es zu Stellenstreichungen gekommen. Es wird angeregt, daß die Kommission sich an dieser Stelle zu Wort meldet.

- Es wird angeregt, daß der Vorstand der Kommission einen Antrittsbesuch im BMZ macht.

Hamburg, den 19.11.1998

Sigrid Görgens

BDW BDW BDW BDW BDW BDW BDW BDW BDW BDW

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

17. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft 18. - 21. September 2000 in Göttingen:

Das Thema des Kongresses lautet diesmal

Bildung und Erziehung in Übergangsgesellschaften - Education in Transforming Societies.

Der Kongreß thematisiert Veränderungen in Bildung und Erziehung, in denen sich kulturelle, sozioökonomische, technische und ökologische Umbrüche der Gesellschaft spiegeln. Dabei steht die Analyse gegenwärtiger, aber auch vergangener Prozesse ebenso zur Diskussion wie die Antizipation zukünftiger Entwicklungen. Das Thema kann sowohl mit Blick auf individuelle und kollektive Lebenslagen (Statuspassagen, Generationsverhältnisse) als auch mit Bezug auf institutionelle Aspekte bearbeitet werden. Auch formelle und informelle Bildungsprozesse (einschließlich der Informations- und Kommunikationsmedien) sollen berücksichtigt werden. Insbesondere sollen - im Kontext mit der EXPO 2000 und deren umgreifendem Thema "Mensch-Natur-Technik" - internationale und interkulturelle Entwicklungen in ihren Auswirkungen auf Erziehung und Bildung zur Sprache kommen.

Termin und Ort des 17. Kongresses sind bewußt im Hinblick auf die EXPO 2000 gewählt worden. Die Nähe zur Weltausstellung und die Internationalität der Göttinger Universität sollen den Rahmen für die Darstellung der deutschen erziehungswissenschaftlichen Forschung bilden.

Als Präsentations- und Arbeitsformen sind neben den *öffentlichen Parallelvorträgen, Symposien, Arbeitsgruppen, Roundtables und Poster-Sessions* vorgesehen. Alle Veranstaltungen sollen einen Bezug zum Kongreßthema haben. Um Vorschläge für ein Symposium oder eine Arbeitsgruppe der Kommission wird gebeten.

Zur Erinnerung an Prof. Dr. Dietrich Goldschmidt

Dietrich Goldschmidt ist am 20. Mai 1998 gestorben, wenige Monate, nachdem ihm die Technische Universität Berlin die Ehrendoktorwürde verliehen hatte. 1914 geboren, war sein Leben in besonderem Maße von den Brüchen der deutschen Geschichte geprägt. So wurde er als sogenannter „Halbjude“ in der Zeit der nationalsozialistischen Herrschaft vielfach diskriminiert und noch 1944 in ein Arbeitslager eingewiesen. Sein Vater starb in London bei einem deutschen Bombenangriff.

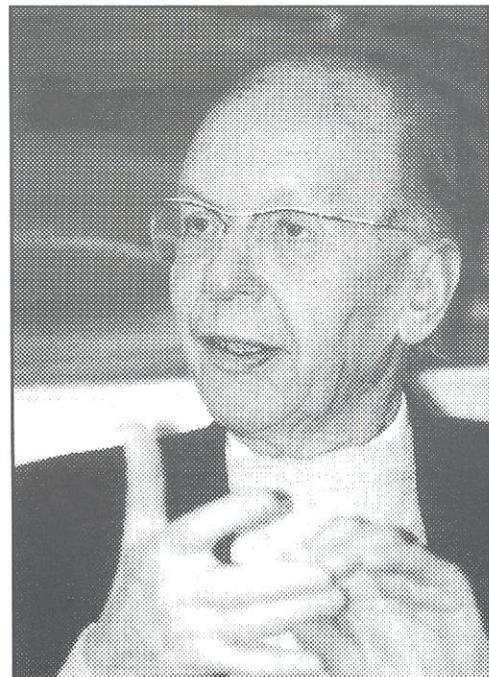
Eine wissenschaftliche Tätigkeit wurde Dietrich Goldschmidt damals verwehrt - von derselben Hochschule, die ihn 1998 für sein Lebenswerk ausgezeichnet hat. Sein Denken und Handeln war immer getragen von moralischen Maßstäben, die er in Auseinandersetzung mit der gesellschaftlichen Intoleranz der dreißiger Jahre, mit der mörderischen Willkür des Nazi-Regimes und des von Deutschland angezettelten Weltkrieges sowie mit der übergroßen Bereitschaft zur Verdrängung der Erinnerung daran durch die meisten Deutschen nach 1945 entwickelt hatte.

Aus der Vielfalt seiner wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Aktivitäten soll hier lediglich ein Bereich herausgegriffen werden: Das Verhältnis zwischen reichen und armen Ländern auf der Erde. Dieser Thematik hatte sich Dietrich Goldschmidt erst verhältnismäßig spät zugewandt, dann allerdings mit großer Tatkraft und nachhaltigem Erfolg. So hatte er Ende der siebziger Jahre die Gründung der Kommission Bildungsforschung mit der Dritten Welt in der DGfE initiiert und realisiert. Als wohl wichtigste Aufgabe für die Ar-

beit der Kommission hatte er eine Bestandsaufnahme, verbunden mit einer Standortbestimmung, für die in der BRD noch junge Bildungsforschung im Nord-Süd-Verhältnis angeregt und koordiniert (vgl. das 16. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik, 1981: „Die Dritte Welt als Gegenstand der erziehungswissenschaftlichen Forschung“). Dieser Arbeit war er zeitlebens verbunden geblieben. So hatte er noch 1993, als fast Achtzigjähriger, an der von der Kommission ausgerichteten internationalen Fachtagung „Out-of-School-Education, Work and Sustainability in the South - Experiences and Strategies“ maßgeblich mitgewirkt.

Dietrich Goldschmidt hatte immer darauf geachtet, daß die Forschung an moralische Maßstäbe gebunden blieb. Damit hat er entscheidend dazu beigetragen, die Bildungsforschung mit der Dritten Welt in der BRD nicht nur zu fundieren, sondern ihr ein menschliches Gesicht zu geben. Nicht zuletzt aus diesem Grund werden wir Dietrich Goldschmidt als Kollegen, Freund und Mahner in guter Erinnerung behalten.

Wolfgang Karcher



BDW BDW BDW BDW BDW BDW BDW BDW BDW BDW

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

Wer sich mit Globalem Lernen aus deutscher Perspektive beschäftigt und die Namen der Referierenden las, mußte nach Bad Boll fahren: Bühler, Scheunpflug, Seitz, Treml, etc. Die Liste der Teilnehmenden sah streckenweise nicht weniger bedeutend aus. In und zwischen den Zeilen der Ankündigung konnten Aufmerksame lesen, daß als Ziel die theoretische Fundierung vorangetrieben, beispielsweise seit einigen Jahren konkurrierende Paradigmen - noch einmal, aber nun gewinnbringender - untersucht werden sollten. Ob dies partiell gelungen ist, weiß ich nicht und soll deshalb nicht Gegenstand meiner Anmerkungen sein. Berichten möchte ich kurz und auf zwei verschiedenen Ebenen von der Herangehensweise, um, gerade auch für andere Tagungen zu diesem Themenkomplex, zwei grundsätzliche Überlegungen zu bedenken zu geben.

Die Theorie wollte hier also einmal (oder einmal mehr) unter sich bleiben, ein Wochenende als eben nicht an Praxis zu messendes Biotop verbringen. Gut. Und es macht ja auch nichts, daß die Zusammenarbeit von Theorie und Praxis, wie sie mit nicht unbegründeten Argumenten vielfach gefordert wird, noch immer gar nicht das Normale ist, von dem sich die einen oder die anderen unbedingt erholen müßten.

Daß sich Fachleute aus den schulischen Praxen des Globalen Lernens nach Bad Boll verirrt hatten, kann im Hinblick auf die Ankündigung natürlich als ihre eigene Unachtsamkeit betrachtet werden. Profitieren konnten sie eigenen Aussagen zufolge schon wegen der vorherrschenden hochwissenschaftlichen Terminologie in Referaten und einleitenden Beiträgen kaum - oder anders gesagt: solange Fachjargon theoretisch orientierte Diskussionen beherrscht, die im Amerikanischen allgemeiner verständlich und doch nicht weniger wissenschaftlich stattfinden, werden weiterhin nicht nur einfache Argumente aufgemotzt und damit letztlich verschleiert, sondern die Fachleute aus der Praxis werden auch weiterhin entweder von der Theorie ferngehalten oder genötigt, Praxis weniger ernsthaft zu betreiben, um die ganzen, den Fachjargon zu verste-

hen benötigten Referenzen aufzuarbeiten. Es ist die alte Diskussion, die Wallerstein und die Gulbenkian-Kommission in ihrem Bericht speziell für die Zukunft der Sozialwissenschaften wieder auf den Punkt bringen mußten, weil das Problem vor allem in Europa noch immer nicht gelöst ist.

Für die nächste Tagung ist die Folgerung nur zu begrüßen, daß Fachleute aus Praxis und Theorie des Globalen Lernens einander so begegnen, also eine gemeinsame Sprache finden, daß sie ihre jeweiligen didaktischen Theorien miteinander austauschen können. Die recht aufregende Frage wird nämlich sein, ob beide dieselben Theorien im Kopf haben.

Messen wir die Theorie aber, sozusagen wunschgemäß, nicht an der Praxis und auch ihre Präsentation nicht an der Verständlichkeit für die Fachleute der Praxis. Messen wir sie hier an sich selber.

Eingangs unterstrich ich, daß es um Globales Lernen aus deutscher Perspektive ging. Dies wurde nicht explizit gesagt, was wohl in Anbetracht des Titels etwas komisch ausgesehen hätte, aber Referierende und Teilnehmende waren, an Paß und Muttersprache gemessen, fast ausschließlich deutsch, die Inhalte, die Perspektiven und Bezüge waren es, gemessen am hiesigen Forschungsstand, nicht weniger. Damit widersprach schon das Programm grundlegenden Prinzipien des Globalen Lernens (z.B. Multiperspektivität), man könnte auch sagen, die eigenen Forderungen wurden nicht erfüllt. Nun sind für eine Tagung in Deutschland, also in einem besonders durch Deutsche geprägten wissenschaftlichen Umfeld, und mit begrenzten Mitteln natürlich leichter "deutsche" Perspektiven einzuladen, und die Tagungsleitung berichtete auch, daß anderweitige Bemühungen an mangelnden Zusagen gescheitert seien. Heißt das wirklich, daß in Deutschland selber, wenn überhaupt, nur Deutsche das Tagungsthema relevant finden? Das würde die Relevanz des Themas an sich in Frage stellen. Oder könnte der nächste Versuch gleich auf organisatorischer Ebene ansetzen, in-

Globalisierung als Herausforderung für die Pädagogik

Eine Tagung in Bad Boll 13. bis 15. November '98

dem schon die Planung durch eine kulturell heterogenere Tagungsleitung bereits größere Chancen hätte, ebenfalls anderen Interessen zu entsprechen? Erfahrungen z. B. von Organisationen, die anfangs ähnlich wenig Resonanz in Kreisen fanden, die sie eigentlich auch erreichen wollten, zeigen, daß die Rechnung aufgehen könnte. Dem Thema angemessen ist ein sozusagen multikulturelles Team allemal. Und auch an dieser Stelle (auf den auffallend "männlich" geprägten Diskurs soll hier gar nicht eingegangen werden) wird deutlich, daß Wallerstein et.al. darüber, wie die Sozialwissenschaften zu öffnen seien (gegenüber allen Kulturen, allen Disziplinen/Schichten, allen Geschlechtern), noch einmal arbeiten müßten, auch wenn ihre Ergebnisse eigentlich alle Selbstverständlichkeiten sind.

Auf der Ebene der Beiträge erstaunte nicht nur die Berichterstatterin ein weiteres Phänomen, das sie in einem Kreis global Denkender nicht mehr akzeptiert, das aber vor allem in diesem Kreis sonst so auf präzise Formulierung bedachter Personen geradezu verärgern konnte. Auffällig an dem Referat des einzigen (vom Paß her) deutschen Referenten mit auch außerdeutschem Hintergrund (Diallo, Guinea) war nämlich, daß er als einziger problemlos ohne die Begriffe "Entwicklungsländer" und "entwickelte Länder" auskam. Wenn es um das subsaharische Afrika ging, nannte er es auch so. Wenn es um Westeuropa und die USA ging, benannte er diese. Und wenn sein Thema wirtschaftlich arme oder wirtschaftlich reiche Länder im

Hinblick auf das BSP waren, so waren für ihn auch hier keine Begriffe nötig, die suggeriert hätten, daß es einerseits Länder gebe, denen grundsätzlich (politisch, wirtschaftlich, sozial, kulturell) etwas fehle und die sich, einem festgelegten Weg von Entwicklung an sich folgend, entwickelten oder entwickeln wollten oder sollten, wohingegen andere Länder, bequemerweise "wir" aus Sicht fast aller Anwesenden, es geschafft hätten, in jeder Hinsicht und auf gelungene Weise entwickelt zu sein. Wo bleiben die Erkenntnisse der siebziger Jahre über den Unsinn des eurozentrischen Modells der Entwicklungsstufen? Wo bleibt die Selbstreflexion als einer der Ausgangs- und Zielpunkte Globalen Lernens? Und wir befanden uns, wohlgermerkt, nicht auf einer Wirtschaftsveranstaltung, auf der solche Begriffe, à la limite, Sinn machen könnten.

Vielleicht ahnten potentielle Referierende aus Sphären, die nicht zum europäischen Bauchnabel gehören, daß sie in Boll zwar sicher sehr nett behandelt worden wären, aber eben auch wieder als Unterentwickelte mit chronischen Mängeln dagestanden hätten. Diejenigen, die die koloniale und neokoloniale Terminologie der "Dialekte", "Naturreligionen", "Stämme" und "Entwicklungsländer" nicht unreflektiert selber übernommen haben, sind eventuell einfach manchmal auch müde.

K. Seitz erinnerte sich in der Schlußrunde an das Motto des *Haus Sonnenberg*: internationales Organisationsteam, internationale Gäste, international relevante Themen, internationale Theorien. Manchmal werden bewährte Grundregeln vergessen, vielleicht auch, weil sie erst einmal weniger bequem sind. Aber in einer Welt der Globalisierung gibt es sowieso keine alten bequemen Nischen mehr, sondern wir werden lernen müssen, auch mit Ungewissheiten, z. B. ungewissen Diskussionsverläufen, zurechtzukommen - einem weiteren Prinzip des Globalen Lernens.

Die einzelnen Beiträge der Tagung sind als Veröffentlichung geplant und denen zu empfehlen, die sich theoretisch mit Globalisierung als Herausforderung für die Pädagogik beschäftigen oder beschäftigen möchten. (Anfragen ab Früh-

jahr '99 an Dr. Klaus Hirsch, Ev. Akademie Bad Boll, Akademieweg 11, 73087 Bad Boll, Tel.: 07164/79-0)

Dr. Anke Poenicke ist wissenschaftliche Angestellte im Institut für Erziehungswissenschaft, Universität Tübingen, und Koordinatorin der Initiative Pro Afrika e.V., Büro Bonn

Leserbrief

Anmerkungen eines "zahlenden" Teilnehmers der Tagung "Globalisierung als Herausforderung für die Pädagogik" in Bad Boll

Durch meine Diplomarbeit hatte ich mich in die Diskussion bis vor einem halben Jahr eingearbeitet. Globales Lernen war wohl die neue Formel, die mit neuem Inhalt auch gefüllt werden sollte. Die Diskussion drehte sich auch nach der Tagung noch auf derselben Stelle. Statt den Diskussionsstand hier wiederzugeben, versuche ich zu skizzieren, was in meinen Augen einen Fortschritt bedeutet hätte.

Wenn ich das richtig verstanden habe, dann gibt es dabei seit etlichen Jahren eine Kontroverse, die sich zwischen zwei Grundpositionen erziehungswissenschaftlichen Denkens abspielt: Evolutionstheoretische versus handlungstheoretische Pädagogik. In der Erziehungswissenschaft ist diese Auseinandersetzung übrigens älter als in der Entwicklungspädagogik. Ohne einen jeden Artikel in jeder Nummer der ZEP der vergangenen sechs Jahre gelesen zu haben, behaupte ich, daß in der Kommission noch kein allgemeiner Diskussionsstand erreicht ist, in welchem Verhältnis beide Theorien zu denken wären (möglicherweise ist diese Frage falsch gestellt, denn es mag als gar nicht erstrebenswert angesehen werden, sich entweder aus Sicht der Handlungstheorie mit den vermeintlichen Vorzü-

gen von Evolutionstheorie auseinanderzusetzen oder sich aus der Perspektive der Evolutionstheorie Gedanken zu machen, was Handlungstheorie möglicherweise in Aussicht stellen könnte). Jedoch: Ich bin der Ansicht, daß eine ver-stehende Auseinandersetzung zwischen den beiden Großtheorien erziehungswissenschaftlich und pädagogisch fruchtbar ist und bedauerlicherweise hat eine entsprechende Diskussion auf der Tagung nicht stattgefunden.

Sie konnte gar nicht stattfinden und dies aus mindestens zwei Gründen. Erstens fehlte jeglicher Wille zur Auseinandersetzung zwischen den Vertretern und Vertreterinnen der jeweiligen Theorien. Es mag einige Grenzgänger geben, doch hat sich weder an das evolutionstheoretische noch an das handlungstheoretische Eingangsreferat eine ernsthafte Diskussion angeschlossen. Dies hätte entweder bedeutet, daß der Versuch hätte unternommen werden müssen, die Berührungspunkte beider Theorien herauszuarbeiten - stattdessen leises Stöhnen im Saal als ich diese meine Erwartung am Freitagabend einbrachte. Oder es hätte bedeutet, daß die Tauglichkeit dieser oder jener Theorie für bestimmte pädagogische Probleme überprüft worden wäre - stattdessen eine Diskussion darüber, ob der Begriff Weltgesellschaft nicht verbannt werden sollte - "Weltgesellschaft" wurde auf der Tagung von Prof. Treml aufgebracht. Letztlich ist dies eine soziologische und politologische Diskussion, keine erziehungswissenschaftliche oder pädagogische.

Möglicherweise schlug sich dies ja auch auf die Planung, Vorbereitung und Durchführung der Tagung durch. Warum hält auf der Tagung einer Kommission der DGfE mit dem Titel "Globalisierung als Herausforderung für die Pädagogik" stellvertretend für die Handlungstheorie ein Soziologe das Eingangsreferat? Prof. Kößler hat es im soziologischen Rahmen seiner Möglichkeiten gut gemacht, doch war es pädagogisch nicht fruchtbar, mit der soziologischen Forderung an die Pädagogik zu schließen, sie müsse zur Solidarität befähigen. Das hätte ich Ihnen auch sagen können! Haben sich keine hand-

lungstheoretischen Pädagoginnen und Pädagogen gefunden?

Und warum war die Tagung derart überladen, daß für Diskussion so wenig Zeit blieb, daß nicht einmal mit gutem Gewissen gegenüber Prof. Diallo eine viertelstündige Reflexion über Prof. Bühlers überaus interessantes szenisches Arrangement eingeschoben werden konnte?

Skurrilerweise beschwerte sich Prof. Mergner dann am Sonntagvormittag bei der Tagungsleiterin Dr. Scheunpflug, daß man das geplante Plenum in vier Stuhlkreisen als "Spielchen" doch besser unterlassen solle, man müsse hier endlich mal auf den Punkt diskutieren. Recht hatte er, doch an die falsche Adresse wandte er sich: Nicht der methodische Abwechslungsreichtum der Tagung war dafür verantwortlich, sondern die planerische Überfrachtung der Tagung mit Inputs und die Tatsache, daß zwei völlig unterschiedliche Ziele mit dieser Tagung verfolgt wurden, die letztenendes nie vereinbar sind: Das Ziel einer Kommissionstagung, die ihren Diskurs weitertreiben will (siehe oben) und das Ziel einer offen ausgeschrieben Tagung, die mit Leuten aus der pädagogischen Praxis und interessierter Öffentlichkeit den Austausch sucht. Heraus kam eine erziehungswissenschaftliche Tagung, die sich unwillig mit Publikum umgab, um das es sich nicht scherte, und dabei eine Vielzahl von Verwerfungen und Abgründen preisgab. Ich bin sehr gespannt, wie das weitergeht.

Thomas Wizemann (Tübingen)

**Bericht über die Tagung
„5 Jahre 'Straßenkinder'
im Blick von Forschung
und Praxis - eine
Zusammenschau“
in Berlin, 30./31.10.1998**

Die Tagung wurde vom Institut für Soziale Arbeit (ISA) Münster als Abschluß eines mehrjährigen Aktionsprogramms „Lebensort Straße“ einberufen,

das 1995 vom Bundesministerium für Familie, Frauen und Jugend in Auftrag gegeben und vom ISA koordiniert wurde. Der Schlußbericht zu diesem Aktionsprogramm lag zur Tagung als Entwurf vor; die Publikation ist für Anfang 1999 vorgesehen. Das Ministerium reagierte damit auf die seinerzeit verstärkt in der Presse auftauchenden Berichte über eine dramatische Zunahme und Verjüngung der Straßenkinder in Deutschland. Als erste Maßnahme hatte es 1994 ein mehrjähriges Forschungsprojekt zur Lebenssituation der deutschen 'Straßenkinder' beim Deutschen Jugendinstitut (DJI) in Auftrag gegeben, dessen Abschlußbericht inzwischen publiziert ist (Hanna Permien/Gabriela Zink: Endstation Straße? Strassenkarrieren aus der Sicht von Jugendlichen, München 1998). Während beim DJI-Projekt die Forschungsperspektive im Vordergrund stand, ging es im ISA-Projekt um die Entwicklung von Handlungs- und Veränderungsperspektiven. Einberufen und geleitet wurde die Tagung in Berlin von Peter Hansbauer vom ISA Münster; mit Hanna Permien waren bei der Tagung in Berlin allerdings auch die DJI-Ergebnisse präsent, so daß sich insgesamt die Perspektive auf die fünf Jahre bezog (Anfang 1994 bis Ende 1998), in denen mit ministerieller Hilfe von ISA und DJI zum Thema geforscht und gearbeitet worden war.

