ZEP

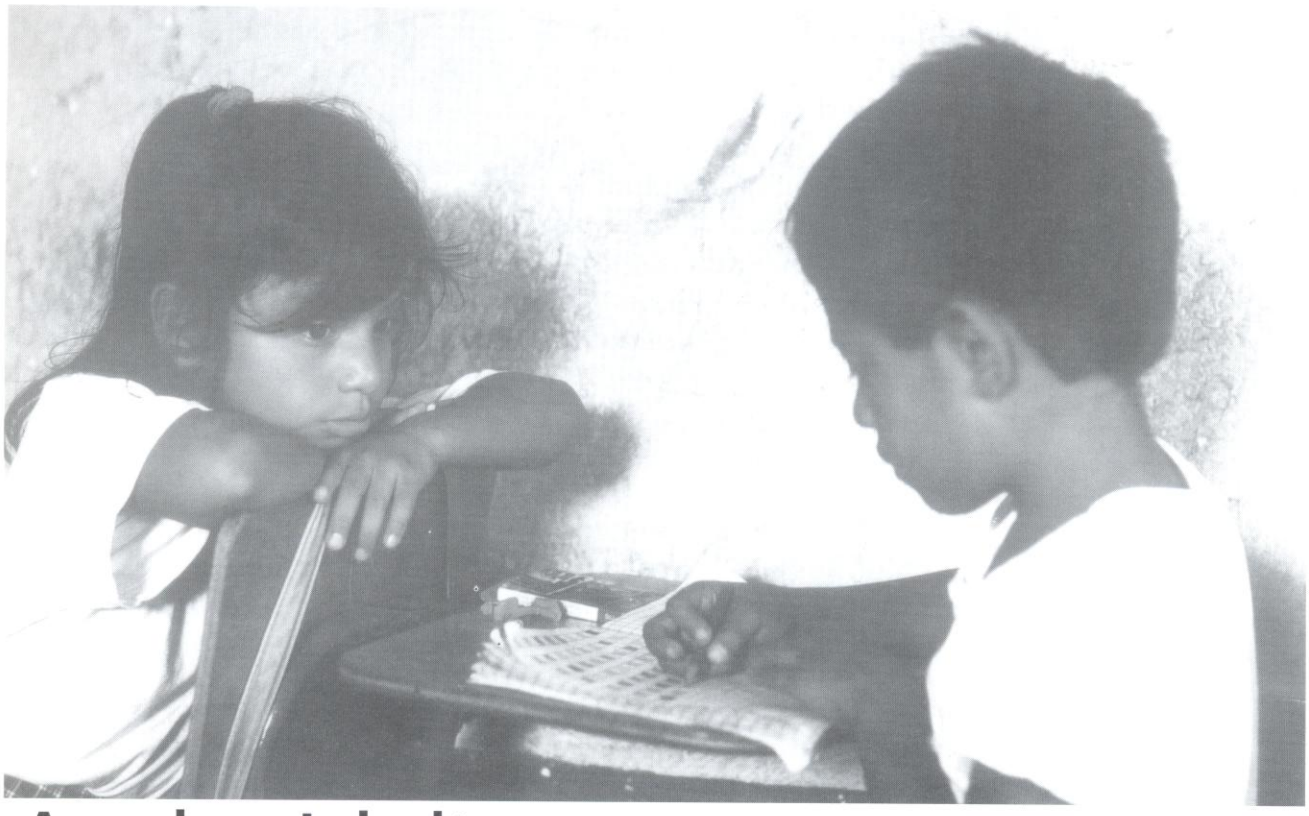
Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik

22. Jahrgang · Heft 2 · 1999 · ISSN 1434-4688 D · Preis: 9,50 DM

IKO

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

Antiquiertheit der Schule in der Weltgesellschaft?



Aus dem Inhalt:

- Bildung im Zeitalter der Globalisierung?
- Zum „Deutschlandbild" afrikanischer Schülerinnen und Schüler
- Bildung ohne Schule - oder: Schule als Auslaufmodell?
- Schule: Form und Funktion einer evolutionären Erfolgsgeschichte
- Olympismus im Globalen Lernen

EDITORIAL

„Die Antiquiertheit und die Unvermeidbarkeit der Schule in der Weltgesellschaft" - so lautet das etwas provokante und umständliche Thema dieses Heftes. Die Beiträge untersuchen aus verschiedenen Perspektiven, wie und ob die Schule auf die Herausforderung der Weltgesellschaft durch den Unterricht vorbereitet.

Der einführende Beitrag von Asit Datta rekonstruiert den gängigen pädagogischen Diskurs, mit dem die Pädagogik auf die Globalisierung reagiert. Dies geschieht vor dem Hintergrund der Adorno'schen Frage „Wozu Bildung?". Mithilfe seiner Forschungsergebnisse aus Ghana gibt Wulf Schmidt-Wulffen auf die Frage nach dem Ziel der Schule eine Antwort: Lernen in der globalisierten Welt heißt, Wissensbrocken vermittelt zu bekommen. Schule, so wird implizit durch seine Erhebung erkennbar, ist ein antiquiertes und überholtes Hilfsmittel, um auf die Weltgesellschaft vorzubereiten, dessen Effizienz negativ eingeschätzt werden muß. Diese Eischätzung teilt Ulrich Klemm in seinem Beitrag, der den Zusammenhang zwischen Entschulung und globalem Lernen reflektiert. Da Schule immer eine Nationalschule gewesen sei, könne sie auf die globalisierte Weltgesellschaft nicht hinreichend vorbereiten, zudem stehe sie mit ihrem Bildungsmonopol dem heute immer wichtiger gewordenen lebenslangem Lernen entgegen. Eine gänzlich andere Perspektive vertritt Alfred Treml mit seinem Beitrag. Die Schule könne auf eine evolutionäre Erfolgsgeschichte zurückblicken und sei gerade durch ihre Form und Weltabgewandheit eine Vorbereitung auf die komplexe Weltgesellschaft. Der Beitrag von Hermann Gall reflektiert einen bisher in der erziehungswissenschaftlichen Debatte vernachlässigten Aspekt globalen Lernens, nämlich den Zusammenhang zum Sport. Er fragt nach den Möglichkeiten, die olympische Idee als Themenbereich und Handlungsfeld globalen Lernens zu begreifen.

Auch uns machen die Vertreibungen und der Krieg im Kosovo betroffen, teilweise sprachlos. Wir haben auf der letzten Redaktionssitzung über dieses Thema kontrovers diskutiert und auch darüber, wie wir als ZEP darauf angemessen reagieren können. Der bildungspolitische Kommentar in der nächsten Ausgabe wird sich mit dem Thema beschäftigen. Die ZEP 2/2000 wird sich im Sinne eines konstruktiven Beitrages einer 'Culture of Peace and Non-Violence' (UNESCO) dem Thema 'Friedenspädagogik und Globales Lernen' widmen.

Wie immer finden Sie in diesem Heft Rezensionen und Informationen. Besonders hinzuweisen ist auf den bildungspolitischen Kommentar von Klaus Seitz, der einen wichtigen Aspekt der gegenwärtigen Bildungspolitik aufgreift.

Annette Scheunpflug,
Hannover im April 1999

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

PERIPHERIE
Zeitschrift für Politik und Ökonomie in der Dritten Welt
Herausgegeben von der Wissenschaftlichen Vereinigung für Entwicklungstheorie und Entwicklungspolitik e.V., Münster

Erscheinungsweise: vier Hefte pro Jahr
Umfang: jeweils ca. 120 Seiten
Preis des Einzelheftes (Einzelnummer): DM 16,00 zzgl. Versand
Preis des Einzelheftes (Doppelnummer): DM 30,00 zzgl. Versand
Jahresabonnement:
Personen: DM 60,00 inkl. Versand
Institutionen: DM 110,00 zzgl. Versand

Redaktionsadresse: Kleine Gasse 4, 59494 Soest

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

Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik

22. Jahrgang Juni 2 1999 ISSN 1434-4688D

Asit Datta 2 **Wozu Bildung im Zeitalter der Globalisierung?**

Wulf Schmidt-Wulffen 7 **"Good bye, lovely Germany" - Zum "Deutschlandbild" afrikanischer Schülerinnen und Schüler**

Ulrich Klemm 12 **Bildung ohne Schule - oder: Schule als Auslaufmodell? Über den Zusammenhang von globalem Lernen und Entschulung**

Alfred K. Treml 18 **Die Schule - Form und Funktion einer evolutionären Erfolgsgeschichte**

Hermann Gall 26 **Olympismus im Globalen Lernen**

Kommentar 32 **Klaus Seitz: Bildung für eine nachhaltige Entwicklung - Paradigmenwechsel oder Mogelpackung?**

BDW 36 **Bericht über die Professionspolitische Konferenz/Qualifikationsprofil**

BDW 38 **Protokoll / Nachlese CONFINTEA**

VENRO 40 **Globalisierung ohne Armut - Herausforderungen für die Bildungs- und Öffentlichkeitsarbeit**

43 **Rezensionen**

47 **Kurzrezensionen**

48 **Unterrichtsmaterialien**

49 **Informationen**

Impressum

ZEP - Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 22. Jg. 1999, Heft 2

Herausgeber: Gesellschaft für interkulturelle Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik e.V.
Schriftleitung: Annette Scheunpflug
Redaktionsanschrift: Katharina-Petersen-Weg 9, 30657 Hannover
Verlag: Verlag für Interkulturelle Kommunikation (IKO), Postfach 90 04 21, 60444 Frankfurt/ Main, Tel.: 069/784808; ISSN 1434-4688 D

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.

Redaktion: Hans Bühler, Asit Datta, Georg-Friedrich Pfäfflin, Sigrid Görgens, Ulrich Klemm, Gregor Lang-Wojtasik, Renate Nestvogel, Gottfried Orth, Annette Scheunpflug, Klaus Seitz, Barbara Toepfer
Technische Redaktion: Gregor Lang-Wojtasik, 0511/814889.
Abbildungen: (Falls nicht bezeichnet) Privatfotos oder Illustrationen der Autoren.
Titelbild: Tagesstätte "El Cavario" in Carolingia, Guatemala (Foto: Kindernothilfe/Christoph Engel).

Diese Publikation ist gefördert vom Ausschuß für Entwicklungsbezogene Bildung und Publizistik, Stuttgart. Das Heft ist auf umweltfreundlichem chlorfreien Papier gedruckt.

Asit Datta

Wozu Bildung im Zeitalter der Globalisierung?

Zusammenfassung: Der Autor rekonstruiert die Reaktionen des pädagogischen Diskurses auf die Globalisierung der Weltgesellschaft vor dem Hintergrund der Adorno'schen Frage „Wozu Bildung?".

Vorbemerkungen

Zugegebenermaßen beschränkt sich das Phänomen 'Globalisierung' nicht nur auf den Bereich der Ökonomie, sondern sie (die Globalisierung) umfaßt auch alle anderen Lebensbereiche: von Essen, Kleidung, Film, Musik, TV, Kommunikationstechniken über Transportmittel, Technik, Technologie bis zu den verschiedenen Arten der Korruption und des Verbrechens. In vielen Bereichen ist unsere Welt geschrumpft (vgl. UNDP 1997, S.100).

Dennoch haben alle in diesen Bereich miteinander und vor allem mit der Profitgier von wenigen zu tun. Insofern hängen doch alle von der Ökonomie ab. Um Mißverständnissen vorzubeugen, sei hier nochmals betont, daß es grenzüberschreitenden Finanz-, Waren- und Handelsverkehr auch früher gegeben hat (der Welthandel ist gut 7.000 Jahre alt), aber niemals in diesem Tempo und niemals zuvor sammelte sich ein so großer Reichtum in so wenigen Händen. Laut des UNDP-Berichts von 1998 verfügen die 225 reichsten Personen dieser Welt über ein Gesamtvermögen von einer Billion (1.000 Milliarden) US$. Dies entspricht dem jährlichen Einkommen der ärmsten 47 % der Weltbevölkerung (2,5 Milliarden Menschen) (vgl. UNDP 1998, S.35).

Die heutige Form der Globalisierung verschärft die Ungleichheit kontinuierlich. Der Unterschied zwischen den 20 % der ärmsten und 20 % der reichsten Weltbevölkerung ist im Zeitraum 1960 – 1995 von 1 : 30 auf 1 : 82 gestiegen (ebd.). Nicht nur in den Entwicklungsländern, sondern auch in den Industriestaaten wächst die Zahl der Armen (ebd., S.2). Die Spirale Konsum – Armut – Ungleichheit – Umweltschäden dreht sich immer schneller (ebd., S.1).

Die Globalisierung ist aber nicht per se schlecht. Sie bietet große Chancen, meint das UNDP, aber nur, wenn sie sorgfältiger gesteuert und wenn stärker auf einen globalen Ausgleich geachtet wird (UNDP 1997, S.9).

Mit anderen Worten: Wenn der Staat und die Staatengemeinschaft das Gesetz des Handelns wieder zurückgewinnt und nicht alles 'dem Gesetz des Marktes', d.h. 'dem Recht des Stärkeren' überläßt. Damit bedient sich der Neoliberalismus unter dem Deckmantel einer sehr schicken und sehr modernen Botschaft der urältesten Vorstellung des Unternehmertums: ... die Rückkehr zu einer Art Raubkapitalismus, der kein anderes Gesetz kennt als den maximalen Profit, meint Bourdieu (Bourdieu 1998, S.44). Die konservativen Regierungen von Thatcher und Reagan hätten zwar den Aufstieg des Neoliberalismus begünstigt, aber nicht initiiert. Mit einer schönfärberischen Sprache (z.B. 'Verschlankung' = Stellenabbau, Flexibilität, Anpassungsfähigkeit, Degradierung), einer Ideologie 'des Endes der Ideologie' und unter der Inanspruchnahme des Dienstes der Wissenschaft (der Ökonomen) ist es den Unternehmern gelungen, die Herrschaft des Kommerzes und des Kommerziellen zu errichten und mit einem "Schein der Wissenschaftlichkeit" zu versehen (vgl. ebd., S.39ff.).

Von den politisch handelnden Personen in den Industriestaaten hängt es ab, ob die Globalisierung in ihrer jetzigen Form so geregelt und gesteuert werden kann, daß die Ökonomie in den Dienst der Mehrheit der Weltbevölkerung gestellt wird, so wie UNDP, Bourdieu u. a. fordern. Bislang handeln die Regierungen genau umgekehrt, sie sorgen für mehr Deregulierung und Privatisierung. Ob die Regierungen der Industriestaaten – trotz aller empirischer Gegenbeweise – immer noch daran glauben, daß mehr Wachstum mehr Beschäftigung bedeutet und mehr Wachstum nur durch mehr Gewinn der Privatunternehmer zu erreichen sei oder die Regierungen tatsächlich nicht mehr in der Lage sind, das Primat der Politik wiederzugewinnen, ist für den Fortbestand in jetziger Form oder für die Weiterentwicklung der Globalisierung nicht von Belang. "Der Handlungsspielraum der Staaten, auf das Dilemma geschrumpft zu sein", meint Ulrich Beck, entweder zunehmende Armut mit hoher Arbeitslosigkeit zu bezahlen, wie in den meisten europäischen Ländern oder – wie in den USA - eklatante Armut für etwas weniger Arbeitslosigkeit hinzunehmen (vgl. Beck 1999).

Als ich das Thema dieses Aufsatzes formulierte, hatte ich zwar den Titel oder genauer das Gespräch zwischen Theodor W. Adorno und Hellmut Becker (Adorno/Becker 1967) im Kopf, aber nicht so genau den Inhalt des Gespräches. So war meine Überraschung beim nochmaligen Lesen groß, daß trotz aller rasanten Veränderungen in den letzten gut 30 Jahren (z.B. war damals Globalisierung kein Thema) viele dort diskutierten Ziele an Aktualität nichts eingebüßt haben.

Im folgenden wird versucht, unter gewissen Prämissen künftige Bildungsaufgaben zur Diskussion zu stellen[1].

Prämissen

Prämisse 1

Der Zusammenhang zwischen Bildung und Beschäftigung, der in den letzten zweihundert Jahren immer mehr an Bedeutung gewonnen hat, löst sich allmählich auf. Bessere formale Bildung garantiert keine gute, dauerhaft bezahlte Beschäftigung.

Prämisse 2

Bahnbrechende technische Entwicklungen schaffen unter der gegenwärtigen ökonomisch bestimmten Sozialstruktur Gewinner und Verlierer. Bei jeder technischen Erneuerung wird die Zahl der Gewinner kleiner und die der Verlierer größer[2].

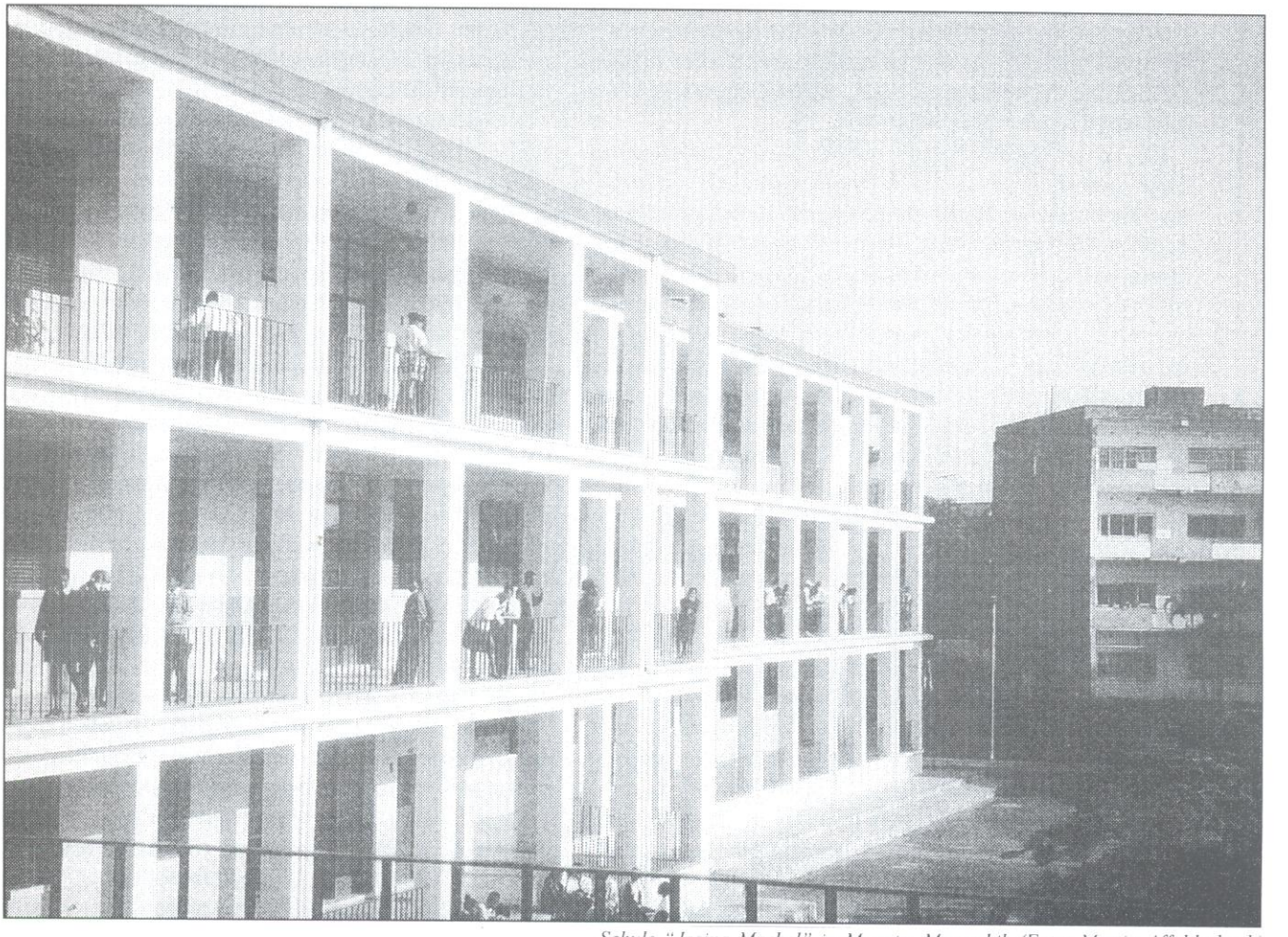
Prämisse 3

Der Begriff 'Arbeit' muß in Zukunft anders definiert werden. Wissenschaftler verschiedener Sparten, die sich mit dem Thema 'Arbeit in der Zukunft' beschäftigt haben, stimmen in einem Punkt überein: Arbeit im Sinne einer bezahlten Tätigkeit, die man dauerhaft, möglichst (berufs-) lebenslang ausübt, wie wir sie aus der Vergangenheit her kennen, wird es in Zukunft nicht mehr geben (vgl. Beck 1997, S.1; 1999b, Giarim/Liedtke 1998, S.135ff; Jeuner 1997; Martin/Schumann 1996, S.137ff; Reich 1997; Rifkin 1997; Saiger 1998; Wilke 1998).

hen wird, 'wird das Jugendalter ein entwicklungsoffener Prozeß' (Brater 1997). Gerade darin liegt das Problem. Im Zeitalter der Globalisierung, in dem Privatisierung, Flexibilisierung, Individualisierung immer mehr im Vordergrund stehen, sind auch die Lehrpersonen verunsichert. Welches Weltbild sollen sie vermitteln, welche Normen, welche gesellschaftliche Verpflichtung? Angesichts der künftigen Unsicherheit: Wie kann SchülerInnen geholfen werden, sich selbst zu finden, Ich-Identität auszubilden und diese im gesellschaftlichen Kontext zu definieren?

Zur Verunsicherung der LehrerInnen tragen viele andere Faktoren bei, z.B.

- die rasante Vermehrung des Wissens (sowohl die Verdoppelungszeit des Wissens in einem Fachgebiet als auch die Halbwertzeit werden immer kürzer) (vgl. Postman 1995, S.63f.),
- die Kluft zwischen den ministeriellen Vorgaben in den Rahmenrichtlinien und der Lebenswelt der SchülerInnen[4] und



Schule "Josina Machel" in Maputo, Mosambik (Foto: Martin Affolderbach)

Prämisse 4

Pädagogik kann Politik nicht ersetzen. Die Schule kann weder gesellschaftliche Konflikte schlichten, noch politische Probleme lösen. Die Schule kann auch nicht alle Defizite aus dem Elternhaus beheben[3]. Dennoch hat die Schule den gesellschaftlichen Auftrag, Kinder und Jugendliche auf das 'spätere Leben' vorzubereiten.

Damit beginnt das pädagogische Problem. Da niemand weiß, wie das spätere Leben für heutige Jugendliche genau aussehen wird, 'wird das Jugendalter ein entwicklungsoffener Prozeß' (Brater 1997). Gerade darin liegt das Problem. Im Zeitalter der Globalisierung, in dem Privatisierung, Flexibilisierung, Individualisierung immer mehr im Vordergrund stehen, sind auch die Lehrpersonen verunsichert. Welches Weltbild sollen sie vermitteln, welche Normen, welche gesellschaftliche Verpflichtung? Angesichts der künftigen Unsicherheit: Wie kann SchülerInnen geholfen werden, sich selbst zu finden, Ich-Identität auszubilden und diese im gesellschaftlichen Kontext zu definieren?

- Umbrüche in den familiären Verhältnissen der SchülerInnen (vgl. Postman 1995, S.70).

Dennoch, wozu Bildung?

Die Aktualität von Adorno und Becker

Zurück zum Adorno-Becker-Gespräch. Wie Adorno seinerzeit formulierte, geht es hier nicht darum, wozu Bildung nötig sei, sondern wohin Bildung führen soll. Die damals von Ador-

no und Becker formulierten allgemeinen Erziehungsziele haben an Aktualität nichts eingebüßt:

(1) Die SchülerInnen sollen lernen, sich anzupassen und zugleich auch Widerstand zu leisten ('Anpassung und Widerstand in der Erziehung zu vereinen'). Bei Kant heißt es: Disziplinierung und Kultivierung, Zivilisierung und Moralisierung (Kant 1968, S.706ff.), bei Gandhi: Keine Freiheit ohne Pflicht. So oder ähnlich äußern sich alle Reformpädagogen von früher und heute. Die Schule hat nach Neil Postman zwei konfligierende Ziele: Zum einen strebt sie an, aus den Kindern und Jugendlichen Menschen zu machen, welche die Welt so akzeptieren wie sie ist – mit all den Regeln, Zwängen, Beschränkungen und sogar Vorurteilen einer bestehenden Kultur. Zum anderen möchte sie aus den Schülerinnen und Schülern kritische Köpfe machen, sie zu unabhängig und selbstständig urteilenden Menschen erziehen – „fern den konstitutionellen Klischees ihrer Zeit, mit ausreichender Kraft zur gesellschaftlichen Veränderung" (Postman 1995, S.84f.). Es ist kein 'entweder oder', sondern 'sowohl als auch'. „Da das Ausmaß der Komplexität in unserer Gesellschaft rapide zunimmt", schreibt Fullan, „ist es absolut unabdingbar für den Erfolg, daß wir die Fähigkeit entwickeln, polare Gegensätze wenn möglich zu vereinen" (Fullan 1999, S.78).

(2) Als zweites Ziel formulieren Adorno und Becker in der Tradition von Wagenschein: Erfahrungsfähigkeit, die sie als eine Voraussetzung für die Steigerung des Reflexionsniveaus ansehen. In diesem Sinne argumentiert auch Hartmut von Hentig und hält den Computer z.B. für eine 'bedenkliche Lernhilfe'. Er plädiert dafür, daß die SchülerInnen mit der vieldeutigen Wirklichkeit lange vorlieb nehmen, keinen Verzicht auf die zweideutige Frage und das vieldeutige Erlebnis leisten, sich dieser sokratischen Schwierigkeit auch sokratisch stellen, sich in der Wagenstein'schen Erkenntnisweise einüben, bevor sie das vereinfachende Lernmittel Computer bedienen lernen (v. Hentig 1996, S.67ff.).

(3) „Die Erziehung", so zitiert Becker in dem Gespräch mit Adorno Bogdan Suchodolski, „ist Vorbereitung zur ständigen Überwindung der Entfremdung" (Adorno/Becker 1967, S.6).

Was sind Schulen und was sollen sie leisten?

„Schulen sind ... die bejahende Antwort auf die Frage: Kann aus Menschen unterschiedlicher Traditionen, Sprachen und Religionen eine kohärente, stabile, einheitliche Kultur geschaffen werden?" (Postman 1995, S.28).

Anzumerken bleibt: Vielleicht ist es für die US-amerikanische Gesellschaft (die sich aus Menschen sehr unterschiedlicher Kulturen und Traditionen zusammensetzt) für das nationale Bewußtsein wichtig, Teil einer einheitlichen Kultur zu sein – für alle anderen wäre es aber wichtig zu lernen, mit Menschen anderer Kultur und Tradition friedlich zusammenzuleben.

Was eine Schule ist, was sie leisten soll, darüber hat jeder völlig verschiedene Vorstellungen. Etwas karikierend hat v. Hentig fünf Grundvorstellungen genannt. Von einer Einrichtung zum Erwerb von Kenntnissen und Fertigkeiten über Vorbereitung auf das spätere Leben bis hin zur KMK-Schule, eine verwaltete Institution. Daran schließt er eine, seine sechste Vorstellung an: Die Schule als Lebens- und Erfahrungsraum oder auch die Schule als Polis (v. Hentig 1996, S.186ff.). Auch die Länderkommissionen von Nordrhein-Westfalen und Sachsen-Anhalt übernehmen diese Bezeichnung ('Lebens- und Erfahrungsraum') (vgl. Bildungskommission NRW 1995, S.77ff.; Braun u.a. 1998, S.58).

Als Bildungskriterien nennt v. Hentig u. a. „Abscheu und Abwehr von Unmenschlichkeit; die Wahrnehmung von Glück; die Fähigkeit und der Wille, sich zu verständigen, die Genußfähigkeit, die Wahrnehmung des Fremden als eine Bereicherung, das Bewußtsein von der Geschichtlichkeit der eigenen Existenz, Wachheit für letzte Fragen (der Metaphysik, der Religion) und die Bereitschaft zur Selbstverantwortung und Verantwortung in der res publica" (v. Hentig 1996, S.75ff.). Wenn man unter dem Begriff 'res publica' nicht nur den eigenen Staat, sondern eine globale Verantwortung und eine Verantwortung gegenüber der Umwelt verstehen können würde, könnten viele einverstanden sein.

Welche Ziele?

Alle, die sich in letzter Zeit mit den künftigen Aufgaben und Zielen der Bildung beschäftigt haben, kommen fast übereinstimmend zu bestimmten Zielen. Da bei der Aufzählung der Ziele fast unvermeidlich Klafkis Begriff von Schlüsselproblemen und –qualifikationen auftaucht, sei nur angemerkt, daß der Begriff m.E. etwas unglücklich ist. Er erweckt den Eindruck, als ob es bestimmte konstante zentrale Probleme in unserer (oder in der Welt-)Gesellschaft gäbe. Wenn man gelernt hat (qualifiziert ist), diese zu lösen, hat man die höchste Stufe der Bildung erreicht. Ganz fatal wird so suggeriert, es ließen sich auf dieser Art und Weise Weltschlüsselprobleme lösen. So ist das aber nicht gemeint. Gemeint ist vielmehr, daß man bei der Analyse und Lösung zentraler Probleme der Gegenwart lernen kann, wie man Probleme analysieren und schrittweise lösen und Folgeprobleme aus den Lösungen erkennen und wiederum bearbeiten kann. Wenn man diese Qualifikation erworben hat, so ist die Hoffnung, könne man auch mit heute unbekannten zentralen Problemen der Zukunft umgehen. Von den vier Leitfragen, die Klafki für die Bildungskommission von Sachsen-Anhalt in diesem Zusammenhang formuliert hat, scheint mir die erste für die Begriffserläuterung wichtig zu sein.

Diese lautet:

„Welche Konsequenzen ergeben sich aus den heutigen wirtschaftlichen, sozialen, ökologischen und politischen Problemen der Welt für den Erwerb von allgemeiner Bildung und Schlüsselqualifikationen Heranwachsender? Welche Rolle spielen dabei Ethik und Religion?" (Klafki 1998, S.145; vgl. auch ders. 1996) Oskar Negt, Initiator des Alternativen Schulversuchs Glocksee in Hannover, nennt beispielhaft fünf Bereiche, an denen gesellschaftliche Schlüsselqualifikationen erworben werden können:

- Den Umgang mit bedrohter und gebrochener Identität lernen (Identitätskompetenz).
- Gesellschaftliche Wirkungen von Technik begreifen und Unterscheidungsvermögen entwickeln (technologische Kompetenz).
- Sensibilität für Enteignungsverfahren, für Recht und Unrecht, für Gleichheit und Ungleichheit (Gerechtigkeitskompetenz).

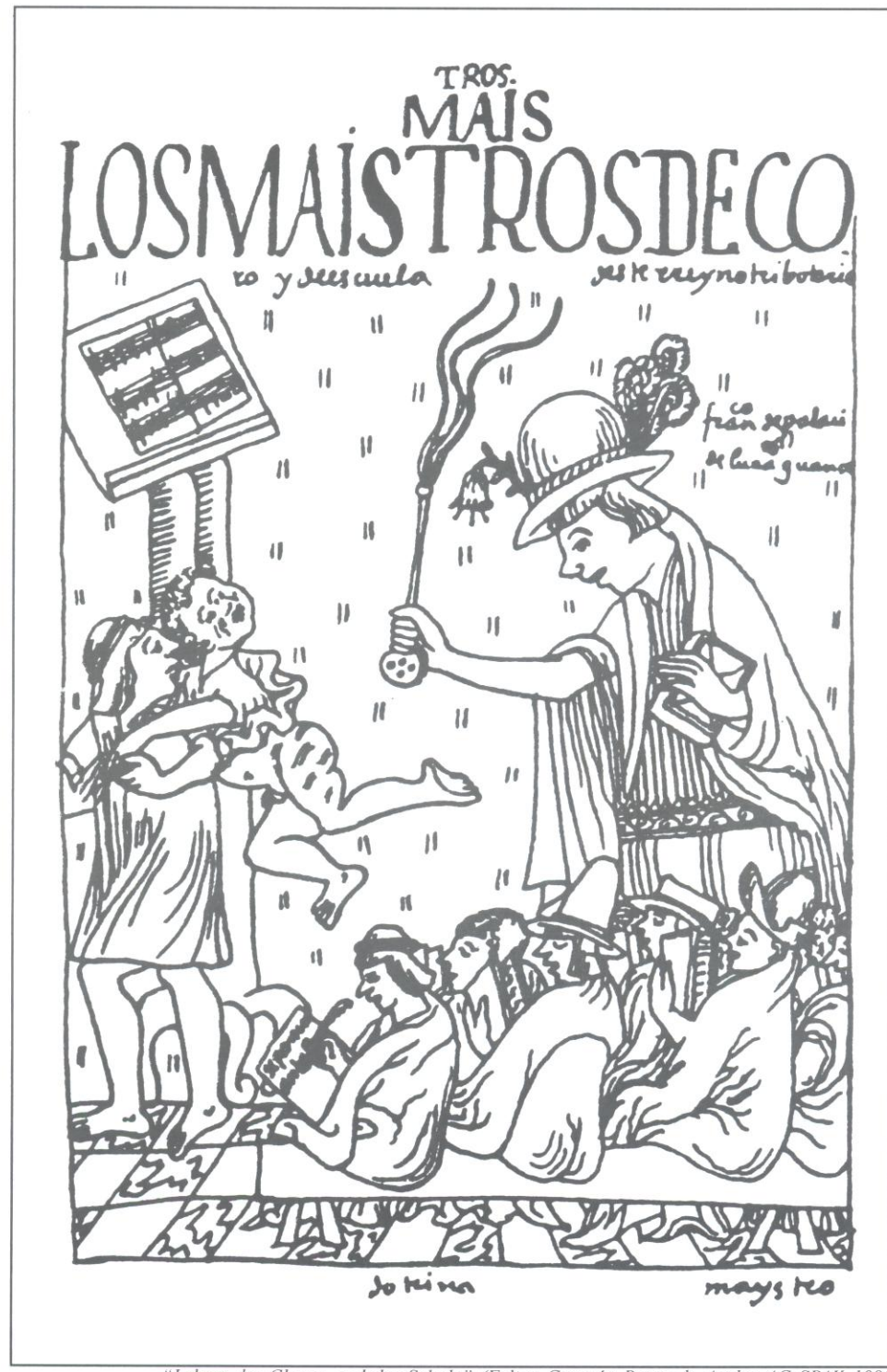
- Der pflegliche Umgang mit Menschen, mit der Natur und Dingen (ökologische Kompetenz).
- Erinnerungs- und Utopiefähigkeit (historische Kompetenz) (vgl. Negt 1999, S.43-81).

Neben dem Selbstverständlichen (Kulturtechnik erlernen) betont die NRW-Kommission das fachliche und überfachliche Lernen und listet verschiedene Dimensionen des Lernens auf, wobei sie darauf hinweist, daß die Dimensionen keine Fächer, Lernbereiche oder Unterrichtsthemen sind; sie sind dynamische, nicht streng voneinander abgesetzte Perspektiven ... und eröffnen bestimmte Denk- und Erschließungsmöglichkeiten (Stichwort: vernetztes Denken). Zu diesen Dimensionen gehören: Identität und soziale Beziehungen, kulturelle Tradition, Natur – Kunst - Medien, Sprache und Kommunikation, Arbeit – Wirtschaft - Beruflichkeit, Demokratie, Ökologie (vgl. Bildungskommission 1995, S. 107ff.).

Die Delors-Kommission hat vier Säulen der Erziehung hervorgehoben: Lernen zu wissen; Lernen zu tun/handeln; Lernen, zusammenzuleben / mit anderen zusammenzuleben; Lernen, eigene Identität zu bilden, Verantwortung für andere zu übernehmen (vgl. Delors 1996, S.85-97). Alle Kommissionen machen Vorschläge, wie diese Ziele zu erreichen seien. Darüber hinaus gibt es Veröffentlichungen – wie z.B. des Landesinstituts für Schule und Weiterbildung des Landes NRW – mit Beispielen, wie diese Ziele im Unterricht konkret umgesetzt werden können.

Ohne darauf explizit einzugehen, seien hier einige Unterrichtsprinzipien erwähnt, die vor 20 Jahren die Autoren der Club-of-Rome-Studie 'Zukunftschance Lernen' formuliert haben: Das primäre und grundlegende Ziel des Lernens, meinen die Autoren, ist das Überleben der Menschheit. Das Grundkonzept des Lernens soll antizipatorisch und partizipatorisch sein. Unter Antizipation verstehen die Autoren: „Laß uns die Verantwortung für unsere Fähigkeit der Beeinflussung übernehmen und ... die Zukunft bestimmen". Die Lernmenge wiederum hängt ab „vom Ausmaß der Partizipation auf internationaler, nationaler und lokaler Ebene". Die Studie stellt einige Merkmale des integrierenden Denkens auf:

- Auswertung der langfristigen künftigen Folgen gegenwärtiger Entscheidungen.
- Beachtung der Konsequenzen zweiter Ordnung (gemeint sind Überraschungseffekte oder Nebenwirkungen – A.D.).
- Die Fähigkeit, Pläne und Strategien für die Zukunft zu entwerfen, ... zu modifizieren, ... Auswertungen durchzuführen, um Frühwarnzeichen zu entdecken.



"Lehrer des Chores und der Schule" (Felipe Guamán Poma de Ayala; AG SPAK 1980)

- Geschichtlichkeit im System deuten ...
- Die Fähigkeit, Querverbindungen zu erkennen und ihre Bedeutung einzuschätzen ... (Peccei 1980, S.37; 56; 60; 158).

Wozu dies alles? Einmal, weil Bildung heißt, daß Kinder und Jugendliche lernen, der Welt eine Bedeutung zu geben,

sie sich anzueignen. Zum zweiten: Weil die Kinder und Jugendlichen ihre Zukunft, nicht ihre Identität, allein über ihre einmal gelernte, dauerhafte Berufstätigkeit definieren können werden, müssen sie a) den Begriff 'arbeiten' und b) ihre Identität anders als jetzt üblich definieren lernen. Die Arbeit würde in Zukunft nicht nur bezahlte Erwerbstätigkeit, sondern auch Eigenarbeit (Haushalt, Kindererziehung), Gemeinwesenarbeit, Bürgerarbeit, Bildungsarbeit beinhalten.

Vielleicht kommt aber auch alles anders, weil möglicherweise politisch handelnde Personen sich plötzlich anders als bisher dafür entscheiden, den Globalisierungsprozeß zu steuern und zu regulieren. Aber auch im Zeitalter der anderen Art der Globalisierung werden Schulen notwendig sein. Die Bildungskommission des Landes Nordrhein-Westfalen formuliert dies so:

„Schule hat die Chance und die Möglichkeiten, aber auch die Pflicht, ihre Ziele immer wieder zu überprüfen und neue Formen und Inhalte des Lernens und Erziehens zu entwickeln und zu erproben. Die Kompetenz und die Professionalität von allen in der Schule Tätigen dokumentieren sich darin, daß sie Fehler und Fehlentwicklungen selbst erkunden, sie reflektieren und für Veränderungsprozesse nutzbar machen." (Bildungskommission 1995, S.78).

Gut wäre es, wenn es so wäre. Da Pädagogik mindestens zur Hälfte aus Hoffnung besteht, hoffen wir - wenn es noch nicht so ist - daß es wenigstens so werden könnte!

