

Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik

22. Jahrgang · Heft 3 · 1999 · ISSN 1434-4688 D · Preis: 9,50 DM



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

Globales Lernen in der beruflichen Aus- und Weiterbildung



- Globales Lernen in der beruflichen Ausbildung
- Interkulturelles Training in Großunternehmen
- MotivationsSeminare
- Interkulturelles Lernen in der beruflichen Ausbildung
- Globales Erwachsenen-Lernen
- Zur Reintegration von Studierenden aus Afrika, Asien und Lateinamerika

EDITORIAL

"Globales Lernen in der beruflichen Aus- und Weiterbildung" lautet der Titel des dritten ZEP-Heftes 1999. Das Thema globales Lernen war in der Vergangenheit schon des öfteren Schwerpunkt der ZEP. Hier wird es bezogen auf den Bereich der beruflichen Bildung. Berufliche Schulen haben den Auftrag, Auszubildende umfassend auf ihre berufliche Zukunft vorzubereiten und die berufliche Weiterbildung soll die Beschäftigten in die Lage versetzen, sich den veränderten beruflichen Anforderungen zu stellen. Da der Arbeitsmarkt durch die zunehmende Globalisierung der Welt und die daraus resultierenden Konsequenzen für die internationalen Wirtschafts- und Gesellschaftsstrukturen geprägt ist und sich ständig verändert, ist ein fundiertes Orientierungswissen und praktische

Handlungskompetenz für Menschen unabdingbar. Gleichzeitig ist es notwendig, diese Prozesse in ethischer Verantwortung zu begleiten.

Barabara Toepfer unternimmt in ihrem einleitenden Beitrag den Versuch einer Bestandsaufnahme über den Ist-Zustand und den gewünschten Stellenwert, den globales Lernen in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik inne hat und stellt anhand eines Projektes in Bremen und der Rahmenpläne des Landes Hessen eine mögliche Umsetzung in die Praxis vor. Irmgard Sollinger zeigt über eine virtuelle Konferenz den Stellenwert, den interkulturelle Trainings für die deutsche Wirtschaft haben. Ein konkretes Beispiel eines interkulturellen Trainings für Reiseleiter wird von Dietlind von Laßberg vom Studienkreis für Tourismus und

Entwicklung vorgestellt. Tilman Kuhl informiert über die Aktivitäten von IDA e.V., interkulturelles Lernen in der beruflichen Ausbildung zu verankern. Über die Bedeutung, die globales Lernen im Bereich der Erwachsenenbildung haben kann, schreibt Thomas Wizemann in seinem Beitrag. Ein weiterer Beitrag ist von Dieter Hampel zum Thema: ,,Reintegration von Studierenden aus Afrika, Asien und Lateinamerika". Wie bereits im letzten Heft angekündigt, setzt sich Volker Lenhart im bildungspolitischen Kommentar mit dem Bildungssystem im ehemaligen Jugoslawien auseinander.

> Hamburg, Juli 1999 Sigrid Görgens



Verlag für Interkulturelle Kommunikation

Postfach 90 04 21 · D-60444 Frankfurt am Main Tel. +49-69-78 48 08 · Fax +49-69-789 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

September

3

1999

ISSN 1434-4688D

Barbara Toepfer 2 Globales Lernen in der beruflichen Ausbildung

Irmgard Sollinger 1 Interkulturelles Training in einigen Großunternehmen in Deutschland

Dietlind von Laßberg 16 MotivationsSeminare

Tilman Kuhl 19 Interkulturelles Lernen in der beruflichen Ausbildung

Thomas Wizemann 21 Globales Erwachsenen-Lernen

Kommentar/ Leserbrief 34 Volker Lenhart: Bildung für Versöhnung mit und zwischen den Nationalitäten des ehemaligen Jugoslawien

BDW 37 Nachruf: Prof. Dr. Gottfried Mergner (C. Lohrenscheit / B. Bövers)
Vom Diskurs zum Vermächtnis (H. Bühler)

BDW 41 DGfE-Kongreß September 2000 / Sektionstagung Februar 2000 / Fachgespräch "Kulturkontakt anno dazumal" / AG Ethnopädagogik

VENRO 44 Kodex "Entwicklungsbezogene Öffentlichkeitsarbeit"

46 Rezensionen

49 Kurzrezensionen / Unterrichtsmaterialien

52 Informationen

Impressum

ZEP - Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 22. Jg. 1999, Heft 3

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, Claudia Lohrenscheit, Renate Nestvogel, Gottfried Orth, Bernd Overwien, Annette Scheunpflug, Klaus Seitz, Horst Siebert, Barbara Toepfer

Technische Redaktion: Gregor Lang-Wojtasik, 0511/814889.

Abbildungen: (Falls nicht bezeichnet) Privatfotos oder Illustrationen der Autoren.

Titelbild: Interkulturelles Training in einem chinesischen Betrieb (Foto: Irmgard Sollinger).

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

Globales Lernen in der beruflichen Ausbildung

Zusammenfassung: In der berufsschulischen Ausbildung und in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik ist Globales Lernen ein noch wenig bekannter pädagogischer Ansatz. Die Autorin stellt zunächst Verbindungslinien zwischen den Kompetenzen her, die Globales Lernen vermitteln kann, und den Kompetenzen, die aus der Sicht von Arbeitgeberverbänden und ausgewählten Arbeitgebern für verantwortungsbewusstes wirtschaftliches Handeln Berufstätiger in der Zukunft qualifizieren. Hierbei spielen die Begriffe Internationalität und Wirtschaftsethik bedeutende Rollen. Am Beispiel des bremischen Modellversuchs IBIS, bestehender Rahmenpläne und Fachdidaktiken sowie der Arbeit der hessischen Schulberatungsstelle Globales Lernen verdeutlicht die Autorin, dass zwar eine Vielzahl von Fragmenten des Globalen Lernens bereits existieren und in die Unterrichtspraxis hinein vermittelt werden, dass andererseits aber die konsequente Öffnung berufs- und wirtschaftspädagogischer Theorien hin zu den Theorien Globalen Lernens bisher nicht erfolgt ist.

Globales Lernen und Globalisierung

Die Welt befindet sich in einem Prozess, den wir als Globalisierung bezeichen. Unter diesem Begriff verstehen wir vor allem wirtschaftliche, politische und kulturelle Weltumspanntheit. Politisches und wirtschaftliches Denken und Handeln in der eigenen Region, im eigenen Unternehmen, im eigenen Nationalstaat steht in einem bisher in der Menschheitsgeschichte noch nie erlebten Geflecht von Wirkungszusammenhängen in völlig anderen Teilen der Welt. Trotz aller Unterschiede in unseren Religionen, gesellschaftlichen Strukturen, Lebensformen und –gewohnheiten, geschichtlichen Entwicklungen und Lebensstandards sind wir alle Teil Einer Welt – ein Begriff, der aus der Entwicklungspädagogik stammt und die ethische Komponente des Eins-Seins enthält, die der Begriff der Globalisierung entbehrt.

Globales Lernen – das sich zusammensetzt aus der entwicklungsbezogenen Bildung, der Menschenrechtserziehung, der Friedenserziehung, der ökologischen Bildung, der ökumenischen Bildung und dem interkulturellen Lernen¹ und doch mehr ist als die Summe dieser Teile – gibt es als *global learning* (aus dem angelsächsischen Sprach- und Kulturbereich) schon sehr viel länger als das Reden über die Weltentwicklung Globalisierung. Über die traditionell zu erlernende Sensibilisierung für fremde Kulturen hinaus "geht es nun zusätzlich um die Vermittlung einer Perspektive, aus der heraus Themen in einen ganzheitlichen und weltweiten Zusammenhang gestellt werden. *Globales Lernen* ist die Antwort der Pädagogen auf die globalisierte Welt (Führing 1998, S.3).

Der wesentliche Unterschied zwischen dem Lernen für "Globalisierung" im Sinne von Qualifizierung für verschärften Wettbewerb und das erfolgreiche Agieren auf dem Weltmarkt und dem "Globalen Lernen" ist folgender: Globales Lernen zeigt die vielfältigen Aspekte von Globalisierungsprozessen (in den Bereichen Kommunikation, Wirtschaft - Produktion, Handel, Kultur) auf, deren Folgen für Menschen und Natur es kritisch bedenkt und hinterfragt. Dies bedeutet Horizonterweiterungen, die zu den zentralen Lernzielen des Globalen Lernens gehören. Dabei ist das Verhältnis zwischen Industrieländern und Ländern des Südens und Ostens genauso Lerngegenstand wie die wirtschaftliche und gesellschaftliche Situation im eigenen und im fremden Land. Sich im Unterricht beispielsweise kritisch mit der Tatsache von Armut im Nahen und im Fernen auseinanderzusetzen, nach den diesem Phänomen zugrundeliegenden Ursachen und Mechanismen zu forschen und Lösungsmöglichkeiten zu entwickeln, ist eine weitere Aufgabe des Globalen Lernens. Die Auseinandersetzung mit solchen Themen kann aber auch bedeuten, Disparitäten, Ungleichgewichte und Unsicherheiten auszuhalten, wenn Lösungen nicht zu finden sind. Anders ausgedrückt: Globales Lernen intendiert vor allem

- die Erweiterung der Horizonte und Weltsichten;
- die Orientierung in unserer zusammenwachsenden Weltgesellschaft;
- die Auseinandersetzung mit weltweit konsensfähigen ethischen Grundprinzipien des Miteinanders;
- die Übernahme von Mitverantwortung für globale gesellschaftliche Entwicklungen;
- den Erwerb von Handlungskompetenz bei der aktiven Mitgestaltung einer lebenswerten Zukunft².

Alle hier genannten Intentionen erfordern als Voraussetzung allerdings eine Schule, die die Bedürfnisse von Jugendlichen ernst nimmt. Dies betrifft Klassenfrequenzen, Unterrichtsformen, die Schüler zumindest als Subjekt begreifen, und ein Miteinander mit Jugendlichen, das ihnen nicht das Gefühl vermittelt, in der Gesellschaft und Arbeitswelt nicht gebraucht zu werden. Wer selbst ausgegrenzt wird, kann "solidarisches Leben" nur schwer lernen.

Dass die oben genannten Ziele auch für die berufliche Ausund Weiterbildung relevant sind, unterstreichen die Worte von Daniel Gouedevert: "Unsere Welt ist von einer beispiellosen Beschleunigung erfasst worden: die Ware herrscht universell, die Produktion, die Bevölkerungen und die Bedürfnisse wachsen, Informationen, Produkte, Menschen und Kapital zirkulieren, die technischen Systeme werden immer leistungsfähiger, der Ressourcenverbrauch und die Abfälle nehmen rapide zu. Nur unsere Fähigkeiten, das alles zu verarbeiten, scheinen zu stagnieren. Wir kommen nicht mehr mit, können der Entwicklung, die wir doch selbst vorantreiben, nicht mehr folgen." (Gouedevert 1999, S.32)

Berufliche Qualifikationen im Kontext von Internationalität aus der Sicht von Unternehmern

So stellt sich die Frage, wie sich Unternehmer und Unternehmerverbände die Qualifizierung von Auszubildenden für eine solche beschleunigte Welt vorstellen. Zunächst einmal fällt dabei eine verstärkte Werteorientierung auf. "Darüber hinaus sind im Schulbereich klare Profile gefordert, die von der Vermittlung von Fachwissen und Schlüsselqualifikationen sowie von einer wertorientierten Erziehung bestimmt werden" (BDA 1998). Die Vermittlung von Fachwissen ist unumstrittenes Ziel in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Aber auch die Qualifizierung zu lebenslangem Lernen, der kompetente Umgang mit neuen Medien, Basisqualifikationen wie Innovationsfähigkeit, Teamfähigkeit, Empathie und Kreativität spielen zentrale Rollen. Diese von Unternehmerverbänden schon im letzten Jahrzehnt geforderten Schlüsselqualifikationen sind Bestandteil der neueren Ausbildungsrahmenpläne und Rahmenlehrpläne, beispielsweise bei der Neuregelung der gastgewerblichen Ausbildungsberufe³. Auch Berufs- und Wirtschaftspädagogen haben diese Qualifikationsprofile verinnerlicht, wie die Dokumentation des Modellversuchs IBIS des Landes Bremen belegt (vgl. IBIS 1998).

Die Betonung der wertorientierten Erziehung ist jedoch ein jüngerer Trend, der sich in landespolitischen Bildungsprogrammen wie dem der neuen Landesregierung von Hessen etabliert (vgl. Koalitionsvereinbarungen der CDU – FDP). Was aber bedeutet "wertorientierte Erziehung" vor dem Hintergrund der folgenden Aussage: "Wir brauchen eines der besten Bildungssysteme der Welt. Die Märkte werden global. Informationen und Daten werden weltweit verfügbar. Die Technologien verändern sich rasant. Mehr Verständnis für Fragen der Okonomie und Ökologie, mehr Offenheit für fortschrittliche Entwicklungen, mehr Bereitschaft zur Übernahme von Verantwortung und quantitativ und qualitativ bessere Dienstleistungen sind unerläßlich. Die Entwicklung beeinflußt alle Lebensbereiche – die Politik, die Wirtschaft, die Verwaltung, die Kultur. Sie muß auch im Bildungssystem ihren Ausdruck finden." ... "Dazu bedarf es neben einer fundierten Allgemeinbildung der stärkeren Persönlichkeitsbildung und der Vermittlung eines verläßlichen Wertegerüsts." (BDA 1998, S.5)

Genau dies (und mehr) soll der Ansatz des Globalen Lernens leisten. Globales Lernen und Neue Medien sind einer der wichtigen Ausbildungsbereiche, in denen nicht nur der Umgang mit dem Computer und dem Internet trainiert werden, sondern die differenzierte Be- und Verwertung von Informationen aus dem Internet. Das Internet bietet den Zugang zu Datenbanken in der ganzen Welt. Diese Technik ermöglicht den gedanklichen Austausch mit Menschen überall in der Welt und begünstigt so die differenzierte Betrachtung von Sachverhalten – eine Erweiterung, die Schulbücher nur sehr begrenzt leisten können. Erst diese Horizonterweiterung ermöglicht ein Spektrum an Lösungsmöglichkeiten, die eine Vielzahl an Eventualitäten in den Blick nimmt.

Verantwortung für das persönliche Handeln übernehmen

zu können und zu wollen ist eine weitere zentrale Forderung der Wirtschaftsverbände an künftige Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter. Dazu reicht Grundwissen nicht aus. "Neue Formen des Lernens müssen dazu beitragen, die mathematischnaturwissenschaftliche, die muttersprachliche und fremdsprachliche sowie die gesellschaftswissenschaftliche, ökonomische und musische Bildung zu verbessern. … Besondere Bedeutung gewinnt die Aufgabe der Schule, zu innovativem und fächerübergreifendem, "vernetztem" Denken anzuleiten." (BDA 1998 S.6f.)



Interkulturelles Training in Betrieben (Foto: I. Sollinger)

Auch hier spiegeln sich die Ziele des Globalen Lernens wider. Globales Lernen bedeutet mediale und methodische Vielfalt. Schon lange ist der Glaube, der informationstheoretische Ansatz der 60er Jahre mit der Hypothese, Wissenserweiterung führe zu Verhaltensänderungen, zerronnen. Heute ist eine der zentralen Forderungen des Globalen Lernens - wie auch der Berufspädagogik - die Vermittlung von Handlungskompetenz. Dies bedeutet nicht, dass Globales Lernen auf Wissen verzichtet. Die Vermittlung erfolgt nur nicht mehr primär lehrkraftzentriert sondern fußt auf Aufgabenstellungen, die Schülerinnen und Schüler – möglichst in Paaren und Gruppen - eigenständig erfüllen. Die Lehrkraft wird in diesem Lernarrangement - wie von Unternehmen für Lehrkräfte an beruflichen Schulen gefordert – zur Beraterin und zum Moderator im Lernprozess. Auszubildende erhalten so Lern- und Problemlösekompetenzen, wie sie im betrieblichen Alltag gefordert sind.

Mathematisch-naturwissenschaftliche Erkenntnisse und Errungenschaften, wie beispielsweise die Möglichkeiten der Gentechnik, werfen ethische Fragen auf und führen zu Kontroversen. Boykotte und moralische Empörung seitens der Konsumenten haben in der Vergangenheit immer wieder gezeigt, wie empfindlich Unternehmen auf gesellschaftliche Entwicklungen reagieren müssen, um nicht Marktanteile und Kundenvertrauen zu verlieren. Dies ist vor allem in Unternehmen wichtig, die sich in ihrer Verkaufspolitik eng an Kundenwünsche binden und umfangreiche personelle und finanzielle Ressourcen bereitstellen, um das Vertrauen ihrer Kunden zu erwerben und langfristige Kundenbeziehungen aufzubauen. Hierzu benötigen die Betriebe Mitarbeiter, die selbst ethisch verantwortungsvoll handeln können und Teil von gesellschaftlichen Trends und Entwicklungen sind oder diese zumindest sensibel aufnehmen.

Das Erlernen und der Gebrauch der Mutter- und fremder Sprachen, darin sind sich Erziehungs- und Sprachwissenschaftler einig, haben auch immer, über den Erwerb der Sprache selbst hinaus, interkulturelle Anteile. "Wir haben die Philosophie, daß jeder Manager zumindest drei Fremdsprachen sprechen soll. Dies ist wichtig für die Mentalität. Wenn man eine Fremdsprache lernt, fängt man an, die fremde Kultur zu verstehen. Und dies ist die eigentliche Grundlage für unsere überlegene Beziehung zu unseren Kunden überall auf der Welt zweifelsohne unser Wettbewerbsvorteil." (Barth 1999, S.35)⁴ Oder anders ausgedrückt: "Die Kenntnisse fremder Sprachen und eine mentale Internationalisierung geht dem Exporterfolg voraus". (Simon 1999, S.35)⁵ Fremdsprachliche und damit einhergehend interkulturelle Kompetenz ist jedoch nicht nur ein Muss für Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter und für Führungskräfte in exportorientierten Unternehmen. Sie sind Schlüsselqualifikationen für Branchen wie Tourismus und Gastgewerbe, für die eine internationale Klientel, hohe internationale Mobilität der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter und multiethnische Belegschaften charakteristisch sind. Sie sind auch essentiell für medizinische und pädagogische Berufe - vor allem interkulturelle Kompetenz ist bei Ärzten (vgl. psychologie heute 1999), Krankenpflegern, Sozialarbeitern, Erziehern und Lehrkräften gefragt - sei es bei Patientengesprächen in der Arztpraxis, in der Ambulanz oder auf der Station in einem Krankenhaus, in einem Jugendheim, Jugendzentrum oder Kindergarten, oder in (beruflichen) Schulklassen mit Schülerinnen und Schülern aus vielen verschiedenen Nationen oder Ausbildungsgängen in Berufsfeldern wie Handel, Banken, Tourismus, aber auch technischen und handwerklichen Berufen.6

Internationales Denken gehört bei der Firma Stihl, dem Weltmarktführer für Motorsägen, zu den zwölf Prinzipien der Unternehmensphilosophie (vgl. acquisa 1999, S.34). Internationalität ist, nach Auffassung des BDA, eines der fünf Hauptziele von Schule (die anderen Ziele sind Handlungsorientierung, Eigenverantwortung, Leistungsbereitschaft und Lernfähigkeit). Und wenn, wie der BDA fordert, Schule die Aufgabe hat, durch Erziehung und Bildung junge Menschen zur Bewältigung der gesellschaftlichen Herausforderungen zu befähigen (vgl. BDA 1998, S.6), dann kann nach Auffassung der Befürworter Globalen Lernens dies nur gelingen, wenn Auszubildende und Schülerinnen und Schüler lernen

- die Umwelt zu schützen und zu bewahren und mit Res-

sourcen sparsamer umzugehen;

- sich selbst und Menschen anderer Kulturen, Religionen und Hautfarbe zu achten;
- mit Menschen anderer Herkunft zu kommunizieren (interkulturelles Lernen);
- Prinzipien des privaten und beruflichen Handelns in anderen Kulturen kennenzulernen und einzubeziehen (vgl. Iyanda 1999).
 - alternative Lebensformen und -stile zu erwägen;
- Formen wirtschaftlichen Handelns zu kennen, zu durchblicken und Alternativen zu entwickeln (fairer Handel);
- das Weltwirtschafts- und –finanzsystem wenigstens in Ansätzen zu verstehen und Position zu beziehen;
- das eigene berufliche und private Handeln im Hinblick auf ethische Prinzipien reflektieren.

Denn gesellschaftliche Herausforderungen der Zukunft sind weniger die "Eroberung" von Weltmärkten und "überlegene Beziehungen zu unseren Kunden als Hauptwettbewerbsvorteil". Sie sind sozialer Frieden (in der Gesellschaft wie auch in der Belegschaft eines Unternehmens), die Sicherung eines politisch und wirtschaftlich würdigen Lebens für alle Menschen dieser Erde, der menschenwürdige Umgang mit Flüchtlings- und Migrationsbewegungen, die Verhinderung von Umweltkatastrophen und der Erhalt der Gesundheit der Menschen. Handlungsethik ist bekannterweise auch in der beruflichen Aus- und Weiterbildung nichts Neues. Werte fanden in der euopäischen Tradition der Berufsausbildung und Berufsausübung schon immer Beachtung (von den Zunftordnungen bis zu Professionsethik) (vgl. Beck 1999). Und unternehmerisches Handeln befand und befindet sich in stetigem Wandel. Die Umweltverträglichkeit von Produkten und Produktionsbedingungen, Recycling und gelenkte Wertstoffströme, ökologisch orientierte Unternehmensleitlinien und kooperative Mitarbeiterführung sind in einer zunehmenden Anzahl von Unternehmen selbstverständlich. Zwischen- und Endprodukte aus schwerer Kinderarbeit oder Gefangenenlagern sind offiziell geächtet, Wertsiegel wie Rugmark entwikkelt. Einige Einkäufer achten auf schadstoffreduzierte oder freie Zwischenprodukte für die Weiterverarbeitung in ihren Unternehmen oder kaufen zumindest einen kleinen Teil ihrer Waren bei Kooperativen, die die Existenz der Produzenten absichern. Wahrnehmung und Wertewandel finden ihren Ausdruck in Unternehmenspolitik, auch wenn diese Beispiele keine Abkehr von den üblichen Beschaffungs- und Absatzpraktiken bedeutet. Aber Unternehmen sind auch in dieser Hinsicht "lernende Organisationen".

Diese Politik sollte nicht an den eigenen Toren enden. Ethische Standards für Arbeitsbedingungen und Mitarbeiterführung können nicht einfach abgekoppelt werden von den Standards der Lieferbetriebe, Plantagen und Heimarbeitsplätze in den Partnerländern. Wie schnell Skrupellosigkeit den sozialen Frieden gefährden kann, zeigt die Standortdebatte in Deutschland, die Teil der Globalisierungsdebatte ist und damit Teil der neu entstehenden Dilemmata für Arbeitnehmer in den Industriestaaten.

Globales Lernen qualifiziert auch künftige Mitarbeiter und Selbständige, die eher solchen Erwartungen wie denen von Anton Frank gerecht werden sollen: "Von seinen Mitarbeitern erwartet er neben Mehrsprachigkeit eine 'vorurteilsfreie Sympathie' gegenüber allen Menschen und viel Gelassenheit, wenn es an einigen Orten der Welt 'arg anders' ist als in Deutschland."(Frank in acquisa 1999)7 Diese Gelassenheit, der Umgang mit Komplexität, bei gleichzeitigem "vernetztem Denken", das auch der BDA in seinem Positionspapier fordert (vgl. BDA 1998, S.7) ist ein weiteres Lernziel des Globalen Lernens. Vor allem Jugendliche und damit auch Auszubildende in der für sie oft schwierigen Sozialisationsphase des Eintritts in das Erwerbsleben und der Loslösung vom Elternhaus neigen bei der Forderung, mit hoher Komplexität umzugehen, zum Rückzug, zur Reduktion auf eigene Wahrheiten oder eigene Wahrnehmung. Rückzüge und Reduzierung einerseits zu respektieren, Auszubildende andererseits aber auch nicht aus der Verantwortung zu entlassen, sich mit Komplexität auseinanderzusetzen und Handlungswege zu erschließen, ist eine der großen Herausforderungen in Prozessen des Globalen Lernens.

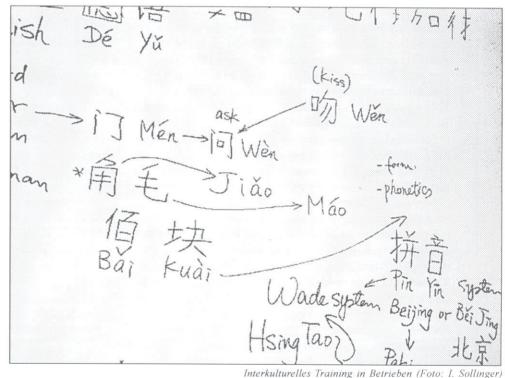
Globales Lernen aus Sicht der Berufs- und Wirtschaftspädagogik

An den Erfahrungen des bremischen Modellversuchs IBIS (vgl. IBIS 1997 und 1998) lässt sich das Selbstverständnis von Berufs- und Wirtschaftspädagogen gut messen, mögen sie auch nicht generalisierbar sein. Eine entwickelte und für die praktische Umsetzung in didaktische Ansätze und Materialien taugliche Theorie des Globalen Lernens in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik, zu sehen als integraler Bestandteil einer Gesamtpädagogik, ist im deutschsprachigen Raum nicht erkennbar. Erziehungswissenschaftler aus der allgemeinen Pädagogik wie Annette Scheunpflug haben, aus dieser Perspektive heraus, Ansätze des Globalen Lernens für die berufliche Bildung entwickelt (vgl. Scheunpflug 1996). Sie stehen jedoch in keinem direkten Zusammenhang zu berufspädagogi-

schen Ansätzen. Berufs- und Wirtschaftspädagogen wiederum haben sich bisher in der Regel der kritischen Auseinandersetzung mit den Lerngegenständen, die sie vertreten, entzogen. Dies macht das Verständnis von "Internationalität von Bildung", das sie beispielsweise in Vorträgen im Rahmen des IBIS-Modellversuchs präsentieren, deutlich. Internationalität drückt sich in der Regel in Forderungen nach Fremdsprachenerwerb und - schon sehr viel seltener - nach interkulturellem Lernen aus. Gelegentlich lassen Referenten im Modellversuch kritische Töne zum Globalisierungsprozess hören – sie sind jedoch recht leise. Eine Zukunftsorientierung im beschriebenen Sinne, die persönlich und beruflich für die Herausforderungen der Zukunft qualifiziert, ist in diesen Beiträgen kaum erkennbar. Während sich nicht wenige von ihnen auf den Ansatz des interkulturellen Lernens beschränken, um für Internationalität zu qualifizieren, beantworten andere die Frage, wie den Herausforderungen der Zukunft zu begegnen

ist, mit herkömmlichen pädagogischen Ansätzen, die Teile von Wirklichkeit ausblenden.

Tade Tramm von der Universität Hamburg wird in seinem Vortrag im Rahmen des Bremer Modellversuchs in seiner Abgrenzung vom Globalen Lernen besonders deutlich: Während er vor dem Hintergrund einer fundierten wirtschaftspädagogischen Darstellung einerseits "praktische Perspektiven der wirtschaftsberuflichen Curriculumentwicklung im Sinne einer Konzeption handlungs- und modellierungsorientierten Lernens in komplexen, mehrdimensionalen Lehr-Lern-Arrangements" (Tramm 1998, S.301) entwickelt und eine Abkehr von der Stofffixierung und Hinwendung zur Kompetenzorientierung; aktiv-entdeckendes Lernen in komplexen Lehr-Lern-Arrangements unter Einbeziehung neuer Technologien und internationaler Kooperation und das Überdenken der Organisationsform beruflichen Lernens fordert (vgl. Tramm 1998, S.301 ff.), wendet er sich gleichzeitig dagegen, "den Aspekt



der Globalisierung und Internationalisierung in der Weise aus dem curricularen Gesamtzusammenhang herauszulösen, dass hierfür eine gesonderte Kompetenzebene postuliert und erforscht wird, etwa als internationale Qualifikationen, internationale Bildung, interkulturelle Kompetenz, Europafähigkeit, Europakompetenz oder Euroqualifizierung (Tramm 1998, S.302f.). Eine Begründung für seine Haltung und eine wissenschaftlich fundierte Auseinandersetzung mit der Theorie des Globalen und des Interkulturellen Lernens bleibt Tramm den Teilnehmern am Modellversuch genauso schuldig wie konkrete Hinweise darauf, wie in einer allgemeinen Wirtschaftspädagogik Themen des Globalen Lernens integriert werden könnten.

Die konsequente Verknüpfung von berufspädagogischen Ansätzen und Ansätzen Globalen Lernens in der Erziehungswissenschaft ist offenbar noch zu leisten. Diese setzt den wissenschaftlichen Dialog zwischen Vertretern des Globalen

Lernens und der Berufs- und Wirtschaftspädagogik voraus. Ein solcher Dialog und daraus resultierende berufspädagogische Ansätze wären jedoch ein wichtiger Beitrag zu einer zeitgemässen universitären Ausbildung künftiger Lehrkräfte in beruflichen Schulen. Entwickelt wurde hingegen eine Vielzahl von Fachdidaktiken, allerdings nicht von Berufspädagogen aus der Theoriebildung, sondern hautpsächlich von Berufsschullehrern mit jahrelangen Erfahrungen in der entwicklungsbezogenen Bildung, der Menschenrechtserziehung und des interkulturellen Lernens. Daraus entstand, im Auftrag des BMZ, ein Handbuch zur Entwicklungsbezogenen Bildung in beruflichen Schulen (vgl. Scheunpflug/Toepfer 1996), dem das Gutachten "Eine Welt in beruflichen Schulen – Bestandsaufnahme und Perspektiven entwicklungsbezogenen Lernens" (Scheunpflug 1994) vorausgegangen war. In diesem Handbuch werden auf der Basis von fachdidaktischen Überlegungen unterrichspraktische Beispiele vorgestellt, in denen Globales Lernen fächerübergreifend, in Projekten, in Fächern wie Politik, Deutsch, Fremdsprachen, Wirtschaftslehre, Holztechnik, KFZ-Technik und für industrielle Metallberufe, Erzieherinnen, Reiseverkehrskaufleute oder gastgewerbliche Ausbildungsberufe beschrieben wird. Einen ähnlichen Weg geht auch das Projekt "Impuls – ein Projekt zur Förderung des Gobalen Lernens in der berufsbezogenen Bildung", das vom Entwicklungspolitischen Bildungs- und Informationszentrum Berlin e.V. (EPIZ) durchgeführt wird.

Schulbücher hingegen greifen globale Themen eher selten auf - Stimmen und Meinungen von Menschen aus dem "Süden" (vor allem sogenannten Entwicklungsländern) fehlen fast völlig, konsequent kritische Auseinandersetzungen mit ökonomischen Interdependenzen, Welthandel, Geldpolitik, Protektionismus, der Rolle trans- und multinationaler Unternehmen, dem Verhältnis von Politik und Wirtschaft, Produktionsbedingungen, Rohstoffpreisen und Löhnen für die Produzenten im Verhältnis zum Endpreis (wer verdient wieviel am Kaffee?) gibt es nur in den Publikationen einschlägiger Verlage, als Materialien auf dem "Grauen Markt" und im Sortiment der Publikationen von lokalen, nationalen und internationalen Nichtregierungsorganisationen wie Brot für die Welt, Misereor, terre des hommes, UNICEF, Welthungerhilfe oder Kindernothilfe. Sie sind jedoch nur bedingt für den Unterricht in der Berufsschule nutzbar, da der Bezug zu den Fachdidaktiken und Fächern meistens noch hergestellt werden muss. Keinesfalls sollte Globales Lernen in beruflichen Schulen auf die allgemeinbildenden Fächer oder auf Projekttage oder wochen begrenzt werden. Globales Lernen sollte vielmehr Teil des alltäglichen Unterrichtes sein - in unterschiedlicher Betonung und in Abhängigkeit von den Verknüpfungsmöglichkeiten mit Rahmen- und Stoffplänen.

Globales Lernen konkret – am Beispiel des Ausbildungsrahmenplans der gastgewerblichen Berufe und des Rahmenplans Fremdsprachen in der Berufsschule des Landes Hessen

Wie Aspekte des interkulturellen und Globalen Lernens in gastgewerblichen Klassen umgesetzt werden könnten, habe ich in einem Vortrag anlässlich der Hochschultage zur beruflichen Bildung in München 1994 dargestellt (vgl. Toepfer 1995). Viele dieser Vorschläge stimmen mit den Aussagen in der Präambel des neuen Rahmenlehrplans für gastgewerbliche Berufe, entwickelt aus der neuen Ausbildungsordnung, überein. Deutlich wird auch hier, dass Globales Lernen unverzichtbar ist, sei es

- im Bildungsauftrag der Berufsschule (sie soll die Jugendlichen zur Erfüllung der Aufgaben im Beruf und zur Mitgestaltung der Arbeitswelt und Gesellschaft in sozialer und ökologischer Veranwortung;
- zum Eingehen auf Kernprobleme unserer Zeit wie zum Beispiel Arbeitslosigkeit, friedliches Zusammenleben von Menschen, Völkern und Kulturen in einer Welt unter Wahrnehmung kultureller Identität;
 - Erhaltung der natürlichen Grundlage;
- Gewährleistung der Menschenrechte, ausgerichtet auf Handlungskompetenz, befähigen);
- in Grundsätzen wie der ganzheitlichen Erfassung der beruflichen Wirklichkeit;
- der Reflexion beruflichen Handelns auf gesellschaftliche Auswirkungen;
- des Einbeziehens sozialer Prozesse zur Konflikt- und Interessensklärung;
- in der Forderung nach fundierter Handlungskompetenz, gastorientiertem Handeln und Dialogfähigkeit mit Gästen.

Gastorientierung von Dienstleistungskompetenz ist ein Kernstück Globalen Lernens in diesem Arbeitsfeld (vgl. Toepfer 1998; vgl. Meyer/Toepfer 1999). Zukünftige Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter im Gastgewerbe, das Teil der Tourismusindustrie ist, müssen sich für ein Arbeitsfeld qualifizieren, für das internationale Gäste, über regionale und nationale Gepflogenheiten hinausgehende Angebote an Speisen, Getränken und Serviceleistungen, stark fluktuierende multiethnische Arbeitsteams und Arbeitsphasen auch im nichteuropäischen Ausland oder in internationalen Hotel- und Restaurantketten prägend sind. Der Beitrag "Willkommen im Eine Welt Hotel" (vgl. Toepfer 1996b), in dem ein von der Produktentwicklung bis zur Vermarktung menschen- und weltverträgliches Unternehmenskonzept für ein Hotel entwickelt wird, ist ein Beispiel dafür, welche Qualifizierungsanforderungen dies für die Berufsausbildung in gastgewerblichen Klassen und Betrieben bedeutet. Interessant erscheint in diesem Zusammenhang der Ansatz des Beziehungslernens und der Beziehungsdidaktik von Miller (Miller 1997), der auf der Basis des konstruktivistischen Ansatzes von den Grundannahmen ausgeht, dass sich jeder seine eigene Wirklichkeit selbst konstruiert und Erkenntnis subjektgebunden ist. Dieser Ansatz leistet den von Tramm nicht unterbreiteten Brükkenschlag zwischen dem autonomen und strukturdeterminierten Denken in Systemen und der gleichzeitigen Fähigkeit, Kontakt zu anderen Systemen durch strukturelle Koppelung und Orientierung an Sinnzusammenhängen durch Kommunikation herzustellen. Orientierung, Begleitung, Unterstützung und Begrenzung bietet ein solcher Ansatz (vgl. Meyer/Toepfer 1999), jedoch nicht Beeinflussung oder Fremdbestimmung, wie sie einseitige Darstellungen in Schulbüchern oder das Auslassen unliebsamer Themen, die mit den Interessen der Ausbildungsbetriebe kollidieren könnten, bewirken.

Rahmenplan Fremdsprachen in der Berufsschule des Landes Hessen

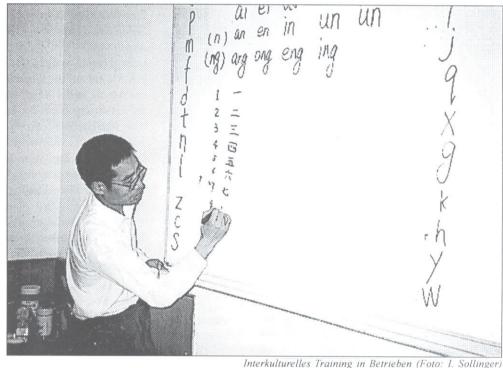
Auch in diesem Rahmenplan (vgl. HIBS 1995)8 werden interkulturelle Kompetenzen und Horizonterweiterung sowohl in den didaktischen Begründungen als auch in konkreten Lernzielen empfohlen. In einem von diesem Rahmenplan ausgehenden Beitrag werden darüber hinaus dezidiert methodische und inhaltliche Vorschläge unterbreitet, wie Kommunikationsanlässe "zur Welt hin" verstanden und erprobt werden können. Dies betrifft sowohl die berufsfelderübergreifenden Kommunikationsanlässe (über sich und andere reden; über die Arbeitssituation reden: Reisevorbereitungen treffen: sich um eine Stelle bewerben; Firmengäste; telefonieren) wie auch die spezifischen Kommunikationsanlässe für die Berufsfelder Technik und Naturwissenschaften, Wirtschaft und Verwaltung; Soziales; Ernährung/Gastgewerbe (vgl. Toepfer 1996a, S.147 ff.).

Auch im Fremdsprachenbereich ist das Sichtfeld der Lehrbuchautoren spürbar begrenzt. Das Sich-Hineinversetzen in Andere und Anderes, die Wahrnehmungen potentieller ausländischer Kunden und Gäste, der Umgang mit unvertrauten Situationen und Informationen werden weder thematisiert noch handlungsqualifizierend bearbeitet. Fachbücher für Business English nehmen eine Auswahl an Industrieländern in den Blick und vermitteln eurozentrierte Standards, die für geschäftliche Gespräche mit Senegalesen, Brasilianern, Ägyptern oder Japanern nur sehr begrenzt taugen. Den Herausforderungen, die Globalisierungsprozesse mit sich bringen, genügen diese Publikationen nicht.

Globales Lernen in der Lehrerfortbildung des Landes Hessen

Das bis hierher gezeichnete Bild macht deutlich: Globales Lernen ist weder eine "pädagogische Eintagsfliege" noch in der Bildungspolitik unerwünscht. Der Freistaat Sachsen beispielweise hat eine 50seitige Handreichung erstellt, wie die Empfehlung der Kultusministerkonferenz9 umgesetzt werden könnte – die Berufliche Schule ist leider als einzige Schulform dabei nicht berücksichtigt. Lehrkräfte bedürfen hier der systematischen und fundierten Unterstützung in ihrer persönlichen Qualifizierung und der Entwicklung von Unterrichtsvorhaben, vor allem im Bereich der Beruflichen Schu-

Diese Unterstützung können Schulberatungsstellen für Fragen des Globalen Lernens leisten. Es gibt sie inzwischen in den meisten Bundesländern. Ein mögliches Konstrukt ist das der Einbindung dieser Stellen in die Lehrerfortbildungsinstitute der Länder. Dies ist auch in Hessen der Fall. Im wesentlichen dem grossen Engagement von lokal arbeitenden nationalen und internationalen Nichtregierungsorganisationen ist es zu verdanken, dass es die Schulberatungsstelle Globales Lernen/Eine Welt am Pädagogischen Institut Falkenstein. einem der sechs Institute des HeLP (Hessisches Landesinstitut für Pädagogik), gibt. Die ursprüngliche Konzeption, dass die Schulberatungsstelle auf der Basis eines Vertrages eng mit der AGGL¹⁰ zusammenarbeitet, ließ sich zwar formal noch nicht umsetzen, wird jedoch bereits praktiziert. Die Schulberatungsstelle ist Teil der landesweiten Arbeitsstelle "Öffnung von Schule als institutionelle Kooperation", zusammen mit den Zuständigkeitsbereichen Arbeitswelt und Bildung, Öffnung von Schule und UNESCO Projektschulen. Die direkte Zusammenarbeit mit Lehrerinnen und Lehrern tritt durch die bildungspolitisch gewollte systemische Qualifizierung allerdings etwas in den Hintergrund. Ob sich dieses Verständnis für die Verbreitung des Globalen Lernens bewährt,



wird die Praxis zeigen. Die Schulberatungsstelle bietet landesweit und regional Fortbildungsveranstaltungen für Multiplikatoren im Bildungsbereich und für Lehrkräfte an und arbeitet dabei eng mit Referenten und Fortbildnern aus Nichtregierungsorganisationen zusammen. Die Veranstaltungen reichen von Methodentrainings und Umgang mit dem Internet bis zu themen- und schulstufen- und schulformbezogenen Angeboten (für Grundschulen und SEK I und II sowie Berufliche Schulen). Themenschwerpunkte sind beispielsweise Literatur aus dem Süden, Globales Lernen im Fremdsprachenunterricht, Lernzirkel Afrika, Agenda 21, Weltethos oder Kinderarbeit. Die Schulberatungsstelle arbeitet ausserdem mit dem WUS (World University Service) zusammen.