An der Tagung nahmen etwa fünfzig Personen teil. Neben ISA- und DJI-Präsentanten waren vor allem Teilnehmer und Teilnehmerinnen, die sich mit dem Thema in seiner deutschen Variante in Forschung und Praxis beschäftigten, versammelt; aber mit Karin Holm, Manfred Liebel und mir auch einige derer, die sich mit dem Thema in internationaler Perspektive befaßt haben. Dies war insofern konstruktiv, als es zu Beginn der neueren deutschen Diskussion in den 90er Jahren durchaus zunächst Tendenzen gab, zu bezweifeln, ob die 'Straßenkinder'-Problematik in der sog. Dritten Welt irgendetwas mit der deutschen Situation gemeinsam haben könnten.

In seinem Einführungsvortrag machte Peter Streichan, der Referent des Bundesministeriums, noch einmal auf die

Relevanz des Themas aufmerksam und nannte die Beweggründe, die das Ministerium dazu geführt habe, die betreffenden Untersuchungen in Auftrag zu geben. Diese hätten erfreulicherweise die von den Medien suggerierte Tendenz der Zunahme und Verjüngung der deutschen Straßenkinder nicht bestätigt; dennoch sei dies kein Grund, nicht weiter nach sozialpolitischen und pädagogischen Maßnahmen Ausschau zu halten, die geeignet wären, dem durchaus vorhandenen Problem zu begegnen. Als eine solche Maßnahme wäre z.B. an die gesetzliche Fixierung eines selbständigen Rechtsanspruchs von Minderjährigen auf öffentliche Erziehungshilfen zu denken. Das Problem werde gewiß auch nach dem Regierungswechsel im Ministerium weiterverfolgt.

Über die Angemessenheit des Begriffs 'Straßenkinder' wurde gelegentlich auf der Tagung noch diskutiert, wobei allen klar war, daß dieser im deutschen Kontext eher Jugendliche und junge Erwachsene bezeichnet, und daß es auch zuvor schon solche gegeben habe, wenngleich unter anderen Begriffen wie z.B. 'Trebegänger' und 'Ausreißer' in den Diskussionen der 80er Jahre (so Erwin Jordan/Gitta Trauernicht: Ausreißer und Trebegänger, München 1981). Andere, weniger emotional besetzte und medial aufgeheizte Termini wie 'Kinder und Jugendliche in besonderen Problemlagen' von Seiten des ISA oder der vom DJI benutzte Begriff 'Straßenkarrieren' setzten sich womöglich nur schwer durch. So blieb es größtenteils bei dem deskriptiven Sammelbegriff 'Straßenkinder', wobei daran zu erinnern ist, daß sich dieser mit dem auch von internationalen Organisationen benutzten Begriff 'street children' deckt, der Kinder als die im juristischen Sinne Minderjährigen bis zum Alter von 18 Jahren definiert, d.h. auch die Jugendphase mit umfaßt.

Nach einem weiteren Blick auf wesentliche Ergebnisse der ISA-Studien, die in den Städten Dresden, Hamburg, Karlsruhe sowie im Ruhrgebiet durchgeführt worden waren, wurde die weitere Tagung in verschiedenen parallelen Arbeitsgruppen durchgeführt und en-

BDW BDW BDW BDW BDW BDW BDW BDW BDW BDW

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

dete mit einem Plenum zu weiteren Perspektiven des Themas. Positiv war das Vorhandensein eines Tagungsreaders, in dem die meisten der in den Arbeitsgruppen vorgetragenen Beiträge versammelt waren. Die Themen beschäftigten sich mit theoretischen Zugriffen auf das 'Straßenkinder'-Problem (z.B. als systemtheoretisch zu begreifendes Exklusionsproblem) wie auch mit Erfahrungen aus der konkreten Arbeit mit diesen Jugendlichen und jungen Erwachsenen, teils auch in geschlechtsspezifischer Perspektive. Ein Referat zeigte die Situation von 'Straßenkindern' in Norwegen auf, ein anderes berichtete über das europäische Netzwerk für Straßenkinder weltweit (ENSCW).

Die Arbeitsgruppe, der wir (d.h. Karin Holm, Manfred Liebel und ich) zugeordnet worden waren, stellte sich die Frage nach Gemeinsamkeiten der Lebenslage von Straßenkindern. Hier kamen vor allen die lateinamerikanischen und afrikanischen Perspektiven zum Thema zur Geltung sowie die Fragen zur Vergleichbarkeit und theoretischen Konzeptionalisierung des Problems. Diskutiert wurde z.B., ob die vergleichende Weltsystem-Perspektive es nahelegen könne, davon auszugehen, daß Armut ein oder sogar der auslösende Faktor für 'Straßenkinder' sei, ob Armut in Industrie- und Entwicklungsländern vergleichbar sei und angesichts der Globalisierung dort, aber auch hier noch zunehmen werde. Dem stand die Erkenntnis gegenüber, daß nicht alle Kinder armer Familien - weder in Industrie- noch in Entwicklungsländern - zu 'Straßenkindern' werden, mithin Armut nicht der determinierende Ursachenfaktor sein könne.

Aus unserer Perspektive dürfte es erfreulich sein, daß sich der deutsche und der internationale Diskurs über 'Straßenkinder' aufeinanderzubewegen. Dies schafft Möglichkeiten des Lernens voneinander und des fachlichen Austauschs zwischen verschiedenen pädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Arbeitsfeldern. Eine Vernetzung von europäischen und internationalen Straßenkinder-Initiativen, die bereits zu beobachten ist, bekäme dadurch ein längst überfälliges Pendant in der sozi-

alpolitischen und wissenschaftlichen Dimension.

Christel Adick (Bochum)

Bericht über den 10. Weltkongreß der Vergleichenden Erziehungswissenschaft in Kapstadt vom 12.-17. Juli 1998

Eine Woche lang trafen sich in Kapstadt Hunderte von Kolleginnen und Kollegen aus der Erziehungswissenschaft und angrenzenden Bereichen in Kapstadt, um zu „Education - Equity & Transformation“ (so das Rahmenthema des Kongresses) Referate zu präsentieren und miteinander zu diskutieren. Der Kongreß begann mit einer feierlichen Eröffnung und schloß mit einer Plenumsdiskussion, in der die Ergebnisse kritisch kommentiert wurden.

Dieser 10. Kongreß der Vergleichenden Erziehungswissenschaft wies neben dem Jubiläumsdatum einige Besonderheiten auf: Zum ersten Mal fand er in einem afrikanischen Land statt, noch dazu in einem symbolträchtigen Land wie Südafrika nach dem Ende des Apartheid-Regimes. Dieser Umstand trug dazu bei, daß afrikanische Kolleginnen und Kollegen mehr als bei sonstigen Kongressen dieser Art zugegen waren. Gespräche am Rande und die Evaluation am Ende des Kongresses zeigten jedoch, wie viele finanzielle und andere Schwierigkeiten eine Reihe von afrikanischen Kolleginnen und Kollegen hatten, um an diesem Kongreß tatsächlich teilnehmen zu können; denn nicht allen standen die Ressourcen aus Bildungsministerien (auch solche Repräsentanten waren zugegen) oder aus internationalen Organisationen zur Verfügung. Mit Blick auf das Tagungsprogramm kann man ferner sagen, daß wohl noch nie zuvor so viele Beiträge prä-

sentiert wurden, die sich mit Bildungsentwicklungen in der sog. Dritten Welt beschäftigten. Daraus ergab sich jedenfalls bei diesem Kongreß insgesamt das längst überfällige Bild, daß in der internationalen Dimension der Vergleichenden Erziehungswissenschaft die sog. Dritte Welt nicht mehr nur als ein 'exotischer' Randbereich vertreten war - wengleich dies noch nicht als eine gleichgewichtige Verteilung z.B. von Forschungsthemen und Ressourcen im Weltmaßstab fehlinterpretiert werden darf.

Ein Blick in das Tagungsprogramm zeigt, daß 14 Kommissionen tagten, ergänzt durch Panels, Workshops und Videopräsentationen sowie die kongreßüblichen Büchertische und Empfänge. Bei den Videopräsentationen wurde u.a. ein neuer dreiteiliger Film „Forging a Nation“ zur Geschichte und heutigen Situation des Bildungswesens von Südafrika gezeigt, der kurz zuvor im dortigen Fernsehen gesendet und mit Beratung durch einige südafrikanische Erziehungswissenschaftler zustande gekommen war. Ferner fanden zwei abendliche öffentliche Symposien statt, eins davon zu Paulo Freire, das andere zu 'Teachers in Crisis'. Hauptsächlicher Tagungsort waren die Gebäude der University of Cape Town; ein Tag des Kongresses wurde jedoch im Nachbarcampus der University of the Western Cape verbracht. Im Begleitprogramm zum Kongreß wurden Exkursionen angeboten, z.B. eine 'Township-Tour' in einige der als Erbe der Apartheid noch heute vorhandenen Stadtviertel der ärmeren Bevölkerung der 'Schwarzen' und der 'Coloureds' sowie eine 'Educational Tour' zu einigen Schulen unterschiedlicher Ausstattung und Einzugsgebiete. Diese beiden Exkursionen waren sehr gut organisiert; in meinem Fall standen sie unter der Leitung eines ehemaligen Lehrers, der sich engagiert zu geschichtlichen und politischen Fragen äußerte und der sich der Brisanz solcher touristischer Besichtigungen sehr wohl bewußt war und die Mitarbeiter der besichtigten Projekte (z.B. eine selbst verwaltete einkommensschaffende Maßnahme für Frauen mit angegliedertem Kindergarten oder eine einfache, selbst

gegründete Schule in einem Township) aktiv mit in das Programm einbezog.

'Dritte-Welt'-Themen gab es im Rahmen der Themenschwerpunkte in vielen Kommissionen; dies ist für mich ein weiteres Anzeichen für eine sich langsam vollziehende 'Normalisierung' der Perspektive der Vergleichenden Erziehungswissenschaft, in der die Bildungsentwicklung in der sog. Dritten Welt nicht mehr in exotische Seitenstraßen abgedrängt wird. Folgende Kommissionen befaßten sich jedoch explizit mit Bildung in der sog. Dritten Welt:

- Basic education for all in Africa (koordiniert durch Michel Debeauvais),

- Culture, indigenous knowledge and learning (koordiniert durch Vandra Masemann und Lucky Tshireletso),

- Dependency, education and development/Third World (koordiniert durch Swee Hin Toh und Yusuf Sayed),

- Language and literacy/basic education (koordiniert durch Leslie Limage, Bill Ozanne und Lydia Nyati-Ramahobo),

- Policy research in Africa (koordiniert durch Mmantsetsa Marope und Richard Sack).

Von besonderem Interesse für die Leserschaft der ZEP ist sicherlich ein kurzer Blick auf das Panel „Schooling in the 21st Century“, dessen Zustandekommen die langjährigen Kooperationen in und mit unserer Kommission 'Bildungsforschung mit der Dritten Welt' (jetzt umbenannt in 'Internationale kooperative Bildungsforschung') zum Ausdruck bringt. Das Panel versammelte Neville Alexander (Universität Kapstadt), Patrick V. Dias (Universität Frankfurt), Catherine Odora-Hoppers (Human Science Research Council in Südafrika) und die Autorin dieses Berichts (Christel Adick, Universität Bochum). Schon Monate zuvor waren wir übereingekommen, ein Thema zu wählen, das weltweite Relevanz besitzt, d.h. das nicht nur die sog. Dritte-Welt-Problematik akzentuiert, sondern diese in einen globalen Zusammenhang stellt. Damit sollten u.a. gemeinsame Problemlagen angesichts des Globalisierungsdrucks transparent gemacht werden, wie auch unterschiedliche Auswirkungen aufgrund internationaler Hierarchien und Machtverhältnisse zum Ausdruck kommen, und schließlich auch

die Perspektive geprüft werden, ob das westlich hegemoniale globale System insgesamt ein tragfähiges Modell für menschheitliche Entwicklung darstellen kann.

Obwohl unser Panel terminlich auf den letzten Tag des Kongresses plaziert worden war, war es gut besucht. Um genügend Zeit für die Diskussion zu gewinnen (diese fehlte nämlich bei den meisten Sitzungen) hielten wir uns alle an einen äußerst knappen Vortragsrahmen von nur wenigen Minuten pro Statement, was uns alle zur Zuspitzung unserer Aussagen und Hypothesen zwang. Aus der Referentenperspektive erscheint dies zwar mißlich, weil dadurch längere Begründungen und eine Bezugnahme auf umfangreiche wissenschaftliche Diskurse praktisch kaum möglich ist, aber dies Verfahren gab uns doch die Möglichkeit, Fragen aus dem Publikum wirklich aufzugreifen und uns in einer Abschlußrunde auch aufeinander zu beziehen. Auffallend war, daß ein großer Teil der Diskussion sich auf die südafrikanische Situation bezog: Fragen wie die zur Rolle des Staates in der Bildungspolitik angesichts globaler Trends und Einflußnahmen oder zu den Möglichkeiten demokratischer Willensbildung und Widerstands gegen einen Oktroj internationaler Organisationen (z.B. bildungspolitische Optionen der Weltbank) zeigten, welche Brisanz die angesprochenen Fragen im südafrikanischen Kontext haben, in dem es um vielfältige

Entscheidungen, z.B. zur Sprachenfrage, für eine neue Bildungspolitik für das 21. Jahrhundert geht.

Hinzuweisen ist auch auf die erfreuliche Tatsache, daß einige NachwuchswissenschaftlerInnen aus unserem Kreise am Kongreß teilnehmen konnten: Claudia Beck (Doktorandin bei Theodor Hanf) und Uwe Schultz (Doktorand bei Jens Naumann) hielten Referate in der 'Policy'-Kommission; beide hielten sich zur Zeit des Kongresses in Südafrika auf, da sie in ihren Dissertationen ein Thema zur Bildungsentwicklung in Südafrika bearbeiten. Ulrike Wiegelmann, die gerade bei Jens Naumann mit einer Arbeit zum Bildungswesen im Senegal promoviert hatte, trug im Rahmen der 'Language & Literacy/Basic Education'-Kommission Ergebnisse ihrer Forschungen vor.

Um interessierten Leserinnen und Lesern Vorplanungen zu erleichtern und sie ggf. dazu zu ermuntern, beim nächsten Weltkongreß der Vergleichenden Erziehungswissenschaft mit einem eigenen Beitrag aktiv dabei zu sein, schließt dieser Bericht mit dem Hinweis darauf, daß der nächste Kongreß im Jahre 2001 in Seoul/Südkorea stattfinden soll. Mit einigen Kollegen aus anderen Ländern, die ich in Kapstadt neu kennengelernt habe, haben wir angedacht, auf dem nächsten Kongreß eine Kommissions-sitzung oder ein Panel zu 'Human Rights Education' einzurichten.

Christel Adick (Bochum)



Patrick Dias, Neville Alexander, Catherine Odora-Hoppers, Christel Adick

Bilanz entwicklungs- politischer Bildungsar- beit in den NROs

Zusammenfassung: Die Erhebung des Verbandes Entwicklungspolitik deutscher Nichtregierungsorganisationen e. V. (VENRO) über den Stand der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit in seinen Mitgliedsorganisationen zeigt, daß diejenigen, die für entwicklungspolitische Bildungsarbeit verantwortlich sind, ihre Arbeit in hohem Maße reflektieren. Das beweist nicht zuletzt auch die hohe Rücklaufquote der Befragung. Bildungsarbeit ist in den NROs bedeutender Bestandteil von Entwicklungspolitik, der jedoch aufgrund von strukturellen Problemen noch Defizite aufweist. Dennoch wird entwicklungspolitische Bildungsarbeit professionell gestaltet. Das zeigt sich beispielsweise daran, daß vorwiegend mit MultiplikatorInnen gearbeitet wird, weil so bereits bestehende Strukturen für entwicklungspolitische Ziele genutzt werden. Es zeigt sich aber auch an dem steigenden Bedarf mit anderen Engagierten zu kooperieren, seien es andere NROs, Frauenbeauftragten und Ausländerbeiräten. Professionell sind nach Ansicht der Nutzer auch die Materialien, die für entwicklungspolitische Bildungsarbeit von den NROs veröffentlicht werden. Inhaltlich scheint in den NROs eine Veränderung eingetreten zu sein. Eines der wichtigsten Ziele entwicklungspolitischer Bildungsarbeit ist, daß eine Entwicklung in der eigenen Gesellschaft stattfindet. Damit scheint sich also zumindest unter den Bildungsverantwortlichen der NROs ein neuer Entwicklungsbegriff durchgesetzt zu haben.

Die Bildungsarbeit der Nichtregierungsorganisationen kann sich sehen lassen. Das ist das Resumé der Befragung, die der Verband Entwicklungspolitik deutscher Nichtregierungsorganisationen e. V. (VENRO) unter seinen 80 Mitgliedsorganisationen durchführte. Schon die hohe Beteiligung an dieser Erhebung zeigt, daß innerhalb der NRO der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit große Bedeutung beigemessen wird.

Aus den Ergebnissen der Erhebung, die zwischen Mai und August 1998 durchgeführt wurde, sollen gemeinsame Ziele der NROs definiert und die Arbeit in der AG entwicklungspolitische Bildung des VENRO weiterentwickelt werden. Von den insgesamt 80 angeschriebenen Organisationen beantworteten 75 % den Fragebogen. Davon wiederum sind 78 % in der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit engagiert; die folgenden Daten, die von Andrea Brückner und Sabine

Weidner ausgewertet wurden, beziehen sich auf diese Gruppe.

Bildungsarbeit ist bei einem Anteil von 24 % derjenigen Organisationen, die sich für entwicklungspolitische Bildungsarbeit engagieren, in einer eigenen Abteilung angesiedelt. 33 % der Organisationen verfügen über eine gemeinsame Abteilung für die Bereiche Bildungs- und Öffentlichkeitsarbeit. Die Mehrzahl (46 %) gab jedoch an, daß ihre Bildungsarbeit unter "Sonstiges" eingerichtet sei. Das heißt, daß sie entweder als sacheübergreifende Aufgabe verstanden oder von der Geschäftsführung mit wahrgenommen wird.

Tabelle 1:
Ansiedlung der Bildungsarbeit in den Strukturen der NROs

	Absolut	in Prozent
Eigene Bildungsabteilung mit Angestellten	11	23,9
Ansiedlung in der Abteilung für Öffentlichkeitsarbeit	15	32,6
Ansiedlung in der Abteilung für Spendenwesen	2	4,3
Sonstige	21	45,7
nicht beantwortet	1	2,1

Anmerkung: Antworten addieren sich nicht auf 100 % da Mehrfachnennungen

Der Anteil an hauptamtlichen Bildungsakteuren liegt bei 46 %; 52 % der NROs bewältigt Bildungsarbeit ohne explizit dafür vorgesehenes hauptamtliches Personal. Gerade kleinere Organisationen sind für ihre Bildungsarbeit auf das Engagement der Ehrenamtlichen angewiesen. Weidner und Brückner merken an: "Trotz der immer noch hohen Anzahl an Organisationen, die über keine eigenen Bildungsreferenten verfügen, scheint die Gesamtentwicklung jedoch erfreulich: so hat der Anteil an Organisationen, die entwicklungspolitische Bildungsarbeit zu ihren Aufgaben zählen, in den letzten Jahren merklich zugenommen. Gerade auch im Hinblick auf die Umsetzung der Beschlüsse von Rio scheint es notwendig, noch mehr auf die maßgebliche Rolle der Bildungsarbeit hinzuweisen und deren Funktion weiter zu stärken."

Wichtigstes Ziel von Bildungsarbeit ist für die NRO die Bewußtseinsbildung für Veränderungsprozesse in der eigenen Gesellschaft/ Lernprozesse für die Eine Welt. Von zentraler Bedeutung seien dabei die Verhaltensänderung im eigenen Kulturkreis, der Abbau von Ignoranz und Intoleranz und die Mitgestaltung entwicklungsrelevanter Fragen in der Gesellschaft. Damit verbunden sind Themenbereiche der Agenda 21, der Bildung für Nachhaltigkeit und auch der Themenkomplex Globales Lernen.

Maßnahmen, diese Ziele umzusetzen, sind vorwiegend die Herausgabe von Medien und Materialien für die schulische und außerschulische Bildungsarbeit. Traditionelle Veröffentlichungen wie Rundbriefe, Broschüren, Kalender und Informationsmaterialien und innovative Medien (Theaterstücke, Filme, Videos, Tonbandserien, Kinderkassetten, Radiosendungen,

VENRO VENRO VENRO VENRO VENRO VENRO VENRO VENRO VENRO

Internet/Bildungsserver) werden in gleichem Maße entwickelt und eingesetzt. Kampagnen und Lobbyarbeit wollen dazu dienen, die öffentliche Meinung zu beeinflussen. Bildungsinhalte sollen konkret und handlungsorientiert vermittelt werden, indem man beispielsweise zum Kauf von fair gehandelten Produkten auffordert. Zu den wichtigen Umsetzungsformen gehören aber auch Besuche in Schulen, gemeinsame Projektwochen und die Produktion von speziellen Schulmaterialien. Anlässe für öffentlichkeitswirksame Aktionen ergeben sich vor allem bei den kirchlichen NROs auch durch religiöse Gedenk- und Feiertage.

Zu den Zielgruppen der NROs gehören in erster Linie MultiplikatorInnen (83 %), von denen die LehrerInnen den größten Teil ausmachen. An zweiter Stelle rangieren die Jugendlichen, und auch dem Bereich der Erwachsenenbildung kommt große Bedeutung zu.