Anmerkungen:

1 Vgl. auch die Diskussion über Hypothesen und Folgen der Globalisierung in Bühler/Datta 1998 und Datta 1997; 1998.

2 „Nutzen und Nachteile einer neuen Technologie sind nicht gleichmäßig verteilt. Es gibt jedes Mal gleichsam Gewinner und Verlierer." (Postman 1992, S.17) Siehe hierzu auch Bourdieu: „Die Ideologie der Kompetenz ist bestens geeignet, eine Gegenüberstellung zu rechtfertigen, die ein wenig der von Herren und Sklaven gleicht: auf der einen Seite Bürger ..., die die gefragten Kenntnisse besitzen und überbezahlte Tätigkeiten verrichten, die sich ihren Arbeitgeber selbst aussuchen können ..., (die in die Welt jagen, sich von einem Flugzeug zum anderen stürzen, dabei unglaubliche Gehälter einstreichen, die man in vier Leben nicht ausgeben kann) – und auf der anderen Seite jene Klasse von Menschen, die dauernd von Entlassung bedroht sind oder der Arbeitslosigkeit überantwortet werden. „ (Bourdieu 1998, S.51)

3 In diesem Punkt kann man Roman Herzog Recht geben: "Falsch ist auch die Vorstellung, die Schule sei Reparaturbetrieb für alle Defizite der Gesellschaft. Hier sind auch die Eltern gefordert. Die Schule kann die Eltern bei der Erziehung unterstützen, ersetzen kann sie sie nicht.' Aus der Berliner Rede: Herzog, Roman: „Entlassen wir unser Bildungssystem in die Freiheit?" In: SZ vom 06.11.1997.

4 vgl. z.B. KMK-Beschluss vom 28.02.1997 in der Fassung vom 20.03.1998 "Eine Welt/Dritte Welt" in Unterricht und Schule. Bonn 1998 oder: KMK-Beschluss vom 25.10.1996 "Empfehlung": Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule. Bonn 1996.

Literatur:

Adorno, Theodor W./Becker, Hellmut: Erziehung wozu. Ein Gespräch zwischen Theodor W. Adorno und Hellmut Becker. In: Neue Sammlung 1 (1967), S.1–10.

Beck, Ulrich: Kapitalismus ohne Arbeit, In: Ders.: Was ist Globalisierung? Frankfurt/M. 1997, S.1

ders.: „Wir sind alle potentielle Arbeitslose" In: Süddeutsche Zeitung (SZ) vom 20./21.03.1999.

Ders.: Schöne neue Arbeitswelt. Frankfurt/M. 1999b.

Braun, Karl-Heinz u.a.: Schule mit Zukunft. Bildungspolitische Empfehlungen und Expertisen der Enquête-Kommission des Landtags von Sachsen-Anhalt. Opladen 1998, S.58.

Bildungskommission NRW (Hg.): Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft. Neuwied/Kriftel/Berlin 1995.

Bourdieu, Pierre: Gegenfeuer. Wortmeldungen im Dienste des Widerstands gegen die neoliberale Invasion. Konstanz 1998.

Bühler, Hans/Datta, Asit: Global – total – fatal, In: ZEP 3(1998), S.2–7.

Brater, Michael: Schule und Ausbildung im Zeitalter der Individualisierung? In: Beck, Ulrich (Hg.): Kinder der Freiheit. Frankfurt/M. 1997, S.149–174.

Datta, Asit: Mit Globalisierung ins Elend? In: Gabagne, Tena/Sushila, Gosalia/Heise, Karl Fritz (Hg.): Globalisierung der Wissenschaft: Süden-Forschung im Norden. Afrikanisch-Asiatische Studentenförderung. Jahrbuch 1997. Frankfurt/M. 1997, S.37–56.

Datta, Asit: Folgen der Globalisierung für den Süden, In: DIE BRÜCKE 104, 6 (1998), S.60–66.

Delors, Jacques: Learning: The Treasure within. Report of UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century. Paris 1996.

Fullan, Michael: Die Schule als lernendes Unternehmen. Stuttgart 1999.

Giarim, Orio/Liedtke, Patrick M.: Wie wir arbeiten werden. Der neue Bericht an den Club of Rome. Hamburg 1998.

Hentig, Hartmut v.: Die Schule neu denken. München, 1996[2].

Jeuner, Gero: Die arbeitslose Gesellschaft. Gefährdet Globalisierung den Wohlstand? Frankfurt/M. 1997.

Kant, Immanuel: Werke, Bd. 10. Wiss.Buchgesellschaft. Darmstadt 1968.

Klafki, Wolfgang: Zukunftsfähiges Deutschland – zukunftsfähige Schule. Didaktische Überlegungen, In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung des Landes NRW a.a.O.

Klafki, Wolfgang: Schlüsselqualifikationen/Allgemeinbildung – Konsequenzen für Schulstrukturen. In: Braun, K.H. u. a. (Hg.): Schule mit Zukunft, a.a.O., S.145ff.

Landesinstitut für Schule und Weiterbildung des Landes NRW (Hg.): Die Zukunft denken – die Gegenwart gestalten. Weinheim/Basel, 1996[5].

Martin, Hans-Peter/Schumann, Harald: Die Globalisierungsfalle. Der Angriff auf Demokratie und Wohlstand. Reinbek 1996[3].

Negt, Oskar: Kindheit und Schule in einer Welt der Umbrüche. Göttingen, 1999[2].

Peccei, Aurelio (Hg.): Zukunftschance Lernen. Club-of-Rome-Bericht für die achtziger Jahre. München 1980.

Postman, Neil: Das Technopol. Die Macht der Technologie und die Entmündigung der Gesellschaft. Frankfurt/M. 1992

ders.: Keine Götter mehr. Das Ende der Erziehung. Berlin 1995.

Reich, Robert B.: Die neue Weltwirtschaft. Das Ende der nationalen Ökonomie. Frankfurt/M. 1997[2].

Rifkin, Jeremy: Das Ende der Arbeit und ihre Zukunft. Frankfurt/M. 1997[3].

Saiger, Helmut: Die Zukunft der Arbeit liegt nicht im Beruf. München 1998.

Wilke, Gerhard: Die Zukunft unserer Arbeit. Bonn 1998.

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

UNDP (Hg.): Bericht über die menschliche Entwicklung 1998. Bonn 1998.

Asit Datta, geb. 1937 in Midanpore/Indien. Prof. Dr., Vorsitzender der interdisziplinären Projektgruppe „Arbeitsbereich Interkulturelle Bildung und Entwicklungspädagogik" am Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Hannover, Jury-Mitglied von Mediawatch. Zahlreiche Veröffentlichungen zum Zusammenhang von Globalisierung und Bildung.

Zusammenfassung: Vorgestellt wird eine Untersuchung aus einem größeren Forschungsprojekt zu Lerninteressen und Bewußtsein von Schülerinnen und Schülern an globalen Entwicklungsfragen. Der hier in seinen Ergebnissen präsentierte Untersuchungsteil fragt nach dem Deutschlandbild von Schülerinnen und Schülern aus Ghana und deren Geschichts- und Alltagswissen.

Wulf Schmidt-Wulffen

"Good bye, lovely Germany"

Zum "Deutschlandbild" afrikanischer Schülerinnen und Schüler

Die vorliegende Untersuchung bildet den fünften und abschließenden Teil eines Vorhabens zu Lerninteressen, Wissen und Bewußtsein deutscher Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I an Entwicklungsfragen, jeweils exemplarisch bezogen auf Ghana. Vorausgegangen waren:

1. *Ermittlung der Interessen, Erwartungen und Fragestellungen deutscher Jugendlicher an Fragen zur 'Dritten Welt' (1677 Schülerinnen und Schüler, 1994/95).* Ergebnis: Das Frageinteresse richtet sich vornehmlich auf selbstthematisierende Fragen, die soziale Bezüge zum Inhalt haben sowie auf Problemfragen globalen Charakters wie Armut, Hunger, Umweltzerstörung (vgl. Schmidt-Wulffen 1996).

2. *Antworten afrikanischer (ghanesischer) Schülerinnen und Schüler zu den Fragen deutscher Jugendlicher (ca. 1000 ghanesische Jugendliche, 1995)* (vgl. Schmidt-Wulffen 1997a; 1998a).

3. *Bewußtsein und Wissen zu Afrika. Sozialisation, Medien und Unterricht (2400 Schülerinnen und Schüler, 1996/97)* Ergebnis: Ein beschämend geringes Wissen, beherrscht von Stereotypen, die offensichtlich durch Unterricht nicht aufgelöst werden (vgl. Schmidt-Wulffen 1997b; 1997c; 1999a; 1999b).

4. *Korrekturen des Afrikabildes deutscher Jugendlicher durch ghanesische Schülerinnen und Schüler - Bilder der eigenen Gesellschaft (ca. 700 Schüler, 1997)* (vgl. Schmidt-Wulffen 1997; 1999c).

> What I know about Germany are first about the unitication of the Germans. The construction of a united nation was the single most important political development in Europe between 1848 and 1914. It transformed the balance of economic military and international power. The character of the united German state was united by the method of its creation. Germany was united by the conservative army, monarchy and prime minister of Prussia among whose chief motives was the outflanking of Prussian liberals. The go at of a unitied Germany liberals was actually achieved for the most illiberal of reasons.
> Another thing I know about Germany, was the influential German and European statesman of the last half of the nineteenth century in a person of Mr. Bismarck.
> From 1851 to 1857 Mr. Bismarck was Prussian minister to the Frankfurt Diet of the German confideration.
> Lastly I know about their currency which is Deutche Marks.
> What I think about Germans is that they are very powerful and have a large country than ours.
>
> (Material aus dem Forschungsprojekt)

Mit den Fragen „Was *weißt* Du über Deutschland - was *denkst* Du über die Deutschen? - schreibe oder zeichne!" besuchte ich im Frühjahr 1999 fünf Sekundar-Schulen in Nord- und Zentralghana, die auf der sechsjährigen Grundschule aufbauen. Es handelte sich um drei Schulen in Mittelstädten (Bolga Girls Secondary School, Bolgatanga/Kalpohin Senior Secondary School Tamale/Zwene Amarfu Secondary School, Sunyani) sowie zwei ländliche Schulen im Einzugsbereich von Kleinstädten (Seven Day's Adventist Technical School Ajanyi/Techiman, Asuogyaman Secondary Technical School, Aworowa/Wenchi). Die weitaus besser ausgestatteten Schulen der Millionenstädte Accra und Kumasi wurden nicht mit einbezogen, um ein 'typischeres' Bild zu erhalten. Befragt wurden ausschließlich 14 - 17jährige Schülerinnen und Schüler. Offiziell gilt landesweit das gleiche Curriculum, in dem Englische Sprache, Mathematik, Integrative Studien (Physik, Chemie, Biologie) und Sozialwissenschaft (Geschichte, Politik, Erdkunde) die Kernfächer darstellen. Der Unterricht findet in den Klassen 1 - 3 ausschließlich in der Muttersprache statt; in den Klassen 4 - 6 wird Englisch als Fremdsprache unterrichtet. In den Klassen 7 - 9 ist Englisch offiziell Unterrichtssprache. In den ländlichen Schulen ist das meinen Beobachtungen zufolge aber nicht die Praxis. Dort bleiben die Englischkenntnisse weit hinter denen der Stadtschüler zurück. Das schlägt sich in den Fragebögen nieder: Die Stellungnahmen der Schüler in den Landschulen sind kurz und in gebrochenem Englisch. Sie umfassen selten mehr als

Dear Sir
I am most greatful to tell you now and what I know about Germany.
Germany is a beautiful country with nice country side and have a good football team. The capital town of Germany is Berlin.
First of all, I know Germans are friendly, kind and have humanity for other people. I onle know a German whom I attended church with, but, he is no more in den country but he writes me und sometimes sends me German curencies.
I do not agree with some people when they say that, Germans always say we the Africans come to Germany to take their jobs and sometimes marry their people. I personally do not believe that statement made by some people that "Germans are not kind". To me Germany ist a good country and its people or citizens are very philanthropist. That is, they are very kind. Thank you.

(Material aus dem Forschungsprojekt)

zwei oder drei Sätze, während die Stadtschüler stets das ganze Blatt und häufig auch noch die Rückseite ausfüllen.

Zur Durchführung

Ich habe vor den Klassen Sinn und Ziel der Befragung erläutert und auf Nachfrage Hinweise zur Bearbeitung gegeben. Das Ausfüllen der Formulare sollte nach der Schule zu Hause geschehen, um Zwänge sowie mögliche gegenseitige Beeinflussungen oder eine Steuerung durch die Lehrkräfte zu vermeiden. Da keine Schulbücher vorhanden sind, bestand auch nicht die Gefahr, Antworten aus Schulbüchern abzuschreiben. Der Rücklauf lag bei 60 - 80%. Nach Herausnahme offensichtlicher „Dubletten" sowie der Stellungnahmen älterer Schülerinnen und Schüler blieben 349 verwertbare Fragebögen (Stadtschulen 187, ländliche Schulen 162). Der Aufbau der Stellungnahmen ist i.d.R. völlig unsystematisch und sprunghaft („Kraut und Rüben"). Ungeachtet des Hinweises, auch zeichnen zu können, wurde diese Möglichkeit (leider) nur selten gewählt.

Zu den Ergebnissen: Wissen über Deutschland

a) Stadtschulen

Geographische Vorstellungen

Es ist allgemein bekannt, daß Deutschland in West- (oder manchmal auch Nord)Europa liegt, mit Bonn oder Berlin als Hauptstadt. Nachbarn sind Frankreich und Österreich (einige Male irrtümlich: Australien). Deutsche sind *ein* Volk, das die *gleiche* Sprache spricht, nämlich „Dutch" (fälschlich dreimal „Französisch"). In Deutschland ist es kälter als in Ghana, da hier die Sonne seltener scheint. Deutschland ist ein großes Land mit 80 Millionen Einwohnern. Sie kennen keine Großfamilien, sondern leben in Kleinfamilien und praktizieren Familienplanung. Der größte Fluß ist der Rhein, im Westen des Landes; häufig werden drei bis vier Städte genannt. Deutschland ist ein schönes Land, wo es eine Menge Arbeit gibt, warum auch viele Ghanaer dorthin gehen.

Geschichtskenntnisse

Im Altertum eroberten deutsche Stämme das westliche römische Reich. Sie waren damals unzivilisiert und wurden als Barbaren bezeichnet. Seit dem 13. Jahrhundert ist Deutschlands Geschichte von Kleinstaaterei und Einigungsbemühungen bestimmt, besonders zwischen 1848 und 1871. Vorher war Deutschland in viele Kleinstaaten geteilt wie Baden, Hessen-Nassau, Bayern, Preußen und wurden von Königen, Herzögen und Markgrafen regiert. Im 19. Jahrhundert wurde der nationale Gedanke in den Universitäten hochgehalten. Seit der Einigung 1862 - 1871 entwickelten sich wirtschaftliche und militärische Macht synchron. Bismarcks Politik zielte darauf, eine Koalition von Frankreich gegen Deutschland und einen Zweifrontenkrieg zu verhindern. Nach Bismarcks Rücktritt brach dieses System zusammen. So wie die Vereinigung durch die Konservativen erfolgt, so waren auch Armee und Staat (Monarchie) konservativ geprägt. Der preußische Ministerpräsident schaltete die Liberalen aus. Der konservative Charakter führte dazu, daß Deutschland zusammen mit Österreich den 1. Weltkrieg verschuldete. Die Deutschen machten afrikanische Länder zu Kolonien, nicht anders als die Engländer. Daher ist ihre Geschichte schlecht.

Den 2. Weltkrieg verschuldete Deutschland ebenfalls, indem es in Polen einfiel, woraufhin England und Frankreich den Krieg erklärten. Im 1. Abschnitt des Krieges eroberten die Deutschen ganz Westeuropa, niemand konnte ihnen widerstehen. Am Ende unterlag Deutschland den Alliierten, die es daraufhin in vier Zonen zerteilten.

Der Entwicklungsstand

Deutschland ist ein hochentwickeltes und reiches Land. Es hat - anders als Ghana - zwar nur wenig Bodenschätze, dafür aber eine moderne Industrie und eine hochproduktive, mechanisierte Landwirtschaft und qualifiziertes Handwerk. Deutschland vermag seine eigene Bevölkerung zu ernähren und es gibt eine hochentwickelte Technologie, die den Menschen im Alltag hilft. Deutschland exportiert viel, hauptsächlich Stahl und Maschinen, Chemie sowie Autos wie Benz, BMW (irrtümlich: Volvo), Fernseher, Flugzeuge, aber auch Schuhe und Textilien. Die Deutschen sind reich, sie haben viel Geld, das DM heißt. Deutschland ist so hoch entwickelt, weil die Menschen dort sehr gut ausgebildet sind und hart arbeiten.

Die politische Struktur

Als Ergebnis des 2. Weltkrieges ist Deutschland geteilt. Es wurde von den Alliierten in vier Zonen aufgeteilt. Auch Berlin ist geteilt. Zwischen West- und Ostberlin gibt es eine Mauer. Infolge des Kalten Krieges entstanden zwei Staaten, die BRD und die DDR. Die BRD hat sich rasch vom Krieg erholt, mit Hilfe der USA. Der DDR geht es nicht so gut. Sie

hat auch viel Industrie und exportiert auch Güter, aber vor allem nach Osteuropa und in die Sowjetunion. Die DDR wird durch die kommunistische Partei kontrolliert, besonders Bücher, Radio, Zeitungen und Fernsehen. Sie gewinnt in der Welt Aufmerksamkeit durch die Erfolge ihrer Sportler. Die Bundesrepublik ist demokratisch.

Politiker

Der Präsident Deutschlands heißt Hitler (einmalige Nennung). Der erste Präsident nach dem Krieg war Konrad Adenauer, gefolgt von Lutwig Erhard (vereinzelt genannt). Präsident Deutschlands ist Jhehad Skroeder/Scrowder/Scrowler, die Regierungspartei SPD. Eine andere Partei ist die CDU. Der deutsche Botschafter in Ghana ist Mr. Christian Kunze.

Sonstiges

Deutschland ist gut im Sport, besonders im Fußball und in Leichtathletik. Deutschland hat das Fußballspiel erfunden und war mehrmals Weltmeister. 1986 gewannen sie den European Cup. Sie haben exzellente Fußballspieler, z.B. (nach der Häufigkeit der Nennungen) Kapitän Klinsman/Kinsman, Thomas Hassler, Sammer, Metheus, Andy Moller, Effenberg. Vereinzelt wurden auch frühere Fußballgrößen genannt: Franz Beckenbaur, Gerd Muller. Die besten Vereine sind Bayern München, 1860 München und Hamburgo SV, wo Ghanaer spielen: Samuel Olisei Kuffur, Abedi Pele, Anthony Yeboah.

b) Landschulen

- Deutschland liegt in Europa, Deutsche sind weiß.
- Deutschland ist eine große Stadt („city").
- Deutschland ist eine große Fußballnation.
- Deutschland ist reicher als Ghana.
- Deutschland ist reich, weil es technisch hochentwickelt ist.
- Weil Deutschland reich ist, gehen viele Ghanaer dorthin.
- Deutsche sind intelligent und gut ausgebildet, daher haben sie eine so gute Technologie.
- Sie produzieren viele gute Sachen wie Autos, Radios, Fernseher, Videorecorder, Gewehre.
- Deutschland kam nach Afrika, um Togo zu kolonialisieren.
- Deutsche leben im Paradies, denn sie müssen sich keine Sorgen über so viele Dinge machen wie wir das in Ghana tun müssen.
- Wir gehen dorthin, um zu arbeiten und Geld zu verdienen.
- In Deutschland wird englisch gesprochen.
- Wenn man nach Deutschland geht, geben einem die Deutschen Arbeit.

Kommentierung und Bewertung der Ergebnisse

Die Antworten zeigen, daß Schülerinnen und Schüler über zweierlei Arten von Wissen verfügen:

(1) Über beziehungsloses Schulwissen, z.B. über den deutschen Geschichtsverlauf und

(2) über Alltagswissen, das den Bezug zur eigenen Situation bzw. Erfahrung widerspiegelt, z.B.

- „in Deutschland gibt es jede Menge Arbeit", hohe Arbeitslosigkeit hingegen in Ghana;
- „der deutsche technologische und wirtschaftliche Standard ist hoch", anders als in Ghana;
- „die besten deutschen Fußballvereine" sind die, in denen ghanaische Spieler tätig sind;
- „Deutschland exportiert industrielle Produkte wie Autos, Radios, Fernseher, Textilien, Schuhe", auf die man in Ghana überall trifft.

Das *Schulwissen* läßt von Schule zu Schule unterschiedliche Schwerpunktsetzungen erkennen: Mal ist die deutsche Entwicklung zwischen Mittelalter und 19. Jahrhundert durchgenommen worden, mal Deutschland zwischen Französischer Revolution und dem 1. Weltkrieg, mal die Bismarckzeit, mal die jüngere Geschichte um die Weltkriege und die frühe Nachkriegszeit. Es erstaunt dabei das recht solide Wissen, vor allem vor dem Hintergrund, daß diese Kenntnisse kaum subjektiv bedeutsam sein dürften.

Das *Alltagswissen* ist vor allem Medienwissen, zu einem geringen Teil auch durch Freunde und Verwandte vermittelt, die in Deutschland leben oder gearbeitet haben (s. Tabelle). Die wichtigste Informationsquelle ist dabei das Fernsehen. Statistisch gesehen entfielen 1991 235 Fernseher auf 1000 Einwohner (Länderbericht des Stat. Bundesamtes Wiesbaden 1994). Die Stadt-Land-Verteilung ist dabei nicht erfaßt; auch

WHAT I KNOW ABOUT GERMANY.

Dear Sir,

I am very greatful to write to you about what I know about the Germany. To begin with this the German was one of the European Countries. The currency for the German's are Dutch Mark. The rulling party for the German's today is S.D.P. and the name of the president of Germany is Gurhard Schroede. The capital town of German is Bonn, they are very interrigent and also they like the Ghanaians.

What I also think about the German's is they are very proud and they do not discriminate this is because some of the Ghanaians who lived in Germany come here with their husband or wife. When they come to Ghana we can see them with their Ghanaian walking. The most interesting game the like best is football. The most popular news for the German's is Dutschi Welle which we hear from radio.

The German's are christrian by nature. They drink some soft drinks like bear and fanta and the language that they speak is Deutch. The German's is the world sixth nation and they manufactured cars.

From all send and done I can conclude here by saying the German's are very popular, they are not rascaland they love the Ghanaians.

(Material aus dem Forschungsprojekt)

sind m.E. nach viele Geräte defekt. Infolge der engen Nachbarschaftsbeziehungen ist es allerdings üblich, sich vor funktionierenden Geräten zu versammeln. Der Video-Konsum - auch auf dem Lande - hängt mit den häufig mobilen Video-Kinos zusammen, bei denen täglich wechselnde Filme über Kassetten gegen Eintritt angeboten werden.

Das Fernsehwissen über Deutschland, z.B. die Kenntnis von Politikern und Parteien betreffend, ist nur auf den ersten Blick erstaunlich. Das ghanaische Fernsehen, das landesweit empfänglich ist, setzt sich aus mehrmals am Tag wechselnden Sendungen verschiedener Sender zusammen: Das ghanaische Programm GTV sendet Nachrichten zu Afrika und viel Sport, z.B. montags und Donnerstags „German Soccer" und „International Soccer"; internationale Nachrichten und Wirtschaftsnachrichten werden von CNN ausgestrahlt sowie von täglich zwei einstündigen Sendungen der Deutschen Welle (DW) in englischer Sprache. Diese Sendung folgt dem Muster von CNN, berichtet aber vorwiegend über deutsche Geschehnisse.

Im *Stadt-Land-Vergleich* fällt auf, daß die Informationsquellen prinzipiell zwar gleich, aber unterschiedlich stark vertreten sind. Zeitungen sind in der Stadt natürlich stärker vertreten, das Radio spielt auf dem Lande eine größere Rolle. Die Berichte von Freunden und Bekannten werden auf dem Lande überhaupt nicht genannt, ein Indiz dafür, daß die Auslandsmigration von den Städten, nicht direkt vom Land aus erfolgt. Entscheidend für den unterschiedlichen Kenntnisstand beim Schulwissen dürften drei Umstände sein: Die Schwierigkeiten, das Schulgeld aufzubringen, ist angesichts der Massenarmut auf dem Lande für bäuerliche Familien größer als für städtische. Und die Inanspruchnahme der Kinder für die Arbeit in Haushalt und Feldarbeit ist ebenfalls auf dem Land verbreiteter als in den Städten. Beide Umstände bedingen einen unregelmäßigen, durch häufige Absenz gekennzeichneten Schulbesuch auf dem Lande. Ein weiterer bedeutsamer Faktor dürfte die großenteils katastrophale Ausstattung ländlicher Schulen sein.

Zu den Ergebnissen: Einstellungen gegenüber den Deutschen

Grundlegende Einstellungsunterschiede zwischen Jugendlichen auf Stadt- und Landschulen sind nicht feststellbar, abgesehen vom Einfluß auf die Meinungsbildung, der von Freunden und Verwandten ausgeht. Dieser Einfluß fehlt offensichtlich auf dem Lande. Die Stellungnahmen sind vielfältig, jedoch einseitig (möglicherweise 'geschönt' durch mein Auftreten als Deutscher):

	Schule	TV	Video	Zeitung	Radio	Freunde	Bücher
Städte	39 %	62 %	13,4 %	34 %	18 %	13,4 %	0,5 %
Land	45 %	54 %	11,5 %	20 %	25 %	/	/

Informationsquellen der Schülerinnen und Schüler (Mehrfachnennungen)

1. German became united under Prussian control. There were many reasons which made unification both diserable and possible. There were great German states but from the time of the French revolution onwards, the German people became more aware of their common language and traditional since 1862 and 1871.
2. Since German became united in the early 1862 and 1871's they were able to achieve their aim and so is developed country. Because of their good background due to the early indepents, they have the opportunity to study and make research of what ever they want to discover since they have all the instrument needed for their research.
Germans are people who are so equiped and develope that they are able to detect their talent of their kids thereby making an effort and improving upon the talent, which makes the vision of the kids come to reality in all cases. I think it is not a surprise that Germans are far developed than the Ghanaians because the Germans had independent earlier and so enslave the blacks who help them become developed instead of developing their own country.

(Material aus dem Forschungsprojekt)

Mehrfach zugeschriebene allgemeine Eigenschaften

* Sie sind diszipliniert und energisch.
* Sie sind reiselustig, besuchen gern fremde Länder.
* Die Arbeit ist ihnen das wichtigste.
* Sie arbeiten hart (und sind daher so hoch entwickelt).
* Sie leben, um zu arbeiten, nicht um zu leben.
* Sie sind immer in Hetze, haben nie Zeit.
* Sie haben keine Zeit füreinander.
* Sind sehr tüchtig und sozial.
* Wenn sie sagen, daß sie etwas wollen, kann man sicher sein, daß sie es auch tun.
* Waren früher grausam, weil sie die Welt beherrschen wollten, heute sind sie jedoch friedlich.
* Sind gute Sportler, gute Schüler, Landwirte, Wissenschaftler und Erfinder (z.B. Benz).
* Sind reich, weil sie verstehen, von ihren Ressourcen sinnvollen Gebrauch zu machen.
* Trinken lieber Bier als Wasser.
* Ziehen Mineralwasser natürlichem Wasser vor, weil ihre Gewässer so verschmutzt sind.
* In Kriegen waren sie sehr tapfer.
* Viele Männer tragen Ohrringe.
* Im Vergleich zu uns leben die Deutschen ungesund; viele rauchen und trinken Alkohol, besonders die ältere Generation.

Mehrfach zugeschriebene soziale Beziehungen und Verhaltensweisen

* Deutsche pflegen gute Beziehungen zu Afrika, insbesondere zu Ghana.
* Sie leisten viel Entwicklungshilfe in Ghana, so wurde das Straßennetz in Nordghana mit deutscher Hilfe ausgebaut.
* Zwei Drittel aller Entwicklungsprojekte in Ghana werden von den Deutschen finanziert.
* Sie helfen und unterstützen uns Afrikaner.
* Die Deutschen sind gut.

* Sie sind freundlich und modern.
* Sie mögen uns Afrikaner, sonst gäbe es davon nicht so viele in Deutschland.
* Sie behandeln Fremde, die nach Deutschland kommen, gut.
* Deutschland ist schön, die Deutschen sind gut - good bye, lovely Germany.
* Sie sind freundlich zu Ausländern, denn sie beherbergen eine Menge Fremde in Deutschland, vor allem Türken und Ghanaer.
* Sie diskriminieren Afrikaner nicht, sonst dürften die keine deutschen Frauen heiraten.
* Für mich sind die Deutschen ein freundliches Volk mit weltoffenen Einstellungen.
* Wenn sie nicht freundlich zu Fremden wären, hätten sie diese längst ausgewiesen.
* Unsere Brüder, die in Deutschland leben, berichten nur positiv über Deutschland und die Deutschen.
* Alle Brüder und Schwestern, die in Deutschland waren, erzählen, die Deutschen seien höflich, ruhig, gütig, freundlich und hilfsbereit.
* Ich habe dort einige Verwandte. Wenn diese nach Haus kommen, berichten sie uns, daß die Deutschen herzlich und gastfreundlich sind, besonders die Frauen.
* Ich glaube den Leuten nicht, die behaupten, daß Deutsche uns Afrikaner ablehnen, weil diese ihnen Jobs und Frauen wegnähmen.
* Freundschaft gibt es auf Regierungsebene, auf der individuellen Ebene fehlt sie.
* Freundschaften und Brieffreundschaften mit Deutschen halten nicht, es sei denn, es ist das andere Geschlecht.
* Sie scheinen wenig Zeit und Interesse für uns zu haben.
* Sie grüßen uns nicht, wie wir es gewohnt sind zu tun.
* Die Deutschen hier bei uns beachten uns nicht.
* Ich glaube nicht, daß alle freundlich zu uns Afrikanern sind.
* So wie ich Deutsche hier in Ghana erlebt habe, kann ich mir nicht vorstellen, daß sie auch anders sein können als knickerig und humorlos.

Kommentierung und Bewertung der Ergebnisse

Die zitierten Stellungnahmen sagen wenig über ihre Häufigkeit aus. Positive Äußerungen verhalten sich zu kritischen wie 90 zu 10. Es mag sich z.T. um Höflichkeit gegenüber mir, dem Gast, handeln. Auf der anderen Seite werden die positiven Einstellungen aber auch rational begründet: Wenn man als Afrikaner in Deutschland umstandslos eine deutsche Frau heiraten kann, dann nährt das die Vorstellung von Toleranz, die in der eigenen Gesellschaft nicht vorhanden ist. Oder: Wenn Ausländer nicht ausgewiesen werden, dann *müssen* die jeweiligen Inländer einfach freundlich sein. Denn die Ghanaer haben da ganz andere Erfahrungen: Als Nigeria in den achtziger Jahren durch Fehlentwicklung in eine tiefe Finanzkrise geriet, wurden von heute auf morgen 200.000 ghanaische Gastarbeiter brutal ausgewiesen. Und die Ghanaer selbst beschneiden die Rechte ihrer eigenen Landsleute aus dem Norden im Falle einer Südmigration. Sie erhalten von den Paramount-Chiefs kein Land zugewiesen oder müssen dafür bezahlen. Bestätigt werden die Ghanaer in ihren positiven Vorstellungen durch Berichte von Freunden oder Verwandten, die sicherlich vorhandene Negativerfahrungen verheimlichen.

Anders sieht es aus, wenn Ghanaer *persönliche* Erfahrungen mit Deutschen machen: Sie grüßen nicht, sie haben keine Zeit (und damit nach afrikanischer Vorstellung auch kein Interesse), sie sind ruppig und humorlos (weil die von Ghanaern meist materiell motivierten Kontakte von uns als „Anmache" empfunden werden), sie sind knickerig (weil man den Erwartungen so vieler Armer ohnehin nicht gerecht werden kann, und man reagiert dann irgendwann mit der Strategie des Nicht-Hinsehens, des Nicht-Hörens) - dies sind *meine eigenen* Erfahrungen mit *meinem eigenen* Verhalten.

"I am Jurgen Klinsman"

Literatur:

Schmidt-Wulffen, Wulf: Was interessiert Jugendliche an der Dritten Welt? (unter Mitarbeit von M. Aepkers), in: „Eine Welt in der Schule" Nr. 4/1996, S. 19-24; PRAXIS GEOGRAPHIE Nr. 10/1996, S. 50-52.

ders.: Die Interessen Jugendlicher an Afrika: Fragen aus Deutschland - Antworten aus Ghana, in: Noormann, H./G. Lang-Wojtasik (Hg.): Die eine Welt der vielen Wirklichkeiten. IKO, Frankfurt/Main 1997, S. 269-294 (1997a).

ders.: Jugendliche und Dritte Welt: Bewußtsein, Wissen und Interessen, in: GW-Unterricht (Wien) Nr. 66/1997, S. 11-20 (1997b).

ders.: Jugendliche und Dritte Welt: Bewußtsein, Wissen und Interessen, in: ZEP Nr. 4/1997, S.10-15 (1997c).

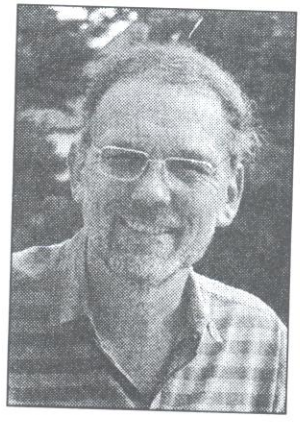
ders.: Lebensentwürfe von Jugendlichen in Entwicklungsländern. Migrationsmotive ghanesischer Jugendlicher, in: PRAXIS GEOGRAPHIE Nr. 2/1997, S. 20f (1997d).

ders.: Leben in Afrika - (k)ein Kinderspiel". Lebensverhältnisse und Visionen afrikanischer Jugendlicher. Ein Arrangement für einen interkulturellen Projektunterricht. Materialien zur Didaktik der Geographie, Bd. 14/1998, Geograph. Institut d. Univ. Wien (1998a).

ders.: Jugendliche und Dritte Welt: Bewußtsein, Wissen und Interessen, in: „Zukunftsfähiger Erdkundeunterricht" - Trittsteine für Unterricht und Ausbildung, Klett-Perthes, Pädagogische Reihe, Sonderband 1999, S. 223-256 (1999a).

ders.: „Wie ich Afrika sehe" - Zerrbilder und Korrekturversuche, in: PRAXIS GEOGRAPHIE Nr. 3/1999, S. 11-13 (1999b).

ders.: „WO ich lebe, zeigt Dir, WIE ich lebe". Das Leben in Ghana aus Sicht deutscher und ghanaischer Schüler, in: PRAXIS GEOGRAPHIE Nr. 3/1999, S. 28-32 (1999c).



Wulf Schmidt-Wulffen, geb. 1941, Prof. Dr., lehrt Fachdidaktik der Geographie am Institut für die Didaktik der Sozialwissenschaften des Fachbereichs Erziehungswissenschaft an der Universität Hannover. Schwerpunkte: Entwicklungsprobleme, speziell die Afrikas, Forschung zu schülerorientiertem Unterricht.

Ulrich Klemm

Bildung ohne Schule - oder: Schule als Auslaufmodell?

Über den Zusammenhang von globalem Lernen und Entschulung

Zusammenfassung: Ulrich Klemm reflektiert den Zusammenhang zwischen Entschulung und globalem Lernen und plädiert vor dem Hintergrund der Entwicklung zur Weltgesellschaft für eine Entschulung. Da Schule immer eine Nationalschule gewesen sei, könne sie auf die globalisierte Weltgesellschaft nicht hinreichend vorbereiten, zudem stehe sie mit ihrem Bildungsmonopol dem heute immer wichtiger gewordenen lebenslangem Lernen entgegen.

Über das schwierige Verhältnis von Schule und Gesellschaft

Daß das Verhältnis von Schule und Staat bzw. von Schule und Gesellschaft nach wie vor ein „unerledigtes Problem" (Berg 1980) darstellt, ist weder neu noch überrascht es. Seit dem Zeitpunkt, als Schule zu einer öffentlichen Angelegenheit gemacht wurde, also vor etwa 200 Jahren - und damit dem Zugriff der Kirche und anderer privilegieter gesellschaftlicher Eliten entzogen wurde - , kommt es zu einer ständigen öffentlichen Diskussion, die neben pädagogischen Reformen an und in der Schule vor allem auch danach fragt, wem die Schule gehört. Schule wird seit dem 18. Jahrhundert zu einer „gesellschaftlichen Schlüsselfrage" (v. Hentig 1993, S. 10) und führt zu einem „Schulkampf" um den Zugriff auf Schule als zentrale Bildungseinrichtung. Die Frage nach der Autonomie der Schule beschäftigt in diesem Sinne bis heute sowohl die Pädagogik als auch die Politik und kristalliert sich in der Frage: „Wieviel Staat braucht die Schule?" (Badertscher/Grunder 1995) bzw. welchen Einfluß hat der (National)Staat auf die Schule? (Wenning 1996).

Bei dieser Auseinandersetzung um die gesellschaftliche Verfaßtheit von Schule setzte sich in Deutschland sehr schnell der Staat als Garant für Schule und Bildung durch und führte zur staatlichen Regelschule mit Schulpflicht und Schulzwang, die seitdem unangefochten über einen gesellschaftlichen Grundkonsens verfügt. Als „größte gesellschaftliche Veranstaltung unserer Kultur" (v. Hentig 1993, S. 10) wird Schule zwar ständig dem Versuch unterworfen, sie zu reformieren oder neu zu denken (aktuell und nachhaltig z. B. durch v. Hentig 1993, Negt 1997), zu einer grundsätzlichen Infragestellung kommt es jedoch nicht oder nur sehr selten. Eine Kritik an der Staatsschulidee, an der Lernpflicht und am Schulzwang, wie sie von dem Essener Erziehungswissenschaftler Wolfang Hinte (1996) geäußert wird, wenn er einen Vergleich zwischen Gefängnis und Schule zieht und schreibt, „Schule war und ist eine Zwangsanstalt, ein Ort, zu dem zu gehen man gezwungen wird oder an dem man seinen Lebensunterhalt verdient in der Arbeit mit Individuen, die einer ständig überprüften Anwesenheitsplicht unterliegen" (1996, S. 15), ist nicht nur die Ausnahme, sondern findet derzeit nur eine begrenzte Resonanz in der bildungspolitischen und pädagogischen Diskussion (vgl. Klemm 1992).

Hier liegt nicht nur ein politisches und systematisches Diskussionsdefizit vor, sondern gleichsam auch ein Mythos: Der *Mythos Schule* als einziger und richtiger Ort für Bildung und Lernen.

Die Institution Schule soll in diesem Sinne vor dem Hintergrund der Thesen von Globalisierung, globalem Lernen und Weltrisikogesellschaft (Beck 1997) als institutionalisierter Lernort nach ihrer Legitimation und Sinnhaftigkeit hinterfragt werden. Dabei geht es in einem ersten Schritt um die historische Verortung der Idee von Staatsschule in Deutschland. Im zweiten Schritt wird die radikale Kritik daran, die sogenannte Entschulungsdiskussion, als Gegenbewegung aufgezeigt. Im letzten Teil geht es um die These, daß die Schule als Lernort zunehmend an Bedeutung und Legitimation verliert und gleichsam zu einem *Auslaufmodell für Bildung* wird. Es geht damit also um die Frage, ob das *Ende der Schule* angesichts eines sich abzeichnenden gobalen gesellschaftlichen Wandels gekommen ist.

Über die Aneignung der Schule durch den Staat

Das 18. und 19. Jahrhundert erhält in Europa eine weichenstellende Funktion bei der Ausbildung des heutigen Schulwesens. Nicht nur hinsichtlich der Schul- und Bildungsstruktur, sondern vor allem hinsichtlich der Schulverfassung, d.h. der Stellung der Schule zu Staat und Gesellshaft. Das gesamte letzte Jahrhundert ist in diesem Sinne gekennzeichnet durch eine wechselvolle und oftmals dramatische bildungs- und kulturpolitische Auseinandersetzung zur Begründung eines neuen Schulsystems.