Einer der schulformbezogenen Schwerpunkte ist das Globale Lernen in beruflichen Schulen. Für bestimmte Fächer und Themen (z.B. Ernährung, Tourismus, Gastgewerbe, Alternativer Handel) sind Abrufangebote entwickelt worden. Eine Vielzahl weiterer auf Unterrichtsfächer, vor allem Fachkunden bezogene Empfehlungen sind in der Entwicklung. Im Rahmen einer Sondermaßnahme zur Qualifizierung von Lehrkräften für den neuen Rahmenlehrplan Gastgewerbe werden Beiträge zum Globalen Lernen eingebracht. Zu Beginn des nächsten Jahres findet im Pädagogischen Institut Falkenstein eine mehrtägige Seminarveranstaltung zum Globalen Lernen in der Berufsschule statt. Vorbereitet und flankiert wird diese Veranstaltung von regionalen Projekten, in denen in besonderem Maße das Knowhow von Nichtregierungsorganisationen und Eine Welt Läden einbezogen werden soll. Vor allem Methoden Globalen Lernens, interkulturelles Lernen und die Erweiterung des Wissens und der Handlungskompetenz der Auszu-



Interkulturelles Training in Betrieben (Foto: I. Sollinger)

bildenden für eine Berufsfähigkeit in globalen Zusammenhängen sind Schwerpunkte im Bereich des Globalen Lernens in Beruflichen Schulen.

Globales Lernen in der Zukunft - Ausblicke

Welchen Stellenwert Globales Lernen in der beruflichen Aus- und Weiterbildung in Hessen haben wird und welchen Beitrag die Schulberatungsstelle Globales Lernen dazu wird leisten dürfen, hängt in der beschriebenen organisatorischen Einbettung wesentlich von den bildungspolitischen Zielsetzungen der neuen Landesregierung ab. Damit zusammen hängen die Prioritäten, die sich das HeLP in seinen Fortbildungsangeboten und Beiträgen zur Schul- und Curriculumsentwicklung setzen wird. Finanzielle und personelle Ressourcen werden wichtige Ecksteine in Beratungsprozessen sein. Wenn Jugendliche für verantwortungsbewusstes und verantwortungsvolles Handeln in Freizeit und Beruf qualifiziert werden sollen, dann müssen sie über regionale und nationale und auch europäische Dimensionen hinaus Realitäten erfassen, mit ihnen umgehen und nachhaltig handeln können. Ob dies unter dem Begriff des Globalen Lernens oder anderer Terminologie geschieht, ist nicht entscheidend. Wichtig zu wissen ist, dass die genannten Verhaltens- und Bildungsziele auf vielen Ebenen diskutiert werden und dass ihre Umsetzung gefordert wird: in Unternehmen, beispielsweise in der Textilindustrie¹¹ und in der Nahrungsmittelindustrie, in Universitäten (vgl. Nill 1993, Wittmann 1994, Hoffmann et al. 1997) und

in der Bildungspolitik. Sicherlich interessant wäre eine erneute Befassung mit der Stufentheorie der moralischen Entwicklung, die den Erwerb "moralischer Urteilskompetenz" zum Ziel hat (vgl. Colby/Kohlberg 1987).

Vor allem aber die aus der Rio Konferenz 1992 entstandene Agenda 21, die auf nationale, regionale und lokale Agenden herunterbuchstabiert wird und die in die bildungspolitischen Strategien der Länder Eingang findet, macht deutlich, dass die Themen "Umwelt und Entwicklung" - vor allem aber ihre Koppelung zur "nachhaltigen Entwicklung" - weltweite Brisanz haben. So setzt die (Bund-Länder-Kommission) BLK beispielsweise einen Orientierungsrahmen "Bildung für eine nachhaltige Entwicklung" mit Gestaltungsgrundsätzen, didaktischen Prinzipien und Schlüsselkompetenzen (vgl. Bund-Länder-Kommission BLK 1999). Die Leitbilder der nachhaltigen Entwicklung sind durch drei Dimensionen gekennzeichnet: Ökologie, Ökonomie und Soziales, ggf. auch globale und kulturelle Dimensionen. Zur Orientierung für die Dimension "Soziales" werden Themenfelder genannt wie: Multikulturalität, Eine Welt, Globalisierung und Urbanisierung (BLK 1999, S.23). "Globales Lernen" mit "Bildung für Nachhaltigkeit" gleichzusetzen würde dem Ansatz des Globalen Lernens allerdings nicht gerecht - während Bildung für Nachhaltigkeit einen starken Akzent auf die Dimension Umwelt legt (zumindest wird der Ansatz in der Regel so interpretiert und umgesetzt) und auf Erfahrungen aus der Umweltbildung rekurriert, konzentriert sich Globales Lernen ausserdem auf Themen wie "Weltgesellschaft", "Weltwirtschaft", und "weltweit verbindliche Prinzipien des Zusammenlebens".

"Linking and Learning for Global Change" war auch das Thema einer Veranstaltung in Budapest vom 3. - 5. Juni 1999, organisiert vom North South Centre des Europarates mit Sitz in Lissabon. Vertreter aus über 30 Ländern fanden sich zu Beratungsgesprächen für eine Schulwoche "Global Education in Secondary Schools" im November diesen Jahres ein. Betont wurde bei dieser Veranstaltung auch die Notwendigkeit des Globalen Lernens in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. So bildet sich eine Entwicklungslinie des Globalen Lernens heraus, in der sich die internationale bildungspolitische Bedeutung und auch eine breitere Verständigung auf grundlegende Anliegen in vielen Regionen der Welt herauskristallisieren. Globales Lernen ist Lernen für die Zukunft – daran kann kein Zweifel bestehen. Globales Lernen in der beruflichen Aus- und Weiterbildung ist noch eher Desiderat als Fakt – verzichtbar ist es nicht.

Anmerkungen:

- 1 Interkulturelles Lernen ist das Lernen der Menschen verschiedener Kulturen voneinander. Ausgangspunkt des zu initiierenden Lernprozesses ist eine Situation, in der zwei Kulturen aufeinandertreffen. (Vgl. Zimmer 1986)
- 2 Vgl. das Faltblatt der Schulberatungsstelle Globales Lernen/Eine Welt, P\u00e4dagogisches Institut Falkenstein.
- 3 Ausbildungsberufsbilder/Ausbildungsrahmenplan für die Berufsausbildung im Gastgewerbe (1997).
- 4 Peter Barth ist Geschäftsführer der Firma Johannes Barth (Weltmarktführer für Hopfen). In: aquisa 1999.
- 5 Hermann Simon ist Chef der Strategieberatung Simon, Kucher & Partners in Bonn. In: aquisa 1999
- 6 Interessant in diesem Zusammenhang ist die berufliche Anpassungsbildung in sogenannten Entwicklungsländern, die neben der Armutsbekämpfung und dem Umwelt- und Ressourcenschutz Schwerpunkt der

22. Jg. Heft 3 September 1999

deutschen Entwicklungszusammenarbeit ist. Hier ist ein modernes Berufsausbildungssystem unverzichtbar, damit ein exportorientiertes Industrieland wie Deutschland seine Produkte absetzen kann (vgl. BMBF 1998). Diese Exportorientierung ist in der deutschen Berufsausbildung dagegen wenig ausgeprägt – weder bildet sie sich in den Rahmenplänen und Schulbüchern noch in der Aus- und Weiterbildung von Berufsschullehrern ab, und schon gar nicht in den inzwischen antiquierten Einteilung von Unterricht in Fächer, 45-Minuten-Einheiten und die Begrenzung auf den Lernort Schule.

7 Anton Frank ist kaufmännischer Geschäftsführer der F. X. Nachtmann Bleikristallwerke GmbH.

8 Dieser Rahmenplan befindet sich noch immer im Beteiligungsverfahren – die Verzögerungen waren vor allem durch den bildungspolitischen Dissens verursacht, ob Fremdsprachenunterricht in der Berufsschule primär allgemeinbildend oder berufsbezogen sein soll. Dieser Rahmenplan setzt den berufsbezogenen Ansatz konsequent um.

9 "Eine Welt/Dritte Welt" in Unterricht und Schule – Empfehlung der Kultusministerkonferenz – Beschluss vom 28.02.1997

10 AGGL Arbeitsgemeinschaft für eine Schulberatungsstelle Globales Lernen (Mitglieder sind u.a. Bund der katholischen Jugend BDJK, Solidarisch Leben Lernen e.V. Frankfurt, SOS Rassismus – Zivilcourage e.V., unicef Deutschland, Weltladen Darmstadt, BUND Hessen, Christliche Initiative Internationales Lernen CIL, Christoffel-Blindenmission CBM, Verband binationaler Familien und Partnerschaften, Karl-Kübel-Stiftung, Kirchlicher Entwicklungsdienst der Evangelischen Kirche von Kurhessen-Waldeck, NETZ Partnerschaft für Entwicklung und Gerechtigkeit und SID Society for International Development).

11 Umweltgerechte Textilwirtschaft. Vision oder Wirklichkeit? Kongress am 2.4.1998 im Haus der Wirtschaft, Stuttgart. Evangelische Akademie Bad Boll et al. Stuttgart 1998.

Literatur:

acquisa: Globalisierung. Die Chancen des Weltmarktes nutzen. (Die Zeitschrift für Führungskräfte in Verkauf und Marketing). Nr. 2, Februar 1999, S.35 ff.

BDA (Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände): Schule in der modernen Leistungsgesellschaft. Das schulpolitische Positionspapier der BDA. Köln, März 1998.

Beck, Klaus: Moralische Entwicklung und Berufserziehung. In: Kaiser, F.J. & Pätzold, G. (Hrsg.): Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Klinkhardt, Bad Heilbrunn Hamburg 1999.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF): Berufsbildungsbericht 1998. Bonn, S.191-194.

Bundesministerium für Wirtschaft: Ausbildungsberufsbilder/Ausbildungsrahmenplan für die Berufsausbildung im Gastgewerbe (1997). Verordnung über die Berufsausbildung im Gastgewerbe. Bonn.

Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung: Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Gutachten zum Programm von Gerhard de Haan, Dorothee Harenberg, Freie Universität Berlin. Bonn 1999.

Colby, A./Kohlberg, L.: The measurement of moral judgement. Vol. 1, Cambridge 1987.

Führing Gisela: Globales Lernen. Arbeitsblätter für die entwicklungsbezogene Bildungsarbeit. Herausgegeben vom Deutschen Entwicklungsdienst (DED). Berlin 1998.

Gouedevert, Daniel: Mit Träumen beginnt die Realität. Aus dem Leben eines Europäers. Rohwolt, Berlin 1999.

HIBS (Hessisches Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung): Fremdsprachenunterricht in der Berufsschule. Unveröffentliches Manuspkript der Arbeitsgruppe Fremdsprachenunterricht am HIBS, Februar 1995 (Hessisches Kultusministerium, Abteilung Berufliche Schulen, Wiesbaden).

Hoffmann, Johannes/Ott, Konrad/Scherhorn, Gerhard (Hrsg.): Ethische Kriterien für die Bewertung von Unternehmen. Frankfurt-Hohenheimer Leitfaden. Frankfurt 1997.

IBIS Internationalisierung in Berufsbildenden Schulen. Leben und Arbeiten in einer international vernetzten und multikulturellen Gesellschaft. 1. Zwischenbericht (1997) und 2. Zwischenbericht (1998). Freie Hansestadt Bremen. Der Senator für Bildung, Wissenschaft, Kunst und Sport. (Rembertiring 8-12, 28195 Bremen)

Iyanda, Olukunle: Management and Culture. Management practices in African indigenous enterprises. Management und afrikanische Kultur. In: epd Entwicklungspolitik Heft 2/3, 1999.

Meyer, Heinrich/Toepfer, Barbara: Sicherung von Dienstleistungsqualität – eine zentrale Herausforderung für die berufliche Bildung im Berufsfeld. In: diess. (Hrsg.): Fachtagung Ernährung. Weiterentwicklung von Dienstleistungskompetenzen – Chancen und Probleme der Ausbildung in den neu geordneten Berufen im Hotel- und Gaststättengewerbe. Neusäß: Kieser (im Druck).

Nill, Alexander F.L.: Strategische Unternehmensführung aus ethischer Perspektive. Ethik und Wirtschaft im Dialog. Innsbruck 1993. psychologie heute: In der Fremde gestrandet. (Hannah Koch. Untertitel: Die Gastarbeiter der ersten Generation in Deutschland stehen vor der Rente – viele sind an Leib und Seele krank. Doch die psychosoziale Versorgung von Migranten weist eklatante Defizite auf.) Mai 1999, S.34 ff.

Scheunpflug, Annette: Zum Verhältnis von Allgemeinbildung und Berufsbildung in ihrer Bedeutung für Globales Lernen. In: Scheunpflug/Toepfer, a.a.O.

Scheunpflug, Annette (unter Mitarbeit von Barbara Toepfer): EINE WELT in beruflichen Schulen. Bestandsaufnahmen und Perspektiven entwicklungsbezogenen Lernens. Forschungsberichte des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung – BMZ – Band 113, Köln 1994.

Scheunpflug, Annette/Toepfer, Barbara (Hrsg.): Entwicklungsbezogene Bildung in beruflichen Schulen. Ein fachdidaktisches Handbuch. IKO Verlag (Verlag für Interkulturelle Kommunikation) Frankfurt 1996.

Schulberatungsstelle Globales Lernen/Eine Welt: Faltblatt. (Pädagogisches Institut Falkenstein, Hessisches Landesinstitut für Pädagogik (HeLP), Reichenbachweg 36, 61462 Königstein.)

Toepfer, Barbara: Interkulturelles und entwicklungsbezogenes Lernen in gastgewerblichen Berufsschulklassen. In: Meyer, Heinrich (Hrsg.): Fachtagung Ernährung. Handlungsorientierte Berufsbildung im Hotel- und Gaststättengewerbe sowie im Ernährungshandwerk. Hochschultage Berufliche Bildung 1994. Kieser Verlag GmbH 1995, S.89-107.

Toepfer, Barbara: The Peacelike Mongoose. Zur Fachdidaktik Fremdsprachen. In. Scheunpflug/Toepfer (Hrsg.), a.a.O. 1996a, S.147-177. **Toepfer, Barbara:** Willkommen im Eine Welt Hotel. In: Scheunpflug/Toepfer (Hrsg.), a.a.O. 1996b, S.283-312.

Toepfer, Barbara: Globales/Interkulturelles Lernen in gastgewerblichen Ausbildungsberufen. GAD (Gastronomische Akademie Deutschlands) Fortbildungsseminar 1998, Sorat Hotel Marburg, 3.-8. Mai 1998. (Skript) Tramm, Tade: Handeln und Lernen in komplexen ökonomischen Systenzusammenhängen als normativer und methodischer Referenzpunkt wirtschaftsberuflicher Curriculumentwicklung. In: IBIS 1998, S 301-318

Wittmann, Stephan: Praxisorientierte Managementehtik. Gestaltungsperspektiven für die Unternehmensfürhung. Münster, Hamburg 1994.

Zimmer, Jürgen: Interkulturelle Erziehung zur internationalen Verständigung. In: Borelli, Michele (Hrsg.): Interkulturelle Pädagogik. Positionen – Kontroversen – Perspektiven. Baltmannsweiler 1986, S.225-242.

Barbara Toepfer ist Hotelfachfrau, Betriebswirtin für das Gastgewerbe und Berufsschullehrerin (Gastgewerbe, Ernährungsberufe, Tourismus) und arbeitet an der Schulberatungsstelle Globales Lernen/Eine Welt am Pädagogischen Institut Falkenstein. Sie ist stellvertretende Leiterin des Pädagogischen Instituts Falkenstein (HELP).



Irmgard Sollinger

Interkulturelles Training in einigen Großunternehmen in Deutschland

Zusammenfassung: Sechs hochkarätige Fachleute aus den Personalentwicklungs-Abteilungen einiger Großunternehmen und einer Fachhochschule in Deutschland interviewte ich im Frühjahr 1996 zu ihren Einstellungen und Erfahrungen mit interkulturellem Training.

Eine virtuelle Konferenz

Meine sechs Gesprächspartner kannte ich aus meiner Arbeit als interkulturelle Trainerin und Teilhaberin der Trainingsfirma West-Ost Drachen. Sie waren gern zu einem Interview bereit, wofür ich mich an dieser Stelle nochmals bei ihnen bedanke. Obwohl alle im Bildungssektor tätig sind, teilten sie mir so heterogene Perspektiven und Erfahrungen mit, daß ich es reizvoll fand, sie für diesen Artikel zu einem – virtuellen – Gespräch zusammenzuführen.

Die Gesprächspartner:

Hans-Jürgen Binder: Daimler-Chrysler Aerospace - Dornier, Friedrichshafen, Leiter Personal- und Hochschulmarketing.

Klaus Bodel: BMW AG, München, Führungskräftequalifizierung national und international.

Richard Grandbois: zum Zeitpunkt des Interviews Nortel-DASA, Immenstaad, Personalentwicklung.

Eckart Hauer: ZF AG, Friedrichshafen, Leiter Zentrale Personalentwicklung.

Prof. Dr. Jan Rosche: Fachhochschule für Technik, Wirtschaft und Gestaltung Konstanz, Professor für Betriebswirtschaftslehre, früher Leiter des Bereichs Zentrale Personalund Organisationsentwicklung der Adam Opel AG, Rüsselsheim.

Wolfgang Weigelt: IBM Deutschland Entwicklung GmbH, Böblingen, Personalentwicklung.

Das Gespräch

Irmgard Sollinger: Interkulturelle Kommunikation ist ein aktuelles Thema, mit dem sich Menschen in verschiedensten Bildungsbereichen auseinandersetzen. Sie, Herr Prof. Dr. Rosche wechselten aus Ihrer Tätigkeit als leitender Bildungsmanager in der Großindustrie an die Fachhochschule Konstanz. Schon bald nach der Aufnahme Ihrer neuen Tätigkeit stießen Sie die Gründung einer interkulturellen Arbeitsgemeinschaft an. Was bewog Sie dazu?

Prof. Dr. Jan Rosche (FH Konstanz): Mein ursprünglich treibendes Motiv zur Gründung dieser Arbeitsgemeinschaft war meine eigene positive Erfahrung in einer interkulturell besetzten Ausbildungsgruppe und der Wunsch, etwas zur Völkerverständigung beizutragen. Unabhängig davon ist natürlich ganz klar, wir sind eine Fachhochschule, wir bilden für die Wirtschaft aus, da muß interkulturelles Lernen selbstverständlich eine Rolle spielen. Wir haben hier zudem den Schwerpunkt "Internationales Management und Logistik", und beides ist heutzutage nicht denkbar, ohne daß ich den Kulturaspekt betrachte. Mein Eindruck ist, daß das interkulturelle Thema auch in der Wirtschaft forciert trainiert wird.

Irmgard Sollinger: Wie ist interkulturelles Training denn in Ihren Unternehmen verankert? Wird das Thema überhaupt gepflegt? Und wie lange schon?

Eckart Hauer (ZF): Wir hatten bereits Ende der 80er Jahre zwei Veranstaltungen mit einem externen Referenten zum Thema "Interkulturelle Kommunikation". Zuvor machten wir nur drei konzernweite Veranstaltungen, um Interessenten für einen Auslandseinsatz zu gewinnen. Beide Maßnahmen schliefen jedoch nach kurzer Zeit ein. Erstens war der externe Referent zu wissenschaftlich und zu wenig anwendungsorientiert, und zweitens war damals interkulturelles Training noch ein sehr exotisches Thema. Jetzt beginnen wir vor dem Hintergrund unseres China-Engagements und einem Joint Venture in Ungarn wieder neu, darüber nachzudenken.

Zum Beispiel werden wir chinesische Mitarbeiter künftig direkt nach Ihrer Hochschulausbildung bei uns einstellen. Wir denken daran, ein eigenes Traineeprogramm für sie einzurichten. Einige Partnerschaften mit chinesischen Hochschulen pflegen wir bereits. Und für unser ungarisches Joint Venture haben wir ein Leitbild entwickelt, das den interkulturellen Gedanken aufgreift: "Unsere Produkte, unser Know how gepaart mit der ungarischen Philosophie und Mentalität."

Eine Maßnahme nutzen wir allerdings konsequent, das Traineeprogramm. Alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer machen mindestens einen zwei- bis dreimonatigen Auslandsaufenthalt. Doch die interkulturellen Erfahrungen der Trainees arbeiten wir noch nicht genügend auf. Wir verwenden darauf gerade mal ein bis zwei Nachmittage, wobei der Schwerpunkt auf den Arbeitserfahrungen und weniger auf den interkulturellen Erfahrungen liegt. Dabei haben wir bereits 1990 einen 40seitigen interkulturellen Fragebogen entwickeln lassen, in dem die Teilnehmerinnen und Teilnehmer während ihres Auslandsaufenthalts ihre Erlebnisse notieren sollen. Wir machen jetzt einen neuen Anlauf, dieses Instrument einzusetzen, weil die Auslandsorientierung in der ZF verstärkt wird. Das Tagebuch ist zu schade, um es verschimmeln zu lassen. Es ist zwar

aufwendig und umfangreich, aber es müssen auch nicht alle Themen bearbeitet werden. Außerdem gab es Überlegungen, die "alten Hasen" einzuladen und mit denen, die ins Ausland gehen, ins Gespräch zu bringen. Das alles sind gute Maßnah-

Hans-Jürgen Binder (Dornier): Natürlich bereiteten wir diejenigen Mitarbeiter, die eine Aufgabe im Ausland durchführen müssen, schon immer auf solche Einsätze vor. Allerdings ist ein über Sprachschulung, Informationen zu Land und Kultur sowie eventuellen Gesundheitsrisiken usw. hinausgehendes interkulturelles Training relativ neu. Es gewinnt aber in jüngster Zeit - wo internationale Allianzen für uns eine immer größere Rolle spielen - ständig an Bedeutung. Ausgangspunkt für solche Überlegungen war sicher nicht zuletzt die angestrebte Zusammenarbeit auf dem Gebiet der Herstellung von Satelliten in einem deutsch/französischen Gemeinschaftsunternehmen.

Hier haben wir vor zwei bis drei Jahren begonnen, in Wochenend-Workshops auch die Persönlichkeit der Teilnehmerinnen und Teilnehmer zu fördern, interkulturelles Wissen zu vermitteln und die Kulturen zu vergleichen. Dabei müssen aber auch die eigenen kulturellen Werte bekannt sein: Wie kann ich über Bizet diskutieren wollen, wenn Wagner für mich ein böhmisches Dorf ist?

Diese Workshops - ich würde sie eigentlich lieber Privatissima nennen - wurden abgerundet durch Begegnungen mit bekannten Menschen, die auf dem internationalen Parkett eine wichtige Rolle spielen. Stellvertretend möchte ich hier Alfred Grosser nennen.

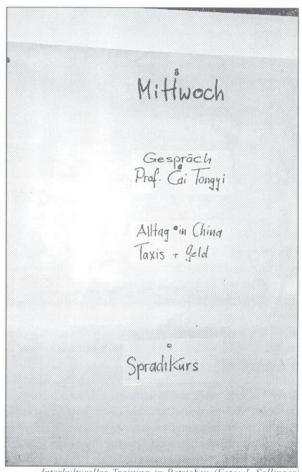
Klaus Bodel (BMW): Wir haben 1992/93 mit interkulturellem Training begonnen. Davor gab es ein internationales Managementtraining, in das auch interkulturelle Aspekte mit einflossen. Aber auf einer professionellen Ebene inklusive einer externen Beratung und Begleitung haben wir interkulturelles Training seit 92/93. Durch die Internationalisierung, durch unseren neuen Produktionsstandort in Spartanburg/USA und durch unsere Übernahme von Rover kommt das Thema immer stärker auf uns zu und wird auch eingefordert.

Das interkulturelle Thema wird in verschiedenen Stufen angeboten: Klassischerweise haben wir das Forum, eine einbis zweistündige Informationsplattform, bei der die wichtigsten Aspekte interkulturellen Denkens und Handelns thematisiert werden. Wir hatten zum Beispiel unter dem Titel "Jenseits von Bavaria" eine ganze Vortragsreihe. Dann gibt es für einzelne Fachbereiche sogenannte Impulsveranstaltungen. Das setzt sich fort in einer konkreten Teambegleitung. Projektleiter, deren Teams bi- oder multikulturell besetzt sind, bitten uns, die Teambildung durch interkulturelle Maßnahmen der Personalentwicklung zu begleiten. Hier sind die interkulturellen Trainer von Anfang an mit dabei. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer sind Führungskräfte und Mitarbeiter. Und schließlich werden alle an einem internationalen Projekt Beteiligten, die mit Briten oder mit Amerikanern zu tun haben, interkulturell sensibilisiert.

Hochgerechnet sind im Gesamtunternehmen BMW seit 1992 etwa 50 - 60 Maßnahmen mit jeweils 15 - 20 Teilnehmern durchgeführt worden. Dazu müßte man noch die Personen aus den großen Impulsveranstaltungen rechnen, jeweils bis zu 200 Leute. Interkulturelle Themenmodule, die in die beste-

henden Trainings, vor allem in die Führungstrainings integriert werden, kommen noch dazu.

Wolfgang Weigelt (IBM): Unser Unternehmen IBM ist ein amerikanischer Arbeitgeber in Deutschland. Bei uns treffen schon zwei Kulturen aufeinander. Daher haben wir ein ausgeprägtes Bewußtsein dafür, daß es kulturelle Unterschiede gibt. Wir sehen aber bisher, meines Wissens, keine Notwendigkeit für ein interkulturelles Training in einem umfassenden Konzept mit professionellen Trainern. Wenn überhaupt interkulturelles Training angeboten wird, dann für Personen, die mehrere Jahre in die USA gehen. Aber auch für sie gibt es nur



Interkulturelles Training in Betrieben (Foto: I. Sollinger,

Themen wie Recht, Steuer, Schulsystem, Wohnungssuche, aber keine ausdrückliche Vorbereitung auf die andere Kultur.

Irmgard Sollinger: Hier wäre es interessant, wenn wir den Blick nach Nordamerika werfen könnten, um zu sehen, wie man die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter dort auf ihre Rolle als Global Player vorbereitet. Denn im angelsächsischen Raum nimmt das interkulturelle Thema schon lange einen größeren Stellenwert in Bildung und Forschung ein. Da trifft es sich gut, daß wir Herrn Grandbois in unserer Runde haben. Sie, Herr Grandbois, arbeiten in einem kanadischen Joint Venture in Deutschland. Wie ist das in Ihrem Unternehmen?

Richard Grandbois (Nortel-DASA): Vor meinem Aufenthalt am Bodensee hatte ich bei Nortel in Kanada die Aufgabe, für verschiedene Länder, in denen wir mit Partnern tätig waren, Trainings bereitzustellen. Das hieß für mich Indien, Rußland, China, Vietnam. Dazu gehörte auch interkulturelles Training, damit sich die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in die



Interkulturelles Training in Betrieben (Foto: I. Sollinger)

andere Kultur integrieren konnten. Nehmen wir Indien als Beispiel: Wir schicken oft Leute nach Indien und holen andere für eine gewisse Zeit von Indien nach Kanada, manchmal 2 Wochen, manchmal mehrere Monate. Eine der ersten Maßnahmen, die wir starten, ist, sie mit einem anderthalbtägigen interkulturellen Kurs zu unterstützen. Kanadas Geschichte, seine Bewohner, der Arbeitsstil der Kanadier. Dieses anderthalbtägige Einführungstraining bekommt übrigens jede Person, die mindestens zwei Wochen nach Kanada kommt oder ins Ausland geht.

Während des Kanada-Aufenthalts durchlaufen ausländische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter eine Kombination verschiedener Maßnahmen: Klassisches Seminartraining, computergestütztes Training und wenn sie eng mit kanadischen Kollegen zusammenarbeiten auch Training on the job. Zusätzlich verwenden wir Informationsmaterial einer US-Firma über Geschichte, Geographie, Kultur und Gewohnheiten von etwa 50 Ländern. Das alles ist auf jeweils vier Seiten recht konzentriert zusammengefaßt. Bevor nun zum Beispiel unser indischer Praktikant nach Kanada kommt, erhalten alle Mitglieder seines Teams ein solches Informationsblatt über Indien. Wir wollen erreichen, daß der Praktikant von Anfang an willkommen geheißen wird. Alle aus der Gruppe sollen ein wenig Gespür dafür entwickeln, woher diese Person kommt und welches ihr kultureller Hintergrund ist. Unsere Absicht für die Zukunft ist, daß zusammen mit dem ausländischen Neuling auch ein kanadisches Mitglied seines Teams an dem anderthalbtägigen Einführungskurs teilnimmt, so daß er von Anfang an einen direkten Ansprechpartner hat.

Und wir machen noch mehr. Wir haben im firmeninternen Intranet eine Seite mit FAQs (frequently asked questions) über Kanada und kanadische Gewohnheiten installiert. Unser indischer Praktikant bekäme also schon zu Hause die Adresse dieser Seite mitgeteilt und fände dort Tips für den

Alltag in Kanada, über richtige Winterkleidung zum Beispiel, die er mitnehmen sollte. Außerdem geben hier ausländische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, die schon länger in Kanada leben, ihre Erfahrungen an die Neuankommenden weiter.

Irmgard Sollinger: Das ist tatsächlich ein beeindruckendes und voll entfaltetes interkulturelles Firmentraining. Wie sind Ihre Erfahrungen damit? Nützt es?

Richard Grandbois (Nortel-DASA): Das Feedback der Teilnehmerinnen und Teilnehmer war immer äußerst positiv. Hervorgehoben wurde, daß das interkulturelle Training die Integration in die neue Umgebung und die Kommunikation mit den Teammitgliedern erleichtere. Der Einführungskurs zum Beispiel dauert nur anderthalb Tage. Schon diese kurze Zeit hilft, daß ausländische Mitarbeiter mit Freude in Kanada sind. Ich halte

das für wesentlich. Ein Unternehmen, das glaubt, darauf verzichten zu können, spart am Notwendigen.

Irmgard Sollinger: Doch wird man häufig eben erst durch Schaden klug! Hatte denn jemand unter Ihnen schon negative Erlebnisse, aus deren Erfahrung heraus Sie interkulturelles Training für sinnvoll halten?

Prof. Dr. Jan Rosche (FH Konstanz): Ja, manch eine Sitzung in Managementkreisen fällt mir ein, die leichter, schneller und mit mehr Zufriedenheit für alle hätte ablaufen können, wenn zum Beispiel die Sprachbarriere besser überwunden worden wäre. Dabei geht es nicht so sehr um die eigentlichen Sprachkenntnisse als um den Mut, die Sprache zu sprechen und sich auszudrücken. Wenn ein Ausländer schweigt, unterstelle ich schnell einmal, er hat ein Sprachproblem wie ich. Doch vielleicht hat er ganz andere Gründe. Manchmal ergibt sich auch ein verklärtes Bild von Ausländern mit dem Effekt, daß Ausländern a priori ein sehr, sehr großer Vertrauensvorschuß entgegengebracht wird.

Klaus Bodel (BMW): Ich hatte gerade gestern so ein Erlebnis. Ein Kollege, der eigentlich ganz gut englisch kann, schrieb einen Brief, der von Stil und Aussage her, na, ich sage mal, der teutonische Dampfhammer war. So ein Brief kann eine Explosion auslösen. Hier wäre es unsere Aufgabe als Personalentwickler, dafür zu sorgen, daß Mitarbeiter, die nicht Native Speaker sind, sich sprachlich so ausdrücken können, daß sie nicht sofort als konfrontativ erlebt werden. Das berührt Feinheiten der Sprache, aber auch der eigenen Werthaltungen und Wertmuster.

Wir hatten vor einigen Jahren ein anderes Beispiel. Jemand flog mit einem konkreten Kontrollauftrag nach Japan. Nach seinem halbtägigen Aufenthalt zogen sich die japanischen Counterparts erst einmal mehrere Tage in Klausur zurück, um den Scherbenhaufen, den er hinterlassen hatte, intern aufzuarbeiten. Oder letzthin wurde mir von jemand berichtet, der in

einem Land, wo es Sitte ist, am Abend ein Glas Wodka zu trinken, dies betont demonstrativ ablehnte. Damit wäre fast die ganze Verhandlung gescheitert. Das sind Kleinigkeiten des Alltagsverhaltens. Man meint, man sollte das im Sinn von Stil und Etikette schon beherrschen. Genau das ist aber häufig nicht der Fall. Die Sensibilisierung für die eigene Wahrnehmung ist enorm wichtig.

Richard Grandbois (Nortel-DASA): Für uns sieht hier in Deutschland die Situation etwas anderes aus. Wir sind in einem Joint Venture und arbeiten in multikulturellen Gruppen: Kanadier, US-Amerikaner, Engländer und natürlich in der Mehrzahl Deutsche. Wir brauchen ein multikulturelles Awarenesstraining, also ein "Bewußtmachungstraining", so daß wir unsere jeweiligen Arbeitsstile besser verstehen. Warum mögen Deutsche zum Beispiel lieber deutliche und Amerikaner lieber flache Hierarchien? Wir brauchen Diskussionsgruppen, in denen die verschiedenen Handlungsweisen thematisiert werden, damit Deutsche

und Kanadier erkennen, wo die Frustrationen liegen. Darüber hinaus brauchen deutsche Mitarbeiter ein Training, was das Präsentieren betrifft.

Nehmen wir ein konkretes Beispiel. Sie haben Deutsche und Nordamerikaner, nicht einmal speziell Kanadier, beisammen in einem Meeting. Oft werden Sie feststellen, daß die Nordamerikaner das Meeting dominieren. Sie fühlen sich wohl dabei, die anderen zu unterbrechen und ihren Standpunkt darzulegen. Den Deutschen widerstrebt es eher, so aufzutreten, und schließlich sagen sie höflicherweise gar nichts mehr. Daher müssen wir die Deutschen trainieren, wie sie in diesen Meetings ihre Meinung deutlich zum Ausdruck bringen können. Ich habe erlebt, daß deutsche Teilnehmer nach einem solchen Training plötzlich ebenfalls sagten: "Excuse me, may I interrupt you",

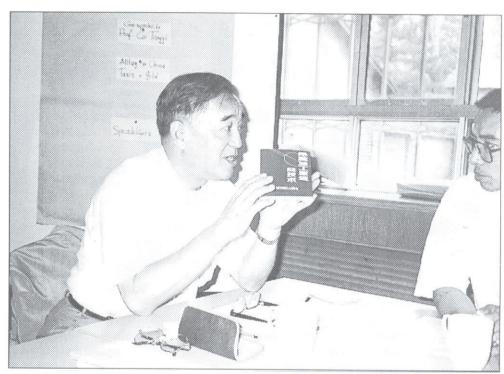
"May I make a point now", "I would like to present my point of view". Wir lehren die deutschen Mitarbeiter also, sich in einem fremden Verhaltensmuster zu bewegen. Technisch sind sie sehr kompetent. Daher ist es wichtig, daß sie auch fähig sind, ihre Standpunkte darzulegen. Das darf nicht an kulturellen Differenzen scheitern.

Irmgard Sollinger: Nun wäre es interessant zu erfahren, wie Sie sich interkulturelles Training konkret vorstellen. Was meinen Sie: Geht es in erster Linie um das Wissen über kulturelle Gegebenheiten des Ziellandes, oder sollte besser die Vorbereitung auf bestimmte relevante Handlungsfelder im Mittelpunkt stehen, oder geht es letzten Endes vor allem um eines: Persönlichkeitsentwicklung?

Wolfgang Weigelt (IBM): Ich lege den Schwerpunkt auf den konkreten Nutzen. Das Training muß helfen, die eigentliche Aufgabe im Unternehmen besser bewältigen zu können. Verhaltensänderungen oder das bessere Kennenlernen der

eigenen Persönlichkeit sind zwar Effekte, die ich auch sehe, aber sie stehen nicht im Vordergrund. Interkulturelle Trainerinnen und Trainer müssen die Haltung einnehmen: "Du hast einen Job in China zu erledigen. Ich helfe dir dabei." Damit will ich nicht Patentlösungen oder Kochrezepten das Wort reden, sondern den Fokus auf das Eigentliche eines interkulturellen Trainings im beruflichen Umfeld lenken.

Hans-Jürgen Binder (Dornier): Wir haben dagegen festgestellt, daß "nur" interkulturelles Wissen oder die Frage "Wie bewege ich mich auf interkulturellem Parkett?" alleine nicht wichtig sind. Der Ansatz "How to handle Chinese people" und Kenntnisse über die chinesischen Trinksitten reichen nicht aus. Wir können noch so lang trainieren: Wir werden nie gute Chinesen sein. Trotzdem können sich beide Seiten verstehen und schätzen lernen. Dabei muß das Thema Persönlichkeitsentwicklung einen breiten Raum einnehmen. Wie gehe ich mit meinen Gefühlen um? Nehme ich sie überhaupt wahr?



Interkulturelles Training in Betrieben (Foto: I. Sollinger)

Wie reagiere ich auf die Emotionen meines Gegenübers?

Emotionale Kompetenz! Die kann man sich erwerben! Solche Trainer haben allerdings oft einen schweren Stand. Emotionale Kompetenz entsteht im Kopf. Durch Selbstwahrnehmung und vielleicht erst Tage nach dem Training. Das Ergebnis kann weh tun. Und dann gibt es nicht einmal ein Handout, das man mitnehmen kann. Um es Wochen später ungelesen wegzuwerfen! Und dann: Emotionen sind doch eher etwas für eine matriarchalische Gesellschaft. Und soweit sind wir ja wohl noch nicht?

Wir haben es in unserem Unternehmen trotzdem für einen kleinen Kreis von Mitarbeitern gewagt. Wer durch diese Schule gegangen ist, setzt sich mit Musik, Malerei, Literatur des Inund Auslands auseinander. Lernt so Unterschiede kennen und einordnen. Macht auch auf einem Pferderücken die Erfahrung, daß Kommunikation mittels des gesprochenen Worts nicht immer hilft und man mit dem Pferd anders kommunizie-

ren muss. Erkennt quasi metaphorisch die Bedeutung der Begriffe Standpunkt, Standfestigkeit während eines Karatetrainings. Es gibt unzählige Möglichkeiten, die Selbstwahrnehmung zu trainieren und dadurch den Blick freizumachen auf den Gesprächspartner. Egal, ob er Russe, Chinese oder Bayer ist.

Eckart Hauer (ZF): Ich möchte im interkulturellen Training zuerst einmal darauf aufmerksam machen, daß andere Menschen im Ausland halt anders denken. Damit möchte ich erreichen, daß man mit einer bestimmten Offenheit ins Ausland geht. Das ist aber eine sehr vage Orientierung. Sie müßte ergänzt werden durch länderspezifische Eigenheiten. Das



Interkulturelles Training in Betrieben (Foto: I. Sollinger)

könnte ganz praktisch damit beginnen, wie man "Guten Tag" sagt und wem zuerst. Wieviel man in einer Verhandlung spricht. Wie man sich einigermaßen vor den offensichtlichsten Fettnäpfchen schützt. Es ist der Spiegel von außen, den man im interkulturellen Training vorgehalten bekommt. Aber die Persönlichkeitsentwicklung von vornherein als Selbstzweck zu sehen, wäre mir zu weit weg von der Praxis. Die unmittelbare Umsetzung wäre nicht gegeben.