Tabelle 2:
Zielgruppen entwicklungspolitischer Bildungsarbeit

	Absolut	in Prozent
Kinder	22	47,8
Jugendliche	34	76,1
• schulische Bildungsarbeit	29	63
• außerschulische Bildungsarbeit	26	56,5
Erwachsene	35	76,1
• ArbeitnehmerInnen	14	30,4
• SeniorInnen	2	4,4
• Kirche	7	15,2
• Sonstige	17	37
MultiplikatorInnen	38	82,6
LehrerInnen	29	63
Kirche	7	15,2
Sonstige	16	34,8

Anmerkung: Antworten addieren sich nicht auf 100 % da Mehrfachnennungen

Unter der Kategorie "Sonstige" bei der Zielgruppe der Erwachsenen sind beispielsweise Dritte-Welt-Gruppen, Volkshochschulen, LandwirtInnen, SpenderInnen, Frauengruppen, ehrenamtliche MitarbeiterInnen in der Partnerschaftsarbeit/Eine-Welt-Arbeit zu finden. "Sonstige" bei den MultiplikatorInnen sind etwa PolitikerInnen, JournalistInnen, ErwachsenenbildnerInnen und NROs. Die meisten Organisationen beschränken ihre Arbeit nicht auf eine einzige Zielgruppe sondern sprechen verschiedene an.

Das Engagement der NROs für entwicklungspolitische Bildungsarbeit ist gekennzeichnet von Kooperation und Gemeinschaftsprojekten (82,6 %). Zusammenarbeitet wird mit anderen NROs (67,4 %), mit lokalen Gruppen (60,9 %), mit anderen Bildungsträgern (60,9 %) und mit NRO-Zusammenschlüssen (54,3 %). In Arbeitsgruppen ist ebenfalls ein Großteil der befragten Organisationen aktiv. Sie setzen sich entweder themenorientiert, nach Zielgruppen oder geographischen Kriterien zusammen. Relativ gering ist dabei das Engagement in LehrerInnenarbeitskreisen mit knapp 20 %.

Nach der Zusammenarbeit mit Bund, Ländern oder Kommunen wurde in dieser Erhebung nicht gesondert gefragt.

Tabelle 3:
Arbeitsweise für entwicklungspolitische Bildungsarbeit

Quantitative Auswertung	Absolut	in Prozent
zentrale Organisation von Bildungsmaßnahmen	33	71,7
Arbeit in Regionalgruppen	23	50
vorwiegend	2	4,3
teilweise	13	28,3
kampagnenbezogen	10	21,7
LehrerInnenarbeitskreise	9	19,6
Arbeitsgruppen	30	65,2
thematisch	27	58,7
zielgruppenspezifisch	12	26,1
regional/lokal	12	26,1
Kooperationen/Gemeinschaftsprojekte	38	82,6
mit anderen NRO	31	67,4
mit anderen NRO-Zusammenschlüssen	25	54,3
mit lokalen Gruppen	28	60,9
anderen Trägern der Bildungsarbeit	28	60,9

Anmerkung: Spalten addieren sich nicht auf 100 % da Mehrfachnennungen

Die Akteure entwicklungspolitischer Bildungsarbeit betrachten ihren Bereich sehr selbstkritisch, erkennen Errungenschaften, nehmen aber auch Defizite wahr. Es gäbe jedoch in ihren Organisationen ein Potential für entwicklungspolitische Bildungsarbeit, was bisher noch ungenutzt blieb.

Hinsichtlich der Infrastruktur, worunter die Bereiche der MitarbeiterInnen, die Arbeitsstrukturen aber auch die Finanzierung zu verstehen sind, werden Knappheit an Personal und Geld bemängelt. Als Folge daraus könne entwicklungspolitische Bildungsarbeit dem Bedarf, den Interessierte formulieren, kaum nachkommen. Strukturelle Lösungen zu suchen bleibe durch die Anforderungen der alltäglichen Nachfragen oft auf der Strecke. Die vorwiegend auf Projekte ausgerichtete Finanzierungsform der Geber habe auch für Folgen die thematische Ausrichtung der Arbeit. Es gebe zu große Sprunghaftigkeit in den Themen. Ein Mitarbeiter einer NRO meint dazu: "Man kann nicht in Ruhe an unspektakulären Maßnahmen arbeiten, wie beispielsweise der Beratung von MultiplikatorInnen".

Dennoch sind die NROs inhaltlich mit dem Erreichten zufrieden. Betont wird dabei die Vielfalt und die hohe Qualität von Medien und Materialien, mit denen sie sich in der Öffentlichkeit präsentieren. Auch für Seminare und Veranstaltungen erhalten die Organisationen im großen und ganzen ein positives Feedback. Verstärkt werden sollte insgesamt die bundesweite Vernetzung und der Informationsaustausch zwischen den Bildungsakteuren der NROs, um so über die Kooperation noch stärker Ressourcen teilen zu können.

Ein mögliches Forum dafür ist die VENRO Arbeitsgruppe Entwicklungspolitische Bildung. Bislang nimmt ein relativ hoher Prozentsatz der Bildungsverantwortlichen (58,7 %) -

VENRO VENRO VENRO VENRO VENRO VENRO VENRO VENRO VENRO VENRO

aus vorwiegend strukturellen Gründen - nicht regelmäßig an den Sitzungen der AG teil. Zeitmangel, Terminüberschneidungen aber auch Reisekosten und zu wenig Personal in den Organisationen sind die zentralen Hinderungsgründe. Darüber hinaus agiere die Arbeitsgruppe bislang zu sporadisch und unverbindlich. Inhaltlich vermissen die befragten Bildungsakteure die Lobbyfunktion der Arbeitsgruppe.

Behoben werden könnten die Defizite ihrer Meinung nach, indem eine professionelle Stelle innerhalb des VENROs für entwicklungspolitische Bildungsarbeit zuständig wird. Angeregt wurde auch, zu inhaltlichen Punkten beispielsweise LehrerInnen, KooperationspartnerInnen oder politische Entscheidungsträger einzuladen, um so den Außenkontakt der AG entwicklungspolitische Bildung zu verbessern. Das Problem des Reiseaufwands könnte durch einen wechselnden Veranstaltungsort gelöst werden.

Die Ergebnisse der VENRO-Befragung machen das große Interesse der Mitgliedsorganisationen an entwicklungspolitischer Bildungsarbeit und an der AG Bildung als Forum für Kooperation und Austausch deutlich. Es gilt nun, den Erkenntnissen Taten folgen zu lassen. Dazu wird VENRO die gewonnenen Anforderungen zusammenstellen, damit sie quasi als "Checkliste" zur Verbesserung des Bereiches dienen können, der zu den zentralen Bestandteilen entwicklungspolitischer Inlandsarbeit zählt.

VENRO

Verband Entwicklungspolitik deutscher Nichtregierungsorganisationen e. V.

Geschäftsführerin: Dr. Ulla Mikota

Kennedybrücke 4

D-53225 Bonn

+49 - (0)228-94677-0

+49 - (0)228-94677-99

E-Mail: venro@t-online.de

Der VENRO, dem 80 Mitgliedsorganisationen angehören (Stand 1997), gliedert sich in die Fachbereiche Nord, Süd, International, Humanitäre Hilfe und Nothilfe. Diese arbeiten wiederum in verschiedenen Arbeitsgruppen. Zum Fachbereich Nord gehören u. a.:

Arbeitsgruppe "Entwicklungspolitische Bildung"

im VENRO

AG-Sprecher: Dr. Kambiz Ghawami

World University Service (WUS),

Deutsches Komitee

Goebenstrasse 35

D-65195 Wiesbaden

+49 - (0)611 - 44 66 48

+49 - (0)611 - 44 64 89

E-Mail: wusgermany@aol.com;

Homepage: <http://www.tu-darmstadt.de/wusgermany>

AG-Sprecher: Reinhold Bömer

VEN - Verband

Entwicklungspolitik Niedersachsen e. V.

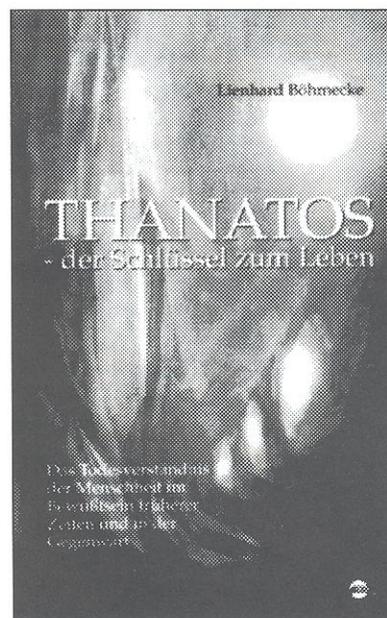
Bahnhofstrasse 16

D-49406 Barnstorf

+49 - (0)5442 - 99 10 27

+49 - (0)5442 - 2241

E-Mail: VEN-VNB-BT@OLN.comlink.apc.org



Das Todesverständnis der Menschheit im Bewußtsein früherer Zeiten und in der Gegenwart

1998, 176 S., gebunden, DM 29,80,
ISBN 3-88939-490-6

„Wir leben nicht, weil wir sterben müssen, sondern wir sterben, weil wir leben. Je bewußter wir uns unserer Sterblichkeit werden, umso intensiver können wir leben.

Nur wenn wir beides beherrschen, sind wir Menschen.“

Bestellen Sie bitte über den Buchhandel oder direkt beim Verlag.

Gern senden wir Ihnen unseren Verlagsprospekt zu.

IKO - Verlag

für Interkulturelle Kommunikation

Postfach 900421 · 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>

Überzeugt von der Vielfalt der Möglichkeiten und von der Kreativität von Schülern und Lehrern, schrieb das Berliner Entwicklungspolitische Bildungs- und Informationszentrum (EPIZ) in Zusammenarbeit mit der Landesstelle für Entwicklungszusammenarbeit Anfang Juni 1998 einen Schulwettbewerb aus, nachdem die Stiftung Deutsche Klassenlotterie die finanzielle Unterstützung bewilligt hatte. Alle allgemeinbildenden Schulen Berlins wurden aufgefordert, innovative und zukunftsweisende Projektkonzepte zu formulieren, die in den Schuljahren 1998/1999 und 1999/2000 durchgeführt werden sollten. Die Projekte sollten im Sinne der Agenda 21

- die Bereiche "Umwelt" und "Entwicklung" verbinden,
- Verhaltensänderung bei den Schülern fördern und
- ihr Selbstbewußtsein hinsichtlich ihrer gesellschaftlichen Verantwortung gegenüber anderen Generationen stärken.

Nachdem rund 100 Schulen auf die Einladung reagierten und die Wettbewerbsunterlagen anforderten, legte nur ein Fünftel von ihnen einen konkreten Projektvorschlag vor. Eine interdisziplinäre neunköpfige Jury wählte im letzten September die zehn besten Projekte aus. Die Auswahl verlief trotz der Heterogenität der Jury, in der Presse, Wissenschaft, NRO, Umwelt, Senat und Wirtschaft vertreten waren, ohne jede Kontroverse. Wichtige Kriterien dabei waren

- der Beitrag zum interkulturellen Dialog
- Nachhaltigkeitsgesichtspunkte
- der partizipative Ansatz und
- die Vernetzungsmöglichkeiten über die Schule hinaus.

Einig waren sich die Jurymitglieder auch darüber, daß die ausgewählten Konzepte sich in der Praxis noch zu bewähren hatten und daß die Auswahl der zehn Projekte nur der Anfang eines Prozesses sein kann.

Folgende Aufstellung gibt einen ersten Einblick in die Themen, Inhalte und Aktivitäten der ausgewählten Projekte, ohne den Anspruch erheben zu wollen, diese ausführlich zu beschreiben.

Peter-Petersen-Grundschule Neukölln
Lohnsstraße 15/16, 12043 Berlin, Tel. 68092222, Fax

Bewerbung auf Teilnahme am Projekt
„BERLIN MACHT SCHULE“
Ein von der Stiftung Deutsche Klassenlotterie geförderteres Projekt
im Rahmen der Agenda 21 Berlin



*Viele kleine Leute
an vielen kleinen Orten,
die viele kleine Schritte tun,
können das Gesicht der Welt verändern*

Veranstalter:
Entwicklungspolitisches Bildungs- und Informationszentrum (EPIZ)
Griensenustr. 67, 10961 Berlin, Tel. 6926418/19, Fax 6926419
in Zusammenarbeit mit der Landesstelle für Entwicklungszusammenarbeit,
Senatsverwaltung für Wirtschaft und Betriebe

Maria Rosa Zapata

Berlin macht Schule Ein Projekt mit Ideen für eine neue Schule

„Berlin macht Schule“: Die Schulen und Projekte

Grundschulen

Bürgermeister-Ziethen-Grundschule (Lichtenberg)

Projekt: "Bambushütte"

Bau und Einrichtung einer "Bambushütte", die als Begegnungstätte für deutsche und ausländische Schüler und Erwachsene dienen soll.

Grundschule am Arkonaplatz (Mitte)

Projekt: "Viele Kinder fremder Länder sind in Berlin zu Haus"

Aufbau einer Partnerschaft mit einer Berliner Schule mit hohem Ausländeranteil (Niederlausitz-Schule) sowie Pflege der im Rahmen des Comenius-Projekts bestehenden Partnerschaft mit Schulen in Schweden, Irland und Italien. Austausch der Schüler vor allem in Fragen der Kinderrechte.

Grundschule im Gutspark (Lichtenberg)

Projekt: "Freundschafts- und Friedengarten"

Parallele und interaktive Gestaltung eines Gartens und eines Computerkabinetts. Info-Tafeln sowie kleine Wanderausstellungen im Garten berichten über die internationale Kommunikation der Schüler via Internet zu Themen wie ökologische Bedingungen/Probleme, Zukunftswünsche, kulturelle Besonderheiten, Religionen, Sitten und Bräuche.

Grundschule am Kollwitzplatz (Prenzlauer Berg)

Projekt: Einheit durch Vielfalt

Vielfältiges Projekt, das die Schulhofgestaltung in den Mittelpunkt setzt und folgende Bereiche beinhaltet: Schule im Wohngebiet, Sonnenenergie, CidS (Computer), Betreuung ausländischer Schüler, Suchtprävention, Kinderzentrum, Sportzentrum, Turnhallenneubau, pädagogische Vielfalt, "Werkstatt Unterricht".

Heinrich-Zille-Grundschule (Kreuzberg)

Projekt: "Ich sehe was, was du nicht siehst - Leben rund um den Lausitzer Platz"

Schüler und Lehrer beschäftigen sich mit vielfältigen Aspekten, die das Leben und Wohnen am heruntergekommenen Lausitzer Platz ausmachen: Lebensbedingungen ausländischer Familien, die Kirche auf dem Platz, Obdachlosigkeit, Verantwortung der Politiker usw. und entwickeln Aktivitäten zur Stärkung und Förderung der Kinder nicht-deutscher Herkunftssprache, Zusammenarbeit mit dem Kinderzirkus Cabuwazi und Aufbau einer Theatergruppe.

Peter-Petersen-Grundschule (Neukölln)

Projekt: "Schule im Kiez - Vom Kiez in die Welt"

Das Kiez (schulnahe Parks und Spielplätze, Freizeitangebote von Vereinen und Institutionen usw.) wird erkundet und erforscht. Aktionen zu seiner Verbesserung werden geplant und durchgeführt. Parallel dazu beschäftigen sich die Schüler anhand von Internet-Kontakten, Aktionen und Informationen mit Lebenswelten von Kindern in anderen Ländern sowie mit der Bedeutung des weltweiten Umweltschutzes.

Oberschulen**Alexander-Puschkin-Oberschule (Lichtenberg)**

Projekt: "Alltag (er)leben - in Nah und Fern"

Die bestehenden Partnerschaften der Schule mit Schulen in Mosambik, Polen, Schweden und der Türkei werden anhand von Schülerinterviews mit Jugendlichen aus diesen Ländern intensiviert. Die Interviews werden veröffentlicht und zusammen mit einer Fotoausstellung vorgestellt. Einzelne Aktionen und Aktivitäten zur Vermittlung von Wissen über Alltag ebenso wie Kunst, Kultur und Musik der genannten Länder begleiten das Projekt.

Charles-Darwin-Oberschule (Mitte)

Projekt: "carpe diem - agamus"

Verschiedene zu den Bereichen Entwicklungspolitik, interkulturelles Lernen, Umweltbildung und ökumenisches Lernen gehörende Aktivitäten werden von Lehrern und Schülern vorbereitet, durchgeführt und ausgewertet. Durch diese Aktivitäten (Übernahme einer SOS-Kinderdörferpatenschaft, Bau einer Solaranlage, Vorträge, Diskussionsrunden usw.) soll das Bewußtsein einer gemeinsamen Verantwortung für die "Eine Welt" entwickelt und gefördert werden.

Lessing-Oberschule (Wedding)

Projekt: "Unsere Einstellung zur Natur - Unser Umgang mit natürlichen Ressourcen. Wie gehen die unterschiedlichen Kulturen mit den Ressourcen ihrer natürlichen Umwelt um: Wald, Holz, Papier?"

Interdisziplinär (Bildende Kunst, Musik und Theater/DS) und in Zusammenarbeit mit dem Bezirk (Gartenarbeitsschule Wedding) sowie mit den Partnern in Schweden und Brasilien, führen die Schüler praktische Arbeiten zu der o.a. Frage durch, die sie anschließend vorstellen.

Sonderschule**Wilhelm-Busch-Schule (Wedding)**

Projekt: "Zukunft schreit"

Nach einem Schauspieltraining und einer Zukunftswerkstatt simulieren die Schüler einen Wahlkampf im Jahr 2035, wenn sie zwischen 45 und 50 sein werden. Das "Wahlergebnis" wird bekanntgegeben, u.U. werden "Koalitionsgespräche" geführt. Zu den Aktionen im Kiez, in denen die Beschlüsse der "neuen Regierung" realisiert werden, sollen möglichst viele eingeladen werden, damit sie angesteckt werden, Ähnliches zu tun.

Das Projekt "Berlin macht Schule" wird wissenschaftlich begleitet und dokumentiert. Es ist aber noch zu früh, um ein evaluierendes Urteil über das Projekt geben zu können. Seit Oktober arbeiten die Schulen mit großem Elan an ihren Vorhaben und die Berichte der Lehrerinnen und Lehrer, die die Projekte in den jeweiligen Schulen betreuen und koordinieren, sind überwiegend positiv. Eine "open space"-Veranstaltung mit Beteiligung der Lehrer, Schüler, Eltern und anderer Nachbarn in der Peter-Petersen-Grundschule, die "Afrika-Wochen" in der Alexander-Puschkin-Oberschule oder der Projekttag zu "Kinderrechte" im Charles-Darwin-Gymnasium sind einige Beispiele der durchgeführten Aktivitäten. Als problematisch bezeichnen einige der Projektkoordinatoren die Motivation der Kollegen, als defizitär die eigene Erfahrung mit der Durchführung von Projekten. Zusammen mit dem EPIZ wird deswegen in den gemeinsamen Sitzungen über die Lösung dieser Probleme nachgedacht. Fortbildungsveranstaltungen für die Kollegen werden geplant.

Zehn Projekte und zwei Schuljahre machen keine Schulreform. Sie können jedoch bei der Vorbereitung des Weges dazu eine wichtige Rolle spielen. Das Projekt „Berlin macht Schule“ ist ein Beitrag zur Weiterentwicklung der Konzepte des „Globalen Lernens“¹ und der „Bildung für Nachhaltigkeit“² anzusehen, vor allem jedoch als ein Versuch, die Schule von heute zu modernisieren.

Anmerkungen:

1 Siehe dazu z.B.: Forum "Schule für eine 'Welt': Globales Lernen. Jona, 1996; Pike, Graham und Selby, David: Global Teacher - Global Learner. London, Sidney, Auckland, Toronto, 1988; Institut für internationale Zusammenarbeit des Deutschen Volkshochschulverbandes e.V.: Entwicklungsbezogene Bildung in Deutschland - Stand der Diskussion und (bildungs-)politische Herausforderungen. Bonn, 1998.

2 Siehe dazu z.B.: Haan, Gerhard de und Harenberg, Dorothee: Nachhaltigkeit als Bildungs- und Erziehungsaufgabe. In: Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg: Der Bürger im Staat. Heft 2, 1998: Nachhaltige Entwicklung.

Maria Rosa Zapata leitet das Entwicklungspolitische Bildungs- und Informationszentrum (EPIZ) in Berlin.

Landesinstitut für Schule und Weiterbildung -
Schulstelle Dritte Welt/Eine Welt (Hrsg.)

Leben und Lernen in der Einen Welt.

Bausteine einer Didaktik Globalen Lernens im Themenfeld "Entwicklung - Frieden - Umwelt" mit Erfahrungsberichten, handlungsorientierten Beispielen, Adressen. Verlag für Schule und Weiterbildung, Druck Verlag Kettler GmbH, Soest 1998, 176 S., ISBN 3-8165-2256-4, 16 DM. Bezug: Verlag für Schule und Weiterbildung, Druck Verlag Kettler GmbH, Postfach 1150, 59193 Bönen.

Dieser Band ist in Zusammenarbeit zwischen dem Dritte Welt Haus Bielefeld, Misereor, der Deutschen Welthungerhilfe, Brot für die Welt, UNICEF, dem Institut für internationale Zusammenarbeit des Deutschen Volkshochschulverbandes e.V., der Kindernothilfe und der Schulstelle Dritte Welt/Eine Welt in Nordrhein-Westfalen entstanden. Dabei geht es den Autoren zum einen darum, den - nicht zuletzt durch die Wuppertal-Studie - veränderten Entwicklungsbegriff zum Ausgangspunkt didaktischer Überlegungen zu machen und im Hinblick auf diesen "Paradigmenwechsel im Entwicklungs- und Umweltdiskurs Wahrnehmungshorizonte und Verantwortungsebenen zu erweitern, gleichsam den Erlebnisraum der eigenen Lebenswelt zu überschreiten" (S.5). Zum anderen geht es darum, angesichts dieser Herausforderungen die traditionell auf den schulischen Unterricht bezogenen didaktischen Überlegungen auf Schulentwicklung einerseits und die Kooperation mit außerschulischen Trägern der Bildungsarbeit - und hier vor allem Nichtregierungsorganisationen - zu erweitern.