Beginnend mit der Reformation im 16. Jahrhundert und den damit verbundenen Ansätzen, eine öffentliche Elementarbildung einzurichten, unternimmt bereits 1717 König Friedrich Wilhelm I. in Preußen einen frühen Versuch zur gesetzlichen Regelung der allgemeinen Schulpflicht und steht am Anfang eines zunehmenden Interesses absolutistischer Staaten an der Elementarbildung in Europa. Schulbildung für alle, d.h. zu diesem Zeitpunkt: Die *Institutionalisierung* und *Verstaatlichung* von Bildung wird in besonderer Weise von den staatlichen Eliten gefördert bzw. setzt sich der Feudalstaat an die Spitze dieser Entwicklung mit dem Ziel, die öffentliche Schulbildung zu seiner ausschließlichen Sache zu machen.

Die Öffnung der Schule für das Volk und die allmähliche Abnabelung der Schule von der Kirche folgte gleichzeitig -

und dies zielgerichtet - die Okkupation durch den National- und Feudalstaat.

Für den Zeitraum der Wende vom 18. zum 19. Jahrhundert wird dieser Vorgang in Deutschland durch die Studie von Achim Leschinsky und Peter Martin Roeder (1983) bestätigt, die die Ausbildung des öffentlichen Schulwesens als einen Teil jenes Prozesses der Etablierung der zentralistischen Nationalstaaten interpretieren: „Auf eine kurze Formel gebracht, ist also die staatliche Schulpolitik in der betrachteten Epoche ein Teil jenes historischen Prozesses, in dem aus der Feudalgesellschaft der frühen Neuzeit in allmählicher Überformung ständischer Privilegien durch zentralstaatliche Hoheitsrechte der absolute Staat entsteht, und mit ihm als sein notwendiges Gegenüber die moderne 'Gesellschaft' (...) Vor diesem Hintergrund wird allerdings ein wesentliches Motiv der fürstlichen Elementarschulgesetzgebung deutlich: Es geht dem landesherrlichen Gesetzgeber nicht um die Vermittlung unmittelbar nutzbringend zu verwertender Kenntnisse, wie die Bestimmungen zum Lehrplan ausweisen - ohnehin wären die Lehrer damals in der Mehrzahl zur Vermittlung solcher Kenntnisse gar nicht in der Lage gewesen -, sondern darum, die Bevölkerung (auch) im Sinne eines neuen nationalen Wirtschaftsverhaltens 'regierbar' zu machen (Leschinsky/Roeder 1983, S. 428).

Mit diesem Prozeß der Verstaatlichung von Bildung ging auch der Prozeß der Verschulung einher, d.h. die Institutionalisierung von Bildung und Lernen.

Verschulung bedeutet in diesem Zusammenhang, daß Schulpolitik zur Verwaltungspolitik und Unterricht als Verwaltungsakt verstanden wurde.

Diese Verschulung unter staatlicher Vormundschaft führte bald zu einem Widerspruch zwischen Lernorgansation und Verwaltungsorganisation. Mit anderen Worten: Die Zwänge bürokratischer Organisation widersprechen dem Anspruch von Bildung und Emanzipation.

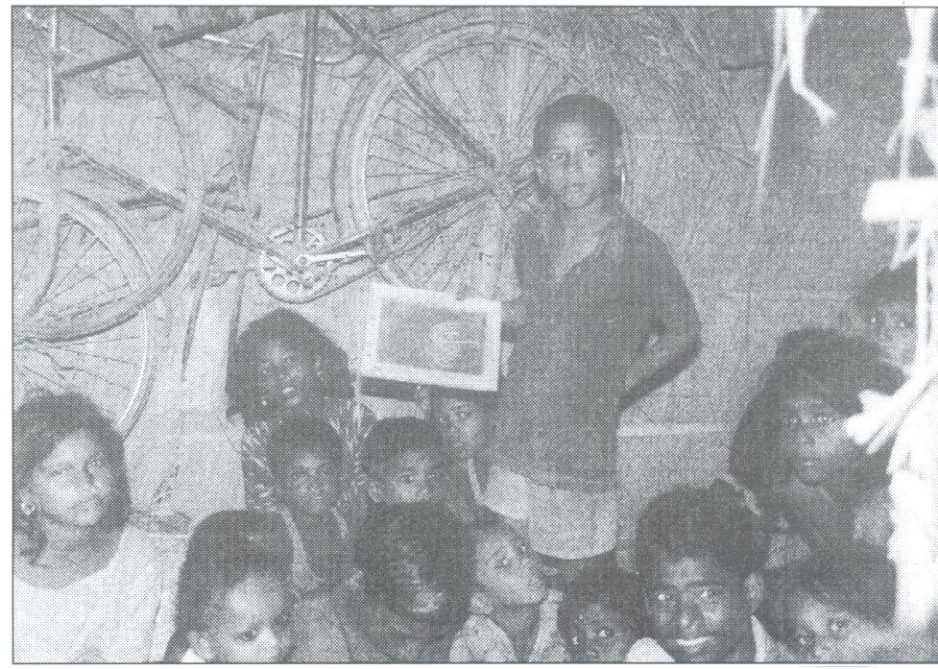
Wenn mit der *Verstaatlichung* von Bildung eine historische neue Verfaßtheit von Schule beschrieben werden kann, dann kennzeichnet die *Verschulung* eine neue Binnenstruktur von Bildung:

- Schüler und Leher handeln nach vor- und fremdbestimmten Ordnungsschemata;
- die Aufrechterhaltung der Schulorganisation hat Vorrang vor pädagogischen Zielen;
- als Beamter ist der Lehrer vor allem seinem Dienstherren, dem Staat, verpflichtet und erst in zweiter Linie seinen Schülern;
- pädagogisches Handeln wird zum Vollzug bürokratischer und ministerieller Verordnungen.

Diese Elemente verschulten und verstaatlichten Lernens werden von Peter Vogel (1977) und Wolfgang Fischer (1978) unter dem Begriff „Schule als parapädagogische Organisation" gefaßt und definiert.

Zusammenfassend ergeben sich damit folgende Thesen für den Prozeß der Institutionalisierung von Bildung als Staatsschule:

- Schule wurde im 19. Jahrhundert in Deutschland für politische Zwecke instrumentalisiert. Der bürgerlich-kapitalistische Staat wird zum prägenden Mentor der Schulentwicklng in den letzten 200 Jahren.
- Das heutige Bildungswesen wurde in wesentlichen Teilen in der zweiten Häfte des 19. Jahrhunderts determiniert und ist bis heute in Struktur und Funktion größtenteils unverändert. Das letzte Jahrhundert ist in diesem Sinne für das deutsche Schulsystem die Epoche der „Systembildung".
- Fortschrittliche Pädagogen (z. B. J.H. Campe oder E.CH. Trapp) sahen Ende des 18. Jahrhunderts im Staat zunächst jene Institution, mit der im Bereich von Bildung und Erziehung die Ziele des Liberalismus und der Aufklärung verwirklicht werden konnten.
- Die Säkularisierung der Elementarbildung im 19. Jahrhundert bedeutet jedoch nicht nur die Befreiung aus kirchlicher Vorherrschaft, sondern gleichzeitig auch die massive Okkupation durch den bürgerlichen Nationalstaat und den aufgeklärten Absolutismus.



Non-Formal Education in Indien (Foto: Walter Stenkhoff)

- Eine Reform der Schule im 19. Jahrhundert wurde wesentlich zu einem Problem der Schulverfaßtheit, d.h. des Verhältnisses von Staat und Schule. Im Vordergrund stand die Frage, die der deutsche liberale Pädagoge Karl Mager Mitte des 19. Jahrhunderts stellte:"Wem gehört die Schule?"
- Die seit dem 19. Jahrhundert durchgesetzte Schulpflicht, verbunden mit der Professionalisierung und Institutionalisierung der Elementarbildung, bedeutet historisch gesehen eine neue Qualität staatlicher Intervention: Schulzwang als Bürgerpflicht.

Entschulung als säkulare Blasphemie

Diese neue gesellschaftliche Verortung von Schule in den letzten 200 Jahren brachte natürlich in gleichem Maße auch

eine Schulkritik hervor, die bis heute zu einer unüberschaubaren Vielzahl weltanschaulich, politisch, psychologisch und pädagogisch motivierter Reform- und Alternativmodellen geführt hat (vgl. Klemm/Treml (Hg.) 1989) und auch von staatlicher Seite einem ständigen, aber auch zähen und potemkinsche Züge tragenden Reformprozeß, unterworfen ist (aktuell z. B. Bildungskommission NRW 1995). In diesem Ensemble von Schul-Reform, -Kritik und -Alternativen findet man jedoch nur selten Überlegungen zur generellen Entschulung bzw. Entstaatlichung von Schule. Hier gibt es offensichtlich gleichsam eine Heilige Allianz zwischen allen politischen und pädagogischen Lagern. Im Sinne von Ivan Illich, der bei Schule von einer „Heilige(n) Kuh" (Illich erstmals 1970, hier 1972) spricht, kommt eine grundsätzliche Kritik an ihr, verbunden mit der Forderung nach ihrer Abschaffung, einer säkularisierten Blasphemie gleich. Diese radikale Ablehnung von Schule ist relativ neu in der Schulgeschichte und taucht erstmals in einem systematischen und politischen Kontext Ende der 60er Jahre vor allem im angelsächsischen Raum auf. Zuvor gab es nur wenige entsprechende Diskussionen, die vor allem im Kontext einer anarchistischen Schulkritik geführt wurden. Hervorzuheben ist die Studie des Berliner Privatgelehrten und individualanarchistischen Gesellschaftsreformers Walther Borgius, „Die Schule - ein Frevel an der Jugend", die 1930 erstmals erschien und aus der Analyse einer „Schwarzen Schulpädagogik" heraus zu einer prinzipiellen Ablehnung von Schule als Ort des Lernens kommt. In der Einleitung heißt es: „ Die Schule ist ein raffiniertes Herrschaftsmittel des Staates, geschaffen (bzw. aus ähnlichen Ansätzen konkurrenzgefährlicher Stellen - Kirche, Städte, Private - usurpiert), um von Kindesbeinen an alle Staatsangehörigen an Gehorsam zu gewöhnen, ihnen die Suggestion von der Notwendigkeit des Staates in Fleisch und Blut übergehen zu lassen... „(Borgius 1930/1981, S. 7).

Borgius ist im Kontext der Entschulungsdiskussion jedoch eher ein Einzelgänger, der, bedingt durch die politische und gesellschaftiche Entwicklung in den 30er und 40er Jahren, schnell in Vergessenheit geriet und erst in den 80er Jahren mit einer Reprintausgabe aus dem anarchistischen Mackay-Verlag in Freiburg wiederentdeckt und in der antipädagogischen Diskussion aufgegriffen wurde.

Die „große Abkehr der Erziehung von der Schule" (v. Hentig 1971, S. 13) erfolgte Ende der 60er und Anfang der 70er Jahr mit Cuernavaca und dem CIDOC, dem Centro Intercultural de Documentacio, jenem von Ivan Illich 1960 in Mexiko gegründeten Institut zur Ausbildung von Entwicklungshelfern und Missionaren für Südamerika, das zum Mittelpunkt einer weltweiten Entschulungsdiskussion wurde. Hier wurde erstmals und systematisch über eine Entschulung nachgedacht und versucht, das „zentrale mythenbildene Ritual der Industriegesellschaft (Illich 1972, S. 11), die Schule , zu entlarven. Diese Idee der Entschulung wurde - und dies ist für unsere Fragestellung besonders intessant - im Kontext von Bildung und Modernisierung in der Dritten Welt diskutiert. So findet erstmals in der Geschichte der Pädagogik ein weltweiter Diskurs zur Entschulung statt, der von einer Reihe von Pädagogen und Wissenschaftlern geführt wird. Unter ihnen sind neben Ivan Illich vor allem der Bildungsplaner Everett Reimer, der Erziehungswissenschaftler Joe Spring, der Psychologe, Lehrer und Kinderrechtler John Holt, der Anarchist, Schriftsteller

Non-Formal Education in Indien (Foto: Walter Stenkhoff)

und Sozialphilosoph Paul Goodman und der Alternativschulgründer George Dennison, der 1964/65 in New York mit seiner „First Street School" den modenen Prototyp eines entschulten Lernortes gründete. Zur „Bibel der Entschulung" jener Zeit wurde eine Streitschrift von Illich, die 1971 mit dem Titel „Deschooling Society" erstmals in englisch erschien (dt. 1972, 1973, 1984, 1995) und eine Reihe von Aufsätzen enthält, die Illich im CIDOC öffentlich diskutierte. Wohlgemerkt: Ähnlich anderer damals populärer Schriften zur Entschulung (z. B. Reimer 1971, dt. 1972) handelte es sich bei Illich auch nicht um einen geschlossenen Theorieansatz. Es waren gleichsam Einleitungen zu einer Theorie der Entschulung bzw. gesellschaft- und bildungspolitische Legitimationen.

Am Beispiel Lateinamerikas waren es vor allem Illich und Reimer, die bei ihren Untersuchungen des Schulsystems - Reimer war Bildungsplaner in Puerto Rico - die These von der Notwendigkeit der Entschulung als Voraussetzung für eine demokratische Entwicklung aufstellten. Reimer schrieb in seiner Studie „Schafft die Schule ab!" (1972) über den Erkenntnisprozeß im CIDOC: „Zunächst glaubten wir, die Schule sei eine Institution, die in einer immer leistungsfähigeren technologischen Gesellschaft nachhinkt. Später sahen wir in den Schulen die unerläßlichen Stützen einer technologischen Gesellschaft, die als solche nicht lebensfähig ist" (Reimer 1972, S. 9).

Im Zentrum der Kritik steht dabei

1.) der Monopol- und Zwangscharakter von Schule,

2.) das klassische Lehrer-Schüler-Verhältnis und

3.) die antidemokratische Binnenstruktur von Schule mit Lehrplänen, Selektionsmechanismen und Abschlüssen.

Illich hierzu: „Der gestufte Lehrplan macht aus der Schulbildung ein Werkzeug der internationalen Herrschaft, das nicht hinter dem Krieg zurücksteht..." (zit. nach v. Hentig 1971, S.84).

Illich und seine Kollegen argumentieren politisch, soziologisch und auch pädagogisch gegen die Schule als Bildungsinstitution. Bereits sehr früh hat dies auf der pädagogischen Ebene Paul Goodman getan, der in den 60er Jahren jenseits reformpädagogischer Argumentationen zur Erneuerung der Schule die *Verschulung und Verstaatlichung von Bildung* kritisierte (engl. 1964, dt. 1975).

Zusammenfassend heißt dies für die damalige Entschulungsdebatte:

- Die Frage nach einer „Bildung ohne Schulen" (Buckmann (Hg.) 1973) wird auf der *politischen Ebene* geführt, indem Schule - und hier vor allem die Staatsschule mit Schulzwang - ähnlich der Kirche und dem Militär als ein Herrschaftsinstrument definiert wird, das Ungleichheit produziert, Abhängigkeit fördert und ideologisch indoktriniert. Schule nach westlichem Vorbild hemmt demokratisierungs- und wirtschaftliche Modernisierungsprozesse in Ländern der Dritten Welt .

- *Bildungssoziologisch* wird gegen die Schule mit einer Institutionenkritik argumentiert und die Binnenstruktur als lern- und bildungshemmend dargestellt. Lernen kann nur in kleinen, zeitlich begrenzten, freiwilligen und demokratisch strukturierten Orten stattfinden. Im Mittelpunkt steht eine entinstitutionalisierte „beiläufige Bildung" .

- Auf der *methodisch-didaktischen Ebene* wird das Schüler-Lehrer-Verhältnis

und die Vermittlungspraxis kritisiert. Ein schöpferisches Lernen kann nicht auf kognitive Wissensvermittlung reduzieren werden. Erfahrungsorientierte und lebensnahe Vermittlung, ein Lernen im Alltag, ist die Alternative.

Entschulung im Horizont der Globalisierung - oder: globales Lernen als entschultes Lernen

Diese Entschulungsdiskussion verschwand Ende der 70er Jahre fast lautlos aus der Öffentlichkeit. Sie fand sowohl politisch als auch pädagogisch keine weitere Anschlußfähigkeit und Akzeptanz. Nach dem Abebben einer weltweiten Bildungseuphorie ab Mitte der 70erJahre wurde auch der Entschulungsgedanke, wie andere politische Emanzipationskonzepte auch, auf dem Misthaufen der Pädagogikgeschichte entsorgt. Obgleich der Ansatz der Idee einer 'Bildung ohne Schule' in den USA in einer neuentstandenen „Homeschooling"- Bewegung weiterlebt - und heute in den USA ca. 1,6 Millionen Kinder und Jugendliche von ihren Eltern zu Hause unterrichtet werden - findet nur zögerlich eine bildungspolitische und pädagogische Entschulungsdiskussion statt. Ein zentraler Grund liegt sicherlich in der gesellschaftlichen Brisanz und Sprengkraft, die eine konsequente Entschulung für ein politisches System, sei es eine Demokratie oder Diktatur, bedeuten würde. Und doch finden wir gerade heute systematische und bildungspolitische Ansatzpunkte, die dem Konzept von Entschulung der Gesellschaft eine neue Legitimation geben.

Es geht heute wieder einmal - oder wie immer? - um die Frage, ob Schule als Institution das leisten kann, was von ihr als Ort des Lernens angesichts einer Entwicklung hin zur Weltgesellschaft bzw. zu globalisierten gesellschaftlichen Verhältnissen erwartet wird.

Erziehung und Bildung für die Weltgesellschaft muß - so die These - vor allem als ein entinstitutionalisiertes und entschultes Lernen verfaßt werden und damit anschlußfähig an die vorhandenen Entschulungsdiskussion aus den 70er Jahren gemacht werden. Die Idee der allgemeinen Schulpflicht sowie der Staatsschule muß außerdem zu ihren historischen Wurzeln in der Neuzeit verfolgt werden, um zu erkennen, welchen Stellenwert Schule im Kontext der Moderne hat und welchen im Kontext der Post-Moderne, die hier als ein gesellschaftlicher Wandel hin zur golbalen Weltgesellschaft verstanden werden soll. Alfred K. Treml schreibt hierzu 1987 in seiner 'Allgemeinen Pädagogik': „Die gesellschaftliche Entwicklung der Moderne ist in globale Überlebensprobleme „hineingetrudel". Das Menetekel an der Wand hat die Form einer Exponentialkurve. Zum ersten Mal in der kulturellen Evolution der Menschheit weiß eine ganze Generation, daß sie die letzte sein kann" (Treml 1987, S. 155/156).

Welche Konsequenzen hat dies für Bildung und Erziehung, für Lernen und Schule? Annette Scheunpflug formuliert aus ihrer Analyse der Weltgesellschaft und der globalen Herausforderungen fünf pädagogische Maximen, nach denen Lernen organisiert sein sollte (Scheunpflug 1996, S. 12-14): problemorientierte Unterrichtinhalte, Förderung des abstrakten Denkens, Einüben von Entscheidungsfreude, Umgang mit Unwissenheit und Ungewißheit, Kultivierung des Perspektivenwechsels. Obgleich diese einsichtig und nachvollziehbar sind, bleibt Scheunpflug auf halbem Wege stehen, indem sie nicht danach fragt, welche Strukturen diese pädagogischen

Aufgaben benötigen. Schule bleibt in diesem Szenario ebenso unangetastet wie die Idee von Schulpflicht. Es muß jedoch auch ganz entscheidend gefragt werden, ob die vorhandene Institutionalisierung und Strukturierung von Bildung, wie sie in der Ersten Welt *scheinbar* erfolgreich in den letzten 200 Jahren betrieben wurde - und damit auch zu den Überlebensproblemen wesentlich beitrug! - die zentrale Funktion von Pädagogik übernehmen kann, nämlich „Überleben und Gutes Leben gleichermaßen zu sichern und zu gestalten"? (Treml 1987, S. 156). Auch in der klaren und scharfen Analyse von Hans Bühler (1996) fehlt dieser institutionenkritische Blick auf die Schule als zentrale Agentur für globalen Lernens. Schule wird erneut bzw. nach wie vor zum Hoffnungsträger für globales Lernen. Lediglich der letzte Satz deutet nebulös eine vorsichtige Kritik an: „Wird Schule durch „globales Lernen" nicht ein weiteres Mal überfordert, wo sich die meisten sozialen Gruppen in der Mehrzahl der Gesellschaften gegenüber der „Einen Welt" verweigern?" (Bühler 1996, S. 263).

Bei der Frage nach einem „Perspektivenwechsel" (Bühler 1996) hin zu einem globalen Lernen kommen wir aber nur weiter, wenn wir - und hier komme ich auf Illich zurück - die aktuelle „Entfremdung des Menschen von seinem Lernen erkennen" (Illich 1978), wie sie in einer institutionalisierten Form von schulischer Bildung erfolgt.

Warum verliert Schule angesichts der Forderung nach globalem Lernen an Bedeutung? Oder: warum kann Schule nicht länger der zentrale Ort meschlichen Lernens bleiben? Drei Begründungszusammenhänge:

- In dem Maße, wie der gesellschaftliche Wandel zu einer Weltgesellschaft führt und die soziale, *politische und ökonomische Globalisierung* fortschreitet, in dem Maße verliert auch der Nationalstaat an Bedeutung, Legitimation und Einfluß. Es findet, wie es Hans-Peter Martin und Harald Schumann in ihrer Globalisierungsanalyse (1996) beschreiben, ein „Staatsversagen vor der Anarchie des Weltmarktes" (S. 289) statt. Wir befinden uns zunehmend in der Situation eines *Marktes und einer Politik ohne Staat* . In dem Maße, wie der souveräne Nationalstaat an Bedeutung verliert, in dem Maße wird auch eine Staatsschule und die mit ihr verbundene Schulpflicht an Bedeutung verlieren. Die moderne Schule und ihre Zwangsverordnungen entstanden - ähnlich dem modernen Volksheer und der Idee der Wehrpflicht - im Zuge, zum Schutz und zur Legitimation des Nationalstaates (siehe oben). Der aktuelle gesellschaftliche Wandel überholt also die Schule als Ort des Lernens und macht sie angesichts von Globalisierung und Weltgesellschaft zu einem politischen Relikt der Geschichte.

Eine aktuelle bildungspolitische Analyse der Bundesrepublik von Ingo Richter (1999), dem Direktor des Deutschen Jugendinstituts, kommt aus einer anderen Perspektive zu einem ähnlichen Urteil, indem sie die Verstaatlichung des Bildungswesens als eine der sieben Todsünden der Bildungspolitik beschreibt: Verstaatlichung führte in den letzten einhundert Jahren zur Bürokratisierung des Bildungswesens und steht der Lösung heutiger Probleme eher entgegen (Richter 1999, S. 172).

- Einen zweiten Begründungsaspekt betrifft die Vorstellung und das Paradigma vom *lebenslangen Lernen*. Der aktuelle UNESCO-Bildungsbericht (Deutsche UNESCO-Kommission (Hg.) 1997) sieht im Konzept des lebenslangen Lernens den „Schlüssel" zum 21. Jahrhundert . Er überwindet die herkömmliche Trennung zwischen Erstausbildung und Weiterbildung und verweist auf den Begriff einer lernenden Gesellschaft, in der alles als Gelegenheit wahrgenommen wird, sich zu bilden und seine Talente zu entfalten" (ebd., S. 96). Es wird hier von einer neuen Lernkultur gesprochen, die die klassische (und künstliche) Trennung aufhebt und sich damit vor allem an die klassische Schule wendet, die neu gedacht werden muß. Weiter heißt es in dieser Studie, daß lebenslanges Lernen auch bedeutet, daß „jede nur sich ergebende Bildungsmöglichkeit, die unsere Gesellschaft bereithält" (ebd.), genutzt werden muß.

Lebenslanges Lernen bedeutet also nicht nur eine Stärkung der Erwachsenenbildung, sondern auch die Öffnung traditioneller schulischer Angebote für ein lebenslanges Lernnetzwerk. Hierzu muß jedoch Schule ganz neu gedacht werden; mehr noch: Schule muß ihren Charakter als eine geschlossene und gegen Umwelteinflüsse relativ resistente Institution aufgeben. Dies bedeutet jedoch in letzter Konsequenz die Verabschiedung vom 'Modell Schule', wie es sich vor 200 Jahren als Ort der Nationalbildung (Wenning 1996) in Europa durchgesetzt hat und heute nach wie vor als Motor für Fortschritt und Modernisierung gilt.

Es geht hier jedoch nicht im Sinne von Hartmut von Hentig, „Die Schule neu denken" (1993) - dies greift in unserem Kontext zu kurz -, sondern im Sinne von Ivan Illich, der davon ausgeht, daß Schulen nicht weiterhelfen.

- Im Zusammenhang mit dem Konzept des lebenslangen Lernens wird der methodisch-didaktische Aspekt einer *beiläufigen Bildung*, wie er von Paul Goodman in den 60er Jahren (dt. 1978) in die Diskussion gebracht wurde, zum Argument für Entschulung.

Schule ist weder ein geeigneter Lebens- noch Erfahrungsraum für Kinder. Schule be- und verhindert Lernen, indem sie als eine geschlossene Anstalt künstliche Lern-Nischen bietet und Kinder von Realitäten entfremdet. Bildung darf nicht in Lern-Reservaten stattfinden, die von Dritten, also von der Schulverwaltung, kontrolliert werden. Beiläufige Bildung jenseits von Schulen erhält mit den Möglichkeiten der elektronischen Vernetzung über das Internet sowie mit der neuen Multi-Media-Technologie außerdem zusätzliche methodisch-didaktische Optionen, die ein globales Lernen im wahrsten Sinne des Wortes unterstützen. Konkret wird ein so verstandenes „offenes Lernen" z. B. in Österreich in einer Lebens- und Lerngemeinschaft in der Nähe von Linz seit vielen Jahren praktiziert, in der zwei Erwachsene und etwa 15 Kinder und Jugendliche ohne Schule leben und groß werden. Ziele ihres Konzepts sind:

„Lernen als sinnliche Erfahrung, also nicht Wissensvermittlung, sondern Entwicklung der Sinnlichkeit und Erkennen von Methoden zur Erlangung und Zugang zu Wissen. (...)

a) Das herkömmliche Lehrer-Schülerprinzip mit all den darin enthaltenen Problemen soll ungangen werden, indem Personen, die in einem freundschaftichen, verantwortungsbewußten Verhältnis zu den Kindern und Jugendlichen stehen, gemeinsam mit ihnen Wissen und Inhalte erarbeiten.

b) Des weiteren soll dieses gemeinsam Erarbeiten nicht an

ein Schulgebäude, Klassenzimmer gebunden sein. Der für die Arbeit am besten geeignete Ort oder Raum soll gefunden und geschaffen werden. (...)

c) Umgang mit den verschiedenen Wissensgebieten soll schöpferisch sein, Lernen sich aus praktischer Lebenserfahrung entwickeln. Lehrpläne, die sich nur mit Methoden der Wissensvermittlung auseinandersetzen, den zu vermittelnden Inhalten aber völlig unkritisch gegenüberstehen, können für die von uns gewünschte Bildung kaum von Bedeutung sein" (Die Hupfauer (Hg.) o. J. [1998], o. S.).

Das Konzept eines *offenen Lernens* bzw. einer *beiläufigen Bildung* korrespondiert mit der Idee vom *selbstgesteuerten Lernen*, wie es in der Erwachsenenbildung zunehmend diskutiert wird und als eine Form emanzipatorischer und entinstitutionalisierter Bildung verstanden wird.

Globales Lernen auf dem Weg zu einer entschulten Lernkultur

Wenn hier globales Lernen als ein entschultes Lernen dargestellt wird, dann geschieht dies auf der Grundlage von drei Begründungszusammenhängen:

- Die zunehmende Globalisierung führt zu einem Bedeutungsverlust nationalstaatlicher Orientierung und damit zur Entlegitimierung von (Staats)Schule.

- Die internationale bildungspolitische Forderung nach lebenslangem Lernen als Kernaxiom einer neuen Lernkultur führt zu einer Vernetzung und Öffnung von Lerninstitutionen und muß unterschiedliche Lernzusammenhänge von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen kompatibel machen. Dies bedeutet Entschulung und Entinstitutionalisierung.

- Die Forderung nach lebensnahen Erfahrungs- und Bildungsräumen für Kinder macht das Konzept einer „beiläufigen Bildung" bzw. eines „offenen Lernens" zur neuen didaktischen Leitidee eines globalen Lernens.

Auch wenn derzeit sehr viel auf das Ende des „Verschulungszeitalters" (Illich 1978, S. 114) hindeutet, so besteht doch, mit Illich gesprochen, ebenso die große Gefahr einer neuen Epoche der „Globalschule", „die sich nur dem Namen nach von einem globalen Irrenhaus oder einem globalen Gefängnis unterschiede und in der Erziehung identisch wäre mit Besserungstherapie und Anpassung. Ich glaube daher, daß der Niedergang der Schule uns zwingt, über ihr bevorstehendes Ende hinauszublicken und fundamentale Alternativen der Erziehung ins Auge zu fassen" (ebd.).

Mehr denn je stehen heute demnach die klassischen Lerninstitutionen im Spannungsfeld zwischen Bildungsauftrag und gesellschaftlichem Wandel und bedürfen einer grundsätzlicheren Reflexion, wenn sie dem Anspruch eines globales Lernens gerecht werden wollen.

Literatur:

Badertscher, H./Grunder, H.-U. (Hg.): Wieviel Staat braucht die Schule? Schulvielfalt und Autonomie im Bildungswesen. Bern /Stuttgart/Wien 1995.

Beck, U.: Weltrisikogesellschaft, Weltöffentlichkeit und globale Subpolitik. Wien 1997.

Berg, Ch. (Hg.): Staat und Schule oder Staatsschule? Königstein/Ts. 1980.

Bildungskommission NRW (Hg.): Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft. Neuwied 1995.

Borgius, W.: Die Schule - Ein Frevel an der Jugend. Berlin 1930; Reprint mit einem ergänzenden Nachwort des Verlegers Freiburg 1981.

Buckmann, P. (Hg.): Bildung ohne Schulen. München 1973.

Bühler, H.: Perspektivenwechsel? - unterwegs zu „globalem Lernen". Frankfurt/M. 1996.

Deutsche UNESCO-Kommission (Hg.): Lernfähigkeit: Unser verborgener Reichtum. UNESCO-Bericht zur Bildung für das 21. Jahrhundert. Neuwied 1997.

Die Hupfauer (Hg.): Offenes Lernen. Mönchdorf o. J. (1998).

Fischer, W.: Schule als parapädagogische Organisation. Kastellaun 1978.

Goodman, P.: Das Verhängnis der Schule. Frankfurt/M. 1975 (engl. 1964).

Goodman, P.: Erziehung - Zwangsjacke oder Freiheit? Zwei Aufsätze gegen die Schule. Meppen 2. Aufl. 1978 (engl.1968/69).

v. Hentig, H.: Cuernavaca - oder: Alternativen zur Schule? Stuttgart/München 1971.

v. Hentig, H. : Die Schule neue denken. München/Wien 1993.

Hinte, W.: Für das Leben lernen? Lernpflicht und Schulzwang. In: unterwegs, 10/September 1996, S. 14-17.

Illich, I.: Entschulung der Gesellschaft. Eine Streitschrift. München 1972,
4., überarbeitete und erweiterte Auflage 1995 (erstm. engl. 1971).

Illich, I.: Schulen helfen nicht. Reinbek 1972.

Illich, I.: Fortschrittsmythen. Reinbek 1978.

Klemm, U. (Hg.): Quellen und Dokumente der Antipädagogik. Frankfurt/M. 1992.

Klemm, U./Treml. A. K. (Hg.): Apropos Lernen. Alternative Entwürfe und Perspektiven zur Staatsschulpädagogik. München 1989.

Leschinsky, A./Roeder, P. M.: Schule im historischen Prozeß. Frankfurt/M. 1983 (erstmals Stuttgart 1976).

Martin, H.-P./Schumann, H.: Die Globalisierungsfalle. Der Angriff auf Demokratie und Wohlstand. Reinbek 1996.

Negt, O.: Kindheit und Schule in einer Welt der Umbrüche. Göttingen 1997.

Reimer, E.: Schafft die Schule ab! Befreiung aus der Lernmaschine. Reinbek 1972 (erstm. engl. 1971).

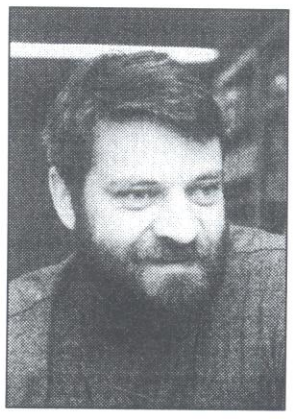
Richter, I.: Die sieben Todsünden der Bildungspolitik. München/Wien 1999.

Scheunpflug, A.: Die Entwicklung zur globalen Weltgesellschaft als Herausforderung für das menschliche Lernen. In: ZEP, 19. Jg., H.1/1996, S. 9-14.

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

Vogel, P.: Die bürokratisierte Schule. Unterricht als Verwaltungshandeln und der pädagogische Auftrag der Schule. Kastellaun 1977.

Wenning, N.: Die nationale Schule. Öffentliche Erziehung im Nationalstaat. Münster/New York 1996.



Dr. phil. Ulrich Klemm, Diplom-Pädagoge, Fachbereichsleiter an der Ulmer Volkshochschule, Lehrbeauftragter für Erwachsenenbildung an der Universität Augsburg, Vorsitzender des Kinderschutzbundes Ulm/Neu-Ulm. Seit 1988 Mitarbeiter der ZEP. Publizistische Tätigkeiten als Autor, Redakteur, Herausgeber und Verleger in den Bereichen der Anarchismusforschung, Bildungsgeschichte, Montessori-Pädagogik, Erwachsenenbildung und (eigenständigen) Regionalentwicklung.

Alfred K. Treml

Die Schule

Form und Funktion einer evolutionären Erfolgsgeschichte

Zusammenfassung: Die Schule kann auf eine Erfolgsgeschichte zurückblicken, die sie vor allem ihrer abstrakten Form verdankt. Gerade durch ihre Struktur vermittelt sie abstrakte Lerninhalte, die als Vorbereitung auf eine komplexe Weltgesellschaft hochgradig funktional sind.

Wenn ich an meine eigene Schulzeit zurückdenke, stehen mir drei oder vier Erlebnisse immer sofort und sehr eindrücklich vor Augen. Das Allermeiste habe ich vergessen. Das ist erstaunlich, wenn man sich daran erinnert, dass man doch viele tausende, und häufig endlos lange, Stunden in der Schule verbracht hat. Alles weg, ausgelöscht, gnädig zugedeckt vom Vergessen und überlagert von späteren Erinnerungen. Aber drei oder vier Erlebnisse sind mir in der Erinnerung präsent, unauslöschlich eingeprägt in meiner inneren Vorstellungswelt.

Zum Beispiel Karle. Einschulung um 1950. Ich war damals sechs Jahre alt. Meine früheste Erinnerung an die Schule. Erster Tag. Am Hang unter den vier großen Linden, die es noch heute vor dem alten Schulhaus gibt. Karle steht da und heult. Seine Mutter, die - als einzige - ihn am ersten Tag zur Schule begleitet hat, steht betreten daneben und redet ihm gut zu. Kriegerwitwe. Und nun muss ihr erster und einziger Sohn zur Schule. In eine fremde Welt. Weg von seiner Mutter, wo er der einzige war und ist, hinein in eine noch fremde Welt mit fremden Menschen. Wenngleich auch nur vormittags. Aber immerhin. Ein Zufall, dass Karles Vater im Krieg blieb und meiner nach der englischen Gefangenschaft wieder zurückkam. Karles Vater musste nach Russland, und er kam nie wieder. Irgendwo in den Wolchower Sümpfen oder im Kessel von Stalingrad oder in einem der Gefangenenlager des nördlichen Ural liegt er verscharrt. Aber er lebt weiter in Karle, und Karle muss nun heute zur Schule. Deshalb heult er. Und dieses Heulen, das nicht aufhören wollte - denn ich kann mich nicht erinnern, dass es aufhörte - vergesse ich nie. Obwohl Karle schließlich zur Schule ging, zur Schule gehen musste. Er blieb aber immer ein wenig der Außenseiter, der leicht zurückgebliebene, aber harmlose Karle.

Schule beginnt mit einer Trennung. Mit einer sozialen, räumlichen und zeitlichen Segregation. Man muss weg von seiner Mutter, ist nicht mehr der einzige, sondern einer unter vielen. Muss in ein altes Haus mit einem eigentümlichen Geruch - nach Bohnerwachs, Staub und Schweiß. Muss sich in eine Bank zwängen, ruhig sitzen, darf nicht aufspringen, nicht reden, wann man will, nicht aufs Klo, wenn man muss. Muss aufmerken und hören oder zumindest so tun als ob man aufmerkt und zuhört, denn vorne an der Tafel steht eine fremde Frau, später dann ein furchterregender Mann, Oberlehrer B., der Rektor, der nun sagt wo es langgeht und was man zu tun hat. Mit einem Stock, einem Zeigestock, einem langen Lineal oder einem Tatzenstecken, mit dem er regelmäßig und mit voller Kraft auf die Hände schlägt. Manchmal auch auf den Hosenboden oder den Rücken.