Klaus Bodel (BMW): Ich überlege mir, was brauche ich an Sensibilisierung, was aber auch an schlichten Kenntnissen über die Businesskultur in dem anderen Kulturraum, um dort handlungsfähig zu sein. Wo ist Anpassung angebracht und wo bleibe ich Deutscher, wo sind mir meine Wertmaßstäbe und meine Handlungsweisen wichtig.

Interkulturelles Training ist immer persönlichkeitsbildend. Das muß den Menschen, die in solche Trainings gehen, ganz klar und bewußt werden. Natürlich kann ich das ganze Training ausschließlich auf der kognitiven Schiene abfahren. Aber die Fähigkeit, mich in einer anderen Kultur zu bewegen und in ihr zu handeln, kann ich nur dann erlangen, wenn ich mich mit mir selbst, mit meinem Wertverhalten und mit meiner Art, auf fremde Menschen und Situationen zuzugehen, auseinandersetze. Das eben ist Persönlichkeitsentwicklung.

Mir sind solche Punkte wichtig, weil ich von da ausgehend einen Veränderungsprozeß in den Köpfen und vielleicht auch in den Herzen auslösen kann. Sagen wir so: Interkulturelles Training ist nicht zu trennen von anderen Trainings, die sich mit der Person auseinandersetzen. Ich muß natürlich auch Wissen, kognitive Inhalte über die andere Kultur vermitteln. Und ich muß vermitteln, wie ich mich in einem anderen Kulturraum so bewegen kann, daß ich kritische Situationen vermeiden oder einigermaßen intelligent bewältigen kann.

Ich möchte darauf hinwirken, daß interkulturelle Elemente viel stärker im Alltag verankert werden. Warum nicht zum Beispiel in Meetings fünf Minuten lang darüber reden, wie

man eine bestimmte Situation erlebt hat, und das durchaus unter interkulturellem Aspekt. Letzthin blühte ein sehr ruhiger schwedischer Kollege förmlich auf, als man ihn nach seiner Meinung fragte. Er sagte, er erlebe die Deutschen in den Meetings immer als dominant und wenig bereit zuzuhören. Da dachte ich, es müßte uns gelingen, die Erkenntnisse aus den Trainings zu einem Stück der Alltagskultur werden zu lassen.

Irmgard Sollinger: Das ist ja interessant! In Ihrem Beispiel, Herr Bodel, empfand der schwedische Mitarbeiter seine deutschen Kollegen als dominant, und Herr Grandbois schilderte uns vorhin, wie seine deutschen Mitarbeiter wiederum ihre nordamerikanischen Gesprächspartner als dominant

erleben. Damit haben Sie uns einen eindrucksvollen Beleg aus Ihrer Praxis geliefert, wie wichtig es ist, solche unterschiedlichen Wahrnehmungen "ganz normaler" Verhaltensweisen durch interkulturelles Training ins Bewußtsein zu heben. Mein Frage ist nun: Wer sollte denn interkulturelles Training angeboten bekommen?

Hans-Jürgen Binder (Dornier): Interkulturelles Training muß ganz oben in der Hierarchie anfangen. Aber das allein reicht nicht. Denn wenn die Firma an internationalen Projekten beteiligt ist, darf die Ausbildung nicht auf Vertrieb und Projektleitung beschränkt sein. Jeder, auch der kleinste Mechaniker, trägt zum Erfolg des Ganzen bei und muß sich entsprechend verhalten. Überhaupt alle, die einen nennenswerten Teil ihrer Tätigkeit im Ausland oder mit Ausländern verbringen, sollten zwingend in das interkulturelle Training miteinbezogen werden.

Prof. Dr. Jan Rosche (FH Konstanz): Ich wünsche mir, daß interkulturelles Training an der Fachhochschule nicht nur ein Angebot im Rahmen des Studium Generale, sondern mindestens ein ständiges Studienangebot, wenn nicht gar ein Pflichtfach ist. Von Jungeinsteigern fordert man häufig Auslandspraktika. Nur: Reflektierte Auslandserfahrung ist das noch nicht unbedingt. Da wäre die Hochschule gefordert.

Wenn die Studierenden im dritten oder sechsten Semester im Ausland waren, gibt es im vierten oder im siebten Semester genug Zeit, ihre Erfahrungen intensiver zu be- und verarbeiten.

Unternehmensvorständen, die ja viel im Ausland zu tun haben, wünsche ich, daß sie vorher einmal ein interkulturelles Training erlebt haben. Auf Dauer stelle ich mir interkulturelle Kompetenz als ein Pflichtkriterium im Profil eines Vorstands vor.

Irmgard Sollinger: Allerdings zögern viele Firmen immer noch, interkulturelles Training in ihre Personalentwicklung aufzunehmen. Wo sehen Sie die Widerstände?

Prof. Dr. Jan Rosche (FH Konstanz): Meine Vermutung ist - und jetzt bin ich wieder Bildungsmanager - es liegt üblicherweise daran, daß die Erfolge solcher Trainingsmaßnahmen schwerlich meßbar sind. Wenn Sie zu einem Vorstand gehen und sagen, wir machen jetzt interkulturelles Training, dann sagt er als erstes: Und was soll das bringen? Ich denke, in dem Moment, wo die Erfolge eines solchen Trainings verdeutlicht, nachgewiesen oder auch meßbar gemacht werden können, oder wenn bei seinem Fehlen die Misserfolge deutlich werden, sprich: wenn eine Schmerzgrenze erreicht wird, gibt es mehr Klarheit und Schubwirkung.

Klaus Bodel (BMW): Das sehe ich ähnlich. Es bedarf am Anfang immer eines, ich möchte mal sagen, missionarischen Eifers, die Projektmitarbeiter und speziell die Führungskräfte von einer solchen Maßnahme zu überzeugen, weil sich eine bestimmte Haltung immer wieder manifestiert, die da heißt: Na ja, wir können ja einigermaßen Englisch, und wir werden schon mit den anderen umgehen können. Die Kleinigkeiten des Alltagsgeschäftes wie die unterschiedlichen Kommunikationsstile oder die kulturellen Prägungen werden einfach nicht wahrgenommen. Erst wenn es kracht, kommt der Hilferuf nach interkulturellem Training als Reparaturbetrieb. Was wir gerne möchten, ist, mehr im Vorfeld zu arbeiten.

Wir haben tatsächlich keine Meßgrößen, mit denen ich den Projektleitern nachweisen kann: "Wenn du nicht in interkulturelles Training investierst, kommt ein schlechtes Ergebnis heraus." Doch hat sich bei uns inzwischen eine Bereitschaft eingestellt, anzuerkennen, daß interkulturelles Training sinnvoll ist. Die Fachbereiche haben gemerkt, wir können etwas bieten, das ihnen hilft, das Tagesgeschäft zu managen. Von daher wird jetzt Bedarf gemeldet. Da ist inzwischen eine neue Kultur entstanden.

Wolfgang Weigelt (IBM): Bei uns ist die Haltung der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter heute konsequent projektbezogen. Nur wenn zum Beispiel 20 Leute in den nächsten zwei Jahren im Rahmen eines Projekts nach China gehen, entsteht eine Nachfrage nach interkulturellem Training. Sonst nicht. Der kurzfristige Effekt, zum Beispiel eine Verhandlungsdelegation zu präparieren, ist der Firma am wichtigsten. Und eine Delegation mit - sagen wir - 100 Millionen DM Volumen wird auch eher vorbereitend interkulturell geschult.

Eckart Hauer (ZF): Bei uns haben die Abteilungen, die für die Entsendung der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter ins Ausland verantwortlich sind, bis jetzt keinen Nachdruck auf interkulturelles Training gelegt. Auch die Einsatzstellen im Ausland könnten fordern: "Schickt uns Leute, die nicht nur fachlich versiert, sondern auch ein bißchen sensibel sind. Die

nicht ethnozentriert sind, sondern wissen, daß die deutschen Selbstverständlichkeiten in anderen Ländern halt nicht selbstverständlich sind." So war bis jetzt niemand da, der es gefordert hätte. Themen, nach denen keine unmittelbare Nachfrage besteht, bleiben leicht auf der Strecke.

Am wenigsten wird interkulturelles Training von den betroffenen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern selbst gefordert. Von der Konzernleitung wird schon gesagt: "Ihr müßt euch auf den Weltmarkt einstellen, die Welt wird globaler, wird interkulturell." Aber so ist es eben: Die Zukunft ist global, aber auch weit weg. Ich habe den Eindruck, es ging lange Zeit darum, im Ausland möglichst schnell Verträge abzuschließen, und wenn es nicht funktionierte, sagte man "Die sind eben noch nicht so weit."

Irmgard Sollinger: Nun noch eine letzte Frage: Fasziniert Sie auch persönlich etwas am interkulturellen Training? Warum halten Sie persönlich interkulturelles Training für hilfreich?

Wolfgang Weigelt (IBM): Ich denke, durch interkulturelles Training gibt es beeindruckende Aha-Erlebnisse. Aha, wir können die Dinge auch ganz anders machen, und zwar nicht nur im Management, sondern auch im eigenen Alltag. Wir alle haben uns ein bestimmtes Problemlösungsverhalten angeeignet. Die Frage ist, ob es auch anders geht. Wir sprechen heute häufig davon, daß wir unser Instrumentarium an Arbeits- und Problemlösungsstrategien ändern müssen. In anderen Kulturen können wir solche Lösungen schon betrachten

Man wendet oft ein, daß einigermaßen feinfühlige Menschen sich auch im Ausland zurechtfinden. Doch lassen Sie mich – auch als Fazit meines eigenen Nachdenkens über das interkulturelle Thema – einen Vergleich zu Hilfe nehmen: Wenn man einem begabten Läufer Rennschuhe gibt, läuft er noch schneller. Genauso ist es mit interkulturellem Training. Es hilft sensiblen Menschen, im Umgang mit Fremden noch ein bißchen besser zu sein, und das mit mehr Freude und Erfolg.

Irmgard Sollinger ist Diplom-Pädagogin mit Schwerpunkt "Interkulturelle Pädagogik" und seit vier Jahren selbständig, Teilhaberin von "West-Ost Drachen – West-East Dragons". Sie bietet Interkulturelle Vorbereitung für China und Training für chinesische Mitarbeiter/innen in westlichen Arbeitsmethoden (mit einem Partner-Trainingsinstitut in Beijing) an. Sie ist Inhaberin von "t&k - training und kompetenz". Unternehmenstheater – Präsentationstraining – Events.



Dietlind von Laßberg

MotivationsSeminare

Zusammenfassung: Die Aufgabe eines Reiseleiters besteht normalerweise darin, organisatorisch und inhaltlich für einen reibungslosen Reiseverlauf zu sorgen, kompetent über das bereiste Land und seine Sehenswürdigkeiten zu informieren und sich um das physische und psychische Wohlergehen der Gäste zu kümmern. Dies ist aber insbesondere dann nicht genug, wenn es sich um Reisen in Länder mit einer ganz anderen Kultur, einer anderen Religion, einem anderen Alltagsleben oder einem anderen Entwicklungsstand handelt. Bereits seit 1979 beschäftigen sich daher die Verantwortlichen im Studienkreis für Tourismus und Entwicklung und bei Tourism Watch (Fachstelle Ferntourismus der Evangelischen Kirche in Deutschland) mit dieser Thematik. Im Rahmen der MotivationsSeminare wird versucht, Reiseleiterinnen und Reiseleiter, die deutschsprachige Touristen in Entwicklungsländern betreuen, zu motivieren, sich mit entwicklungsbezogenen und interkulturellen Themen auseinanderzusetzen und diese zu festen Bestandteilen ihres Informationskonzepts bei Reiseleitungen zu machen. Im Rahmen eines gruppendynamischen Prozesses und unter Verwendung von unterschiedlichen Methoden und Hilfsmitteln (wie Simulationsübungen mit Einsatz von Videotechnik, individuellen Übungen oder Gruppenarbeit, Feed-Back-Übungen etc.) machen die Teilnehmer eine Reihe von Selbsterfahrungen und erarbeiten sich Basiswissen zu o.g. Themenkomplexen. An den beiden letzten Seminartagen wird die Umsetzung von neu erworbenen Erfahrungen und Wissen unter simulierten Praxisbedingungen im Rahmen von Exkursionen trainiert und eingeübt. Die Übungen werden mit Video aufgezeichnet und ausgewertet. Nach erfolgreicher Teilnahme an einem MotivationsSeminares und nach Abgabe einer qualifizierten "Hausaufgabe" (eine zeitlich, inhaltlich und methodisch gut durchstrukturierte Infoeinheit über ein bestimmtes Thema), erhalten die Reiseleiterinnen und Reiseleiter seit 1994 das Zertifikat "Interkultureller Lehrer. Basic".

Ein entwicklungsbezogenes, interkulturelles Trainingsprogramm für Reiseleiterinnen und Reiseleiter in Entwicklungsländern

"An diesem Kurs haben mir besonders die Lehrmethoden gefallen, die für uns außergewöhnlichen Methoden des inter-

kulturellen Lernens, die zu einer anderen Denkweise anregen. Man bekommt einen anderen Blickwinkel". Der obige Kommentar eines Teilnehmers zum Abschluß eines Motivations-Seminars macht bereits die Hauptzielsetzung dieser Seminare deutlich: Reiseleiterinnen und Reiseleiter in Entwicklungsländern sollen mit entwicklungsbezogenen und interkulturellen Themen vertraut gemacht werden.

Die Aufgabe eines Reiseleiters besteht normalerweise darin, organisatorisch und inhaltlich für einen reibungslosen Reiseverlauf zu sorgen, kompetent über das bereiste Land und seine Sehenswürdigkeiten zu informieren und sich um das physische und psychische Wohlergehen der Gäste zu kümmern. Aber kann dies genug sein - insbesondere bei Reisen in Länder mit einer ganz anderen Kultur, einer anderen Religion, einem andern Alltagsleben oder einem anderen Entwicklungsstand? Kann dies genug sein, in einer Welt, in der es vor Vorurteilen über andere Kulturen und Religionen nur so wimmelt, in der aber durch den internationalen Massentourismus täglich Millionen von Menschen mit fremden Kulturen und Religionen konfrontiert sind? Kann dies genug sein in einer Welt, in der Millionen von Menschen aus den "reichen, entwickelten" Ländern des Nordens Urlaub machen in den "armen, unterentwickelten" Ländern auf der Südhälfte unseres Kontinents?

Bereits seit den 70er Jahren beschäftigen sich die Verantwortlichen beider Seminarveranstalter im Rahmen der MotivationsSeminare mit diesen Fragen. Ausgangspunkt war die Tatsache, daß man zu Beginn der siebziger Jahre erstmals bemerkte, daß der zu diesem Zeitpunkt sich vehement entwikkelnde Massentourismus in sogenannte Entwicklungsländer nicht nur Nutzen bringt, sondern auch eine ganze Reihe von Schäden, speziell im soziokulturellen Bereich, anrichtet. Erwähnt seien hier beispielsweise: Migrationsprozesse, Landflucht, Auflösung von funktionsfähigen Familien- oder sozialen Strukturen, Veränderungen von Normen- und Wertesystemen etc. bis hin zu den perversesten Formen von Sextourismus, Kinderprostitution und Kinderhandel.

Vor dem Hintergrund dieser Negativwirkungen versuchen die MotivationsSeminare seit 1979 Reiseleiterinnen und Reiseleiter, die deutschsprachige Touristen in Entwicklungsländern betreuen, zu motivieren, sich mit entwicklungsbezogenen und interkulturellen Themen des Tourismus auseinanderzusetzen und diese zu festen Bestandteilen ihres Informationskonzepts bei Reiseleitungen zu machen. Reiseleiter sollen also beispielsweise dazu befähigt werden, Vorurteile von Gästen aufzugreifen und sie ggf. zu einer veränderten Sichtweise anzuregen; sie sollen lernen, mit Ängsten seitens der Gäste vor Fremdem oder Fremdartigem umzugehen und ihnen helfen, sich offen auf fremde Situationen einzulassen; sie sollen lernen, die Gäste anzuregen zum Denken in globalen Zusammenhängen, zum Nachdenken über entwicklungspolitische Fragestellungen. Sie sollen aber auch befähigt werden, (kritische) interkulturelle Situationen so zu meistern, daß am Ende ein besseres gegenseitiges Verständnis von Gästen und Gastgebern möglich ist, daß Vorurteile abgebaut werden oder gar nicht erst entstehen.

Für den Umgang mit und die Vermittlung von solchen Themen sind Reiseleiter nicht selten eher unzureichend gerüstet. Als Studienreiseleiter haben sie häufig Kunstgeschichte, ArZEP

chäologie, Geographie oder Geschichte studiert, als Standort-/Hotelreiseleiter kommen sie aus den unterschiedlichen Berufssparten. In ihrem Beruf als Reiseleiter sind sie meist Autodidakten. Ihre eigene Einstellung zu dem jeweiligen Reiseland und den dort lebenden Menschen wurde selten hinterfragt - obwohl sie es sind, die die Urlauber über Land und Leute, über gute und weniger gute Seiten des Urlaubslandes informieren. Die meisten Reiseleiter haben sich kaum oder nur selten mit entwicklungsbezogenen oder interkulturellen Themen und Fragestellungen auseinandergesetzt, geschweige denn, daß sie Bestandteil ihres Informationskonzeptes während einer Reiseleitung sind.

Genau an diesem Punkt setzen die sechstägigen MotivationsSeminare an: Wenn Reiseleiter kompetent als interkulturelle Lehrer tätig sein sollen, müssen sie nicht nur für diese Aufgabe sensibilisiert, sondern auch mit den nötigen Kenntnissen und Fähigkeiten ausgestattet werden.

Die Veranstalter der MotivationsSeminare haben sich daher hohe Ziele gesteckt: Die Seminare sollen Reiseleitern und Reiseleiterinnen helfen

- sich ihrer Schlüsselrolle als Mittler in einem interkulturellen Lernprozeß bewußt zu werden,
- offen zu sein für andere Menschen und insbesondere für Menschen aus anderen Kulturen,
- ihre eigene Kommunikationsweise und -fähigkeit zu überprüfen und zu verbessern,
- eigene Vorurteile und die von Touristen zu erkennen und zu korrigieren,
- Touristen besser zu verstehen: ihre kulturellen Hintergründe, ihre persönlichen Erwartungen und Verhaltensweisen,
- Touristen das Alltagsleben im Gastland verständlich zu machen,
- entwicklungspolitische Zusammenhänge zu begreifen und in überzeugender Form den Touristen zu vermitteln und
 - in einem Team von Arbeitskollegen kreativ mitzuarbeiten.

Diese Seminarziele legen die Schwerpunkte fest, die anhand mehrerer Themenkomplexe in den ersten vier Seminartagen behandelt werden:

- Berufliche Standortbestimmung als Reiseleiter,
- Erwartungen und Verhaltensweisen von Touristen.
- Interkulturelles Lernen und Verstehen,
- Internationale Abhängigkeit und
- Tourismus und Entwicklung.

Jeder Themenkomplex ist didaktisch in vier Phasen aufgegliedert:

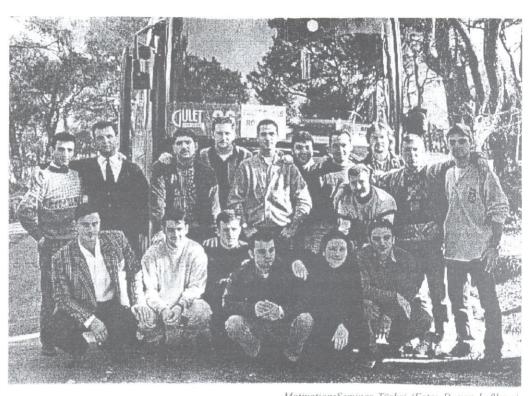
Phase 1: Ein Ereignis wird geschaffen, das ein persönliches Erlebnis jedes einzelnen Teilnehmers ermöglicht.

Phase 2: Mit den Teilnehmern wird analysiert, was bei diesem Ereignis passiert ist und wie es auf sie gewirkt hat.

Phase 3: Es werden Informationen und Fakten zu dem jeweiligen Themenkomplex vermittelt.

Phase 4: Es wird überlegt, wie das eben Erfahrene bzw. Gelernte in der Reiseleiterpraxis angewandt und umgesetzt werden kann.

Dabei wird von seiten der Seminarleitung mit folgenden Methoden und Hilfsmitteln gearbeitet:



MotivationsSeminar Türkei (Foto: D. von Laßberg)

- Filme, Videos, Informationseinheiten über spezielle Sachverhalte,
- individuelle Übungen und Gruppenarbeit,
- Wissens- und Erfahrungsaustausch zwischen den Seminarteilnehmern,
 - Simulationsübungen mit Einsatz von Videotechnik,
 - Einsatz von vielseitigen Informationsmaterialien und
- ständige Evaluierung und Feed-Back-Übungen während der Seminare.

Obwohl ein konkreter Programmablauf vorgegeben ist, werden die spezifischen Bedürfnisse der jeweiligen Teilnehmer und Teilnehmerinnen flexibel berücksichtigt.

Die einzelnen o.g. Themenkomplexe haben folgende Zielsetzungen und Inhalte: Beim Thema "Berufliche Standortbestimmung als Reiseleiter" setzen sich die Reiseleiter mit den Rahmenbedingungen ihres Berufes auseinander, mit den Chancen, die er mit sich bringt aber auch mit den Problemen. Eng damit verbunden ist die Auseinandersetzung mit "Erwartungen und Verhaltensweisen von Touristen". Den Teilnehmern wird deutlich, welche Urlaubsmotive und -erwartungen Urlauber haben, welche Einstellungen und Meinungen zu be-

stimmten – auch kritischen – Themen, welche Vorurteile sie evtl. mitbringen. Die Seminarteilnehmerinnen und Seminarteilnehmer beschäftigen sich aber auch mit den Ansprechbarkeiten bzw. Nichtansprachbarkeitenn ihrer Gäste für bestimmte "interkulturelle" Themen und Fragestellungen – und mit den Voraussetzungen bzw. Bedingungen, die notwendig sind, um Gäste für eine interkulturelle Sichtweise zu sensibilisieren.

Beim Schwerpunktthema "Interkulturelles Lernen und Verstehen" setzen sich die Teilnehmer auseinander mit Zielen, Inhalten und Methoden interkulturellen Lernens und mit den Möglichkeiten und Grenzen interkultureller Kommunikation. Eigene und fremde Wahrnehmungs- und Verhaltensmuster werden wahrgenommen. Den Teilnehmern werden die Probleme aber auch die Chancen deutlich, die mit dem Aufeinandertreffen unterschiedlicher Kulturen verbunden sind – und sie werden sich ihrer Schlüsselrolle als Reiseleiter in diesem interkulturellen Prozeß bewußt.

Bei der Thematik "Internationale Abhängigkeit" geht es um persönliche, soziale und wirtschaftliche Aspekte von Entwicklung. Auch hier geben persönliche Erfahrungen und Verhaltensweisen den Anstoß, sich differenziert mit dem Thema Entwicklung – Unterentwicklung auseinanderzusetzen: mit dem Entwicklungsbegriff, mit Ursachen von Unterentwicklung, mit Theorien der Unterentwicklung und mit Strategien zu ihrer Überwindung.

Das Schwerpunktthema "Tourismus und Entwicklung" problematisiert den Tourismus in sogenannten Entwicklungsländern und untersucht, inwieweit er sich entwicklungshemmend oder –fördernd auf ein Land auswirkt. Es wird gefragt nach den Ursachen von touristischen Fehlentwicklungen und nach Strategien, wie man diese Fehlentwicklungen vermeiden kann. Ziele, Inhalte, Umsetzungschancen und –grenzen von Strategien einer nachhaltig konzipierten Tourismusentwicklung werden aufgezeigt und diskutiert.

Bei allen Seminarthemen ist es Ziel, Reiseleiterinnen und Reiseleiter dazu zu motivieren, ihre Tätigkeit und ihre konkreten Informationsinhalte zu überdenken und möglichst viele der behandelten Aspekte in den Kommunikationsprozeß mit den Urlaubern geschickt einzubringen.

In den ersten vier Seminartagen wird somit durch Selbsterfahrungen, kritische Auseinandersetzung und Analyse dieser Selbsterfahrung, Informationsinputs und Diskussionen ein wissens- und erfahrungsmäßiger Grundstock zu den o.g. Themenkomplexen gelegt. Am Ende eines jeden Themenkomplexes steht dann immer die wichtige Frage nach den Möglichkeiten der Anwendung und Umsetzung in der Reiseleiterpraxis. Hier werden Situationen durchgesprochen, Hilfestellungen gegeben, Erfahrungen ausgetauscht – als Vorbereitung für die beiden letzen Seminartage.

Am fünften und sechsten Seminartag wird nämlich die Umsetzung von neu erworbenen Erfahrungen und Wissen unter simulierten Praxisbedingungen eingeübt. Die gesamte Seminargruppe unternimmt eine Exkursion. Die Teilnehmer haben bereits im Vorfeld des Seminars Themen zugewiesen bekommen, die sie nun während dieser Exkursion auf der Basis des neu Erlernten präsentieren. Dabei kommt es nicht nur darauf an, inhaltlich neu Erlerntes (interkulturelle Aspekte, Entwicklungsbezüge) einzubauen, sondern es ist auch wich-

tig, die erlernten "interkulturellen" Lehrmethoden anzuwen den.

Die Themenpräsentationen während der Exkursion werder vom Trainerteam auf Video aufgezeichnet und anschließend ausgewertet. Reiseleiter erhalten in der beruflichen Praxis ja selten ein realistisches Feed-Back in bezug auf Art, Inhalt und Methode ihrer Informationsvermittlung. Hier haben sie die Chance, sich in einer geschützten Atmosphäre einmal selbst kritisch betrachten zu können und Hilfestellungen und Hinweise von ihren Kollegen vermittelt zu bekommen.

Wenn die Teilnehmerinnen bzw. Teilnehmer Theorie- und Praxisteil eines Motivations Seminars erfolgreich "gemeistert" und im Nachhinein noch eine qualifizierte "Hausaufgabe" abgegeben haben (eine zeitlich, inhaltlich und methodisch gut durchstrukturierte Infoeinheit über ein bestimmtes The ma), dann erhalten sie seit 1994 das Zertifikat "Interkulturelle Lehrer. Basic", das von den Seminarveranstaltern (Studienkreis für Tourismus und Entwicklung e.V./Tourism Watchsowie den Förderorganisationen des Projekts Motivations Seminare unterzeichnet ist: vom Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung, dem Kirchlichen Entwicklungsdienst der Evangelischen Kirche in Deutschland und der Österreichischen Entwicklungszusammenarbeit im Außenministerium.

Bis zum Januar 1999 wurden insgesamt 74 entwicklungsbezogene und interkulturelle Seminare durchgeführt. Sie fanden schwerpunktmäßig im außereuropäischen Ausland statt, u.a. in Peru, Mexiko, Jamaica, Marokko, Tunesien, Sri Lanka und in der Türkei.

Für Inhaber des Zertifikats "Interkultureller Lehrer. Basic" wird es ab 1999 die Möglichkeit geben, sich in entwicklungsbezogener und interkultureller Hinsicht noch weiter fortzubilden und die Prüfung zur Erlangung eines Zertifikats "Interkultureller Lehrer. Advanced" abzulegen.

Dieser Kurs war "anders": "Es waren völlig neue, unvertraute Inhalte und Methoden, durch die ich sehr viel gelern habe und zum Nachdenken über einige Punkte angeregt worden bin, über die ich mir vorher beim besten Willen keine Gedanken gemacht hätte" (Seminarteilnehmer aus der Türke am Ende eines Motivations Seminars).

Dr. Dietlind von Laßberg, stellvertretende Geschäftsführerin des Studien kreises für Tourismus und Entwicklung. Seit 1992 tätig im Bereich entwicklungsbezogene Informations- und Bildungsarbeit im Dritte-Welt Tourismus, u.a. bei der Herstellung von Printmedien (SympathieMagazine), Mitglied des Trainerteams der MotivationsSeminare. Divers Forschungsarbeiten zum Thema "Tourismus in Entwicklungsländern" Bis 1992 tätig im Bereich "nachhaltige Tourismusentwicklung" Beratung, Konzeptentwicklung. Autorin diverser Publikationen zum Thema "Tourismus und Umwelt" und "Ganzheitlich orientierte Tourismusentwicklung".

Zusammenfassung: Die Ausgestaltung der Einwanderungsgesellschaft BRD erfordert umfangreiche Partizipationsmöglichkeiten der über sieben Millionen MigrantInnen, um den weitverbreiteten Formen von struktureller Diskriminierung entgegenzuwirken. Das Anfang 1997 initiierte Kooperationsprojekt "Interkulturelles Lernen in der beruflichen Ausbildung" der DGB-Jugend und IDA e.V. (Informations-, Dokumentations- und Aktionszentrum gegen Ausländerfeindlichkeit für eine multikulturelle Zukunft) versucht den multikulturellen Ausbildungsteams in Betrieb und Berufsschule gerecht zu werden. Denn in beruflichen Ausbildungsgruppen arbeiten und lernen zunehmend Jugendliche unterschiedlicher Herkunft zusammen. Rassismus, Fremdenfeindlichkeit und Antisemitismus spiegeln sich als gesellschaftliches Problem, latent oder offen, auch in multikulturellen Ausbildungsgruppen wieder.

Tilman Kuhl

Interkulturelles Lernen in der beruflichen Ausbildung

Interkulturelles Lernen

Es reicht nicht aus, Betrieb und Arbeitsplatz so zu verstehen, daß deutsche Auszubildende und Auszubildende ausländischer Herkunft ohne große Störungen und Konflikte, ohne äußere Zeichen von Fremdenfeindlichkeit und Ablehnung miteinander kommunizieren und arbeiten können. Der Betrieb muß es vielmehr schaffen, die Probleme nicht nur "außen vor" zu lassen, sondern als Lebens- und Arbeitsraum positive Signale zu setzen. In diesem Zusammenhang hat Interkulturelles Lernen zum Ziel, konstruktive Konfliktfähigkeit einzuüben, Gemeinsamkeiten und Unterschiede bewußt zu machen und für die Akzeptanz unterschiedlicher Lebensformen zu sensibilisieren.

Der Grundsatz, daß Belehrung nicht gegen Erfahrung ankommt, richtet sich gegen die naive Annahme, daß Vorurteile und Feindbilder durch Informationen widerlegt, lebensgeschichtlich verankerte Überzeugungen durch Argumente außer Kraft gesetzt werden können. Bildungsarbeit mit Jugendlichen muß sich dadurch auszeichnen, daß sie Situationen und Begegnungen herstellen kann, in denen Jugendlichen die Chance geboten wird, ihre eigenen Einsichten und Erfahrungen zur Sprache zu bringen.

Unter dem Begriff "Interkulturelles Lernen" können eine Vielfalt unterschiedlicher Vorstellungen und Projekte subsumiert werden. In den letzten Jahren wurde in der Ausbildung in vielfältigen Formen versucht, sich mit dem Thema Fremdenfeindlichkeit und Rassismus auseinanderzusetzen. So wurden in Betrieben Wände von fremdenfeindlichen Parolen gereinigt, gemeinsame Veranstaltungen und Aktionen mit den Auszubildenden organisiert, spezielle Förderungen benachteiligter Gruppen angeboten oder der strukturelle gesellschaftliche Rahmen kritisch beleuchtet.

Ein gemeinsamer Nenner des Interkulturellen Lernens waren dabei immer Begegnungen von Personen. Solche Interaktionen alleine schaffen noch keine Veränderung, doch sie können unter bestimmten Voraussetzungen Lernen durch Auseinandersetzung ermöglichen. Dabei wird Lernen als

handlungsorientierter Prozeß verstanden, bei dem Empathie für Neues, Fremdes, Anderes geweckt werden soll. Kulturelle Zuschreibungen und Etikettierungen, wie "alle Türken sind..." oder "du als Italiener bist ja sicherlich..." reproduzieren Stereotypen, die einen diskriminierenden Charakter beinhalten. Bei Überlegungen nach Attributen für eine einheitliche länderspezifische Kultur läßt sich erkennen, daß es solche letztendlich nicht geben kann. Denn Unterschiede und Gemeinsamkeiten orientieren sich nicht ausschließlich an den kulturellen Zuschreibungen. Vielmehr bestimmen Faktoren, wie das soziale Umfeld von Familie und Peergroups die Identitätentwicklung von Jugendlichen. Interkulturelles Lernen sollte dabei dabei die Erfahrung vermitteln, daß die eigene Lebensweise nur eine mögliche neben vielen anderen darstellt. Anzustreben ist die "Dezentrierung der Sichtweise und Relativierung der ethnozentistischen Bewertungen".

Es gilt zu lernen, die Gründe oder Motive nachzuvollziehen, die das Verhalten und die Handlungen von Menschen unterschiedlicher Herkunft verständlich machen und sie - zumindestens in bezug auf ihre Lebenssituation - rational erscheinen lassen. Interkulturelles Lernen kann in vielen Situationen der beruflichen Ausbildung ansetzen. Es ist eine Querschnittsaufgabe pädagogischen Handelns und somit nicht ein eigenes abgegrenztes Unterrichtsfach. Die Ansätze können in die bereits bestehenden Lehrinhalte integriert werden. Dabei muß in der Tat die Berufsausbildung als ein Feld angesehen werden, in dem Ansätze des Interkulturellen Lernens erschwerte Bedingungen vorfinden, denn berufliche Bildungsprozesse sind eng mit dem Beschäftigungssystem verknüpft. Curricula, Prüfungsbestimmungen, Teilnahme- und Förderbedingungen und Konkurrenzdruck sind Fakten, die im Rahmen eines Berufsbildungsangebotes nur in einem sehr begrenzten Maße "pädagogisch verhandelt" werden können. Auch muß kritisch betrachtet werden, wo und wie eine Pädagogisierung des Interkulturellen Lernens stattfindet, um die viel relevantere strukturelle Diskriminierung zu verschleiern.

Forderung

Aus der Diskussion um das Interkulturelle Lernen in der beruflichen Ausbildung ergeben sich für Betriebe und Berufsschulen und ihre Lernstrukturen folgende Forderungen:

- Für Institutionen ist ein interkulturelles Selbstverständnis bzw. ein interkulturell ausgerichtetes Selbstbild erforderlich.
- Bei Einstellungen von Schulund Betriebspersonal sollte darauf geachtet werden, daß sich die multikulturelle Zusammensetzung der Institution bei der Stellenbesetzung widerspiegelt.
- Trainings und Weiterbildung im Interkulturellen Bereich oder in der Antirassismusarbeit sollten als ein wichtiger und notwendiger Faktor in der Qualifizierung von MitarbeiterInnen angesehen werden.

Es hat sich für Institutionen als vorteilhaft herausgestellt, interdisziplinäre Arbeitsgruppen zum Themenbereich Interkultur einzurichten.

Multikulturelle Belegschaften oder Klassenzusammensetzungen haben in der Regel ein großes Potential an unterschiedlichen Sprachen. Es ist erforderlich, diese als legitime Kommunikationssysteme anzuerkennen und ihnen einen weitgehenden Anwendungsraum zu ermöglichen.

Die Inhalte der Ausbildung in Betrieb und Berufsschule sind zunächst weitgehend festgelegt und vorgegeben. Doch innerhalb dieses Rahmens bieten sich diverse Möglichkeiten, interkulturelle Aspekte mit den bestehenden Inhalten zu integrieren. Hierbei bedarf es bei den MultiplikatorInnen als Voraussetzung, einer offenen Einstellung zur Thematik sowie einer Bereitschaft, sich auf andere, mit interkulturellen Inhalten versehene Aufgabenstellungen, einzulassen. Interkulturelles Lernen läßt sich wie eine Folie auf die bereits bestehenden Lehrpläne legen, stellt deren Inhalte jedoch in ein anderes Licht, setzt zusätzliche Schwerpunkte und verändert so die Perspektive.

Im Außen- und Innenbereich von Institutionen bieten sich vielfältige Gelegenheiten, auf die multikulturelle Situation von Gruppen einzugehen (z.B.: Plakate und Hinweise in unterschiedlichen Sprachen erstellen, Kunstdarstellungen unterschiedlicher Herkunft auswählen,bewußte Planung von Essensangeboten in Kantinen, Einsatz von PC-Tastaturen mit kyrillischer Tastenbelegung, Räume und Zeiträume zur Religionsausübung anbieten, Übersetzungs- und Dolmetscherangebote ermöglichen, etc.).

Projektverlauf

Das Projekt wandte sich insbesondere an MultiplikatorInnen der beruflichen Ausbildung wie AusbilderInnen und BerufsschullehrerInnen. Aber auch aus dem Umfeld der be-



ruflichen Ausbildung wie aus de berufsbildenden Institutionen w Vereinen, Universitäten, dem Bur desinstitut für Berufsbildung, de Industrie- und Handwerkskan mern, Behörden, Landesinstitute für Fort- und Weiterbildung, de Parteien sowie den Kultusminist rien partizipierten Mitarbeiterlinen am Projektverlauf. Eine weit re wichtige Projektgruppe stellte Gewerkschaftsfunktionäre aus de Bereichen Jugend, (Berufs-) Bir dung und Migration dar.

Durch Projektveranstaltung in Form von Tagungen und Wor shops wurde den Multiplikatorl nen ein Forum zur thematisch Auseinandersetzung sowie z Vernetzung untereinander gebten. Theoretische Hintergründ Diskussionsverläufe, praktisch Erfahrungen, und Handlung möglichkeiten wurden in divers Publikationen dokumentiert.

Mit dem Themengebiet Inte kulturelles Lernen in der beruf

chen Ausbildung wurde der Fokus auf einen bisher weitg hend unbeachteten und neuen Themenbereich in der pot tischen Bildungsarbeit gerichtet. Das Projekt der DGB-Juge konnte in diesem Bereich sicherlich wesentliche und erfol reiche erste Schritte unternehmen.

Daß Interkulturelles Lernen eine adäquate Möglichkeit de stellt, den gesellschaftlichen Veränderungen hin zu einer z nehmenden Internationalisierung zu begegnen, hat sich den zwei Jahren des Projektverlaufs deutlich gezeigt.

Für die Perspektive des Interkulturellen Lernens ist ei breite Anerkennung in Betrieben, Berufsschulen und insh sondere bei den berufsbildenden Institutionen erforderlic Um interkulturelle Inhalte langfristig in der Berufsausbildu plazieren zu können, bedarf es einer obligatorischen Verank rung in Ausbildungsrahmenrichtlinien. Für diese Bestrebu muß ein breiter Konsens bei VertreterInnen der Kultusmit sterien, Arbeitgeberverbänden, Gewerkschaften und ander berufsbildenden Institutionen geschaffen werden.

Tilman Kuhl wurde 1966 in Hameln geboren. Er studierte Biologie und Sozialpädagogik. Nach langjähriger ehrenamtlicher Tätigkeit in der entwicklungspolitischen Weltladenarbeit und in der interkulturellen Jugendarbeit war er von 1997 bis 1998 Projektreferent bei IDA e.V. "Interkulturelles Lernen in der beruflichen Ausbildung" und ist seit 1999 Wahlkampfkoordinator beim Kölner Kreisverband von Bündnis 90/Die Grünen.