Der einführende Beitrag von Manfred Linz ist quasi ein fachwissenschaftlicher, nichtdidaktischer Beitrag zu den "globalen Herausforderungen im 21. Jahrhundert [...] im Spannungsfeld zwischen Ökonomie, Ökologie und globalen Gefährdungen". Linz diagnostiziert vier Herausforderungen ("Grenzen erkennen und anerkennen", "Risiken abwägen", "Ungleichheiten verringern" sowie "Steuerungsinstanzen und -instrumente entwickeln"). Der zweite Teil des Bandes zum Thema "didaktische Reflexionen" enthält sieben Einzelbeiträge. Der erste Beitrag (Rolf Schulz/Angela Tamke) stellt den Modellversuch in Nordrhein-Westfalen dar und umreißt die Kooperationsmöglichkeiten zwischen Nichtregierungsorganisationen und staatlicher Bildungspolitik. Der Aufsatz "Zukunftsfähiges Deutschland - eine Herausforderung für die Schule" (Rolf Schulz/Lutz Stäudel) stellt die Ergebnisse der Studie des Wuppertal Instituts dar und konkretisiert die einzelnen Beiträge in wenigen Pinselstrichen für die Schule. Mit "Entwicklungspädagogik als Thema des Schulprogramms" stellt Botho Priebe ein sehr aktuelles - und noch relativ wenig

bearbeitetes - Thema in den Mittelpunkt: die Frage nämlich, welche Rolle der Lernbereich Eine Welt im Kontext von Schulentwicklung spielen kann. Diese Überlegungen werden im Beitrag von Hans Haenisch durch allgemeine Erfahrungen in Hinblick auf Schulentwicklung und Profilbildung von Schulen ergänzt. Norbert Ingler zeigt politikdidaktische Zugänge zum Thema "Dritte Welt/Eine Welt" auf. Medienpädagogische Überlegungen (am Beispiel der Arbeiten des Adolf Grimme Instituts) stehen im Vordergrund des Beitrags zum Thema "Fernsehen und pädagogisches Handeln" (Friedrich Hagedorn/Heinz H. Meyer). Der Abschnitt des Bandes wird abgeschlossen durch den Wiederabdruck eines Beitrags (von Günther Gugel/Uli Jäger) zur Konzeption globalen Lernens.

Der dritte Teil des Bandes beschäftigt sich mit "handlungsorientierten Beispielen, Skizzen, Anregungen im Themenfeld Entwicklung - Frieden - Umwelt". Es werden Unterrichts Anregungen zu fünf Sachbereichen gegeben: Weltwirtschaft - Welthandel - Welternährung, Umwelt - Entwicklung - Nachhaltigkeit, Bevölkerung - Krieg - Flucht, Menschenrechte - Kinderrechte - Zivilgesellschaft sowie zu Projektpartnerschaften.

Im vierten Teil werden Aktionen, Ausstellungen und Projekte zur entwicklungspolitischen Bildung vorgestellt. Ein Adressenverzeichnis sowie der Text der KMK-Empfehlung zum Themenbereich "Eine Welt/Dritte Welt" (in Auszügen und im Entwurf) runden den Band ab.

Es bleibt letztlich unklar, für welche Zielgruppe diese Schrift gedacht ist. Wer sich intensiver mit allgemeinen schulpädagogischen Fragen, wie beispielsweise Fachdidaktik oder Schulentwicklung beschäftigt, wird in diesem Band kaum etwas neues finden - ebenso der Profi im Bereich der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit. Weder in Hinblick auf didaktische Theoriebildung noch in Hinblick auf unterrichtliche Umsetzungsversuche sind hier Anregungen zu finden, die neu und nicht bereits an anderer Stelle veröffentlicht wären. Dennoch ist der Band im Grundsatz nicht überflüssig oder unnötig. In der Kombination von Fragen der Schulentwicklung einerseits und der entwicklungspolitischen Bildung andererseits ist dieser Band durchaus sinnvoll und innovativ. Nichtregierungsorganisationen nehmen häufig die schulpädagogischen und bildungspolitischen Debatten und Strömungen nur am Rande wahr und umgekehrt ist die entwicklungspolitische Bildung häufig nicht im Blickfeld schulischer Entscheidungsträger. Von daher könnte dieser Band eine wichtige Brückenfunktion in der ohnehin nur gering geführten und rezipierten Debatte entwicklungspädagogischer Theoriebildung einnehmen. Allerdings wird der Band letztlich diesen Anforderungen nicht gerecht. Manche Beiträge sind zu flach und zu oberflächlich, um wirklich zu informieren (beispielsweise der wichtige Beitrag von Haenisch zur Schulentwicklung) oder gehen hinter den Stand der fachdidaktischen Diskussion zurück (wie der Beitrag von Ingler, dessen politikdidaktische Zugänge Methodenfragen kaum berühren und stattdessen Authentizität in den Vordergrund stellt). Die Unterrichtsbeispiele beziehen sich nur schwer erkennbar auf die dargestellte didaktische Theorie, zudem sind sie nicht sehr lehrerfreundlich konzipiert (keine Kopiervor-

Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension

lagen). Kaum ein Beitrag ist ein Originalbeitrag. Zudem ist der gesamte Band relativ schlampig zusammengestellt; beispielsweise differiert zwischen jedem Beitrag die Art der Literaturnennung und Zitation und im gesamten dritten und vierten Teil stimmen Inhaltsverzeichnis und Kopfzeilen nicht überein. Zumindest diese Probleme hätten ohne großen Aufwand vermieden werden können. So hinterläßt dieser Sammelband einen sehr ambivalenten Eindruck: Auf der einen Seite ist das Anliegen des Herausgebers wichtig und aktuell, auf der anderen Seite aber die Realisierung verbesserungsbedürftig. Hier wurde eine Chance schlecht genutzt.

Annette Scheunpflug

Harry Noormann/
Gregor Lang-Wojtasik (Hrsg.)

Die Eine Welt der vielen Wirklichkeiten. Pädagogische Orientierungen.

Festschrift für Asit Datta. Frankfurt/M.: IKO 1997, ISBN 3-88939-405-1, 331 S., 46,- DM

Der Wille zum Loben fällt mir bei dem vorliegenden Band schwer. Er enthält zu viel, was meine Kritiklust reizt und meinen Widerspruch evoziert. Ich werde daher zuerst einige Aspekte behandeln, die in meinen Augen positiv herauszuheben sind, um dann doch ein paar kritische Anmerkungen zu machen.

Der vorliegende Band ist dem wichtigen Kollegen Asit Datta gewidmet. Ich halte die Sitte, daß Kolleginnen und Kollegen einem Kollegen zum sechzigsten Geburtstag - also fünf Jahre vor der regulären Pensionsgrenze - einen akademischen Ehrenkranz flechten, auch für linke oder kritische Geister für gut und pflegenswert. Zeigt dieser Brauch doch, daß wir immer auch in einem Umfeld arbeiten und denken. Es ehrt den Kollegen Datta, daß sich viele interessante Leute an seiner Ehrung beteiligt haben. Die Herausgeber haben sich bemüht, sowohl das engere Umfeld als auch wichtige Bezugsebenen des Erziehungswissenschaftlers Asit Datta einzubeziehen. Dabei sind einige informative Aufsätze zusammengekommen. So faßt zum Beispiel der Aufsatz von Renate Nestvogel den augenblicklichen Stand der Frauenforschung zusammen, Jos Schnurer entwickelt einen interessanten Ansatz zur interkulturellen Bildung, Harry Noormann bringt einen neuen Aspekt zur Diskussion um Paulo Freire ein.

Trotzdem halte ich das Gesamtkonzept des Bandes nicht für geglückt.

Ich habe mir die Mühe gemacht, nachzuschauen, welcher der Autorinnen und Autoren in seinem Beitrag versucht hat, sich mit den Positionen und Denkansätzen von Asit Datta

auseinanderzusetzen. Fehlanzeige! Bei einigen werden zwar im Literaturverzeichnis einige Werke von Asit Datta angeführt. Bei anderen formuliert der Einleitungssatz noch so etwas wie eine Beziehung. Doch ich habe nur ein Beispiel gefunden, in dem ein Autor versucht, einen Gedanken von Asit Datta selbst aufzunehmen und diskursiv weiter zu entwickeln. Dies ist der Beitrag von Hans Bühler, der den Begriff der Bescheidenheit bei Asit produktiv diskutiert. Der Beitrag von Gregor Lang-Wojtasik bezieht sich zwar als Schüler auf seinen Meister. Es gelingt ihm jedoch keine Auseinandersetzung mit ihm. Der überwiegende Teil der Beiträge hätte auch in einem anderen Zusammenhang erscheinen können. Die Zusammenstellung ist willkürlich und erweckt den Verdacht, daß für Asit Schubladen ausgeräumt wurden. Diesen Eindruck kann auch die Einleitung - trotz komplizierter und manchmal gewundener Formulierungen - nicht kaschieren.

Ich kritisiere nicht die Vielfalt der Themen. Sie könnte demonstrieren, daß sich Asit Datta im Laufe seines Lebens mit vielen verschiedenen theoretischen und praktischen Problemen beschäftigt hat. Es könnte dadurch deutlich werden, daß Asit als wissenschaftlicher Grenzgänger auf fremdartige, aber durch ihn wichtig gewordene Querverbindungen verwiesen hat und so neue wissenschaftliche Beziehungen hergestellt hat. Doch diese Zusammenhänge hätten nicht nur in der Einleitung behauptet werden sollen, sondern durch die einzelnen Autorinnen und Autoren nachgewiesen werden müssen. Sie hätten sich die Mühe machen müssen, sich jeweils zu fragen, warum sie - außer ihrer Sympathie für Asit - an seiner Festschrift mitwirken wollten.

An zwei Beispielen will ich deutlich machen, daß die hier vorgelegte Diskursform nur wenig mit einer produktiven Auseinandersetzung mit dem wissenschaftlichen Ansatz von Asit Datta zu tun hat..

Wenden wir uns zuerst dem Aufsatz von Anette Scheunpflug 'Zukunftsfähiges Deutschland' zu. Der Begriff der 'globalen Krise' und die Wuppertaler Studie wären gute Gelegenheiten für die Autorin gewesen, ihre eigene Beziehung zum handlungstheoretischen Konzept von Asit zu klären. Sie hätte deutlich machen können, warum sie seinen Ansatz für korrekturbedürftig hält. Doch sie versäumt diese Gelegenheit und beschränkt sich auf die Darstellung ihrer Thesen zur Lerngeschichte aus evolutionstheoretischer Perspektive. Die globale Krise sei ein "Ausdruck von zuwenig und zu langsamer menschlicher Lernanstrengung." (S.190) Die Ausführungen dazu sind verwirrend. Die Autorin kann sich nicht entscheiden, ob Lernen ein Produkt der Evolution (S.190 f) oder ihr Korrektiv (S.193) sei. Auch kann sie nicht den Unterschied zwischen "Anpassung" und "kognitiver Anpassung" klären. Und sie untersucht auch nicht den Unterschied zwischen ihren eigenen Vorurteilen und den bei anderen diagnostizierten "angeborenen kognitiven Verarbeitungsformen" wie den "Hypothesen vom "anscheinend Wahren", vom "Vergleichbaren und Unterscheidbaren" und den "Zwecken" (S 191ff). Man wird den Eindruck nicht los, daß ihre Thesen selbst weitgehend aus den kritisierten Hypothesen entstanden sind. Zum Beispiel vergleicht sie in ihre Ausführungen Unvergleichli-

Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension

ches miteinander: nämlich den lernfähigen Verstand mit den evolutionären Anpassungsleistungen der Gene.

Nach diesen krausen theoretischen Gedanken folgen dann - ganz in der Tradition einer normativen Pädagogik - gutgemeinte pädagogische Imperative: Mißtraue Deinem Urteil; bleibe selbstkritisch; denke pluralistisch und undogmatisch, sei selbstbewußt; befriedige Dich nicht sofort, sondern denke auch an die Zukunft (S.193 ff).

Der erstaunte Leser fragt sich, warum für diese alltagspädagogischen Banalitäten die evolutionstheoretischen Begrifflichkeiten von Lorenz, Voland und Tremel benötigt wurden. Vielleicht um zu verschleiern, daß diese pädagogischen Forderungen weder theoretisch begründet noch aus einer wissenschaftlichen Analyse abgeleitet wurden. Ähnliche normative Forderungen finden sich übrigens oft auch bei den bekämpften Handlungstheoretikern. Mit dem Unterschied, daß sie dort auf eine dialogische, aufgeklärte Gesellschaft verweisen, während sie bei Scheunpflug der Naturalisierung der menschlichen Geschichte dienen sollen.

Mein Rat an Annette kommt von ihr selbst: "Das Lernen über Erkenntnis und der Erwerb hoher kognitiver Eigenkomplexität sind das Gebot der Stunde." (S.197)

Ein anderer Aufsatz, der mir als ein Beleg für die verfehlte Konzeption des Buches dient, ist der Aufsatz von Hartmut Elsenhans: 'Markt und Moral'. Gerade er hätte sich eigentlich bei seinem Thema mit Datta auseinandersetzen *müssen*. Versuchte doch Asit immer wieder die ökonomischen Rahmenbedingungen für Lernbehinderungen zu analysieren. Doch Elsenhans zitiert am liebsten Elsenhans.

Ich will mich mit den allgemeinen ökonomischen Thesen

des Autors nicht weiter auseinandersetzen. Wir erfahren so wichtige Dinge, daß die "Marktwirtschaft durch den Profit gekennzeichnet ist" (S.21). Oder wir werden darüber aufgeklärt, daß für die "fortgeschrittenen Industrieländer (...) der niedrige internationale Preis von Arbeit in technisch rückständigen Ländern den Mechanismus der Umverteilung der Produktionszuwächse" blockiert (S.27). Der Aufsatz ist prall gefüllt mit solchen allgemeinen Aussagen.

Ärgerlich wird es jedoch, wenn sich der Autor von der Ökonomie zur Moral hin bewegt. Als Brücke dient ein Wortspiel: "Marktwirtschaft ist amoralisch. Sie ist allerdings nicht antimoralisch" (S.21). Dieser Bonmot eskaliert dann zum Ende hin zu einem fulminanten Schlußakkord: "Der Markt ist amoralisch. Ob ein moralisches (...) System größere Selbstentfaltung der Individuen erlaubt, mag bezweifelt werden. Das bedeutet nicht, daß der Rückweg zum Kapitalismus vollkommener Konkurrenz möglich ist. Es bedeutet aber, daß man am drohenden Ende des bürgerlichen Zeitalters des amoralischen Markts mit Bedauern gedenkt." (S.36)

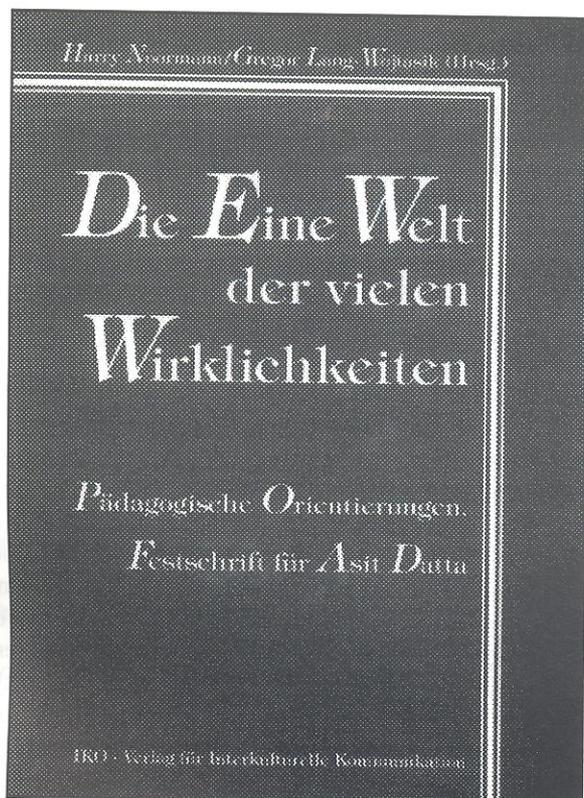
Das zentrale Negativbeispiel für das Fehlen der hochgelobten und doch so schrecklichen Freiheitskräfte des Marktes sei das böse System der Rente, das sich gerade in afrikanischen Ländern so unheilvoll auswirke (S.35).

Also Herr Elsenhans. Systeme können nicht moralisch sein. Vielleicht wäre eine Lektüre von Hannah Arendt einmal eine gute Ergänzung zur Lektüre der eigenen Werke, um über Moral etwas profunder reden zu können. Und weil nur Menschen sich moralisch entscheiden können, müssen oder sollen, hat die Wissenschaft die Aufgabe, diese Entscheidungen vorzubereiten und zwar durch den Versuch der Entmystifizierung der Realität. Sie könnten dabei eventuell mithelfen, indem sie den Markt, das Marktgeschehen als Produkt menschlichen Handelns analysieren und so Handlungsalternativen aufdecken. Doch zuvor müßten Sie erkennen können, daß der Markt selbst kein Subjekt ist, selbst kein amoralisches.

Ein weiteres. Die Individuen, die voller Sehnsucht der Freiheit des bürgerlichen Zeitalters nachtrauern, sind benennbar. Es sind Menschen mit Interessen. Menschen wie Sie und ich, die wir - frei von Hunger und Elend - unser Leben genießen können. Es ist ein gefährlicher Irrtum, uns und unsere eigenen Interessen mit denen der anderen Individuen auf dieser Erde gleichzusetzen. Es könnte nämlich passieren, daß wir so ganz unverhofft und voller Erstaunen mit Menschen konfrontiert sind, die auf unsere Art der freien Selbstentfaltung pfeifen und ganz andere, für uns völlig inakzeptable und unfeine Formen der Selbstentfaltung bevorzugen. Ich würde das genauso wie Sie bedauern. Doch scheint mir ein wenig gedankliche Vorbereitung auf diese Menschen nicht ganz außerhalb des wissenschaftlichen Aufgabenkanons zu liegen.

Zum Schluß: Ein Verriß eines Buches ist seine beste Reklame. Ich bin mir bewußt, daß sich diese Reklamearbeit noch steigern ließe. Deswegen entschuldige ich mich bei allen den Autorinnen und Autoren, die ich unerwähnt gelassen habe.

Gottfried Mergner



Ingrid Dietrich

Voll integriert?

Zuwanderer-Eltern berichten über Erfahrungen ihrer Kinder mit Schule in Deutschland, Schneider-Verlag, Hohengehren 1997.

„Ich bin hier Ausländer und in Italien bin ich Fremder“ - das sagt Herr D., ein Zuwanderer aus Süditalien, der seit 25 Jahren in Heidelberg lebt und arbeitet. Er ist einer von zehn Gesprächspartnern, die aus 20 Tiefeninterviews ausgewählt wurden, die 1995 an der PH Heidelberg in dem Forschungsprojekt zur Information, Kommunikation und Kooperation mit Zuwanderer-Eltern (PIKK) über ihre Erfahrungen mit deutschen Schulen befragt wurden.

Was man erahnte und in Einzelfällen auch immer wieder erfährt, das bestätigt sich in vielfältiger Art und Weise in dieser qualitativen Analyse: Es ist eine Schande, wie wenig die Kinder von Zuwanderern als kulturelle Bereicherung in Schulen begriffen werden, wie sehr sie immer noch als "Problemfälle" im Schulalltag, aber auch beim Übergang in weiterführende Schulen diskriminiert werden. Den Lehrern und Lehrerinnen dabei einseitig die Schuld zuzuweisen, das wäre falsch, denn die Eltern berichten aus allen Schulen, daß sie einzelne Kollegen und Kolleginnen getroffen haben, die sich redlich Mühe gaben; die meisten Vorwürfe kamen allerdings gegenüber Kindergärten auf.

Was hinter dieser Misere steckt, das ist die Sklerose des Schulsystems, das immer noch zwei Ziele verfolgt: Möglichst große Homogenität innerhalb der Klassen - und wo dies nicht erreichbar scheint: durch äußere Differenzierung "ab in die Sonderschule". Zum anderen das Festhalten an einem monokulturell-nationalen und damit auch monolingualen Schulsystem nach dem Motto: "Wer hier bleiben will, der/die soll gefälligst (und) möglichst schnell und unauffällig vollkommen deutsch sein". Beide Ziele können aber angesichts zunehmender, weltweiter Vernetzung nur als leichtfertige Fortsetzung einer nationalistischen Schulpolitik des 19. Jahrhunderts verstanden werden.

Daß dies nicht nur die unqualifizierten Auslassungen eines aufgeregten Rezensenten sind, dazu liefert dieses Buch reichlich Belege: Besonders interessant ist, daß sich hier nicht nur der viel zitierte "Bauer aus Anatolien" meldet sondern auch einige der neuen Weltbürger, die als vorübergehend zuwandernde Wissenschaftler an der Uni Heidelberg multikulturell leben müssen, wollen sie in ihrer Arbeit nicht zu Hinterwäldlern degradiert werden. Und da zeigt es sich sehr deutlich, daß die Diskriminierungen von Kindern von Zuwanderern in Schulen nicht nur ein Schichtproblem sind, sondern daß es auch die Kinder trifft, die normalerweise im deutschen Schulsystem problemlos durchkommen: der altbekannte Zusammenhang zwischen Schulerfolg und sozialer Schicht scheint also teilweise überdeckt zu werden von der strukturellen Gewalt, die von monokulturellen Diskriminierungs-

praktiken ausgeht. Dies genauer zu verfolgen, erscheint mir eine lohnende, weiterführende Fragestellung zu sein.

Knackpunkt ist und bleibt die deutsche Sprache. Wer bisher meinte, daß Kindern eine Zweitsprache gleichsam natürlich zuwachse, der wird in den Interviews eines besseren belehrt: Kinder, die als 4-jährige Sprache verweigern, weil sie Deutsch für sich nicht zulassen wollen - vielleicht sogar eine gesunde, kindliche Reaktion, um eine Überforderung mit vielfältigen Dimensionen abzublocken? Wer also in Schulen mit Zwei- oder gar Dreisprachigkeit ankommt, was auch heißt, daß er/sie nicht automatisch alle Feinheiten der Orthografie aller dieser Sprachen beherrscht, der/die sollte wegen der zu erwartenden Defizite nicht als "Sprachproblemfall" diskriminiert werden, sondern ermuntert, diskret gefördert und in den zusätzlichen, vielfältigen, kulturellen Kompetenzen im Unterricht eine konstruktive Rolle spielen - Belege dafür gibt es genug in dieser Untersuchung. Der Schlußfolgerung ist nur zuzustimmen: Mehrsprachigkeit sollte endlich als Kompetenz gefördert und nicht als Defizit in den Schulen verdrängt werden. Multilinguale Sprachdidaktiken werden dazu dringend benötigt.