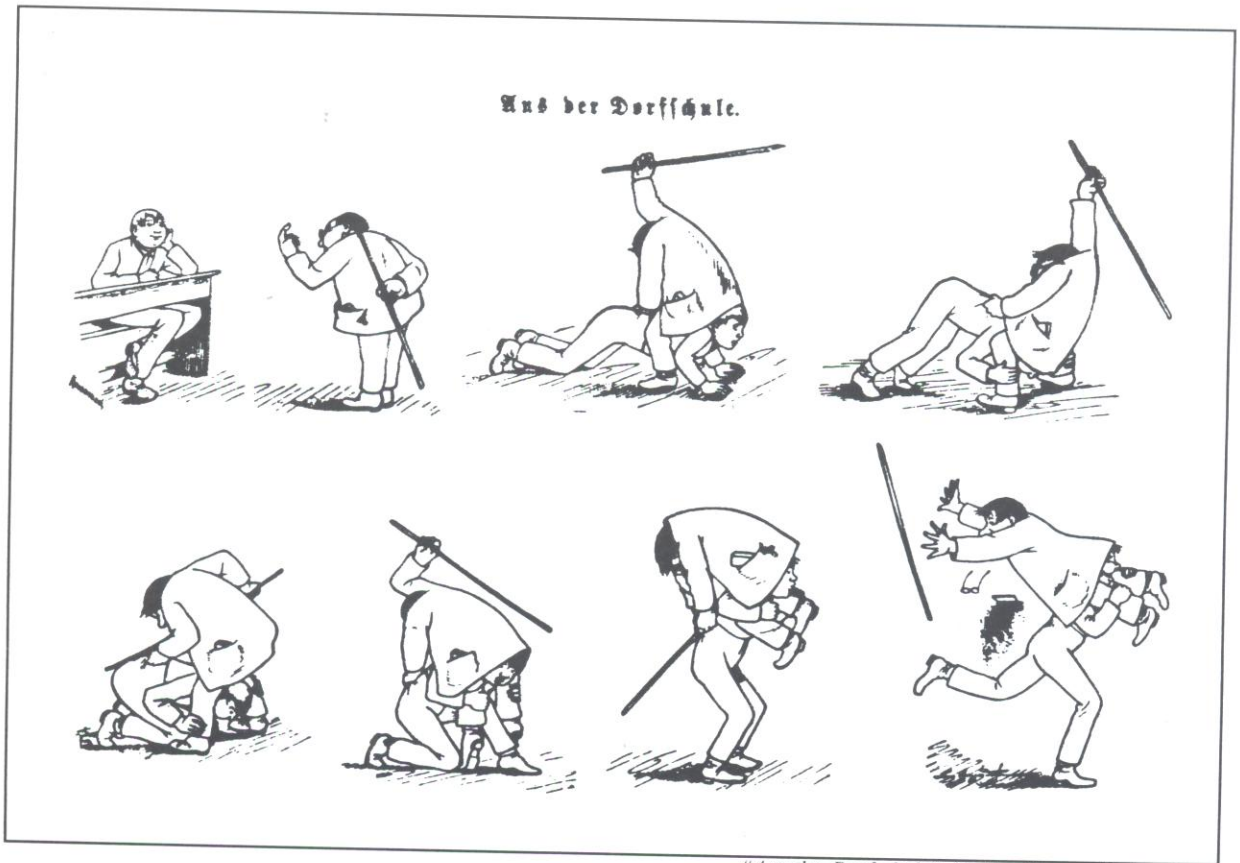
Und das ist das zweite Bild, das sich mir dann sofort vor die Augen stellt. Ein Bild, das gleichzeitig von einem starken Gefühl überlagert wird. Mit Angst. Ich wache nachts oder am frühen Morgen auf. Es ist kalt. Eiskalt. Winter offenbar. Das Schlafzimmer wird nie geheizt. Das Fenster steht nachts immer offen. Sommer wie Winter. Ich wache also auf und schlagartig fällt die lähmende Angst über mich wie ein nasser Lappen. Denn es ist Montag und die Schule geht wieder los. Und wie jeden Montag mit einem Diktat. Hintereinandersitzen! Schreiben! Verbessern, auch wenn man sich nur verschrieben hat, ist verboten! Ein Satz wird diktiert. Dann geht der Lehrer - es ist mucksmäuschenstill - von hinten durch die drei Bankreihen - jeder zieht schon sein Genick ein - und bleibt kurz hinter jedem Schüler stehn. Schaut ihm über die Schulter ins Heft. Sieht er einen Fehler schlägt er mit voller Wucht, kurz und hart, dem armen Würstchen - sei es ein Junge oder ein Mädchen - ins Genick. Das tut weh. Und so beginnt jede Schulwoche. Da fühle ich mich, noch im warmen Bett, so richtig allein, hilflos, ausgeliefert einem Schicksal, dem ich nicht entrinnen kann. Niemand, auch die Eltern nicht, können mir da helfen. Ich muss da durch! Durch die erste Stunde am Montag, dann durch den Rest der Woche.

Ein harter Kontrast war diese erste Schulstunde am Montag zum kuscheligen Wochenende zu Hause, bei den Eltern, mit den Kameraden. Herausgerissen aus der Lebenswelt in die Welt des Lebens, das fremd und undurchsichtig ist. Und deshalb mit Angst besetzt. Angst vor der Undurchsichtigkeit und dem Unbegreiflichen. Nicht oder nicht nur vor den Schlägen, die fast täglich auf den Rücken, den Hintern, die Hände, ins Genick und manchmal auch ins Gesicht fielen. Denn es gab auch Augenblicke, Erfahrungen, die wie ein Geschenk waren. Der gleiche Lehrer hatte meine Begabung fürs Malen entdeckt. Ein Baum sollte gemalt werden. Einfach ein Baum. Mit Wasserfarben. Ein Baum! Ein Baum ist etwas kompliziertes, differenziertes, farbiges, mit vielen Schattierungen und Farbnuancen. Als die Stunde zu Ende ging, war ich noch lange nicht fertig; ich hatte gerade erst in mühsamer Feinarbeit den Stamm gemalt, die Rinde mit all ihren Verwerfungen und Rissen. Der Lehrer setzte mich in die letzte Bank und sagte: Mal zu Ende! Das wird schön! Es war Matheunterricht, mein Hassfach. Alle mussten Mathe machen, und ich durfte die ganze Stunde meinen Baum zu Ende malen. Oder, als ich die Hintergrundkulisse für unser Handpuppentheater malen sollte, durfte ich sogar mehrere Vormittage lang im Lehrerzimmer ganz alleine und stundenlang für mich arbeiten. Während meine Klassenkameraden unten über Rechnen und Deutsch schwitzten, saß ich im Lehrerzimmer, tauchte ich langsam die Pinsel ins Wasser, drückte sie am Glasrand aus und pinselte die Farbe auf die riesengroße Vorlage. Das war Glück, ganz einfach Glück, und das in einem doppelten Sinn. Ich hatte einfach Glück und ich empfand ein reines Glück.

Dann war da ein Mann, der alle zwei bis drei Jahre mit seinen selbstgemalten Lichtbildern kam und uns in der Schule dazu die Märchen erzählte - wohlgemerkt zu einer Zeit, da es noch kein Fernsehen gab. Die Märchen von Grimm oder von Andersen waren mir schon bekannt. Aber die filigranen bunten Bilder, die er an die Wand warf, waren einfach zauberhaft und machten mir die Märchen erst zugänglich. Einmal durften wir alle, jeder für einen Augenblick, ein solches Glasbild, nicht sehr viel größer als ein etwas zu groß geratenes Dia, in die Hand nehmen und betrachten. Jedes Bild auf Glas mit einem Pinsel gemalt, der nur ein Haar hatte. Mindestens drei Monate arbeitete der Künstler, wie er erzählte, an einem dieser Kostbarkeiten. Jedes ein Unikat. Ich vergesse das Bild nie: Ein Garten mit einem Blumenmeer, mit einer rosenumrankten Pforte und Vergissmeinnicht, dazwischen zwei, drei kleine Singvögel und irgendwo der kleine Däumling (der ja auch - wie wir - ins fremde, wilde Leben geworfen wurde und dort seine Abenteuer erlebt) - das Bild eines Paradiesgartens, so schön und vollkommen in seiner Winzigkeit und Genauigkeit, höchst einfach und differenziert zugleich, dass es meine Phantasie noch Tage, Wochen, ja eigentlich bis heute prägte und meine Liebe zu Märchen und ihren transportierten Bildern sicher ebenso stark beeinflusste wie zur romantischen Kunst und zum Malen. So wollte ich auch malen können, so wollte ich auch fühlen können, denn das war mir schlagartig klar geworden: malen kann man nur, wenn man zuvor das dazugehörige Gefühl und die daraus fließende Phantasie besitzt. Und ich malte und fühlte und fühlte und malte und konnte so meine heftige Gefühlswelt während der Pubertät etwas kanalisieren.

Dann aber bricht ein andere Erinnerung auf: 8. Klasse Hauptschule, Stadtschule, die ich knapp ein halbes Jahr besuchte. Von diesem halben Jahr ist mir fast nichts mehr in Erinnerung als die letzten zehn Minuten des täglichen Unterrichts. In diesen letzten zehn Minuten war Kopfrechnen angesagt. Jeden Tag. Montag bis einschließlich Samstag. Und jeder Schultag war damit für mich versaut. Hintereinandersetzen! Zehn Fragen wurden gestellt. Dann vom Vorder- oder Hintermann (es waren tatsächlich nur Jungens, eine reine Jungenklasse) korrigiert. Der kleinwüchsige, aber strenge Lehrer, wie immer in seinem weißen Arbeitsmantel, an der Tafel stehend: Wer alle zehn richtig hat: Raustreten! Fast immer war es der gleiche großgewachsene Mitschüler - er hieß glaube ich Neidhardt -, der lässig den Weg zur Tafel schlenderte. Lehrer: Wer hat neun richtig? Zwei oder drei Schüler machten sich auf den Weg zur Tafel, natürlich auch immer die gleichen. Wer hat sieben richtig? Wieder standen ein paar auf und gingen zur Tafel. Dann sechs ... fünf ... vier ... Und immer größer wurde die Gruppe an der Tafel und immer kleiner wurde die Anzahl der Schüler, die noch in ihren Bänken sitzen bleiben mussten. Bei „drei" oder gar „zwei" richtig war nun fast immer die gesamte Klasse, also etwa 26 oder 27 Schüler an der Tafel und blickten aufmerksam, stumm, stolz und gnadenlos auf das kleine Häufchen Elend, das da noch in Form von zwei oder drei Schülern in den Bänken kauerte. Der eine hieß Rominger, der andere war ich.

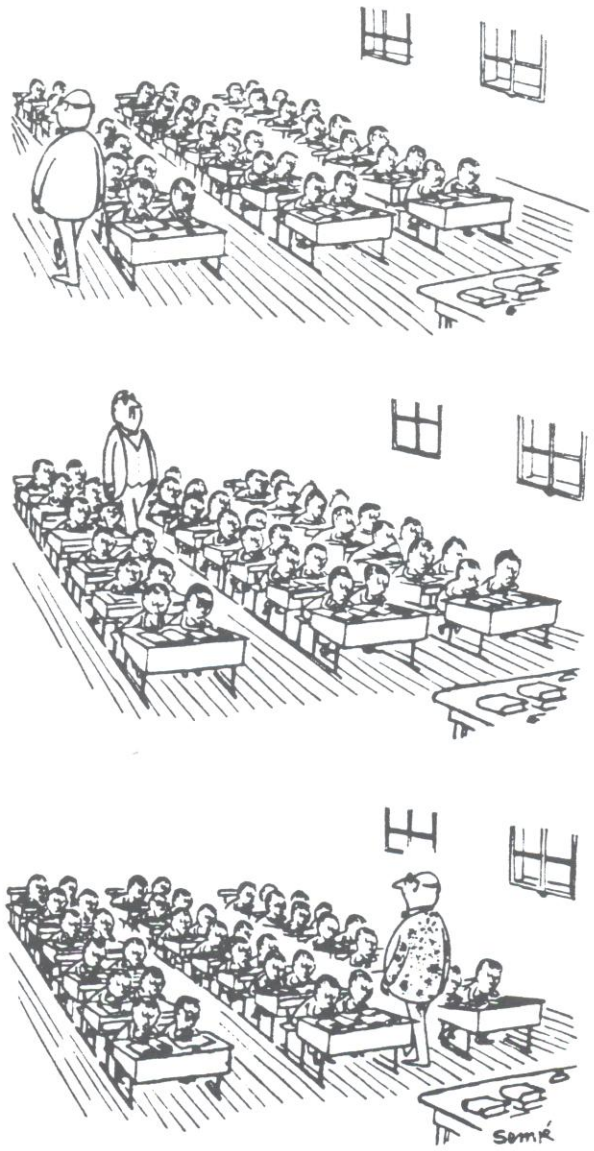
Der Lehrer schimpfte nie, drohte nie, geschweige denn, dass er tobte oder schrie. Aber er zeigte Rominger und Treml täglich, dass sie im Horizont der knapp dreißig Schüler schlecht kopfrechnen konnten. Mit dem fatalen Nebeneffekt, dass ich es schnell selber glaubte und noch heute bei Kopfrechenaufgaben sofort abschalte und mir nichts zutraue. Es war eine Demütigung dieses Ritual, und ich musste da durch, täglich.



"Aus der Dorfschule" (Lothar Meggendorfer; 1881)

Erst danach war der Schulvormittag vorbei und ich konnte mit meinen Kameraden am Bach und im Wald toben oder Wildwestheftchen lesen. Erträglich war dies nur, weil ich eine Kompensation hatte. Neben Malen und Kunst, das in dieser Klassenstufe nicht mehr die Bedeutung besaß, rückte Sport. Ich war eine Sportskanone und vor allem in Leichtathletik allen anderen überlegen. Einfach schneller, höher, weiter und besser. Auch hier waren die Ausgangsvoraussetzungen äusserlich gleich: Hundertmeterlauf ab dem gleichen Strich. Aber am Ende siegte ich im fairen Wettkampf und jeder hat es akzeptiert. Neidhardt war besser im Kopfrechnen. Aber ich war besser im Sport.

Die Schulzeit ist für jeden eine sehr gemischte Zeit, Zeit des Leidens- und des Entsagens, aber auch der hellen und freundlichen Momente, an denen etwas glückte, an denen man sich der tiefen Befriedigung erinnerte, etwas geleistet zu haben. Jeder hat natürlich andere Erinnerungen und jeder hat ein anderes Erinnerungsrepertoir seiner Erfahrungen. Es ist deshalb hochgradig zufällig, über Schule entlang der eigenen Erfahrungen nachzudenken und aus einzelnen erinnerten Bruchstücken der eigenen Schulkarriere möglicherweise eine Schulpädagogik oder gar eine Schultheorie zu entwerfen. Sie würde gleichermaßen zufällig sein. Solche zufälligen Erfahrungen sind wichtig, insbesondere für den Einzelnen und seinen Lebensweg. Ob sie aber auch wissenschaftlich wichtig sind, hängt ganz davon ab, ob es gelingt, sie in einen systematischen Zusammenhang zu stellen, der sie als exemplarisch für eine allgemeine Erfahrung von Schule ausweist. Und genau dies ist die Funktion von Theorie. Gerade weil jeder von uns durch die Schule gegangen ist und jeder unterschiedliche Erinnerungen daran hat, bedarf es der Theorie. Denn Theorie ist eine kontrollierte Form der Distanzierung zu etwas, das entweder zu weit weg (wie etwa die Planeten) oder zu nah auf uns drauf ist (wie etwa die Schule).



Ohne Worte (Jean-Jaques Sempé; 1960)

Die leider dominierende Alternative zu einem theoretisch reflektierten und kontrollierten Herangehen an Schule ist die normative Konstruktion einer Idealschule. Ihre Vorstellung speist sich meistens aus den schlechten Erfahrungen, die man mit Schule gemacht hat und die es in der idealen Schule zu kompensieren gilt. Die induktiven Verallgemeinerungsversuche individueller (und meist schlechter) Erfahrungen mit Schule sind aber logisch fehlerhaft, weil unvollständig. Es fehlt die allgemeine Verallgemeinerungsregel oder aber sie wird heimlich eingesetzt und nicht theoretisch kontrolliert. Das Ergebnis ist daher immer relativ willkürlich und zufällig. Die Plausibilisierungsversuche leben von Begründungen und - vor allem - von Ignoranz, von Nichtwissen. Deshalb finden wir bis hinein in die neueste schulreformerische Literatur eine auffällige Mischung von engagierter Begründungssemantik und erschreckender Ignoranz. Ich will nur ein Beispiel aus jüngster Zeit geben. Im Rahmen der allerorten geführten Diskussion um die Forderung, die „Schule neu zu erfinden", finden wir von Schulpädagogen u. a. den Satz „Die Schule ist eine zentrale Errungenschaft der Moderne"

(Voß 1996, S.6) oder „Die Schule ist eine Erfindung der Moderne" (ebd., S.35). Hier kommt von Fachleuten, die dafür bezahlt werden, dass sie auf ihrem Gebiet Bescheid wissen, eine Unwissenheit über die historischen Ursprünge der Schule zum Ausdruck, die mich erschreckt. Schule, so hätte ein schneller Blick in die einschlägige Fachliteratur gezeigt, ist nicht eine Erfindung der Moderne, sondern der altorientalischen Hochkulturen; ihre ältesten Spuren finden sich in Mesopotamien und Ägypten und sind nicht drei- vierhundert, sondern über fünftausend Jahre alt (vgl. Brunner 1983; Liedtke 1985, S.27ff.; Günther 1988, S.46 ff.).

Dieser lange Zeitraum ist natürlich sehr schwer zu überschauen. Ohne eine Theorie, die lange Zeiträume zu beobachten und zu analysieren erlaubt, laufen wir in der Tat Gefahr, unsere eigenen zufälligen Schulerfahrungen unkontrolliert zu verallgemeinern und dann eben auch zu zufälligen, aber auch zu beschränkten Aussagen zu kommen. Es bedarf also einer abstrakten und gleichzeitig hochauflösenden Theorie, um Schule in seiner allgemeinen (also immer wiederkehrenden, nichtzufälligen) Form überhaupt erst beobachtbar zu machen und die Beobachtungen ordnen zu können. Ich sehe im Augenblick keine Theorie, die dies zu leisten verspricht, außer der (Allgemeinen) Evolutionstheorie. Erst mit Hilfe der Evolutionstheorie können wir, so meine Hoffnung, jene Strukturen des Systems Schule in den Blick bekommen, die uns meistens verborgen bleibt, weil wir eben von Natur aus Sinneswesen sind, die konkrete sinnliche Erkenntnisse von Dingen vor abstrakten Erkenntnissen von Strukturen vorziehen. Ich will im folgenden diese latente Schulstruktur holzschnitthaft rekonstruieren und werde - allein schon aus Platzgründen, aber auch aus didaktischen Gründen - diese latente Struktur der Schule als evolutionär stabilisiertes Erfolgsmodell interpretieren und Antworten auf die Frage versuchen: Was lernen wir in der Schule durch diese latente, jahrtausendealte Schulstruktur?

Ich gehe von der Vermutung aus, dass eine evolutionär so stabile und alte Institution, wie es die Schule zweifellos ist, eine evolutionär wichtige Funktion erfüllt - mit anderen Worten: einen evolutionären Selektionsvorteil besitzt. Schule als System muss einen wichtigen Beitrag leisten zur Bewältigung eines basalen evolutionären Problems, sonst würde der große Aufwand (an Personal, an Geld, an Zeit, an Raum etc.) nicht über so lange Zeit billigend in Kauf genommen. Das wichtigste evolutionäre Problem, das Lebewesen erfüllen müssen, ist natürlich die Überlebenssicherung - genauer: einen Beitrag zu leisten zur Darwinschen Fittnessmaxime, der Überlegensüberlegenheit. Alle Lebewesen stehen grundsätzlich vor dem Problem, die Überlebenswahrscheinlichkeit angesichts knapper Ressourcen und vieler Mitkonkurrenten optimieren zu müssen. Dass Ressourcen knapp sind, ergibt sich aus der Schere zwischen Populationswachstum einerseits und Begrenztheit an Ressourcen andererseits. Alle Lebewesen müssen dieses Problem entlang der Logik von Variation und Selektion zu lösen versuchen. Variation ist relativ zufällige Veränderung eines Systems und Selektion die Bewertung dieser Variation durch die Umwelt. Nur so kann Überleben eine Zeit lang auf Dauer gesichert werden, dass Strukturen sich entlang dieser Form von Variation und Selektion reproduzieren und/oder verändern, um so sich neuen Umweltbedingungen durch Lernprozesse anzupassen. Wohlgemerkt: das ist die Form, nicht der Inhalt von Evolution. Nur die Form bleibt über Jahrtausende gleich, während die Inhalte sich je nach Entwicklungsstand verändern.

Ich vermute nun, dass Schule deshalb ein evolutionär so stabiles System ist, weil sie diese evolutionäre Form selbst simuliert. Während sich nämlich die Inhalte schulischen Lehrens und Lernens immer wieder verändern, bleibt ihre didaktische Präsentation und Vermittlung in einer gleichbleibenden Form über Jahrtausende erhalten. Diese gleichbleibende Form ist jene von Variation und Selektion und das gleich in einem doppelten Sinne: Schule simuliert Evolution einmal im Unterricht selbst, indem der Lehrer die Umwelt der Schüler variiert und die Schüler (nach Maßgabe ihrer Autopoiesis) selektiv darauf zurückgreifen. Schule simuliert Evolution aber zusätzlich auch dadurch, dass sie Lernprozesse evoziert, die gegenüber der schulischen Umwelt (etwa dem Wirtschaftssystem) als Variationen fungieren und von dieser wiederum selektiv bewertet werden.

Neben dieser allgemeinen und basalen Funktion der Simulation von Evolution durch die gleichbleibende Form von Schule (die natürlich noch differenzierter entwickelt und dargestellt werden könnte), gibt es noch eine Reihe von „heimlichen Imperativen", die von der latenten Struktur der Schule ausgehen - gewissermaßen Postulate des heimlichen Lehrplans. Ich werde sie im Folgenden ein wenig zuspitzen, also - aus didaktischen Gründen - ein bisschen übertreiben und gleichzeitig vereinfachen und sie deshalb als Imperative formulieren (wissend, dass es kein, zumindest kein personales Subjekt gibt, das diese Imperative postuliert) (vgl. Treml 1999b, S.4ff):

1. Lerne für die Schule, nicht für das Leben!

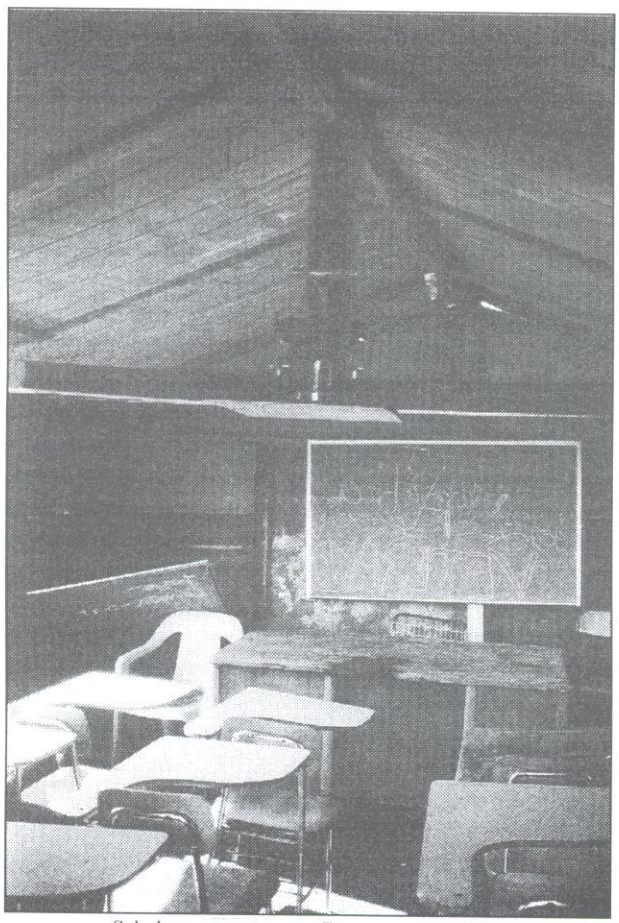
Schule ist ein gesellschaftlich erfolgreich ausdifferenziertes System; es kann seine spezifische Funktion nur dadurch erfüllen, dass es sich von der Gesellschaft - für die es natürlich seine Leistung erbringt - unterscheidet. Deshalb ist das Schulsystem durch eine sachliche, soziale, zeitliche und räumliche Segregation gekennzeichnet. Der Unterricht ereignet sich zu bestimmten Zeiten mit bestimmten Menschen in eigenen Räumen, in denen fern vom sonstigen Alltag Dinge gemacht werden, die sonst nirgends gemacht werden. Der Unterricht kann auf (zeitliche, räumliche, sachliche und soziale) Ressourcen ganz anders zurückgreifen als dies im Leben (außerhalb der Schule) möglich ist. Die Erfahrungen, die Schüler in der Schule machen, werden „jenseits" bzw. „neben" dem eigenen normalen Alltag gemacht. Schule ist also ein System, das sich nur durch einen Unterschied von seiner Umwelt (dem sog. „Leben", auf das es vorbereitet) erhält. Nur durch Absonderung vom sonstigen „Leben" bereitet Schule auf das „Leben" vor - vor allem dann, wenn - wie heutzutage - der soziale Wandel immer schneller wird. Würde Schule nur auf das konkrete Leben vorbereiten, wie es gerade in der Gegenwart ist, würde sie die Zukunft systematisch verfehlen, weil das Wissen dann schon wieder veraltet ist. Zwischen Schule und Leben, Simulation und Ernst darf es deshalb nur eine lose Koppelung geben. Deshalb gilt: „Non vitae, sed scolae discimus! „ (Seneca).

2. Mache die Erfahrungen von Erfahrungen Anderer!

Auf dem Hintergrund der langen „Weltzeit" ist die „Lebenszeit" der einzelnen Schüler zu kurz, um alle Erfahrungen unmittelbar selbst zu machen und daraus zu lernen. Es ist deshalb unumgänglich, auf die Erfahrungen anderer Menschen zurückzugreifen. Indem Schüler in der Schule die Erfahrungen von Erfahrungen Anderer machen, sparen sie Zeit in einem doppelten Sinne: einmal Wartezeit (nämlich Zeit zu warten, bis die Lernsituation zufällig erscheint) und zum andern Reaktionszeit (nämlich durch Versuch und Irrtum den erfolgreichen Weg selbst herauszufinden). Man verliert deshalb in der Schule Zeit, „um Zeit zu sparen" (Rousseau). „Der Menschen Leben ist kurz, und in einer Generation kommen nicht alle Casus vor. „ (Goethe, Götz von Berlichingen) Deshalb besitzt Schule einen hohen (nichtzufälligen) Organisationsgrad. Er ermöglicht kontrollierte Erfahrungen von Erfahrungen unzählig vieler Menschen und macht so das Lernen aus Erfahrung kumulierbar. Schule ist deshalb Buchschule, im Mittelpunkt des Unterrichts steht das Buch, denn alle wichtigen Erfahrungen früherer Generationen sind in Büchern gespeichert.

3. Lerne unspezifisches Verhalten und mache dich damit anschlussfähig an unbekannte Zukünfte!

Evolution ist zukunftsblind. Schule kann deshalb auf Zukunft nur durch eine Erziehung zur Unspezifität vorbereiten,



Schulraum in einer in Eigenregie von Migranten ohne Aufenthaltsstatus erstellten Ansiedlung auf dem von der Kirchengemeinde zur Verfügung gestellten Gelände nördlich von San Diego, Südl. Kalifornien (Foto: Martin Affolderbach)

durch Erhöhung von Eigenkomplexität der Schüler. Eigenkomplexität kann man definieren als die Fähigkeit eines lebenden Systems, in möglichst vielen verschiedenen Umwelten einen Zustand einnehmen zu können, der die Fortsetzung der Autopoiesis verspricht. Anschlussfähigkeit an eine Zukunft, die unbekannt ist, kann man nur erreichen, indem man möglichst abstrakt, formale Fähigkeiten vermittelt, denn nur so befreit man sich von der Beschränkung auf Anpassungsfähigkeit an eine ganz bestimmte Umwelt. In der Phylogenese des Menschen lässt sich deutlich ein starker Selektionsdruck in Richtung unspezifischen Kompetenzaufbaus entdecken. Der Mensch ist das „euryöke" Wesen schlechthin, d. h. er kann, wenn er sich anstrengt, in beliebigen Umwelten überleben, während die meisten Tiere „stenök" sind, d. h. nur in einer ganz bestimmten Umwelt überleben können. Schüler müssen also in der Schule lernen, ihre Eigenkomplexität zu steigern und „euryök" zu werden. Deshalb mutet ihnen Schule alle 45 Minuten eine andere Umwelt zu.

4. Nehme Inhalte wichtig und unwichtig! Lerne, etwas zu behalten und es wieder zu vergessen!

Weil man aber auch formale Lernfähigkeit immer nur an konkreten Inhalten lernen kann, lernt man diese Anschlussfähigkeit an morgen immer an Inhalten von gestern. Das impliziert ein in der Evolution unvermeidliches Risiko der (partiellen) Fehlanpassung. In einer unvermeidlich intransparenten und komplexen Umwelt kann Evolution immer nur durch eine Anpassung an ein Milieu von gestern optimiert werden. Lernprozesse, die immer in einem bestimmten Milieu stattfinden, müssen deshalb - um das Risiko erträglich zu machen - gleichzeitig Distanzierungsformen von diesem bestimmten Milieu implizieren. In der Schule muss man also an konkreten Inhalten lernen und gleichzeitig lernen, das Gelernte wieder schnell zu vergessen und bei Bedarf Neues zu lernen. Es geht also um Lernfähigkeit, um die Fähigkeit, in nichtbeliebigen Kontexten Kompetenzen zu erwerben, die in beliebigen Kontexten angewendet werden können.

5. Lerne auf Vorrat! Lerne immer mehr als du brauchst und lerne damit umzugehen, dass es immer zu wenig ist!

Schule ist deshalb immer gleichzeitig unter- und überdeterminiert. Man lernt in ihr immer viel zu viel und viel zu wenig; viel zu viel, weil man das Allermeiste für Gelegenheiten lernt, die nie eintreten werden. Schulisches Lernen ist deshalb hoch redundant. Dass in der Schule redundant gelernt wird, ist analog zum redundanten Auftreten von Mutationen und deshalb unverzichtbar, denn dadurch wird ein Variationspool von Kompetenzen aufgebaut, auf den bei Bedarf selektiv zurückgegriffen werden kann. Aber gleichzeitig lernt man auch viel zu wenig, weil die Umstände sich unvorhersehbar ändern können und Situationen Kompetenzen verlangen, die nicht gelernt wurden. Das alles ist unvermeidlich, kommt darin doch eine allgemeine evolutionäre Logik zum Ausdruck. Evolution ist immer redundant und Überleben in einer Umwelt, die nie vollständig kontrolliert werden kann, überlebensgefährlich. „Anstrengung ... „ meinte Niklas Luhmann einmal, „lohnt sich nach wie vor, aber mit dem hohen Risiko, daß nichts daraus wird" (Luhmann 1987, S.206).

6. Lerne in der überschaubaren Kleingruppe für die nicht mehr überschaubare Großgruppe! Lerne heute für ein Leben in der Weltgesellschaft!

Seit Jahrtausenden spielt sich Unterricht in der überschaubaren Kleingruppe einer Klasse ab, in der face-to-face-Beziehungen und sinnlich-konkrete Erfahrungen möglich sind. Hierin spiegelt sich die evolutionäre Selektion des Menschen auf die Kleingruppe wider. Der Mensch ist von Natur aus im sog. „Mesokosmos" der mittleren Erfahrungswelt zuhause. Sein Sinnesapparat hat einen begrenzten Radius und will von konkreten, anschaulichen Erfahrungen gereizt werden. Dass schulischer Unterricht auch heute noch in der überschaubaren Kleingruppe einer Klasse stattfindet und Wärmemetaphern der Nähe und Anschaulichkeit in der pädagogischen Kommunikation dominieren, verweist unübersehbar auf diese evolutionäre Wurzel. Aber diese Ausstattung unserer Natur kontrastiert heute immer offensichtlicher mit den Erfordernissen unserer Kultur. Die kulturelle Evolution mündet zunehmend in anonymen sozialen Großsystemen und kulminiert in der Weltgesellschaft. Das Lernen in der vertrauten Schulklasse muss also im Verlaufe der Schulsozialisation zunehmend von Erfahrungen sozialer Komplexität ergänzt werden. Deshalb stehen im Mittelpunkt des schulischen Unterrichts die Vermittlung nichtsinnlicher, kognitiver Kompetenzen (die vielbeklagte Abstraktheit und „Theorielastigkeit" der Lernschule) und nicht das Wohlfühlen in der Kuschelecke.

7. Lerne Evolution zu simulieren! Lerne, mit Variation und Selektion so umzugehen, dass Du überlebst!

Im Unterricht wird die Logik der Evolution vor allem dadurch simuliert, dass kommunikative Offerten als Variation erfahrbar gemacht werden und die Schüler darauf selektiv zurückgreifen (und gegebenenfalls durch Behalten stabilisieren) (vgl. Scheunpflug 1998). Weil für Lehrer und Schüler im Unterricht konkrete Inhalte im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit stehen, wird die abstrakte evolutionäre Logik (bzw. Form) von Lehren und Lernen als ein Prozess von Variation, Selektion und Stabilisierung meistens übersehen und die Inhalte überbewertet. Wenn aber durch die Form der Behandlung von Inhalten im Unterricht in erster Linie Evolution simuliert wird, sind die im Vordergrund stehenden manifesten Inhalte funktional äquivalente Mittel, um evolutionäre Lernprozesse zu ermöglichen, die von der Form (der Vermittlung der Inhalte) ausgehen.

8. Leiste was!

Dass in der Schule Leistung erwartet wird, muss aus evolutionärer Sicht nicht überraschen, denn Leistungsoptimierung ist die Antwort der Evolution auf die Frage, wie unter Bedingungen unvermeidlicher Knappheit an Ressourcen das Überleben gesichert werden kann. Dass schulische Leistung unter Konkurrenzbedingungen simuliert und erprobt wird, ist ebenfalls nicht überraschend, denn der evolutionäre Kampf um bessere Überlebensbedingungen ereignet sich immer im Horizont von Mitkonkurrenten. Der Unterricht simuliert Leistungsbereitschaft und Leistungserfüllung, und der Lehrer bewertet die Ergebnisse entlang des binären Codes „besser/schlechter" durch Noten. Was im konkreten Fall als besser oder schlechter definiert wird (also das „Programm", das den binären Code zu konkretisieren erlaubt) ist aus evolutionärer Sicht relativ gleichgültig, denn das Kriterium der Überlebensüberlegenheit wird in der Evolution erst nachträglich (qua poststabilisierter Harmonie) bestimmbar. Deshalb fungieren die - historisch kontingenten - Programme auch nur als Platzhalter für spätere Leistungsanforderungen.

9. Lerne, dass unterschiedliche Verteilung von Ressourcen nur auf der Basis von Gleichheit gerecht ist!

Was dabei allerdings nicht gleichgültig sein kann, ist die Tatsache, dass unterschiedliche Leistungen (von besser/schlechter) nur auf der Basis von gleichen Voraussetzungen bestimmbar sind. Nur auf der Basis von Gleichheit (jener Bedingungen, die kontingent sind) lassen sich Unterschiede als Leistung definieren. Deshalb gibt es eine allgemeine Schulpflicht und deshalb findet jeder Schüler zu Beginn der Schulzeit, des Schuljahres, der Klassenarbeit die gleichen Aufgaben und Bedingungen vor (z. B. altershomogene Zusammensetzung der Klasse, gleiche Aufgabenstellungen und gleiche räumliche und zeitliche Beschränkungen u. a. m.), während am Ende schließlich (wie jeder weiß) unterschiedliche Schulabschlüsse, unterschiedliche Versetzungsberechtigungen und unterschiedliche Noten herauskommen. Nur auf der Grundlage von gleichen Anfangsbedingungen lassen sich die unterschiedlichen Ergebnisse am Ende auch legitimieren. Deshalb müssen Lehrer penibel auf Startgleichheit achten. Jeder Hundertmeterlauf muss genau von der gleichen Stelle und zur gleichen Zeit beginnen, wenn der Sieger als Sieger und der Verlierer als Verlierer akzeptiert werden soll.

10. Sei eigennützig - und kooperiere!

Leistung wird evolutionär zunächst am Phänotyp, also am Individuum, festgemacht. Es ist deshalb auch das Individuum, dessen Leistung in der Schule gefördert und gemessen wird. Schule fördert damit zunächst eigennütziges Verhalten, und das ist evolutionär gesehen auch ganz selbstverständlich. Eigennutz ist die stärkste natürliche Triebfeder, und sie wird in jeder Schulstunde aktiviert und optimiert (z. B. wenn Schüler individuell gelobt oder getadelt, aufgerufen oder benotet werden). Aber dem Eigennutz dienlich kann auch (partielle) Kooperation sein. Der schlaue Egoist kooperiert deshalb; nur der dumme Egoist handelt ausschließlich nichtkooperativ und verliert auf lange Sicht, was er kurzfristig möglicherweise gewinnt (vgl. Treml 1999a). In der Schule wird deshalb durch die Struktur dessen, was zugelassen und was ausgeschlossen wird, sowohl eigennütziges als auch kooperatives Verhalten eingeübt. Ein einfaches Beispiel sind Mannschaftsspiele im Sportunterricht: man lernt, (etwa durch Ballabgabe) mit der eigenen Mannschaft zu kooperieren und mit der gegnerischen Mannschaft zu konkurrieren. Nur dadurch, dass jede Mannschaft eigennützig handelt (und gemeinsame Regeln anerkennt), wird das Spiel gelingen. Es ist in diesem Zusammenhang ein Irrtum zu glauben, Schüler würden nur in konkurrenzfreien „offenen" und „selbstbestimmten" Spielsituationen kooperatives Verhalten lernen. Gerade in und durch Konkurrenzspiele lernen Schüler das Einhalten von Regeln. Das Einhaltenkönnen von Regeln aber ist eine Form von Kooperation auf der Basis von Eigennutz. Deshalb optimiert der Schüler Eigennutz durch das Bestreben, gute Noten zu ma-

chen, lernt aber gleichzeitig, dass dies nur auf der Basis von Kooperation möglich ist.

11. Lerne, mit Frustrationen umzugehen!

Indem individuelle Leistungen in der Schule beurteilt und benotet werden - und zwar durch den Lehrer, lernt der Schüler, dass seine eigene Leistung von seiner Umwelt selektiv behandelt wird. Das ist eine wichtige Erkenntnis, weil Selektion das Bewertungskriterium der Evolution ist. Weil evolutionäre Selektion immer Selektion durch die Umwelt ist, beurteilt der Lehrer (und nicht der Schüler sich selbst). Dadurch dass diese schulische Selektion sich immer im Vergleichshorizont der gesamten Klasse abspielt, lernt der Schüler sich sozialem Wetteifer in Konkurrenzsituationen auf Dauer zu stellen. Er konkurriert also um Fitness, die zunächst einmal als Karrierefitness erscheint - letztlich (aus soziobiologischer Sicht) aber in genetische Fitness mündet (vgl. Voland 1996). Darüber hinaus lernt der Schüler durch diese schulische Selektion mit negativer Selektion umzugehen, also mit Versagen und enttäuschten Erwartungen. Das ist in einer letztlich intransparenten Evolution unvermeidlich und unumgänglich und wird in der Schule etwa durch schlechte Noten oder Nichtversetzung ständig erfahren und eingeübt. Noten simulieren natürlich nur evolutionäre Sackgassen; es sind Symbole von Selektion. Schüler simulieren damit Evolution im Unterricht unter herabgesetztem Risiko des Scheiterns. Wer in der Schule nicht lernt, dass man beim Überqueren einer Straße die Augen aufmachen muss, kommt nicht unters Auto, sondern bekommt nur eine „5".

12. Imitiere die Erfolgreichen!

Mindestens genauso wichtig, wie zu lernen, mit negativer Selektion umzugehen, ist es, sich am Besseren auszurichten und zu lernen, dem Erfolgreichen nachzueifern. Der Imperativ: „Imitiere die Erfolgreichen!" ist natürlich ein altes und sehr erfolgreiches Evolutionsprinzip und offenbar so wichtig, dass es tief in der Schulstruktur verankert wurde. Das Bestreben aller Schüler ist es, eine gute Note zu machen und damit zu den Erfolgreichen zu gehören. Dass auch umgekehrt derjenige eine gute Note erhält, der erfolgreich ist, ist nur die tautologische Umformulierung eines abstrakten Evolutionsprinzips. Weil das eigentliche Erfolgsprinzip der Evolution, das Überleben, in der Schule nur symbolisch simuliert werden kann, wird Erfolg durch mehr oder weniger zufällige Programme definiert und durch gute Noten belohnt. Allerdings, so ganz zufällig sind die schulischen Aufgabenstellungen auch wieder nicht: immer wieder versucht man, auch bei der Auswahl der Lehrinhalte Erfolgreiche zu imitieren bzw. an ihnen zu lernen (heißen sie nun Goethe, Schiller, Darwin, Einstein oder Albert Schweitzer).