Zusammenfassung: Klemm ist der Erste, der für die Erwachsenenbildung über die bloße Erwähnung des Begriffs Globalen Lernen hinausgeht und systematisch Zusammenhänge für ein entsprechendes Konzept herstellt (vgl. Klemm 1998, S. 18ff). Ausgehend von einer erlebnis- und marktorientierten Wende in der Erwachsenenbildungsarbeit skizziert er die aktuellen erziehungswissenschaftlichen und bildungspolitischen Diskussionen zur Interkulturellen Erwachsenenbildung, zum selbstgesteuerten und lebenslangen Lernen und zur Lerngesellschaft, Letztlich befinde sich Erwachsenenbildung z.Zt. "auf der Suche nach einer Theorie" (Klemm 1998, S.20) globalen Lernens. In diesem Beitrag wird Globales Lernen in der Tradition von vier pädagogischen Lernfeldern betrachtet, die bereits Teil schulischen Lernens geworden sind - Friedenspädagogik, entwicklungsbezogene Bildung, Öko- und Interkulturelle Pädagogik. Globales Lernen versteht

sich dabei als ein Dach-Konzept, das einige zentrale pädagogische Elemente der vier Lernfelder zu einem umfassenden Konzept zusammenführt. Mit einem vergleichenden Blick in die Erwachsenenbildungslandschaft geschaut, erscheinen die friedens- und entwicklungsbezogenen, ökologischen und interkulturellen Lernfelder jedoch als weitestgehend sektoralisierte erwachsenenpädagogische Bereiche angesichts der Einen Welt. Es gibt also bisher kein Globales Erwachsenen-Lernen. Die Substanz dafür ist jedoch vorhanden. Sie wurde lediglich noch nicht ausdrücklich formuliert.

Welche thematischen und didaktischen Ansätze zu einem globalen Lernen in der Erwachsenenbildung gibt es? Welches Lernfeld liefert hierzu historisch und aktuell Ansatzpunkte für eine Grenzüberschreitung?

Friedensbezogene Erwachsenenbildung

Konzeptionelle friedenspädagogische Ansätze unter erwachsenenpädagogischen Gesichtspunkten konnte ich in der Literatur nicht auffinden. Friedenspädagogik in der Erwachsenenbildung findet in Institutionen kaum mehr statt, und wo sie stattfindet, entsteht keine Verbindung zwischen pädagogischer Reflexion und konzeptioneller Weiterentwicklung.

Bilanz

Friedenspädagogik in der Erwachsenenbildung war konzeptionell bisher so gut wie kein Thema. Allgemeinpädagogisch argumentierende friedenspädagogische Konzepte haben sowohl in großem Umfang die emanzipatorische Wende aktiv mitgestaltet, als auch die Ökologisierung der Friedenspädagogik betrieben. Das traditionelle Ziel der Völkerverständigung, für das auch erwachsenenpädagogische Entwürfe vorliegen, erlebt unter dem Stichwort des Interkulturellen Lernens seit einigen Jahren in der Friedenspädagogik eine Renaissance. In der jüngeren Friedenspädagogik werden im Zusammenhang mit deren Kernthema der Gewalt - welche auf internationaler Ebene als Nord-Süd-Konflikt und in Deutschland als Diskriminierung von Migranten den friedenspädago-

Thomas Wizemann

Globales Erwachsenen-Lernen

gischen Gegenstand erweitert hat - interkulturelle Kompetenzen diskutiert, die u.a. die Fähigkeit umfassen, Fremdes zu akzeptieren. Die gesellschaftskritische Friedenspädagogik, die in den sechziger Jahren entstand, transportierte in fast vollendeter Form einen sozialistisch gewendeten Fortschrittsglauben, gepaart mit nicht minder moralisierendem Bildungsoptimismus, sorgte jedoch damit für die Berücksichtigung gesellschaftlicher Bedingungen von Frieden. An der Mitte der siebziger Jahre entstandenen Strömung der ökologischen Friedenspädagogik tritt besonders deutlich die pädagogische Übereinstimmung der Friedenspädagogik mit erwachsenenpädagogischen Lernfeldern der Entwicklung und der Ökologie zutage. "'Die Friedenspädagogik bedarf einer grundlegenden Erneuerung ... Erziehung ist immer eine Erziehung, sie kann heute die Bereiche Frieden, Ökologie, Entwicklung und Futurologie nicht mehr getrennt behandeln" (Heitkämper 1984, zitiert bei Heck 1993, S.16; Unterstreichung im Text). Ihr Verdienst liegt in der Erweiterung des Friedensbegriffs auf das Mensch-Natur-Verhältnis. Dabei wird der Friedensbegriff räumlich und sachlich erweitert (Welt, Erde), analytisch jedoch um gesellschaftskritische Aspekte verkürzt (der Mensch als Individuum und als Summe der Individuen steht Natur gegenüber). Mit der ökologischen Wende fällt die Friedenspädagogik trotz der thematischen, politischen und pädagogischen Nähe der Neuen Sozialen Bewegungen hinter ihren gesellschaftstheoretischen Stand. Die thematische und didaktische Verschmelzung von Friedens- und Umweltpädagogik war ein noch zu anspruchsvolles Unterfangen. Bast sieht die Diskussion zur Friedenspädagogik in eine reflexive Phase eintreten. "Diese Einseitigkeit qualifiziert den pädagogischen Beitrag der Friedensbewegung eher als einen gesinnungsethischfundamentalistischen als eine solchen, der zu kritischer Auseinandersetzung befähigt" (Bast 1992, S.135/vgl. Bast 1992, S.134f.)2. Rückblickend war nach Sander sämtliche Friedenspädagogik während des Ost-West-Konflikts dem Verdacht ausgesetzt, für oder gegen die jeweils geltende sicherheitspolitische Doktrin instrumentalisiert zu werden, und hatte es dabei schwer, ihren eigentlichen Inhalt von Bildung zur Mündigkeit zu bewahren (vgl. Sander 1992, S.98).

Perspektiven

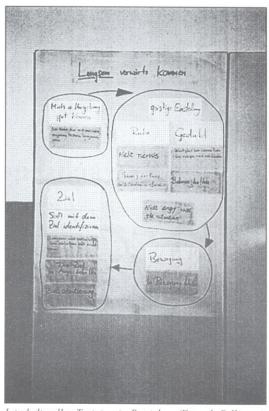
"Friedenspolitische Erwachsenenbildung" charakterisiert sich nach Sander erst "nach dem Ende des Ost-West-Konflikts" (Sander 1992, S.97). Sie erweitert den Blickwinkel auf gewaltsame Auseinandersetzungen von einer auf Deutschland und Westeuropa konzentrierten Sicht hin zu global gestreuten und globalen Konflikten (Nord-Süd-Konflikt). Nicklas kommt es dabei darauf an, auf die größer werdenden Migrationsströme nach und innerhalb Europas hinzuweisen. Gewalt bleibe weiterhin die zentrale Kategorie von Friedenspädagogik; damit kommen verstärkt Fragen des friedlichen Zusammenlebens von "Menschen verschiedener Nationalität und ethnischer Herkunft" (Nicklas 1997. S.362) in den Blick. Hierdurch aktualisiert sich die Feststellung Sanders, daß die "Frage, wie Frieden gesichert und entwickelt werden kann, ein Gegenstand von Er-

wachsenenbildung bleiben muß, wenn das Lernen von Erwachsenen sich auf die Realität, in der wir leben, beziehen soll" (Sander 1992, S.97). Gegen Gewalt setzt er das Einüben gewaltfreier Konfliktlösungsmuster. Auf diese Weise betritt Friedenspädagogik über die Gewaltfrage das Feld der Interkulturellen Pädagogik und formuliert als Ziel eine interkulturelle Kompetenz: "Erweiterung der Wahrnehmungsfähigkeit für Fremdes" und die "Fähigkeit, das andere als anders zu akzeptieren" (Nicklas 1997, S.369/vgl. Nicklas 1997, S.363-370).

Entwicklungsbezogene Erwachsenenbildung

Bilanz und Perspektiven

Entwicklungsbezogene Erwachsenenbildung erfuhr ihren eigentlichen konzeptionellen Beginn mit der Alltagswende, die sie sowohl aktiv mitvollzog und die lebensweltlichen Zusammenhänge zwischen der Dritten Welt und Deutschland herstellte, in der aber auch sie thematische und didaktische Impulse aus der Ökologischen und Friedensbezogenen Erwachsenenbildung erhielt. Die Wiedergeburt der Kultur drohte sogar - nach der ökologischen und friedenspolitischen Erweiterung der Entwicklungsfrage - als Interkulturelles das entwicklungsbezogene Lernen abzulösen, jedoch erfuhr letzteres gerade durch die starke internationale (deklaratorische) Allianz mit Umweltfragen durch die UNCED in Rio de Janeiro 1992 neuen Auftrieb. Für die Erwachsenenbildung bilanziert Seitz den thematischen Trend der letzten vierzig Jahre wie folgt: Von der Entwicklungshilfe über weltwirtschaftliche Fragen "hin zu einer breiten Diversifizierung des aktuellen Themenspektrums unter besonderer Betonung ökologischer, kultureller und sozio-kultureller Teilaspekte" (Scheunpflug/ Seitz 1995b, S.49f.). Speziell für die Erwachsenenbildung behauptet Seitz, sie würde über die inter-/kulturelle Wende zu Kon-



Interkulturelles Training in Betrieben (Foto: I. Sollinger)

zepten der internationalen Bild aus den fünfziger Jahren zurückk ren, als internationale Teilnehm kreise und authentische Beg nung mit Menschen aus ande Kulturen relevant gewesen wä (vgl. Scheunpflug/Seitz 1995b. 147ff.). Trotz kritischer Anmerk gen zum realen Verlauf der Konz geschichte von entwicklungsbe gener Bildung sehen Scheunpfl Seitz in dieser Tradition vorran Anknüpfungspunkte für ein künftiges "grenzüberschreiten und entwicklungsbezogenes I nen im deutschsprachigen Rau (Scheunpflug/Seitz 1995a, S.23 Treml stellt in beeindrucken Knappheit für Politik dar, was g chermaßen für Pädagogik gilt: " drei großen Herausforderungen jede Politik lassen sich schlagw haft in der Zeitdimension mit I wicklung, in der Sachdimension Umwelt und in der Sozialdimens mit Frieden bezeichnen" (Tre 1993a, S.124; s. a. Treml 1998, S.

Die Bedeutung von entwicklungsbezogener Bildung für Globales Lernen liege "in der Bereitstellung von Reflexio mustern zur Beobachtung der möglichen Konsequenzen seres alltäglichen Handelns für Menschen, die jenseits un res unmittelbaren Erfahrungshorizontes leben" (Seitz 19 S.111). Dabei kommen die gesellschaftlichen Systeme ind Blick der Entwicklungspädagogik. Von besonderer Bedeut. seien das Banken- und Finanzwesen, Welthandel und Me en, welche ihrem eigenen eingeschriebenen Code folgten u politisch bzw. moralisch kaum zugänglich seien. Die entwi lungspädagogische Aufgabe liege darin, in diesen System Resonanz zu erzeugen, damit "entwicklungspolitische Le gelegenheiten so bunt und vielfältig organisiert werden ki nen, daß sie Systeme wie Personen in eine Eigenschwingu versetzen, die diese dazu anregt, ihren je eigenen, syste spezifischen Beitrag zur Weltgesellschaft zu entfalte (Scheunpflug/Seitz 1993, S.74; kursiv im Original). "Wera ein System in seiner Umwelt (Schule, ... Wirtschaftssystem Erwachsenenverbände etc.) entwicklungspolitisch sensib sieren will, tut gut daran, zunächst dessen spezifischen Co der (Um-)Weltbeobachtung zu rekonstruieren und seine e schlägige Kommunikation entlang dieses Kriteriums zu st sieren. Von besonderer Bedeutung ist dabei der dosierte E satz moralischer Argumentation" (Treml 1996, S.223). Die storische Verlagerung entwicklungspolitischer Bildung kulturelle und sprachliche Bereiche nicht nur an Volksho schulen kommt für Wolf einer Entpolitisierung des Lern reichs gleich, denn emanzipatorische Erwachsenenbildun arbeit hätte "gesellschaftsverändernd und systemveränden (Wolf 1994, S.134) zu sein. Die Horizonterweiterung Bildungsinhalte auf die Eine Welt und das daraus abgeleit Bildungsziel des verantwortlichen Handelns in der verne

ten Welt - womit Wolf den Kern Globalen Lernens auch begrifflich (vgl. Wolf 1994, S.140ff.) benennt und somit in den ausdrücklichen Zusammenhang der Erwachsenenbildung stellt - seien "zwar logisch richtig und rational greifbar" (a.a.O., S.144f.), produzierten jedoch derart hohe Ansprüche an die Individuen, daß diese mit Ohnmacht und Lähmung reagierten und sich in die Individualität zurückzögen. Die vom Globalen Lernen angemahnte Handlungsorientierung bedeute für Erwachsenenbildung nämlich, zu "politischen Aktionen, die auf der Makroebene 'gehandelt' werden" erwachsenenpädagogisch anzuregen und diese zu begleiten (a.a.O., S.142). Zudem müsse sich entwicklungspolitische Erwachsenenbildungsarbeit fragen, ob und in welcher Form sie zu der "Entwicklung der Utopie einer gerechten Gesellschaft, einer gerechten Weltwirtschaftsordnung, einer solidarischen Lebensgemeinschaft" (a.a.O.) beitragen wolle (vgl. Wolf 1994, S.140-145). Apel greift eine zentrale politische und wichtige pädagogische Diskussion der letzten Jahre auf: Sustainable Development. Daraus leitet der Autor für entwicklungsorientierte Erwachsenenbildung das Ziel ab, bisherige gesellschaftliche Entwicklung zu reflektieren und alternative Modelle zu entwerfen. Die anzuregende Diskussion müsse nicht im Sinne einer Verzichtsdebatte ablaufen, sondern als Diskurs zu neuem Wohlstand. Übereinstimmend mit dem Befund von Scheunpflug, Seitz und Treml schreibt Apel der entwicklungsorientierten Erwachsenenbildung ins Stammbuch: "Eine nicht-indoktrinierende Erwachsenenbildung kann nicht im Resultat den ökologisch oder entwicklungstheoretisch sich 'richtig' verhaltenden Bürger erzeugen. Sie kann nur Anlässe und Unterstützung bieten, damit die BürgerInnen die Möglichkeit haben, über zukünftige Entwicklungen und eigenes Verhalten zu reflektieren und mitzuentscheiden" (Apel 1995, S.105). Als neuen Aspekt zeigt er die erwachsenenbildnerische Aufgabe der Initiierung und Moderation von kommunalen Aktionsprogrammen zur CO,-Minderung, Verkehrsberuhigung etc. auf (vgl. Apel 1995, S.100-107). Erwachsenenbildung könne dadurch ihre ökologische und entwicklungsorientierte Parteilichkeit einbringen, beschränke sich jedoch inhaltlich auf Moderation und thematische Impulsgabe in Runden Tischen, Foren, etc. (vgl. Apel 1997)³.

Ökologische Erwachsenenbildung

Ökologische Erwachsenenbildung wanderte von außerhalb der Institutionen in diese ein. Sie hat ganz maßgeblich die Alltagswende der Erwachsenenbildung geprägt und mit ernstzunehmenden Konzepten das Verhältnis zwischen Individuum, Gesellschaft und Natur neu bestimmt. Auch ist sie dasjenige der vier Lernfelder, welches am stärksten das reflexive Moment von Erwachsenenbildung diskutierte. Im Zuge der Gegenstandsverschmelzung mit dem Themengebiet der Entwicklung (UNCED) deutet sich auch hier eine kulturelle Wende im Zuge einer zunehmenden Diskussion zu Deutungsmustern und Wirklichkeitskonstrukten an. Es gibt erste Ansätze einer Diskussion zur Ausformulierung ökologischer Schlüsselqualifikationen.

Bilanz

Für die politische Erwachsenenbildung sieht Hufer einen aus den Konzepten der Umwelterziehung, des ökologischen

Lernens und der Ökopädagogik gewachsenen Ökologiebegriff, der "die Beziehungen zwischen den Lebensräumen und den menschlichen Lebenszusammenhängen mit ihren politischen und sozialen Konsequenzen" (Hufer 1992, S.121 nach Heger 1989) umfasse und nach Umsetzungsmöglichkeiten menschlichen Lebens statt bloßen Überlebens suche. Dabei stünden klassisch von der emanzipatorischen Erwachsenenbildung formulierte Bildungsziele im Mittelpunkt: Kritikfähigkeit an Fortschritt und Wachstumsorientierung; Konfliktfähigkeit beim persönlichen Engagement; Parteinahme gegen Umweltzerstörung; Partizipation im politischen und sozialen Raum für Umweltverträglichkeit von Produktion und Konsum; Emanzipation von umweltbelastenden Lebensbedingungen und gesellschaftlichen Autoritäten (vgl. Hufer 1992, S.121f.). Siebert behauptet, die auf einer Verantwortungsethik gründende Umweltbildung wäre bisher wie eine gesinnungsethische "appellative Postulatspädagogik" (Siebert 1993a, S.79) aufgetreten. "Angesichts der ökologischen Katastrophen, Skandale und Krisenszenarios hat die Ökopädagogik ein permanentes Umweltlernen zu einem moralischen Postulat ersten Ranges aufgewertet" (a.a.O.). Die heimliche Botschaft lautete: "Die Teilnahme an ökopolitischen Bildungsveranstaltungen ist gleichsam erste Bürger(innen)pflicht. Wer sich nicht ökologisch bildet, handelt angesichts der drohenden Apokalypse unverantwortlich und macht sich schuldig" (a.a.O.). Die als unbeabsichtigt unterstellte Zeigefinger- und Katastrophenpädagogik hätte somit mehr Menschen von der Erwachsenenbildung abgehalten statt sie anzuziehen (vgl. Siebert 1993a, S.79).

Perspektiven

Als ein Mega-Trend muß die junge Diskussion zur Sustainable Development eingeschätzt werden, die die Ökologische wie die Entwicklungsbezogene Erwachsenenbildung beschäftigt. Siebert zitiert das Ergebnis der Studie Zukunftsfähiges Deutschland mit der These, das neue Denken erfordere "eine Integration von ökologischen, sozialen und ökonomischen Belangen. ... So gesehen ist eine Segmentierung der Umweltbildung nicht wünschenswert" (Siebert 1996a, S.75). Da menschliche Aktivitäten ökologisch bedeutsam seien, begründe sich eine integrative Perspektive von Umweltbildung auf andere Themen- und Lernfelder. Siebert vollzieht damit sachlich das Zusammenwachsen der Umwelt- mit der Entwicklungsund auch der Friedensfrage aus pädagogischer Sicht nach und folgert für Umweltbildung die Überwindung der Grenzen des eigenen Lernfeldes (vgl. Siebert 1996a, S.74f. und 79). Mit der Person Siebert ist ein zweiter Trend in der Theoriediskussion der Umweltbildung verbunden - der Konstruktivismus. Ausgangspunkt der konstruktivistischen Erkenntnistheorie ist die Konstruktion von Wirklichkeiten durch das menschliche Gehirn. Viabilität als Passung der jeweiligen Wirklichkeit zur Welt führt zu einem selbstgesteuerten und selbstverantworteten Lernbegriff. "Eine ethische Bildung ist durchaus als notwendig anzusehen, aber als kommunikative ethische Verständigung im Sinne von Selbstaufklärung" (a.a.O.). Somit sei Natur auch Konstruktion und Naturumgang eine angepaßte und viable Wirklichkeit. Umweltbildung hätte in diesem Zusammenhang die Aufgabe, lebensgeschichtlich geprägtes Naturerleben und -wahrnehmen zu reflektieren und

zu vergleichen. Unterschiede in der Wahrnehmung, in der Bewertung und Nutzung von Umwelt, deren Komplexität und Irrtumswahrscheinlichkeit, müßten von der Umweltbildung erfahren und ausgehalten werden (vgl. Michelsen 1996, S.16). Häusler sieht die konstruktivistisch behauptete Unbelehrbarkeit erwachsener Menschen als eine Bestätigung all derer, "die die Zukunftschancen der Umweltbildung in einer dezidiert antipädagogischen Ausrichtung sehen" (Häusler 1997, S.51). Diese "Ermöglichungsdidaktik" entziehe zwar einem Großteil der bisherigen Umweltbildung die Legitimation, führe aber nicht notwendigerweise zu einem Auszug der Umwelterwachsenenbildung aus den Institutionen (vgl. Häusler 1997, S.51). Vielmehr wird damit behauptet, Ökologische Erwachsenenbildung könne gerade mit einer nicht mehr moralisierenden, sondern einer stärker auf Austausch und Ermöglichung von Lernprozessen ausgerichteten Didaktik Menschen gewinnen.

Interkulturelle Erwachsenenbildung

Bilanz und Perspektiven

Eine weitgehende konzeptionelle und realhistorische Bilanz nach (etwas mehr als) zehn Jahren Interkultureller Erwachsenenbildung wäre sicherlich noch verfrüht. Dieser Bereich muß als noch in seinen Anfängen steckend begriffen werden. Die junge Interkulturelle Erwachsenenbildung findet thematischen und inhaltlichen Anschluß an die Friedenspädagogik, an Entwicklungsbezogene Erwachsenenbildung und ökologische Themen. Der alltagskulturelle Schwerpunkt der Diskussion wird gar als neues Paradigma für Erwachsenenbildung schlechthin gehandelt, und er bildet zusammen mit dem auf ein im Mit- und Übereinander von Migranten und Inländern bezogenes Interkulturelles Lernen einen stark reflexiven Zug in der Erwachsenenbildung. Für die allgemeine und politische Erwachsenenbildung seit dem Ende der achtziger Jahre können nach Siebert folgende Entwicklungen beobachtet werden: Die Zielgruppe der neuen Richtung der Interkulturellen Erwachsenenbildung hätte sich gewandelt. Aus der Sonderpädagogik für Menschen ohne deutschen Paß wäre eine interkulturelle Alltagspädagogik für alle an Fort- und Weiterbildung Interessierten geworden. Inhaltlich könne eine Schwerpunktverschiebung vom Lernen über andere Kulturen hin zum Lernen über die eigenen kulturellen Denk- und Handlungsmuster verzeichnet werden (vgl. Siebert 1993b, S.338-340; 1996b, S.6)4. Klemm unterscheidet die Diskussionsfelder der 90er Jahre zur Interkulturellen Erwachsenenbildung in ein Feld des "multikulturelle(n) Lernen(s) im engeren Sinne" (Klemm 1996, S.244) und eines der entwicklungsorientierten und internationalen Bildungsarbeit (vgl. Klemm 1996, S.244). Multikulturelles Lernen als älterer Begriff bedeutete bereits, die Zielgruppe auf alle Erwachsenen verschiedener kultureller Prägung zu erweitern und das Lernen von, mit und durch einander zu arrangieren. Für die deutschsprachige Diskussion zur Interkulturellen Erwachsenenbildung seit Anfang der neunziger Jahre haben sich Autoren geäußert, die gar von einem Paradigmenwechsel in der Erwachsenenbildung sprechen und Interkulturelles Lernen als eine allgemeine und selbstverständliche Form von Erwachsenen-Lernen darstellen (vgl. Klemm 1996, S.246 u. 250). "Die interkulturelle Bil-

dung ist 'nichts Besonderes', sondern nur eine besonders deutliche Darstellung dessen, worum es in Bildungsprozessen immer geht, nämlich um Deutungsarbeit, d.h. um 'Weitergabe', Aneignung (Anverwandlung) und Weiterentwicklung von (Alltags-) Kulturen durch Bildungsprozesse" (Arnold 1992, S.100). Zusammen mit Umweltbildung hält Siebert Interkulturelle Erwachsenenbildung für "die z.Zt. wichtigste Aufgabe aller Bildungseinrichtungen" (Siebert 1993b, S.346). Siebert ist auch einer der Protagonisten, die 1990 eine Ablösung der Formel der Entwicklungsbezogenen durch Interkulturelle Erwachsenenbildung gefordert haben. Denn mit der kulturellen Selbstreflexion kämen notwendigerweise auch Elemente politischen Denkens und Handelns zur Sprache, die "ohne eine interkulturelle, globale Dimension (nicht) denkbar" (Siebert 1996b, S.7) seien. "Ziel des interkulturellen Lernens ist also nicht nur das Zusammenleben in einer multikulturellen Gesellschaft, sondern Frieden und Gerechtigkeit in der einen Welt. Deshalb ist Dritte-Welt-Pädagogik Bestandteil einer politisch begründeten - interkulturellen Pädagogik" (Sieber 1990, zitiert bei Klemm 1996, S.244). Das anti-rassistische und das multikulturelle Anliegen von Interkultureller Erwachsenenbildung erführen durch die voranschreitende europäische Integration sowohl der westeuropäischen als auch zukünftig der osteuropäischen Staaten seit einigen Jahren einen zusätzlichen Schub. Der Frage nach einer "Weiterbildung für Europa" entgegnet Klemm hinsichtlich der Volkshochschulen mit Skepsis. Europa sei noch schwerer zu plazieren als die Dritte Welt oder Interkulturalität (vgl. Klemm 1996, S.245). Leumer verpflichtet die Erwachsenenbildungseinrichtungen auf das über allem stehende Ziel von: die Bürgerrechte, auch gegen den alltäglichen Rassismus, durchzusetzen. Dazu sieht er vor allem drei Strategien: Anti-Diskriminierungstraining, "Verbesserung der Zugangschancen zum Bildungs- und Arbeitsmarkt" und "Stärkung der Selbstorganisation von Ausländern und ethnischen Minderheiten" (a.a.O., S.243f.).

Rück- und Durchblick

Die heute unter dem Stichwort der Schlüssel- oder Weltprobleme zusammengefaßten Fragen sind genau diejenigen, zu denen sich historisch die (erwachsenenpädagogischen) Lernfelder zu Frieden, Entwicklung, Ökologie und Interkulturalität formiert haben. Zudem haben sich die Gegenstände der vier Lernfelder räumlich, sachlich und sozial zunehmend ausgeweitet und sind mit denjenigen der jeweils anderen drei Felder zusammengewachsen. Dabei drehten sich die Lernfelder stets um die erwachsenenpädagogisch verstandene Frage Becks nach der "Glokalisierung der Lebenswelt" und der "Globalisierung der Biographie" (Beck 1997, S.90f., 129f.); nur wurde dies bisher nicht im Lichte der Globalisierung betrachtet und entsprechend benannt. Offenbar fällt es jedoch Friedens- und Entwicklungsbezogener Erwachsenenbildung schwerer, eindeutige und vor allem lernfeldspezifische Qualifikationen zu formulieren. Und so scheint interkulturelle Kompetenz diese Aufgabe z.Zt. für beide zu übernehmen. Die vier erwachsenenpädagogischen Lernfelder Frieden, Entwicklung, Ökologie und Interkulturalität sind bisher maßgebliche Impulsgeber gewesen für die Entstehung des schulpädagogischen Globalen Lernens, jedoch haben sie es nicht vermocht, sich selbst die entscheidenden Impulse zu verleihen, um den



Interkulturelles Training in Betrieben (Foto: I. Sollinger)

konzeptionellen Schritt hin zu einer einenden, integrativen Didaktik einer "Globalen Erwachsenenbildung" zu vollziehen. Sie bearbeiten die weltgesellschaftlichen Fragen immer noch weitgehend sektoralisiert. Es kann jedoch festgehalten werden, daß sich hier ein erwachsenenpädagogisch begründeter, konzeptioneller Kernbestand aus vier Lernbereichen formiert hat. Doch der beschriebene Kern konstrastiert mit dem diesbezüglichen Diskussionsstand in den jeweiligen Lernfeldern, um nicht zu sagen: Es hat zwar Ansätze zu einer entweder teilweisen Grenzöffnung gegenüber einem anderen Lernfeld (Ökologie und Entwicklung durch nachhaltige Entwicklung) oder zur beschworenen Integration dreier der Lernfelder (z.B. die von der Entwicklungspädagogik proklamierte Integration von Friedens-, Öko- und Entwicklungspädagogik) gegeben. Doch weder kann ich feststellen, daß eine Vorstellung von einer derart umfassenden Integration in einem der vier Bereiche entworfen worden ist, wie sie durch Vertreter des Globalen Lernens diskutiert werden⁵, noch scheinen mir die Teilintegrationsentwürfe in den jeweils anderen Lernfeldern Resonanz erzeugt zu haben. Die erwachsenenpädagogischen Traditionslinien von Globalem Lernen sind reicher an pädagogischer Begründung und didaktischer Vielfalt, als daß kurzerhand Friedens- und Entwicklungsbezogene Erwachsenenbildung unter Interkultureller subsumiert und neben Ökologische Erwachsenenbildung hingestellt werden könnte.

Ausblick - Ansätze für ein Konzept "Globales Erwachsenen-Lernen"

Den unvollständigen Integrationsversuchen halte ich das Konzept eines Globalen Erwachsenen-Lernens entgegen, wie es bereits angeklungen ist. Die didaktische Orientierung für Globales Erwachsenen-Lernen ergibt sich aus der Thematisierung von epochaltypischen Schlüsselproblemen (Klafki) nach dem Vorschlag, diese als Spiegelstruktur (Schulz 1996, S.132f.), als planerischen Hintergrund und Folie, als Tiefenstruktur von Lebenswelten (globalisierte Biographie) zu begreifen und handzuhaben. Glokalisierung ist demnach ein Ausgangspunkt für Teilnehmer-Orientierung und bedeutet heute, aus dem neuen Kosmos von friedens-, entwicklungsbezogenen, ökologischen und interkulturellen Aspekten des Globalisierungsprozesses eine begründete Auswahl zu treffen. Auf die gleiche Weise sind Ansätze von Friedensbezogener bis Interkultureller Erwachsenenbildung bis heute ebenfalls vorgegangen und haben ihrem Lernfeld gemäß Zusammenhänge des Alltags mit weltgesellschaftlichen Prozessen behauptet, wodurch sie die entsprechende Themenauswahl getroffen und bei Teilnehmerbedürfnissen angesetzt haben. Nun hat sich zusätzlich die Tiefenstruktur der Biographie und somit die erwachsenenpädagogische Spiegelstruktur vergrößert. Sie schaffen mehr Ansatz- und Anschlußpunkte für Lernen. Globalem Erwachsenen-Lernen kann es nicht darum gehen, eine neue didaktische Theorie zu bevorzugen oder gar zu erfinden. Es geht Globalem Erwachsenen-Lernen darum, die erwachsenendidaktische Frage zu stellen, auf welche Weise die globalisierte Biographie thematisiert und reflektiert werden kann. Erwachsenenpädagogische Theoriebildung hat bisher zu wenig getan, um diese Frage von den Themen aus zu beleuchten.

Literatur:

Apel, Heino: Entwicklung, Umwelt und Nachhaltigkeit - ein Perspektivwechsel in der entwicklungsorientierten Erwachsenenbildung. In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung (1995) 36, S.97-108.

Apel, Heino: Ein neues Konzept zur falschen Zeit, Bildung zur Nachhaltigkeit. In: Politische Ökologie 15 (1997), S.41-45.

Arnold, Rolf: Erwachsenenbildung als Interkulturelle Bildung. In: Grundlagen der Weiterbildung, Zeitschrift für Weiterbildung und Bildungspolitik im In- und Ausland (1992) 2, S.99-103.

Bast, Roland: Was kann Friedenspädagogik leisten? Über Möglichkeiten und Grenzen friedenspolitischer Bildungsarbeit. In: Hessische Blätter für Volksbildung (1992) 2, S.134-140.

Beck, Ulrich: Was ist Globalisierung? Irrtümer des Globalismus - Antworten auf Globalisierung. Frankfurt am Main 1997 (2. Aufl.).

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

Häusler, Richard: Das Ende der Umweltbildung. Im Zeitalter der Agenda 21 greifen die alten Konzepte nicht mehr. In: Politische Ökologie 15 (1997), S.51-54.

Hufer, Klaus-Peter: Politische Erwachsenenbildung. Strukturen, Probleme, didaktische Ansätze. Eine Einführung. Schwalbach/Ts. 1992, S.120-127.

Klafki, Wolfgang: Allgemeinbildung heute - Grundzüge internationaler Erziehung. In: Pädagogisches Forum (1993) 1, S.21-28.

Klemm, Ulrich: Literaturbericht Interkulturelle Erwachsenenbildung, Diskussions- und Handlungsfelder in den 90er Jahren. In: Der pädagogische Blick, (1996) 4, S.242-252.

Klemm, Ulrich: Globales Lernen in der Erwachsenenbildung. Anmerkungen zur Aktualität eines andragogischen Paradigmas. In: ZEP 21 (1998) 3, S.18-21.

Leumer, Wolfgang: Migranten und ethnische Minderheiten: Eine europäische Herausforderung an die Erwachsenenbildung. In: Institut für Internationale Zusammenarbeit des Deutschen Volkshochschul-Verbandes e.V.: Erwachsenenbildung und Entwicklung: 25 Jahre Institut für Internationale Zusammenarbeit des Deutschen Volkshochschul-Verbandes (Redaktion: Heribert Hinzen). Bonn 1994, S.233-245.

Leuthold, Margit: Rezension: Thiel, Felicitas: Ökologie als Thema, Überlegungen zur Pädagogisierung einer gesellschaftlichen Krisenerfahrung, Weinheim 1996. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik 1 (1997), S.166-170

Michelsen, Gerd: Entwicklung und Perspektiven der Umweltbildung. In: Knoll, Joachim H. (Hrsg.): Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung. Köln/Weimar/Wien 1996, S.1-21. (Bd. 24).

Nicklas, Hans: Friedenserziehung - Erziehung zur Friedensfähigkeit im Umbruch. In: Sander, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch politische Bildung. Schwalbach/Ts. 1997, S.361-372.

Sander, Wolfgang: Friedenspolitische Erwachsenenbildung nach dem Ende des Ost-West-Konflikt. In: Hessische Blätter für Volksbildung (1992) 2, S.97-99.

Scheunpflug, Annette/Seitz, Klaus: Entwicklungspädagogik in der Krise? Versuch einer Zwischenbilanz. In: Scheunpflug, Annette/Seitz, Klaus (Hrsg.): Selbstorganisation und Chaos. Entwicklungspolitik und Entwicklungspädagogik in neuer Sicht. Tübingen 1993.

Scheunpflug, Annette/Seitz, Klaus: Die Geschichte der entwicklungspolitischen Bildung: Zur pädagogischen Konstruktion der "Dritten Welt". Band I: Entwicklungspolitische Unterrichtsmaterialien. Literatur zur Theorie und Didaktik der entwicklungspolitischen Bildung. Frankfurt am Main 1995a.

Scheunpflug, Annette/Seitz, Klaus: Die Geschichte der entwick-lungspolitischen Bildung: Zur pädagogischen Konstruktion der "Dritten Welt". Band III: Erwachsenenbildung und Jugendarbeit. Frankfurt am Main 1995b.

Schulz, Manuel: Integrative Weiterbildung - Chancen und Grenzen Konzeptionelle Überlegungen zur Integration allgemeiner, politischer und beruflicher Bildung. Neuwied/Kriftel/Berlin 1996.

Seitz, Klaus: Wider den Provinzialismus in der Pädagogik. Von der Schwierigkeit, entwicklungsbezogene und internationale Perspektiven im pädagogischen Denken zu verankern. In: Böttger, Gottfried/Frech, Siegfried (Hrsg.): Der Nord-Süd-Konflikt in der politischen Bildung. Schwalbach/Ts. 1996, S.95-112.

Siebert, Horst: Psychologische Aspekte der Umweltbildung. In: Apel, Heino u.a.: Orientierungen zur Umweltbildung. Bad Heilbrunn/Obb. 1993a, S.119-168.

Siebert, Horst: Interkulturelles Lernen in der Erwachsenenbildung. In: Scheunpflug, Annette/Treml, Alfred K. (Hrsg.): Entwicklungspolitische Bildung: Bilanz und Perspektiven in Forschung und Lehre. Ein Handbuch. Tübingen und Hamburg 1993b, S.335-347.

Siebert, Horst: Zur Integration und Vernetzung von Umweltbildung. In: Knoll, Joachim H. (Hrsg.): Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung. Umweltbildung, Köln/Weimar/Wien 1996a, S.71-84. (Bd. 24). Siebert, Horst: Interkulturelle Erwachsenenbildung, Stand und Perspektiven. In: ZEP 19 (1996b) 3, S.5-7.

Treml, Alfred K.: Entwicklungspolitik und Entwicklungspädagogik in evolutionstheoretischer Sicht. In: Scheunpflug, Annette/Seitz, Klaus (Hrsg.): Selbstorganisation und Chaos. Entwicklungspolitik und Entwicklungspädagogik in neuer Sicht. Tübingen 1993.

Treml, Alfred K.: Die pädagogische Konstruktion der "Dritten Welt". Bilanz und Perspektiven der Entwicklungspädagogik. Frankfurt/M. 1996.

Treml, Alfred K.: Globales Lernen oder: Die Überforderung der Pädagogik durch die Weltgesellschaft. In: ZEP 21 (1998) 3, S.8-12.

Wizemann, Thomas: Zur Relevanz eines Konzepts Globalen Lernens für die Erwachsenenbildung, Diplomarbeit, abgegeben am 26.02.1998. Tübingen 1998.

Wolf, Michaela: Entwicklungspädagogik und Kulturtransfer, Über die Notwendigkeit eines Paradigmenwechsels in der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit. In: Lenz, Werner (Hrsg.): Bildungsarbeit mit Erwachsenen. München/Wien 1994, S.133-148.

Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik (ZEP), 21 Jahrgänge, 1977-1998.

Anmerkungen:

- 1 Diesem Beitrag liegt eine Diplomarbeit zugrunde, die den Titel trägt: Zur Relevanz eines Konzepts Globalen Lernens für die Erwachsenenbildung.
- 2 Dies mache auch das nach wie vor ungeklärte Verhältnis von Friedenspädagogik und Erziehungswissenschaft aus (vgl. Bast 1992, S.134).
- 3 Es bleibt zu hoffen, daß die Tatsache, daß die Zuständigkeit für Lokale Agenda 21-Prozesse häufig in die Hände von städtischen Umweltbeauftragten gelegt wird, gleichzeitig auch auf einen erwachsenenpädagogischen Sachverstand treffen möge.
- 4 Beide Aufsätze Sieberts sind interessanterweise im entwicklungspädagogischen Zusammenhang erschienen sind. Siebert 1993b in: Scheunpflug/Treml (Hg.) und Siebert 1996b in: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik.
- 5 Auch die Erwachsenenbildungswissenschaft ist noch nicht so weit, einen Schritt zurückzutreten und alle Phänomene als in einem Konzept integriert zu begreifen.

Thomas Wizemann, Dipl. Päd., Jg. 1969, schloß im Juli 1998 in Tübingen mit der Diplomarbeit "Zur Relevanz eines Konzepts Globalen Lernens für die Erwachsenenbildung" ab. Er ist seit Oktober 1998 Koordinator der Lokalen Agenda 21 an der VHS Göppingen (50%). Er war von 1994 - 1997 Mitglied im Entwicklungspolitischen Ausschuß von aej und BDKJ. Von 1996 bis 1999 hat er im Entwicklungspädagogischen Informationszentrum (EPIZ) in Reutlingen gearbeitet.



Zusammenfassung: Zur Zeit studieren ca. 50 000 Studentlinnen aus den Ländern Afrikas, Asiens und Lateinamerikas an den Hochschulen der Bundesrepublik (etwa drei Prozent aller Studierenden ausmacht). Die meisten sind frei eingereist (ca. 80%), d.h. sie sind 'Selbstzahler' ohne Unterstützung einer Institution. Persönliche Motivation, politische Zustände oder die bildungspolitische Notsituation im eigenen Land zwingen sie, außerhalb ihres Heimatlandes zu studieren. Zur Zielsetzung des "AusländerInnenstudiums" - ausgehend von Defiziten im Bildungswesen dieser Länder - zählt, das wissenschaftlichtechnologische Ungleichgewicht zwischen Industrie- und sogenannten Entwicklungsländern sowie der Mangel an einheimischen Fachkräften durch die Ausbildung von Studierenden aus den Ländern des Südens in der Bundesrepublik zu reduzieren. Da mit der Ausbildung explizit eine entwicklungspolitische Absicht verfolgt wird,

kommt der Reintegration, der beruflichen und kulturellen Wiedereingliederung in die Herkunftsgesellschaft, besondere Bedeutung zu.