Weitere Themen ziehen sich wie ein roter Faden durch die Interviews; sie sollen hier noch erwähnt werden, weil sie mir wichtig erscheinen: Eine besondere Rolle spielt die Schulaufnahme von Kindern von Zuwanderern, bei der es notwendig ist, nicht nur nach dem Alter (bzw. einer diskreten Zurückstufung und damit automatischen Überalterung dieser Kinder) zu verfahren, sondern die Schullaufbahnen möglichst genau zu erfassen, um eine optimale Förderung der Kinder zu erreichen. Außerdem müssen die zugewanderten Eltern über die Struktur des deutschen Schulsystems informiert werden, denn es ist für die meisten sehr überraschend, daß schon nach dem 4. Schuljahr eine Selektion in die verschiedenen, weiterführenden Schulen geschieht, - (auch) eine im internationalen Vergleich sehr seltene "Spezialität aus deutschen Landen".

Schulverwaltungen, insbesondere deren Spitzen, aber auch Kollegien in Schulen sowie Studierenden für das Lehramt sei dieses Buch wärmstens empfohlen.

Wer neue theoretische Ansätze zur Binnendifferenzierung einer "interkulturellen Pädagogik" sucht, der wird sie hier nicht systematisch finden. Ebenso wenig findet eine vertiefte, methodologische Diskussion der Tiefeninterviews und der Diskursanalyse nach Jäger statt, ganz allgemein: Es gibt meiner Meinung nach einen großen Diskussionsbedarf im Bereich der Methodologie, bei dem der allgemeine, wissenschaftstheoretische Diskurs wie er in der ZEP schon seit Jahren gepflegt wird, etwa um Themen wie "Determinismus" versus "Holismus", aber auch "Handlungstheorien" versus "systemische oder gar biologistische Ansätze" in ihren methodologischen Konsequenzen aufgenommen werden. Und da gibt es bei I. Dietrich für mich einige "Fundstellen", die für genau diese Diskussion "food for thought" sein könnten. Nur zwei Beispiele: Auf S. 213 wird sehr schnell die heikle Frage, wonach sich Frau N., eine türkische Mutter von 4 Kindern von dem Interview wahrscheinlich eine konkrete Erleichterung ihrer schwierigen Lebenslage erhofft hatte, mit dem Argument abgeblockt wird, daß dies mit dem "unpersönli-

Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension

chen Forschungsinteresse" nicht kompatibel sei; - eine Grundfrage, der sich die Aktionsforschung noch stellte und die wieder auf die Agenda gehört. Auf S. 33 wird argumentiert, den Ansatz möglichst "theoriefrei", d.h. frei von vorformulierten Erwartungen und Situationsdeutungen zu halten" - ein Unterfangen, das mißlingen muß und - so würde ich vermuten - automatisch einen Rückfall in positivistische "black-box"-Ansätze mit sich brächte.

Nur gut, zumindest für mich als Rezensenten, daß ich dort, in dieser schwarzen Schachtel, zumindest eine Humanistin oder eine idealistische "Linke" vermute.

Es wäre aber auch falsch zu verschweigen, daß es sich in dem Interview mit einer koreanischen Mutter (S. 147-170, insbesondere S. 56ff) gezeigt hat, daß sie über die "Lohnarbeitermentalität" einiger deutscher Kollegen und Kolleginnen - im Vergleich zu koreanischen Lehrern und Lehrerinnen - entsetzt war, weil sie hier keinerlei Zusatzengagement über eine biedere Wissensvermittlung hinaus erkennen konnte. Dies ist kein Einzelfall, denn in beinahe allen Interviews taucht dieses Thema auf, jedoch nicht so eindeutig und klar wie bei der Koreanerin. Dies ist ein absurder Satz, wenn man sich die pädagogisch hervorragende Arbeit in den meisten Förder-schulen vor Augen hält und wenn man die aktuelle Diskussion um "Integration" mit bedenkt. Doch spiegelt er - leider immer noch - das vorherrschende, öffentliche (Un-) "Bewußtsein" wider.

Interessant in den Tiefeninterviews ist jedoch auch zu erfahren, welche enormen Anstrengungen alle Zuwanderer, insbesondere jedoch die Wissenschaftler unternehmen, um sozialen Aufstieg durch (in aller Regel großen) Schulerfolg dann letztendlich doch noch zu sichern - eine Beobachtung, die aus der Migrationsforschung sehr gut belegt ist.

Hans Bühler

Jahrbücher

- UNDP (Hrsg.): Bericht über die menschliche Entwicklung 1998. UNO-Verlag, Bonn, 1998, 252 S., DM 43,--
- UNESCO (Hrsg.): World Culture Report. Culture, Creativity and Markets, Paris, 1998, 488 S., DM 100,--
- UNESCO (Hrsg.): World Education Report. Teachers and Teaching in a changing world, Paris, 1998, 174 S., DM 60,--
- UNFPA (Hrsg.): Weltbevölkerungsbericht 1998. UNO-Verlag, Bonn, 1998, 78 S., DM 15,--

(alle vier UN-Berichte sind zu beziehen über DGVN, Poppelsdorfer Allee 15, 53115 Bonn)

- Altner, G. u. a. (Hrsg.): Jahrbuch Ökologie 1999. BSR 1268, Beck, München, 1998, 287 S., DM 24,--
- Betz, J./Brüne, St. (Hrsg.): Jahrbuch Dritte Welt 1999.

BSR 1267, Beck, München, 1998, 227 S., DM 24,--

- Der Fischer Weltalmanach '99. 1342 Kolumnen, Fischer, Frankfurt 1998, DM 24,90

- Frame, Lesley (Hrsg.): Sustainable Tourism. Reader, Earthscan, London, 1998, 259 S., £ 16.95

- Hampton, Janic (Hrsg.): Internally Displaced People. A Global Survey, Earthscan, London, 1998, 240 S., £ 14.95

- Randel, Judith/German, Tony/Ewing, Deborah (Hrsg.): The Reality of Aid 1998/1999. Earthscan, London, 1998, 260 S., £ 14.95

- Spiegel Almanach '99. Alle Länder der Welt. SPIEGEL, Hamburg, o. J. (1998), 639 S., DM 25,--

- UNICEF (Hrsg.): Zur Situation der Kinder in der Welt 1999. Das Recht auf Bildung. Fischer, Frankfurt, 1999, 240 S., DM 18,90

- Worldwatch Inst. (Hrsg.): Zur Lage der Welt 1998, Fischer, Frankfurt, 1998, 319 S., DM 24,90

Wie jedes Jahr machen wir auf die Jahrbücher, Berichte und Reader aufmerksam, die im letzten Jahr erschienen sind. Manche dieser Bücher erscheinen regelmäßig und jährlich, manche - wie die UNESCO-Berichte - alle zwei Jahre. Diese sind für alle KollegInnen, die im Bereich der Wissenschaft oder als MultiplikatorInnen im Bereich der Vermittlung tätig sind, nicht nur hilfreich, sondern häufig auch unentbehrlich. Diese Jahrbücher und Berichte enthalten die neuesten Daten. Gemessen am Vorjahr sind die Veränderungen der Daten nicht gravierend.

Viel wichtiger sind die Schwerpunkte, die diese Sammlungen jedes Jahr neu wählen. Beispielsweise ist das zentrale Thema des Weltbevölkerungsberichts 1998 "Die neuen Generationen". 1997 war das Thema "Reproduktive Rechte und reproduktive Gesundheit". In diesem Jahrbuch wird sowohl behandelt, wie "junge Menschen sich auf das Erwachsenenalter vorbereiten" als auch das Problem der älteren Menschen (Rentensystem, Gesundheit) sowie das Problem zwischen den Generationen ("Generationenkonflikt").

Das Hauptthema des UNDP-Berichts ist diesmal "Veränderung der Konsummuster von heute für die Veränderung von morgen" (1997: "Bekämpfung der Armut"). In fünf Kapiteln ("Der Stand der menschlichen Entwicklung", "Konsum aus der Perspektive der menschlichen Entwicklung", "Konsum im globalen Dorf - ungleich und unausgewogen", "Umweltschäden und ihre Auswirkungen", "Agenda für künftiges Handeln") wurden diese Veränderungen unter die Lupe genommen. Das Jahrbuch enthält nicht nur Analysen, sondern schlägt vor, wie der Unausgewogenheit gegengesteuert werden kann.

Die UNESCO-Berichte erscheinen alle zwei Jahre. Diesmal sind die Themen: "Veränderungen des Status und die Profile des Lehrerberufs"; "Rahmenbedingungen und gesellschaftlicher Druck auf die Lehrperson", "Lehrer, Lehren und neue Technologien". Wenn es stimmt, daß sich die Ungleichheit zwischen Gesellschaften besonders im Bereich der Bildung bemerkbar macht und die künftige Ungleichheit vorbestimmt ist, dann kann man die Wichtigkeit des UNESCO-Berichts

Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension

nicht genug betonen. Zusätzlich veröffentlicht die UNESCO in unregelmäßiger Folge Berichte zu aktuellen Themen. 1996 war der sogenannte Delors-Bericht "Learning: The treasure within" ein solches UNESCO-Thema. Im neuesten Kulturbericht wird ähnlich versucht, das Thema Kultur interdisziplinär zu behandeln. Dies wird allein durch die Überschriften der sieben Abschnitte deutlich: "Culture and economic development", "Global sociocultural processes", "Creativity, markets and cultural policies", "Public opinion and global ethics", "Methodology: building cultural indicators", "Implications for Policy", "Statistical tasks and cultural indicators".

Bildung ist auch der Schwerpunkt des neusten UNICEF-Jahrbuchs, in dem versucht wird, das Thema umfassend interdisziplinär zu behandeln. Es gibt viele soziokulturelle Faktoren, die einen Einfluß sowohl auf die Erinnerungsrate als auch auf Lerninhalte und -erfolge haben (z.B. Kindersterblichkeit, Armut/Kinderarbeit, gesellschaftliche Werte, politische Strukturen, Gesundheitsfür- und -vorsorge, Klassenfrequenz, Ausbildung und Bezahlung, Status, Spielräume des Lehrers. All dies und Vorschläge zur Verbesserung der Bildungssituation - insbesondere für bessere Bildung von Mädchen - macht das UNICEF-Jahrbuch.

Das renommierte Worldwatch Institute behandelt in diesem Jahr neben Themen wie "Erhalt der weltweiten Wälder", "Recycling organischer Abfälle", "Reaktionen auf die drohende Klimaveränderung" auch "die Zukunft des Wachstums", "Bewertung internationaler Kapitalströme" und schlägt vor, ein neues Wirtschaftssystem aufzubauen.

Auf die Vorzüge des Fischer Weltalmanachs braucht sicherlich nicht erneut hingewiesen zu werden. Für die neuesten Zahlen, Daten und Fakten braucht man den Almanach häufig als Begleiter. Das Buch behandelt gesondert auch Themen, die in den letzten Jahren zum ersten Mal aufgetaucht sind oder besondere Wichtigkeit erzeugt haben. Der Almanach gehört einfach zum Handapparatur. Bislang war das Nachschlagewerk im deutschsprachigen Raum einmalig. Nun hat es eine Konkurrenz bekommen - sie heißt Spiegel Almanach. Sie ist etwas anders strukturiert, enthält aber ebenso Grundinformationen mit den neuesten Daten über alle Länder der Welt, hat ein besseres Layout, enthält Bilder/ Fotos - Nachdrucke aus dem SPIEGEL - und ist übersichtlicher als die Konkurrenz. Dafür behandelt der Fischer Weltalmanach im zweiten Teil - Sonderberichte über Biographien politischer Persönlichkeiten, internationale Organisationen, Wirtschaft, Umwelt u. a. - viel mehr Themen und diese auch ausführlicher.

Die zwei Jahrbücher (Dritte Welt, Ökologie) des Beck-Verlags sind wie immer informativ, aktuell und anregend für die weitere Diskussion. Die Struktur der beiden Jahrbücher ist seit Jahren gleich geblieben - dies vermittelt eine gute Übersicht. Im Jahrbuch Dritte Welt behandelt Franz Nuscheler diesmal z.B. "Neue Völkerwanderungen aus dem Süden" und Jochen Blaschke "Einwanderungspolitik". Peter Fuchs setzt sich im überregionalen Teil mit der WTO auseinander, im regionalen Teil werden die neueste Entwicklung von Somalia, Kenia, Ecuador, Irak, Indonesien und Südkorea behandelt. Auch im

Jahrbuch Ökologie sind die Überschriften der Abschnitte beibehalten worden. ? z.B. schreiben im I. Teil "Perspektiven über Umweltmoral und Umweltökonomie", im II. (Schwerpunkte 1999) z.B. Helge Majer über Wege der Nachhaltigkeit. Andere Teile sind "Disput", "Umweltpolitik-Geschichte", "Exempel, Erfahrungen, Ermutigungen", "Spurensicherung" und "Anhang".

Wir haben mehrmals auf Publikationen des englischsprachigen Verlags EARTHSCAN aufmerksam gemacht. Der Verlag verdient besondere Behandlung, weil er a) eine Non-Profit Organisation ist, b) ausschließlich Bücher zu Themen wie Entwicklung, Umwelt, Dritte Welt veröffentlicht, die meistens in Kooperation mit den NGO's entstehen, c) von WWF und IIED (International Institute for Environment and Development) unterstützt wird und d) obgleich er dem großen Verlagshaus Kogan Page angehört, redaktionell und in der Auswahl seiner AutorInnen und Themen völlig unabhängig ist. Dies macht sich besonders bemerkbar bei der Themenwahl. Der Bericht über die weltweiten Binnenflüchtlinge (IDP = Internally Displaced Persons) ist etwas anders als z.B. der UNHCR-Bericht '97/'98 über erzwungene Migration (vgl. ZEP 1/98). Das Thema ist heikel, offizielle Statistiken darüber rar. Wenn dennoch Statistiken erscheinen, setzen sich diese nur aus Schätzwerten zusammen - gerade deshalb kann man den Wert des Berichts nicht hoch genug einschätzen. Bei der Datensammlung haben die AutorInnen alle möglichen Quellen - UNO, nationale Regierungen, NGO's, akademische Institutionen - benutzt und wiederholt überprüft (cross-checked). Nicht nur die Daten, sondern auch die Aufsätze über historische Entwicklung, Ursachen und Trends sind aufschlußreich. Das Buch enthält regionale Beispiele. Auch hier - ähnlich wie bei der grenzüberschreitenden Migration - wird deutlich, daß das Problem der IDP's ein außereuropäisches Problem ist. 90 % des Problems spielt sich in Regionen ab, die weit weg von Europa liegen - in Afrika, Asien und Lateinamerika. Im Anhang findet man die UN-Richtlinien für die Binnenflucht.

Sustainable (Nachhaltigkeit) ist vielleicht der meist gebrauchte Begriff der neunziger Jahre. Es gibt kaum einen Lebensbereich, mit dem der Begriff nicht in Zusammenhang gebracht wurde. So ist es naheliegend, daß auch der Tourismus diesbezüglich untersucht wird. Dies tun die AutorInnen gründlich. Daß die Kluft zwischen Anspruch und Wirklichkeit besonders bei jenen groß ist, die "Ökotourismus" betreiben oder vorgeben, dies zu tun, ist anzunehmen. Die AutorInnen dieses Berichts stellen anhand von Länderbeispielen die Einflüsse des Tourismus auf Natur und Menschen (insbesondere auf Arbeitsbedingungen, -struktur, Frauen und Kinder) anschaulich dar. Die nicht unproblematische Rolle der nationalen Regierungen werden an den Beispielen von Malta, Bhutan und Bermuda beschrieben.

In Zeiten des rückläufigen Interesses des Nordens am Süden ist es nicht unwichtig, daß ein derartiger Bericht über die Realität der Hilfe jährlich erscheint. Wie alle Jahrbücher hat auch dieses Schwerpunktthemen, die eine Wiederholung des Vorjahres sind - z.B. "Armutsbekämpfung, Verschuldung und

Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension

Grundschulbildung (basic education).” Letztes Jahr war das Thema ”Entwicklungszusammenarbeit in einer sich verändernden Welt”.

Neben der Einführung und Aufsätzen über die o.e. Themen, gibt es Länderberichte, in denen die Zusammenarbeitssituation der Geberländer beschrieben wird. Diese Berichte werden meistens von den NGO's des betreffenden Landes verfaßt. Beispielsweise wurde der Bericht über Deutschland von Birgit Dederichs (Deutsche Welthungerhilfe) und Thomas Fues (terre des hommes) gemeinsam verfaßt. Diese Berichte geben nicht nur Zahlen und Daten des Entwicklungshilfebudgets wieder, sondern die VerfasserInnen beschreiben Veränderungen in der Zusammenarbeit, Verschiebungen der Gewichte (z.B. gibt Deutschland jetzt mehr Geld für Grundbildung aus), ihre Kritik und Einschätzung.

In einem weiteren Teil werden mit Beispielen Perspektiven der Entwicklungszusammenarbeit aus Sicht des Südens beschrieben. Auch hier wird die Aufgabe der Beschreibung durch VertreterInnen von NGO's des betreffenden Landes übernommen - z.B. schreibt Mariano Valderama über Trends in der internationalen Zusammenarbeit in Lateinamerika (CEPES-ALOP, Peru) oder David Aduda (ACTIONAID, Kenia) über Bildungsfinanzierung in Kenia. Der Grundsatz, daß VertreterInnen der Betroffenen ihre Situation selbst schildern, wird durchgehend eingehalten. Die Jahrbücher und Reader des Earthscan-Verlages sind mit Graphiken versehen, didaktisch gut aufgearbeitet und auch für Laien leicht verständlich.

Asit Datta

Armin Bernhard/Lutz Rothermel (Hrsg.)

**Handbuch Kritische
Pädagogik
Eine Einführung in die
Erziehungs- und Bildungswissenschaft**

Weinheim: Deutscher Studienverlag 1997, ISBN 3-89271-743-5.

Das Handbuch liefert eine fundierte Orientierung über die Struktur des Faches und der Profession und dies auf mehreren Ebenen. Es führt in die wichtigsten pädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Diskussionen ein und leistet dies auf ungewöhnliche Weise: Sinnvoll untergliedert werden die Grundlagen der Pädagogik, ihre Grundbegriffe, ihre Arbeitsbereiche und auch die verschiedenen wissenschaftli-

chen Grundlagenbereiche vielgestaltig vorgestellt. Dabei werden die Darstellung und Reflexion der Gegenstände, Dimensionen, Arbeitsbereiche und AdressatInnen pädagogischen Handelns mit einer kritischen Analyse dafür relevanter gesellschaftlicher Strukturen verbunden.

Das Handbuch knüpft ganz bewußt an die Tradition der Frankfurter Schule und der kritischen Pädagogik der siebziger Jahre, mit dem entsprechenden gesellschaftskritischen Diskurs an, deren erziehungswissenschaftlicher Ausdruck in den Hauptsträngen der Erziehungswissenschaft weitgehend unterschlagen wird. So sucht man mehr gesellschaftsbezogene Diskussionsstränge in den meisten Einführungen in die Erziehungswissenschaft vergeblich. Die Herausgeber wenden sich gegen den zu beobachtenden Verlust der Disziplin an wissenschaftlich fundierter, gesellschaftsbezogener Kritikfähigkeit und die Reduktion der Wahrnehmung gesellschaftlicher Verantwortung. Es versteht sich dabei von selbst, daß das Werk nicht ein statisches Denkmal einer verstaubten Disziplin ist, wie es häufiger besichtigt werden kann, sondern es bietet vielfältige Bezüge zwischen Theorie und Praxis, getreu der Tradition, in die es sich stellt.

Die Rezension einer als Sammelband angelegten Einführung in die Erziehungswissenschaft und ihre Praxisfelder ist schwierig, da hier fast 40 Einzelbeiträge zu berücksichtigen sind. Es stellt sich also über die bisherigen Bemerkungen hinaus die Frage nach den Kriterien einer Beurteilung. Aus der Perspektive internationaler Erziehungswissenschaft bietet es sich natürlich an, die Bezüge zu entsprechenden Diskussionen und Gegenstandsbereichen in den Mittelpunkt zu stellen. Auch in dieser Hinsicht ist das Handbuch außergewöhnlich.

Das Vorwort von Paulo Freire mit der Überschrift ”Erziehung und Hoffnung” hat sicher auch einen programmatischen Charakter. Immerhin liegt hiermit die erste Einführung in erziehungswissenschaftliche Grundlagen vor, die ganz bewußt auch unter einer internationalen Perspektive zusammengestellt wurde. Dies ist in der nach wie vor ziemlich provinziellen deutschen Erziehungswissenschaft ein Lichtblick, zumal sich Internationalität im Rahmen des Handbuches auch auf den Süden der Erde richtet.

Der Beitrag zu vergleichender Erziehungswissenschaft (Volker Schubert) zeichnet die Entwicklung dieser Teildisziplin nach und stellt angesichts des Wegfalls der sie stark prägenden Systemkonkurrenz die Frage nach der heutigen Existenzberechtigung und den Gegenstandsbereichen. Im Rahmen der Globalisierungsdebatte geht er dabei auf die Durchsetzung des westlichen Schulmodells ein und macht an der Debatte deutlich, daß mehr und mehr die Varianten eines globalen Modells diskutiert werden, woraus er eine Tendenz der Auflösung der Vergleichenden Erziehungswissenschaft in eine Internationale Erziehungswissenschaft ableitet. Er denkt darüber hinaus über die Inhalte einer Erweiterung nach und richtet sein Interesse auf unterschiedlichen Formen pädagogischen Handelns. Außerdem plädiert er für eine Ausweitung in Richtung anderer Disziplinen, wie etwa der Bildungsökonomie oder der Ethnologie. Als zentrale Aufgabe sieht

Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension

der Autor eine Ausweitung des "pädagogischen Diskursuniversums". Es soll also verstärkt nicht mehr nur um das Verstehen anderer Gesellschaften und deren Erziehungssysteme gehen, sondern zunehmend um die Einbringung der dort gewonnenen Erfahrungen in unseren Diskurs. Darüber hinaus wird auf grundsätzliche Probleme des Vergleichs eingegangen und die bekannte Diskussion methodischer Probleme fundiert und kritisch zusammengefaßt.