13. Lerne, erfolgreiche Evolutionsstrategien für deine Zwecke zu benützen! Übertreibe und vereinfache!

Aber nicht nur bei der Didaktik, sondern auch bei der Methodik des schulischen Unterrichts kopieren Lehrer erfolgreiche Evolutionsstrategien. Zum Beispiel geben: Übertreiben - Vereinfachen - Wiederholen. Übertreibung durch Hervorhebungen, Kontrastverstärkungen, Schematisierungen usw. einerseits und (meistens gleichzeitig) Vereinfachung, etwa durch Weglassen, Reduzierung, Elementarisierung andererseits sowie die Wiederholung des schon Bekannten sind häufig vorkommende Methoden des Unterrichts. Sie gründen evolutionär gesehen in einer Evolutionsstrategie höherer Lebewesen: Es sind (meist optische) Signale, die als Auslösereize für basale Handlungsmuster (auf der Grundlage eines Appetenzverhaltens) fungieren. Sie sind schon auf der Ebene unserer tierischen Vergangenheit rudimentäre Formen von Symbolbewegungen bzw. von Symbolhandlungen (vgl. Lorenz 1996, S.489ff.). Vereinfachung ist darüber hinaus ein ökonomisches Sparprinzip der Evolution, eine Art Extremalprinzip. Evolution belohnt ein Verhalten, das mit dem geringsten Energieaufwand den größtmöglichsten Effekt erreicht. Vermutlich wird man auch bei anderen dominanten Methoden des Unterrichtens auf solche evolutionären Strategien stoßen - nicht zuletzt bei dem didaktisch so grundlegenden Prinzip der Anschaulichkeit.

14. Lerne, dein Verhalten von Gefühlen für konkrete Personen zu lösen und an abstrakten Regeln auszurichten!

Die schon erwähnte Befähigung zu einem an abstrakten Regeln orientierten sozialen Verhalten wird in der Schule durch bloße Teilnahme gelernt. Für ein abstraktes soziales System ist diese Fähigkeit von außergewöhnlicher Bedeutung, ist der Mensch von Natur aus doch ein Wesen, das uneigennütziges Verhalten nach Entfernung zur eigenen Verwandtschaft in abnehmendem Maße selektiert. Wir sind es gewohnt, in der Familie über Gefühle Selektionen zu übertragen, etwa durch Empathie, und meist unfähig oder zumindest nur sehr schwer fähig, zu fernen, nichtverwandten oder gar sinnlich nicht wahrnehmbaren Menschen eine auf Gefühlen (der Zuneigung) gründende Beziehung aufzubauen. In der Schule lernt man, Beziehungen zu Menschen und sozialen Systemen aufzubauen, die nicht auf Gefühlen, die zum natürlichen Nepotismus neigen, sondern auf Regeln gründen - Fürstenau spricht hier zu Recht von einem Prozess der „Entpersönlichung" (Fürstenau 1964, S.66). Schüler müssen deshalb in ihrer Schulkarriere lernen, soziale Beziehungen nach und nach von konkreten Gefühlen auf abstrakte Regelförmigkeit umzustellen (die privilegierende Mutter ist eben nicht mehr immer dabei!). Das leistet Schule vor allem dadurch, dass sie die anfänglich noch dominante (meist weibliche) Bezugsperson der Klassenlehrerin zunehmend ersetzt durch eine zunehmende Anzahl von Fachlehrern und einem ständigen (jährlichen) Lehrerwechsel. Soziale Beziehungen bzw. soziale Verhältnisse werden so versachlicht[1].

15. Denke was du willst, aber beteilige dich an Kommunikation!

Nicht nur durch sein mittelmäßiges, aber breites Kompetenzrepertoir ragt der Mensch aus der Tierwelt heraus, auch und vor allem durch die cerebrale Fähigkeit des Denkens ist der Mensch singulär. Denken aber ist eine Art Probehandeln im Geiste mit herabgesetztem Risiko des Scheiterns. Dass in der Schule vor allem Denken (und nicht Handeln!) angeregt wird, bedeutet ein Einüben der Evolutionsfähigkeit in einer vorgestellten „zweiten" Welt. Aber dieser Prozess spielt sich für alle Beobachter intransparent im Bewusstsein der Schüler

ab. Deshalb ereignen sich Erziehung und Unterricht nicht in Form von Bewusstseinsprozessen (und wenn, dann zufällig), sondern in Form von Kommunikationsprozessen. Unterricht ist so gesehen nichtzufällige Kommunikation mit zufälligen Ergebnissen.

16. Lerne, dich in vorgegebenen Beschränkungen zu bewegen und ziehe dabei wahre Aussagen falschen vor!

So ganz zufällig sind die Ergebnisse von Unterricht natürlich nicht (bestenfalls stochastisch). Dass Unterricht in der Schule trotz seiner teleonomen Struktur (die eine pädagogische Technologie unmöglich macht) durch teleologisches Handeln optimiert werden kann und doch hin und wieder beachtliche Erfolge aufweist, dürfte darin begründet liegen, dass das Schulsystem mit Vorselektionen arbeitet: mit sog. Constraints, die das Mögliche beschränken (z. B. Gewohnheiten, Organisation, Stundenplänen, Curricula, Themen, räumliche und soziale Einschränkungen usw.) und die Lehrkräfte systematisch auf Kommunikationsmedien zurückgreifen und dosiert einsetzen kann. Kommunikationsmedien wie Wahrheit, Liebe, Macht und Humor sind symbolisch generalisierte Präferenzen, die als Vorselektionen zu weiteren Anschlussselektionen motivieren. All das macht die Zwecktätigkeit der Lehrer und Hausmeister bestenfalls wahrscheinlich, ohne sie determinieren zu können. Dass sich bestimmte Constraints und Kommunikationsmedien in der Schule stabilisieren konnten, deutet allerdings darauf hin, dass sie vermutlich sehr zweckmäßig sind.

17. Lerne, dass Anstrengung lustvoll sein kann und strenge dich vor allem dann an, wenn die Zeit befristet ist!

Zu den wichtigsten Constraints gehören sicher zeitliche Beschränkungen. Sie sind für Schule in einer zweifachen Weise sehr wichtig: zum einen, weil Lernprozesse durch Lehrprozesse nicht determiniert, sondern nur vorbereitet werden können. Wenn sie nach einem meist mühevollen Prozess tatsächlich gelingen, werden wir Menschen durch Lust (qua Endorphinausschüttung) belohnt. Wir sprechen in der Pädagogik dann gelegentlich vom „kairos" oder vom „fruchtbaren Moment im Bildungsprozess". Dass Anstrengung durch Lust belohnt wird, ist ein altes evolutionäres Prinzip (viele vergessen dies und glauben irrtümlicherweise, Lust wäre - statt Folge - Voraussetzung von Anstrengung). Neben dem „kairos", dem fruchtbaren Moment im Bildungsprozess, dem „rhythmus" der dabei beteiligten biologischen Systeme, spielt die zählbare und berechenbare Zeit - „chronos" - eine wichtige Rolle, weil dieser Zeitbegriff Voraussetzung für die Koordination sozialer Systeme (auch der Schule) ist. Er ist nicht nur Grundlage für Verabredungen (und die Sekundärtugend „Pünktlichkeit"), sondern auch für die Selbstlegitimation des „künstlichen" Schulsystems. Durch Zeitbefristung kann Schule ihrer eigenen Tätigkeit eine (sekundäre) Wertvermutung geben. Über die Androhung der nächsten Klassenarbeit, des nächsten Versetzungstermins u. a. m. wird Dringlichkeit erzeugt und Dringlichkeit transportiert das Gefühl der Wichtigkeit.

Im Lichte dieser 17 „Imperative" des heimlichen Lehrplans unseres Schulsystems werden manche Reformansätze von Schule und Unterricht fragwürdig. Es wäre einen eigenen Beitrag wert, der die modischen und politisch korrekten Reformtopoi (insb. in der reformpädagogischen Tradition) im Horizont der teleonomen Struktur von Schule untersucht und ggf. als gefährliche Mythen entlarvt. Umgekehrt kann man aus normativer Sicht natürlich auch diese latenten Imperative selbst wiederum normativ bewerten und kritisieren und ggf. fragen, ob und inwiefern sie so etwas wie einen „moralischen" oder „unmoralischen" Charakter besitzen. Wie immer die Antworten auch ausfallen mögen: die latenten Imperative des heimlichen Lehrplans zu kennen ist Voraussetzung für jede kritische Beurteilung. Sie mögen vielleicht nicht moralisch (im Sinne universalisierbarer und absoluter Kategorialität) sein, aber sind offensichtlich evolutionär bewährt, und das heißt immer: überlebenstauglich. Sonst wäre Schule nicht ein so erfolgreiches „Exportmodell" geworden. In der Evolution - auch der sozialen Evolution - gibt es kein besseres Kriterium für Erfolg als Überleben.

Anmerkungen:

1 Deshalb wird das Verhältnis von Schüler zu Lehrer bzw. von Educandus zu Educator im Verlauf der Schulzeit immer größer. Ist es bei einer Familie mit zwei Elternteilen und zwei Kindern noch 1 : 1, wird es in der Grundstufe etwa 30 : 1 und in der Sekundarstufe etwa 160 : 1 sein (vgl. Dreeben 1980, S.15).

Literatur:

Brunner, Hellmut: Schreibunterricht und Schule als Fundament ägyptischer Hochkultur. In: Kriss-Rettenbeck, L./Liedtke, M. (Hg.): Schulgeschichte im Zusammenhang der Kulturentwicklung. Bad Heilbrunn 1983, S.62-75.

Dreeben, Robert: Was wir in der Schule lernen. Frankfurt a. M. 1980.

Fürstenau, Peter: Zur Psychoanalyse der Schule als Institution. In: Das Argument 6. Jg., 2 (1964), S.65-78.

Günther, Karl-Heinz u. a. (Hg.): Geschichte der Erziehung. Berlin 1988.

Liedtke, Max: Bayerisches Schulmuseum Ichenhausen - Bildführer. München 1985.

Lorenz, Konrad: Über tierisches und menschliches Verhalten. Aus dem Werdegang der Verhaltenslehre. Gesammelte Abhandlungen. Bd. 1/2. München 1996.

Luhmann, Niklas: Soziologische Aufklärung. Band 5. Opladen 1987.

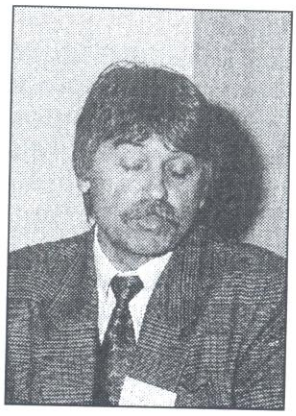
Scheunpflug, Annette: Evolutionäre Didaktik. Schule und Unterricht aus evolutions- und systemtheoretischer Sicht. Habilitationsschrift (unveröff.). Hamburg 1998.

Schiffler, Horst/Winkeler, Rolf: Tausend Jahre Schule. Eine Kulturgeschichte des Lernens in Bildern. Stuttgart/Zürich 1985.

Treml, Alfred K. (a): Die Erziehung zum Weltbürger. In: Neumann, Dieter/ Schöppe, Arno/Treml, Alfred K. (Hg.): Die Natur der Moral. Evolutionäre Ethik und Erziehung. Stuttgart 1999, S.177-194.

Treml, Alfred K. (b): Die Ethik des heimlichen Lehrplans. Was lernen Schüler durch die Schulstruktur? In: EU - Ethik und Unterricht 1 (1999), S.2-8.

Voland, Eckart: Konkurrenz in Evolution und Geschichte. In: Ethik und Sozialwissenschaften 7 (1996) 1, S.93-107.



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

Hermann Gall

Olympismus im Globalen Lernen

Zusammenfassung: „Globales Lernen" wird in der deutschen Erziehungswissenschaft als letztes Glied in einer Entwicklung von „Dritte-Welt-Pädagogik" über „Ausländerpädagogik", „Multikulturalismus" und „Interkulturelles Lernen" gesehen. Konzeptuelle Ansätze zu „globalem Denken, Lernen und Handeln" werden gegenwärtig eher in der erzieherischen Praxis entwickelt und beziehen zusätzlich Aspekte von Friedens- und Umweltpädagogik mit ein. Dem gegenübergestellt werden die Elemente einer „Olympischen Pädagogik", wie sie der Sportwissenschaftler O. Grupe auf der Basis der Coubertin'schen Grundideen entwickelt hat. Aus einem Vergleich beider Grundpositionen werden Vorschläge entwickelt, wie im „Globalen Lernen und Handeln" Olympismus und Sport als Türöffner und Hilfe in globalen Zusammenhängen thematisiert und eingesetzt werden können. Und wie und wo auf der anderen Seite Olympismus und Sport als weltweit verbreitete gesellschaftliche Phänomene und Systeme mit beträchtlichem Einfluß globaler denken und handeln sollten. Und wo sie letztlich – auch im Sinne von „ganzheitlichem Denken" - mehr und größere menschliche, soziale und interkulturelle Verantwortung übernehmen und sich für mehr Frieden statt Gewalt einsetzen sollten.

Welche Bedeutung, Chancen und Möglichkeiten hat der Olympismus und der olympische Sport als Themenbereich und Handlungsfeld unter der Perspektive Globalen Denkens, Lernens und Handelns? Welche Konsequenzen ergeben sich, wenn man beide Positionen aus erziehungswissenschaftlicher Sicht aufeinander bezieht und miteinander vergleicht?

Dazu sollen zunächst das eigene Verständnis der beiden Positionen umrissen und dann die Konsequenzen aus einer Bezugnahme aufeinander aufgezeigt werden.

1. Globales Denken, Lernen und Handeln

Die Grundidee zum vorliegenden Denkansatz entstand aus einem Unbehagen gegenüber der an der eigenen Hochschule immer noch verwendeten Bezeichnung „Ausländerpädagogik" für einen Studienteil, der hier für die Studierenden aller Lehramtsstudiengänge obligatorisch ist.

Längst sind in der Erziehungswissenschaft – wie den Lesern der ZEP bekannt – aus den Grundkonzeptionen der *entwicklungspolitischen Bildung, Umwelterziehung, Befreiungs- und Friedenspädagogik, „Dritte-Welt-Pädagogik" etc.* aus den 60er und 70er Jahren über *„Ausländerpädagogik"* hinaus die interaktiveren Ansätze von *Multikulturalismus* und *Interkultureller Pädagogik* entwickelt worden (vgl. u.a. Auernheimer 1990, Bittner 1991, Borelli 1986, Essinger 1986, Galtung 1993). Und am vorläufigen Ende dieser Entwicklung stehen Konzept-elemente zu einer Theorie von *globalem Denken, Lernen und Handeln*, wie sie etwa Bühler F. (1996) und H. (1995, 1996a, b) oder Zumsteg (1996) entworfen haben.

Ohne auf weitere Einzelheiten einzugehen, soll hier nur ein Aspekt hervorgehoben werden, den K. Dietrich aus *sportpädagogischer* Sicht in die Diskussion der *Interkulturellen Pädagogik* eingeführt hat.

Er arbeitet in seinem Beitrag unter Berufung auf den Ethnologen Geertz besonders heraus, daß das Körperverständnis und Bewegungsverhalten der Menschen in allen Kulturen als Symbolsystem einen bedeutsamen Stellenwert hat und kulturell geprägt ist, wie wir allein durch den Umgang mit muslimischen Schülerinnen im deutschen Schulsport wissen. Dietrich erwartet bei seiner Suche nach Gelegenheiten für interkulturelles Lernen in der Schulpraxis, „daß auch Bewegung, Spiel und Sport als ein universales, weltweit verbreitetes kulturelles Phänomen zum Medium interkulturellen Lernens werden kann". Dies auch, wenn oder gerade weil sich Körper- und Bewegungsbilder sowie Sinnorientierungen im modernen Sport grundlegend von den autochthonen Bewegungskulturen der Völker oder z.B. vom Körper- und Bewegungsverhalten in den jugendlichen Subkulturen, der Bewegungsmeditation, Bio-energetik, dem Gesundheitssport oder den importierten fernöstlichen Sportformen unter-scheiden. (Dietrich 1994, 22 ff.).

2. Olympismus

Welches sind nun wesentliche charakteristische Elemente, Sinnkriterien und Funktionsmerkmale des Olympismus und des olympischen Sports, die unter den Aspekten globalen Denkens relevant und bedeutsam sein können?

Zur Beantwortung dieser Frage greife ich hier im wesentlichen auf das von Coubertin geprägte Selbstverständnis zurück, wie es O. Grupe in seinem Vortrag über „Olympische Pädagogik" 1997 (a) in Olympia dargelegt hat und fasse dies in sieben Punkten zusammen:

1) Die von Coubertin begründete moderne olympische Idee ist ihrer Entstehung und ihrem Selbstverständnis nach primär *eine pädagogische Idee*, die bestimmten Intentionen folgt und festgelegten Sinnkriterien und Wertorientierungen unterliegt.

2) Die Zielsetzung des Olympismus liegt demnach in der Erziehung zu sportlichem Können, Leisten und fairem Wettkämpfen nach dem Prinzip „citius, altius, fortius" – schneller, höher, stärker. Dabei ist dieses Prinzip nicht nur für die absolute Höchstleistung reserviert, sondern soll auch für das Streben in allen Leistungsstufen gelten.

3) Aus pädagogischer Perspektive interessant und für unseren Kontext bedeutsam (wenngleich in der Praxis nicht im-

mer erkennbar) ist dabei die intendierte Sinnorientierung auf eine *ganzheitliche Menschenbildung*. Grupe spricht von der Leib-Seele-Einheit, Coubertin nennt sie „Harmonie" des Menschen. Selbstgestaltung und Bestimmung der persönlichen Identität über sportliche Leistungen in individuellen und sozialen Bewährungssituationen sind die hier verdeutlichten Sinnorientierungen in dieser olympischen Konzeption.

4) Dies aber vor allem unter den übergeordneten ethischen Grundsätzen und Wertsetzungen der Chancengleichheit, Gerechtigkeit und Fairneß, der Anerkennung und Respektierung des sportlichen Gegners, sowie des heute abgeschafften uneigennützigen Amateurismus, der die Athleten vor Gewinnsucht und dem Abfall in ein schieres Gladiatorentum schützen sollte. Diese Wertsetzungen und Grundsätze waren und sind zum einen in dem sportlichen Regelwerk und seinen Aktions- und organisatorischen Strukturen umgesetzt. Sie wurden und werden aber zum anderen immer noch auch als sportlicher Verhaltenskodex von Athleten eingefordert und haben sich darüber hinaus z.T. auch in unseren Alltag und die Alltagssprache übertragen (oder sind dort gleichfalls vorhanden) (vgl. Digel 1976).

5) Weiteres tragendes Charakteristikum des modernen Olympismus ist seine Ausrichtung auf *Internationalismus*: sein Bestreben, allen Völkern dieser Welt den Zugang zu den Olympischen Spielen und damit zu der olympischen Idee zu ermöglichen und dadurch diese Idee weltweit zu verbreiten. Wenngleich diese Grundidee im antiken Olympismus gerade nicht realisiert war (nur Hellenen durften an den Spielen teilnehmen), hat der moderne Olympismus durch die Schaffung der nationalen Olympischen Komitees diese Idee als Strukturelement in vielen Nationen oftmals stärker zu verankern vermocht als die Sportstrukturen selbst entwickelt sind.

Aus diesem *Internationalismus* ist eine *Interkulturalität* des Olympismus (und des Sports) erwachsen, die weltweit ihresgleichen sucht: Olympischer Sport wird zum einen weltweit überall in allen Kulturen in gleicher Weise betrieben, verstanden und akzeptiert (was man z.B. von der Musik und Kunst nicht sagen kann, denken wir aus unserer Perspektive etwa an muslimische Musik oder chinesische darstellende Kunst etc.). Und olympische Sportheroen sind oft weitaus bekannter als die politischen oder wirtschaftlichen Größen ihrer Herkunftsländer.

6) Diese *Interkulturalität* zeigt sich aber nicht nur in der Akzeptanz der olympischen Sportarten, ihres Regelwerks, ihrer Aktions- und Organisationsformen (Hierin kann man allerdings auch eine Art von modernem westlichen Sportimperialismus sehen!). Sie zeigt sich auch in der Begegnung und im Umgang der unterschiedlichsten Kulturen miteinander, während der olympischen Spiele und darum herum, bei Eröffnungs- und Schlußfeiern, der Fackelstaffette durch viele Länder. Und sie zeigt sich in der Berichterstattung vor, während und nach den Spielen sowie in dem Miteinander auch der Zuschauer in und um die Stadien herum (Schulz 1992). Zudem ist in neuerer Zeit (nicht nur bei Olympischen Spielen) besonders bei den Eröffnungs- und Schlußfeiern die Tendenz einer wachsenden Annäherung zwischen Kultur und Sport zu beobachten (vgl. Grupe 1987), die auch immer mehr *Interkulturalität* in den Darbietungen erkennen läßt: ein weiterer Beitrag zur Vorstellung und zum Verständnis und damit zur Bewußtseinsbildung über Präsentationsformen und Elemente anderer Kulturen.

Zuletzt sei auch noch auf die aus diesem selben Grundgedanken entstandene, zuerst 1992 in Bonn als Alternative oder Ergänzung durchgeführte, inzwischen weitergeführte Veranstaltung „Sportkulturen der Welt" erinnert, die wettkampffreie Sport- und Bewegungsformen anderer Kulturen präsentieren und so zu gegenseitigem Kennenlernen und Verstehen dieser Aktionsformen beitragen will.

7) Letztlich sei hier der Grundsatz der *Friedensidee des olympischen Sports* genannt. Anders als die Internationalität des Olympismus ist diese Idee der *Friedensorientierung* des Sports schon aus der Antike überliefert. Hier bezog sie sich der Überlieferung nach auf die Einhaltung von Frieden, d.h. Unterbrechung von Kriegen während der Olympischen Spiele (damit Olympiakämpfer unbehelligt zu den Spielen gelangen konnten). Wenngleich wir wissen, daß auch schon früher diese Grundidee nicht immer funktioniert hat (Lämmer) und erst recht in moderner Zeit keinerlei Bedeutung hat und mit Füßen getreten wurde, ist dies nicht ein Fehler dieser Grundidee sondern Ergebnis dessen, was anders orientierte Menschen daraus gemacht haben.

Die *Friedensidee* ist aber auch in den Strukturen und dem Regelwerk des Sports angelegt: Chancengleichheit, Gleichheit der Athleten im Wettkampf, ein grundsätzlich eindeutiges und unstrittiges Regelwerk, weitgehende Objektivität der Ergebnisse, uneingeschränkte Anerkennung eines Schiedsgerichts etc. gehören im Grunde auch zu demokratischen Grundwerten und bieten eigentlich gute Voraussetzungen für einen geregelten und friedfertigen Wettstreit (Problemzone: Kampfsportarten). Der „Gegner" ist dabei ein Mitsportler, ohne den der Wettstreit ja gar nicht zustande käme oder funktionieren würde. Wann immer hieraus Unfrieden entsteht, liegt dies meistens an Athleten oder deren Begleiter, die aus ganz anderen Orientierungen heraus diese Regeln nicht akzeptieren, umgehen oder brechen wollen.

Es geht hier zunächst nicht darum, ob diese Ideen umgesetzt sind, als irreal oder utopisch kritisiert oder verworfen werden, sondern darum, was Olympismus (und Sport) als Organisationsstruktur will, was er als seine ausgesprochenen Ziele vorgibt und was er daraus machen will. Es muß allerdings auch im Olympismus darum gehen, ob und wie er über seine Organisations-, Herrschafts- und Sanktionsstrukturen zu einer globalen Verbreitung und Festigung dieser Ideen beitragen will und kann. Ob dazu die Konzeptionen des Globalen Denkens und Handelns etwas beitragen können, soll Gegenstand der weiteren Überlegungen sein.

Olympismus und Globales Denken und Handeln

Worin liegt nun die Bedeutung, wo liegen Chancen und Möglichkeiten des Olympismus unter der Perspektive des globalen Denkens und Handelns? Was können beide voneinander lernen und profitieren? Welche Konsequenzen können daraus abgeleitet werden?

Gemeinsamkeiten

Auf den ersten Blick fällt zunächst auf, daß zwischen der Konzeption des Globalen Lernens und dem, was O. Grupe in seinem Referat als „Olympische Pädagogik" umreißt, gewisse

Ähnlichkeiten in Zielsetzungen und einigen charakteristischen Merkmalen bestehen:

- Beide Konzeptionen haben deutlich *pädagogisch-erzieherische* Entstehungzusammenhänge und Intentionen
- Beide Konzeptionen haben ähnliche, ethisch begründete *Wertorientierungen* in den Bereichen von Humanisierung, Steigerung der Lebensqualität und Sinnorientierung menschlichen Handelns:
- sie verfolgen in Theorie und Praxis die *Friedensidee*, stehen für *Friedfertigkeit* ein und richten sich erklärtermaßen gegen Kriege und Gewalt,
- sie vertreten demokratische Werte auf der Basis von Menschenrechten wie z.B. *Gerechtigkeit* und *Chancengleichheit* und versuchen diese in Strukturen und Handeln umzusetzen,
- und sie richten sich gegen *Rassismus* und *Diskriminierung* und stehen ein für *Gleichwertigkeit und Anerkennung der unterschiedlichen Kulturen.*
- Beide sind auf *Internationalität* und *Interkulturalität* ausgerichtet, das Globale Denken erweitert diese Perspektiven auf *Globalität* (= weltweit und ganzheitlich)
- Beide reklamieren für sich – zumindest in ihrer Programmatik – *Ganzheitlichkeit*: der Olympismus etwas enger im Blick auf die *Ganzheitlichkeit der Persönlichkeitsbildung* von Athleten, das Globale Lernen wesentlich erweitert auf ein *ganzheitliches Denken in globalen Zusammenhängen.*
- Beide entwickeln aus dem Leben mit Widersprüchen eher Toleranz statt Militanz (wie z.B. Fundamentalisten, Radikale oder Fanatiker dies tun würden), der Olympismus eher unausgesprochen aber in der Realität, das globale Lernen konzeptuell verankert und in der (vorwiegend Lehr- und Unterrichts-) Realität.

Als Konsequenz aus dieser Beobachtung resultiert m. E. zunächst einmal, daß sich Globales Lernen und Olympismus - dieser zumindest in der Ausprägung „Olympische Pädagogik" - mehr miteinander befassen sollten, um insbesondere zu Problemlösungsansätzen voneinander lernen und profitieren zu können.

Globales Lernen sollte den Olympismus und Sport entdekken

So hat zum einen das Globale Lernen bei seiner Suche nach weltumfassenden und globalen Problem- und Themenfeldern Olympismus und Sport als weltweites Themen- und Handlungsfeld offenbar noch gar nicht entdeckt. Dies mag mit daran liegen, daß zumindest die deutsche Variante des globalen Lernens noch mehr an der theoretischen Vorstufe der globalen Problemsuche und kritischen Analyse befaßt ist, nicht aber schon nach ebenso globalen Lösungsansätzen und Umsetzungsmöglichkeiten in der Praxis sucht oder gar daran arbeitet. Unter solchen leitenden Interessen können Olympismus und Sport auch nicht sofort als Problemfelder auffallen, weil sie insofern in der Regel keine Welt*problem*lage erzeugen sondern eher zur interkulturellen Kommunikation und Interaktion beitragen. Sobald jedoch das Augenmerk und der Suchraster mehr auf Lösungsstrategien für bestimmte globale Probleme und dafür nützliche Infrastrukturen und praktische Umsetzungsmöglichkeiten gerichtet wird, könnten allerdings – trotz aller sportinternen Skepsis und Kritik! – Olympismus und Sport ins Blickfeld treten. Dies als politischer, menschlicher und inzwischen auch wirtschaftlicher Türöffner und als eine der wenigen weltweit relativ problemlos und intensiv funktionierenden Infrastrukturen.

So können Sportvertreter, die normalerweise im Feld des globalen Lernens nicht vertreten sind, zumindest für den Bereich *Interkulturellen Lernens* Aufmerksamkeit erzeugen, wenn sie gerade auf diese Türöffner-Funktion des Sports (z.B. die „Ping-Pong Diplomatie" des ehemaligen US-Präsidenten Nixon als Beginn der amerikanischen Chinapolitik, politische und sozialerzieherische Effekte der Sportentwicklungszusammenarbeit etc.) verweisen. Und wenn sie aufzeigen, wie systematisch, vielschichtig und leichtgängig (weil auch über nicht-sprachliche Kommunikationsstrukturen) seit Dekaden intensive, direkte interkulturelle Begegnungen und Austausche innerhalb und außerhalb der olympischen Organisation funktionieren und so Anlässe und Lerngelegenheiten für individuelle und soziale interkulturelle Erfahrungen bieten.

Noch unbekannter sind dort die Tendenzen, Kultur und Sport auch in *interkultureller* Thematik immer mehr einander anzunähern (Grupe 1987) und dadurch Verständnis dafür zu entwickeln, wie dies z.B. in den Rahmenveranstaltungen großer Sportereignisse, der Berichterstattung darüber und insbesondere solcher Veranstaltungen, wie die seit 1992 begonnenen alternativen Weltfestivals „Sportkulturen der Welt", geschieht.

Gerade letzteres pflanzt sich auch immer mehr auf die Ebene von Schulsportfestivals fort.

Hier können (außer dem vielerorts üblichen „Dritte-Welt"-Verkaufsständen etc.), besonders bei hohen Ausländeranteilen, Bewegungskulturen anderer Völker in Form von Tanz, Spielen und Bewegungskünsten thematisiert und im Unterricht vorbereitet und weiterverarbeitet werden. Dies können Sportvertreter gerade den vielen am Globalen Lernen interessierten Praktikern verdeutlichen. Sie können dabei auf die Chancen hinweisen, die sich in dieser Entwicklung für interkulturelles Lernen und Verstehen, gegen Fremdenfeindlichkeit durch Verstehen auch fremder Bewegungskulturen auftun. Wenn dann aus solchen Schulfestivals oder Projekttagen, wie an konkreten Beispielen beobachtbar, Schulpartnerschaften oder Unterstützungsprojekte entstehen, ist damit ein wesentlicher Schritt des Globalen Lernens in Richtung handelndes, situatives, partizipatorisches etc. Lernen und Verstehen vollzogen (Dietrich 1994).

Aber noch einmal zurück zu globaleren Aspekten: Globales Denken und Lernen ist auf Veränderung von Sozialstrukturen in Richtung auf Humanisierung, mehr Lebensqualität, Gerechtigkeit, Chancengleichheit, Erfüllung von Grundbedürfnissen, demokratische Strukturen etc. ausgerichtet.

Wo solche Zielsetzungen auch in den kaum mehr umstrittenen Modernisierungstheorien der Entwicklungspolitik und –pädagogik verfolgt werden, hat der Sport- auch der Leistungssport und Olympismus - inzwischen einen deutlichen Stellenwert errungen. So sieht H. Digel in der Förderung des Sports als Phänomen der Moderne eine Förderung der Modernisierung der Gesellschaft insgesamt, weil hierdurch wesentliche Merkmale einer modernen Gesellschaft eingeübt und unterstützt werden. Dies sind z.B.: individuelle, selbstbestimmte, wetteifernde Leistungsfähigkeit, integrierende Funktion zwischen verschiedenartigen Ethnien, Schichten, Alters-

Denise Lewis und Sabine Braun (Leichtathletik-WM 1997; Bild der Aktion "Fairständnis")

und Geschlechtsgruppen mit hohem Kommunikations- und Sozialisationspotential. Es sind weiterhin die Fähigkeit zu selbständiger (und damit „eingreifender") Wirksamkeit auf Massenerziehung, die Massenmedien und die Privatsphäre des individuellen Lebens sowie die in seinen Strukturen begründeten Merkmale von Rationalität, Chancengleichheit, Gerechtigkeit, Geregeltheit, Planbarkeit und Machbarkeit. Nicht zu vergessen auch die sozialkostenentlastende Funktion der Gesundheitsvorsorge und des psychosozialen Wohlbefindens (Digel). Hier kann auch der Hinweis auf die Fähigkeit des Sports zur Friedenserziehung angeschlossen werden, nicht nur durch die auf Frieden gerichtete Grundorientierung im Olympischen Sport, sondern auch z.B. durch die gezielt gegen Gewalt gerichteten FAN-Projekte in deutschen und im Nachgang auch z.B. in kolumbianischen Fußballstadien, die mit zur Erforschung von Gewaltentstehung, und Gewaltstrukturen beigetragen haben (Pilz 1982, Bonilla 1996). Oder es kann ganz konkret auf ein in der sozialen Jugendarbeit angesetztes Sportprojekt in Armenvierteln von Peru (Haas 1985) oder ein aus dem kolumbianischen Sporthilfeprojekt entstandenes Projekt „Fußball für den Frieden" verwiesen werden. In diesem Projekt hat der Entwicklungshelfer J. Griesbeck in den Armenvierteln der von Gewalt gebeutelten kolumbianischen Stadt Medellín ein regionales Fußballturnier geschaffen, das durch geeignete Regelveränderungen gezielt gegen Gewalt und auf Friedenserziehung ausgerichtet ist. (vgl. Griesbeck 1996)

Diese Beispiele sollen genügen, um aufzuzeigen, wie vor allem im Bereich von Problemlösungsansätzen und Umsetzungsmöglichkeiten für verschiedene Zielsetzungen Olympismus und Sport Türöffner- und Katalysatorfunktion für Interkulturelle Interaktion, Lernprozesse und Erziehung sein können. Dies im internationalen Kontext der Einwirkung auf Bewegungskultur, Sport und Gesellschaft aber auch im schulischen Umfeld als Thematisierung von Bewegung und Körper im interkulturellen und globalen Kontext. Was fehlt, sind die Wahrnehmung und Rezeption untereinander. Diese muß in der Theorie durch Wissenschaftler geleistet und dann durch Pädagogen, Organisationen und Politik in die Praxis umgesetzt werden.

Olympismus und Sport sollten mehr global denken und handeln

Was kann auf der anderen Seite Globales Denken dem Olympismus und Sport bringen? Was können diese daraus lernen und profitieren?

Zunächst könnten sie im Anschluß an das vorher Gesagte einmal ihr Selbstverständnis, ihren Stellenwert und ihre Funktion im globalen Kontext überdenken.

So konnte man in der Vergangenheit bei bestimmten Erwartungen an den Sport, sich selbst zu ändern oder verändernd auf gesellschaftliche Strukturen einzuwirken, immer wieder ablehnend hören, damit sei der Sport überfordert, man solle ihn nicht ungerechtfertigt überfrachten, weil er ja selbst nur ein Spiegelbild der Gesellschaft und in diese eingebettet sei. Solche entschuldigenden Argumentationen gibt es auch im Umfeld der Doping-Diskussionen mit Hinweis auf den allgemeinen Medikamentenmißbrauch in der Gesellschaft (zuletzt A. Samaranch). Auch in der Entwicklungszusammenarbeit wurde immer wieder die Wirksamkeit des Sports als Instrument zu nachhaltiger gesellschaftlicher Entwicklung skeptisch beurteilt, in Frage gestellt oder bestritten. Und auch O. Grupe wiederholt in seinem Referat, ..."daß man mit dem Olympischen Sport die Krankheiten der Gesellschaft, deren Produkt

und Ausdrucksform er ist, nicht lösen kann." (Grupe 1997, S. 12)

Demgegenüber stehen aber nun ausgerechnet – einmal wörtlich genommen – bei den „Krankheiten" die Intentionen, Programme und nachgewiesenen Auswirkungen des Sports zumindest in der Gesundheits*vorsorge* aber auch in Therapien wie Koronargruppen und Krankengymnastik. Dies zeigen ja nicht nur die allgemeine und die Sportmedizin auf, das wissen längst auch die Kranken- und Sozialversicherungskassen und bieten deswegen eigene Präventionskurse und Fitnessparcours an und unterstützen nach Kräften den Breitensport z.B. im DTB, im Hochschulsport und öffentlichen Sport etc.

Aber auch in anderen gesellschaftlichen Bereichen wird psychosomatischen und sozialen „Krankheiten" zumindest vorgebeugt. Dort wird Wohlbefinden und Lebensqualität erzeugt durch Bereitstellung umfangreicher Sport-, Bewegungs- und Freizeitprogramme, die sich ja inzwischen derart auf öffentliche Straßen, Plätze, Radwege, Ortsteile, Schwimm- und Wasserflächen bis hin zu Natur- und Urlaubsgebieten ausgebreitet haben, daß sie allenthalben schon wieder restriktiv geregelt werden müssen. Und diese Entwicklungen haben eine opulent verdienende und aggressive Mode- und Sportartikelindustrie entstehen lassen, die nicht nur in den Jugendsubkulturen sondern auch in der Erwachsenengeneration geradezu eine Lifestyle-Hysterie erzeugt haben. Solche massiven Auswirkungen mit doch auch sehr positiven Folgen für andere gesellschaftlichen Bereiche fallen ja nicht vom Himmel, sondern sind auf oft großangelegte Initiativen des Sports in gezielter Zusammenarbeit mit öffentlichen Medien und Verwaltungen zurückzuführen.

Solche Auswirkungen des Sports sind aber nicht nur bei uns und in den Industrieländern zu beobachten, sie finden auch weltweit und auch – oft noch ungehemmter und unkontrollierter – in Dritte-Welt-Ländern statt. Wenn hier dem Begehren gigantomanischer Machthaber und un-vorbereiteter Regierungen Olympische Spiele oder Weltmeisterschaften übertragen werden (z.B. Olympische Spiele an Mexiko, FB-WM an Kolumbien, arme Ostblockländer), deren Bau- und Infrastrukturauflagen große Teile des Bruttosozialprodukts dieser Länder verschlingen, so trifft in diesem Falle, global gesehen, den Olympismus und Sport eine nicht geringe Verantwortung.

Wenn also der Sport durch Olympische Spiele, Weltmeisterschaften, Begegnungen, Förderungen und Entwicklungszusammenarbeit massive Einwirkungen auf Lebenskarrieren, Gesetzgebung, Lehrpläne, Sportstättenbau bis hin zu Einflüssen auf soziokulturelle und städtebauliche Infrastrukturen zur Folge hat, so darf der Sport angesichts solcher Entwicklungen nicht sagen, er dürfe sich nicht in die inneren Angelegenheiten und Politik der Länder einmischen und eingreifen: Er hat sich ja schon mit der Vergabe eingemischt. Und jede erzieherisch ausgerichtete Sportentwicklungsmaßnahme *ist* ein Eingriff, wie jede Erziehung per se schon Eingriff ist. Und er kann auch nicht sagen, er selbst könne nicht gesellschaftliche Strukturen verändern, oder er sei dafür nicht verantwortlich.

Dies sind – ganz im Sinne des globalen Lernens - massive und parteiliche Eingriffe zumindest auf Initiative des Sports, deren gesellschaftsverändernde Wirkungen doch nicht verschämt oder blauäugig hinwegdiskutiert werden können und sollten. Darum beneiden den Sport ja durchaus z.B. unsere Kollegen aus Kunst und Musik, denen wir im Bildungsbereich ja etwas näher stehen. Beide, Olympismus und Sport sollten dies ehrlich und selbstbewußter sehen und vertreten, in seine Konzeptionen aufnehmen und mehr daraus machen. Vielleicht könnte der Sport (und hier schließe ich ausdrücklich Breiten- und Schulsport ein!) hieraus ja auch die Konsequenz ableiten, Politik und Wirtschaft gegenüber nicht länger vorwiegend als Bittsteller aufzutreten, sondern mit wirksameren Darstellungen dieser vernetzten gesellschaftlichen Wirkungen mehr Anerkennung und auch öffentliche Förderung einzufordern. Genau dies empfiehlt dem Sport ja auch die Wirtschaft.

Dabei müssen allerdings auch gegenüber Politik und Gesellschaft und vor allem der in vielen Ländern dieser Welt zahlenden Öffentlichkeit gegenüber mehr und andere Verantwortungen entwickelt werden.