Studierende, die nach mehreren Jahren - meist nach ca. zehnjährigem Aufenthalt in der Bundesrepublik - in ihre Heimatländer zurückkehren, stehen vor einem Neubeginn. Hierbei kann der angestrebte entwicklungspolitische Beitrag erst mit der erfolgreichen Berufseingliederung der ausgebildeten Fachkräfte in ihre Heimatländer und -regionen geleistet werden. Der nachfolgende Beitrag zeigt Problembereiche der soziokulturellen wie beruflichen Wiedereingliederung auf und diskutiert Aspekte und Instrumente einer sinnvollen Reintegrationsförderung.

Die Bedingungen für eine erfolgreiche Reintegration sind vielfältig, fördernde und hemmende Faktoren finden sich sowohl im Studienland als auch im Herkunftsland.

Wesentliche Bestimmungsfaktoren eines Studiums in Deutschland, die sich auf die Reintegrationssituation auswirken

Mit der Ableistung eines Studiums in Deutschland ist ein erhoffter beruflicher Vorteil im Herkunftsland verbunden: Der Studienaufenthalt in einem Industrieland als Voraussetzung für eine entsprechende gut dotierte und angesehene spätere Berufstätigkeit, als Schlüssel zu einer ökonomisch erfolgreichen Position. Dies hat Auswirkungen auf die spätere (allzu oft überzogene, unrealistische) Erwartungshaltung bei der Rückkehr.

Eine grundsätzliche Erfahrung, die ein Ausländer in Deutschland macht, ist die der Ausgrenzung, "das Gefühl nicht dazu zu gehören, irgendwo ausgestoßen oder zurückgewiesen zu werden" (Anamaria Silva-Saavedra). Das Fehlen von Gleichheit ist eine prägende Erfahrung eines Ausländers in Deutschland. Der Selbstfindungsprozeß findet im Spannungsverhältnis von Anpassung versus Nichtanpassung, von Integration versus Isolation, statt. Die psychosoziale Lage der Studierenden ist davon geprägt. Hinzu kommt für viele die ständige Konfrontation mit sozioökonomischer und rechtlicher Unsicherheit.

Dieter Hampel

Zur Reintegration von Studierenden aus Afrika, Asien und Lateinamerika¹

Der lange Studienaufenthalt in Deutschland erfolgt in einer wichtigen Phase des Reifungsprozesses der Persönlichkeit. Wer als junger Erwachsener ohne festgefügte persönliche und berufliche Identität zu einem Vollstudium in die Bundesrepublik kommt, verändert sich durch die Erfahrung dieses langjährigen Aufenthaltes in vielfältiger Weise. Viele individuelle Veränderungen, wie größere Unabhängigkeit, gewachsenes Selbstvertrauen, größere Selbstsicherheit, erweiterte Selbsterkenntnis, größere Toleranz, Bewußtwerden der eigenen nationalen Identität, werden positiv und als persönlicher "Fortschritt" bewertet.

Das Studium im Ausland umfaßt nicht nur den Bereich der formalen, institutionellen Fachbildung, sondern stets auch eine Fülle von informellen und kulturellen Lernprozessen, die zu Änderungen kulturell determinierter Persönlichkeitsvariablen, d.h. zu Einstellungs-, Motivations- und Verhaltensänderungen führen. (Es ist später eine Frage, ob dieses "Anderssein", die latente Persönlichkeitsveränderung, auch im Heimatland akzeptiert wird bzw. akzeptierbar ist).

Untersuchungen belegen, daß bei einer gelungenen Integration während des Studiums auch eine spätere Reintegration in das Herkunftsland eher gelingt (Winter in Thomas 1996). Es ist anzunehmen, daß für diesen Sachverhalt die während des Integrationsprozesses im Studienland entwickelte soziale Handlungskompetenz im interkulturellen Kontext (Eder in Thomas 1996) ursächlich ist.

Die Studieninhalte sind an den Erfordernissen der Industrieländer (eurozentristisch) orientiert. Das Studium orientiert sich generell an den Normen und Entwicklungsstandards technologisierter Industrieländer und nicht an den Erfordernissen und der adäquaten Anwendbarkeit der erworbenen Kenntnisse in den sogenannten Entwicklungsländern. Fakt ist die geringe Angepaßtheit der Inhalte an die Situation in den Entwicklungsländern. (So bauen z.B. die Diagnoseverfahren und die Therapie in der Medizin auf der hochtechnisierten, kapitalintensiven Individualmedizin auf).

Die Lehrinhalte an den Hochschulen der Bundesrepublik sind immer noch ausschließlich auf die Problemstellungen, die Interessen und Bedürfnisse eines Industrielandes ausgerichtet. Ihnen fehlt die Bedarfs- und Praxisnähe, die Bedarfsund Praxisorientiertheit an den Gegebenheiten wie Erfordernissen der Entwicklungsländer. (So bietet das Curriculum des Medizinstudiums den Studierenden z.B. keine Möglichkeit, Kenntnisse auf dem Gebiet der Diagnose und Therapie tropischer Erkrankungen zu erlangen oder sich mit Problemen der öffentlichen Gesundheitsversorgung in sogenannten Entwicklungsländern zu beschäftigen).

Obwohl Studienangebote mit einer entwicklungspolitischen Fragestellung und mit Bezug auf die spezifische Situation in den Ländern Afrikas, Asiens und Lateinamerikas als sinnvoll anzusehen sind, bilden sie noch die große Ausnahme. Nur in Ausnahmefällen vermitteln die Hochschulen in Deutschland Studieninhalte, die es den Studierenden aus Afrika, Asien und Lateinamerika ermöglichen, ihr akademisches Wissen auf entwicklungspolitische Problemstellungen bzw. -anforderungen hin umzusetzen und weiterzugeben.

Die Nützlichkeit und Anwendung in der Bundesrepublik erworbener Kenntnisse und Fähigkeiten nach der Rückkehr ins Heimatland ist also keine Selbstverständlichkeit. Die Unterschiede in den technologischen, sozialen und ökonomischen Rahmenbedingungen verlangen fachliche Qualifikationen von den Rückkehrern, die von den Ausbildungsinhalten in der Bundesrepublik oft nicht erbracht werden. Der Bezug zu den

Problemen seines/ihres Heimatlandes bzw. seiner/ihrer Region wird so gut wie nie aufgezeigt; er/sie wird mit der Transferproblematik allein gelassen.

Die Reintegrationsphase - ein (oft) schmerzhafter und langjähriger Anpassungsprozeß

Reintegration ist mehr als eine bloße Rückkehr in das Herkunftsland. Sie bedeutet eine berufliche, soziale und persönliche Wiedereingliederung. Sie ist kein einmaliger Akt, sondern ein oft jahrelanger Prozeß.

Studierende, die nach mehreren Jahren - meist nach einem ca. zehnjährigen Aufenthalt in der Bundesrepublik - in ihre Heimatländer zurückkehren, stehen vor einem Neubeginn. Mit einer großen Portion Unsicherheit wie Ungewißheit stellen sie sich der Reintegrationsphase.

Viele haben die Kontakte mit Freunden, Bekannten verloren, sind nicht mehr mit der aktuellsten Situation des Arbeitsmarktes und den neuesten wirtschaftlichen und politischen Entwicklungen im Heimatland vertraut. Die Erwartungen von familiärer wie gesellschaftlicher Seite sind hoch und vielfach nicht erfüllbar, oft existiert eine fachliche wie finanzielle Überforderung hinsichtlich "Alleskönnern" wie Mittlern von Finanzierungsmöglichkeiten.

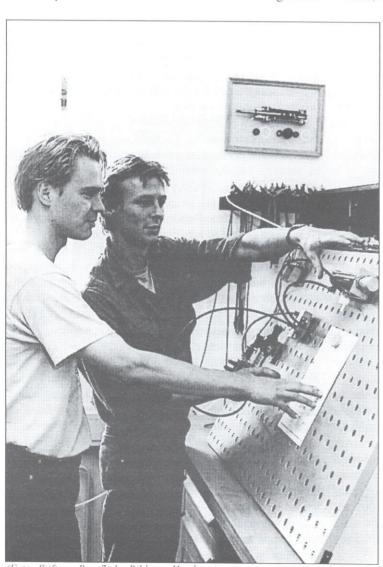
Neid, Bevormundung, Konkurrenzdruck, teilweise berufli-

che Überforderung, aber vielfach auch ungünstige berufliche Zukunftsaussichten und damit eine unbefriedigende Finanzsituation sind bestimmende Aspekte der unmittelbaren Reintegrationsphase, die sie vor finanzielle wie psychisch harte Prüfungen stellen. Vielfach tritt ihnen auch Verständnislosigkeit entgegen, daß sie nicht in Europa geblieben sind: "Warum bist Du nur zurückgekommen?"

Die Schaffung eines adäquaten beruflichen, sozialen wie politischen Entfaltungsraums ist eine schwierige, individuell zu erkämpfende Aufgabe. Es braucht Zeit, bis die neue Situation begriffen und akzeptiert wird, die bewußten bzw. unbewußten Vergleiche mit Europa entfallen, der Versuch in zwei Welten zu leben, aufgegeben wird. Es ist eine problematische, oft auch deprimierende Umgewöhnungsphase: "Wir müssen wieder ein neues Leben anfangen".

Aber neben den vielen problematischen Aspekten dieser Reintegrationsphase treten auch viele positive Erfahrungen: die menschliche Wärme, die wieder intensiven sozialen Beziehungen, ein Leben mit weniger Streß und Hektik, die Freude über die Wiedererlangung der Bürgerrechte, die Befreiung von physischer Angst angesichts der Auswirkungen der ausländerfeindlichen Elemente in Deutschland, der permanenten aufenthaltsrechtlichen Unsicherheit, eines Lebens mit vielen entwürdigenden Aspekten: "Man hat aber Würde nur im eigenen Land". Man wird als gleichwertiger Mensch akzeptiert und fühlt sich wohl.

Eine extreme Reintegrationssituation ergibt sich bei Nichterreichung des Studienabschlusses, da dies einen folgenschweren Gesichtsverlust bedeu-



(Foto: Stiftung Berufliche Bildung, Hamburg)

tet. Erschwerend kommt hinzu, daß Verwandte und Freunde häufig erhebliche finanzielle Opfer für den Studienaufenthalt im Ausland erbracht hatten und daher auch eine Rückkehr mit einem Studienabschluß erwarten.

Die sozio-kulturelle Wiedereingliederung

Die Studierenden haben sich in den Jahren des Studiums im Ausland erheblich verändert. Das Studium und das Leben in einer fremden kulturellen Umgebung hat sie nachhaltig geprägt. Das Herkunftsland hat sich in diesen Jahren ebenfalls verändert, was aber oft nicht erwartet wird. Die Bindungen an Freunde und Familie haben sich vielfach stark gelockert oder sogar aufgelöst.

Nach den Jahren des Versuchs, in der Fremde heimisch zu werden, erfahren viele Zurückkehrende nun das Gefühl des Fremdseins im eigenen Land. "Durch die Anpassung an die kulturellen Werte in Deutschland ergab sich eine gewisse Entfremdung von den Werten in Korea, so daß ich mich erst wieder neu in die koreanische Gesellschaft eingliedern mußte, die sich natürlich auch verändert hatte" (Eunjeung Lee).

Viele stehen vor einem Neuanfang in sozialer und kultureller Hinsicht, haben das Gefühl "Gast im eigenen Heimatland" zu sein und erfahren wie andere Rückkehrer/innen das sogenannte "Deutschland-Syndrom" mit einem starken Drang zur vorübergehenden Rückkehr nach Deutschland. Oft erst im Kontrast mit dem Übergang in das Herkunftsland erfährt der/ die Rückkehrer/in die zwischenzeitlich eingetretenen Verschiebungen des eigenen Wert- und Bezugssystems.

Diese Veränderungen verlangen vom Individuum beim Wiedereinleben in die Herkunftsgesellschaft eine persönlich hohe Anpassungsleistung. Denn die RückkehrerInnen kehren mit Veränderungen in ihrer Persönlichkeit, mit ihren persönlichen Bereicherungen, ihren Erweiterungen des Horizonts, in eine Welt zurück, in der sich derartige Veränderungen nicht vollzogen haben. Ihr Verhältnis zur Gesellschaft kann vielfach als labil und gespannt charakterisiert werden. Nach langen Studienjahren in der Bundesrepublik Deutschland stehen sie in einer Konfliktsituation ("Kulturschock") zur eigenen Kultur und sozialen Wirklichkeit.

Bei der Rückkehr machen sie die Erfahrung, daß sich Handlungsgewohnheiten, die sie während des Studienaufenthaltes entwickelt haben, im Kontext ihrer eigenen Kultur nicht aufrechterhalten können, das Aufrechterhalten solcher Gewohnheiten negative Reaktionen im sozialen Umfeld hervorrufen kann. Studierende stehen nach ihrer Rückkehr vielen Gewohnheiten ihrer Landsleute kritisch gegenüber und werden von diesen kritisch gesehen. Ein gewisser Prestigegewinn kann gleichzeitig eine Isolierung, wenn nicht Marginalisierung hervorrufen. Distanz, Kritik, Ausgrenzung der eigenen Gesellschaft ihnen gegenüber werden erfahren.

Die Heimat ist vielen - Wanderern zwischen zwei Welten und Kulturen - (fast) fremd geworden. Nach über einem Jahrzehnt finden sie sich in der Mentalität ihres Heimatlandes nicht wieder, kämpfen mit Identitätsproblemen. Sie denken und fühlen anders als ihre Familie, ihre Landsleute: "Ich denke auf deutsch, sie denken auf indonesisch", "ich sehe alles mit europäischen Augen".

Sie fühlen sich von Freunden und Verwandten unverstanden, reiben sich an der hohen sozialen Kontrolle, (,...mit so

einem Haarschnitt und buntem Hemd laß dich bloß nicht zu Hause blicken!"), den Autoritätsansprüchen der Eltern. Ihr zwischenzeitlich ausgeprägter Individualismus kann z.B. die eigene Wohnung, die Distanz zur Familie erforderlich machen. Sie müssen sich erst wieder an die Armut, an (fast) fremdgewordene Traditionen, an die Erwartungen ihrer Familie, an Disziplinlosigkeit, erlebte Verantwortungslosigkeit, einheimische Bürokratie wie rechtliche Willkürlichkeit und Korruption gewöhnen.

Politische Probleme: Die politische Situation, instabile politische Verhältnisse in ihren Heimatländern, stellen einen großen Unsicherheitsfaktor für die persönliche Planung dar. Die politischen Verhältnisse im Herkunftsland werden daher teilweise abgelehnt. Hinzu kommt eine etwaige politische Betätigung in der Bundesrepublik als zusätzlicher Gefahrenpunkt.

Erst nach einem langen Prozeß der Anpassung akzeptieren die RückkehrerInnen Dinge so, wie sie nun einmal sind, suchen dabei aber nach geeigneten Mitteln und Wegen, allmählich einiges zu ändern, was zuvor nicht verändert werden konnte.

Für viele RückkehrerInnen gibt es jedoch keine totale Anpassung an die im Heimatland bestehende, normale Situation: Es bleiben immer Räume, in denen sie sich fremd fühlen. Eine gewisse Anpassung an die Verhältnisse stellt sich erst dann ein, wenn die Auseinandersetzung mit der Umwelt abgeschlossen ist, wenn sie von ihrem beruflichen und sozialen Umfeld akzeptiert werden - und sie selbst dieses Umfeld akzeptieren, wie es nun einmal ist. Dieser Anpassungsprozeß verläuft um so schneller, je einflußreicher die Stellung der zurückgekehrten Studierenden entweder im beruflichen oder politischen Leben wird, und er/sie damit die Möglichkeit erhält, die während des Studiums in Deutschland gewonnenen Kenntnisse und Erfahrungen anzuwenden.

Daß ein Studium im Ausland nicht nur eine Erweiterung des fachlichen Wissens umfaßt, sondern auch zu einer bewußten oder unbewußten Einstellungs- und Verhaltensänderung führt, die das Leben der Betroffenen prägt und nach der Rückkehr diese veränderten Einstellungen und Verhaltensänderungen im Herkunftsland zu Problemen führt, erfahren insbesondere Frauen. "... Trotzdem bereitet mir besonders die traditionelle Rolle der Frau in Korea, die sehr viel enger definiert und konventioneller ist als in Deutschland, sowohl in beruflicher als auch in sozialer Hinsicht, Probleme" (Eunjeung Lee).

Einerseits stellt die Herkunftsgesellschaft sehr hohe Erwartungen an die Akademikerin hinsichtlich ihrer Qualifikation, andererseits geraten berufliche Selbstverwirklichung in Konflikt mit Familien- und Gesellschaftsstrukturen, die eine geschlechtsspezifische Arbeitsteilung vorsehen, selbst wenn die Betroffenen ein anderes Bewußtsein von sich und ihren Fähigkeiten haben. So stellt die Reintegration besonders Frauen vor eine neue Situation. Sowohl die kulturelle als auch die geschlechtsspezifische Identität werden ebenso wie die Familien- und Berufsrolle hinterfragt. Vorgesehen ist für die zurückkehrende Akademikerin vielfach zuallererst die Familienrolle als Ehefrau und Mutter.

Die gebildete, intellektuelle Frau, vor allem wenn sie nicht verheiratet ist, ist vielen Vorbehalten ausgesetzt. Ein besonderes Problem ist es daher vielfach, als unverheiratete und/oder kinderlose Frau im Herkunftsland zurückzukehren. "Vor

allem ledige Frauen, gleichgültig aus welchem Kulturkreis, äußern große Bedenken, ohne eigene Familie akzeptiert zu werden, alleine zu leben, eine eigene Wohnung zu haben" (Hannelore Bublitz/Marlies Weber).

Bei der Rückkehr ins Herkunftsland werden Frauen stärker durch die Gesellschaft kontrolliert als Männer. Frauen werden nicht nur von einer Seite kontrolliert, sondern von ein paar Seiten: Familie, Mann, Regierung, so eine Iranerin. Gesellschaftlicher Druck wird nach der Meinung vieler Frauen durch die Familie insbesondere auf sie ausgeübt und nicht auf die Männer.

Viele zurückkehrende Frauen machen sich Gedanken darüber, wie sie auf die Freiheiten, die sie in Deutschland genossen, nicht verzichten können. "Sie haben das Gefühl, sich im Alleingang aus den Einschränkungen der traditionellen Frauenrolle heraus zu bewegen und nirgends mehr so richtig hinzuzugehören" (H. Bublitz/M. Weber).

Die berufliche Wiedereingliederung

Die RückkehrerInnen müssen auf einem für sie fremden Arbeitsmarkt eine Stelle suchen und sich später in den Arbeitszusammenhang einfügen. Erschwerend kommt hinzu, daß die Erwartungen an die Kompetenz der RückkehrerInnen oft sehr hoch sind, was bei diesen große Unsicherheit auslöst, da die meisten noch über keine Berufserfahrung in ihrem Fach verfügen.

Neben der Problematik der Studieninhalte bundesdeutscher Hochschulen und deren Relevanz für Berufstätigkeiten in Entwicklungsländern ist für ausländische Studierende hinsichtlich der beruflichen Reintegration die Arbeitsmarktlage in ihren Herkunftsländern die größte Unsicherheitskomponente wie Reintegrationshürde. Ja, die erfolgreiche berufliche Reintegration in den einheimischen Arbeitsmarkt ist die entscheidende Hürde für eine insgesamt erfolgreiche Reintegration.

Wo kann ich mit den Kenntnissen und Fähigkeiten, die ich inzwischen erworben habe, "landen"? Wie kann ich das Gelernte umsetzen, wo das Know-how eingesetzt werden? Wie und wo kann ich einen Arbeitsplatz finden und mich im Konkurrenzkampf bewähren? Fragen nach 8-10jähriger Abwesenheit von zuhause. "Jetzt habe ich fast 8 Jahre lang Maschinenbau studiert, aber ob ich dieses Wissen zuhause in Togo gebrauchen kann und ob ich überhaupt eine Stelle erhalten werde, das ist mir unklar und ungewiß".

Viele Staaten Afrikas, Asiens und Lateinamerikas sind aufgrund der mit Akademikern übersättigten Arbeitsmarktsituation nicht in der Lage, die RückkehrerInnen (sofort) zu beschäftigen. Das Problem der Arbeitslosigkeit kennzeichnet in vielen Ländern des Südens die Beschäftigungssituation.

Die immer schlechter werdende wirtschaftliche Lage in den meisten afrikanischen Ländern, (neben oft unbefriedigenden politischen Verhältnissen), machen es den vom Auslandsstudium Zurückgekehrten sehr schwer, eine ihrer Ausbildung und ihren Vorstellungen (Erwartungshaltung) entsprechende Arbeitsstelle zu finden. In einer Reihe von südostasiatischen Ländern läßt sich Arbeitslosigkeit hochqualifizierter Fachkräfte beobachten; im Falle Indonesien ein allgemeines Überangebot an gut ausgebildeten Berufsanfängern. In Lateinamerika und in der Karibik sind die Arbeitskräfte heute viel besser

ausgebildet, als zu Beginn der achtziger Jahre. Jedoch geht mit dieser Entwicklung keine vergleichbare Entwicklung der Arbeitsmöglichkeiten einher.

Die Aufnahmefähigkeit der Arbeitsmärkte in Entwicklungsländern für im Ausland ausgebildete Akademiker ist in den letzten Jahren erheblich geringer geworden. Dies trifft insbesondere in den Bereichen zu, wo der Hauptarbeitgeber der Staat ist. Grundsätzlich gilt, daß der öffentliche Sektor sich in einer absoluten oder relativen Kontraktionsphase befindet und kaum zusätzliche Arbeitsplätze aufnehmen kann.

Kein(e) Rückkehrer(in) will zum Reservepool arbeitsloser AkademikerInnen gehören, will in den aufreibenden Kampf ums reine Überleben geraten, will im Teufelskreis Arbeitslosigkeit - Vedienstlosigkeit - Armut - gesellschaftliches Ausgegrenztsein landen, (mit seinen Auswirkungen auf das Selbstwertgefühl des Einzelnen).

Neben der drohenden Arbeitslosigkeit, der mangelnden Beschäftigungsmöglichkeit, ist ein weiteres dominantes Reintegrationsproblem die schlechten Verdienstmöglichkeiten, die ungünstigen Beschäftigungsmöglichkeiten, die schlechten Arbeitsbedingungen. Extrem niedrige Gehälter/Bezahlung (mit fehlenden Anreizen) haben eine geringe Leistungsbereitschaft sowie die Erfordernis eine weitere, zusätzliche berufliche Tätigkeit zu suchen, um einen minimalen Lebensstandard zu halten, zur Folge. So wird die erste Phase der Reintegration von finanziellen Schwierigkeiten begleitet, die bei der Versorgung einer Familie noch größer werden.

Hinzu kommt, daß den zurückkehrenden AkademikerInnen wichtige Kontakte/Beziehungen fehlen, die erforderlich sind/sein können, um beruflich im Heimatland Fuß fassen zu können. Der heimische Arbeitsmarkt ist andererseits oft geprägt durch die Existenz einer ausgedehnten Schattenwirtschaft, in der Beziehungen eine Schlüsselrolle spielen. Wer nicht über notwendige Verbindungen verfügt, stößt vielfach auf Ablehnung bei der Stellensuche. Vetternwirtschaft, "Vitamin B", Bestechungsgelder, Korruption - sind weitere Aspekte, mit denen Zurückkehrende konfrontiert werden. Die Zurückgekehrten spüren, daß es für sie keine Lobby gibt.

Viel gravierender als die fehlenden notwendigen Kontakte ist das Fehlen einer ausreichenden relevanten Berufspraxis. Die Tatsache des Defizites an Praxisbezug in der bundesdeutschen Hochschulausbildung, diese Defizite in praktischen Kenntnissen, erschweren den Berufseinstieg enorm. Das Vorhandensein praktischer Berufserfahrungen würde die Stellensuche wie den Einstieg ins Berufsleben erleichtern. Zudem sind die fachlichen Erwartungen an die in Europa ausgebildeten AkademikerInnen sehr hoch, von ihnen wird höhere Kompetenz und Leistung erwartet, als von den im Lande ausgebildeten Kollegen bzw. Kolleginnen mit ihren u.U. besser auf die Landesverhältnisse abgestellten Qualifikationen. Diese fachliche Überforderung, auch noch angesichts fehlender Berufspraxis, führt zumindest zur Frustration.

Eine weitere Reintegrationshürde ist die je Ausbildungsbereich beschränkte Übertragbarkeit der Ergebnisse unserer Hochschulausbildung. Mit diesem Transfer von in Deutschland gemachten Erfahrungen sowie erworbenen, meist theoretischen Kenntnissen werden die rückkehrenden AkademikerInnen alleine gelassen.

Wie können die in Deutschland erworbenen Kenntnisse im

Kontext der soziokulturellen Gegebenheiten des Heimatlandes sinnvoll angewendet werden, d.h. wie kann das Gelernte in einen weitgehend anderen soziokulturellen Kontext übertragen werden? Es gibt sicher Disziplinen, die "weltoffener" sind, aber es gibt auch solche, die wenig bereit sind, ihre Kulturrealität zu hinterfragen. Fälschlicherweise wird vielfach in Deutschland den Studieninhalten "Wertfreiheit" unterstellt, die Nutzbarkeit und Anwendbarkeit in der Bundesrepublik erworbener Kenntnisse und Fähigkeiten nach der Rückkehr in die Heimatländer als eine Selbstverständlichkeit angenommen. "Da Kenntnisse und Fertigkeiten in starkem Maße soziokulturell geprägt sind, können sie nicht ohne weiteres in einem erheblich anderen gesellschaftlichen Kontext angewandt, sondern sie müssen an diesen anderen Kontext angepaßt, d.h. in ei-

ner komplizierten Weise übersetzt werden" (Wolfgang Karcher/Anthony Etienne).

Der Bezug zu den Problemen seines Heimatlandes wird während des Studiums so gut wie nie aufgezeigt; der/die Rückkehrer/in wird mit der Transferproblematik allein gelassen. Allein gelassen mit der Aufgabe die auf hochindustrialisierte Länder bezogenen, hochschulisch vermittelten Kenntnisse und Verfahrensweisen auf die andersgearteten Aufgabenstellungen im Heimatland zu beziehen.

Und daß die fachliche Qualifikation und die formellen Bildungsinhalte nicht zwangsläufig auf einen konkreten Bedarf im Herkunftsland treffen, d.h. die Nützlichkeit einer deutschen Hochschulausbildung für die Arbeit in einem "Entwicklungsland", erfährt der/die Rückkehrer/in schnell. "Ich muß mir selbst das Gefühl vermitteln, daß mein Auslandsaufenthalt nicht umsonst gewesen ist und daß ich die im Ausland erworbenen Kenntnisse zuhause anwenden kann" (Kausar Jabeen Khan).

So stellt sich bald heraus, daß es oft mit der Kompatibilität deutscher Studieninhalte auf heimatliche Verhältnisse nicht weit her ist. Dabei spielen nicht nur die organisatorischen, ökonomischen und allgemein kulturellen Verhältnisse bei der Frage der Kompatibilität eine Rolle, sondern auch die politischen.

Fazit

Reintegrationserschwerende bzw. -hemmende Faktoren auf der beruflichen Ebene können bei folgenden Aspekten auftreten: Anerkennung des Studienabschlusses im Herkunftsland, Verwertbarkeit der Ausbildung, Findung eines Arbeitsplatzes und Fragen der Arbeitsbedingungen. (D.h. Studierende kehren mit "falschen", d.h. für ihr Heimatland ungeeigneten Fertigkeiten zurück, die Ausbildung war nicht bedarfsgerecht bzw. heimkehrende Studierende können ihre Kennt-



(Foto: Stiftung Berufliche Bildung, Hamburg)

nisse/Fähigkeiten mangels geeigneter Infrastruktur zuhause nicht optimal einsetzen; hinzu kommen mangelnde Berufserfahrung, schlechte Arbeitsbedingungen sowie Verdienstmöglichkeiten und eine ungenügende Aufnahmebereitschaft des einheimischen Arbeitsmarktes).

Generell kann festgehalten werden, daß der entwicklungspolitische Nutzen der Auslandsausbildung in einem Industrieland abhängt von dem Studienerfolg, der Anerkennung des Examens im Heimatland, der Anwendbarkeit der erlernten Kenntnisse und der sinnvollen Eingliederung in das heimische Beschäftigungssystem sowie der Integration in das gesellschaftliche und wirtschaftliche Leben des Rückkehrlandes.

Aspekte einer Reintegrationsförderung

Forderungen an Hochschulen

Erforderlich sind die Berücksichtigung von entwicklungspolitischen Problemen/der entwicklungspolitischen Dimension bei der allgemeinen Gestaltung der Curricula. Es müssen Studieninhalte vermittelt werden, die möglichst auch das künftige berufliche Tätigkeitsfeld der ausländischen Studierenden berücksichtigen und damit erst die Voraussetzungen für eine wirkungsvolle Tätigkeit im Heimatland bieten. Die Anwendungsproblematik darf dem/der Studierenden nicht - wie bisher - alleine überlassen werden.

Je früher, intensiver und kritischer sich ausländische Studierende mit entwicklungspolitischen Fragestellungen befassen, um so stärker können sie im Sinne entwikungspolitischer Zielsetzungen wirken und auch eine realistische Einschätzung der Begrenztheit und Übertragbarkeit der hier erworbenen akademischen Qualifikationen vornehmen.

Zumindest die Ausweitung des Lehrangebotes mit entwicklungspolitischen Themen, das Bereitstellen berufsfeldbezogener Lehrangebote/Praktika, in denen die konkrete Umsetzung des Fachwissens an den Bedürfnissen und Gegebenheiten ihrer Heimatländer thematisiert wird, sind erforderlich und bedürfen dann auch einer Berücksichtigung in den Prüfungsordnungen. Ansonsten stellen sie eine zusätzliche (zeitliche) Belastung für die Studierenden dar, die oft den ohnehin überfrachteten Lehrplänen nicht gerecht werden können.

Die Ableistung von Praktika sowie die Anfertigung von Diplom- und Examensarbeiten oder anderen wissenschaftlichen Arbeiten mit entwicklungsländerspezifischen Fragestellungen (u.a. im Heimatland selbst) muß erlaubt wie gefördert werden.

Weiterhin könnten dem Studium nachgestellte Kurse/ Qualifizierungsangebote das Gelernte auf den spezifischen Bedarf im Herkunftsland hin konkretisieren. Der Aufbau entwicklungsländerbezogener Studiengänge wäre ein weiterer wichtiger qualitativer Schritt. Derartige Aufbaustudiengänge sind aber nur sinnvoll, wenn sie in ihrer inhaltlichen Gestaltung (entwicklungsländerspezifischer Thematisierung) und didaktische Darstellung auf die Bedürfnisse der ausländischen Studierenden, auf die Erfordernisse der sogenannten Entwicklungsländer, zugeschnitten sind und nicht Problembereiche aus dem Kontext der südlichen Länder mit Hilfe eines "angepaßten" Metropolenwissens behandelt werden.

Sinnvoll wäre es auch, wenn die deutschen Hochschulen sich zu fachbereichsbezogenen wie ggf. länder-/regionenbezogenen Schwerpunktthemen/-angeboten verständigen könnten und damit auch die Einbeziehung von Lehrkräften aus diesem Fachbereich/dieser Region an deutschen Hochschulen fördern würden.

Das Instrument der Hochschulpartnerschaft/-kooperation bedarf noch einer Vertiefung wie Ausweitung/Intensivierung, auch bezüglich der "weniger entwickelten" Länder.

Die Hochschulen sollten endlich dazu übergehen, Zeugnisse und Leistungsbescheinigungen international verständlich auszustellen (auch hinsichtlich Form/Aussehen).

Studienbegleitende Förderung - Reintegration als Prozeß

Die Reintegration der ausländischen Studierenden in ihre Heimatländer ist ein langer Prozeß, der sich nicht erst am Ende des Studiums stellt. Aufgrund des Defizits deutscher Hochschulen bzw. der Hochschulausbildung ist eine studienbegleitende Förderung der Studierenden aus Afrika, Asien und Lateinamerika erforderlich, die auf die Problematik, die sie bei der Wiedereingliederung im Heimatland erwartet, vorbereitet, d.h. es sind Programme wichtig, die schon während des Studiums in psychologischer wie beruflicher Hinsicht auf die Rückkehrsituation vorbereiten.

Die Auseinandersetzung mit einer späteren Rückkehr sollte bereits mit der Studienvorbereitung durch vielfältige Angebote gefördert werden, um einer Entfremdung der Studierenden von ihrem Herkunftsland entgegenzuwirken. Ein langjähriger Studienaufenthalt bringt notwendig eine Distanz zum Herkunftsland mit sich, besonders zu den dort herrschenden Wertvorstellungen und Verhaltensweisen. Damit diese Distanz nicht in eine folgenschwere Entfremdung umschlägt und zur Desorientierung der Studierenden führen kann, ist eine konti-

nuierliche Auseinandersetzung mit dem Herkunftsland und einer späteren möglichen Rückkehr notwendig. Diese Auseinandersetzung kann nicht früh genug beginnen (W. Karcher).

Die Studierenden setzen sich im Rahmen einer Verarbeitung ihrer Alltagserfahrungen im Studienland auch mit den entsprechenden Unterschieden zu ihrem Herkunftsland auseinander. Dabei erfolgt teilweise eine Neubewertung ihrer früheren Sozialisationserfahrungen sowie eine Festigung und Weiterentwicklung der eigenen Identität. Je bewußter dieser Prozeß erfolgt, desto stärker kann er als interkultureller Lernprozeß charakterisiert werden. Das Leben in der Fremde ist immer ein Leben mit einem Spiegel. Die dabei im Alltag erfolgende kulturelle Selbstreflexion ist unvermeidlich. Sie erfolgt jedoch nicht immer bewußt. Hier sind Angebote zur Bewußtmachung und Differenzierung dieses Reflexionsprozesses wichtig, und zwar von der Ankunft im Studienland an (W. Karcher).

Wesentliche Themen einer studienbegleitenden Förderung müssen eine kontinuierliche Auseinandersetzung mit dem Herkunftsland, den dort herrschenden Wertvorstellungen, Verhaltensweisen sowie die kulturelle Selbstreflexion, die Auseinandersetzung mit den soziokulturellen Bedingungen im Studienland, (der interkulturelle Lernprozeß) sein. Des weiteren sind die typischen Problembereiche, Bedingungen und Erfahrungen im Umgang mit der späteren Rückkehr, so die Schwierigkeiten einer erfolgreichen Übertragung von Wissen, Wertvorstellungen und Verhaltensweisen in eine andere Gesellschaft zu diskutieren.

Berufspraktische Erfahrungen und Kontakte zum Heimatland während des Studiums

Die Problematik der kulturellen Entfremdung bei einem Studium in einem anderen Kulturkreis, die Gefahren einer Entfremdung von Kultur und Arbeitswelt im Heimatland durch ein mehrjähriges Studium in Deutschland, lassen sich durch beständige Kontakte zum Heimatland reduzieren und bieten die Möglichkeit, sich über den sozio-politischen Wandel im Herkunftsland zu informieren. Reintegration ist außerdem auch eine Frage der persönlichen Kontakte der Studierenden mit ihrer Familie und ihrem Heimatland. So können Anpassungsprobleme reduziert werden.

Die Möglichkeit eines Aufenthaltes während des Studiums im Heimatland bietet die Gelegenheit zur kritischen Auseinandersetzung mit den deutschen Studieninhalten und zielen im Zusammenhang ihrer Anwendungsmöglichkeiten auf die eigenen Lebens- und Problemlagen, auf ökonomische, technologische und andere Entwicklungsmöglichkeiten im soziokulturellen Kontext des jeweiligen Heimatlandes und fördert die berufspraktische Ausrichtung des Studiums. Berufspraktische Erfahrungen in Form von Praktika bieten so wertvolle Möglichkeiten, um die berufspezifischen Probleme vor Ort kennenzulernen und ggf. für die spätere Arbeitsstellensuche Kontakte zu knüpfen.

Förderung der Transferleistung

Der Wissenstransfer von einem Land in ein anderes mit wesentlich anderen wirtschaftlichen und sozialen Strukturen und Traditionen - Wie können die in Deutschland erworbenen Kenntnisse im Kontext der Gegebenheiten des Herkunftlandes sinnvoll angewendet werden? - stellt in der Regel einen komplizierten Übersetzungsprozeß dar, bei dem die übertragende Person den Zusammenhang von Wissen und Gesellschaftsstruktur in beiden Ländern in Ansätzen verstehen und gleichzeitig in der Lage sein muß, die eigene Rolle in diesem Transformationsprozeß differenziert zu beurteilen. Ein solcher Wissenstransfer enthält notwendig auch Elemente eines Wertetransfers. Eine wichtige Bedingung für den Erwerb der Fähigkeit, sich in zwei Gesellschaften zurechtzufinden, ist ein gelungener Prozeß der kulturellen Selbst- und Fremdreflexion (Eder in Thomas 1996). Wenn es den Studierenden gelingt, die Fähigkeit zur kulturellen Fremd- und Selbstreflexion zu erwerben, sind sie im Prinzip auch zu einem angepaßten Transfer von Wissen und Technologie von einer Gesellschaft in eine andere in der Lage (W. Karcher).

Während des gesamten Studiums kann und sollte der dafür notwendige Auseinandersetzungsprozeß gefördert werden, beispielsweise durch Anstöße zum Nachdenken und durch Gespräche, insbesondere mit Personen aus anderen Gesellschaften. Im Rahmen eines Studienbegleitprogramms und von Beratungsangeboten, durch die das normale Studium ergänzt wird, kann z.B. die Diskrepanz zwischen den Wertvorstellungen und den Verhaltensweisen in unterschiedlichen Gesellschaften thematisiert, das Wissen um die Schwierigkeiten einer erfolgreichen Übertragung von Wissen, Wertvorstellungen und Verhaltensweisen in eine andere Gesellschaft sowie um typische Strategien für eine solche Übertragung erworben werden sowie die Bedeutung von Menschenrechte und Demokratie reflektiert werden. Ein solcher Prozeß kann nicht früh genug beginnen (W. Karcher).

Erwerb von Berufspraxis nach dem Studium - Einstieg ins Berufsleben

Nach Studienabschluß fehlt den Absolvent(inn)en eine angemessene berufliche Erfahrung, die für die Eingliederung in den Arbeitsmarkt ihrer Heimatländer von gravierender Bedeutung wäre. Die Defizite an Praxisbezug in der bundesdeutschen Hochschulausbildung, an praktischen Kenntnissen, die mangelnde Berufspraxis, müßte durch die Ermöglichung des Sammelns von Berufserfahrung in der Bundesrepublik, die Ableistung einer berufspraktischen Phase (ggf. auch im Heimatland) nach dem Studium ausgeglichen werden. Dazu bedarf es der ausländerrechtlichen Absicherung sowie der Bereitstellung finanzieller Hilfen.

Der Erwerb berufspraktischer Erfahrungen nach dem Studium, die Erhöhung der praktischen Kompetenz der Akademiker/innen ist von hoher Wichtigkeit für das Selbstvertrauen der Studierenden, für die soziale wie berufliche Wiedereingliederung in ihre Heimatländer.

Nachkontaktförderung

Die ehemaligen ausländischen Studierenden deutscher Hochschulen fühlen sich zu Hause allein gelassen, sind von ihren Hochschulen und überhaupt von Deutschland abgeschnitten, können nur mit großer Mühe fachlich "auf dem Laufenden" bleiben. Sie beklagen das Problem des Abreißens der persönlichen, kulturellen wie fachlichen Bindungen zu den Gruppen, dem Land, in dem sie ihre Ausbildung erworben haben. Die Bereitschaft zur Aufrechterhaltung der Kon-

takte, der Wunsch nach Kontakten zu Deutschland ist groß.