Der Aufsatz zur interkulturellen Pädagogik (Georg Auernheimer) hat natürlich schon vom Gegenstand her eine internationale Ausrichtung, zumal der Autor die "Ausländerpädagogik" als Defizitansatz weit hinter sich läßt. Er zeichnet die Entstehungsgeschichte der Teildisziplin nach und betont die Bezüge zu anderen Wissenschaften. Seine weltgesellschaftliche Begründung der Notwendigkeit des interkulturellen Dialoges unter Einbeziehung von Herrschafts- und Abhängigkeitsverhältnissen ist plausibel und leitet über zum Nachweis der Notwendigkeit interkultureller Erziehung. Sie soll zum interkulturellen Dialog befähigen und ist notwendigerweise auch politische Bildung. Ausführlich wird auf die Debatte um eine multikulturelle Gesellschaft, die Universalismusproblematik und den Kulturbegriff eingegangen. Ein Überblick über Praxisfelder und -probleme sowie Hinweise auf Anschlüsse an antirassistische Pädagogik runden den Aufsatz ab.

Relativ neu besonders in Ergänzung zu interkultureller Pädagogik ist eine eigene antirassistische Pädagogik (Heinz Müller). Bekanntermaßen gab es eine lange Kontroverse um die Verwendung der Begriffe "Rassismus" und "Ausländerfeindlichkeit". Der Autor des Aufsatzes zeigt anhand der internationalen Diskussion die Berechtigung der Verwendung des Rassismusbegriffes und macht deutlich, daß das bis Ende der achtziger Jahre weitgehend gültige Tabu um diesen Begriff nun aufgebrochen ist. Was ist antirassistische Pädagogik? Am Anfang der Beantwortung dieser Frage steht die Beschäftigung mit der Entstehung des Phänomens. Der Autor zeichnet dies bis in die Gegenwart nach, um dann mit Rückgriff auf Adorno zu begründen, warum antirassistische Pädagogik eine besondere Form kritischer Pädagogik ist. Ihre Existenzberechtigung wird z.T. aus der Kritik an Teilen der interkulturellen Pädagogik begründet, und es werden differenzierkritische Bezüge zu Debatten in den Niederlanden und den USA hergestellt. Wichtig ist der Hinweis auf einen subjektbezogenen Ansatz als Möglichkeit auch der "Selbstbefreiung" und die Notwendigkeit der Einbeziehung eigener rassistisch geprägter Denkstrukturen auch der PädagogInnen. Zum Schluß geht der Autor auf Kritik an einer Enge des Ansatzes ein, kann aber m.E. nicht überzeugend nachweisen, warum antirassistische Pädagogik nicht auch Teil interkultureller Pädagogik sein kann, wenn sich letztere weiter öffnet.

Im Aufsatz zur "Pädagogik: Dritte Welt" (Patrick V. Dias) wird zunächst skizziert und ausführlich nachgewiesen, warum dieser Themenbereich als eigenständiges Arbeitsfeld entstanden ist. Dann wird die Entstehung und Verwendung des Begriffs "Dritte Welt" nachgezeichnet und begründet, warum er auch heute noch einen wichtigen Symbolgehalt habe. Da-

bei steht die Relevanz international wirksamer Herrschaftsverhältnisse folgerichtig im Mittelpunkt, und es wird zu recht gegen Begriffe und Konzepte polemisiert, die den bestehenden Herrschaftsverhältnissen immanent sind. Teilweise können die Darlegungen aber nicht unwidersprochen bleiben. Es wäre sinnvoll gewesen, auch andere verwendete ebenso symbolhaltige und ähnlich begründbare, ebenfalls in sich widersprüchliche Begriffe zumindest zu erwähnen, da sie weiterhin Verwendung finden, es sei hier nur auf "Länder des Südens" verwiesen. Interessant ist der ein wenig versteckte Verweis auf strukturelle Ähnlichkeiten des Denkens westlicher und (ex-)staatssozialistischer Entwicklungsvorstellungen. Ein Hinweis auf die ausführliche und gründliche Bearbeitung des Themas "Entwicklung" durch Wolfgang Sachs ("Archäologie der Entwicklungsidee") wäre hier sehr sinnvoll gewesen. Die naturgemäß komprimierte ideengeschichtliche Begründung einer "Pädagogik Dritte Welt" (wie auch immer sie genau bezeichnet werden mag) und die daraus abgeleitete Handlungsebene angesichts der bekannten Globalisierungstendenzen, ist überzeugend und macht deutlich, warum dieser Bereich auch in einer sich neu formierenden "Internationalen Erziehungswissenschaft" einen eigenen Raum braucht. Was leider fehlt, ist ein Hinweis auf die bundesweit seit 20 Jahren existierenden Diskussions- und Arbeitszusammenhänge zum Thema "Bildungsforschung mit der Dritten Welt".

In seinem Aufsatz zur Friedens- und Ökologiepädagogik (Johannes Esser) kritisiert der Autor zunächst vehement realitätsfremde Tendenzen in der deutschen Erziehungswissenschaft und begründet deren politischen Bedeutungsverlust mit fehlendem gesellschaftsbezogenem Kritikvermögen. Abwehrhaltungen gegenüber friedens- und ökologiepädagogischen Ansätzen seien dafür beispielhaft. Im folgenden begründet und skizziert Esser überzeugend die Entstehung, Bedeutung und den aktuellen Stand der Diskussion von Friedenspädagogik als politischer Pädagogik. Naheliegenderweise werden hier auch enge Bezüge zu Teilen der internationalen Erziehungswissenschaft deutlich. Ausführlicher wird auch auf praktische Umsetzungen im politischen Raum eingegangen.

Aus dem Blickwinkel einer sich zunehmend international verstehenden Erziehungswissenschaft wäre es wünschenswert, wenn sich eine internationale Perspektive in künftigen Auflagen des auch heute schon ungewöhnlichen und wertvollen Handbuchs stärker in weiteren Bereichen durchsetzt. So sollten in einem Aufsatz zu Reformpädagogik (Eva Borst) auch Reformpädagogen aus dem Süden der Erde zumindest exemplarisch angesprochen werden (vgl. als durchaus vorhandenes aber wenig bekanntes Material: Morsy, Zaghoul [Hg.]: Thinkers on education. Paris: UNESCO 1994/1995, 4 Bde.). Es fehlen hier leider auch Hinweise auf die europäische und nordamerikanische Diskussion. Auch im Aufsatz zur Sozialpädagogik (Franz Hamburger) wäre eine Internationalisierung der Perspektive wünschenswert, was, wenn man z. B. den Einfluß eines Dewey auf die deutsche Diskussion betrachtet, naheliegender ist (zu Internationalität in der Sozialpädagogik vgl.: <http://www.infed.org>). Auch der ansonsten

Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension

nicht nur von der bezogenen Position her interessante Beitrag zur Erwachsenenbildung (Ludwig Pongratz) und der zu Berufsausbildung und Weiterbildung (Angela Paul-Kohlhoff) bleiben in der deutschen Diskussion verhaftet, obgleich gerade die Debatten in diesen Bereichen sich zumindest auf der europäischen Ebene zunehmend internationalisieren. Im Bereich der Erwachsenenbildung zeigen dies die Debatten und Ergebnisse der UNESCO-CONFINTEA-Konferenz (Hamburg 1997) einmal mehr. Es ist klar, daß eine Internationalisierung nur Stück für Stück vorgenommen werden kann und leicht auch zu einer Überforderung für ein Handbuch wie das hier besprochene werden könnte. Die angesprochenen Beispiele zeigen allerdings Bereiche, wo dies besonders naheliegend ist. Im Beitrag zur politischen Bildung (Klaus Ahlheim) werden immerhin die Anschlüsse an internationale Diskussionen deutlich. Insgesamt wären in dieser Hinsicht also bei einer unbedingt zu wünschenden weiteren Auflage Erweiterungen sinnvoll und vergleichsweise realistisch umsetzbar.

Das Buch wendet sich in erster Linie an Studierende, ist aber tatsächlich ein "Handbuch" im besten Sinne, das auch in der pädagogischen (und erziehungswissenschaftlichen) Praxis stehenden Menschen Anregungen und Orientierungen bietet. Es sollte deshalb Studierenden unbedingt empfohlen werden.

Bernd Overwien

Günter Faltin/Jürgen Zimmer

Reichtum von unten. Die neuen Chancen der Kleinen.

Berlin: Aufbau Taschenbuch-Verlag (aktualisierte Neuausgabe 1996)

Das Buch, um das es hier geht, polarisiert und enthält deshalb vielfältige Anregungen zur Diskussion. Dies ist einer der Gründe, warum es sich lohnt, es auch einige Zeit nach dem Erscheinen noch vorzustellen. Darüber hinaus ist das Buch eine der wenigen Arbeiten, die Bildung und Ökonomie in Nord und Süd zusammen diskutieren. Im Rahmen einer Debatte um realitätstaugliche Bildung wird die Nische der "entwicklungspolitischen" Diskussion insofern verlassen, als die Kreativitätspotentiale der Menschen im Süden und im Norden nicht getrennt thematisiert werden. Dies sind die positiven Aspekte, die es erlauben und spannend machen, das Buch in Seminare einzubringen. Die Kritik am neoliberalen Ansatz der Autoren kommt in intensiven Diskussionen dann fast automatisch und differenziert zum Vorschein.

Unflexibilität, Bürokratie, Arroganz führen dazu, so die provokante Zukunftsannahme der Autoren, daß Deutschland immer ärmer wird und eines Tages z. B. die „Tigerstaaten“ es wirtschaftlich überholen. Ausgegangen wird von dem Zukunftsszenario einer inzwischen verrotteten Industrielandschaft des Jahres 2010. Alle Reglementierungen wie Zölle, Subventionen etc. haben nicht ausgereicht, die asiatische Konkurrenz auf dem Weltmarkt kleinzuhalten. Die Festung Europa ist gefallen. Ausgehend von dieser Zuspitzung diskutieren die Autoren die Notwendigkeit einer neuen Kultur des Unternehmertums. Sie nehmen dabei die Idee Hernando De Sotos (El Otro Sendero) auf, der schon vor Jahren in seinem weltweit verbreiteten Buch aus wirtschaftsjuristischer Perspektive gefordert hat, daß man den kleinen Unternehmen ihre juristischen Fesseln nehmen müsse und daß dann eine Blüte des Unternehmertums mit Nutzen für alle bevorstehe. Bei Zimmer und Faltin wird daraus ein Modell David gegen Goliath, mit Anklängen am kleinen gallischen Dorf. Der Einzelne hat eine Chance, wenn er kreativ und flexibel ist, die Großunternehmen werden an ihren eigenen Strukturen zugrunde gehen. Bevor die Autoren in ihrem Buch aber auf die konkreten Folgerungen, auch die im Bildungsbereich, zu sprechen kommen, analysieren sie den gegenwärtigen Markt und die damit verbundenen Mythen und zeigen in durchaus polemischer, aber realitätsnaher Weise, inwieweit Marktwirtschaft begrenzt ist und die Kleinen eher ausgrenzt. Hier jedoch liegt neben seiner Stärke auch einer der wesentlichen Kritikpunkte am Buch. Indem idealtypisch alle „Kleinen“ potentiell zu Unternehmerinnen und Unternehmern erklärt werden, werden alle diejenigen aus der Diskussion ausgeblendet, die dazu nicht die Möglichkeit haben. Allem Wirtschafts- und Bildungsoptimismus zum Trotz kann man ja durchaus die Fragen stellen: Wo bleiben in diesem Modell die Nichtkreativen und undynamischen Leute? Was ist mit all jenen, die aus welchen Gründen auch immer zu schwach sind und nicht im marktwirtschaftlichen Sinne funktionieren? Diese Gedanken machen sich die Autoren nicht. Sie sprechen kaum über Gewerkschaften, die im Rahmen neoliberaler Wirtschaftsansätze eher als Monopolorganisationen und Wettbewerbshindernis betrachtet werden, wenden sich aber ausführlich dem Kooperativismus zu. Dieses und andere Modelle solidarischer Wirtschaft betrachten sie ausdrücklich als gescheitert. Das Zukunftsmodell von Faltin und Zimmer ist wohl eine „Ellenbogengesellschaft“, aber eine "ehrliche" mit einem "transparenten Markt". Gesprochen wird ausdrücklich von einer „Ökonomie der Moral“ mit arbeitenden Unternehmern und ihrem emanzipierten Gegenüber, den kritischen Konsumenten. Diese wählen aus dem Angebot das qualitativ beste und gleichzeitig billigste sowie ökologisch verträglichste Produkt aus. Die neue unternehmerische Moral führe auch dazu, daß es mehr sozial engagierte und umweltbewußtere Unternehmer gebe.

Eine Gesellschaft von Unternehmerinnen und Unternehmern erfordert auch eine Umgestaltung der Bildungslandschaft. Schulen sollen zu Produktionsschulen werden und sich selbst finanzieren. Schüler werden schon in der Schule

Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension

zu Unternehmerinnen und Unternehmern. Die Kreativität der Schüler wird in Richtung wirtschaftlicher Verwertbarkeit geführt. Dabei fordern die Autoren ein Lernen am Projekt, also praxisbezogen, ein kreativitätsförderndes, auch künstlerisches Lernen, insgesamt problemorientiert sowie ganzheitlich und nicht stofforientiert. Die Motivation beim Lernen soll aber offenbar - wie auf dem Markt - die Konkurrenz sein. Abgesehen davon finden sich viele der hier genannten Formen des Unterrichts in der Reformpädagogik wieder. Bezogen auf die von den Autoren vorausgesetzte Subjektorientierung sind auch Anklänge der Befreiungspädagogik sichtbar. Grundsätzlich unterschiedlich ist allerdings das dahinterstehende Menschenbild. An keiner Stelle zweifeln Faltin und Zimmer ein neoliberal geprägtes Wirtschafts- und Gesellschaftsmodell an.

Die Vorstellungen der Autoren haben allerdings auch attraktive Aspekte. So ist die Kritik einer durch den Sozialstaat entstehenden Passivität durchaus ernstzunehmen. Die Kritik am lebensfremden Schulsystem ist keineswegs neu, bekanntermaßen aber nach wie vor aktuell und sie kann nicht oft und detailliert genug formuliert werden. Daß Schule lebensnäher werden muß, sollte auch immer wieder an vorgelebten Beispielen deutlich gemacht werden. Zimmer und Faltin beziehen entsprechende Modelle aus Bildungsprojekten in Nord und Süd. Die produktionsorientierte Schule in Brasilien oder das Lernrestaurant auf den Philippinen sind Beispiele, aus denen sicher auch für die europäische Schule gelernt werden kann. Auch die ökonomischen Aktivitäten der Herrmann-Lietz-Schule auf Spiekeroog enthalten verallgemeinerbare Elemente. Es kann allerdings bezweifelt werden, ob die beschriebenen Beispiele aus der „Dritten Welt“ ökonomische Nachhaltigkeit erreicht haben bzw. erreichen werden. Im Gegensatz zu Zimmer und Faltin würde ich es allerdings schon für einen Erfolg halten, wenn im Rahmen beschäftigungs- und nicht (nur) zertifikatsorientierter Bildung, eine Teilfinanzierung erreicht werden könnte. Wenn dies dann noch mit einem Lernen am Markt verbunden ist, um so besser. Nicht vergessen werden darf dabei allerdings, daß der Markt nicht der einzige Lieferant bildungspolitischer Zielvorstellungen sein kann. Auch insofern wird es immer Teile von Bildung geben müssen, die gesellschaftlich finanziert werden müssen - auch im Süden der Erde. Es ist ja nicht so - und dem würden ja sicher auch die Autoren zustimmen - daß man Unternehmer am Fließband ausbilden könnte. Kreativität, auch unternehmerische, entsteht in langen, oft in sich widersprüchlichen Prozessen. Informelles Lernen, Lernen im Alltag, spielt dabei eine wichtige Rolle. Wo werden die Persönlichkeits- und Lernstrukturen dafür erworben? Wenn nur die Familien zuständig sein sollten, wird Ungleichheit immer stärker zementiert, fehlt der notwendige soziale Ausgleich, für den der

Staat oder die Gesellschaft, jedenfalls eine starke Instanz nach wie vor sorgen muß. Ein Bewußtsein dafür fehlt allerdings im Verständnis der Autoren fast völlig.

Unseriös wird die Argumentation dort, wo Aktivitäten einer Privatschule beispielhaft vorgestellt werden, ohne auf die Rahmenbedingungen der schulischen Arbeit einzugehen. „Dem abenteuerlichen Leben kann man keine langweilige Pädagogik entgegensetzen.“ Ja! Und wenn dann die Schüler der

Herrmann-Lietz-Schule Ländereien bewirtschaften, den Wind als Energiequelle nutzen, oder Fahrräder reparieren, dann ist dies tatsächlich ein Teil des Weges dorthin und kann nicht positiv genug bewertet werden. Wenn man sich allerdings das Beispiel einer Schule herausucht, deren monatliche Kosten pro Schüler bei DM 3.000,- liegen, bekommt die Argumentation einen schlechten Beigeschmack (vgl. Schulprospekt, zu beziehen über die Schule in 26474 Spiekeroog).

Darüber hinaus vergessen Zimmer und Faltin noch, daß Produktionsschulen im Süden der Erde häufig aus materieller Not entstanden sind. Das spricht nicht gegen die Verbindung von Lernen und Produktion, das Bewußtsein über dieses Faktum sollte aber eine etwas naive Idealisierung bremsen. Außerdem sollte

man Übertragungen aus dem Süden auf den Norden genauso kritisch sehen, wie die Übertragung europäischer Bildungsmodelle auf den Süden. Auch in dieser Hinsicht ist das Buch ein wenig holzschnittartig. Es verengt insgesamt das Thema auf zwei Pole und schränkt dadurch die Perspektive ein, was Diskussionen provoziert und dadurch eine zunächst klarere Sicht auf die Dinge ermöglicht. Die ikonenhafte Verengung des Themas auf einen David-Goliath-Konflikt dient so also der Transparenz, steht aber andererseits der differenzierten Arbeit am Thema entgegen.

Was Zimmer und Faltin außerdem entgeht, ist die Tatsache, daß im Bereich beruflicher und arbeitsbezogener Bildung (Arbeitslehre) durchaus Elemente der ökonomischen Realität aufgenommen werden. Was fehlt ist allerdings eine Verallgemeinerung entsprechender Prinzipien und in der Allgemeinbildung oftmals der Ernstcharakter. Andererseits kann an Schulen nicht nur mit Rentabilitätsgedanken herangegangen werden. Wenn man dem Ruf nach Förderung von Kreativität folgt, dann muß man Schülern Räume schaffen, also Zeit, die sich allerdings oft „nicht rechnet“. Oder um noch einmal den vorherrschenden Fächerkanon anzusprechen, den ich in seiner real existierenden Form sicherlich nicht für den letzten Schrei bildungspolitischer Denkschritte halte: sind im unternehmerischen Denken Fächer wie Philosophie, Geschichte oder Musik unrentabel? Haben sie nur eine Existenzberechtigung, wenn aus ihnen verkaufbare Produkte entstehen, im Rahmen von Projekten oder wie auch immer?

Bernd Overwien



Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension

Eckhard Deutscher/Uwe Holtz/Roland Röscheisen (Hg.): **Zukunftsfähige Entwicklungspolitik. Standpunkte und Strategien.** Unkel/Rhein; Bad Honnef. Horlemann-, Verlag 1998, 198 S., 16,80 DM. ISBN 3-89502-076-6

Bezug: Buchhandel oder Horlemann-Verlag, Postfach 1307, 53583 Bad Honnef, Fax 02224/5429;

email: horlemann@aol.com.

Angesichts der Herausforderungen einer immer stärker werdenden Globalisierung und den damit verbundenen Aufgaben aller Länder dieser Erde, sich globalen Umweltgefährdungen, wachsender Armut, zunehmender Desintegration auf nationaler und globaler Ebene, Wachstum der Bevölkerung einerseits und dem Rohstoffverbrauch andererseits sowie stärker werdenden sozialen Verwerfungen in Bürgerkriegen und regionalen Konflikten zu stellen, sollte die Bedeutung von Entwicklungspolitik als politische Antwort auf diese Herausforderungen zunehmen und sich konzeptionell auch diesen Fragen stellen. Aber ist dies in der politischen Kultur der Bundesrepublik auch tatsächlich der Fall? Diese Frage untersucht der Band von Deutscher, Holtz und Röscheisen.

Ein einleitender Beitrag stellt - quasi bereits als Zusammenfassung des Bandes - wichtige Gemeinsamkeiten und Unterschiede der entwicklungspolitischen Konzeptionen der Fraktionen im Deutschen Bundestag dar. Im zweiten Teil des Bandes, überschrieben mit "Standpunkte und Strategien", kommen die Positionen von SPD, CDU/CSU, Bündnis 90/Die Grünen sowie der FDP in Originaltexten zu Wort. In jeweils mindestens drei Texten (die Position der CDU mit vier Texten) - zum Teil Positionspapiere der Parteien zur Entwicklungspolitik, zum Teil Grundsatzklärungen ihrer entwicklungspolitischen Sprecher, werden dem aufmerksamen Leser Unterschiede und Gemeinsamkeiten überdeutlich. Um einen Überblick über die Positionen aller im Bundestag vertretenen Parteien zu geben, fehlt die Position der PDS. Außerdem wird nicht deutlich, an welchen Stellen die Position der CDU auch die der CSU ist (und an welchen nicht).