So wären sicherlich die steigenden internen und externen Glanz- und Gloria-Tendenzen samt der exorbitant spesenträchtigen Beschaffungs-, Inspektions- und Beeinflussungsreisen um olympische und weltmeisterliche Veranstaltungen sehr kritisch zu überprüfen und zu überlegen, ob hier nicht andere Signale gesetzt werden müssen. Dies insbesondere angesichts von Sparzwängen in anderen Bereichen und der Armut in vielen Ländern besonders der Dritten Welt. Dies trifft auch die unerbittlichen Bau- und Infrastrukturauflagen bei der Vergabe von Veranstaltungen besonders in offensichtlich nicht euroamerikanisch reiche Nationen (Sicherheitsauflagen einmal ausgenommen). Man muß sich nicht in Mexiko, Kolumbien oder afrikanischen Ländern mit dem gleichen Luxus umgeben, wie in Europa oder USA, obwohl gerade diese Länder oft mehr dazu neigen als wir Deutschen dies gewöhnt sind. Hier könnte gerade der Olympismus den oft feudalistischen und luxusbesessenen Machtpotentaten der ärmeren Länder andere Signale zu mehr Bescheidenheit und damit zum Nutzen von mehr Menschen setzen.

Auch in den Fragen von Menschenrechten, Friedensidee, Gewaltverzicht etc. lassen sich durch Olympismus und Sport noch deutlichere Akzente setzen, als er dies heute tut. Es muß nicht sein, daß eine bekanntermaßen großenteils von der Kokain-Mafia bezahlte Mannschaft aus Kolumbien an der FB-Weltmeisterschaft so problemlos teilnehmen kann, und die Nachricht über den wegen Eigentors anschließend erschossenen Spieler hier eher als Exotikum zur Kenntnis genommen wird. Und es darf nicht sein, daß Fußball-Fans in Fußballstadien und öffentlich Gewalt und Terror ausüben. Und es sollte auch nicht sein, daß im Kriege befindliche Balkan- oder andere Staaten an solchen erklärtermaßen der Friedensidee verpflichteten Weltveranstaltungen teilnehmen. Globale Verantwortung heißt, hier auf der Basis der gemeinsamen Grundsätze klare Signale gegen Gewalt und für Frieden zu setzen. Die auch vom Olympismus vertretenen Menschenrechte und die eigenen erklärten Grundsätze geben dazu genügend Grundlagen und Kriterien ab, wenn sie denn nur entschieden und verantwortlich angewendet und umgesetzt werden.

Dazu ist allerdings erforderlich, die selbst gesetzten und von der globalen Sportgemeinschaft akzeptierten Grundsätze

und Zielvorgaben auch wirklich zu wollen und entschieden genug zu vertreten und durchzusetzen. Dazu passen aber auf keinen Fall Ereignisse wie bei der Tour de France 98 oder dem IOC-Skandal von 1999, wo staatliche Instanzen den vom Sport selbst gesetzten Regeln Beachtung verschaffen müssen.

Wenn ein Weltkonzern, wie es der Olympismus ist, entgegen seiner ursprünglichen Grundregeln Kommerz und Gewinnmaximierung zu einer seiner wichtigen Orientierungsgrößen macht, den Amateurismus abschafft und weltweite Strukturen nachhaltig ändern kann, muß von ihm auch erwartet werden, daß er mit seinen globalen Macht- und Einflußmöglichkeiten andere seiner Zielsetzungen gleichermaßen tatkräftig durchsetzen kann, wenn er nur will. Man wird diesem Weltkonzern „Olympischer Sport", der mit vielen Konzernen dieser Welt zusammenarbeitet, sicher nicht erklären müssen, wie in einem modernen Weltunternehmen eine Unternehmensphilosophie oder Teile davon umgesetzt werden können. Uneinsichtigkeit und Uneinigkeit untereinander heißt noch nicht, daß etwas nicht möglich ist. Wenn die Grundideen nicht funktionieren, ist dies nicht unbedingt Fehler der Grundideen, sondern kann auch Fehler von Menschen sein, die diese aus anderen Orientierungen heraus verändern.

Auch der Sport weiß um die Wirkungen und Einflüsse solcher Ideen wie der des Olympismus und des Sports. Und er weiß, daß diese durchaus nicht nur an politische oder ökonomische Macht- und Herrschaftsstrukturen gebunden sind oder nur von Wirtschaftsfaktoren oder gesellschaftlichen Zwängen beeinflußt werden, wie dies manche sozioökonomisch orientierte Analytiker sehen! Daß manche solcher Ideen auch durchaus *trotz* oder gar *gegen* bestehende Herrschaftsinteressen und für die Menschen gewirkt haben, wissen wir ja nicht nur von Sokrates, Christus, Luther, Galilei oder Marx. Wir kennen dies auch aus Erfolgen von Studentenbewegungen, Bürgerinitiativen, Gewerkschaften und dem Enthüllungsjournalismus unserer Tage. Olympismus vertritt eine ähnliche Idee: Nämlich von einem Sport, der sich weltweit, gelegentlich auch *trotz* Herrschaftsinteressen ausgebreitet hat. Nur liegen gerade beim Olympismus die Zielsetzungen nicht nur im aktionistischen Bereich, sondern stellen auch weitergehende Ansprüche. Globales Denken und Handeln hieße, diese weitergehenden Ansprüche, z.B. den *Erziehungs*-Anspruch etwa zu Frieden, Gewaltfreiheit und Interkulturellem Verständnis genauso ernstzunehmen und umzusetzen wie den der Gewinnmaximierung. Aus dem Globalen Lernen könnte man dabei den Anstoß übernehmen, hierbei nicht weiter die ohnehin unglaubwürdige Haltung der Nicht-Einmischung vorzuschieben sondern parteilich zu sein, hierin auch Signale zu setzen und sich nicht nur zu seinen (ja ohnehin vollzogenen) Eingriffen zu bekennen, sondern diese auch ganz gezielt in anderen Bereichen zu fordern oder durchzusetzen.

Literatur:

Auernheimer, Georg: Einführung in die interkulturelle Erziehung. Darmstadt 1990.

Bittner, Andreas: Interkulturelles Lernen – eine notwendige Begriffsbestimmung. In: Vehement (Vereinigung **ehem**aliger **Ent**wicklungshelferinnen und Entwicklungshelfer e.V.) Nr. 7, 1991, S. 15-18.

Bonilla, C.B.u.a.: Violencia género y lúdica en el Fútbol. Armenia, Colombia, 1996.

Borelli, Michele (Hrsg.): Interkulturelle Pädagogik. Positionen-Kontroversen-Perspektiven Baltmannsweiler 1986.

Brettschneider W.-D. u.a.: Sportkultur Jugendlicher in der Bundesrepublik Deutschland und in den USA – Eine interkulturell vergleichende Studie. In.: Sportwissenschaft, Nr. 3, 1996, S. 249 ff..

Bühler, Florian: Globales Lernen – Begründungen und praktische Ansätze in der Schule. Staatsexamensarbeit PH Ludwigsburg, SS 1996.

Bühler, Hans: Globales Lernen – Ein Beitrag zur Kultur des Friedens? In: ZEP (Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik), H.3, 1995, S.2-6.

Ders.: Perspektivenwechsel?: unterwegs zu „globalem Lernen", Frankfurt/Main 1996a.

Ders.u.a.: 6 Beispiele zu fächerverbindendem Unterricht. Quellenband. Weingarten 1996b.

Dietrich, Knut: Interkulturelles Lernen. In: Sportpädagogik Nr. 6, 1994.

Digel, H.: Sprache und Sprechen im Sport. Schorndorf 1976.

Digel, H.: Sport als Instrument der Modernisierung in Entwicklungsländern. In: SPECTRUM, Nr. 1, 1993.

Essinger, Helmut: Interkulturelle Pädagogik. In: Borelli a.a.O. Baltmannsweiler 1986, S. 71-80.

FORUM „SCHULE FÜR EINE WELT": Globales Lernen. Grundlagen, Leitideen und Richtziele für Schule und Bildung. 1995. Zit. in Bühler, F.: Globales Lernen. 1996.

Gall, H.: Natürlich macht ein Ball im Mund nicht satt. In: Olympische Jugend, Nr. 10, 1989.

Gall, H.: Entwicklungshilfe ist auch ein Stück Friedenspolitik. In: Olympische Jugend, Nr. 5, 1988.

Gall, H.: Sportförderung als Bildungszusammenarbeit in Lateinamerika. In: Andresen u.a. (Hrsg): Beiträge zur Zusammenarbeit im Sport mit der Dritten Welt. Schorndorf 1989.

Gall, H.: Sport für den Frieden. Interkulturelles Lernen am Beispiel Sportprojekt. (Manuskript zum Forum „Globales Lernen" des Pädagogisch-Theologischen Zentrums) Stuttgart 1998.

Galtung, Johan: Kulturelle Gewalt. In: Der Bürger im Staat. Stuttgart H.2, 1993, 106-112.

Geertz, C.: Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. Frankfurt/M, 1987.

Griesbeck, J.: Vivir el Juego Fútbol por la Paz. (unveröff. Manuskript) Medellín 1996. Berichte darüber in: Süddeutsche Zeitung v. 27.4.1998; Heilbronner Stimme v.12.6.98.

Grupe, O.: Olympische Pädagogik, Vortragsmanuskript anläßlich des Olympia-Seminars 1997.

Grupe, O.: Olympismus und Olympische Erziehung. Abschied von einer großen Idee? In: ders.: Olympischer Sport. Schorndorf 1997.

Grupe, O.: Sport als Kultur, Zürich 1987

Haas, H.: Sportbezogene Jugendsozialarbeit in marginalen Zonen von Peru. Eschborn 1985.

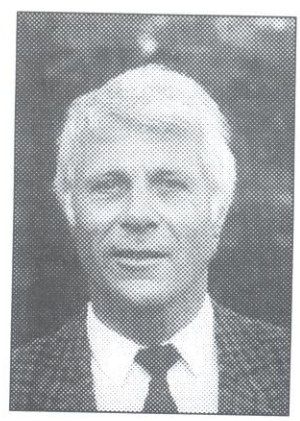
Pilz, G.: Wandlungen der Gewalt im Sport. Ahrensburg 1982.

Schulz, N.: Sich gegenseitig achten lernen. Möglichkeiten und Grenzen interkultureller Erziehung bei olympischen Spielen. In: Sportunterricht, Nr. 5, 1992.

Sportpädagogik (Schwerpunkt-Nr."Interkulturelles Lernen") Nr. 6, 1994.

Zumsteg, Christian: Das Globale Lernen. Jona 1995 – In: Bühler, Hans u.a.: 6 Beispiele zu fächerverbindendem Unterricht, Quellenband. Weingarten 1996.

Hermann Gall, M. Sc., ist Professor für Sportwissenschaft an der Pädagogischen Hochschule in Ludwigsburg. Studium und Examen in Sport, Pädagogik und Anglistik in Köln und Tübingen. Postgraduierten-Studium in Chicago, USA. Referendarzeit, Promotion. Gearbeitet in Sportlehre und –wissenschaft an den Universitäten Tübingen, Hamburg und der PH Ludwigsburg sowie 5 Jahre in einem Sportprojekt der BRD in Kolumbien mit Folgeeinsätzen bis heute vorwiegend in südamerikanischen und afrikanischen Ländern. Langjähriger Vorsitz in einem Turnverband.



Klaus Seitz

Bildung für eine nachhaltige Entwicklung - Paradigmenwechsel oder Mogelpackung?

Die Umweltbildung ist als ein Aufgabenfeld des formalen Bildungssystems fest etabliert. Ihr inzwischen unstrittiger Status ist (in Westdeutschland) das Ergebnis einer annähernd drei Jahrzehnte umfassenden Entwicklungsgeschichte, in der sich das umweltpädagogische Anliegen als bildungspolitisch durchsetzungsfähig erwies. Schon 1971 war im Umweltprogramm der Bundesregierung gefordert worden, umweltbewußtes Verhalten sollte als allgemeines Bildungsziel in die Lehrpläne aller Bildungsstufen aufgenommen werden. Die Kultusministerkonferenz konnte in ihrem 1992 vorgelegten Bericht zur "Schulischen Umwelterziehung in Deutschland" schließlich mit der Erfolgsmeldung aufwarten, daß die Behandlung von Umweltfragen mittlerweile in den Lehrplänen aller Bundesländer und aller Schulstufen fest verankert sei. Indes markiert das Jahr 1992 mit der Verabschiedung der Agenda 21 durch die UN-Konferenz für Umwelt und Entwicklung zugleich eine bemerkenswerte Zäsur in dem bis dato recht geradlinigen Werdegang der Umweltbildung. Das neue Leitbild einer nachhaltigen Entwicklung motivierte offensichtlich einen konzeptionellen Umbruch in der Umweltpädagogik - wenngleich dies damals von der bekanntermaßen schwerfälligen Kultusministerkonferenz kaum zur Kenntnis genommen worden ist. Der ökologische Aspekt, der bislang im Mittelpunkt des Umweltbewußtseins stand, sollte nun dem Geist von Rio gemäß in seiner unlösbaren Verflechtung mit der ökonomischen, sozialen und kulturellen Dimension der Nachhaltigkeit neu verortet werden. Die Agenda 21 fordert in ihrem 36. Kapitel ausdrücklich eine grundsätzliche Neuausrichtung der Bildung auf eine nachhaltige Entwicklung und plädiert damit auch für eine umfassende Integration von Entwicklungs- und Umweltfragen im Bildungswesen. Die Commission for Sustainable Development, die von den Vereinten Nationen zur Überwachung der Umsetzung der Rio-Ergebnisse eingesetzt worden ist, behandelte bei ihrer vierten Tagung im Mai 1996 erstmals ausführlich die bildungspolitischen Implikationen der Agenda 21 und initiierte ein internationales Arbeitsprogramm zur Realisierung einer "Education for Sustainable Development", dessen Federführung der UNESCO übertragen wurde.

Das neue Stichwort hat den umweltpädagogischen Diskurs in Deutschland ohne Zweifel inspiriert. Spätestens, seitdem bei der 15. Jahresversammlung der Deutschen Gesellschaft für Umwelterziehung 1996 in Schwerin "Neue Perspektiven für die Umweltbildung" gefordert wurden und schließlich die Mai-Ausgabe 1997 der Zeitschrift "Politische Ökologie" den "Paradigmenwechsel" der Umweltpädagogik anmahnte, hat sich die Umweltpädagogik als "Bildung für Nachhaltigkeit" ein neues Profil zugelegt. Auch die ZEP hat in ihrem Heft 2 des Jahrgangs 1998 sechs Jahre nach Rio den "Umbruch in der Umweltbildung" anerkannt. Einer der Protagonisten des ökopädagogischen Paradigmenwechsels, Gerhard de Haan, seit 1991 Professor für Allgemeine Erziehungswissenschaft und Umweltbildung an der Freien Universität Berlin, hatte sich in der Vergangenheit nachdrücklich für eine "grüne Wende" im Bildungssystem eingesetzt; er sieht nun angesichts der Herausforderungen durch die Agenda 21 die Zeit für eine zusätzliche "kulturelle Wende" der Umweltbildung gekommen. Damit soll zum Ausdruck gebracht werden, daß die vorrangig natur- und technikbezogene Orientierung der traditionellen Umweltbildung noch keinen Weg in eine nachhaltige Entwicklung weist, da letztlich kulturelle Faktoren für die Gestaltung der Wechselbeziehungen zwischen Mensch und Natur leitend sind. Daraus ergeben sich neue Aufgaben und erweiterte Handlungsfelder der Umweltbildung.

In diesem Sinne hat sich die Deutsche Gesellschaft für Umwelterziehung zusammen mit der Arbeitsgemeinschaft Natur- und Umweltbildung und der Gesellschaft für berufliche Umweltbildung auf ein gemeinsames zukunftsweisendes Umweltbildungsprogramm verständigt, das der Vision einer zukunftsfähigen, dauerhaft umweltgerechten Entwicklung verpflichtet ist. In ihrer im vergangenen Jahr vorgelegten Erklärung zur Innovation in der Umweltbildung plädieren diese umweltpädagogischen Verbände für eine umfassende Weiterentwicklung der Umweltbildung unter den Vorzeichen der Sustainability-Debatte. Die Ideen der globalen, der intra- und intergenerationellen Gerechtigkeit werden darin ausdrücklich als neue Prämissen einer zukunftsweisenden Umweltbildung benannt.

Mit dem Orientierungsrahmen "Bildung für eine nachhaltige Entwicklung", der von der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung verabschiedet worden ist, hat der umweltpädagogische Paradigmenwechsel bereits auf höchster bildungspolitischer Ebene Anerkennung gefunden. Der Orientierungsrahmen bestätigt die Weiterentwicklung des Begriffs der Umweltbildung hin zu einer Bildung für eine nachhaltige Entwicklung und bekräftigt die Geltung des neugeprägten Begriffs, der dafür Sorge tragen soll, "daß gleichermaßen Umweltgesichtspunkte, soziale Aspekte und Entwicklungsfragen in die formelle und nicht-formelle Bildung eingebracht werden". Der Orientierungsrahmen läßt keinen Zweifel daran, daß "die Verwirklichung des Leitbildes einer nachhaltigen Entwicklung eine der wesentlichen Bildungsaufgaben der Zukunft" ist und die Umweltbildung hierfür eine geeignete, aber verbesserungsbedürftige Grundlage bietet.

Von entwicklungspädagogischer Seite wird die stürmische Karriere des neuen Paradigmas "Bildung für eine nachhaltige Entwicklung" indes mit wachsender Skepsis betrachtet. So wurde in Kreisen des Verbands Entwicklungspolitik deutscher Nichtregierungsorganisationen, aber auch im Bund-Länder-Ausschuß für Entwicklungszusammenarbeit verschiedentlich die Sorge geäußert, daß die Umweltbildung mit dem neuen modischen Label, das sie sich zugelegt hat, letztlich nur ein bildungs- und förderungspolitisch relevantes Feld besetzt, ohne konzeptionell tatsächlich die proklamierte Integration von Umwelt- und Entwicklungsfragen nachzuvollziehen. Haben wir es bei der allenthalben beschworenen "Bildung für Nachhaltigkeit" bei Lichte betrachtet eher mit einem Etikettenschwindel und weniger mit einem Paradigmenwechsel der Umweltbildung zu tun? Tatsächlich gibt es eine Reihe von Indizien, die die Einschätzung nahelegen könnten, daß der umweltpädagogische Ansatz seine Ökolastigkeit noch keinesfalls abgelegt hat und letztlich nur alten Wein in neue Schläuche füllt, um den zukunftsträchtigen Markt des Sustainability-Diskurses rechtzeitig zu besetzen.

Die Kritik aus dem entwicklungspolitischen Lager hat einen ganz konkreten Hintergrund: der BLK-Orientierungsrahmen bietet die Grundlage dafür, daß Bund und Länder im Rahmen ihrer Zuständigkeit und der zur Verfügung stehenden Haushaltsmittel in den kommenden vier Jahren eine Fülle von Maßnahmen in die Wege leiten und finanzieren, die der Weiterentwicklung und Umsetzung der dargelegten Aufgaben einer Bildung für nachhaltige Entwicklung dienen. Im Orientierungsrahmen selbst werden u.a. die Einrichtung eines Netzwerks umweltpädagogischer Clearingstellen, die Einberufung nationaler Bildungskongresse, Forschungsvorhaben und vor allem die Durchführung von innovativen Modellprojekten in ausgewiesenen Modellregionen unter angemessener Repräsentanz aller Bildungsbereiche genannt. Das Bundesministerium für Bildung und Forschung hat für ein entsprechendes Förderprogramm "Bildung für Nachhaltigkeit" bereits erhebliche Mittel, die Rede ist von zunächst 25 Millionen DM, in Aussicht gestellt. Mit der Erarbeitung einer Pilotstudie, in der das Konzept für die Realisierung des Förderprogrammes entwickelt werden soll, wurde der Arbeitsbereich Erziehungswissenschaft/ Umweltbildung an der FU Berlin (Prof. de Haan) beauftragt. Die mittlerweile abgeschlossene Pilotstudie weist neben konzeptionellen Vorschlägen auch curriculare Bausteine, mögliche Kooperations- und Organisationsmodelle, sowie förderungswürdige Netzwerkstrukturen aus und benennt anstehende Untersuchungsfelder. Wenngleich sich eine Tagung im Rahmen des Pilotprojektes im Dezember 1998 ausdrücklich den "Sozialen Aspekten der nachhaltigen Entwicklung und ihrer Bedeutung für die schulische Bildung widmete", wiesen die dort vorgestellten fünfzehn Module zur Umsetzung des Förderprogrammes erhebliche Defizite im Blick auf die internationale soziale Frage auf. Nur in einem der vorgeschlagenen Module, die den Kern des zukünftigen Förderprogrammes bilden sollen, liegt der Schwerpunkt ausdrücklich auf dem Problemkreis der internationalen Entwicklung und nicht dem der Ökologie. Die handlungsleitenden Module, die den Kern des zukünftigen Förderprogrammes bilden sollen, waren u.a. auf der Basis von Gestaltungswünschen entwickelt worden, die im Vorfeld bei den Kultusverwaltungen der Bundesländer erhoben wurden. Prof. de Haan räumte in seinem Vortrag bei der o.g. Tagung ein, daß "die soziale und ökonomische Seite der Nachhaltigkeit in dem Förderprogramm mehr Gewicht erfahren" müsse, "als die Rückmeldung aus den Ländern dieses derzeit nahelegt". Das Defizit wird also sehr wohl anerkannt, gleichwohl ist nicht zu übersehen, daß das im Kontext dieser Pilotstudie und des BLK-Orientierungsrahmens entfaltete Verständnis einer "Bildung für eine nachhaltige Entwicklung" einseitig vom Standpunkt der Umweltbildung her konzipiert wird. Die Dimension der internationalen politischen und wirtschaftlichen Beziehungen, das Problem der weltweiten sozialen Disparitäten, mithin die Perspektiven einer gerechten und demokratischen gesellschaftlichen Entwicklung im globalen Kontext bleiben äußerlich. Daß auch die didaktischen Vorarbeiten und Praxiserfahrungen aus den Bereichen der Entwicklungspädagogik, des interkulturellen Lernens und der Friedenspädagogik kaum Eingang in die bisherigen Überlegungen gefunden haben muß nicht weiter verwundern, wenn man zudem feststellen muß, daß im Kreis der konsultierten Fachpersonen VertreterInnen aus diesen pädagogischen Arbeitsfeldern, die doch dem Sustainability-Diskurs nicht minder nahestehen, weitgehend unberücksichtigt geblieben sind.

Der Stellenwert solcher Modell- und Innovationsprojekte, die von der Bund-Länder-Kommission beschlossen werden, ist kaum zu überschätzen. Die vom BMBF auf der Basis von BLK-Beschlüssen geförderten pädagogischen Modellversuche zählen zu den wenigen Instrumenten, mit denen von der Bundesebene her Innovationen in die allgemeinbildenden Bildungseinrichtungen vermittelt werden können. Zwischen Bund und Ländern abgestimmte Modellversuche in der Umweltbildung haben dabei durchaus schon Tradition. Im Rahmen der Modellversuchsförderung war 1987 ein Förderbereich "Einbeziehung von Umweltfragen in das Bildungswesen" aufgelegt worden. Nach zehn Jahren wurden die mit diesen Modellversuchen gemachten positiven Erfahrungen in der (unter Leitung von de Haan angefertigten) Evaluationsstudie "Umweltbildung als Innovation" ausgewertet. Auch für die Umsetzung des nun beschlossenen Innovationsprogramms für die "Bildung für eine nachhaltige Entwicklung" wird ein Zeitraum von einem Jahrzehnt veranschlagt.

Im Moment sieht es ganz danach aus, als würde der überfällige bildungspolitische Aufbruch in das "globale Zeitalter" in Deutschland einem ökologisch verkürzten Verständnis nachhaltiger Entwicklung verhaftet bleiben. Die einseitige umweltpädagogische Akzentuierung der anstehenden

Bildungsaufgaben kann jedenfalls der in der Agenda 21 niedergelegten Verpflichtung zu einer globalen Partnerschaft, die auf eine nachhaltige Entwicklung ausgerichtet ist, nicht ausreichend Rechnung tragen. Wenn nachhaltige Entwicklung entsprechend den internationalen Vereinbarungen durch das Bemühen um Integration von Umwelt- und Entwicklungsinteressen gekennzeichnet werden soll, muß sich diese Mehrdimensionalität auch in der darauf bezogenen Bildungskonzeption widerspiegeln. Derzeit hat jedoch ganz offensichtlich die Umweltbildung die Federführung für die Implementierung einer "Bildung für nachhaltige Entwicklung" als neues Leitbild in die deutsche Bildungsplanung und -praxis übernommen, ohne daß sich hierbei substantielle Vernetzungen mit der Tradition der entwicklungspolitischen Bildung abzeichnen. Indem der geschätzte Gerhard de Haan (unter Bezugnahme auf einen Beitrag des Kommentators) damit kokettiert, daß das "was aus der Warte des entwicklungspolitischen Unterrichts an Zielen formuliert wird, von der Umweltbildung, insbesondere der Bildung für Nachhaltigkeit seit sie formuliert wird, längst in ihr Repertoire aufgenommen worden" (aus dem Tagungsreader der o.g. Nürnberg Tagung vom Dezember 1998, S. 5) sei, schickt sie sich vielmehr an, eine offensichtlich überlebte Tradition entwicklungspolitischer Bildung zu beerben. Während Friedens- und Entwicklungspädagogen noch mit dem diffusen Konzept eines "globalen Lernens" werben und sich um eine integrative Weiterentwicklung aller pädagogischer Arbeitsfelder und Traditionslinien, die sich mit den Herausforderungen des globalen sozialen Wandels befassen, bemühen, hat die Umweltpädagogik mit der Fahne einer "Bildung für eine nachhaltige Entwicklung" längst die Felder der anstehenden pädagogischen Innovationen besetzt.

Es mag irritieren, wenn zwischen dergleichen verwandten pädagogischen Teildisziplinen, die ein ähnlich gelagertes gesellschafts- und bildungsreformisches Anliegen verbindet, ein Konkurrenzverhältnis konstatiert werden muß. Doch wo es um bildungspolitischen Einfluß, um die Bindung öffentlicher Aufmerksamkeit, um Lehrplananteile, um Fördermittel und die Verteilung von Forschungsgeldern, um Lehrstühle und wissenschaftliche Reputation geht, ist zwangsläufig auch Wettbewerb angesagt. Und es steht außer Zweifel, daß die Umweltpädagogik diesbezüglich der Entwicklungspädagogik in (fast) jeder Hinsicht den Rang abgelaufen hat. Wenige Indikatoren mögen genügen:

- Den vielfältigen Modellversuchen der Bund-Länderkommission im Bereich der Umweltbildung entspricht bislang kein Förderungsprogramm und kein Bericht zur Bildung im Horizont internationaler Entwicklungsfragen.

- Gegenüber den umfangreichen Fördermitteln, die von Bund, Ländern und nicht zuletzt auch seitens der Deutschen Bundesstiftung Umwelt für umweltpädagogische Maßnahmen bereitgestellt werden, müssen die auch im internationalen Vergleich kläglichen öffentlichen Zuwendungen für die entwicklungspolitische Bildung als "peanuts" erscheinen.

- Einer vergleichsweise gut entfalteten Struktur umweltpädagogischer Forschung und Lehre steht keine entsprechende wissenschaftliche und universitäre Verankerung der Entwicklungspädagogik gegenüber.

- Die Kultusressorts der Bundesländer widmen ihre Aufmerksamkeit seit vielen Jahren der Weiterentwicklung der schulischen Umwelterziehung und haben hierfür oftmals spezielle Umweltbildungsreferate eingerichtet, wohingegen die Zuständigkeit für die entwicklungspolitische Bildungs- und Öffentlichkeitsarbeit in der Regel den für Entwicklungszusammenarbeit zuständigen Wirtschaftsministerien zugewiesen ist - eine unglückliche Arbeitsteilung, die zur Folge hat, daß die "externen" entwicklungspädagogischen Anliegen bildungspolitisch kaum wirksam werden können.

Der BLK-Orientierungsrahmen bewertet zwar sowohl Umfang und Qualität der curricularen Verankerung als auch den konzeptionellen Entwicklungsstand der Umweltbildung als unzureichend und mahnt deshalb eine verbesserte Fundierung der Bildungspraxis durch eine verstärkte Umweltbildungs- und Umweltbewußtseinsforschung an. Doch schon ein flüchtiger Blick auf die Fülle der umweltpädagogischen Literatur läßt erkennen, daß sich Theorie und Praxis der Umweltbildung in Deutschland auf einen erstaunlichen Fundus empirischer Forschungsergebnisse, Gutachten und Evaluierungsstudien stützen können, demgegenüber sich der Forschungsstand in der Entwicklungspädagogik (wenn man absieht von der ausdifferenzierten "Bildungsforschung in der Dritten Welt") als recht bescheiden ausnimmt. Vor allem zu der entfalteten Evaluierungskultur und dem ausgefeilten Instrumentarium der umweltpädagogischen Wirkungsforschung gibt es im entwicklungspädagogischen Bereich bislang keine adäquate Entsprechung.

Wenngleich die Erziehung zur internationalen Verständigung und die entwicklungspolitische Bildung auf eine lange Geschichte zurückblicken können, lassen Forschungsstand, institutionelle Verankerung und bildungspolitische Resonanz in diesen Bereichen nach wie vor sehr zu wünschen übrig. Daß sich nun die historisch wesentlich jüngere Disziplin der Umweltbildung anschickt, die Federführung des pädagogischen Diskurses über eine zukunftsfähige Entwicklung zu übernehmen, verweist daher nicht zuletzt auf Forschungsdefizite und Strukturmängel der Entwicklungspädagogik selbst. Angesichts des kritischen Zustands der eigenen Disziplin hilft es wenig, einzuklagen, daß man doch bitte auch (z.B. bei der Vergabe von Fördermitteln und bei bildungspolitischen Innovationen) beachtet werden und mitreden möchte oder darüber zu lamentieren, wie wenig das provinzielle bundesdeutsche Bildungswesen nach wie vor bereit ist, sich den Anliegen einer internationalen Erziehung zu öffnen. Im wissenschaftlichen und politischen Wettbewerb sind vielmehr neue gute Ideen, alternative Theorieangebote und pfiffige Praxismodelle gefragt. Der BLK-Orientierungsrahmen "Bildung für eine nachhaltige Entwicklung" sollte durchaus als eine Aufforderung an die

Entwicklungspädagogik gelesen werden, sich an diesem Wettbewerb zu beteiligen. Wenngleich die didaktischen Prinzipien der angestrebten Bildungsreform aus der begrenzten umweltpädagogischen Perspektive entwickelt sind, wird die Umweltbildung darin selbst nicht als Kern, sondern nur als Aspekt einer neuen Bildungskonzeption gesehen, zu der auch andere Politik- und Wissenschaftsbereiche ihren Beitrag leisten müssen.

Das hier enthaltene Plädoyer für interdisziplinäre Kooperation hat der Verband Entwicklungspolitik Deutscher Nichtregierungsorganisationen (VENRO) zum Anlaß genommen, eine Initiative für ein komplementäres Förderungsprogramm zu starten, welches die bisher unterbelichteten entwicklungspädagogischen Gesichtspunkte einer Bildung für eine nachhaltige Entwicklung akzentuieren soll. Die Tatsache, daß es, zum wiederholten Mal, ein Dachverband der entwicklungspolitischen Nichtregierungsorganisationen ist, der sich für bildungspolitische Innovationen und die Weiterentwicklung der entwicklungspolitischen Bildung stark macht, verweist indes auf ein strukturelles Problem, an dem die Entwicklungspädagogik in Deutschland von Anfang an krankt. Außerhalb der entwicklungspolitischen Interessenverbände hat die entwicklungspolitische Bildung offenbar kaum eine Lobby. Die entwicklungspolitische Bildung ist nach wie vor in erster Linie eine Veranstaltung der mit Entwicklungszusammenarbeit befaßten Fachinstitutionen und Agenturen, seien diese nun nichtstaatliche Hilfswerke, Einrichtungen von Bund und Ländern oder aber in der ehrenamtlichen Solidaritätsbewegung verankert. Daher muß es auch nicht verwundern, daß die entwicklungspolitische Bildung zunächst als Public-Relations-Instrument der einschlägigen Interessenverbände oder aber als Ausdruck eines missionarischen Gesinnungsidealismus wahrgenommen wird. Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik haben sich die Anliegen des internationalen und entwicklungspolitischen Lernens bislang kaum zu eigen gemacht, sie reagieren diesbezüglich bestenfalls auf entsprechende Impulse, die von außen an sie herangetragen werden. Die umweltpädagogische Reflexion ist demgegenüber zu einem integralen Bestandteil des pädagogischen, fachdidaktischen und bildungspolitischen Diskussionszusammenhanges geworden, ihre Koppelung an Umweltverbände und die Umweltbewegung ist heute, wenngleich sie wie die entwicklungspolitische Bildung ihre Genese entscheidend der Praxis einer sozialen Bewegung verdankt, nicht mehr konstitutiv.

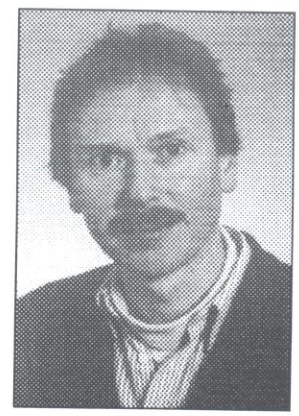
Die entwicklungspolitische Bildung wird aus der Nische, in der sie derzeit noch kultiviert wird, nur herauskommen, wenn es gelingt, anspruchsvolle und überzeugende Konzepte und Modelle für eine international orientierte Bildung zu entwickeln, die sowohl im Wissenschafts-, als auch im bildungspolitischen System anschlußfähig sind. Die Tatsache, daß sich die aktuelle Debatte über die Perspektiven einer zukunftsfähigen Bildung in Deutschland weitgehend im nationalen, bestensfalls europäischen Horizont bewegt, wirft ein bezeichnendes Licht darauf, wie wenig diese Transformationsleistung bisher gelungen ist. Die pädagogische Herausforderung durch die Globalisierung und Multikulturalität des gesellschaftlichen Lebens bleibt in den vorliegenden Umrissen einer "Bildung für eine nachhaltige Entwicklung" ganz und gar unterbelichtet. Dies muß schon deshalb erstaunen, verdankt sich der neue Jargon doch im wesentlichen den Impulsen, die von einem internationalen, ja weltweiten Krisendiskurs ausgegangen sind. Ebenso ärgerlich ist, um ein in einem ganz anderen Kontext entstandenes Beispiel anzuführen, daß auch das im vergangenen Jahr vorgelegte Heidelberger Memorandum für eine "Zukunftsfähige Bildung" die Chancen und Risiken der globalen Vernetzung nicht als Faktor für die geforderte grundsätzliche Neuorientierung der Bildungspolitik zurate zieht, hingegen in erster Linie den Wandel der Arbeitsmarktes, den Übergang zur Wissensgesellschaft und die Gefährdung der natürlichen Lebensgrundlagen als die pädagogisch relevanten Schlüsselprobleme unserer Epoche identifiziert.

Der bisherige theoretische wie praktische Ertrag der über Jahrzehnte gewachsenen entwicklungspolitischen Bildung bietet eine Fülle von Erfahrungen und Erkenntnissen, die für den bislang noch recht enggeführten Reformdiskurs fruchtbar gemacht werden können. Es steht an, die konzeptionellen Überlegungen für eine zukunftsfähige, entwicklungsbezogene Bildung im weiteren Horizont einer von Widersprüchen geprägten Weltgesellschaft neu zu verorten. Im Wettbewerb um gute Ideen für die überfällige Neuorientierung unseres Bildungswesens sollte sich auch die Entwicklungspädagogik verstärkt zu Wort melden. Wer wartet, bis er gefragt wird, muß sich nicht wundern, wenn er eines Tages nichts mehr zu sagen hat.

Hinweise:

Der Orientierungsrahmen "Bildung für eine nachhaltige Entwicklung" der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung ist in deren Materialienreihe als Heft 69 erschienen (Bonn 1998) und ist bei der Geschäftsstelle der BLK, Friedrich-Ebert-Allee 39, 53113 Bonn, erhältlich. Auch die erwähnte Pilotstudie (Gerhard de Haan, Dorothée Hardenberg: Expertise zum Förderprogramm Bildung für nachhaltige Entwicklung) wird in Kürze in der BLK-Materialien-Reihe erscheinen.

Interessante Informationen über das Arbeitsprogramm des Arbeitsbereichs Erziehungswissenschaft/Umweltbildung an der FU bieten dessen Internet-Seiten unter www.fu-berlin.de/Umwelt/. Die Bund-Länder-Kommission präsentiert ihre Aufgaben, ihre Mitglieder und ihre Förderprogramme im Internet unter www.blk.bonn.de.



Klaus Seitz, Jahrgang 1959, war bis Dezember 1998 Geschäftsführer des ABP

Wohin strebt die Erziehungswissenschaft?

Bericht über die Professionspolitische Konferenz der DGfE

Vom 10. - 11. Februar 1999 fand in Dortmund die 'Professionspolitische Konferenz der DGfE statt, an der nach Angaben der DGfE-Vorsitzenden Prof. Dr. Ingrid Gogolin weit mehr als die 750 angemeldeteten Personen teilnahmen. In den 30 AGs und 4 Symposien sollte die Lage und Zukunft der Erziehungswissenschaft in Studium und Beruf zukunftsgewandt vermessen werden.

Die aktuellen Entwicklungen im Bildungswesen im allgemeinen und in der Erziehungswissenschaft im besonderen, fordern zum Handeln auf. Denn Reform bedeutet heute anders als vor 30 Jahren nicht konstruktive Erneuerung, sondern restriktive Sparpolitik.

Die daraus resultierenden Handlungsfelder seien im folgenden genannt (nachzulesen in der Diskussionsanregung des DGfE-Vorstandes vom 11.2.1999; Rückmeldungen zum Papier werden bis zum 23.10.1999 an die Vorsitzende der DGfE, Prof. Dr. Ingrid Gogolin erbeten). Die in Klammern genannten Punkte sind eine Zusammenfassung der Ausführungen im Papier der DGfE:

- *Bildungspolitisches Mandat* (Angemessenheit von Darstellungsformen, Äußerung durch Memoranden, Einrichtung eines 'Bildungsrates')
- *Vertretung der Erziehungswissenschaft im Wissenschaftssystem* (Art und Weise von Steuerungsinstrumenten bzw. Gremienvertretungen, Formen erziehungswissenschaftlicher Selbstorganisation, Steurungspotentiale im Kontext wissenschaftlicher Profilierung)
- *Professionspolitisches Forum* (Statistik zum Berufseintritt der StudienabschließerInnen und Verbleibsstudien, Leistungsfähigkeitsdebatte, Beurteilungsstandards professioneller pädagogischer Kompetenz, Profilierung gegenüber anderen)
- *Disziplinäre Differenzierung* (Mindestausstattung und Eckprofessuren)
- *Wissenschaftlicher Nachwuchs und Forschungskapazitäten* (notorische Stellenknappheit, dreijährige Schulpraxis als Tätigkeitsvoraussetzung, Nachwuchsförderung, Verhältnis von Professuren und Nachwuchsstellen, Einrichtung zentraler Forschungseinrichtungen)
- *Studiennachfrage* (Zulassungsbeschränkungen, Einführung eines bundeseinheitlichen NCs)
- *Leitdisziplin Erziehungswissenschaft* (Profilierung als Leitdisziplin pädagogischer Berufe, 'Dreiphasigkeit' der Ausbildung, Lebenslanges Lernen als Herausforderung, Differenzierungen)
- *Studienreformen* (Reformen der Studiengänge, BA/MA, gestufte Verfahren/Y-Modell, Ziele veränderter Studiengänge und neuer Abschlüsse)

Insbesondere im dritten Bereich war unsere Sektion vertreten. In der AG mit dem Titel 'Marktfremd oder marktgerecht? Qualifikationsprofil und Abnehmerstrukturen für interkulturelle und entwicklungspädagogische Kompetenzen' waren neben Herrn Zens (Planung und Controlling von Bildungsmaßnahmen der Bayer-AG) und Frau Bartholomäus (Personalbereitstellerin der GTZ), VertreterInnen der drei in der Sektion 'International und Interkulturell vergleichende Erziehungswissenschaft' repräsentierten Kommissionen bzw. AGs anwesend (Prof. Dr. Ursula Neumann, Prof. Dr. Wolfgang Hörner, PD Dr. Annette Scheunpflug und PD Dr. Norbert Wenning). Die AG bot die Gelegenheit, das in einem zweijährigen Diskussionsprozeß durch die 'Nachwuchsgruppe' (Claudia Lohrenscheit, Bianca Bövers, Gregor Lang-Wojtasik) erarbeitete Qualifikationsprofil vorzustellen. Es wurde in der sehr anregenden Diskussion deutlich, daß ein großes Interesse des Austausches von beiden Seiten (AnbieterInnen und AbnehmerInnen) besteht. Von letzteren wurde hervorgehoben, daß das präsentierte Papier des Nachwuchses eine fundierte Grundlage darstelle, auf der konstruktiv über weitere Perspektiven nachgedacht werden könne. Aus aktuellem Anlaß dokumentieren wir in dieser ZEP die aktuelle Fassung und freuen uns über Rückmeldungen (Claudia Lohrenscheit, Haarenesch 21, 26121 Oldenburg, Fax: 0441 – 798 – 2189, e-mail: lohrensc@hrz1.uni-oldenburg.de; Bianca Bövers, Würzburgerstr. 11, 26121 Oldenburg, Fax: 0441 – 15173, e-mail: boevers@hrz1. uni-oldenburg.de; Gregor Lang-Wojtasik, Redenstr.1, 30171 Hannover, Fax: 0511 – 762 – 8555, e-mail: interpaed@erz.uni-hannover.de).