Neben der Bereitstellung von Geld für Fachliteratur sowie der Teilnahme an fachlichen Veranstaltungen in Deutschland, wäre der Aufbau von Rückkehrervereinigungen oder Rückkehrerbüros sinnvoll. Diese Vereinigungen/Büros in Ländern Afrikas, Asiens und Lateinamerikas könnten die zurückkehrenden Akademiker/innen bei der (Wieder-) Eingliederung wie bei der Suche nach Arbeit unterstützen, eine reintegrative Beratung für zurückkehrende Studierende vornehmen. Derartige Beratungs- wie Koordinierungsstellen sollten die Kontakte zu Landsleuten mit gleichen Studienfächern vermitteln, einen Überblick über die Situation des Arbeitsmarktes geben, bei der Stellensuche helfen (da offizielle einheimische Vermittlungsstellen fehlen), den gegenseitigen Erfahrungsaustausch wie die Fortbildung unterstützen, den Kontakt zu deutschen Institutionen fördern, für einen kontinuierlichen fachlichen Austausch mit Kollegen/Kolleginnen in Deutschland sorgen und schließlich Lobbyarbeit für ihre Kollegen/ Kolleginnen in der eigenen Gesellschaft wie in Richtung Deutschland leisten.

Literatur:

Hampel, D.: In Deutschland ausgebildet, ins Heimatland zurückgekehrt - und was nun? Zur Reintegrationssituation von Studierenden aus Afrika, Asien und Lateinamerika. In: World University Service, Deutsches Komitee e.V. (Hrsg.): Auszeit 33 (1995) 3-4, S.106-155.

Thomas, A./Sandhaas, B. (Hrsg.): Beiträge zur Integration und Reintegration von Studierenden aus Entwicklungsländern, Saarbrücken 1992.

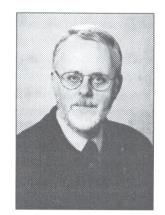
Thomas, A. (Hrsg.): Psychologie interkulturellen Handelns, Göttingen 1996.

Karcher, W.: Studienvorbereitung und Reintegration. Vortrag. Wien/November 1998, unveröffentlichtes Manuskript 1998.

Anmerkung:

1 Zum gesamten Reintegrationskomplex, der sozio-kulturellen wie beruflichen Wiedereingliederung, läßt sich leider feststellen, daß er bisher von der Forschung vernachlässigt wurde, nur wenige Forschungsarbeiten im engeren Sinne liegen vor. Das wesentliche zur Reintegrationsthematik vorliegende Material besteht aus Erfahrungsberichten.

Dieter Hampel, Soziologe, langjähriger Aufenthalt in Lateinamerika; wiss. Mitarbeiter der Universität Heidelberg, hier verantwortlicher Koordinator des Ärzteprogramms für MedizinstudentInnen und ÄrztInnen aus Afrika, Asien und Lateinamerika, die in Deutschland studieren, sich weiterbilden, bzw. arbeiten; dieses Programm führt die Abteilung Tropenhygiene und Öfffentliches Gesundheitswesen der Universität Heidelberg in Kooperation mit der Deutschen Stiftung für internationale Entwicklung im Auftrag des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit durch.



Bildungspolitischer Kommentar Bildungspolitischer Kommentar

Volker Lenhart

Bildung für Versöhnung mit und zwischen den Nationalitäten des ehemaligen Jugoslawien

Der Kosovo-Krieg hat die zuvor in den neunziger Jahren im früheren Jugoslawien geführten militärischen Auseinandersetzungen fast schon wieder aus dem öffentlichen Bewußtsein verdrängt: ab 1991 den Krieg in Kroatien, von 1992 bis 1995 den in Bosnien-Herzegovina. Die Bildungsexpansion im titoistischen Jugoslawien seit dem Ende des Zweiten Weltkrieges kann als nachholende Modernisierung im Rahmen eines kommunistischen Entwicklungsmodells angesehen werden. Im Jahre 1948 hatten 42 % der Bevölkerung gar keine und weitere 46 % lediglich eine vierjährige Grundschulbildung. Die Analphabetenquote war 1981 auf 9,5 % gesunken. freilich mit großen regionalen Disparitäten, in Slowenien betrug sie nur 0,8 %, im Kosovo noch 17,6 %. Bildungsexpansion und gesamtgesellschaftliche Modernisierung waren nicht umfassend genug, daß ein Zerfall der Gesellschaft vor allem anhand ethnonationalistischer Konfliktlinien verhindert werden konnte, umgekehrt wurde die Bildung durch (Bürger-)Krieg und wirtschaftliches Desaster stark beeinträchtigt sowie als Mittel einer nationalistischen Politik in Dienst genommen. Schon während des kroatischen Krieges Anfang der neunziger Jahre verloren etwa Hochschullehrer ihre beruflichen Positionen aufgrund ihrer jeweiligen Nationalität. Im Ergebnis ist das Recht auf Bildung einer Zehnjahreskohorte von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen nachhaltig eingeschränkt worden.

Nach jedem der militärischen Konflikte gab es seitens der internationalen Gemeinschaft nicht nur Bemühungen, das Bildungswesen wieder aufzubauen, sondern auch über Bildung zur Friedenssicherung und Versöhnung beizutragen.

Als es 1996/97 darum ging, den unter UN-Verwaltung stehenden noch serbisch besetzten Teil Ostslawoniens in den kroatischen Staatsverband zu reintegrieren, veranstaltete der Europarat mehrere Konferenzen, um der serbischen wie der kroatischen Seite praktikable Wege für das Durchhalten eines Minderheitsschulwesens in einem nationalen Mehrheitsschulsystem aufzuzeigen. Internationale Experten stellten im ganzen gelungene europäische Beispiele

vor: Schwedische Schulen in Finnland, die katalanische Bildungsautonomie in Spanien, das deutschsprachige Schulwesen im italienischen Südtirol, Versuche einer Annäherung zwischen unionistischen protestantischen und irisch-katholischen Schulen in Nordirland. Die Beispiele wurden von der Schulhoheit, Schulverwaltung und Schulträgerschaft über die Anstellungsverhältnisse der Lehrer, die Curricula bis zu den Schulbüchern durchdekliniert. Die Bemühungen waren nicht ganz erfolglos: Nach der endgültigen Rückgliederung des Gebietes sind nur 15.000 bis 20.000 Serben (von ca. 130.000) nach Serbien übergesiedelt. Eltern hatten offenbar Vertrauen in die ihren Kindern gebotenen neuen Schulverhältnisse gefaßt.

Das Dayton-Abkommen von 1995 hat in Bosnien-Herzegovina den seit 1992 andauernden Krieg beendet. Angesichts der Anwesenheit der SFOR-Truppen befindet sich das Land in einer Situation relativ stabilen Friedens, der auch während des Kosovo-Konfliktes angehalten hat. Durch den Vertrag wurden im Land zwei politische "Entitäten" etabliert: Die (muslimisch-kroatische) Föderation und die Republika Srpska. Die zentralen staatlichen Einrichtungen sind nur in dem Maße ausgebildet, das für die internationalen Beziehungen des Landes notwendig ist. Besonders die Bildungsangelegenheiten liegen ausschließlich in der Regelungshoheit der beiden "entities". Die Serbische Republik ist zentralstaatlich organisiert, die Föderation in Kantone eingeteilt, von denen jeder über seine Bildungsinstitutionen selbst bestimmen kann. Diese politische Realität hat dazu geführt, daß im Lande de facto drei Schulsysteme parallel nebeneinander bestehen: ein muslimisch-bosniakisches, ein kroatisches und ein serbisches. Die Weltbank unterhält ein umfangreiches Schulgebäude-Wiederaufbau-Programm, die EU engagiert sich bei der Rekonstruktion und der Reform des Berufsbildungsbereichs, die UNESCO ist besonders in Bezug auf die Lehrpläne und Schulbücher aktiv. Zusammengeführt wird die internationale (nicht nur Bildungs-)Hilfe im Amt des "High Representative".

Bildungspolitischer Kommentar Bildungspolitischer Kommentar Bildungspolitischer Kommentar

Ein Beispiel für die UNESCO-Arbeit vor Ort ist der Auftrag, den die Forschungsstelle für Vergleichende Erziehungswissenschaft der Universität Heidelberg erhielt. Dabei waren die im laufenden Schuljahr 1998/1999 geltenden Lehrpläne der sogenannten nationalen Fächer Muttersprache und Literatur, Geschichte, Geographie, (Grundschul-) Sachkunde, Bildende Kunst, Musik, Sozialkunde und Zivilverteidigung-Wehrkunde hinsichtlich der in ihnen enthaltenen politisch sozialisiernden Intentionen und der eher curriculumtechnischen Brauchbarkeit zu analysieren, Vorschläge für die Beseitigung von "Verzerrungen" zu machen und Anregungen für die Verbesserung der Qualität zu geben. Ziel der ersten Aufgabe war Friedensförderung und Versöhnung zwischen den drei bosnischen Nationalitäten. Methodisch wurden die Fachcurricula auf die Unterrichtseinheiten, aus denen sie bestehen, heruntergebrochen und Lernziele, -inhalte und Einheiten evaluierend in vier Kategorien eingeordnet: wünschenswert, tolerabel, zurückzuweisen und neutral. Die Definition für die am meisten umstrittene Kategorie "zurückzuweisen" lautete: Lernziele und -inhalte, die einer Verletzung von Menschenrechten nicht entgegenwirken, die das Vorenthalten von Bürgerrechten gegenüber bestimmten Bevölkerungsteilen begünstigen, die 'ethnische Säuberungen' billigen, die ein Zerbrechen des Staates Bosnien-Herzegovina fördern, die offen oder versteckt gegen Mitglieder anderer ethnischer Gruppen aggressiv, offensiv oder diskriminierend sind. Prominente Beispiele zurückzuweisender Elemente sind:

- die in den serbischen und muslimisch-bosniakischen Curricula enthaltene aktive Pflichtausbildung von Sekundarschülern an der Waffe, z.T. einschlieβlich der Übung im Werfen von Handgranaten bzw. Handgranatenattrappen.
- eine Geschichtssicht, die die Historie der eigenen Lebenswelt ethno-nationalistisch verengt. Die unterschiedlichen Perspektiven auf Gechichte, die sich in den Lehrplänen niederschlagen, werden durch folgende Begebenheit erhellt. Bei der Vorstellung des Evaluationsprojektes gegenüber dem bosniakisch-muslimischen Bildungsminister erwähnt der deutsche Projektleiter, die Zeit 1992 1995 meinend, den "jüngsten Bürgerkrieg". Der Minister wird förmlich, er weise den Ausdruck Bürgerkrieg zurück, es habe sich um eine serbische und kroatische Aggression gegen das souveräne Völkerrechtssubjekt Bosnien-Herzegovina gehandelt. Einige Tage später wird dieselbe Frage im Gespräch mit dem Bildungsminister der Republika Srpska verhandelt. Selbst-

verständlich sei der zurückliegende Konflikt ein Bürgerkrieg gewesen, sagt dieser, die bosnischen Serben hätten sich gegen Dominierungsversuche der bosnischen Moslems, hinter denen auswärtige islamische Mächte stehen, verteidigen müssen. Bei den Kroaten schließlich heißt der bewaffnete Konflikt "Heimatland-Krieg", es sei also um eine Verteidigung des kroatischen Heimatterritoriums gegangen. Besonders bestürzend ist der Umstand, daß dieser letzte Ausdruck schon von den Ustascha-Faschisten im Zweiten Weltkrieg zur Benennung ihrer militärischen Aktivitäten verwendet wurde.

- ein Trend, der in den kroatischen und serbischen Lehrplänen, z.B. des muttersprachlichen und Literaturunterrichts, sichtbar wird, nämlich die anderen Nationalitäten des Landes mit Schweigen zu übergehen. Mag die politisch forcierte Dreifachspaltung der vor dem Krieg als einheitlich definierten serbokroatischen Sprache noch als "friedlicher Ethnozentrismus" toleriert werden, die Tendenz, nur noch Autoren der eigenen Nationalität (neben Schriftstellern aus der Weltliteratur) in den Schulkanon aufzunehmen, war kritisch herauszustellen.

Die in einem Bericht an die UNESCO zusammengefaßten Ergebnisse werden die Grundlage einer nationalen Curriculum-Konferenz für Bosnien-Herzegovina abgeben, die unter Beteiligung aller drei Seiten und einer internationalen Expertenschaft noch für 1999 geplant ist. Ziele sind auch hier die Sicherung des Friedens und die weitere Aussöhnung neben der curricularen Qualitätsverbesserung.

Die albanischen Kosovaren galten auch im Jugoslawien Titos nicht - wie etwa die Slowenen oder die Makedonier - als Staatsnation. Freilich war ihrer Provinz, dem historisch-heroischen Amselfeld der Serben, ein Autonomiestatus zugestanden, den erst Milosevic beseitigt hat. Bildungspolitisch bedeutete diese Maßnahme die faktische Herausdrängung der Kosovaren aus dem offiziellen Schulsystem. Das Schuljahr 1988/89 ist das letzte, für das die jugoslawische Schulstatistik die albanischen Schüler und Schülerinnen registriert. Die albanische Bevölkerungsmehrheit, die sich der serbischen Uniformitätsforderung nicht beugte, organisierte ihr eigenes paralleles Bildungssystem. Das freilich funktionierte trotz des hohen persönlichen Einsatzes aller Beteiligten unter beklagenswerten materiellen Bedingungen.

Bildungspolitischer Kommentar Bildungspolitischer Kommentar

Im Jahre 1996 war noch einmal eine Vereinbarung getroffen worden, die die Rückkehr der albanischen Schülerinnen und Schüler in ihre Schulen und der albanischen Studierenden in die Universität Pristina ermöglichen sollte. Trotz internationalen Drucks und persönlicher Intervention des UNESCO-Generalsekretärs wurde die Übereinkunft von der serbischen Regierung nicht eingehalten. Im Gegenteil setzte eine verstärkte Repression ein: Im Jahre 1997 wurden 57 Eingriffe in (parallele) kosovarische Bildungseinrichtungen registriert, 295 Bildungsbeteiligte, meist Lehrerinnen und Lehrer, wurden (wie eine Kosava-Quelle auf Englisch formuliert) "subjected to ill-treatment". Beschlagnahme von Schulunterlagen und Festnahme von Lehrern/Lehrerinnen, Schülern/ Schülerinnen und Studierenden wurden häufiger. Der Übergang der jugoslawischen Regierung zur militärisch gestützten offenen Vernichtungs-und Vertreibungspolitik brachte den Unterricht vollends zum Erliegen. Über den Aufbau eines notdürftigen vorläufigen Schulwesens in den Flüchtlingslagern wurde nichts bekannt.

Der Kosovo- Krieg gewann seine Besonderheit gegenüber den vorhergehenden Auseinandersetzungen dadurch, daß die NATO-Staaten direkt militärisch intervenierten. Das UNO-Mandat für die KFOR-Truppen ist mit dem Auftrag zum Aufbau einer zivilen Verwaltung verbunden. Dabei wird es nicht zuletzt um die Wiedererrichtung eines Bildungssystems für die albanische Mehrheit gehen. Angesichts des faktischen Bildungsausschlusses einer Zehnjahresgruppe gewinnt die kompensatorische nonformale Jugend- und Erwachsenenbildung Gewicht. Als besondere Verpflichtung kommt die psychosoziale Betreuung der kriegstraumatisierten Kinder und Jugendlichen hinzu. Die neue Verwaltung muß auch für die Fortführung der Schule für die serbische Minderheit in der Provinz sorgen. Schon diese Aufgabenbeschreibung zeigt, daß es ein Minimum an Abstimmung zwischen den beiden Nationalitäten auch im Bildungsbereich geben muß.

In der Bundesrepublik Jugoslawien waren während des Krieges die Schulen geschlossen. Eine internationale Hilfe für das Land ist solange unwahrscheinlich als die für die nationalistische Vertreibungspolitik Verantwortlichen regieren. Gerade die serbische Jugend darf aber nicht allein gelassen werden. Materielle Unterstützung für das Bildungswesen im Rahmen humanitärer Hilfe, Teilhabe an UNES-CO-Programmen, Schulpartnerschaften, Jugendbe-

gegnungen sollten den jungen Serben den Weg in eine demokratische Zukunft bahnen, der zugleich eine Straße nach Europa ist.

Volker Lenhart ist Professor für Erziehungswissenschaft an der Universität Heidelberg

Leserbrief

Betr.: Kurzbiographie Paulo Freires auf S.7, ZEP 1/99

Die abgedruckte Kurzbiographie ist nachlässig recherchiert. Es lohnt kaum, in einem Leserbrief zur Klärung beizutragen, da Schreibfehler (São Paulo heißt die brasilianische Großstadt, nicht "Sao Paolo". Und: Wenn schon die Originalsprache für offizielle Institutionenbezeichnungen verwandt wird, dann doch bitte auch mit der im Ursprungsland gebräuchlichen Akzentsetzung, gerade in einer Zeitschrift wie der ZEP), Mythen ("das Gelübde des elfjährigen Paulo") und lustig Verwirrendes (die siebenjährige "freiwillige Beratertätigkeit für Erziehung und Bildung des Volkes") auf jeder zweiten Zeile vorkommen. In den von Asit Datta und Gregor Lang - Wojtasik im Editorial erwähnten UNESCO - Bänden "Thinkers on Education" findet sich doch auch eine Biografie Freires. Warum wird so lieblos schnodderig mit einem der größten Pädagogen dieses Jahrhunderts umgegangen?

Die UNESCO - Kurzbiografie ist im übrigen vor kurzem auch als Sonderdruck erschienen, herausgegeben von der Paulo Freire Koordination, Unterm Berg 65, 26123 Oldenburg. Freire-Interessierte können dort oder unter www.freire.de und www.paulofreire.org Substanzielleres finden. Freire ist im übrigen nur einer von mehreren herausragenden brasilianischen und lateinamerikanischen Reformpädagogen. Das ist u. a. auf Englisch und Deutsch nachzulesen in Lenhart/ Röhrs (Hg.), Reformpädagogik auf den Kontinenten. Ffm: Lang 1994.

Heinz - Peter Gerhardt, Bonn

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

Prof. Dr. Gottfried Mergner

4. Mai 1940 - 6. Juni 1999

Provozierend, fordernd und herausfordernd - so kannten FreundInnen und KollegInnen den Erziehungswissenschaftler Prof. Dr. Gottfried Mergner, der durch seine kritische und manchmal unbequeme Art unverwechselbare Spuren hinterlassen hat.

1940 in Würzburg geboren, studierte Gottfried Mergner in den 60er Jahren Recht, Politik und Geschichte in Erlangen, Frankfurt und Amsterdam. Während dieser Zeit engagierte er sich aktiv im Rahmen der außerparlamentarischen Studenten- und Jugendrevolte sowie im Sozialistischen Deutschen Studentenbund (SDS) und dem Verband Deutscher Studenten (VDS). Nach der Promotion in Erlangen, 1972, begann seine Hochschullaufbahn zunächst an der Pädagogischen Hochschule Bielefeld, die er 1973 verließ, um an die soeben gegründete Universität Oldenburg zu wechseln. 1978 erfolgte die Habilitation. Er war Mitbegründer des Diplomstudiengangs Interkulturelle Pädagogik und des Instituts für Bildung und Kommunikation in Migrationsprozessen (IBKM) am Fachbereich Erziehungswissenschaften, die 1982 bzw. 1989 an der Universität Oldenburg eingerichtet wurden.

In der Kommission Bildungsforschung mit der Dritten Welt, deren Geschichte und inhaltliche Ausrichtung er an vielen Stellen entscheidend mitprägte, war er von 1992 - 1998 im Vorstand. Seit 1996 engagierte er sich hier verstärkt in der Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses. Ein Ergebnis seiner Bemühungen war die Gründung des Zentrums für Erziehungswissenschaftliche Studien im Nord-Süd-Verbund (ZES) an der Oldenburger Universität, das vor allem mit PartnerInnen in Südafrika zusammenarbeitet.

Mergners wissenschaftliches Interesse und seine thematischen Schwerpunktsetzungen sind eng verknüpft mit seinem politischen Engagement. Durchgängiges Motiv seiner Arbeit ist die Solidarität und kritische Auseinandersetzung mit emanzipatorischen Sozialbewegungen in Deutschland und weltweit. Seine grenzüberschreitenden Gedanken und Ansätze bieten zahlreiche Anknüpfungspunkte, mit denen er schon früh auf die internationalen Dimensionen pädagogischen Handelns verwiesen hat. Seine Schriften reichen über die Beschäftigung mit Theorien der Arbeiterbewegungen (z.B. Otto Rühle), über die kritische Auseinandersetzung mit Erziehungskonzepten (z.B. Freire), die erinnernde Arbeit mit historischen (und zum Teil lebensgeschichtlichen) Dokumenten, die intensive Auseinandersetzung mit Kindheit und Jugend bis hin zu seiner Theorie des interkulturellen Lernens, die sich vor allem an den Werken Ernest Jouhys orientierte.

Im Zentrum seines Denkens stand dabei das Subjekt und dessen unbedingt vorhandene Fähigkeit zu lernen. Dabei sah er die Möglichkeiten, Potentiale und Grenzen des Individuums immer in historischen und gesellschaftlichen Kontexten. Nur so, meinte er, kann der Mensch und menschliches Denken und Handeln im Spannungsverhältnis zwischen Freiheit und Begrenztheit, Anpassung und Widerspenstigkeit erkannt werden. Entgegen aller Untergangsszenarien vertraute Mergner auf die Lernfähigkeit des Individuums, auf die Möglichkeit von Subjektivität und Freiheit des Menschen, indem sich durch die Überwindung von Lerngrenzen das humanisierende, emanzipatorische, aufklärerische Potential der Menschheit entwickelt.

Wer sich mit Gottfried Mergner auf Tagungen gestritten oder bei einem Glas Rotwein gemeinsam mit ihm nach Differenzen und Übereinstimmungen gesucht hat, weiß um seine streitbare Hartnäckigkeit in Diskussionen. Das Engagement und die Leidenschaft, mit der er Wissenschaft betrieb und Auseinandersetzungen suchte, machten ihn zu einem nicht immer einfachen Diskussionspartner. Seine scharfe Intellektualität und kritische Haltung gegenüber vermeintlichen Eindeutigkeiten verunmöglichten es ihm, oberflächliche oder 'moralinsaure' Argumentationslinien gelten zu lassen. Diskursive und Ambivalenzen aufdeckende Auseinandersetzungen hingegen inspirierten und motivierten ihn, seine eigenen Ansätze auszudifferenzieren und weiterzuentwickeln.

Gottfried Mergner, Hochschullehrer für Sozialgeschichte der Pädagogik und Interkulturelle Kommunikation an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, ist am 6. Juni 1999 an den Folgen eines Schlaganfalls gestorben. Seinen Kolleginnen und Kollegen aus der Universität, den verschiedenen Kommissionen und Gremien, in denen er sich engagierte, wird er als kritischer, motivierter und manchmal unbequemer Denker und Mitstreiter in Erinnerung bleiben!

Als Lehrer und Berater an der Universität forderte er stets dazu auf, fest umschriebene Denkfiguren zu hinterfragen und soziale Lerngrenzen aufzubrechen, denn:

"Solange es lernfähige und lernwillige Menschen gibt, sind die negativen Globalanalysen der zunehmenden Verelendung der Welt unvollständig. Solange sozial engagierte PädagogInnen selbst verursachte Lernbehinderungen identifizieren können und müssen, ist philosophischer Pessimismus und politische Resignation ein Ausdruck von Bequemlichkeit und Denkfaulheit."

(Gottfried Mergner 1998)

Das Wissen um die Intensität und den hoffnungsvollen Optimismus, mit denen Gottfried Mergner gelebt und gearbeitet hat, tröstet uns in dem Schmerz, den wir erfahren durch den Verlust des Freundes und Kollegen, der unverwechselbaren Persönlichkeit Gottfried Mergner.

Bianca Bövers und Claudia Lohrenscheit

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

Zum Tod von Gottfried Mergner

Vom Diskurs zum Vermächtnis

Tod macht aus wissenschaftlichem Diskurs ein Vermächtnis. Dabei ändert sich die Sprache, Kriterien und Perspektiven verschieben sich, Abstand wird notwendig. Ich habe ihn nicht, sondern bin traurig, dass Gottfried nicht mehr da ist. Trotzdem will ich versuchen, über eines der beiden letzten Bücher meines Kollegen, Freundes und Altersgenossen Gottfried Mergner, der am 6. Juni 1999 gestorben ist, hier öffentlich nachzudenken. Es ist einer der beiden Bände: Lernfähigkeit der Subjekte und gesellschaftliche Anpassungsgewalt (Argumente Sonderband, Neue Folge 264, Hamburg, 1999).

Es kann keine Rezension sein, es darf aber auch nicht Teil eines Ikonisierens des Werkes eines Verstorbenen sein - was ihm am allerwenigsten gerecht würde. Es soll auch nicht nur meine individualistische Einordnung in das Leben von Gottfried, einer der Nachrufe sein, weil er auch das zurückgewiesen hätte. Und doch wird von alledem unvermeidlich etwas durchschimmern.

Ich versuche mein Bild von diesem Werk dadurch erkennbar zu machen, dass ich die einzelnen Beiträge destrukturiere, um Grundlinien in Gottfrieds Arbeit erkennbar werden zu lassen. Dabei werde ich mich weithin einer Technik des Belegens bedienen, die Gottfried gerade in diesem Buch häufig angewandt hat, nämlich des Collagierens von Originalzitaten.

Überblick

Beginnen will ich allerdings mit einem kurzen Überblick über Entstehung und Inhalt dieses Buches: Thomas Geisen hat es zusammengestellt. Es enthält Artikel, die zumeist Anfang bis Mitte der neunziger Jahre entstanden sind und unter Mitwirkung von Gottfried aktualisiert und in drei großen Kapiteln zusammengepackt wurden:

Sozialgeschichte als Methode (Seite 12-72)

Grundlage dieser Methode ist die "Theorie der sozialen Lerngrenzen", die sich nicht mit einem historischen Determinismus begnügt, wonach wir nur Produkte historischer Entwicklungen seien, und auch nicht mit dem anderen Extrem, einem individualistischen Determinismus, wonach jeder Mensch "seines Glückes Schmied" sei.² Die Theorie sozialer Lerngrenzen verbindet die Analyse der "totalisierenden Dynamik historischer Abläufe" (S.14) mit den gemeinschaftlichen und gesellschaftlichen Organisationsformen von Menschen, um dadurch "für menschliches Handeln realisierbare Emanzipationspotentiale sichtbar" (S.14) werden zu lassen.

Wollte man damit den traditionellen, wissenschaftstheoretischen Anspruch an eine Theorie einlösen, nämlich ein in sich kohärentes System widerspruchsfreier Sätze zu produzieren, wäre die Theorie sozialer Lerngrenzen wohl ein hoffnungsloses Unterfangen. Gottfried wählt einen anderen Weg. Er verfolgt genauer Individuen in ihren Lebensumständen. Er wendet diese Methode an der Analyse von Dokumenten zu drei Persönlichkeiten, dem niederländischen Dichter und Politiker H. Gorter (1864 - 1927), den Kriegstagebüchern seiner

Mutter und des englischen Klassikers John Locke an. Am dichtesten ist ihm dies bei den Kriegstagebüchern seiner Mutter gelungen, am wenigsten war mir die Analyse vor Gorter einsichtig.

Erziehungswissenschaft als Gesellschaftswissenschaft (Seite 73-165)

Auch hier dürfen sich die Leser auf Überraschungen gefasst machen: Wer diese altlinke Leier von der "Rolle der Gesamtgesellschaft" erwartet, der wird enttäuscht. Wer hofft, er sei diese Kategorie endlich los, der täuscht sich: Vielmehr zieht sich die Grundfrage aus der Theorie sozialer Lerngrenzen nach der wechselseitigen Durchdringung von Individuum und Gesellschaft durch alle Belege, die aufgearbeitet werden, insbesondere zur Männerrolle, zum Lesen bei Kindern, aber auch zu Solidarität in Zeiten der Globalisierung, oder zu der Spannung zwischen interkultureller Neugierde und intrakultureller Abrichtung zwecks besserer Verwertbarkeit in der kapitalistischen Mega-Maschine.

Kritische Außenseiter (Seite 166-251)

Schließlich ist es überhaupt kein Zufall mehr, wenn Gottfried in seinem letzten Kapitel bei der Belegarbeit zu seiner Theorie sozialer Lerngrenzen bei kritischen Außenseitern aus diesem Jahrhundert anlangt: den jüdischen Jugendschriften von Benjamin, bei Bernfeld und Buber, dem sozialdemokratischen Querdenker Rühle, den lebenslangen Veränderungen von Bloch in der Spannung zwischen Hoffnung und präziser Analyse, den Provokationen eines P. Brückners, die das in der RAF-Abwehr versteinerte "System" unmäßig reagieren ließ und schließlich der sehr facettenreichen Aktualisierung von E. Jouhy, die auch heute noch nicht abgeschlossen erscheint. Jouhy ist für die Denkformen und -inhalte von Gottfried von zentraler Bedeutung.

Außenseiter sind für den Ansatz von Gottfried ein Glücksfall, weil an ihnen am besten diese Spannung zwischen den gesellschaftlichen Anpassungszwängen oder gar Unterwerfungs- und Unterdrückungsmechanismen zu studieren ist, bei denen aber auch einiges an nischenmäßigem Erfolg zu erwarten ist, - sonst wären sie keine Außenseiter, sondern müssten sich mit dem Los zufrieden geben, zur Masse der Marginalisierten zu gehören. So kann Gottfried diese Außenseiter aber als ein Zeichen der Hoffnung auf Emanzipation interpretieren, - oder gar missbrauchen?

Als Methode ist dies sicherlich faszinierend, gerade in unserer Zeit, wo qualitative Verfahren etwa in Form von Fallstudien, vor allem aber in der Biografie-Forschung in ihrer Bedeutung zugenommen haben. In diesem Buch ist also einiges zu lernen, wie man das auch und sehr originell machen kann.

Es bleibt jedoch noch zu fragen, weshalb er sich dabei nicht auch mal an einen ausgebufften "Rechten" vom Kaliber eines Goebbels herangemacht hat,³ oder wenn dies - verständlicherweise - zu viele, geistige Brechreize erzeugt hätte, weshalb er sich auf die Analyse von Intellektuellen beschränkt hat.

Als Gottfried uns von diesem Buchprojekt im letzten Jahr erzählte, wunderten wir uns darüber, denn dass sein Tod

BDW

BDW BDW BDW BDW BDW

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

schon so nahe sei, ahnte niemand. Überhaupt wird Vieles im Nachhinein sinnvoll und pointiert, was ohne seinen Tod eher alltäglich geblieben wäre. Dazu zähle ich auch ein Gespräch, das wir im November 1998 in Boll hatten, als wir uns miteinander sehr detailliert über den gegenseitigen Zusammenhang zwischen unseren Lebensgeschichten und unserem je eigenen und gleichzeitig gemeinsamen wissenschaftlichen Arbeiten austauschten. Die Schlussfolgerung, im Lichte einer kritischen Wissenschaftstheorie nicht sonderlich überraschend, war, dass erhebliche Teile unserer theoretischen Arbeiten zumindest durch wichtige Teile unserer Lebensgeschichte angestoßen wurden.⁴

Einiges aus der Lebensgeschichte von Gottfried in "Lernfähigkeit der Subjekte..."

- Gottfrieds frühe Kindheit, er kam 1940 in Würzburg auf die Welt, wurde ganz wesentlich durch Faschismus und Pietismus bestimmt. Gottfried hat 1991 anhand der Tagebücher seiner Mutter publiziert, wie eine unheilige Vermengung von Pietismus und Nationalsozialismus in Form eines "gläubigen Fatalismus" der gesamtgesellschaftlichen Anpassungsgewalt der Faschisten sehr gelegen kam. Dies muss man verstehen, wenn man Gottfrieds oft rigoroses Ringen gegen ein "nie wieder" richtig einordnen will.
- Spekulation muss bleiben, weshalb auf dem Buchumschlag ein Ausschnitt aus dem Gemälde von E.Munch: "Tote Mutter und Kind" zu sehen ist, bei dem im Vordergrund ein verstummtes, kleines Mädchen sich die Ohren zuhält, während im Hintergrund die Mutter auf ihrem Totenbett zu erkennen ist. Ich vermute, dass bei der Auswahl dieses Titelbildes auch lebensgeschichtliche Momente eine Rolle spielten. Will/kann sich das Kind davon befreien oder ist es so gefesselt oder gar gelähmt, dass ihm dies nicht in den Sinn kommen mag? Oder war es gar eine Vorahnung vom nahen eigenen Tod? Ich weiß es nicht.
- Sehr plastisch auch die liebevolle Beschreibung seines Kinderbuches "was drei kleine Bären im Wald erlebten" (S.109f), die so endet: "Damit verlieh mir das Bärenbuch eine magische Macht, die in mir bis heute wenn auch in anderen Formen weiterwirkt" (ebenda). Oder noch allgemeiner: "Das Lesen (von Kindern, Bü.) verstärkt die Fähigkeiten zur magischen Beherrschung der Wirklichkeit. Darin bleibt die Lesekunst den phantasie-diktatorischen, elektronischen Medien überlegen" (ebenda).
- überlegen" (ebenda).

 "Kann die Lust nicht auch als die artifizielle, finale Gestaltung der Begierde verstanden werden?" (S.237). Weit gefehlt, wer hier das Bild eines vertrockneten Pietisten vor sich hat, dem klare Wissenschaftlichkeit eine masochistische Form des "Lebens als Jammertal" sei. Nein, Gottfried empfahl vor seinem Tode der Trauergemeinde ein Fest mit viel Rotwein. Den Lesenden gibt er in diesem Buch ein Privatissimum in den nautischen Grundlagen seiner Leidenschaft, dem Segeln, indem er eine Verknüpfung von J.Lockes Faszination an Veränderungen in den Niederlanden mit seinen Erfahrungen als Segler anbietet: "Um das für Nichtsegler einmal vorstellbar zu machen: Ich fahre mit meinem Schiff etwa fünf Seemeilen vom Land weg, es ist neblig, vom Land ist nichts mehr zu sehen.

Ich kann mich nun nicht mehr auf die direkten Signale meiner Wahrnehmung verlassen, d.h. auf Traditionen. Wenn ich nicht im Kreis herumfahren will, brauche ich eine Orientierung, der Glaube nützt mir hierbei nichts. Also muss ich beobachten und muss Signale in ein erfahrungsgeleitetes, abstraktes Erkenntnissystem einbringen. Dies ist in der Schifffahrtstechnik das erste Mal in einer für die damaligen Verhältnisse herausragenden Größe gelungen" (S.66f).

BDW

BDW

BDW

"Gewalt", "Ambivalenz" und "Partei ergreifen"

BDW

Ein Thema, ein Verknüpfungsaxiom bei der Formulierung wissenschaftlicher Sätze und ein Appell, die alle drei miteinander zusammenhängen und die sich quer durch das Werk von Gottfried ziehen.

Gewalt

Männlicher Sexismus, nicht in Form einer vorschnellen Schuldzuweisung, ist eine der Erscheinungsformen von Gewalt: "Die Imaginationen von Liebe, vor allem der männlichen Liebe, werden in ihrer Widersprüchlichkeit auch politisch wichtig. Sie bewegen sich bei den 'gebrochenen' Männern zwischen der hysterischen Angst vor Impotenz (d.h. vor der Unfähigkeit für die antrainierte Mannrolle) und der Hoffnung auf Ich-Auflösung und Hingabe-Erlösung." (S.31)

Eine andere Erscheinungsform ist Rassismus und Kolonialismus in deren gewaltvollem Fortleben, - etwa in der Fremdenfeindlichkeit: "Denn die gesellschaftlich-industrielle Produktion der Nutzlosigkeit und die individuelle Sehnsucht nach 'Wir'-Identifikationen auf der Basis ständig und systematisch erzeugter individualisierter Existenzangst bilden die Basis der spezifischen Fremdenfeindlichkeit in den Industriestaaten. An der Vorstellung vom unerzogenen, schwarzen Primitiven wurden die Denkmodelle entwickelt, in denen sich alle Elemente der bürgerlichen Herrschaftsideologie vereinigen. Nachdem das rassistische Bild erst einmal gezeichnet und eingeführt war, diente die kontinuierliche Randfigur des 'Negers' als ein wirksames Erziehungsmittel. An seiner Figur wird die Grausamkeit deutlich, mit der der imperialistische Europäer zuerst seine eigenen Kinder und dann die Menschen in der ganzen Welt behandelte, um sie für seine Interessen herzurichten. Wehe dem Schwachen! Wehe dem, der sich zurichten lassen muss, um dann ausgebeutet werden zu können. Aber auch: Wer arm und elend ist, wer Sklave und 'Neger' ist, ist es nach diesem Denkmodell durch seine eigene natürliche Begabung bzw. durch seine ihm angeborenen schlechten Eigenschaften." (S.156)

Ambivalenz

Ein Katalog, entmutigend in seiner Fülle und Differenziertheiten zu den Schattenseiten menschlichen Lebens? Nicht nur, denn da gibt es auch Ambivalenzen, die nicht nur Schicksal sondern auch zumindest Perspektiven, manchmal sogar Handlungschancen eröffnen: "Die Menschen sind fähig, sich eine bessere Zukunft zu schaffen, weil (der Autor, Bü) sie sich mit ihren Erfindungen, Sitten, Gebräuchen, Kulturen, Ideen, Irrtümern, Versuchen und Taten in der Vergangenheit immer wieder neu als lernfähig erwiesen haben. Die Spannung von Lernmöglichkeit und Lernbegrenzungen wird damit zum

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

zentralen Interesse einer auf Ambivalenz fußenden Forschung.

Für die Erziehungswissenschaft ist das Denk-Konzept der 'Ambivalenz' daher voller Hoffnung. Denn in ihm ist ein realistischer Lernbegriff enthalten. ... Das ambivalente Denken entdeckt die Freiheitspotentiale von Einzelnen und Gruppen in ihren realen, immer wieder neuen und überraschenden, kreativen Erfindungen und Handlungen. Daher kann nur ambivalentes Denken Respekt und Sensibilität vor den Erfindungen anderer Kulturen entwickeln und hierdurch die Möglichkeiten und Voraussetzungen schaffen, interkulturelle Beziehungen eingehen zu können und zu pflegen." (S.248f)

Partei ergreifen

Alles analytisch schön und gut. Doch werden sich die Profiteure der aktuellen Unrechtssituation über derlei pazifistische Hilflosigkeit freuen, weil sie am status-quo überhaupt nichts ändern wird. Hier wird Gottfried, insbesondere in der Linie von Jouhy sehr explizit: "Im Konstruktivismus verarbeiten die ehemals 'rechts' - oder 'links' - parteilichen Intellektuellen ihre Vertreibung aus der Geborgenheit der großen Ideologien mit zynischer Anti-Wahrheit: es gibt keine wahrhafte Erkenntnis mehr. Deswegen ist zu betonen, dass ambivalentes Denken ... Partei für die Armen, Ausgebeuteten und Unterdrückten ergreift. Grenzüberschreitung ist nicht mit Zynismus oder gar Beliebigkeit zu verwechseln." (Anm. 18, S.229)

Realutopist, Humanist und Aufklärer zugleich?

- Diesen Abschnitt, bei dem es um die Spannung zwischen "Aufklärung" und "Postmoderne" gehen sollte, habe ich aus meinem Manuskript wieder gestrichen, weil er allzu leicht in eine Etikettierung absacken könnte. Und gegen die kann sich Gottfried nicht mehr wehren.

Von Gottfrieds Umgang mit Sprache

Wer mit Veränderungsabsichten in trägen Systemen intellektuelle Resonanz erzeugen will, muss mit Sprache gleichzeitig differenziert und sehr pointiert umgehen können, er muss einstecken und austeilen können, vor allem in letzterem war Gottfried unüberhörbar.