Der dritte Teil des Bandes versammelt die Antworten der Anhörung des "Forum Eine Welt der Sozialdemokratischen Partei Deutschlands" vom 25. September 1997 zum Thema "Reform der Entwicklungszusammenarbeit". Hochrangige Mitarbeiter unterschiedlicher entwicklungspolitischer Institutionen (vom BMZ über GTZ, KfW, Weltbank, DSE, DED, CDG, EZE, FES bis hin zu einem Parlamentarier des Bundestags) nehmen zu 20 Fragen Stellung, die sich auf mögliche Reformen in der Entwicklungspolitik beziehen. Dabei steht die Frage im Mittelpunkt, wie Entwicklungspolitik als Querschnittsaufgabe organisiert sein könnte. Die Antworten zu Fragen der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit (der auch zwei Fragen explizit gewidmet sind) sind allerdings weitgehend relativ enttäuschend und zeigen einmal mehr den marginalen Stellenwert dieses Arbeitsbereiches.

Ein umfangreicher Anhang mit einer Auswahlbibliographie, einer Übersicht über die Verteilung entwicklungspolitisch relevanter Referate in den Bundesministerien sowie Statistiken zur bundesdeutschen Entwicklungszusammenarbeit runden die Publikation ab.

Dieser Band füllt eine Lücke in der Literatur zur Entwicklungspolitik. Es ist das Verdienst der Autoren, die Positionen

der Parteien so übersichtlich nebeneinander gestellt zu haben, daß Vergleiche über Gemeinsamkeiten und Unterschiede ohne große Mühe möglich werden. Das Buch eignet sich gut für die Lehre und den Unterricht; es bietet eine Fundgrube für Quellentexte zur Frage, welche Antworten die Parteien auf die globalen entwicklungspolitischen Herausforderungen geben. Darüber hinaus werden Reformvorschläge zur Entwicklungspolitik diskutiert, deren unterschiedliche Einschätzung wiederum von Interesse ist.

Annette Scheunpflug

Erich Apeltauer/Edith Glumpler/Sigrid Luchtenberg (Hg.): **Erziehung für Babylon. Interkulturelle Erziehung in Praxis und Theorie, Band 22, Schneider-Verlag, Baltmannsweiler, 1998, 271 S., ISBN 3-89676-049-1, 36.- DM**
Bezug: Buchhandel oder Schneider-Verlag Hohengehren, Wilhelmstr. 13, D-73666 Baltmannsweiler

Dieser Band ist Festschrift und Dank an Alfred J. Tumat, der 1980 bis 1997 als Schriftleiter die Zeitschrift Lernen in Deutschland herausgegeben hatte - einer Zeitschrift für Interkulturelle Erziehung, die ihren Ausgangspunkt in Fragen der Ausländerpädagogik und des Zweitspracherwerbs nahm und von dort aus Konzeptionen interkulturellen Lernens rezipierte und entwickelte. Entsprechend widmet sich dieser Band zum einen Fragen des Erst-, Zweit- und Drittspracherwerbs sowie der Spracherwerbsförderung als auch Aspekten interkultureller Bildung - dem Wandel des Kulturbegriffs und institutionalisierter Diskriminierung in der Grundschule - wie auch vergleichender Bildungsforschung am Beispiel Australiens und der Türkei. Das Ziel der Beiträge ist es "Kinder und Jugendliche auf ein Zusammenleben in multikulturellen Gesellschaften vorzubereiten und Lehrkräften Modelle der Unterrichtsplanung sowie Konzepte für die Beurteilung und Unterstützung von Lernprozessen in mehrsprachigen Lerngruppen zu vermitteln" (U4). Ob dieser hohe Anspruch mit einem didaktischen Zugang, der letztlich Fragen des Spracherwerbs dominant verhaftet bleibt, eingelöst werden kann, ist fraglich. Der Band stellt unterschiedliche neue Forschungsergebnisse aus der Spracherwerbsforschung vor und sollte deshalb auf jeden Fall auch im Kontext von Entwicklungspädagogik von Interesse sein.

Annette Scheunpflug

Wolfgang Hein: Unterentwicklung. Krise der Peripherie. Phänomene - Theorien - Strategien. Grundwissen Politik, herausgegeben von Ulrich von Alemann, Roland Czada und Georg Simonis, Band 20. Leske und Budrich, Opladen 1998, 408 S., 39,- DM, ISBN 3-8100-1663-2.

Bezug: Buchhandel

Das Anliegen dieser Publikation ist es, "sowohl durch die Präsentation und Diskussion von Informationen über die Prozesse der Veränderung in den Ländern der Dritten Welt und der Nord-Süd-Beziehungen, als auch durch die Auseinandersetzung mit theoretischen Erklärungsansätzen, eine Grundlage für das bessere Verständnis und damit einen Einstieg in eine intensivere Beschäftigung mit einzelnen Aspekten von 'Entwicklung' zu schaffen" (S.16). Der Band gliedert sich in drei Teile: Im ersten Teil werden ausführlich "Phänomene der Krise in der Peripherie" dargestellt. Der Autor stellt hier ausführlich Armut, Bevölkerungswachstum, Wirtschafts- und

Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension

Sozialstrukturen, politische Krisenphänomene, Aspekte soziokultureller Entwicklung sowie Phänomene der Umweltkrise in der Dritten Welt dar. Im zweiten Teil - "Erklärungsansätze: Theorien von Entwicklung und Unterentwicklung" - wird versucht, diese Phänomene mit Hilfe verschiedener Theoriebildungen zu erklären. Hein nimmt hier vor allem auf Dependenztheorien sowie Theorien nachholender Entwicklung bzw. der Beschreibung interner Faktoren als Hindernisse einer solchen Entwicklung sowie eine "Theorie ungleicher und ungleichzeitiger Entwicklung" Bezug. Der dritte Teil des Bandes widmet sich "Strategien zur Überwindung von Unterentwicklung". Hier werden Strategien sozio-ökonomischer Entwicklung, politischer Entwicklung und nachhaltiger Entwicklung dargestellt sowie nach der Bedeutung globaler Weltordnungen in Hinblick auf die Entwicklung im Süden gefragt.

Es ist schade, daß die zur Zeit intensiv diskutierten Theorien der Globalisierung und der Entwicklung zur Weltgesellschaft keinen Eingang in dieses Lehrwerk gefunden haben. Vermutlich ist diese interessante Diskussion noch zu sehr in der Soziologie verhaftet, als daß sie bereits Eingang in die politikwissenschaftliche Debatte im Kontext von Entwicklungsphänomenen gefunden hätte. Ferner wird erschreckend deutlich, mit welchen letztlich schlichten handlungslogischen und kaum mehrdimensionalen Erklärungsansätzen die Politikwissenschaft arbeitet. Offensichtlich werden hier weder systemtheoretische noch evolutionäre Erklärungsmuster einmal ausprobiert. Ein Lehrwerk kann in den meisten Fällen allerdings nur die Debatte der Disziplin wiedergeben und nicht über sie hinausgehen. Wolfgang Hein ist es gut gelungen, eine fundierte Zusammenstellung zu liefern, die übersichtlich bleibt, aber nicht unzulässig die Diskussion verkürzt.

Dieser Band ist aus der Studienpraxis der Fern-Universität Hagen hervorgegangen. Durch zusammenfassende Stichwörter jeweils am Seitenrand ist das Buch übersichtlich gegliedert und als Text für die Erarbeitung von Grundwissen im Bereich der Politikwissenschaften zu empfehlen. Insbesondere für Studierende der Pädagogik im Bereich der Kooperation mit Ländern des Südens bietet dieser Band eine kompakte politikwissenschaftliche Grundlegung. Angesichts der didaktischen Aufbereitung und der hohen Seitenzahl ist auch der Anschaffungspreis studentenfreundlich.

Annette Scheunpflug

Lothar Heusohn/Ulrich Klemm (Hg.): „Sexuelle Gewalt gegen Kinder“. Klemm und Oelschläger Verlag, 1. Auflage, Ulm 1998, 197 S., ISBN 3-932577-06-X

„Sexueller Mißbrauch ist ein Modethema geworden - von der Sensationspresse ausgeschlachtet, von der Filmwelt vermarktet, für die Verlage ein Renner in den populären Sparten“ (S.171). „Panikmache“ einerseits und Tabuisierung andererseits führen immer mehr zu einer allgemeinen Verunsicherung. Wie groß ist das Problem wirklich? Als „Versuch [...], jenseits eines modischen Aufspringens“ sachlich über dieses Thema zu informieren, fand im Mai 1997 eine von der Ulmer Volkshochschule und dem Ortsverband des Deutschen Kinderschutzbundes Ulm/Neu-Ulm organisierte öffentliche Tagung statt,

an welcher Eltern, Lehrkräfte, ErzieherInnen, TherapeutInnen, Polizeibeamte, SozialarbeiterInnen u.a. teilnahmen. In diesem Taschenbuch werden nun die einzelnen Tagungsbeiträge in überarbeiteter Form zusammengefaßt. Vier Themenbereiche stehen dabei im Mittelpunkt: Gesellschaftliche Bedingungen, Arbeit mit Betroffenen und Tätern, Chancen und Grenzen der Prävention und therapeutische und politische Konsequenzen. Im Rahmen der zunächst dargestellten gesellschaftlichen Bedingungen wird unter anderem auch das Frauen- und Männerbild der Presse-Berichterstattung zum Thema sexueller Gewalt kritisch durchleuchtet sowie ein neuer Bereich/Kanal sexueller Gewalt gegen Kinder dargestellt: Kinderpornographie und Kindesmißbrauch im Datennetz. Im zweiten Themenbereich, der Arbeit mit Tätern und Betroffenen, wird das Modell der Einzelfallkooperation vorgestellt, auf Probleme der polizeilichen Ermittlungsarbeit eingegangen und die Vorgehensweise von Kinderärzten bei der Diagnose und Behandlung sexuellen Mißbrauchs skizziert. Von großer Bedeutung ist auch das Thema Prävention. In den Blick genommen werden hier vor allem die Möglichkeiten präventiver Arbeit in der Schule. Im Anhang finden sich ergänzend das Tagungsprogramm, die erste Info-Ausgabe der Initiative K.i.D.s. („Kinder im Datennetz schützen“) sowie das Präventionskonzept und der Arbeitsansatz der Psychologischen Beratungsstelle des Kinderschutzbundes Ulm/Neu-Ulm. Dieses Buch gibt einen aufschlußreichen Überblick über das Thema unter verschiedenen Blickwinkeln. Es kann allen empfohlen werden, die sich fundiert und objektiv über Kindesmißbrauch informieren wollen.

Claudia Bergmüller

Kosonen, Kimmo: What Makes an Education Project Work? Conditions for Successful Functioning of an Indian Primary-level Programme of Nonformal Education. Joensuu: Diss. 1998 (University of Joensuu Publications in Education; 41), 357 S., 180,- FM

Bezug: armi.lavikainen@joensuu.fi

Non-Formal Education (NFE) ist in die Jahre gekommen. Deshalb ist es besonders im Kontext des Education-For-All-Zieles (Jomtien 1990) wichtig, danach zu fragen, ob diese Form der Bildungsarbeit nach wie vor als Retter der 'Weltbildungskrise' (Coombs 1968) erhalten muß. Die Vielzahl erfolgversprechender NFE-Programme in der 'Dritten Welt' macht Mut, den Kopf nicht frustriert in den Sand zu stecken.

Dies versucht auch der Finne Kimmo Kosonen, der sich sieben Jahre lang mit PROPEL (Promoting Primary & Elementary Education) des Indian Institute of Education in Pune, Indien, beschäftigt hat. Es gilt als eines der 'erfolgreichsten' NFE-Programme auf dem indischen Subkontinent. Empirisch weist Kosonen nach, wo Schwachstellen & Chancen des Programmes liegen, er entwickelt Erfolgskriterien, die über Indien hinaus zur Bewertung von NFE herangezogen werden können und denkt über Brückenschläge zum formalen System nach. Sehr lesenswert!

Gregor Lang-Wojtasik

Unterrichtsmaterial Unterrichtsmaterial Unterrichtsmaterial Unterrichtsmaterial

Cam, Ph.: Zusammen nachdenken, philosophische Fragestellungen für Kinder und Jugendliche - eine praktische Einführung, Verlag an der Ruhr, 1996.

Was harmlos klingt, das entpuppt sich sehr schnell als ein anspruchsvolles Unternehmen: Philosophieren mit Kindern! Soll das eine Anleitung für ehrgeizige Eltern sein, die meinen, ihr Kind sei in der allgemeinbildenden Schule unterfordert?

Um das vorliegende Buch richtig einzuordnen, benötigte man eine Systematik der „Kinderphilosophie“ - man kann sie z.B. finden in Engelhardt, St.: Modelle und Perspektiven der Kinderphilosophie, Heinsberg, 1997. Für unsere Zwecke hier muß folgende, sehr grobe Unterscheidung genügen:

- Philosophieren mit (oder gar für) Kindern, gleichsam als Propädeutik
- Philosophieren von Kindern, gleichsam als Kindern eigene Form des Nachdenkens
- Philosophieren über Kinder - eine klassische Aufgabe nicht nur von professionellen Pädagogen sondern von allen, denen Erziehung des Nachdenkens wert ist - dies ist hier nicht gemeint.

Seit 1974 begann in den USA, unter der Führung von Lipman im "Institute for the advancement of Philosophy for children" eine Strömung, die sich zum Ziel setzte, die allen bekannten "Warum-Fragen" von Kindern zu "reasoning skills" zu schulen, um durch logisches Argumentieren die Denkfähigkeit von Kindern zu fördern. Dieser Anstoß hat in der Zwischenzeit eine erhebliche Ausdifferenzierung erfahren: Man unterscheidet heute "sokratische Ansätze" zur Überprüfung vorhandenen Wissens, "gesprächsorientierte Ansätze", bei denen die Argumentation in Diskussionen verfeinert werden soll und "ganzheitliche Ansätze", bei denen Kindern nicht nur Gelegenheit gegeben wird, ihre "skills" zu verfeinern, sondern bei denen sie mit verschiedenen Ausdrucksmöglichkeiten den ihnen eigenen Fragen nachgehen können: "Weiß mein Kätzchen, daß ich ein Mädchen bin?" oder "Wann ist nie?"

In der vorliegenden, praktischen Einführung gibt es vier große Kapitel: Im ersten Kapitel wird die Bedeutung komplexen oder reflexiven Denkens dargestellt. Außerdem wird Philosophieren als pädagogische Tätigkeit, insbesondere von den notwendigen Methoden her vorgestellt. Das zweite Kapitel gibt viele methodische Hinweise, mit dem Schwerpunkt über das Philosophieren in Schulen. Dabei werden sehr konkrete Verfahrenshinweise, etwa zum Umgang mit der Tell-Geschichte gemacht. Im dritten Kapitel werden Definitionen und Klassifikationen, aber auch Hypothesen bilden und induktives sowie analogisches Denken vorgestellt. Schließlich wird im Anhang ein Evaluierungsbogen und die notwendige Grundlagenliteratur angeboten.

Woran messen, am philosophischen Diskurs? Das kann ich nicht, denn ich überblicke ihn nicht genügend. An den oben vorgeschlagenen Unterscheidungen? Dabei ergibt es sich, daß die Vorschläge am ehesten der logischen Propädeutik zuzuordnen sind. An (hier nicht explizit vorgestellten) didaktischen Prinzipien, dann ergibt es sich, daß der Ansatz - für mich - nicht sehr überzeugend klingt, denn diese Art des Philosophierens erweckt den Eindruck als sei sie für Kinder

gemacht; - dies allerdings ist eine altbekannte Methode, wie man eben das Philosophieren (den meisten) Kindern vergraulen kann.

Alternativen? Wer systematische Ansätze bevorzugt, der/ die wird sich eher bei H.-L. Freese: Kinder sind Philosophen, Weinheim, 1996 zurechtfinden. Wem pädagogisch sensible Dokumente des Philosophierens von Kindern wichtig wären, der kann sie bei E. Zoller-Morf: Philosophische Reise, unterwegs mit Kindern auf der Suche nach Lebensfreude und Sinn, Zürich, 1998 finden.

Denn, daß Philosophieren - auch - eine Sache von allen Kindern sei, daran gibt es für mich keinen Zweifel. Beispiele dafür erlebe ich ständig, etwa als mein Enkel Felix neulich, nach einer durchaus berechtigten Verwarnung von mir wegen meines Rauchens, besänftigend die allgemeinere Frage nachschob: "Wie kam es überhaupt dazu, daß Menschen das Rauchen angefangen haben?"

Hans Bühler

Evangelisches Missionswerk in Deutschland (EMW) (Hg.): Feuervogel. Lernen in der Vielfalt. Heft - Nr. 2 / 1998 Jahrgang 4

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

Feuervogel ist der Titel einer Zeitschrift, die sich in der hier vorliegenden Ausgabe mit dem Thema „Lernen in der Vielfalt“ auseinandersetzt. Themenschwerpunkte sind Wertevermittlung in unterschiedlichen Religionen und die Aufgaben von Eltern und Lehrer als Erziehungspartner. Des weiteren wird die Frage gestellt, wie Schule heute - angesichts der Vielfalt - noch gelingen kann. Dabei geht es nicht darum, über negative gesellschaftliche Zustände zu berichten, sondern Ansatzpunkte aufzuzeigen, die es ermöglichen, Veränderungen in Angriff zu nehmen. Im Mittelpunkt steht der interreligiöse Religionsunterricht. Dieser wird durch Projekte an Schulen dargestellt. Das Heft zeigt, daß die Erziehung der heranwachsenden Generation eine Gemeinschaftsaufgabe ist.

Carina Dürr

Christliche Initiative Internationales Lernen (CIL) (Hg.): Der Dialog. Nr. 15/16 1998 11. Jahrgang

Bezug: Christliche Initiative Internationales Lernen (CIL), Nibeler Str. 36, 60313 Frankfurt a. Main

Unter dem Motto "Kinder sind auch Leute" weist 'Der Dialog' mit dieser hier vorliegenden Doppelausgabe darauf hin, daß das Recht auf Beteiligung, also die Möglichkeit der Mitbestimmung in Familie, Gesellschaft und Politik nicht nur für Erwachsene Bestand hat. Die Initiative gibt Einblick in zwei internationale Jugendwerkstätten, die sich Fragen der Beteiligung in der Einen Welt explizit zum Thema machten. Eine Veranstaltung fand, in Kooperation mit der Organisation "Community Awareness and Services" mit Jugendlichen und Erwachsenen aus Ghana und Deutschland auf den Philippinen statt, die zweite in Kooperation mit dem Umweltzentrum Chemnitz, mit Jugendlichen aus Nicaragua und Deutschland in Chemnitz und Wetzlar.

Interessierte haben die Möglichkeit, die für Mitte Februar geplante Ausstellung in Frankfurt/Main zu besuchen, die die

Unterrichtsmaterial Unterrichtsmaterial Unterrichtsmaterial Unterrichtsmaterial

Schlüsselthemen der Jugendwerkstatt diskursiv weiterführen wird: Themen sind „Jugendliche und ihre Situation - ohne Perspektive?“, „Kinder haben ein Recht auf Arbeit?“ und „‘Mach was Du willst, aber komm mir nicht in die Quere’ - Doppelbotschaften zwischen Kindern und Erwachsenen“.

Carina Dürr

Pädagogisches Werkstattgespräch entwicklungspolitischer Organisationen (Hrsg.): „Eine Welt im Unterricht - Materialien, Medien, Adressen“, Sek I und II (Klassen 5-13); Ausgabe 1998/99; 65 S.; Preis 4,00 DM (mit Porto 5,70 DM)

Bezug: Dritte Welt Haus Bielefeld, August-Bebel-Straße 62, 33602 Bielefeld

„Die aktuelle Aufarbeitung von wichtigen entwicklungspolitischen Themen, verbunden mit fundierten didaktischen Überlegungen zum Einbringen in den Unterricht, das ist unsere Entlastungsarbeit für Sie!“ - so lautet die zentrale Botschaft der neuen Ausgabe von „Eine Welt im Unterricht - Materialien, Medien, Adressen“, welche sich vor allem an Lehrer der Sekundarstufe I und II richtet. Und sie verspricht nicht zuviel! Auf über 60 Seiten erschließt sich dem Leser in übersichtlicher Weise eine Fülle aufgearbeiteter Materialien und neuer Medien zu Eine Welt Themen wie Entwicklungspolitik, Weltwirtschaft, Kinder in der „Dritten Welt“, Agenda 21, Flüchtlinge/Fremde bei uns u.v.m. Piktogramme erleichtern dabei eine rasche Orientierung bezüglich Art und Zielgruppe der Materialien. Kurzbeschreibungen und Kommentare zu jedem Medium oder Material geben weitere Auskunft. Ebenfalls enthalten ist eine Zusammenstellung der relevantesten Internet-Adressen und ein Verzeichnis von Projektkisten, Aktionskoffern, Ausstellungen, sowie von entwicklungspolitischen Spielen mit jeweiliger Bezugsadresse.

Last but not least: Eine Auflistung der wichtigsten Service-Adressen für LehrerInnen zum Thema Eine Welt/Dritte Welt schafft außerdem die Möglichkeit, die Bildungsangebote der einzelnen entwicklungspolitischen Organisationen wie dem Dritte Welt Haus Bielefeld, Brot für die Welt, dem Deutschen Entwicklungsdienst u.a. wahrzunehmen. Sehr zu empfehlen!

Claudia Bergmüller

„Zukunft“. Christsein weltweit - Material für den Religionsunterricht, herausgegeben von der Missionspädagogischen Arbeitsgemeinschaft des Evang.-Luth. Zentralverbandes für äußere Mission KdÖR; Jahrgang 41, 1998; 88 S.; ISBN 3-7726-0203-7.

Bezug: Freimund Verlag, Ringstraße 15, 91564 Neuendettelsau

„Ich denke niemals an die Zukunft, sie kommt früh genug.“ Diesen Worten Albert Einsteins wird heute kaum mehr jemand beipflichten. Gerade angesichts der bevorstehenden Jahrtausendwende ist Zukunft zu einem wichtigen Thema geworden. Grund genug, auch im Religionsunterricht darauf einzugehen. Die neue Ausgabe der Reihe „Christsein weltweit - Material für den Religionsunterricht“ bietet hierfür un-

ter dem Titel „Zukunft“ eine Zusammenstellung vielseitiger Unterrichtsbausteine und entsprechender Arbeitsvorschläge für folgende Schulstufen: dritte/vierte Jahrgangsstufe, Sekundarstufe I und Berufsschule. Aber auch Lehrer anderer Schulstufen oder anderer Fachrichtungen finden wertvolle Anregungen.