Gregor Lang-Wojtasik

Qualifikationsprofil Internationale Bildungsforschung / Interkulturelle Pädagogik

Präambel

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

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

eine wichtige Rolle im Kontext gesellschaftspolitischen und sozialen Wandels.

Internationale Bildungsforschung ist sich dieser Funktion angesichts der zunehmenden, weltweiten Problemlagen und Perspektiven bewußt. Sie steht jedoch, wie jegliche formale/nonformale, schulische oder außerschulische Bildung, vor dem Dilemma, daß sie zwar zwingend notwendige Grundvoraussetzung für die Veränderung und Verbesserung gesellschaftspolitischer und sozio-ökonomischer Entwicklung ist, jedoch ohne die notwendige Veränderung der Rahmenbedingungen allein nicht genug ausrichten kann. Es wäre deshalb leichtfertig, wenn mit dem Hinweis auf öffentliche Armut, die Kompetenzen und das Potential qualifizierter NachwuchswissenschaftlerInnen ungenutzt blieben: Ihr Beitrag zu einer friedlichen Entwicklung innerhalb, aber auch zwischen den Gesellschaften könnte um vieles größer sein, als dies der dafür aufzuwendende Geldwert auszudrücken vermag.

Der Handlungsbedarf zur aktiven Lösung globaler Probleme ist heute größer denn je. Internationale Erziehungswissenschaft und Interkulturelle Pädagogik werden somit zu zentralen Instrumenten eines konstruktiven Umganges mit "epochalen Schlüsselproblemen". Angesicht dieser komplexen Aufgabenstellungen besteht ein erheblicher Bedarf an professionellen MitarbeiterInnen.

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

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

Sektionsarbeit

Im Wissen darum, wie wichtig Forschung, Lehre und theoriegeleitete Praxis in den genannten Bereichen ist und weiterhin in zunehmenden Maße sein wird, muß darüber nachgedacht werden, wie das in fünf bis zehn Jahren eintretende "Generationenloch" vermieden werden kann. Die Kommission 'Bildungsforschung mit der Dritten Welt' innerhalb der Sektion 'International und interkulturell vergleichende Erziehungswissenschaft' der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft arbeitet seit 1996 an einer konzentrierten, intensiven Nachwuchsförderung. Für einen längerfristigen Erfolg ist jedoch auch eine aktive Beteiligung staatlicher und nichtstaatlicher Organisationen erforderlich. In der Kommission fanden sich deutsche und nichtdeutsche BildungsexpertInnen, WissenschaftlerInnen benachbarter Disziplinen und PraktikerInnen aus der Entwicklungszusammenarbeit zusammen. Die Kommission widmet sich schwerpunktmäßig Fragestellungen im Zusammenhang mit Bildungsarbeit im Süden und Norden, Bildungsarbeit in internationalen Organisationen sowie Konzepten des globalen Lernens. Im Mittelpunkt steht dabei ein kontinuierlicher sowie gleichberechtigter Austausch zwischen Süd und Nord, der durch die vielfältigen Verbindungen zu Personen und zu staatlichen, halbstaatlichen und Nichtregierungsorganisationen in den Ländern des Südens ermöglicht wird.

Handlungsfelder

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

Kompetenzen

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

- Konzepte zur Ausgestaltung erziehungswissenschaftlicher und pädagogischer Handlungsfelder
- Konzepte zur Initiierung und Begleitung partizipativer, individueller und kollektiver Lernprozesse
- Entwicklung angepaßter, d.h. für erziehungswissenschaftliche und pädagogische Handlungsfelder adäquater Monitoring- und Evaluationskonzepte

Analytische Kompetenzen

Vor dem Hintergrund wachsender globaler Zusammenhänge: Fähigkeit zur Analyse des Zusammenhangs von Gesellschaft, Ökonomie, Ökologie und Politik einerseits sowie Erziehungswissenschaft und Pädagogik andererseits;

Fähigkeit zur Analyse von Differenzkonstrukten: Diskriminierungs-, Ausschluß- und Unterdrückungsmechanismen, die durch die Zugehörigkeit zu einer/einem bestimmten Geschlecht, Kultur, Ethnie oder Lebensform begründet wird;

Situations- und Kontextanalytische Kenntnisse zur Entwicklung von Bildungskonzepten sowie zur Erforschung, Begleitung, Supervision und Evaluation von Bildungsprozessen;

Kenntnisse über Entwicklungstheorien und Grundlagen der Entwicklungszusammenarbeit nationaler und internationaler Institutionen; Partizipation am

internationalen, wissenschaftlichen Diskurs in diesem Bereich;

Kenntnisse historischer Zusammenhänge insbesondere der Kolonisationsforschung;

Didaktische Kompetenzen

Kenntnisse von Lehr-/Lernprozessen und deren lernpsychologischen Grundlagen;

Unterrichtspraktische Fähigkeiten, nachgewiesen durch grundständige Ausbildungsgänge oder durch langfristige Praktika in allgemeinbildenden Schulen, in der Jugend- und Erwachsenenbildung, in der beruflichen Fort- und Weiterbildung;

Beratung von Bildungsinstitutionen, -initiativen und -projekten bei ihrer kontinuierlichen Weiterentwicklung und Profilbildung

Mitarbeit bei der weltweiten Vernetzung von Bildungsinitiativen und Internationaler Bildungsforschung;

Kommunikative Kompetenzen

Kenntnis verschiedener internationaler Verkehrssprachen, Wissen über das Beziehungsgeflecht und die Auswirkungen des Verhältnisses von Muttersprachen und Dominanzsprachen (z.B. in Südafrika: English, Afrikaans, Xhosa etc.)

Nutzung neuer Kommunikationstechnologien: kritische Verwendung und Erprobung innovativer Formen der Kommunikation und Kooperation;

Interkulturelle kommunikative Kompetenz:

Fähigkeit, die Spannung, die bei der Begegnung zwischen 'Eigenem' und 'Fremdem' (sowohl innerhalb als auch außerhalb kultureller Zusammenhänge) entstehen können, individuell und gruppenspezifisch zu reflektieren;

Kenntnisse von Kommunikationsabläufen zur Vermeidung und Klärung von Mißverständnissen und Konflikten, insbesondere in der Kommunikation mit eingeschränkten sprachlichen Mitteln;

Weitere Handlungskompetenzen

Engagement in Aktionsgruppen und Initiativen, Basisarbeit;

Organisation von Teamarbeit und kooperativer Zusammenarbeit auf nationaler und internationaler Ebene;

Verhandlungsgeschick, Organisationsberatung, Präsentations- und Moderations-techniken;

Techniken und Methoden der Planung, des Monitorings, Selbstmonitorings und der Selbstreflexion, partizipative Methoden z.B. befreiendes Theater, szenisches Spiel, Handlungsforschung.

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

Perspektiven

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

Oldenburg/Hannover, 23.01.1999
Claudia Lohrenscheit
Gregor Lang-Wojtasik
Bianca Bövers

Protokoll

Protokoll der Sitzung der Kommission Bildungsforschung mit der Dritten Welt in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft am 12. Februar 1999 in Münster

Tagesordnung:
TOP 1: Formales
TOP 2: Berichte
TOP 3: Gründung der Sektion international und interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft, gemeinsam mit der Kommission Vergleichende Erziehungswissenschaft und der AG interkulturelle Bildung
TOP 4: Künftige Arbeit der AG als Untergruppe der Sektion
TOP 5: Nächste Tagungen
TOP 6: Verschiedenes

Beginn: 19.30 Uhr
Ende: 21.00 Uhr

Zu TOP 1:

Feststellung der Beschlußfähigkeit; Genehmigung des Protokolls der letzten Sitzung

Zu TOP 2:

- Von der Herbsttagung der Kommission in Bad Boll wird ein Tagungsband als Buch unter dem Titel „Weltgesellschaft als pädagogische Herausforderung" beim IKO-Verlag erscheinen.
- Einstimmig wurde im Vorstand der DGfE die neue Binnenstruktur in Sektionen wie auch ein neues Finanzierungskonzept der Sektionen (Sockelbetrag plus Kopfgeld) beschlossen.
- Der Vorstand der Kommission hat sich mit der erziehungswissenschaftlichen Beteiligung im Nord-Süd-Forum in Bonn bemüht. Erkennbar wurde dabei, daß für das neu geschaffene Nord-Süd-Forschungszentrum in Bonn keine Beteiligung von Erziehungswissenschaftlern vorgesehen ist.
- Die Kollegen der Universität in Oldenburg haben gemeinsam mit denen der TU Berlin die Finanzierung eines Graduiertenkollegs bei der DFG zum Thema „Lernen unter erschwerten Bedingungen" beantragt. Es arbeiten ferner Kollegen aus Heidelberg, Weingarten, Hannover und Bremen mit.
- Von Frau Nestvogel wird darauf hingewiesen, daß Forschungsgelder zur Umsetzung der AGENDA für nachhaltige Bildung bislang kaum abgerufen wurden (vgl. zu diesem Thema auch den Kommentar in diesem ZEP-Heft).

Zu TOP 3:

Die Sektion ist durch den Vorstandsbeschluß gegründet.

Zu TOP 4:

Bis Ende 1999 soll eine Satzung für die Sektion erarbeitet werden. Solange fungieren die drei Vorsitzenden der Kommissionen als geschäftsführender Vorstand. Dieser Beschluß wird einstimmig gefällt.

Zu TOP 5:

Es wird zur Mitarbeit am DGfE-Kongreß vom 18. - 21.09.2000 in Göttingen aufgerufen. Es können bis zum 31.03.1999 Vorschläge für round tables, Symposien (jeweils zwei halbe Tage) und AGs (jeweils drei Stunden) gemacht werden. Die Planung sieht eine strenge Bindung an die Thematik vor. Insgesamt wird es ca. 20 Symposien geben. Die Kommission gibt einer „Themenfindungskommission" die Vorschläge „Menschenrechtserziehung" und „reformpädagogische Bewegung im Süden" mit auf den Weg. In die Themenfindungskommission werden der geschäftsführende Vorstand, Frau Adick und Frau Krüger-Potratz bestimmt. Ein Meinungsbild ergibt, daß die Mehrheit der anwesenden Kommissionsmitglieder für eine nächste Sitzung in der zweiten Februarhälfte 2000 plädiert.

Zu TOP 6:

Es liegt nichts vor.

Hamburg, den 18.02.1999
Sigrid Görgens

Ein Treffen im Unesco-Institut für Pädagogik - Nachlese der CONFINTEA

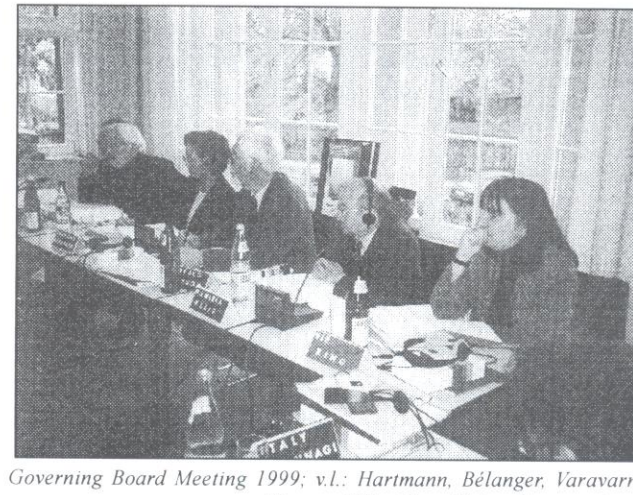
Das international besetzte Governing Board des Unesco-Instituts für Pädagogik (UIP) hatte anläßlich seiner jährlichen Konferenz am 15.4.1999 zu einem Round-Table-Gespräch für JournalistInnen geladen. Die Sitzung des Governing Board fand unter einem wehmütigen Vorzeichen statt: Paul Bélanger wird zum Ende des Jahres nach Kanada zurückkehren.

Das fast zweistündige Gespräch stand unter dem Motto 'Zwei Jahre nach CONFINTEA '97 - was ist aus den Beschlüssen geworden?' und bewegte sich in den Themenfeldern 'Alphabetisierung in Süd und Nord', 'Umwelt, Bildung und Arbeit, Frauen, Senioren - Lifelong Learning for all' und 'One Hour a day for Learning/ Adult Learning Week'. Natürlich konnten in der Kürze der Zeit alle Themen nur angerissen, aber nicht vertieft werden.

Das UIP ist in der Folge der CONFINTEA sehr aufgewertet worden. Es ist mittlerweile für die weltweite Koordination der UNESCO-Erwachsenenbildungsarbeit zuständig. Die Konzentration der weiteren Arbeit in der CONFINTEA-Nachfolge sieht das Institut v.a. in der Propagierung des Zieles von 'One Hour a Day for Learning' und 'Adult Learning Weeks' als Motivationsimpulse in der Öffentlichkeit. Zudem wird in vielzähligen Forschungsarbeiten der Forderung des 'Life-long Learning for all' nachgegangen. Auch wird sich das UIP an der EXPO 2000 in Hannover beteiligen. Was sich alles in der Folge der CONFINTEA im UIP bewegt hat, kann nachgelesen werden im Jahresbericht des UIP 1997-1998 (UNESCO-Institut für Pädagogik, Feldbrunnenstr. 58, 20148 Hamburg; Tel.: 040-4480410; Fax: 040-4107723; uie@unesco.org; http://www.unesco.org/education/uie).

Wir werden als ZEP die CONFINTEA-Nachlese kritisch begleiten und planen für das nächste Jahr ein Heft im Kontext von 'Life-long Learning for all'.

Gregor Lang-Wojtasik



Governing Board Meeting 1999; v.l.: Hartmann, Bélanger, Varavarn, Rissom, Ellis, King (Foto: Pressecontact)

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

Vathsala Aithal/Nausikaa Schirilla/Hildegard Schürings/Susanne Weber (Hrsg.)
Wissen - Macht - Transformation
Interkulturelle und internationale Perspektiven
Festschrift für Patrick V. Dias
1999, 358 S., zahlr. Karikaturen, DM 49,80, ISBN 3-88939-501-5

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

Globalisierung ohne Armut

- Herausforderungen für die Bildungs- und Öffentlichkeitsarbeit

Anfang März fand auf Einladung des VENRO (Verband Entwicklungspolitik deutscher Nichtregierungsorganisationen) ein Planungsworkshop für die Europaratskampagne "Globalisierung ohne Armut" statt. VENRO beteiligt sich damit an der europaweiten Kampagne, die Menschen in den Ländern Europas für die Zusammenhänge einer immer enger verflochtenen Welt sensibilisieren soll. Diese politische Offensive startet in Deutschland unter dem Titel "Globalisierung ohne Armut! – Armut macht uns alle ärmer". Von den TeilnehmerInnen des Workshops wurden Ziele und Aufgaben dieser Kampagne vor allem für die Bildungs- und Öffentlichkeitsarbeit erarbeitet.

Die Europaratskampagne basiert auf der Erkenntnis, daß der Globalisierungsprozeß alle Nationen und praktisch jeden Lebensbereich betrifft - egal ob man sich dessen bewußt ist oder nicht. Es wird immer schwieriger, akute Probleme und Herausforderungen, mit denen unsere Gesellschaften im Norden, Süden, Westen und Osten konfrontiert sind, in nationalen Grenzen zu lösen. Vor dem Ende dieses Jahrzehnts und kurz vor Beginn des neuen Jahrhunderts ist für die meisten Menschen in Deutschland offensichtlich, daß die globalen politischen, ökonomischen und sozialen Veränderungen der letzten Jahre nicht ohne Auswirkungen auf das Leben des einzelnen bleiben. Die unter dem Stichwort "Globalisierung" geführten Diskussionen haben in den Publikumsmedien und in der breiten Bevölkerung zumeist ihren Ausgang in dem für alle sichtbar und für die meisten spürbar gewordenen strukturellen Wandel in Wirtschaft und Betrieben und bei den sozialen Sicherungssystemen. Während den einen dieser Wandel Angst bereitet, sehen die anderen darin große Chancen.

Wie auch immer die individuelle Haltung zum Prozeß des strukturellen Wandels und zur "Globalisierung" sein mag, vermutlich haben nie zuvor in den letzten Jahrzehnten so viele Menschen begonnen, "global zu denken", ihr eigenes Leben bewußter im globalen Kontext zu sehen. Schneller als langjährige Bildungs- und Öffentlichkeitsarbeit dazu in der Lage gewesen wäre, haben etwa die asiatische Wirtschaftskrise, die jüngste Finanzkrise in Brasilien oder die Diskussion über Lohnniveau und Arbeitszeiten in den besonders exportaktiven Schwellenländern bei uns das öffentliche Bewußtsein für globale Zusammenhänge und deren Rückwirkungen auf unser Leben befördert. Wohl nie zuvor ist einem so breiten Publikum so deutlich geworden, wie eng verwoben arme und reiche Gesellschaften und Länder sind, und wie sehr die Verflechtungen im "globalen Dorf" das Individuum berühren.

"Globalisierung" und "Armut" sind dabei zwei Stichworte, die für die gesellschaftspolitischen Gefahren des Wandels stehen: Der Wandel macht Angst, kann zu Abwehr, Schuldzuweisungen und Abschottung beitragen, bis hin zur gewalttätigen Aggression gegen "Fremde" und "Andere".

Unter diesen Voraussetzungen ist entwicklungspolitische Bildungs- und Öffentlichkeitsarbeit besonders gefordert. Derzeit ist Entwicklungspolitik - trotz der Globalisierung - in der breiteren Öffentlichkeit und in den Medien eher nicht als Thema präsent. Armut im eigenen Land, Arbeitslosigkeit, die Angst vor dem Verlust des eigenen Arbeitsplatzes, steuer- und sozialpolitische Fragen nehmen die Aufmerksamkeit sehr viel mehr in Anspruch.

Der Januskopf der Globalisierung

Zu den Zielen der Kampagne "Globalisierung ohne Armut" zählten für die TeilnehmerInnen des Workshops an erster Stelle, daß in Deutschland über die Ursachen von Armut informiert wird und daß Lösungswege zur Bekämpfung und Vermeidung von Armut aufgezeigt werden. Dazu gehöre auch, daß Armutsbekämpfung als eine der Hauptaufgaben der Entwicklungszusammenarbeit von seiten der Bundesregierung aufgefaßt wird. Dies vor allem auch, weil nämlich in Zeiten der Globalisierung Entwicklungszusammenarbeit zu den unverzichtbaren Faktoren gehöre, die Armut mindern können. Denn Armutsbekämpfung - ganz gleich, wo sie auftritt - sichere die Zukunft. Es gelte deshalb in einer immer enger verflochtenen Welt das solidarische Miteinander zu fördern und soziale Ausgrenzung verhindern zu helfen. Wenn es in einer Gesellschaft gelänge, Ohnmachtsgefühle und Ängste abzubauen, individuelle und gesellschaftliche Handlungsmöglichkeiten aufzuzeigen, könnte Globalisierung auch als Chance für die Zukunft begriffen werden.

Bildung und Öffentlichkeit für eine "Globalisierung ohne Armut"

Bildungs- und Öffentlichkeitsarbeit für die Idee "Globalisierung ohne Armut" soll sich an Menschen verschiedenster gesellschaftlicher Bereiche richten. Als wichtige Ansprechpartner gelten dabei Lehrerinnen und Lehrer aus den Bereichen der Sekundarstufe II und der beruflichen Bildung, aber auch VertreterInnen der Publikumsmedien. Gerade für den schulischen Bereich, so eine Teilnehmerin des Workshops, müßten neue Formen gefunden werden, mit denen Jugendliche für die Inhalte der Kampagne interessiert werden könnten. Neben herkömmlichen Unterrichtsmaterialien und Medien wäre beispielsweise ein "Internet-Chat-Room" eine neue Form,

Schulklassen und andere Jugendliche anzusprechen. Gute Ideen waren auch, ein Feature für den Schulfunk zu erstellen, Benefiz-Rockkonzerte zu organisieren oder ein Globalisierungsspiel zu entwickeln. Wichtig sei vor allem, daß Lernformen gewählt würden, die sinnliche Wahrnehmung ermöglichen, und gleichzeitig Aktkionsformen aufgreifen, die gerade bei Jugendlichen „in" sind.

Von ExpertInnen für entwicklungsbezogene Bildungsarbeit aus dem Comenius-Institut und ggf. dem Dritte Welt Haus Bielefeld wird in Zusammenarbeit mit der VENRO-AG Bildung und dem Pädagogischen Werkstattgespräch eine Materialliste für Medien und Publikationen erstellt, die zum Thema "Globalisierung ohne Armut" im Unterricht eingesetzt werden können. Diese Liste kann ab Juli 1999 über das VENRO-Büro bezogen werden und im Internet auf der Homepage abgerufen werden, die speziell für diese Kampagne eingerichtet werden wird.

Darüber hinaus sollen sich die Inhalte der Kampagne an Medienmacher wenden. Sie sind diejenigen, die ein Thema auf die tägliche Agenda von Print- und elektronischen Medien setzen. Als optimal wurde von den TeilnehmerInnen eingeschätzt, auf bereits bestehende gute Verbindungen zu den entwicklungspolitisch interessierten JournalistInnen anzuknüpfen. Darüber hinaus könnten aber auch Pressekonferenzen, Themenabende für Talkshows (z. B. Sabine Christiansen, Streit im Schloß etc.) der Sensibilisierung der Öffentlichkeit für "Globalisierung ohne Armut" dienlich sein. Gesellschaftliche Gruppen wie lokale Initiativen, Betriebsräte und Gewerkschaften, Frauen-, Kirchen- und Jugendgruppen gehören zu dem Bereich, dem eine MultiplikatorInnenfunktion in einer Gesellschaft zukommt. Es bietet sich hier deshalb an, insbesondere für lokale oder regionale Veranstaltungen oder Aktionen Kooperationspartner zu suchen.

Die Bundesregierung ist gefordert

Die VENRO-Mitgliedsorganisationen waren aufgerufen, sich auch mit eigenen Aktionen, Veranstaltungen oder Produktionen an der Kampagne zu beteiligen. Wesentliche Voraussetzung für die Umsetzung dieser Ideen ist jedoch, daß der Antrag zur Finanzierung der Kampagne, den VENRO an das Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung gestellt hat, bewilligt wird. Der Startschuß für die europaweite Kampagne fiel bereits am 10. September 1998 zum Europaratstag im Rahmen der Weltausstellung EXPO in Lissabon, zehn Jahre nach der ersten Nord-Süd-Kampagne des Europarats. Angestoßen wurde die Kampagne von Abgeordneten des Europarats auch aus Deutschland. Nun ist die deutsche Bundesregierung gefordert, ihren Beitrag für mehr Bildungs- und Öffentlichkeitsarbeit für Eine-Welt-Politik und für globale Solidarität gegen Armut und soziale Ausgrenzung zu leisten.

Inhaltliche Schwerpunkte für die Kampagne "Globalisierung ohne Armut"

Armut hat viele Gesichter: Arbeitslosigkeit, Krankheiten, Hunger, aber auch geringes Wissen über die eigenen Möglichkeiten, kein Zugang zu Kultur und Kommunikation, die mangelnden Kenntnisse über die sozialen und politischen Rechte und besondere Schwierigkeiten, sie durchzusetzen. Nicht zuletzt verletzt Armut die Würde, untergräbt das Selbstvertrauen und den Selbstrespekt.

Armut hat viele Ursachen: Meist führt ein Bündel von Ursachen zur Armut. Oft fehlt es an Zugang zu Land und Geld, vielfach an Wissen und Ausbildung oder es fehlt an Arbeit, Einkommen und Kaufkraft, an gewerkschaftlicher Organisation und Rechten. Nicht selten gehören politische, soziale oder rassisch und religiös bedingte Unterdrückung und Ausbeutung zu den Ursachen von Armut. Nicht zu vergessen auch Krieg, Vertreibung, die Zerstörung der ökologischen Lebensgrundlagen oder einfach die Tatsache, daß "man" eine Frau ist.

Armut trifft viele Menschen: Weltweit leben etwa 1,3 Milliarde Menschen unter der Armutsgrenze. Und die Zahl steigt weiter an. Besonders von Armut betroffen sind Frauen, Kinder und alte Menschen.

Armut ist nicht tolerierbar: In einer Welt, in der einerseits unvorstellbare Reichtümer vorhanden sind, ist Armut nicht hinnehmbar. Sie schafft soziale Spannungen und fördert das Auseinanderbrechen von Familien, Gesellschaften und Staaten. Sie schafft Unfrieden und fördert bewaffnete Konflikte. Sie zerstört Zukunftschancen von einzelnen und von ganzen Gemeinwesen. Wer Massenarmut tatenlos hinnimmt, schädigt sich selbst. Deshalb auch: Armut macht uns alle ärmer.

Armut ist nicht zukunftsfähig: Deshalb sind Staaten, Regierungen, Unternehmen, Organisationen und jeder einzelne – auch im eigenen Interesse – gefordert, das zu tun, was ihm / ihr möglich ist, um Armut zu beseitigen. Deshalb: Globalisierung braucht soziale Gestaltung.

Armut ist kein Schicksal, sondern ein lösbares Problem. Weniger als 0,6 Prozent des globalen Einkommens sind erforderlich, um in den Entwicklungsländern soziale Grunddienste zu finanzieren. Sofern soziale Sicherungssysteme bereits bestehen, müssen sie erhalten und gestärkt werden, wo sie fehlen, müssen sie aufgebaut werden. Wirksame Armutsbekämpfung wäre möglich, wenn mehr finanzielle Ressourcen, vor allem aber mehr politischer Wille vorhanden wären.

Arme sind nicht hilflos: Nicht Almosen sind gefragt, sondern Hilfe zur Selbsthilfe. Es kommt darauf an, sowohl die individuellen Fähigkeiten der Menschen zu fördern als auch die wirtschaftlichen, sozialen und politischen Rahmenbedingungen zu verändern.

Geplante Einzelmaßnahmen im Rahmen der Nord-Süd-Kampagne des Europarats "Globalisierung ohne Armut! - Armut macht alle ärmer".

Ende März bis Mitte Juli 1999 Unterrichtsmaterialien zur Verschuldung; Angebot, Projekt- und Aktionstage in Schulen mit zu betreuen, zentraler Aktionstag für Schulen zum Thema Armut und Verschuldung, Kontakt: Dritte Welt Haus Bielefeld, August-Bebel-Straße 62, 33602 Bielefeld, Tel. 0521 / 62802, Fax 0521 / 63789.

11. bis 13. Juni 1999 Symposium "Gentechnolgie und Welternährung. Gemeinsame Veranstaltung von Brot für die Welt, AGEH, Misereor, Akademie Klausenhof und Katholische Landvolkbewegung Deutschland, Kontakt: AGEH, Herr Nierschel, Ripuarenstraße 8, 50679 Köln, E-Mail: agehcontacts@geod.geonet.de.

17./18. Juni 1999 Internationale Konferenz "Die Zukunft der Lohnarbeit", Veranstalter / Kontakt: medico international e. V., Obermainanlage 7, 60314 Frankfurt am Main, Tel. 069 / 94438-0, http://www.medico-international.de

21./22. Juni 1999 Internationale Konferenz "Globalisierung der Solidarität – Welche Bedeutung hat die Entwicklung Osteuropas für die Entwicklung des Südens?". Kontakt: VENRO, Kaiserstraße 201, 53113 Bonn, Tel. 0228 / 94677-0, Fax 0228 / 94677-99

Juli / August 1999 Das Dritte Welt Haus Bielefeld erstellt eine Studie über die wirtschaftlichen Auswirkungen der Einführung von Reziprozität in Handelsbeziehungen zwischen der EU und den SADC-Staaten im Bereich Landwirtschaft und verarbeitender Industrie. Dritte Welt Haus Bielefeld, August-Bebel-Straße 62, 33602 Bielefeld, Tel. 0521 / 62802, Fax 0521 / 63789.

September 1999: Abschlußveranstaltung: Tagung "Armut, Arbeitslosigkeit, soziale Ausgrenzung". Forum Weltsozialgipfel in Kooperation mit VENRO. Kontakt: VENRO, Kaiserstraße 201, 53113 Bonn, Tel. 0228 / 94677-0, Fax 0228 / 94677-99.

September / Oktober 1999: Schwerpunktausgabe der Zeitschrift ILA "Alternative Projekte zur Bekämpfung von Armut, sozialer Ausgrenzung und Rassismus": Kontakt: Informationsstelle Lateinamerika, Heerstraße 205, 5311 Bonn, Tel. 0228 / 65 86 13, Fax 0228 / 63 12 26.

Globalisierung ohne Armut!- Armut macht uns alle ärmer, Kontakt VENRO, Ute Kirch, Kaiserstraße 201, 53225 Bonn, **Ruf 0228 / 94 677-16, Fax 0228 / 94677-99, E-Mail u.kirch@venro.org**

IKO

Heide Gieseke/Katharina Kuhs (Hrsg.)
Frauen und Mädchen in der Migration
Lebenshintergründe und Lebensbewältigung
Edition Hipparchia
1999, 234 S., DM 39,80, ISBN 3-88939-606-2

Mit der Edition Hipparchia werden im Rahmen unseres Verlagsprogramms gezielt Frauenstandpunkte formuliert, die für die Diskussion ökonomischer, politischer und sozialer Alternativen in der weltweiten Entwicklung unverzichtbar sind.
Die Perspektiven, Erfahrungen und Handlungsoptionen von Frauen können die Grundlage bilden für alternative Lebensentwürfe und Handlungskonzepte in einer überwiegend von Männern verwalteten Welt.

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. +49-69-784808 · Fax +49-69-7896575
e-mail Verlag: ikoverlag@t-online.de
e-mail Auslieferung: iko@springer.de
Internet: http://www.iko-verlag.de

Philipp Gonon

Das internationale Argument in der Bildungsreform.

Die Rolle internationaler Bezüge in den bildungspolitischen Debatten zur schweizerischen Berufsbildung und zur englischen Reform der Sekundarstufe II. Peter Lang Verlag, Bern und Berlin 1998, 584 Seiten, ISBN 3-906760-50-2.

Als im vergangenen Jahr die Ergebnisse der "Third International Mathematics and Science Study" (TIMSS) vorgestellt wurden, war hierzulande der Aufruhr unter Bildungspolitikern und Pädagogen groß. Die empirisch-vergleichende Studie, die den Stand der mathematisch-naturwissenschaftlichen Grundbildung in 24 Ländern erhob, wies deutschen Schülerinnen und Schülern eine im internationalen Vergleich unterdurchschnittliche Leistung nach und bot damit Anlaß für eine eifrige Ursachenforschung und die vielfältigste Kritik an den angeblichen Unzulänglichkeiten des deutschen Bildungswesens. Schnell war man mit Reformvorschlägen bei der Hand, die z.B. die Effektivierung der Lehrerausbildung oder die Abschaffung des 13. Schuljahres anmahnten. Offenbar hatte es der internationale Leistungsvergleich vermocht, die Gemüter der pädagogisch interessierten Öffentlichkeit in einer seit Jahren nicht mehr bekannten Heftigkeit zu erhitzen und damit auch bildungspolitische Reformanstrengungen wesentlich zu beleben. Schon die weitreichenden bildungspolitischen Wirkungen des sogenannten "Sputnik-schocks" der späten fünfziger Jahre belegten die Stärke des internationalen Arguments im Bildungsdiskurs. Die argumentative Rolle und Funktion, die dergleichen internationalen Bezugsetzungen in der bildungspolitischen Reformdiskussion zukommt, analysiert Philipp Gonon in seiner umfangreichen Berner Habilitationsschrift. Er gelangt dabei zu dem Ergebnis, daß das "internationale Argument" den pädagogischen Reformdebatten keinesfalls bloß äußerlich ist und nur ad hoc Verwendung findet. Die Bezugnahme auf außernationale Kontexte verweist vielmehr auf spezifische Argumentationsmuster, die gewissermaßen als Topoi des Reformdiskurses diesem immanent sind und eine erstaunliche Persistenz aufweisen. Ausgehend vom Nachweis der allgemeinen Präsenz des internationalen Arguments in der pädagogischen Literatur des 19. Jahrhunderts kann er am materialreich entfalteten Beispiel der Herausbildung des dualen beruflichen Bildungswesens in der Schweiz im späten 19. Jahrhundert belegen, daß eine "internationalistische Optik" gewissermaßen zur Tradition der Bildungs- und Berufs-bildungsreform gehört. Anhand der historischen Studie lassen sich zwar verschiedene Phasen der Intensität der Bezugnahme auf internationale Kontexte unterscheiden; diese können ihrerseits auf die jeweiligen politischen Umstände und auf ein die Internationalität mehr oder weniger begünstigendes Umfeld zurückgeführt werden. Doch von dergleichen zeitgeschichtlicher Gebundenheit unabhängig kann Gonon zwei, von ihm als "klassisch" bezeichnete, Ausprägungen des internationalen Arguments identifizieren, nämlich die "Plausibilisierung institutioneller Alternativen", sowie den "evaluative approach".

Beim ersten Argumentationsmuster dient der Blick ins Ausland vor allem der Entdeckung von Neuem, der Anregung und Plausibilisierung neuer struktureller Lösungen: "Ein Außen wird für einen inneren Reformbedarf fruchtbar gemacht" (S. 481). Während hier über Außenbezüge institutionelle Alternativen ins Spiel gebracht werden, vermag demgegenüber der evaluative Blick vor allem eine Überprüfung bestehender Strukturen zu leisten und über die Erhellung ihrer Unzulänglichkeit im Kontrast zu dem ausländischen Beispiel entsprechenden Handlungs-bedarf anzuzeigen. Illustrativ ist hier vor allem die Rolle, die der Berichterstattung über die Weltausstellungen zukam. Die daraus resultierenden Anfragen an die Leistungsfähigkeit der gewerblichen Erziehung in der Schweiz ähneln in bezeichnender Weise den Argumenten, wie wir sie in Zusammenhang mit dem Sputnikschock in den USA oder bei der eingangs erwähnten Erörtertung der Konsequenzen aus der TIMSS-Studie für Deutschland kennen.

Um den Nachweis zu führen, daß das am historischen Beispiel entwickelte klassische Argumentationsspektrum des internationalen Bezugs auch in einem anderen geographischen und zeitgeschichtlichen Kontext auffindbar ist, zeichnet der Autor den Gebrauch des internationalen Arguments bei der aktuellen Umgestaltung des englischen Bildungswesens der Sekundarstufe II nach. Auch hier läßt sich eine entsprechende Funktion des internationalen Arguments belegen, wobei es im aktuellen Kontext der englischen Bildungsreform vor allem evaluative Makro-Studien sind, die den Reformdiskurs mit Anregungspotential versorgen. In England wird (gegen Ende der Thatcher-Regierung) vor allem die internationale ökonomische Wettbewerbsfähigkeit als dominantes Motiv der vergleichenden Bezugsetzung betont. Die von Gonon in einer historisch-vergleichenden Analyse erhobenen Argumentationsmuster werden abschließend durch die Auswertung zahlreicher Experteninterviews zu den Reformen in England und der Schweiz erhärtet. Bei aller länderspezifisch unterschiedlichen Ausprägung ist deutlich, daß Internationalität vor allem der Legitimierung und Profilierung der eigenen angestrebten Reformvorstellungen dient.

Der Autor wertet Internationalität als Indiz für die Aufgeschlossenheit und Modernität des erziehungswissenschaftlichen Diskurses. "Internationalität birgt ein Potential für gehaltvolle Argumentation und Bildungsreformen, sie kann ein Mittel der Erkenntniserweiterung und des Wissenszuwachses sein" (S. 492). Allerdings werde dieses Potential nicht immer ausgeschöpft, da das internationale Argument von Fall zu Fall auch eine recht zweifelhafte Validität aufweise. "Die Stärke des internationalen Argumentes, die im Einbezug von neuen oder zusätzlichen Variablen, die den bestehenden Bildungsdiskurs bereichern, zu sehen ist, wird durch eine ungenügende oder ungesicherte Informationsbasis wieder geschmälert"

(S. 488). Daher plädiert der Autor dafür, Internationalität verstärkt mit Expertenwissen zu verknüpfen und über entsprechendes Hintergrundwissen für die Validität des internationalen Arguments Sorge zu tragen. Wo internationale Perspektiven ausgeblendet bleiben, läßt sich unschwer ein "Modernitätsdefizit" (S. 359) und eine eingeschränkte Lernbereitschaft des erziehungswis-senschaftlichen Diskurses belegen. Am Beispiel des weitgehenden Fehlens von Außenbezügen in der deutschen Reformpädagogik der Jahrhundertwende wird von Gonon eindrucksvoll dargelegt, inwieweit der Diskurs damit in politischer wie wissenschaftlicher Hinsicht fragwürdigen Beschränkungen unterworfen ist. Ganz im Gegensatz zu der Interpretation von Hermann Röhrs, der stets darum bemüht ist, die deutsche Reformpädagogik als Teil einer internationalen Geistesbewegung zu deuten, zeichnen sich nach Gonon Teile der deutschen Reformpädagogik um und nach der Jahrhundertwende vor allem durch die Hervorkehrung einer nationalen Komponente der Pädagogik aus. "Elemente von Internationalität wurden pejorativ abgewertet bzw. marginalisiert" (S. 161), so daß es nicht weiter verwundern muß, daß schließlich "selbst Autoren mit internationalen Kontakten letztlich einer deutschen Erziehung das Wort sprachen" (S. 178).