Bei der Lektüre dieses Buches fielen mir jedoch auch einige Formulierungen auf, die für mich anders, poetischer klingen. Sie gehören auch zu meinem Bild von diesem Werk:

"Ein Kind hat brav zu sein; wenn es brav ist, ist es lieb; wer lieb ist, wird geliebt; um geliebt zu werden, müssen Kinder sichtbar und brav sein." (S.123)

oder:

"Die Gier der Menschen in Industriegesellschaften nach immer Neuem erklärt sich vielleicht auch ein Stück weit aus der ständigen Scheinbefriedigung durch die väterlich-technischen Gaukelbilder und die Maschinen-Mütter, die die Einbetonierung der Körper-Seelen durch die technische Vernunft kaum zu heilen vermögen." (S.95)

oder:

"Wir erfahren schon als kleine Kinder die individuelle Einsamkeit eines allgemeinen Konkurrenzsystems. Wir erleben schon als kleine Kinder die uns umgebende feindliche Öffentlichkeit. Wir erlernen in unserer Kultur schon früh die Ohnmacht gegenüber den Stärkeren, Mächtigeren; wir erleben früh, dass diejenigen keinerlei Lebensrechte haben, die zu den Unnützen, zu den Wertlosen, zu den Lebensunwerten gezählt werden." (S.156)

Was bleibt?

Es ist noch nicht die Zeit, wo man auf diese Frage eine Antwort geben könnte; es ist noch die Zeit, wo man Trost braucht. Bei der Trauerfeier habe ich Petra von der Mythologie der Bandjoun in Kamerun erzählt: Dort vermeidet man beim Tod eines Mitmenschen vom "Sterben" zu reden; vielmehr hofft man, dass er oder sie nur weggegangen sei, um irgendwann als Kind wiederzukommen. Was jedoch auf jeden Fall über den Tod hinaus fortlebt, das sind die Gedanken von Weggegangenen und das gemeinsame Nachdenken darüber. Erst wenn es keine Gedanken mehr an und über einen Verstorbenen gibt, dann ist er tot.

Ich wäre froh, wenn auch dieser Gedanke von Gottfried nicht vergessen würde: "Solche Gedanken, die im Getrennten das Gemeinsame suchen, sind in einer auf Dichotomie eingestellten Alltagsideologie zunächst einmal schwer verständlich. Zu sehr widerspricht dieses Denken der gewohnten Trennung in Freund und Feind, in gut und böse, in falsch und richtig. Die heute für alle überlebensnotwendige Fähigkeit, im Fremden das Identische zu suchen und zu finden (ohne dabei die eigenen Interessen zu vergessen), ist scheinbar nur aus der Erfahrung oder der Reflexion der eigenen Heimatlosigkeit erlernbar. Unserer wirklichen Heimat nähern wir uns erst über die Wege in die Fremde." (S.229)

Petra, der Lebensgefährtin von Gottfried gewidmet Hans Bühler

Anmerkungen:

- 1 Ich kann den ersten Band hier nicht detailliert abhandeln. Er kümmert sich um eine ideologiekritische Aufarbeitung von Kolonialismus, Rassismus und den darauf reagierenden Widerstandsbewegungen. (Er ist ebenfalls 1999 im Argument Verlag in Hamburg als Argument Sonderband Neue Folge AS 263, ebenfalls von Th.Geisen herausgegeben worden)
- 2 Übrigens eine Ideologie, die in unseren Tagen der neoliberalen Globalisierung fröhliche Urstände feiert. Dies geht alle, die mit Lernenden zu tun haben, an, denn diese Ideologie legitimiert perfekt die zur Zeit zu beobachtende, verstärkte Selektion der Förderungsbedürftigen.
- 3 Man verzeihe mir, dass sich dabei meine Sprache sofort so sehr verändert.
- 4 Das frappierendste Beispiel bei diesem Gespräch kam aus der WG, in der Gottfried als Student lebte: Dort war auch ein Mathe-Studi, sehr nah dem allgemeinen Stereotyp: vierschrötig, weltabgewandt und ein wenig unbeholfen. Bei Mathematikern unterstellt man jedoch, dass ihr Theoretisieren nun wirklich nichts mit ihrem Leben zu tun hätte. Gottfried war da anderer Meinung, denn er sah einen Zusammenhang mit der Sehnsucht dieses jungen Mathematikers nach Harmonie, die er in menschlichen Beziehungen nicht, in mathematischen Gleichungen sehr wohl in einer für ihn beglückenden Art und Weise fand.
- 5 Ich kenne auch diese quälende Frage nach der Rolle der eigenen Eltern in dieser Zeit.

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

Programm des Symposiums der Sektion auf dem DGFE-Kongreß am 20./21. September 2000

Das Thema des Symposiums der Sektion lautet:

Erziehungswissenschaftliche Innovationsdiskurse in Transformationsgesellschaften - Lernorte, Lehrsprachen, pädagogische Konzepte.

In drei Zugriffen geht es um die Frage, wie das Bildungswesen auf gesellschaftliche "Umbrüche" reagiert. Nicht die Beschreibung von Veränderungen auf beobachtbarer Ebene steht im Mittelpunkt, sondern die Analyse der erziehungswissenschaftlichen Reflexionsprozesse, die in solchen Situationen als Innovationen, d. h. verbesserte oder treffendere Reaktionen auf gewandelte Bedingungen angeboten werden. Die drei Schwerpunkte sind:

- 1. Veränderte Lernorte zeigen, daß in Ländern der sogenannten Dritten Welt und in Industriestaaten Bildungsprozesse zunehmend auch an informellen Orten außerhalb (zumeist) staatlicher Bildungsinstitutionen stattfinden. Welche Gründe führen dazu, und läuft dies Vorstellungen zur Entwicklung eines modernen Bildungswesens zuwider?
- 2. Zu veränderten Rahmenbedingungen des Bildungswesens gehört die gewandelte Wahrnehmung bzw. ein anderer Umgang mit der Mutter- bzw. Familiensprache der in den öffentlichen Einrichtungen Erzogenen. Hier geht es um innovative Antworten auf diese sprachliche Vielfalt in Bildungsinstitutionen. Da es dabei weniger um eine Vielfalt der Sprachen zu Unterrichtender geht die war schon immer pluralwurde die Bezeichnung Lehrsprache gewählt.
- 3. In gesellschaftlichen Umbruchzeiten - so derzeit verstärkt in osteuropäischen Staaten - wird gerade auf reformpädagogische Konzepte zurückgegriffen, um den gesellschaftlichen

Veränderungen im Bildungswesen zu begegnen.

Programm:

Prof. Dr. Wolfgang Hörner (Univ. Leipzig): Lernorte, Lehrsprachen und pädagogische Konzepte als Beispiele für Innovationsdiskurse - Zum Verhältnis von staatlichem Bildungswesen und informellem Lernen

Prof. Maria Estela Graciani (Univ. Catol. Sao Paulo): Der informelle Sektor als neuer Lernort im gesellschaftlichen Umbruch in Brasilien

Dr. Bernd Overwien (TU Berlin) ALIMA: Lernen im informellen Sektor im Süden

Prof. Dr. Ursula Neumann (Univ. Hamburg): Zur Bedeutung informellen Lernens in einer modernen, westlichen Großstadt (Hamburg) - Institutionelle Reaktionen auf Machtverschiebungen auf dem "sprachlichen Markt"

Dr. Heike Niedrig (Univ. Hamburg): Strategien des Umgangs mit sprachlicher Vielfalt

Prof. Dr. Ausma Špona (Univ. Riga): Veränderter Umgang mit sprachlicher Vielfalt im Baltikum

Prof. Dr. Michel Candelier (Univ. R. Descartes, Paris): Veränderter Umgang mit sprachlicher Vielfalt in westeuropäischen Staaten. Zur Renaissance Reformpädagogischer Konzepte in Zeiten gesellschaftlicher Umorientierungen

Prof. Dr. Zarina Rahman Khan (Univ. Dhaka): Reformpädagogik und gesellschaftliche Transformation in Bangladesh am Beispiel der aktuellen Rezeption von Rokeya Begum

Prof. Dr. Miroslaw S. Szymanski (Univ. Warschau): Schulpolitische Veränderungen als Reflex veränderter politischer Rahmenbedingungen in einem Reformstaat

Prof. Dr. Alfred Treml (Univ. BW. Hamburg): Reformpädagogische Semantik im Kontext schnellen sozialen Wandels

Zusammenfassung: PD Dr. Annette Scheunpflug (Univ. BW. Hamburg), PD Dr. Norbert Wenning (FernUni. Hagen): Ansätze zur Erklärung der Resonanz von pädagogischen Innovationen in Transformationsgesellschaften

Nächste Sektionstagung 18.-20.2.2000

Die nächste Sektionstagung findet vom 18. bis 20. Februar 2000 in Münster statt. Eine genaue Ausschreibung erfolgt in der nächsten Ausgabe der ZEP. Bitte halten Sie sich den Termin jetzt schon einmal frei.

Workshop: Von der "Pädagogik der Unterdrückten" zur "Pädagogik der Autonomie": Die Folgen der Theorie und Praxis des brasilianischen Pädagogen Paulo Freire (1921-1997) weltweit vom 26. - 28. November 1999

In diesem Workshop werden die Theorie und Praxis Paulo Freires in seinem Heimatland Brasilien sowie in den USA, der Schweiz und Afrika thematisiert. Freires Ansätze zu einer befreienden Bildungsarbeit sollen vor dem Hintergrund der Ausbildungskrise in Deutschland bzw. weltweit diskutiert werden. Es wird gefragt, inwieweit sein Werk Anstöße für eine postmoderne Renaissance des Bildungsbegriffs und seiner Umsetzung in gesellschaftlichen Praxen geben kann. Angesichts neoliberaler Globalisierungsformen und ihrer Folgen ist es unser Anliegen, gesellschaftliche Transformationsprozesse lokal und global in den Blick zu nehmen: Welche individuellen und gruppenbezogenen Suchbewegungen und Lemprozesse sind notwendig, um der weltweiten Ausdehnung von alter und neuer Armut zu begegnen? An von den Teilnehmern mit auszuwählenden Beispielen aus Ländern im Süden und im Norden wird diese Frage diskutiert werden. Es werden darüber hinaus Ansätze sozialer Strategien ge-

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

gen die Verarmung breiter Bevölkerungsteile dargestellt. Der Freire'sche Ansatz, übertragen auf die jeweiligen Bedingungen, steht zur, auch kritischen, Diskussion. Der Workshop soll dazu beitragen, wieder pädagogische Praxis für die Alltagsarbeit an einer Bildungsreform zu ermöglichen. Bestandteile des Kurses sind die Arbeit mit Medien, Praxisberichte und die Umsetzung für die schulische und außerschulische Bildungsarbeit.

Eingeladen sind Lehrkräfte aller Schulformen und Mitarbeiter/innen aus der außerschulischen Bildungsarbeit. Die Tagung findet in der Heim-Volkshochschule Loccum statt und kostet DM 260 (im DZ) bzw. DM 290 (im EZ).

Kursleitung haben Gertrud Kreuter, Ev.-luth. Marahrens Heim-Volkshochschule Loccum und Dr. Heinz-Peter Gerhardt, Hochschullehrer an der FHBund, Brühl/Köln; Vorstand bzw. Mitglied in der paulo freire kooperation (Oldenburg) und der PAULO FREIRE GESELLSCHAFT (München).

Auskunft und Anmeldung bei der Ev.-luth. Maharens-Heimvolkshochschule, 31547 Rehburg-Loccum, Tel: 05766-9609-0, Fax: 05766-9309-0. (Inhaltliche Nachfragen und Themenvorschläge unter hpgerh@fhbund.de möglich).

Anmeldeschluß ist der 15. Oktober 1999 (danach Versand der Einladungen samt Materialpaket).

Fachgespräch "Kulturkontakt anno dazumal: Deutsche Kolonialschulen in Afrika und Asien"

Am 2.7. 99 fand in der Universität der Bundeswehr Hamburg ein Fachgespräch zur Ausstellung "Kulturkontakt anno dazumal: Deutsche Kolonialschulen in Afrika und Asien" statt, die von Prof. Alfred K. Treml und Dr. Jürgen

Krause konzipiert und arrangiert und rund ein Jahr zuvor zum ersten Mal gezeigt worden war.

Der Anlaß des Treffens war die für die Veranstalter überraschend starke und kontroverse Resonanz, die die Ausstellung innerhalb der Fachöffentlichkeit fand. Dies hatte die Veranstalter veranlaßt, Vertreter aus der Missionswissenschaft und von Missionsgesellschaften zu einem Fachgespräch einzuladen, um ihnen so die Gelegenheit zu geben, ihre zum Teil sehr kritischen Einschätzungen der Ausstellung vorzutragen. Diese Einladung wurde wahrgenommen und so diskutierten während der Tagung Vertreter des Evangelischen Missionswerks in Deutschland, der Berliner Gesellschaft für Missionsgeschichte, der Allianz Mission, des Deutschen Entwicklungsdienstes und der Humboldt Universität mit den Veranstaltern und anderen Erziehungswissenschaftlern von der Universität der Bundeswehr.

Bald stellte sich heraus, daß sich hinter den kontroversen Einschätzungen und Darstellungsweisen der Missionsgeschichte der beiden Parteien zwei unterschiedliche Wissenschaftskulturen bzw. Erkenntnisinteressen verbergen. Während die Veranstalter die Missionsgeschichte funktional betrachteten, um so auf die Gefahren eines asymmetrischen und pädagogische Ansprüche beinhaltenden Kulturkontakts hinzuweisen, fanden die eingeladenen Missionswissenschaftler die Betonung der Gewaltausübung, der Disziplinierung und der Bedienung hegemonialer Machtinteressen seitens der Missionsschulen einseitig dargestellt und der objektiven Realität der Mission und ihrer Geschichte nicht entsprechend. Bei einigen ostdeutschen Tagungsteilnehmern hat die in gewissen Textpassagen der Ausstellung hergestellte Verbindung von Mission mit Begriffen wie Imperialismus und Kolonialismus Reminiszenzen an die offizielle Ideologie der ehemaligen DDR erweckt. Hingegen betonten sie die Befreiungs- bzw. Emanzipationsfunktion der (zeitgemäßen) Missionspraxis.

Letztendlich ist die Differenz der Erkenntnisinteressen der Tagungsteilnehmer bewußt geworden, was die Kommunikation zwischen den beiden Parteien erleichterte: So wurde die von Treml geäußerte Auffassung, daß die didaktische Vermittlung der oben genannten Botschaft notwendigerweise mit Übertreibungen, Vereinfachungen und Provokationen operieren muß, von den meisten Missionswissenschaftlern für legitim gehalten. Gleichzeitig zeigte Treml Einsicht in bezug auf einige terminologische Ungenauigkeiten - zum Beispiel die falsche Bezeichnung der Missionsschulen als Kolonialschulen.

Neben allen Differenzen hat man auch eine wichtige Gemeinsamkeit gefunden: Die Einschätzung, daß die Missionsschulen bisher erstaunlich selten Objekt wissenschaftlicher Reflexionen waren, und daß dieses Defizit dringend behoben werden muß.

Abschließend läßt sich sagen, daß die Tagung nicht nur *Reflektieren* über einen Kulturkontakt, sondern auch das *Praktizieren* eines (anderen) Kulturkontakts geleistet hat. Die Art und Weise dieses Praktizierens - die betont ausgeprägten Bemühungen, die Auffassungen und die Intentionen, ja die "informelle Grammatik" der Kontrahenten zu verstehen - wird wahrscheinlich den Teilnehmern als Bereicherung in Erinnerung bleiben.

Krassimir Stojanov

AG Ethnopädagogik bei der DGV (Deutschen Gesellschaft für Völkerkunde)

Die AG Ethnopädagogik wurde auf der letzten Tagung der DGV am 6. Oktober 1997 interdisziplinär gegründet und hat z.Zt. ca. 60 aktive Mitglieder. Es sind dies vor allem Ethnologen, Pädagogen und Psychologen. Die DGV ist der Dachverband deutschsprachiger Ethnologen in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Sie arbeitet mit Völkerkundlern an Museen, in Kulturvereinen und Universitäten zusammen.

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

Halbjährlich organisiert sie zur Weiterbildung der Mitarbeiter Fachtagungen. Die Ziele der AG Ethnopädagogik sowie eine Definition ihres Gegenstandes sind in der ZEP, 21,1 abgedruckt. Für weitere Fragen steht folgende Kontaktadresse: Dr. Helga Unger-Heitsch, Birkenstr. 84, 50389 Wesseling, Tel./Fax: 02236/841299 (8-13 Uhr), email: Helga.Unger-Heitsch@t-online.de.

Die Initiativen der AG sind:

- Seminare und Vorträge in der Erwachsenenbildung (mit praktisch-bildnerischen Anteilen)
- Museumsführungen und -werkstätten für Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen
- Entwicklung von Konfliktrainings für Schule, Verwaltung und Polizei
- Fortbildungen für Erzieher/Pädagogen (Theologen, Vertreter interessierter Nachbardisziplinen)
- Auch in diesen Bereichen sucht die AG noch Kooperationspartner. Eine lokale Untergruppe trifft sich monatlich im Rautenstrauch-Joest-Museum zu Köln.

Call for papers: Ethnopädagogik 2000: Interethnische Konflikte und ihre perspektivische Währnehmung

Der o.g. Titel ist das Thema des Workshops der AG Ethnopädagogik bei der diesjährigen DGV-Fachtagung an der Universität Heidelberg vom 3. - 7. Oktober 1999.

Diese Tagung ist inhaltlich dem Ziel "Grundlagenforschung im Bereich Kindheit" zuzuordnen. Die AG benötigt Unterstützung für den Workshop ihrer AG, dessen Thema "Interethnische Konflikte..." die sozialisatorische Bedeutung von Konflikten beleuchten wird. Die Tagung der AG Ethnopädagogik wird im Rahmen der alle zwei Jahre tagenden DGV-Kongresse stattfinden und steht unter dem Rahmenthema der DGV "Interdiszipli-

narität- die Ethnologie und ihre Nachbarwissenschaften". Internationale Gäste wie Bruce Kapferer (London), Jonathan Friedman (Universität Lund) oder Günter Senft (Nijmegen) oder Gustav Jahoda (Glasgow) referieren an den Vormittagen (4.-7. Oktober); die Nachmittage sind dann für das Programm der acht AGs vorbehalten.

Der Workshop der AG Ethnopädagogik erhofft sich in erster Linie Erkenntnisgewinn über die Entstehung von Vorurteilen und Fremdenfeindlichkeit. Die Veranstaltung der AG-Ethnopädagogik verbindet deshalb Wissen aus Theorie und Praxis in folgenden drei Unterzielen:

1. Ursachenanalyse zum Phänomen "Vorurteil"

Friedenspädagogik sollte auf dem neuesten Wissensstand beruhen, d.h. sowohl psychologische als auch historische Faktoren der Vorurteilsentstehung mit berücksichtigen. Die Vorträge der Professoren Jahoda und Krebs werden deshalb die Langzeitperspektive bei der Entstehung interkultureller Konflikte mit einbeziehen. Dabei handelt es sich noch um eine Forschungslücke. Besonders der Vortrag von Herrn Krebs wird die allgemeine Grunddisposition des Menschen vor dem Hintergrund zunehmender Verstädterung in einer modernen Massengesellschaft problematisieren.

2. Bewußtwerdung und Reflexion der eigenen kulturellen Perspektive

Die Kenntnis theoretischer und empirischer Studien zum Thema Fremdenbilder bietet Wissenschaftlern und Multiplikatoren jeder Herkunft die Möglichkeit, sich der eigenen kulturspezifischen Standpunkte bewußt zu werden. Durch die Beschäftigung mit Themen des "cultural bias", dessen ungünstigste Variante das Vorurteil ist, können eigene Perspektiven besser reflektiert und besser verarbeitet werden. Besonders die Kenntnis der genetischen und psychologischen Voraussetzungen für unser Leben in Gemeinschaften ist für praktisch arbeitende Ethnopädagogen hilfreich, um nicht fremde Kulturen zu idea-

lisieren oder zu exotisieren. Spezifische kulturelle Prägungen sind in der modernen Gesellschaft menschlichen Veranlagungen und Bedürfnissen unterzuordnen. Die "bunten Farben der Multikulturalität" lenken selbst Kulturwissenschaftler oft vom Wesentlichen ab.

3. Gegenmaßnahmen zur Vorurteilsprävention

Der Workshop bietet die Möglichkeit, bisherige Konzepte zur Diskussion zu stellen und zu verbessern. Als Zielgruppen der Veranstaltung werden folgende Personengrupen als Multiplikatoren benannt:

- a) Wissenschaftler, Vertreter aller Nachbardisziplinen der Ethnologie, die an den Hochschulen in Forschung und Lehre auf den Kulturvergleich angewiesen sind und authentische Informationen über unsere zunehmend multikulturelle Gesellschaft oder außereuropäische Ländern benötigen. Die Vorträge zum Thema "Schulische Sozialisation" sind für verschiedene Wissenschaftsebenen wichtig.
- b) Lehrer und anderes pädagogisches Fachpersonal, welches Fortbildungen veranstaltet oder persönlich "Eine Welt Dritte Welt Themen" in ihrem Unterricht oder Vorträgen behandelt. Hier sind auch Museumspädagogen zu nennen.
- c) Träger ethnopädagogischer Vereine (ESE, Kula, KLJB, Museumspädagogische Gesellschaft) und Dritte Welt Gruppen, Mitarbeiter der Kirche oder staatlicher und nicht-staatlicher Träger der Jugendarbeit.

Die Ergebnisse des Workshops werden in einem Tagungsband veröffentlicht. Sie erreichen die DGV-homepage und die der AG über: http://www.eth.uniheidelberg.de. Weitere Informationen und Anmeldung von Beiträgen bei Dr. Helga Unger-Heitsch, Birkenstr. 84, 50389 Wesseling, Tel./Fax: 02236/841299 (8-13 Uhr), email: Helga.Unger-Heitsch@tonline.de.

VENRO VENRO VENRO VENRO VENRO VENRO VENRO VENRO

VENRO-Kodex

"Entwicklungsbezogene Öffentlichkeitsarbeit"

Nach einem längeren Diskussionsprozeß in den verschiedenen Arbeitsgruppen des Verbandes Entwicklungspolitik deutscher Nichtregierungsorganisationen (VENRO) wurde im Oktober 1998 der Kodex "Entwicklungsbezogene Öffentlichkeitsarbeit" auf der Mitgliederversammlung des Verbandes verabschiedet. Es liegt in der Natur von entwicklungspolitisch engagierten Organisationen, für das Erreichen ihrer Ziele und zum Zweck der Spendenwerbung in die Öffentlichkeit zu gehen. Mit dem Kodex "Entwicklungsbezogene Öffentlichkeitsarbeit" verpflichten sich die VENRO Mitgliedsorganisationen, die darin festgelegten qualitativen Standards in ihrer öffentlichen Kommunikation einzuhalten.

I. Aufgaben und Ziele entwicklungsbezogener Öffentlichkeitsarbeit

Entwicklungsbezogene Öffentlichkeitsarbeit (EBÖ) von Nichtregierungsorganisationen (NRO) möchte Menschen ermutigen und befähigen, an der Gestaltung einer gerechten Entwicklung im regionalen, nationalen und internationalen Rahmen aktiv und verantwortungsvoll teilzuhaben. Sie bringt entwicklungspolitische Anliegen aktiv in die gesamtgesellschaftliche Diskussion ein. Hierbei informiert EBÖ über Belange der Entwicklungsländer und unsere Beziehungen zu ihnen. Sie informiert über die Arbeit der Organisationen und gestaltet den Dialog über entwicklungspolitische Anliegen in und mit der Bevölkerung, die sie als aktiv und verantwortlich Handelnde respektiert und zur ideellen und materiellen Unterstützung auffordert. Sie will Menschen für die entwicklungsbezogenen Auswirkungen ihrer Konsum-, Lebens- und Produktionsmuster sensibilisieren, um die Bereitschaft für notwendige strukturelle Anpassungsmaßnahmen im Norden zu verbessern. Sie möchte Menschen dabei unterstützen, Verantwortung für globalen Gemeinsinn zu entwickeln und als solidarisch Handelnde gewinnen. EBÖ beinhaltet die Gesamtheit ihrer werbenden, informierenden und überzeugenden Kommunikation, die durch Presse- und Medienarbeit, entwicklungsbezogene Bildung und Fundraising gestaltet wird.

II. Verpflichtungen

1. Verpflichtung auf die Ziele und Anliegen von VENRO EBÖ ist grundsätzlich den in der Präambel der VENRO-Satzung verbindlich gemachten Zielen verpflichtet, nämlich einen Beitrag für mehr Gerechtigkeit in der Einen Welt zu leisten, die Armut zu bekämpfen und sich für die Verwirklichung der Menschenrechte sowie die Bewahrung der natürlichen Lebensgrundlagen einzusetzen.

2. Verpflichtung gegenüber der Menschenwürde

EBÖ achtet die Würde des Menschen in besonderer Weise: Sie geht davon aus, daß Menschen auf allen Kontinenten Subjekte ihres Handelns und nicht Objekte von Hilfe sind. Sie zeigt dies in allen Äußerungsformen wie Wort, Bild und Ton.

3. Verpflichtung auf Offenheit und Wahrheit

EBÖ achtet auf wahrheitsgemäße, sachgerechte Darstellung, macht ihre eigenen Werthintergründe, Motive und ihr Handeln transparent. Sie vermittelt die prinzipielle Offenheit für verschiedene Handlungsmöglichkeiten und möchte Menschen unterstützen, zwischen den verschiedenen Lösungswegen entscheiden zu können. Eine ehrliche und glaubwürdige EBÖ stellt grundsätzlich keine Behauptungen auf, die eine bestimmte Entwicklungsstrategie, eine bestimmte Form von Hilfe oder einen bestimmten entwicklungspädagogischen Ansatz als einzige Lösung nahelegen.

EBÖ schätzt die Wirksamkeit eigener Bemühungen sowie generell die Arbeit der NRO realistisch ein. Darüber hinaus bemüht sie sich um eine sachgerechte Darstellung staatlicher Entwicklungshilfe und den sich verändernden längerfristigen Herausforderungen an die Entwicklungspolitik.

4. Verpflichtung zur Toleranz

EBÖ trägt dazu bei, die Sensibilität für die Probleme, Interessen und Hoffnungen im Süden zu wecken. Sie fördert daher einen Perspektivwechsel, der es erlaubt, den Blickwinkel anderer einzunehmen und den eigenen Standpunkt selbstkritisch zu reflektieren. Grundlage sind der Respekt gegenüber anderen kulturellen Orientierungen und die Toleranz gegenüber anderen Sichtweisen, sofern sie die Menschenwürde nicht verletzen.

5. Verpflichtung auf konstruktive Veränderungen

EBÖ erschöpft sich nicht in der Darstellung individueller Not oder allgemeinen Elends. Sie beschreibt Ursachen und Folgen von schlechten Lebensbedingungen, Ausbeutung und Unterdrückung und zeigt Wege möglicher konstruktiver Veränderungen auf. Dies beinhaltet auch Maßnahmen zur Verbesserung der politischen, wirtschaftlichen und sozialen Rahmenbedingungen in den Industrieländern zugunsten der Länder des Südens. EBÖ gibt zu erkennen, ob die eigene Leistung den in der VENRO-Satzung beschriebenen Zielen nachkommt.

6. Verpflichtung auf Partnerschaftlichkeit

EBÖ hebt hervor, daß gegenseitige Abhängigkeiten in der Einen Welt eine gemeinsame Verantwortung zur Überwindung von Fehlentwicklungen bedingen. EBÖ ist daher den Grundsätzen der Partnerschaftlichkeit verpflichtet. Dabei beachtet sie die grundsätzliche Fähigkeit der Menschen, ihr Leben in eigener Verantwortung gestalten zu können. EBÖ sucht den offenen Dialog mit verschiedenen gesellschaftlichen Gruppen im Norden wie im Süden, ist in diesem Sinne selbstkritisch und davon überzeugt, daß Meinungsbildung auf gegenseitigen Lernerfahrungen beruht. In den gesellschaftlichen und politischen Meinungsbildungsprozessen ergreift

VENRO VENRO VENRO VENRO VENRO VENRO VENRO VENRO

EBÖ Partei für die Armen im Protest gegen Armut, Ausbeutung und Unterdrückung.

7. Verpflichtung auf angemessene Kommunikationsmittel

EBÖ spricht Emotion und Verstand an. Zur Veranschaulichung komplexer Sachverhalte vereinfacht sie auch, aber sie überlistet oder überfordert die angesprochene Zielgruppe nicht mit Worten oder Bildern. Hierzu gehört auch, Inhalte oder Formulierungen, die als diskriminierend verstanden werden können, zu vermeiden. Sie eröffnet Möglichkeiten der Verständigung und ist daher unvereinbar mit strategischen Methoden, die Menschen mit indoktrinierender Meinungsbildung überrumpeln möchten. Die eingesetzten Kommunikationsmittel dürfen dabei nicht gegen Partnerschaftlichkeit, Offenheit und Wahrheit verstoßen. EBÖ ist nicht moralisch überheblich, sie berücksichtigt die gesellschaftliche Situation hierzulande und bemüht sich daher, wo immer es geht, die Wechselwirkung zwischen dem Leben in unserer Gesellschaft und den Problemen der Entwicklungsländer aufzuzeigen.

8. Verpflichtung auf frauengerechte Darstellung

Eine tragfähige menschliche Entwicklung beinhaltet die Gerechtigkeit zwischen den Geschlechtern. EBÖ achtet darauf, daß die Lebenssituation von Frauen grundsätzlich im Blick ist, Frauen und ihre Anliegen in Wort und Bild angemessen zur Sprache kommen und nicht stereotyp als abhängige Opfer dargestellt werden. EBÖ strebt eine Sensibilisierung und ein schärferes Bewußtsein für die ungleiche geschlechtsspezifische Verteilung von Ressourcen, Mitsprache und Macht an und will Beiträge zu einer Veränderung eingeschliffener Verhaltensmuster und frauenverachtender Strukturen liefern.

9. Verpflichtung gegenüber Mitbewerbern

EBÖ hat die Aufgabe, die von der jeweiligen NRO beabsichtigten Ziele und Anliegen in der Öffentlichkeit darzustellen, für diese zu werben und zu überzeugen. Dies beinhaltet auch, die eigenen Anliegen und Positionen in Abgrenzung zu anderen VENRO-Mitgliedern deutlich zu machen bzw. gegenüber diesen zu vertreten. Dies geschieht respektvoll, fair und auf Grundlage der hier beschriebenen und in der VENRO-Satzung gegründeten Vereinbarungen.

10. Verpflichtung auf transparente und verantwortliche Mittelverwendung

Die in VENRO zusammengeschlossenen NRO sind auf die finanzielle Unterstützung privater und öffentlicher Geber/innen angewiesen. Insbesondere bei privaten Spenden besteht ein besonderes Vertrauensverhältnis zwischen Geber/innen und Verwender/innen. Deshalb verpflichten sich die in VENRO zusammengeschlossenen NRO mit den ihnen anvertrauten Mitteln (Spenden) verantwortungsbewußt, sorgfältig und wirtschaftlich umzugehen. Ferner verpflichten sie sich, die Herkunft und Verwendung der Mittel transparent und den Geber/innen zugänglich zu machen.

11. Verpflichtung auf Effizienz und Redlichkeit bei der Mittelbeschaffung

Die Marketingmaßnahmen, die die in VENRO zusammengeschlossenen NRO anwenden, dienen auch der Mittelbeschaffung. Sie sollen effizient und erfolgsorientiert sein. Sie beinhalten Appelle an die Solidarität und Mitbetroffenheit der Geber/innen im Sinne der 'Symphatiewerbung'. Ihre Ansprache enthält nichts, was die Partner im Süden oder Osten nachweislich schädigt oder herabwürdigt.

12. Verpflichtung auf die Einhaltung des Datenschutzes

Für die in VENRO zusammengeschlossenen NRO ist das Datenschutzgesetz verbindlich. Dies bezieht sich sowohl auf die Spender/innen oder Mitglieder der Organisationen als auch auf angemietete Fremdadressen. Über das Gesetz hinaus verpflichten sie sich, Spender/innen- und Mitgliedsadressen nicht zu kommerziellen Zwecken zu vermieten oder zu verkaufen. Sobald ein Datenexport an Dritte stattfindet, werden sie von diesen eine Datenschutzverpflichtung einfordern.

13. Verpflichtung auf allgemein geltende Richtlinien

EBÖ ist nach den geltenden Prinzipien journalistischer und ethischer Redlichkeit zu gestalten. Sie beruht auf den Richtlinien, die im 'Code d'Athène' auf internationaler und im Pressekodex auf nationaler Ebene festgelegt wurden.

14. Verpflichtung auf Professionalität

Die in VENRO handelnden Organisationen und Verbände bemühen sich durch Maßnahmen der Qualitätssicherung und zur Weiterbildung der in der EBÖ tätigen Personen für die Professionalität von EBÖ auf allen Ebenen ihres Handelns Sorge zu tragen.

III. Verbindlichkeit

Dieser Kodex wurde von den in VENRO zusammengeschlossenen Organisationen und Verbänden vereinbart und von der VENRO Mitgliederversammlung 1998 verabschiedet.

Er ist ein für alle Mitglieder verbindlicher und für alle Außenstehenden transparenter und nachvollziehbarer Maßstab für Offenheit, Partnerschaftlichkeit und Glaubwürdigkeit entwicklungsbezogener und damit auch gesellschaftspolitischer Kommunikation.

IV. Ahndung von Verstößen

1. Schlichtungsstelle

Mögliche Verstöße gegen den Kodex 'Entwicklungsbezogene Öffentlichkeitsarbeit' werden auf Antrag von einer unabhängigen Schlichtungsstelle geprüft.

Die Schlichtungsstelle versteht sich als Organ der Selbstkontrolle. Ihr kommt die Aufgabe zu, den Sachverhalt zu klären, zwischen den Parteien eine Lösung zu vermitteln und nach geeigneten Maßnahmen für eine ggf. notwendige Schadensbegrenzung zu suchen.

Arbeitsweise und Befugnisse der Schlichtungsstelle werden in der VENRO-Satzung und VENRO-Geschäftsordnung geregelt.

Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension

Manfred Holz

Ausreise ins Heimatland. Zurück aus dem Entwicklungsdienst.

Erfahrungen in der entwicklungsbezogenen Bildungsarbeit. Ein praktisches Handbuch. Reihe Basispädagogik, Arbeitsgemeinschaft für Entwicklungshilfe e.V. 1995 Nr. 5, 12.50 DM, ISBN 3-928468-07-3.

Dieses Heft im Rahmen der AGEH-Reihe "Basispädagogik" bezeichnet sich als "praktisches Handbuch" für Menschen, die sich - zurück aus dem Entwicklungsdienst - engagieren wollen in entwicklungsbezogener Bildungsarbeit.

Zurückgekehrte EntwicklungshelferInnen finden sich häufig nicht so einfach in ihrer (neuen) alten Heimat zurecht. Vergeblich suchen sie oft, ihre spezifischen Einsichten und die Erfahrungen des Zusammenlebens im Süden in ihrer Heimat zu verbreiten; denn es geht um mehr als nur das Berichten von Erlebnissen. Vielmehr suchen sie Wege zur Realisierung weltweiter sozialer Gerechtigkeit, die ein Umdenken und die Umstrukturierung der eigenen Gesellschaft impliziert.

Der Autor Manfred Holz war selber Entwicklungshelfer in Venezuela und setzte seine Solidarität für die "Dritte Welt" fort, indem er die Neusser Eine Welt Initiative (NEWI) mit ins Leben rief. Dieser Zusammenschluß von 20 Eine-Welt-Gruppen spricht in diversen Aktionen Menschen in ihren hiesigen Lebensumständen an, um den Bezug zum Süden herzustellen und globales Denken zu fördern.

Den Ausgangspunkt bilden Überlegungen zum "Entwicklungsland Bundesrepublik", die die Notwendigkeit beleuchten, unser Leben so zu ändern, daß wir möglichst nicht mehr auf Kosten anderer leben. Bedienen wir uns nicht "viel zu billig und viel zu reichlich aus den Gärten armer Länder, denen wir dann teure, energieverschwendende und umweltzerstörende industrielle Luxusgüter aufschwatzen und verkaufen?" (S.9). Der Neusser Initiative NEWI geht es um eine handlungsorientierte Aufklärung zu dem Slogan aus der Wuppertaler Studie "Zukunftsfähiges Deutschland": "Gut leben heißt nicht viel haben".

In einer an den großen Kampagnen (fairer Handel, Blumen, Kinderarbeit in der Teppichindustrie, Kinderprostitution/Sextourismus) orientierten Lobby- und Bündnisarbeit sollen die Stimmen der Partner hörbar und ausbeuterische Verhältnisse gestoppt werden. Die Bürger sind dabei in ihrer Rolle als Konsumenten und Reisende angesprochen und können von daher sowohl ihr persönliches Verhalten ändern als auch gemeinsam Macht ausüben.

Im einzelnen werden Kampagnen zum fairen Handel am Beispiel Kaffee, die Blumenkampagne, das "Rugmark"-Warenzeichen zur Teppichproduktion ohne Kinderarbeit sowie die Kampagne gegen Kinderprostituion und Sextourismus vor-

gestellt. Stets geht es um ein lokal angepaßtes Aktionsprogramm, das kleinschrittig und konkret dargestellt wird (incl. Aufklärungsmaterial, ökumenische Fürbittgebete, Presseartikel und dergl.).

Die Beispiele enthüllen nicht nur Erfolge der NEWI, sondern auch Defizite oder Problembereiche, nämlich z.B. die Altersstruktur der Aktiven, die derzeit bei 40 - 70 Jahren liegt. Wie also Junge ansprechen und für ehrenamtliche Arbeit gewinnen? Aber man möchte nicht nur lamentieren, sondern denkt kreativ an immer wieder neue Aktionen.

Es wird auch selbstkritisch festgehalten: "Es ist uns bisher nur in einem ganz geringen Umfang gelungen, ausländische PartnerInnen und Gruppen sowie weitere Neusser Organisationen in unsere Arbeit miteinzubeziehen" (S.17). Untereinander wird die Zusammenarbeit als kollegial und unterstützend erlebt, weil durch steten Gedankenaustausch gegenseitige Anerkennung, Mitgefühl und Verständnis für Erschwernisse und Spannungen gegeben werden. Regelmäßig einigt man sich auf übergreifende Themen und gemeinsames Vorgehen, die die Unterschiede bestehen lassen.

In Zusammenarbeit mit kommunaler Nord-Süd-Arbeit sind auch partnerschaftliche Schritte in der Projektarbeit mit dem Süden unternommen, Lateinamerikatage und Antirassismusseminare durchgeführt sowie der Beitritt von Neuss zum Klimabündnis beschlossen worden. Hierdurch ergaben sich neue Bündnispartner im Umweltschutz, in der Abfallwirtschaft und im Umweltbildungsbereich.

So künden eine Fülle von konkreten Informationen, kreativen Aktionen, Hinweisen zur Medien- und Pressearbeit sowie eingestreuten Zitaten und Thesen von dem unermüdlichen Engagement der Neusser InitiatorInnen. Für andere lokal arbeitende Gruppen - und speziell RückkehrerInnen aus den Entwicklungsdiensten - findet sich hier viel Anregendes sowie praktische Hilfestellungen (inkl. Adressen).

Gisela Führing

Adjai Paulin Oloukpona-Yinnon

Unter deutschen Palmen.