Als Einführung in die Thematik dient dem Lehrer das den Unterrichtsvorschlägen vorangestellte Hintergrundmaterial. Im ersten Beitrag werden die Ergebnisse einer punktuellen Erhebung zu Zukunftsvorstellungen bei Kindern vom Grundschulalter bis zur 11. Jahrgangsstufe dargestellt und ausgewertet. Ergänzend wird eine vergleichende Untersuchung bei Jugendlichen einer Highschool in Tansania gegenübergestellt. Unter der Überschrift „Was läuft auf dem Markt der Möglichkeiten? Wie können wir darauf reagieren?“ wird zweitens vor allem der „Marktplatz des Religiösen“ mit den Themen „Säkularismus“, „Esoterik“ und „Fundamentalismus“ unter die Lupe genommen.

Die Unterrichtsbausteine gliedern sich in die Darstellung der didaktischen Zielvorstellung, eine Auflistung der benötigten Materialien und notwendigen Vorbereitungen für die jeweilige Unterrichtseinheit und Vorschläge möglicher Unterrichtsschritte.

Allen drei Unterrichtskonzepten gemeinsam ist die Bemühung, die Schüler mit ihren eigenen Zukunftsvorstellungen zu Wort kommen zu lassen und ihnen gleichzeitig die globale Bedeutung des Themas „Zukunft“ zu verdeutlichen. In der Unterrichtseinheit für die dritte bzw. vierte Jahrgangsstufe steht die Begegnung mit dem Bilderbuch „Der Schlangengarten“ im Mittelpunkt, welches die Geschichte von Paco, dem Schlangenkundigen erzählt und seine Zukunftsvorstellungen in den Blick nimmt. Der Unterrichtsentwurf für die Sekundarstufe läßt die Schüler sowohl ihre eigene Zukunftsperspektive reflektieren als auch die Zukunftsthematik aus verschiedenen Blickwinkeln - ökologisch, kirchlich/biblich, politisch und ethisch - betrachten. Ähnlich verhält es sich mit den Bausteinen für den Religionsunterricht an Berufsschulen. Hier sollen die Schüler zum einen eigene Zukunftsvorstellungen darstellen, zum anderen die Bedeutung von Zukunft für andere Menschen sowohl zu unterschiedlichen Zeiten als auch in verschiedenen Erdteilen wahrnehmen.

Mit diesem Heft ist einmal mehr eine interessante Handreichung für Lehrer gelungen, denen ein schülerorientierter Unterricht am Herzen liegt. Die Gestaltungsvorschläge zeichnen sich durch vielfältige Methoden und Medien aus, welche durch häufigen Perspektivwechsel immer wieder neue Sichtweisen auf das Thema eröffnen und dabei den Bedürfnissen der jeweiligen Altersgruppe angemessen sind. Alle Unterrichtseinheiten können als Gesamtkomplex behandelt werden, bieten aber gleichzeitig auch die Möglichkeit, je nach Leistungsvermögen der Schüler oder Interessenslage aus dem vielseitigen Spektrum an Möglichkeiten Schwerpunkte auszuwählen. Der übersichtliche Aufbau und die ausführlichen Erklärungen erleichtern die Handhabung des Heftes gerade auch für weniger erfahrene Lehrer.

Claudia Bergmüller

Unterrichtsmaterial Unterrichtsmaterial Unterrichtsmaterial Unterrichtsmaterial

Deutsche Welthungerhilfe (Hg.): Materialset „Afrika total normal - Jugendliche in Mali und Burkina Faso“ (2 Wandzeitungen/Materialheft), 43 Seiten, DM 10,-

Bezug: Deutsche Welthungerhilfe, Adenauerallee 134, 53113 Bonn

Die Deutsche Welthungerhilfe hat mit diesem Materialset einen Baustein für die Bildungsarbeit über Westafrika herausgegeben. Das 43 Seiten starke Materialheft nimmt das Leben der Jugendlichen in Westafrika genauer in den Blick. Konzipiert vor allem für Jugendliche, orientieren sich die Inhalte dementsprechend an deren Interessenlage. So stehen Themen wie Schule, Zusammensein mit Freunden, Fußball, Musik, Aids u.v.m. im Mittelpunkt. Die Darstellung des Lebens westafrikanischer Jugendlicher im Dorf einerseits und in der Stadt andererseits läßt Mehrperspektivität erkennen. Dies wird ebenfalls in den vielen Fotos deutlich. Durch Zahlen, Schlagzeilen und Stellungnahmen wird mehrfach auch auf die Situation in Europa Bezug genommen. Entsprechende Arbeitshinweise regen zu einem Vergleich der beiden Lebenswelten an. Eine Zusammenstellung wichtiger Literatur- und Materialhinweise mit Kurzbeschreibung und jeweiliger Bezugsadresse am Ende dieses Heftes läßt „Afrika total normal“ auch für Lehrer eine interessante Lektüre werden.

Die im Materialset enthaltenen Wandzeitungen greifen die wichtigsten Themen des Heftes anhand von weiteren Fotos und kurzen Texten auf. Sie lassen sich im Unterricht der Sekundarstufe I oder als Diskussionsimpuls in Aktionsgruppen einsetzen.

Claudia Bergmüller

Deutsche Welthungerhilfe (Hrsg.): „Mali und Burkina Faso“, 47 Seiten, freiwillige Schutzgebühr DM 5,-

Bezug: Deutsche Welthungerhilfe, Adenauerallee 134, 53113 Bonn

Das Länderheft „Mali und Burkina Faso“ stellt einen weiteren Beitrag zur Materialreihe der Deutschen Welthungerhilfe zum Thema Westafrika dar. Angela Tamke, Bildungsbeauftragte der Deutschen Welthungerhilfe, und Regina Riepe, freie pädagogische Mitarbeiterin und Autorin, erhielten auf ihrer Reise nach Mali und Burkina Faso Einblick in das Leben und die Entwicklungsarbeit verschiedener Dörfer und sprachen mit den dortigen Bewohnern und Entwicklungshelfern. In dieser Broschüre geben sie ihre Erfahrungen wieder. Zunächst werden Land und Leute vorgestellt, der Schwerpunkt liegt hierbei vor allem auf dem Dorfalltag. Das Leben in Städten wird kaum in den Blick genommen. Dies spiegelt sich auch in den zahlreichen Farbfotos wider. Ein Ländervergleich Mali/BRD und Burkina Faso/BRD sowie ein kurzer Streifzug durch die Geschichte der beiden westafrikanischen Länder runden diesen ersten Teil ab. Unter der Überschrift „Projekte und Portraits“ wird zweitens die Arbeit in verschiedenen agroökologischen Projekten (PAE) der Deutschen Welthungerhilfe und des Deutschen Entwicklungsdienstes in Burkina Faso und Mali vorgestellt. Erosionsschutz, Ressourcenmanagement, Aufforstung und Organisation von Dorfgruppen sind nur einige der Maßnahmen, für die sich einheimische Fachleute und deutsche Entwicklungshelfer gemeinsam engagieren.

In Aussagen von Bauern und Entwicklungshelfern wird der Alltag in diesen Projekten von verschiedenen Seiten her transparent. Auch die Situation der Frauen in den Dörfern wird ausführlich betrachtet.

Es lohnt sich ein Blick in dieses Länderheft, vor allem weil es einen wesentlichen Faktor der Entwicklungsarbeit in den Dörfern deutlich macht: das Spannungsverhältnis zwischen traditionellen Gewohnheiten und notwendigen Veränderungen im Hinblick auf „Zukunftsfähigkeit“ andererseits. Für Lehrer bietet dieses Heft als Informationsquelle Gelegenheit, sich einen Eindruck über das westafrikanische Dorfleben, die Probleme der Bauern und verschiedene Ansätze der Entwicklungszusammenarbeit zu verschaffen. Eine Literaturliste mit weiteren Medien und Informationen zum Thema „Afrika“ sowie eine Leseprobe aus dem Buch „Jäger des Wortes. Eine Kindheit in Westafrika“ von Amadou Hampâté Bâ schließen dieses Heft ab.

Claudia Bergmüller

Brigitte Vest: Chandani aus Indien. Misereor - Materialien für die Schule Nr. 22: (Zielgruppe: Grundschule, ab 3. Schuljahr).

Bezug: Bischöfliches Hilfswerk Misereor e.V., Mozartstr. 9, 52064 Aachen

Im Mittelpunkt der Materialien dieser Mappe steht das Beispiel eines Mädchens aus Nainital im Norden Indiens. Der Klappentext gibt als Ziel der Arbeit mit dieser Mappe an, „ein vorurteilsfreies Kennenlernen aller Menschen, der Nachbarn und der Fremden“ ermöglichen zu wollen. Die Materialien sind so angelegt, daß das Leben des indischen Mädchens anschaulich werden kann und gleichzeitig die Chance besteht, auch die eigene Situation in neuem Licht wenigstens in Ansätzen zu überdenken.

Die Arbeitsmappe besteht aus Schülerheft, 50 Freiarbeitskarten, 4 Overheadfolien und einem Lehrerheft mit didaktisch-methodischen Hinweisen und Hintergrundinformationen. Das Lehrerheft ist sehr knapp gehalten und bietet nur sehr oberflächliche einführende Informationen. Literatur, Adressen und Quellennachweise ermöglichen aber die eigene Weiterarbeit.

Martin Geisz

Misereor (Hg.): Wasser - Leben für alle. Materialien für die Schule Nr. 31. Aachen 1996.

Bezug: Bischöfliches Hilfswerk Misereor e.V., Mozartstr. 9, 52064 Aachen

Die Mappe enthält zu drei Schwerpunkten (Wasser - Reservoir kultureller Symbolwelten; Wassermangel - Herausforderung menschlichen Überlebenswillens; Wasserreichtum - Quelle wirtschaftlicher Nutzungskonflikte am Rio Sao Francisco) fünf Unterrichtsmodelle mit insgesamt 42 Kopiervorlagen für die Fächer der politischen Bildung und den Religionsunterricht: Wasser ist mehr (6 Kopiervorlagen für Klasse 5/6); Wasser des Lebens - Wasser des Todes (7 Kopiervorlagen für Klasse 9/10); Leben in der Wüste - Leben ohne Wasser (8 Kopiervorlagen für Klasse 5-7); (Über)leben am Rande der Wüste, 12 Kopiervorlagen ab der Klasse 9); Der Fluß ist unser Leben, 9 Kopiervorlagen ab Klasse 8).

Martin Geisz

Information Information Information Information Information Information Information

Veranstaltungen

(Red./Uni Tübingen): Fernstudienprojekt „Informatik und Gesellschaft“: Das Fernstudienprojekt „Informatik und Gesellschaft“ der Universität Tübingen veranstaltet vom 22. bis 24. Februar die Tagung POSTING (Praxisorientiertes Studium Informatik und Gesellschaft). Nähere Informationen beim Arbeitsbereich Programmiersprachen und Übersetzer Sylvia Rizvi, Johannes Busse, Detlev Krause, Tel.: 07071/2978975/6, Fax: 07071/295062

(red.): Die Katholisch-Soziale Akademie Münster (Franz Hitze Haus) veranstaltet im Jahr 1999 verschiedene entwicklungspolitische Seminare. Samstag, 24.4.1999: *Entwicklung braucht Entschuldung - Auf dem Weg zum "Erlaßjahr 2000"*. In diesem Seminar geht es um Informationsarbeit zum Erlaßjahr 2000 (gemeinsam mit Misereor Aachen)

In Zusammenarbeit mit dem Institut für Politikwissenschaft der Universität Münster findet am Freitag, den 7.5.1999 ein Seminar zu *Südliches Afrika im Umbruch* statt. Themen sind hier die Rolle der "Vormacht Südafrika", regionale Zusammenarbeit im südlichen Afrika sowie die wirtschaftliche Entwicklung.

Von September 1999 bis Juni 2000 findet eine *Multiplikatorenschulung für entwicklungspolitische Bildungsarbeit* in sechs Blockseminaren statt. Hier geht es u.a. um Moderations-training, Presse- und Öffentlichkeitsarbeit, Projektplanung, Theater, Spiele und Aktionsformen, Seminar und Arbeitsformen, Fundraising für Initiativen.

Diese Multiplikatorenschulung findet in Kooperation mit der Landesarbeitsgemeinschaft von Dritte-Welt-Zentren und Koordinierungsstellen in Nordrhein-Westfalen statt. Die gesamte Schulung kostet 360.-- DM

In einem Wochenendseminar vom 22.10. - 24.10.1999 geht es um Sozial- und Umweltstandards für multinationale Unternehmen am Beispiel Bekleidung: *Spielregeln für global Players*.

Ein Fachkongreß vom 1.12. - 3.12.1999 in Zusammenarbeit mit der Universität Münster stellt *"Ethische und ökonomische Probleme der Globalisierung"* in den Mittelpunkt.

Für alle Seminare können ausführliche Einzelprogramme angefordert werden. Nähere Informationen bei Franz Hitze Haus, Kardinal-von Galen Ring 50, 48148 Münster. Tel. 0251/98180, Telefax 0251/9818480, e-mail: fhh@uni-muenster.de, internet: www.kath.de/akademie/FHH.

(red.): Tagungen Evangelischer Akademien zur Entwicklungspädagogik: Im ersten Halbjahr 1999 werden von Evangelischen Akademien folgende Tagungen und Veranstaltungen zu entwicklungspädagogischen Themen angeboten: „*Globales Lernen*“, 16. - 18. April 1999 in der Evangelischen Akademie Hofgeismar; „*Konflikt der Kulturen oder vom*

Staatsbürger zum Weltbürger“, 20. - 21. Mai 1999 in der Evangelischen Akademie Bad Boll; „*Agenda 21 - Jugendliche und zukunftsfähige Entwicklung*“, 26. - 28. Mai 1999 in der Evangelischen Landjugendakademie Altenkirchen; „*Zukunftsfähige Gesellschaft und Innovative Bildung - Pädagogische Ideen und Konzepte zur Förderung einer nachhaltigen Entwicklung*“, 28. - 30. Mai 1999 in der Evangelischen Akademie Iserlohn; „*Kulturen und Entwicklung - ein Workshop internationalen Lernens*“, 23. - 25. Juni 1999 in der Evangelischen Akademie Bad Boll. Informationen zu diesen Tagungen können angefordert werden bei Evangelischen Akademien in Deutschland, e.V., Akademieweg 11, 73087 Bad Boll, Tel. 07164/79-248; Fax -410.

(Red./terre des hommes) Information Lernen: Terres des hommes vertreibt eine Broschüre mit dem Titel „Lernen für ein besseres Leben“ über das Menschenrecht Bildung. Die Broschüre kann kostenlos bei der Geschäftsstelle von terres des hommes, Ruppenkampstr. 11a, 49031 Osnabrück, Tel.: 0541/7101-0, Fax: 0541/707233 angefordert werden.

Medien

(red.) CD „Ein Solo für den Frieden“. Unter dem Titel „Solo für den Frieden“ ist Ende letzten Jahres eine Benefiz-CD mit barocker, ein- und mehrstimmiger Soloviolinmusik aus der Zeit vor und um Bach erschienen. Die Initiatoren dieser Aktion sind der Geiger Joerg Holler, Gründer und Leiter der Musica Rinata, und Dr. Günther Lamperstorfer. Joerg Holler gab bereits bei verschiedenen Anlässen im In- und Ausland Konzerte zugunsten von Kriegswaisenkinder. Der Verkaufserlös kommt ohne jeglichen Abzug Medica mondiale zugute. Die CD kostet 30,- DM; zu bestellen unter: Telefon und Fax: 089/394871.

Sonstiges

(red.) Weltethos Jugendcamp: Unter dem Motto "Find your World" - "Finde Deine Welt" - organisierten drei StudentInnen Hans Küngs ein Jugendcamp, das im August 1997 in Tirol durchgeführt wurde.

Hans Küng, katholischer Theologe und Präsident der 'Stiftung Weltethos', ist einer der Vertreter des Parlaments aller Weltreligionen, die sich bereits 1993 in Chicago auf ein gemeinsames Weltethos verständigten. Weltethos ist eine Idee, die ähnlich wie die Umweltschutzbewegung die ganze Welt erfass-

Information Information Information Information Information Information Information

sen und verändern will, die Menschen zur inneren, ethischen Umkehr bewegen will.

Dieser Idee wurden vier sog. 'unverrückbare Weisungen' zugrundegelegt, an denen sich die Menschen orientieren sollten bzw. denen sie sich verpflichtet fühlen sollten: "eine Kultur der Gewaltlosigkeit und der Ehrfurcht vor allem Leben; eine Kultur der Solidarität und eine gerechte Wirtschaftsordnung, eine Kultur der Toleranz und ein Leben in Wahrhaftigkeit und eine Kultur der Gleichberechtigung und der Partnerschaft von Mann und Frau" (a.a.O., S. 3). Diese Weisungen sind auf internationaler Ebene viel diskutierte Zielbestimmungen, die den Gedanken an die *Eine Welt* ins Rampenlicht rücken.

Das Jugendcamp war eine Möglichkeit, nicht nur darüber zu reden, sondern zu handeln. Drei Weltreligionen – Juden, Muslime und Christen – fanden unter einem Dach zusammen, um die Weltethos-Idee im Alltag zu erproben. Die Teilnehmer des Jugendcamps richteten eine Schreibwerkstatt ein, um ihre Erfahrungen mit der eigenen Religion und der anderer festzuhalten. Unterschiedliche Auffassungen finden sich interessanterweise nicht nur religionsübergreifend, sondern auch innerhalb *einer* Religion. Und doch geben Toleranz, Gerechtigkeit, Solidarität und Gleichberechtigung, wie sie innerhalb dieser Jugendcamp-Gruppe erlebt und gelebt wurden, Anlaß, auf eine friedliche *Eine Welt* zu hoffen.

Nähere Informationen in: Die Teilnehmer des Weltethos – Jugendcamps: "Find your World". In: PROVO Publik-Forum, Nr. 3 Oktober 1997. Bezug: Publik-Forum-Jugendmagazin PROVO, Postfach 2010, 61410 Oberursel

(red.) Rat für Migration gegründet: Im Juli 1998 wurde von 50 Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern der "Rat für Migration" gegründet. Ziel ist es, in den Forschungsfeldern Migration/Integration/Minderheiten ein bundesweites interdisziplinär und international kooperierendes Forum von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern zusammenzuführen, die ihrerseits wiederum über interdisziplinäre und internationale Verbindungen verfügen, so daß ein den gesamten Problembereich abdeckendes personales Netzwerk entsteht. Der Rat für Migration besteht zur Zeit aus 50 Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern. Damit soll auch eine bundesweite fachübergreifende "Deutsche Gesellschaft für Migrationsforschung" vorbereitet werden, die Forschungsarbeiten in diesem Bereich zusammenführen möchte. Aus Perspektive der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft bzw. der neu zu gründenden Sektion ist im Rat Frau Prof. Dr. Marianne Krüger-Potratz, Universität Münster, vertreten. Weitere Informationen bei dem Leiter des Rates für Migration, Prof. Dr. Michael Wollenschläger, Universität Würzburg, Domerschulstr. 16, 97070 Würzburg, Fax 0931/312910.



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>



Bernd-Christian Balz

Ethisch-ökologische Geldanlage

Eine kapitalmarktorientierte Analyse

Ethik - Gesellschaft - Wirtschaft, Band 5

1999, 278 S., DM 42,00, ISBN 3-88939-464-7

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



Verlag für Interkulturelle Kommunikation

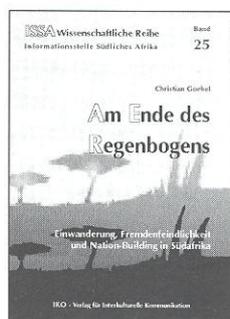
Postfach 900 421 · D-60444 Frankfurt am Main

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



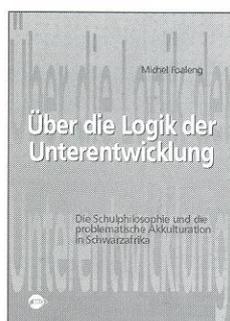
Christian Goebel

Am Ende des Regenbogens

Einwanderung, Fremdenfeindlichkeit und Nation-Building in Südafrika

ISSA - Wissenschaftliche Reihe, Band 25

1999, 360 S., DM 46,80, ISBN 3-88939-468-X

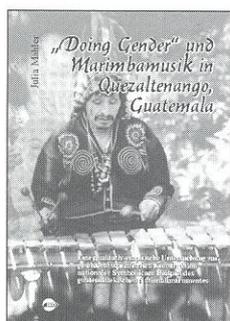


Michel Foaleng

Über die Logik der Unterentwicklung

Die Schulphilosophie und die problematische Akkulturation in Schwarzafrika

1999, 135 S., DM 29,80, ISBN 3-88939-492-2

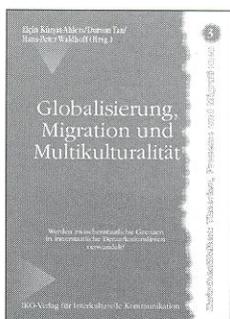


Julia Mahler

„Doing Gender“ und Marimbamusik in Quezaltenango, Guatemala

Eine qualitativ-empirische Untersuchung zur geschlechtsspezifischen Konstruktion nationaler Symbolik am Beispiel des guatemalteckischen Nationalinstrumentes

1999, 186 S., DM 34,80, ISBN 3-88939-494-9



Elçin Kürşat-Ahlers/Dursun Tan/Hans-Peter Waldhoff (Hrsg.)

Globalisierung, Migration und Multikulturalität

Werden zwischenstaatliche Grenzen in innerstaatliche Demarkationslinien verwandelt?

ZwischenWelten: Theorien, Prozesse und Migrationen, Band 3

1999, 276 S., DM 39,80, ISBN 3-88939-479-5

**Bestellen Sie bitte über den Buchhandel oder direkt beim Verlag.
Gerne senden wir Ihnen unser Gesamtverzeichnis zu.**