Internationalität ist offenbar für einen redlichen und dem wissenschaftlichen Ethos ver-pflichteten pädagogischen Diskurs konstitutiv. Der Nachweis, daß der internationale Bezug für Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik letztlich unverzichtbar ist, insofern er eine notwendige Horizonterweiterung eröffnet und den Bildungsdiskurs mit neuen Informationen und Argumenten versorgt, ist Philipp Gonon anhand zahlloser Beispiele aus Geschichte und Gegenwart auch vorzüglich gelungen. Gleichwohl bleiben Anfragen an den theoretischen Ertrag dieser Studie. Die historisch-vergleichende Beobachtung kann die evidente Ausgangs-these, daß Internationalität als Argument im Reformdiskurs verwendet wird und von Bedeutung ist, zwar bestätigen, der Autor vermag allerdings keine Kriterien für die von ihm angemahnte Validität des internationalen Arguments anzugeben. Die Verwendung sprachanalytischer oder aussagenlogischer Methoden, die vom Autor gar nicht erst in Betracht gezogen wird, hätte sicherlich die Tiefenschärfe der von ihm intendierten Argumentations-analyse erhöht. Daß eine kritische Analyse der Verwendung des internationalen Arguments ansteht, wurde ja bereits durch die seit mehr als zwanzig Jahren vorliegende historische Untersuchung von Bernd Zymek zum selben Gegenstandsbereich nahelegt, auf die sich Gonon verblüffenderweise - wenngleich er sie als einzige bislang vorliegende umfassende Studie zur Fragestellung anerkennt - nur en passant bezieht. Anhand der Analyse deutscher pädagogischer Zeitschriften der Jahre 1871 bis 1952 hatte Zymek ("Das Ausland als Argument in der pädagogischen Reformdiskussion", Ratingen 1975) seinerzeit darauf aufmerksam gemacht, "daß Untersuchungen über das ausländische Erziehungswesen (...) oft zur Rechtfertigung bestimmter schulpolitischer Ziele und politischer Ideologien verfaßt und eingesetzt werden" (ebd. S. 354) und mithin letztlich eine "Internationalisierung der eigenen Probleme" widerspiegeln. Leider beschränkt sich Gonon darauf, die Modi der Verwendung des internationalen Arguments nachzuzeichnen - das letztlich, wie schon Zymek zeigte, der Legitimation eigener Reformpositionen dient - ohne die Kriterien für den offenbar sehr selektiven, interessegeleiteten Blick ins Ausland näher zu analysieren und hinsichtlich ihrer Zulässigkeit und Wissenschaftlichkeit zu bewerten.

Doch auch wenn man einräumt, daß Gonon aus verständlichen Gründen nur die Funktion und nicht die Qualität pädagogischer Argumentationsmuster zu analysieren gedenkt, hätte man erwarten können, daß er hierzu auf ein explizites wissens(chafts)soziologisches Instrumen-tarium rekurriert. Jürgen Schriewers systemtheoretisch unterfütterte Thesen über die theorietechnische Funktion der "Externalisierung auf pädagogisch relevante Weltsituationen" beispielsweise hätten auf Tiefenstrukturen des internationalen Arguments aufmerksam machen können, die bei der hermeneutischen Explikation der Bedeutung der dokumentieren literarischen Zeugnisse verborgen bleiben müssen.

Schließlich ist anzufragen, ob Gonon nicht in der Anlage seiner Untersuchung der von ihm zu Recht als unzureichend kritisierten Beschränkung pädagogischer Diskurse auf nationale Kontexte selbst aufsitzt: sein Interesse an Internationalität in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion konzentriert sich weitgehend auf die Rolle, die dem Bezug auf Entwicklungen im Bildungswesen des Auslands für die Reform des jeweils eigenen nationalstaatlichen Bildungs-systems zukommt. Das internationale Argument ist damit scheinbar focussiert auf die Leistungskonkurrenz nationalstaatlicher Bildungssysteme. Demgegenüber gewinnt aber im Zuge der gegenwärtigen Globalisierungsprozesse die Internationalität des pädagogischen Diskurses eine neue Qualität, die sich von dem hergebrachten nationalstaatlichen Wett-bewerbsdenken absetzt. Mit der weltumspannenden sozialen, ökonomischen und kulturellen Verflechtung kommen verstärkt gemeinsame Erziehungsprobleme in den Blick, deren Reichweite nationale Grenzen überschreitet und deren Bearbeitung eine Internationalisierung des pädagogischen Diskurses verlangt, bis hin zur Etablierung internationaler Erziehungs-programme und Bildungsstrukturen. Dies impliziert auch ein wissenschaftliches Interesse am theoretischen Ertrag der erziehungswissenschaftlichen Forschung in anderen Ländern - nicht nur ein pragmatisches Interesse am Transfer struktureller Errungenschaften. Die Stärke des internationalen Arguments in der pädagogischen Reformreflexion beruht in diesem Zusammenhang nicht mehr im Vergleich der eigenen Bildungsstrukturen mit leistungsfähigeren Modellen in anderen Staaten, vielmehr im Verweis auf die Internationalisierung der Problem-lagen, die entsprechenden bildungspolitischen Reformbedarf signalisieren. Vor dem Hintergrund der Globalisierung ist die Frage nach Fruchtbarkeit und Funktion des internationalen Arguments im nationalen Bildungsdiskurs nur noch nachrangig, vielmehr stellt sich die Herausforderung, inwieweit die überfällige Internationalisierung der Reformreflexion selbst gelingen kann.

Klaus Seitz

Monika Haas

Von der Völkerversöhnung und Völkerverständigung zur interkulturellen Erziehung.

Eine historisch-hermeneutische Untersuchung geographiedidaktischer Konzepte. Peter Lang Verlag, Europäische Hochschulschriften, Frankfurt am Main und Berlin 1998, 398 Seiten, ISBN 3-631-33785-X

Für die Verwirklichung einer Erziehung zur Völkerverständigung und zum Frieden, wie sie beispielsweise in der UNESCO-Empfehlung über die Erziehung zur internationalen Verständigung und Zusammenarbeit gefordert wird, kommt dem Geographieunterricht eine Schlüsselstellung zu. Das Fach scheint, angesichts der ihm aufgetragenen Vermittlung fremder Länder und Kulturen, geradezu prädestiniert, zur Verständigung zwischen den Völkern und zur Entfaltung eines Weltbewußtseins beizutragen. Ernüchtern muß indes der Blick auf den Werdegang der Geographiedidaktik, den Monika Haas in ihrer hier vorgelegten Bochumer Dissertationsschrift eröffnet: in der fast zwei Jahrhunderte umfassenden Geschichte der deutschen Schulgeographie ist zwar immer wieder vom potentiellen Beitrag der Geographie zur Völkerversöhnung die Rede, überzeugende geographiedidaktische Konzepte einer Erziehung zur internationalen Verständigung gelangten jedoch kaum zur Geltung. Vielmehr stärkten das traditionelle geographische Paradigma der Länderkunde und der vorherrschende physische Determinismus das nationale Prinzip und behinderten kosmopolitische Orientierungen. Mit dem Konzept der "Vaterländischen Erdkunde" im Kaiserreich oder den Ansätzen der Geopolitik und einer "völkischen Lebensraumkunde" im Vorfeld der nationalsozialistischen Diktatur hat sich die Schulgeographie gar mehrfach aggressiven chauvinistischen und rassistischen Interessen dienstbar gemacht bzw. unmittelbar zu deren Legitimation beigetragen.

Wenngleich der Autorin daran gelegen ist, "die Vorgeschichte zur interkulturellen Erziehung im Geographieunterricht" (S. 15) nachzuzeichnen, kommen daher zwangsläufig weniger die weltbürgerlichen, friedenspädagogischen und interkulturellen Ideen zur Sprache, die sich nur rudimentär in der Schulgeographie hatten einnisten können, als vielmehr die dominanten gegenläufigen Strömungen eines nationalen Bildungsideals wie auch die historischen Bedingungen, die die Entfaltung kosmopolitischer Perspektiven behindert haben. Monika Haas beleuchtet in ihrer außerordentlich materialreichen historisch-hermeneutischen Studie, inwieweit die traditionellen Konzepte der Geographiedidaktik jeweils von partikularer und nationaler bzw. universaler oder weltbürgerlicher Sichtweise bestimmt sind, und sie möchte "erklären, weshalb sie sich jeweils durchgesetzt haben bzw. scheiterten, um daraus Konsequenzen für eine interkulturelle Erziehung in der Einen Welt zu ziehen" (S. 27). Die Autorin, selbst Studienrätin für Geographie, schält damit einen Aspekt der Schulgeographie heraus, der bislang in der Geschichtsschreibung der Disziplin weitgehend unberücksichtigt geblieben ist, gleichwohl aber ihren paradigmatischen Kern berührt.

Die historische Analyse widmet sich zunächst dem Einfluß völkerverbindender Konzepte in der Anfangsphase der Geographie in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts. Herders Kulturphilosophie und die von Ritter geleistete Grundlegung der modernen Geographie waren zwar noch von humanistischen und kosmologischen Ideen geprägt und nach Einschätzung der Autorin noch nicht von ethnozentrischen Tendenzen verkürzt, gleichwohl war bereits zu Beginn der modernen Geographie die "Dialektik der Aufklärung" angelegt. Von Herders "geläutertem Patriotismus" zum "nationalen Universalismus" war es nur "ein kleiner Schritt" (S. 61), und Ritters Geographie hat entscheidend zu einem Weltbild beigetragen, in dem kulturelle Prägungen als Folge unveränderlicher Natur interpretiert werden; sie hat damit einer diskriminierenden Einteilung der Menschen in Rassen den Weg bereitet. Unter dem Einfluß sozialdarwinistischer und imperialistischer Ideologien verschob sich die angelegte Ambivalenz zwischen universalen und nationalen Zielen zugunsten der letzteren. Der völkische Nationalismus sollte sich schließlich als hartnäckige Blockade gegen die Idee der Völkerverständigung erweisen. Im Zuge der Radikalisierung des Reichsnationalismus ab 1890 und der Weltmachtambitionen des Kaiserreiches wurde der Erdkundeunterricht, wie anhand zahlreicher bildungspolitischer Verlautbarungen und fachdidaktischer Texte belegt wird, zunehmend für nationale Interessen funktionalisiert, bis hin zur offensiven Propagierung nationaler Feindbilder und der Kriegsbereitschaft.

Unter dem Eindruck der Kriegserfahrung wurde in der Weimarer Republik die Erziehung zur Völkerversöhnung als Verfassungsauftrag formuliert; dies motivierte, reformpädagogisch inspiriert, zahlreiche geographiedidaktische Konzepte, die sich dieser Aufgabe öffneten, gleichwohl aber der traditionellen Länderkunde verhaftet blieben. Auch das von P. Wagner für den Erdkundeunterricht vertretene Leitbild eines "geistigen Weltbürgertums" erweist sich letztlich nur als eine Geisteshaltung, die dem nationalen Eigennutz verpflichtet ist, insofern umfassende weltpolitische und weltwirtschaftliche Kenntnisse der jüngeren Generation dazu beitragen sollen, der angestrebten politischen und ökonomischen Weltmachtstellung Deutschlands gerecht werden zu können. Die Heimat- und Vaterlandskunde wurde im Zuge der preußischen Schulreform ganz in den Dienst des nationalen Bildungsauftrages gestellt, mit der Entwissenschaftlichung der Schulgeographie wurde weiterhin der irrationalen Gefühlsbildung der Vorrang eingeräumt. So wurde schließlich auch die "in der Weimarer Verfassung angelegte Dialektik zwischen universalen Werten und dem völkischen Nationalismus (...) entschieden zugunsten der Erziehung im Geiste des deutschen Volkstums. Der Gedanke der Völkerversöhnung wurde zweitrangig gegenüber dem Streben, das durch den verlorenen Krieg und die Versailler Friedensbestimmungen verletzte nationale Empfinden wiederaufzurichten" (S. 240).

Zwar stellte sich die Geographiedidaktik nach dem zweiten Weltkrieg explizit in den Dienst der Völkerversöhnung und Völkerverständigung, sie blieb jedoch mit Orientierung "an der traditionellen Länderkunde letztlich stereotyper geographisch-politischer Identitätsbildung verhaftet" (S. 14) und stützte weiterhin einen ethnischen Nationenbegriff. Erst im Zuge der veränderten politischen Rahmenbedingungen seit den siebziger Jahren, dem Druck des gesellschaftlichen Wandels von der nationalen Gesellschaft zur multikulturellen Weltgesellschaft und der Öffnung für gesellschaftspolitische Fragestellungen unter dem Einfluß der Sozialgeographie "verstärkten sich in der Geographiedidaktik die Forderungen nach einem didaktischen Konzept, das dem Frieden und der Völkerverständigung dient und die zunehmende internationale Verflechtung unserer Lebensbezüge aufgreift" (S. 339). Als wegweisende Ansatzpunkte wertet Haas dabei den entwicklungspolitischen Erdkundeunterricht und die u.a. von Haubrich und Kross im Kontext der Geographiedidaktik rezipierten Konzepte einer internationalen Erziehung. Gleichwohl kritisiert die Autorin abschließend deren unzureichende Auseinandersetzung mit der "nationalen Identität als wertbezogenen Ausgangspunkt der internationalen Verständigung". Notwendig sei es vielmehr, das Individuum zu einer kritischen Distanz gegenüber jeglicher nationaler Identität und zum Aufbau einer flexiblen, reflektierten kulturellen Identität zu befähigen. Insofern wir gewahr werden müssen, daß die eigene Gesellschaft selbst eine kulturelle Vielfalt aufweist und mithin ihre kollektive Identität der beständigen Wandlung unterliegt, sei der Ansatz einer internationalen Erziehung durch ein Konzept der interkulturellen Erziehung abzulösen. Da auch der ältere Gedanke der Völkerverständigung, wie die historische Analyse erwies, dem nationalen Paradigma unterliegt, plädiert Haas dafür, das Leitbild einer Erziehung zur Völkerverständigung durch eine interkulturelle Erziehung zu ersetzen, die dazu beitragen kann "ein das Nationale übergreifendes Bewußtsein der Menschen zu fördern, das ein Wir-Gefühl der Völker, kulturelle Identität und Solidarität mit anderen Völkern gleichermaßen ermöglicht" (S. 25).

Neben dem nationalen Prinzip, das geographisches Denken zwei Jahrhunderte lang geprägt hat, ist nach Haas aber auch die unzureichende demokratische Verankerung geographiedidaktischer Konzepte für das offensichtliche Scheitern einer Erziehung zur internationalen Verständigung verantwortlich zu machen. Sowohl die Transformation der ursprünglichen republikanisch-universalistischen Impulse in eine völkische Nationalerziehung im 19. Jahrhundert als auch der Konkurs einer weltoffenen staatsbürgerlicher Erziehung in der Weimarer Republik verweisen auf ein fundamentales Demokratisierungsdefizit, einerseits in der Schulgeographie selbst, insofern sie sich dem Anliegen einer umfassenden demokratischen Erziehung weitgehend verweigerte, anderseits aber vor allem in Staat und Gesellschaft. Haas beschreibt den Prozeß des gesellschaftlichen Wandels in Deutschland im Anschluß an Wehler und Tenorth mit dem Begriff der "defensiven Modernisierung": einer partiellen Modernisierung gesellschaftlicher Funktionsbereiche, wie insbesondere der Ökonomie, steht andererseits das Bemühen um die Bewahrung der herrschaftlichen und sozialen Privilegien der alten Welt entgegen. Die Fruchtbarkeit dieses nur rudimentär rezipierten modernisierungstheoretischen Modells, das leider an keiner Stelle explizit eingeführt wird, wird spätestens dann fragwürdig, wenn auch die Entwicklung der zeitgenössischen Geographiedidaktik in den vergangenen beiden Dekaden recht pauschal nach den Kategorien einer partiellen bzw. progressiven Modernisierung kategorisiert werden soll. In der unzureichenden gesellschaftstheoretischen Grundlegung liegt daher leider auch eine unübersehbare Schwäche dieser ansonsten sehr lesenswerten Studie. Der von der Autorin selbstgesetzte Anspruch, die Verortung der referierten Ansätze in ihren historischen Rahmenbedingungen nicht nur zu beschreiben, *daß*, sondern auch erklären zu können, *weshalb* sich bestimmte progressive geographiedidaktische Ideen nicht durchzusetzen vermochten, ist mit dem Instrumentarium der hermeneutischen Analyse allein wohl nicht einzulösen. Die ideengeschichtliche Interpretation verführt gelegentlich zu gewagten Erklärungen der historischen Entwicklungen im Rekurs auf den dahinterstehenden Zeitgeist: so wird eine der entscheidenden Ursachen des Ersten Weltkrieges darin gesehen, daß die deutsche Idee der Nationen "von Anfang an... auf einen quasi-religiösen Volksgeist" rekurriere (S. 147).

Keinesfalls zwingend scheint mir das von der Autorin schon im Titel der Studie vehement vertretene Plädoyer, daß das historisch jüngste Konzept einer interkulturellen Erziehung nunmehr auch das progressivste sei und als zukunftsweisendes Leitbild der Geographiedidaktik dienen soll. Zum einen zeichnet sich noch nicht ab, wie der in anderen pädagogischen Arbeitsfeldern entwickelte Ansatz des interkulturellen Lernens im Kontext der Geographiedidaktik tatsächlich fruchtbar gemacht werden kann. Daß auch die "Kulturalisierung" der entwicklungspolitischen Diskussion gegen chauvinistische Tendenzen nicht gefeit ist, zeigt beispielsweise die Auseinandersetzung um die Kulturkampf-Thesen von Huntington. Zum anderen verknüpft Haas die von ihr präferierte Idee eines interkulturellen Lernens allzu glatt mit universalistischen Prinzipien, die, nach dem Leitbild der Menschenrechte, gewissermaßen an die Stelle partikularer und nationaler Wertbindungen treten sollen. Die aktuelle interkulturelle Pädagogik akzentuiert demgegenüber, vor allem in ihrer von der us-amerikanischen "critical pedagogy" inspirierten Variante, sehr viel stärker anti-universalistische Positionen und steht damit dem ambivalenten kulturellen Relativismus Herders näher als dem kosmopolitischen Universalismus der Aufklärung.

Trotz ihrer methodologischen Schwächen ist der Ertrag dieser historischen Untersuchung für den weiteren geographiedidaktischen Diskurs höchst aufschlußreich. Die Studie leistet einen überfälligen Beitrag zur Aufklärung der Geographiedidaktik über ihr nationales Selbstverständnis. Und diese aufklärende Wirkung muß nicht auf die Geographie und die Didaktik beschränkt bleiben, werden hier doch die Grundmuster eines prekären nationalen Bildungsverständnisses freigelegt, an dessen Legitimation auch ein breites Spektrum deutscher Erziehungswissenschaftler eifrig mitgearbeitet hat.

Klaus Seitz

Kunz, Stephan: Erwachsenenbildung als soziale Überlebensstrategie. Eine ethnologische Studie am Beispiel der Müllmenschen des Smokey Mountain/Tondo/Manila. Frankfurt/Main: IKO-Verlag 1997

Die „Müllmenschen" von Smokey Mountain waren vielfach Objekt der entwicklungspolitischen Praxis und auch wissenschaftlichen Interesses. Die ethnologische Studie von Kunz gewinnt durch den immer wieder deutlich werdenden Erfahrungshintergrund des Autors, der mehrfach für längere Zeit in einer christlichen Basisgemeinde vor Ort mitgearbeitet hat, eine bemerkenswert ungewöhnliche Dichte und Glaubwürdigkeit. Die gewonnenen Einblicke und Fragestellungen motivierten in, den im (Bildungs-) Alltag festgestellten Widersprüchen mit wissenschaftlichen Methoden auf die Spur zu kommen. Im Rahmen von Bildungsprojekten, insbesondere mit ärmeren Bevölkerungsteilen des informellen Sektors, werden immer wieder kulturelle Gegebenheiten vor Ort ignoriert oder unterschätzt. Der Autor zeigt im Rahmen seiner ethnologischen Studie auf, daß soziale Netze, die auf Verwandtschafts- und ethnischen Beziehungen basieren, nicht nur eine große ökonomische, sondern auch eine ganz wesentliche sozialpsychologische Relevanz besitzen. Aus der Untersuchung der entsprechenden Strukturen vor Ort schlägt er ein Konzept der Erwachsenenbildung als soziale Überlebensstrategie vor.

Bernd Overwien

Weltfriedensdienst e.V. (Hrsg.): WFD-Querbrief "Wahrheit, Gerechtigkeit, Versöhnung – Umgang mit der Vergangenheit"; Heft 1, März 1998, 23 Seiten, Preis: 4,50 DM
Bezug: Weltfriedensdienst e.V., Hedemannstraße 14, 10969 Berlin

"Wahrheit, Gerechtigkeit, Versöhnung – Umgang mit der Vergangenheit" – so lautet das Thema des neuen Inlandsprojektes des WFD, über den die gleichnamige Ausgabe des vierteljährlich erscheinenden Querbriefs informiert. Zunächst werden die Ziele und Hintergründe des Projektes vorgestellt, in dessen Vordergrund ein Ländervergleich zum Thema "Wege der Vergangenheitsaufarbeitung" (S.4) steht. Herangezogen werden Deutschland sowohl im Hinblick auf seine NS- wie auch DDR-Vergangenheit, der Bürgerkrieg in Guatemala und das Apartheidsregime in Südafrika und Zimbabwe. Nach einer kurzen Einführung, äußern sich Personen verschiedenen Hintergrunds zum Umgang mit der Vergangenheit bzw. Chancen und Grenzen der Versöhnung in ihrem jeweiligen Land: Der Theologe Dr. Franz von Hammerstein, aktiv im Widerstand während der NS-Zeit und Gründungsmitglied der "Aktion Sühnezeichen", erläutert vor dem Hintergrund der eigenen Lebensgeschichte seine Einstellung gegenüber der Aufarbeitung der NS-Geschichte. Die Vergangenheitsbewältigung im Osten Deutschlands wird zum einen aus der Sicht von Renate Elmenreich reflektiert, deren Familie 1981 "Opfer der Politik ihres Landes" (S.11) wurde. Zum anderen wird die "Rolle der Strafjustiz bei der ‚Aufarbeitung der Vergangenheit'" (S.12) in den Blick genommen. Zur Situation in Guatemala äußert sich zunächst Christian Tomuschat, Koordinator der von der UN dort eingesetzten Wahrheitskommission, welche die während des 36-jährigen Bürgerkrieges begangenen Menschenrechtsverletzungen untersucht. Er stellt die Ziele und Arbeitsweise der Kommission vor. Im Anschluß daran nimmt die aus Guatemala stammende Menschenrechtsaktivistin Helen Mack zu den bisherigen Ergebnissen des Friedensprozesses und den Konsequenzen für die Menschenrechtssituation in ihrem Land Stellung. Abschließend erfolgt der Blick nach Südafrika: Auch hier versucht eine für zweieinhalb Jahre vom Staat einberufene Kommission für Wahrheit und Versöhnung, über die Verbrechen während der Apartheidszeit Aufschluß zu erhalten. Angus Stewart, früher Aktivist der Befreiungsbewegung in Südafrika, vertritt heute ehemalige Mitglieder der Inkatha-Kommandos vor dieser Wahrheitskommission. Er informiert über Hintergründe, Vorgehen und Grenzen der Kommission. Ihre Stärken und Schwächen sind auch Gegenstand des nächsten Artikels. Sie werden vor dem Hintergrund einer Spezial-Anhörung zu den "Machenschaften des notorischen ‚Mandela United Footbol Club' Ende der 80er und Anfang der 90er Jahre" (S. 21) kurz erläutert. Am Ende dieser Ausgabe steht die Frage nach der Entschädigung für die Opfer der Apartheid.

Die im Querbrief selbst etwas zu kurz gekommene Darstellung der Hintergründe der gewaltsamen Vergangenheit vor allem im Bezug auf die Länder Guatemala, Südafrika und Zimbabwe wird durch den ebenfalls vom Weltfriedensdienst e.V. herausgegebenen Reader "Wahrheit, Gerechtigkeit, Versöhnung – der schwierige Umgang mit der Vergangenheit" ausgeglichen. Artikel aus verschiedenen Zeitschriften geben Einblick in die Vergangenheit der jeweiligen Länder und informieren sowohl länderspezifisch als auch länderübergreifend über Formen der Aufarbeitung. Hier wird auch die Perspektive von Frauen dargestellt, welche unter gewaltsamen Verbrechen zu leiden hatten. Den Abschluß bilden Artikel zum Themenkomplex "Wiedergutmachung, Konfliktprävention und internationale Gerichtsbarkeit" sowie ein Überblick über weiterführende Literatur.

Claudia Bergmüller

Globales Lernen / Bildung für nachhaltige Entwicklung. Engagement für die schulische Bildungsarbeit in der Bundesrepublik Deutschland. Informationsstelle Bildungsauftrag Nord-Süd, WUS (Hrsg.). ISBN 3-922845-27-4, DM 5,00. 128 S. Wiesbaden 1999.
Bezug: WUS, Goebenstraße 35, 65195 Wiesbaden, Fax: 0611/446489

Globales Lernen und Bildung für nachhaltige Entwicklung stellen sich immer stärker als die zentralen Begriffe heraus, die die Diskussion um zukunftsfähige Bildungsarbeit in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland prägen. Die Neuerscheinung "Globales Lernen / Bildung für eine nachhaltige Entwicklung" ist als ein Reader zu verstehen, der das Engagement von behördlichen Stellen und Nichtregierungsorganisationen für die schulische Bildungsarbeit sichtbar macht.

Der Band gibt für jedes Bundesland eine Beschreibung der Bemühungen um eine Bildung für nachhaltige Entwicklung in Selbstdarstellungen, Richtlinien und landesweiten Aktivitäten. Der Band gibt damit einen guten Überblick über die Diskussion zu Globalem Lernen in den einzelnen Bundesländern.

Annette Scheunpflug

Gaby Franger (Hg.): Verflechtungen. Korbmacherinnen in Zambia und in Oberfranken. Frauen in der Einen Welt, Sonderheft 11, 101 S. ISSN 0937-5848
Bezug: Frauen in der Einen Welt - Zentrum für interkulturelle Frauenalltagsforschung und internationalen Austausch e.V., Postfach 210421, 90122 Nürnberg

Dieser Band macht Frauenalltag in Zambia und Oberfranken sichtbar und zeigt, wie Frauenleben auf vielfätige Weise miteinander verbunden sind. Der Band läßt Korbmacherinnen aus beiden Gegenden dieser Welt zu Wort kommen und zeigt die jeweilige Bedingtheit von Alltagsleben, Einkommen durch das Handwerk und die jeweilige Markabhängigkeit. Was Armut und ungeschützte Arbeitsverhältnisse bedeuten, wissen sowohl die Korbmacherinnen aus Oberfranken wie auch aus Zambia. Der Band führt zunächst in Geschichte und Geographie Zambias ein und gibt einen Überblick über die Korbherstellung und Vermarktung. Fünf Frauen erzählen ausführlich über ihre Tätigkeit als Korbflechterin.

Ein ausführlicher Artikel beschreibt die Geschichte der Korbflechterei in Oberfranken, die zunächst durch den Kolonialhandel bedroht wurde und später mit diesem verflochten war. Sieben Frauen berichten hier von ihrer Arbeit.

Der Band ist mit eindrucksvollen schwarz-weiß Photos illustriert. Er ist interessant, anregend und kurzweilig und eignet sich hervorragend für die entwicklungsbezogene Bildung. Zu diesem Thema hat der Verein Frauen in der Einen Welt - gemeinsam mit Studierenden der Fachhochschule Coburg - auch eine Ausstellung erarbeitet, die verliehen wird. Der Ausstellung und dem Bildband ist breite Aufmerksamkeit zu wünschen!

Annette Scheunpflug

Bischöfliches Hilfswerk Misereor e.V. (Hg.): "Nicht nur vom Brot allein". Materialien für die Schule, Nr. 23. Aachen 1997
Bezug: Misereor Medienproduktion und Vertriebsgesellschaft GmbH (MVG), Boxgraben 73, 52064 Aachen

"Nicht nur vom Brot allein" betitelt eine Reihe von Unterrichtsmaterialien für die Sekundarstufe I und II, wobei zwei Themen für die 8. Jahrgangsstufe, zwei Themen für die 9./10. Jahrgangsstufe und ein Thema für die 5. – 7. Jahrgangsstufe geeignet sind. Das Themenfeld *Ernährungssicherung* steht im Rampenlicht. Die Fassade des für uns fernen Themas *Hunger* wird Stück für Stück zerstört. Die Beiträge liefern eindrucksvolle Aufklärungsarbeit, indem sie über politische, wirtschaftliche und soziokulturelle Zusammenhänge zur Entstehung von Hungersnöten, hier und anderswo, informieren. Sie laden ein zu einem Unterricht, der wahrnimmt, vergleicht, nachdenklich macht, herausfordert und zum Handeln anregt.

Carina Dürr

Sabine Ferenschild/Thomas Hax-Schoppenhorst: Weltkursbuch - Globale Auswirkungen eines „Zukunftsfähigen Deutschland". Hinweise und Tips für unser alltägliches Handeln. Herausgegeben von Misereor. Birkhäuser Verlag. Basel Boston Berlin. 1998. 211 S.

Im Weltkursbuch geht es um den Vergleich des Alltags von Menschen in allen Teilen der Welt (Wohnen - ein Grundrecht zwischen Überfluß und Mangel; Ernährung; Kleidung von morgen - zukunftsfähig oder modern?!; Gesundheit - mehr als die Abwesenheit von Krankheit; Bildung - Motor oder Hemmnis für nachhaltige Entwicklung?; Freizeit - hehutsamer, sozialer, näher; Gesellschaftliches Zusammenleben in Zeiten der Globalisierung; Verkehr - mit Verstand ins dritte Jahrtausend). In der Konfrontation soll es für jeden einzelnen möglich sein, persönliches Alltagsverhalten zu erkennen und vielleicht zu verändern. An Materialien werden Informationstexte, literarische Beiträge, praxisorientierte Tips und Comics angeboten. Ein sehr ausführliches Adressen- und Literaturverzeichnis macht das Buch zu einer guten Arbeitsgrundlage zur Thematik.

Martin Geisz

Regina Riepe: Selina und Tawenda aus Zimbabwe. Misereor - Materialien für die Schule Nr. 24. (Zielgruppe: Schülerinnen und Schüler von 9 - 13 Jahren)
Bezug: Bischöfliches Hilfswerk Misereor e.V., Mozartstr. 9, 52064 Aachen

„Sich weitgehend selbstständig internationalen und globalen Zusammenhängen selbständig zu nähern" wird als Ziel angegeben (Klappentext). Helfen dabei soll die Beschäftigung mit dem Alltag der beiden Kinder in Tansania. Einbezogen wird (mit Hilfe der Erzählung Meshack Asare:"Chipo und der Vogel auf dem Berg" und von Unterrichtsmaterialien aus Zimbabwe, in denen das Kennenlernen der eigenen afrikanischen Kulturen wichtiger Bezugspunkt ist) die Beschäftigung mit der Geschichte „des mächtigen Reichs 'Great Zimbabwe'".

Die Arbeitsmappe besteht aus Schülerheft, 50 Freiarbeitskarten, 4 Overheadfolien, DIN A 2 Plakat und einem Lehrerheft mit didaktisch - methodischen Hinweisen und Hintergrundinformationen. Es gibt einen komprimierten guten Überblick zu den angesprochenen Problemkreisen, bietet Material-, Literatur und Adressenhinweise allerdings eher zum Schwerpunkt „Romane und Kurzgeschichten aus Zimbabwe".

Martin Geisz

Errata

Die ZEP-Redaktion bedauert, daß im Kommentar in ZEP 1/1999 ein Satz verschwand. Am Ende des ersten Absatzes fehlen hinter „kurzatmigen" ... „Schnelläufer. Nun wird auch erst deutlich, wie die sehr heterogene Gesamtbestückung der Karawane aussieht und ob die Finanzierung des so überaus großen Zuges auch wirklich 'tragfähig' ist." Wir entschuldigen uns beim Autor.

ZEP-Vorschau

3/1999: Globales Lernen in der beruflichen Aus- und Weiterbildung
4/1999: Das Jahrhundert des Kindes
1/2000: Lernen im 21. Jahrhundert
2/2000: Friedenspädagogik und Globales Lernen

Veranstaltungen

(red): Schulprogramm der Aktionsgemeinschaft Humane Welt e.V.: "Jenseits von Katastrophen und Problemen" - dieses ist ein Teil des Programms *Eine-Welt-Promotoren in Nordrhein-Westfalen* zur *Lokalen Agenda 21* in Rheine und Umgebung. Dabei geht es nicht darum, die „Dritte-Welt-Problematik", sondern die *Dritte-Welt-Normalität* darzustellen. Klischees, Vorurteile und oft lähmende Ohnmacht gegenüber Problemen in der Dritten Welt werden durch Erfahrungen von Menschen, die in der Dritten Welt leben und wirken, entkräftet. Eine positive Sichtweise gegenüber Afrika und Lateinamerika soll vermittelt werden. Zehn Schulprogramme hat die Aktionsgemeinschaft Humane Welt e.V. zur interkulturellen Bildung konzipiert (z.B. Projekttage, Schulfeste). Erst das Kennen des Alltags, der Vielfalt, des kulturellen Reichtums und der Schönheit eines Landes eröffnen den Horizont mit den globalen Herausforderungen zu leben und mit positiv geladenem Engagement zu ihrer Überwindung beizutragen. Auskünfte u. Anmeldung: Aktionsgemeinschaft Humane Welt e.V. (AHW), Manfred Belle, Auf dem Thie 7, 48431 Rheine, Tel.: 05971/15121, Fax.: 05971/10006.

(red.): „Afrika im Klassenzimmer" oder besser ein Afrikaner im Klassenzimmer: Maurice Allarabaye Daja, Reporter, Redakteur und Regisseur aus Tschad lebt seit 1990 in Deutschland. Mit Liedern, Erzählungen, Spielen u.a. möchte er einen kleinen Einblick in die afrikanische Kultur geben. Im Mittelpunkt seines Programms stehen Themen wie Familie, Freundschaft, Erwachsenwerden, Natur und Glaube. Zielgruppe sind Schüler aller Altersstufen. Kontaktadresse: Maurice Allarabaye Daja (Afrikareferent), Thomas-Morus-Weg 13, 48148 Münster (Westf.); Tel. 0251/231556; 236420 (privat)

Medien

(red.): Globales Lernen mit dem World Wide Web. In Kooperation mit der Schulberatungsstelle Globales Lernen/Eine Welt in Hessen widmet sich das Heft 9/98 (Juli) der Dritte Welt Information dem Internet. Die Broschüre enthält Internet-Adressen zum Globalen Lernen sowie weitere nützliche Tips zur Arbeit mit dem Internet in Kontext entwicklungspolitischer Bildung. Das Heftchen ist zum Preis von 1,50 DM erhältlich bei GEP/epd Entwicklungspolitik, Postfach 505550, 60394 Frankfurt/Main.

(red.): Die Aufgaben der UNESCO. Das Heft 1/1999 der „Beiträge aus dem Fachbereich Pädagogik" ist von Lutz R. Reuter unter Mitarbeit von Andrea Linde verfaßt zum Thema „Die Aufgaben der UNESCO im Bereich der Bildung, Erziehung und Weiterbildung" (ISSN 0175-310x). Auf 40 Seiten wird übersichtlich die Entstehung und Organisation der UNESCO, ihre Arbeitsbereiche, ihre Geschichte und aktuelle Programme und Herausforderungen dargestellt. Das Heft ist kostenlos erhältlich bei: Professur für Bildungspolitik, Universität der Bundeswehr, Fachbereich Pädagogik, 22039 Hamburg.

(red.): 25 Jahre deutsche Mitgliedschaft in den Vereinten Nationen. Anläßlich des 25. Jahrestags der deutschen Mitgliedschaft in den Vereinten Nationen hat die Deutsche Gesellschaft für die Vereinten Nationen eine Broschüre zum Thema „25 Jahre deutsche Mitgliedscahft in den Vereinten Nationen. Der Beitrag zur multilateralen Entwicklungszusammenarbeit" veröffentlicht (DGVN Texte 50). Sechs Autoren (Jens Naumann, Konrad Melchers, Winfried Böll, Bernd Neugebauer, Günter Schumann, Jens Martens und Lothar Koch) befassen sich mit Aspekten der multilateralen Zusammenarbeit. Dabei wird der Frage nachgegangen, inwieweit sich Konzepte multilateraler Zusammenarbeit - auch im Verhältnis zur bilateralen Politik - in den Jahren der Mitgliedschaft Deutschlands verändert haben, wie deutsche Entwicklungspolitik auf die multilaterale Entwicklungszusammenarbeit eingewirkt hat und umgekehrt, inwieweit Programme und Diskussionen aus dem multilateralen Kontext Eingang in die deutsche Politik gefunden haben. Die Broschüre ist kostenlos bei der Deutschen Gesellschaft für die Vereinten Nationen e.V., DAG-Hammarskjöld-Haus, Poppelsdorfer Allee 55, 53115 Bonn, Fax 0228/217492 erhältlich.

Sonstiges

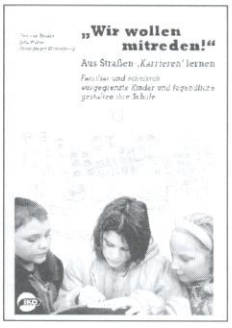
(red.): Stellungnahme zum Religionsunterricht für muslimische Schülerinnen und Schüler. Das Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutchland hat aus evangelischer Sicht eine Stellungnahme zum muslimischen Religionsunterricht abgegeben. Das Papier spricht sich explizit für einen muslimischen Religionsunterricht aus. Es ist erhältlich im Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland, Herrenhäuser Straße 12, 30419 Hannover, Fax 0511/2796-277.

(red.): Berufschancen für deutsche Hochschulabsolventen in der Entwicklungszusammenarbeit. Burghard Claus und Peter Wolff haben für das Deutsche Institut für Entwicklungszusammenarbeit eine sehr hilfreiche Broschüre für Hochschulabsolventen zusammengestellt, die in der Entwicklungszusammenarbeit tätig werden wollen. Die Autoren geben einen kurzen Überblick über den Personalbestand und -bedarf in der Entwicklungszusammenarbeit und schildern Rekrutierungspolitik und Vorbereitungsmöglichkeiten auf eine derartige Tätigkeit. Ausgewählte Informationsquellen und Adressen runden dir Broschüre ab. Bezug: Deutsches Institut für Entwicklungspolitik, Hallerstraße 3, 10587 Berlin, Fax 030/39073-130.

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

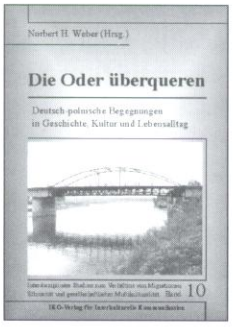
Neuerscheinungen



Uwe von Dücker/Jutta Walter/Franz-Jürgen Blumenberg
„Wir wollen mitreden!"
Aus Straßen-‚Karrieren' lernen
Familiär und schulisch ausgegrenzte Kinder und Jugendliche gestalten ihre Schule
„Straßenkinder in Lateinamerika und Deutschland im interkulturellen Vergleich", Band 2
1999, 136 S., DM 29,80, ISBN 3-88939-503-1

Refugio München (Hrsg.)
Verfolgung, Flucht - und dann?
Hilfe für gefolterte und traumatisierte Flüchtlinge
1999, 138 S., DM 32,80, ISBN 3-88939-500-7

Sabine Hornberg
Europäische Gemeinschaft und multikulturelle Gesellschaft
Anspruch und Wirklichkeit europäischer Bildungspolitik und -praxis
„Historisch-vergleichende Sozialisations- und Bildungsforschung", Band 3
1999, 336 S., DM 42,80, ISBN 3-88939-367-5



Norbert H. Weber (Hrsg.)
Die Oder überqueren
Deutsch-polnische Begegnungen in Geschichte, Kultur und Lebensalltag
„Interdisziplinäre Studien zum Verhältnis von Migrationen, Ethnizität und gesellschaftlicher Multikulturalität", Band 10
1999, 328 S., DM 39,80, ISBN 3-88939-496-5

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