Die "Musterkolonie" Togo im Spiegel deutscher Kolonialliteratur (1884 - 1944); IKO - Verlag für Interkulturelle Kommunikation, Frankfurt am Main 1998, 365 Seiten, 52.80 DM: ISBN 3-88939-445-0

Oloukpona-Yinnon, togolesischer Germanist und Literaturwissenschaftler, vorzüglicher Kenner afrikanischer Geschichte, vor allem der Westafrikas, macht uns mit seiner Habilitationsschrift, die er im Jahre 1996 an der Universität in Lomé erfolgreich verteidigte, mit der deutschen Kolonialliteratur Togos bekannt. Sein wissenschaftliches Rüstzeug erwarb sich der Autor vor allem als Stipendiat der Alexander-von-Humboldt-Stiftung am Lehrstuhl für Romanische Literaturwissen-

Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension

schaft und Komparatistik der Universität Bayreuth, eine Forschungseinrichtung, die sich besonders mit Studien zu frankophonen Literaturen außerhalb Europas beschäftigt. Quasi als Triebkraft seiner Forschungsarbeit erfahren wir im Vorwort seiner Studie, daß ein nicht unwichtiger Teil deutscher Literaturgeschichte seine wahre Heimat in Togo habe und eben dort, neben der historischen Realität des deutschen Kolonialismus, eine andere, eine literarische Realität existieren würde (vgl. S.16). Und er kommt zu dem Schluß: "Es gibt ein literarisches Bild der deutschen Kolonie Togo, und dieses Bild verdient heute mehr denn je unsere Aufmerksamkeit. Wer eine Auseinandersetzung mit dem Kolonialismus anstrebt, kommt nicht an der Kolonialliteratur vorbei." (ebenda)

Seine Studie zum Thema "Unter deutschen Palmen - Die 'Musterkolonie' Togo im Spiegel deutscher Kolonialliteratur", das darf vorausgeschickt werden, stellt eine gelungene Synthese zwischen Kolonialismus ad abstractum und Kolonialliteratur im besonderen dar. Der Verfasser hat sich zeitliche Grenzen innerhalb seines Untersuchungsfeldes gesetzt, nämlich zwischen 1884 und 1944. Eine interessante Zeitspanne, die verrät, daß koloniales Denken und Handeln nicht unbedingt an territoriale Besitztümer gebunden sein muß. D.h. konkret, 1919 wurde wohl Deutschland auf Grund des Versailler-Vertrages seiner Kolonien verlustig und im Falle Deutsch-Togos teilten sich Frankreich und Großbritannien das Territorium, doch der kolonialnostalgische Wunsch nach einem Fortbestand des deutschen Kolonialreiches blieb weitgehend erhalten. Den Beweis dafür erbringt der Verfasser in einer Reihe eindrucksvoller literarischer Beispiele.

Darüber hinaus erfahren wir, daß der Mythos von der deutschen "Musterkolonie" Togo vor allem durch die deutsche Kolonialliteratur initiiert wurde. An passenden Beispielen dazu mangelt es nicht in der Studie. Unter interkulturell-pädagogisch-komparativem Aspekt wäre von unserer Seite hier noch anzumerken, daß auch ein nicht unwesentlicher Teil der deutschen Schulbuch- und Kinderbuchautoren zumindest bis zum Ende des sog. Dritten Reiches an der Aufrechterhaltung dieses Mythos' beteiligt waren. Die pädagogische Forschung hatte einen eigenständigen und nicht unwesentlichen Beitrag zu erbringen. So veröffentlichte z.B. Becker im Jahre 1939 eine Studie zur Kolonialpädagogik der 'Großen Mächte' (zu denen er auch Deutschland rechnete) als einem 'Kapitel vergleichender Erziehungswissenschaft der Gegenwart'. 2 Togo nimmt dort eine prioritäre Stellung ein, wohl auch deshalb, weil die 'Togoländer' sich noch immer durch eine 'unerschütterliche Anhänglichkeit' gegenüber dem deutschen Volke auszeichnen würden, lesen wir (vgl. Becker, S.287). So sind weiterführende Forschungen auch auf interkulturell erziehungswissenschaftlichem Gebiet als durchaus sinnvoll zu erachten, obwohl uns bereits Forschungsergebnisse zu schulischer Erziehung und Bildung während des deutschen Kolonialismus in Togo vorliegen. Doch die Erforschung der Einbeziehung deutscher Kolonialliteratur sowohl in der Schule des kolonialen 'Mutterlandes' als auch in der Kolonialschule selbst weist m.E. noch eine Reihe weißer Flecken auf

Ein weiteres Beispiel zur pädagogischen Aufrechterhaltung dieses Mythos' gibt uns Karstedt. In seiner Abhandlung zu

Problemen afrikanischer Eingeborenenpolitik aus dem Jahre 1942³ läßt der Autor wissen, daß "der ungeheure Bildungsdrang aller afrikanischen Eingeborenen, der sie in Bamum (also hier bezogen auf Kamerun, J.K.) und anderswo in unseren Zeiten mangels anderer Möglichkeiten eigene Schriften erfinden ließ, überall nach Befriedigung schreien" würde (vgl. Karstedt, S.105). Ob allerdings am Beispiel Togos in jener Zeit eine eigene, von außen unverfälschte (d.h. nichtchristianisierte) Schriftsprache auch eine eigenständige Literatur hätte hervorbringen dürfen, muß zumindest aus der Kenntnis der Probleme um Bamum bezweifelt werden.⁴ So ist es nur folgerichtig, wenn Oloukpona-Yinnon feststellt, daß "die deutsche Kolonialliteratur über Togo ... nicht für die Togoer gedacht (war). Es war eine deutsche Literatur, die für Deutsche geschrieben wurde" (S.333).

Bereits die Gliederung der vorliegenden Studie gibt Auskunft über Tiefe und Umfang der Untersuchung. Nach einleitenden Ausführungen z.B. zum Stand der Forschungen und zur Aktualität des Themas beschäftigt sich der Autor mit folgenden Problemen: 1. Historischer Hintergrund der deutschen Kolonialliteratur über Togo. 2. Die Anfänge der deutschen Kolonialliteratur über Togo. 3. Frauen und Kolonialbelletristik. 4. Kolonialliteratur zwischen Unterhaltung und Belehrung. 5. Kolonialliteratur zwischen Empörung und Nostalgie. 6. Deutsche Koloniallyrik über Togo. 7. Togo zwischen Literatur und Kolonialismus.

Neben der bereits erwähnten nur lückenhaft bewältigten erziehungswissenschaftlichen Zuwendung, die vom Autor der Studie auch nicht vorgesehen war, offenbart die Lektüre ein von der Literaturwissenschaft bis heute nur wenig beachtetes spezifisches Forschungsfeld. Eine Vielzahl von Autoren und Autorinnen werden dem Leser zugänglich gemacht, Inhalte ihrer wesentlichen Werke diskutiert, hinterfragt und analysiert und zwar in ihrer Einheit von literarischer Thematik und historischem Hintergrund. Dem Autor ist es gelungen, uns mit Literaturprodukten und thematischen Konstrukten zu konfrontieren, die mit der kolonialen Realität nur wenig bis gar nichts gemein hatten, jedoch das vordringliche Ziel verfolgten, den deutschen Leser für die koloniale Sache aufzuschließen, ja zu begeistern. Eine Begeisterung, die, wenn auch in abgeschwächter Form, noch heute zuweilen anzutreffen ist

Ein wesentlicher Erfolg der Studie besteht m.E. darin, daß sich mit Oloukpona-Yinnon ein weiterer Afrikaner gefunden hat, der seine eigene Geschichte und die seines Volkes beginnt, wissenschaftlich zu hinterfragen und aufzuarbeiten und wie die Studie zeigt, weitgehend vorurteilsfrei und ambivalent dem interessierten Leser, einem hoffentlich relativ breiten Publikum zugänglich zu machen. Diese Art der Auseinandersetzung nimmt immer mehr Raum ein und ist ein überzeugendes Markenzeichen der Bayreuther Forschungen zu spezifischen Fragen gemeinsamer afrikanisch-deutscher Historie. Der Autor schließt mit folgender Feststellung, die auch Raum für zukünftige Überlegungen gestattet: "... wie der deutsche Kolonialismus Anteil an der Geschichte Togos nimmt, so bildet die deutsche Kolonialliteratur über Togo einen Bestandteil des Erbes der deutschen Kolonialzeit in diesem Land. Die

Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension

Togoer übernehmen mit der Kolonialliteratur ein Erbe aus der Kolonialgeschichte, aber ob sie heute bereit sind, dieses Erbe kritisch anzutreten, sei dahingestellt".

Oloukpona-Yinnon hat uns eine spannende und überaus interessante Lektüre in die Hand gegeben. Die Studie lebt von einer Vielzahl von Textbeispielen, die einsichtig interpretiert werden und doch genügend Raum lassen zu eigenen Denkansätzen. Unterstützt werden sie durch umfangreiche bibliographische Angaben, die Lust machen, sich in die ungekürzten Originale zu vertiefen, was allerdings für die meisten Lesehungrigen aus Beschaffungsgründen nur äußerst schwierig zu realisieren sein wird. Ein umfangreicher Personen- und Sachindex und eine gelungene doch viel zu magere Auswahl von Abbildungen unterstützen den Zugang zur Studie. Empfohlen sei sie all jenen, die sich für afrikanischdeutsche (Literatur)Geschichte interessieren. Ihr möglicher Einsatz zur Fundierung interkulturell-pädagogischer Themen und Sachverhalte in schulischen und universitären Bereichen ist unbestreitbar.

Jürgen Krause

Anmerkungen:

- 1 Verwiesen sei hier auf meine Rezensionen zur frankophonen Literatur außerhalb Europas, die ebenfalls in der ZEP erschienen sind: Riesz, János: Koloniale Mythen Afrikanische Antworten, in Heft 2/1997, Seite 32 und Yigbe, Dotsé; Fetischismus als Alterität Am Beispiel kolonialer Literatur über Togo: Richard Küas, Félix Couchoro und David Ananou, in Heft 2/1998, 43f.
- 2 Becker, Herbert Th.: Die Kolonialpädagogik der Großen Mächte (Ein Kapitel der vergleichenden Erziehungswissenschaft der Gegenwart); Hamburg 1936, 365 Seiten.
- 3 Karstedt, Oskar: Probleme afrikanischer Eingeborenenpolitik; in: Kolonialwissenschaftliche Forschungen, Ergebnisse und Probleme, heraugegeben im Auftrage des Reichsforschungsrates und der Deutschen Forschungsgemeinschaft von Günter Wolf, Band 3, Verlag E.S. Mittler & Sohn / Berlin 1942, 162 Seiten.
- 4 Die Anspielung Karstedts auf Bamum (im Grasland Kameruns) bezieht sich m.E.auf Njoya, dem 15. Mfon-Mum (König der Bamum), der eine eigene Schriftsprache erfand (1896 1916), damit zum Gründer einer spezifischen Bamum-Literatur wurde, indem er u.a. die Geschichte seiner Vorfahren aufschreiben ließ. Das Tragische daran ist, daß diese Schrift und mit ihr verbunden die Kreation einer eigenständigen afrikanischen Literatur schließlich 'der französischen Verwaltung zum Opfer fiel, die einen derartigen Prestigegewinn nicht dulden wollte' (vgl. dazu Rumpf, Angelika: Sultan Njoya, König der Bamum, Museum für Völkerkunde Berlin, 1975)

Misereor

Kinder. Unsere Zukunft in der Einen Welt.

Bad Honnef: Horlemann 1999, 173 S., ISBN 3-89502-090-7, DM 19,80

Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene sind unbestritten in jedem Teil dieser Welt die Zukunft menschlicher Ge-

sellschaften. Obwohl dies so ist und in unzähligen internationalen Konferenzen sowie Publikationen immer wieder betont wird, sieht die Zukunft für die Mehrheit von ihnen alles andere als rosig aus. Vielmehr wird die Mehrzahl v.a. im Süden des Globus täglich mit Armut, Ausbeutung und Gewalt und den damit zusammenhängenden Erscheinungsformen konfrontiert. Ein entscheidender Faktor dieser Situation liegt im ungerechten Nord-Süd-Verhältnis begründet. Damit sich die Handlungsperspektive als globale Angelegenheit dar. Denn 'Unterentwicklung ist keine Phase der Entwicklung, sondern ihre Folge' (Galeano), also die andere Seite der Medaille.

In zwei umfassenden Grundlagenartikeln beschäftigen sich Johannes Müller und Clemens Kronenberg mit dem Themenkomplex der globalen Kindheit, wobei sie ihr Augenmerk auf Kinder im Süden lenken. Während Müller die aktuellen wissenschaftlichen Diskurse aufgreift und diese sehr prägnant auf 29 Seiten präsentiert, schreibt Kronenberg aus der Sicht von Misereor und konzentriert sich auf Erfahrungen mit vergangenen sowie gegenwärtigen Strategien, ProjektpartnerInnen und Programmen für und mit Kindern.

Im zweiten Teil der Publikation werden Kinder dokumentarisch und literarisch in den Mittelpunkt gerückt. Dies geschieht anhand der in den Grundlagenartikeln herausgearbeiteten Schwerpunkte (z.B. Kinderarbeit, Straßenkinder, Kinderprostitution, Kinder im Krieg und auf der Flucht), wobei versucht wird, sowohl Süd- als auch Nordperspektiven zu dokumentieren

Bemerkenswert ist, daß das Werkstattgespräch in der Mitte des Buches als verbindendes Glied zwischen theoretischen Überlegungen und Berichten aus der Praxis, in der Einleitung nur marginal Erwähnung findet. Immerhin kommen darin vier MitarbeiterInnen von Misereor zu Wort - Evamaria Karlauf, Christiane Overkamp, Benjamin Pütter, Georg Stoll -, die aus den Perspektiven ihrer verschiedenen Tätigkeitsschwerpunkte die Arbeit des Hilfswerkes für und mit Kindern kontrovers und kritisch diskutieren; z.B. ob Kindheit im letzten Jahr aufgrund des 'Global March' ein Modethema in Deutschland war und welche Rolle Kinder für die Spendenwerbung von Misereor spielen.

Die Publikation eignet sich durch ihre Vielfältigkeit für verschiedene 'AdressatInnen'. Die Grundlagenartikel bereichern den wissenschaftlichen Diskurs und können auch in der Sekundarstufe II eingesetzt werden. Das Werkstattgespräch ist v.a. für an entwicklungsbezogener Lobby- und Bildungsarbeit Interessierte zu empfehlen. Die Fülle dokumentarischer sowie literarischer Quellentexte eignet sich für SchülerInnen ab der fünften Klasse und für die außerschulische Jugendarbeit, z.B. zur Vorbereitung von Aktionen zum Thema. Mit dieser Empfehlung ist die Hoffnung verbunden, daß das Thema 'Kinder' eine Zukunft hat, die nicht nur theoretisch bleibt, sondern praktisch mit der Veränderung von Strukturen beginnt. Diese Handlungsoption ist uns im Norden dieser Welt täglich gegeben.

Gregor Lang-Wojtasik

Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension

"Fremdsprachige Volksteile" und deutsche Schule. Schulpolitik für die Kinder der autochthonen Minderheiten in der Weimarer Republik - ein Quellen- und Arbeitsbuch. Zusammengestellt, eingeleitet und kommentiert von Marianne Krüger-Potratz, Dirk Jasper und Ferdinande Knabe. 444 S., Waxmann Verlag Münster 1998, 49,90 DM, ISBN 3-89325-625-3

Die Interkulturelle Pädagogik hat sich als Spezialisierung innerhalb der Erziehungswissenschaft in den 1970er Jahren herausgebildet. Doch zu ihrer "kurzen Geschichte" gehört eine "lange Vergangenheit" des bildungspolitischen und pädagogischen Umgangs mit als "nicht-deutsch" definierten Schülerinnen und Schülern, die bis heute Wirkungen zeigt, aber kaum bekannt ist. Ein entscheidender Ausschnitt aus dieser "langen Vergangenheit" war Gegenstand des von der Deutschen Forschungsgemeinschaft innerhalb des Schwerpunktprogramms "Folgen der Arbeitsmigration für Bildung und Erziehung - FABER" geförderten Projekts "Bildung und Erziehung ethnischer Minderheiten im Deutschen Reich: Die Minderheitenschulfrage in der Weimarer Republik".

Ziel des Projekts war es, die Denk- und Handlungsmuster herauszuarbeiten, die für den bildungspolitischen und pädagogischen Umgang mit sprachlicher und kultureller Vielfalt bestimmend waren, und - mit Blick auf die aktuelle Situation nach Kontinuität und Diskontinuität zu fragen. Als Untersuchungsraum wurde zeitlich die Weimarer Republik und politisch-geographisch Preußen gewählt. Ersteres, weil mit der Weimarer Republik, erzwungen durch die internationale politische Situation, auch die deutsche (preußische) Bildungspolitik sich erstmals positiv auf die Frage der Beschulung von Kindern der autochthonen (sprachlichen, ethnischen und kulturellen) Minderheiten beziehen mußte, während die Minderheiten ihrerseits erstmals die Möglichkeit hatten, gruppenübergreifend und mit internationaler Unterstützung ihre Bildungsforderungen einzuklagen. Bildungspolitisch führte dies zu Zugeständnissen an einzelne Minderheitsgruppen bei Forcierung der nationalen Zentrierung des Bildungswesens (Stichwort: Deutschkunde, Erziehung im Geiste des deutschen Volkstums). Ausgewählte Minderheitsgruppen konnten zwar Minderheitsschulen und/oder Untericht in der Minderheitssprache einrichten, aber dieses Zugeständnis war rechtlich nur schwach abgesichert, gewährt als eine per Erlaß zwar zugebilligte, aber immer wieder zu erkämpfende Ausnahme. Paßausländische Kinder im schulpflichtigen Alter waren (mit Ausnahme der österreichischen) nicht schulpflichtig. Wie mit ihnen im Schulbereich verfahren worden ist, wird in einem zweiten Band dargestellt werden.

Das Quellen- und Arbeitsbuch ist in acht Kapitel unterteilt und führt von den politischen Hintergründen zum Verständnis der minderheitspolitischen Auseinandersetzungen über die verschiedenen Facetten der bildungspolitischen Kontroversen hinsichtlich der "richtigen" Beschulung der Kinder der "fremdsprachigen Volksteile" bis hin zu einer Rekonstruktion der die Debatten bestimmenden Denk-, Argumentationsund Legitimationsfiguren. Jedes Kapitel umfaßt eine umfangreiche Einleitung und die dazu gehörenden ausführlich kommentierten Dokumente.

Who ist who in der Entwicklungspolitischen Bildungsarbeit in den Ländern der Europäischen Union. Informationsstelle Bildungsauftrag Nord-Süd, WUS (Hrsg.), Wiesbaden 1999, ISBN 3-922845-26-6, DM 5,00. 56 S.

Bezug: World University Service, Goebenstraße 35, 65195 Wiesbaden, Fax 0611/446489

Das Engagement für entwicklungsbezogene Bildungsarbeit steigt auch im Kontext der Europäischen Union ständig an. Immer häufiger schließen sich Nichtregierungsorganisationen, aber auch behördliche Stellen über nationale Grenzen hinweg zusammen, um an gemeinsamen Projekten zu arbeiten, Erfahrungen auszutauschen und sich gegenseitig Anregungen zu geben. Die soeben erschienene Publikation kann als Pionierarbeit betrachtet werden. Sie stellt ein wichtiges Hilfsmittel für die entwicklungspädagogische Arbeit zwischen den Ländern der Europäischen Union dar.

Der Band stellt zu jedem Land der europäischen Union relevante Adressen zur entwicklungspolitischen Bildungsarbeit von Regierungs- und Nichtregierungsstellen zusammen. Für alle die, die auf internationaler Ebene zum Globalen Lernen Informationen benötigen, ist diese Broschüre ein unverzichtbares Hilfsmittel.

Annette Scheunpflug

Paulette Reed-Anderson: Eine Geschichte von mehr als 100 Jahren. Die Anfänge der Afrikanischen Diaspora in Berlin, Berlin 1995, 56 S. (kostenlos)

Bezug: Die Ausländerbeauftragte des Berliner Senats, Potsdamer Str. 65, 10785 Berlin, Fax 030/2625407

Diese Broschüre erzählt in Bildern und Texten (zum Teil auch auf Englisch und Französisch) die Geschichte afrikanischer Einwanderer und Migranten in Berlin von 1867 bis zum zweiten Weltkrieg. Anschaulich wird das Leben von Menschen geschildert, die sich als Schaffner, Künstler, Verkäufer, Arbeiter, Studierende in das Berlin Anfang des Jahrhunderts zu integrieren versuchten. Dabei wird eindrücklich erkennbar, daß die afrianische Diaspora in Berlin auf eine hundertjährige Geschichte zurückblicken kann und nicht erst ein Phänomen unserer Gegenwart ist. In Zeittafeln und Textausschnitten wird zudem der Hintergrund der allgemeinen Weltpolitik umrissen, um vor dieser Folie die spezielle Situation in Berlin besser verständlich werden zu lassen. Allerdings geht dies etwas auf Kosten der flüssigen Lesbarkeit des Heftes.

Annette Scheunpflug

Paulette Reed-Anderson: Afrikaner in Berlin. Metropole-Menschen - Nahaufnahme, Berlin 1997, 56 S. (kostenlos) Bezug: Die Ausländerbeauftragte des Berliner Senats, Potsdamer Str. 65, 10785 Berlin, Fax 030/2625407

Diese Broschüre läßt Menschen schwarzer Hautfarbe aus Berlin zu Wort kommen und über ihr Leben und ihre Arbeit in Berlin erzählen. Auch die historischen Wurzeln afrikanischer Berliner werden anschaulich erzählt. Die Broschüre wird ergänzt durch Hinweise auf Werke bildender Kunst, afrikanischer Literatur, Mode-Kollektionen, Photographie und Theater schwarzer Berliner. Außerdem ergänzt ein Adressenverzeichnis den Band.

Annette Scheunpflug

Unterrichtsmaterial Unterrichtsmaterial Unterrichtsmaterial Unterrichtsmaterial

Kindermissionswerk (Hg.): Kinderspiele rund um die Welt. Aachen 1996

Bezug: Kindermissionswerk; Päpstliches Missionswerk der Kinder in Deutschland: Stephanstr. 35; 52064 Aachen

Es muß nicht immer gleich Nintendo oder ein Computerspiel sein! Vielmehr zielt die hier vorliegende Spielesammlung darauf ab, Anregungen für Kinderspiele rund um die Welt zu geben. Ökonomische, geographische und historische Bedingungen prägen die jeweilige Spielkultur eines Landes. Groß und Klein haben durch Spiele die Möglichkeit, mit primitiven und wertlosen Materialien in die Alltagssituation von Kindern aus fremden Ländern zu schlüpfen und dadurch deren Kultur kennenzulernen. Ob Straßenspiele, Bastelanleitungen oder Tanzlieder, so verschieden Kulturkreise und damit auch Völker sind, eines haben sie alle gemeinsam: Über alle Kontinente hinweg wird gespielt. Diese Spielanleitungen aus Afrika, Lateinamerika, Ozeanien, Europa und Asien erleichtern den Zugang zum Fremden und bieten die Möglichkeit, mehr über die eigene Kultur zu erfahren.

Carina Dürr

Bischöfliches Hilfswerk Misereor e.V. (Hg:): Kinder. Materialien für die Schule Nr. 29. Mönchengladbach: Kühlen KG 1999

Bezug: Misereor Medienproduktion und Vertriebsgesellschaft GmbH (MVG); Boxgraben 73, 52064 Aachen

Die Beiträge der hier vorliegenden Materialien für die Schule problematisieren, berichten und erzählen Kinderalltag und Kindererfahrungen rund um die Welt. An konkreten Beispielen können Schüler der Sekundarstufen I und II Perspektiven für ihren eigenen Lebensentwurf entdecken, ihre Persönlichkeit ausbilden und sich vertraut machen mit der Welt der Erwachsenen. Spannungspole, wie Kindsein und Erziehung, Straßenkinder in Brasilien und Deutschland, Kinderarbeit hier und anderswo, die globale Herausforderung zukünftiger Generationen und eine Fallstudie über Kinder im bolivianischen Hochland lassen über den eigenen Tellerrand schauen. Ein Kennenlernen fremder Kulturen ist der Grundstein für die reflektierte Auseinandersetzung mit der eigenen Kultur. Ein Ziel, das mit diesen schulpraktischen Materialien verfolgt wird.

Carina Dürr

Bischöfliches Hilfswerk Misereor e.V./Bund der Deutschen Katholischen Jugend (BDKJ) (Hrsg.): "Jugendaktion 1999 – Der Kick für Kinderrechte weltweit"; 16 S.

Bezug: Misereor e.V., Mozartstr. 9, 52064 Aachen oder BDKJ, Carl-Mosterts-Platz 1, 40477 Düsseldorf

Seit der Kinderrechtskonvention der Vereinten Nationen vor zehn Jahren wird weltweit allen Kindern das Recht auf Leben, Schutz, Gesundheit und individuelle Entfaltung zugesichert. Doch obwohl diese Konvention "das meist unterzeichnete Menschenrechtsdokument der UN" (S.3) darstellt,

sieht die Realität anders aus: Millionen Kinder erleben täglich die Mißachtung ihrer Rechte. Vor diesem Hintergrund nehmen Misereor und der BDKJ die Rechte der Kinder genauer in den Blick. Mit ihrem Heft "Jugendaktion 1999 – der Kick für Menschenrechte weltweit" wollen sie vor allem Kinder und Jugendliche für dieses Thema sensibilisieren und sie zu persönlichem Engagement motivieren.

Unter dem Titel "Kinderrechte der Einen Welt" erfolgt nach der kurzen Auflistung einiger zentraler Artikel der Kinderrechtskonvention zunächst die Gegenüberstellung verschiedener Fälle von Kinderrechtsverletzungen weltweit einerseits und Aktionen für Kinderrechte andererseits, die u.a. von Misereor, BDKJ und der Katholischen Jungen Gemeinde (KJG) initiiert wurden. Fußnoten am Ende der einzelnen Aspekte weisen dabei auf die jeweilige Quelle hin, welche bei dieser Aufstellung als Grundlage diente. Der zweite Artikel des Heftes zeigt, daß Kinderrechtsverletzungen auch in Deutschland zum Alltag gehören: Unter der Fragestellung "Kinderrechte in Deutschland - eine überflüssige Diskussion?" werden fünf Kinder vorgestellt, deren Schicksale als Beispiele für Kinderrechtsverletzungen herangezogen werden können. Im Anschluß daran wird das Thema Kinderarbeit im Welthandel in den Blick genommen, wobei hier vor allem der Faire Handel als ein wichtiger Beitrag gegen Kinderarbeit im Mittelpunkt steht. Konkretisiert wird diese Thematik anhand zweier Beispiele aus der Lebenswelt der Kinder: die Produktion von Fußbällen und von Orangensaft. Aus aktuellem Anlaß wird im vierten Artikel "Kinderrechte und Verschuldung" die Kampagne "Erlaßjahr 2000" vorgestellt, die sich einen weitreichenden Schuldenerlaß für die Länder der Dritten Welt und eine Neugestaltung der internationalen Finanzbeziehungen zum Ziel setzt. Den Abschluß bildet der Rückblick auf den "Global March", einem weltweiten Marsch für Kinderrechte, welcher im Sommer 1998 stattfand.

Zu jedem der Artikel liefern sogenannte "Kicks für die Gruppenstunde" vielseitige Aktionsvorschläge und Anregungen, um sich mit dem Thema auseinanderzusetzen. Diese werden durch extra aufgeführte Gestaltungsvorschläge für das Thema Kinderrechte in der Liturgie ergänzt. Im "Kiosk zum Weiterstöbern" – ebenfalls am Ende jedes Beitrags – sind Hinweise auf weiterführende Literatur sowie geeignete Internet-Adressen verzeichnet. Obwohl für die freie Jugendarbeit konzipiert, finden sich auch für den Unterricht wertvolle Anregungen.

Claudia Bergmüller

Kampagne Erlaßjahr 2000: Aktionshandbuch Entwicklung braucht Entschuldung. Siegbrurg 1999, 48 S., ISBN 3-929704-29-3.

Bezug: Erlaßjahr 2000/c/o Südwind. Lindenstraße 58-60, 53721 Siegburg, Fax: 02241/591227.

Dieses Aktionshandbuch bietet Argumente und Fakten zum Erlaßjahr 2000. Die Broschüre bietet Hintergrundwissen

Unterrichtsmaterial Unterrichtsmaterial Unterrichtsmaterial Unterrichtsmaterial

und stellt Zahlen zu verschiedenen Aspekten der Erlaßkampagne auf 30 Seiten zusammen. 7 Seiten Aktionsvorschläge und Kopiervorlagen schließen sich an. Das Heft ist didaktisch wenig anspruchsvoll. Die Aktionsvorschläge richten sich an Gruppen für Veranstaltungen zum Thema, sind aber für den Unterricht wenig hilfreich.

Annette Scheunpflug

Gisela Führing/Albert Martin Mané: Gekreuzte Blicke. Erfahrungen einer gelebten Partnerschaft, Frankfurt/Oder 1999, 55 Seiten, 5 DM

Bezug: Comenius-Institut. Fachstelle für entwicklungsbezogene Pädagogik (FEP), Auguststraße 80, 10117 Berlin.

In dieser Broschüre werden Erfahrungen aus einer beginnenden Schulpartnerschaft zwischen einer Gesamtschule in Frankfurt/Oder (einer UNESCO-Projektschule) und einer entsprechenden Schule im Ziguinchor im Senegal zusammengestellt. Diese Schulpartnerschaft stellt nicht das Sammeln für Bedürftige in den Vordergrund, sondern das gegenseitige Kennenlernen von Gemeinsamkeiten und Unterschieden im Alltag. Diese Broschüre dokumentiert zweisprachig (Deutsch und Französisch) eine Begegnungsreise afrikanischer Schülerinnen und Schüler nach Brandenburg. Der vorgesehene Gegenbesuch im Senegal konnte aufgrund politischer Spannungen nicht stattfinden. Die Broschüre stellt die Erwartungen und Erfahrungen mit der Schulpartnerschaft aus Perspektive der Schulleitungen, der Lehrkräfte und der Schüler zusammen.

Dieser Broschüre kommt das Verdienst zu, eine Schulpartnerschaft zu dokumentieren, die beide Partner gleichberechtigt zu Wort kommen läßt. Davon legt auch die konsequent zweisprachige Broschüre beredtes Zeugnis ab. Für alle, die eine Schulpartnerschaft durchführen möchten, sei dieses Heft empfohlen.

Annette Scheunpflug

Günther Gugel/Uli Jäger: Welt...Sichten. Die Vielfalt des Globalen Lernens. Verein für Friedenspädagogik Tübingen 1999, 268 Seiten (mit CD-Rom).

Bezug: CD-Rom Bundeszentrale für politische Bildung, Berliner Freiheit 7, 53111 Bonn (kostenlos)

Buch (inklusive CD-Rom!) Verein für Friedenspädagogik. Bachgasse 22, 72070 Tübingen, 38 DM.

Mit der Herausgabe der CD-Rom "Global Lernen - Lernen in Zeiten der Globalisierung" hat der Tübinger Verein für Friedenspädagogik bereits vor mehr als einem Jahr Neuland auf dem Gebiet der friedens- und entwicklungspolitischen Unterrichtsmedien beschritten. Erstmals wurden mit dieser CD-Rom die neuen Möglichkeiten, die das elektronische Medium bietet, in einer technisch überzeugenden und sachlich fundierten Weise in Form eines multimedialen Lern- und Serviceprogramms zum Themenbereich "Eine Welt" umge-

setzt. Die CD-Rom bietet Hintergrundinformationen und Arbeitsmaterialien sowie animationsgestützte Hinführungen zu zwölf thematischen Bausteinen, die unterschiedliche Facetten der weltgesellschaftlichen Entwicklung beleuchten. Dabei geht es um die Dimensionen und Folgen der Globalisierung, um die kritische Auseinandersetzung mit der Vermittlung von Weltbildern und Weltinformationen in den Medien oder auch, unter dem Stichwort "Global Handeln", um die exemplarische Präsentation von neuen politischen Aktionsformen auf weltpolitischer Ebene. Das Lernmedium verzichtet auf überflüssigen spielerischen Schnickschnack. Es wird daher die Erwartungen mancher Nutzer/innen, die die verbreitete Edutainment- oder PC-Game-Software zum Maßstab nehmen, eher enttäuschen. Für Lehrkräfte der Sekundarstufe II und Multiplikator(inn)en in der Erwachsenenbildung bietet die CD-Rom jedoch eine nahezu unerschöpfliche Fülle von Materialien, Texten und methodische Anregungen, fertige Arbeitsblätter und Quellentexte, die z.B. ausgedruckt, bei Bedarf aber auch bearbeitet und den eigenen Bedürfnissen angepaßt werden können.

Dem Wunsch vieler Anwender gemäß, präsentieren Gugel und Jäger nun die wichtigsten thematischen Elemente der CD-Rom auch in Buchform - und treten damit den Beweis an. dass das herkömmliche Printmedium im Zeitalter des elektronischen Edutainment noch keinesfalls ausgedient hat. Das ansprechend illustrierte Arbeitsbuch bietet einführende Texte, Thesen und Fragen zu verschiedenen Aspekten der globalen Problemlage. Wie die CD-Rom beschränkt sich auch das Buch keineswegs auf die übliche ökonomische Engführung der Globalisierungsdebatte, vielmehr widmen die Autoren ihre besondere Aufmerksamkeit dem reflexiven Moment der Globalisierung, dem Entstehen von Weltbildern, den Widersprüchen der kommunikativen Vernetzung und Selbstbeschreibung der Welt, wie auch der Manipulation der Bilderwelten. Darin liegt die herausragende Stärke dieser Arbeitshilfen. Dergleichen Themen sind als Anknüpfungspunkte für die pädagogische Arbeit im Unterricht und in Seminaren ohnehin besonders geeignet. Allerdings geht es im Buch, wie in der CD, in erster Linie um Globalität als Gegenstand von Lernen, nicht, wie die (Unter-)Titel von Buch wie CD jeweils suggerieren, um eine Erörterung des didaktischen Konzeptes globalen Lernens. Die beiden Medien möchten ausdrücklich vielfältige Zugänge zu einer Praxis globalen Lernens eröffnen und damit "wegkommen von der Ideologie, dass es nur eine (richtige) Sicht der Dinge gäbe". So gesehen ist hier Vielfalt Form und Programm. Und wie beim Surfen im Internet, dessen polyzentrische Struktur, die sich aus unübersehbar vielen "undso-weiter-Verweisungen" aufbaut, hier gewissermaßen nachgebildet wird, bleibt der geneigte Leser nach dem Umherstreifen durch den bunten Dschungel von Materialien und Positionen in Buch und CD-Rom gelegentlich doch auch etwas verwirrt und orientierungslos zurück. Doch dass alle scheinbar eindeutigen Erklärungsmuster umstritten und alle Weltverbesserungskonzepte fragwürdig sind, ist ja schon eine wichtige Einsicht im Sinne des globalen Lernens.

Klaus Seitz

Information Information Information Information Information Information

Veranstaltungen

(red.): Stadtakademie Hamburg: Die Evangelische Akademie Nordelbien kündigt in ihrem Seminarprogramm u.a. folgende Veranstaltungen an: "Weltweite Friedenssicherung" am 29.09.1999, 19.00 Uhr, "Wahlrecht für MigrantInnen im Heimatland am 02.10.1999, 19.00 Uhr, "Globalisierung der Medien" am 09.10.1999, 14.00 bis 22.00 Uhr, "Kinderrecht-Menschenpflicht" am 25.11.1999, 19.00 Uhr und "Kinder auf die Straße!" am 14.10.1999, 19.00 Uhr. Nähere Informationen bei der Evangelischen Akademie Nordelbien, Stadtakademie Hamburg, Esplanade 15, 20354 Hamburg

(red.): Klinik unter Palmen? Das Franziskanische Bildungswerk möchte Interessierten einen Einblick in die Arbeit von Entwicklungshelfern im medizinischen Bereich geben. Termin: 22. - 24. Oktober 1999 in Berlin. Teilnahmebeitrag: 50,- DM. Anmeldeschluss: 24.09.99. Veranstalter: Franziskanisches Bildungswerk, Wollankstr. 19, 13187 Berlin. Tel.: 030/4883964 - 3 (Fax - 4). E-mail: franziskaner.pankow@snafu.de.

Medien

(red.): Globalisierung heißt das Themenheft 263 aus der Reihe Informationen zur politischen Bildung (2. Quartal 1999). Es wird versucht, das Thema Globalisierung in seiner Gesamtheit zu erfassen. Neben einer Kennzeichnung des Globalisierungsbegriffs und einer historischen Betrachtungsweise werden Gründe für die Globalisierungstendenzen aufgezeigt. Die Betrachtungen erstrecken sich auf die Wirtschaft, Politik, die Rolle der Entwicklungsländer, Umwelt und Menschenrechte. Das Heft ist kostenlos erhältlich bei Franzis' print & media, Postfach 150740, 80045 München, Fax: 089/5117292 (Berufsangabe erforderlich).

(red.): Kulturkontakt anno dazumal: Deutsche Kolonialschulen in Afrika und Asien. Das Heft 2/99 der "Beiträge aus dem Fachbereich Pädagogik" ist von Jürgen Krause und Alfred K. Treml als Begleitheft zur gleichnamigen Ausstellung verfasst und herusgegeben worden. Es wird das Thema Deutsche Mission und Missionsschulen in Afrika und Asien aus erziehungswissenschaftlicher Sicht näher betrachtet. Die Ausstellung wurde in Hamburg an der Universität der Bundeswehr und in Berlin beim Berliner Missionswerk gezeigt. Das Heft kann kostenlos bestellt werden: Universität der Bundeswehr Hamburg, Fachbereich Pädagogik, Prof. Dr. Alfred K. Treml, 22039 Hamburg. Tel.: 040/6541-2921. E-mail: p_treml@unibw-hamburg.de.

(red.): Südzeit. Das ist der Name der neuen Mitgliedszeitschrift des Dachverbandes Entwicklungspolitischer Aktionsgruppen in Baden-Würtemberg. Es werden allerlei Anekdoten rund um das Thema dritte Welt erzählt. Dachverband Entwicklungspolitischer Aktionsgruppen in Baden-Würtemberg (DEAB), Blumenstr. 15, 70182 Stuttgart.

(red.): Arbeit ist das Thema des Heftes 2/99 "Eine Welt in der Schule". Arbeit wird in seiner Bedeutung für die Menschen in einfacher Weise dargestellt. Zu bestellen bei: Erhard Friedrich Verlag GmbH, Postfach 100150, 30926 Seelze.

(red.): forum. Das Heft 1/99 des forum der unesco-projekt-schulen ergreift das Thema Menschenrechte aus Sicht der Schule. Das Heft 4/99 hat Interkulturelle Begegnung in und mit Europa zum Inhalt. Zu beziehen bei: unesco-projekt-schulen, Postfach 120360, 53045 Bonn.

(red.): Schulden. Das Evangelische Missionswerk behandelt in einem Heft die Bedeutung von Schulden für Entwicklungsländer. Der vollständige Titel lautet: 7x7=49, Schulden x Schulden = Entschulden und ist kostenlos beim Evangelischen Missionswerk in Deutschland (EMW), Normannenweg 17-21, 20537 Hamburg zu haben. E-mail: service@emwd.de.

(red.): Lokale Agenda 21 an Schulen. Im Heft 1/99 Global Lernen wird beschrieben, was sich hinter der Lokalen Agenda 21 verbirgt. Es werden noch Schulen gesucht, die sich dieser Bewegung anschließen. Das Heft ist kostenlos zu beziehen bei: Brot für die Welt, Stafflenbergstr. 76, 70184 Stuttgart.

Sonstiges

(red:) Pilotprojekt des UNESCO-Instituts für Pädagogik: Mit der Unterstützung der Zeit-Stiftung Ebelin und Gerd Bucerius bereitet das UNESCO-Institut für Pädagogik (UIP) ein Pilotprojekt für das Kosovo vor. Das Bildungsprojekt soll die in ihre Heimat zurückgekehrten Jugendlichen und jungen Erwachsenen auf ein Leben nach dem Krieg vorbereiten. Dieses Projekt beinhaltet u.a. Lese-, Schreib- und Rechenprogramme, Anweisungen zu den Themen Gesundheit und Hygiene, Umgang mit Landminen sowie die Schaffung eines Bewußtseins für Frieden und Versöhnung. Zu den weiteren Inhalten des Projekts zählen Sport- und Freizeitaktivitäten und die Anleitung bzw. Unterstützung für die Herausgabe einer lokalen Zeitung. Die Initiative ist Bestandteil der allgemeinen Forderung - innerhalb UNESCO und anderen Organisationen -, die Aspekte Bildung und Ausbildung in die Humanitäre Hilfe stärker einzubeziehen.

Dieses Projekt ist Teil einer umfassenden Datenbank für pädagogische Sofortmaßnahmen zu humanitären Notsituationen. Dazu finden sich nähere Informationen auf der von UIP und der in Pittsburgh ansässigen Nicht-Regierungsorganisation Plan International erstellten homepage. Die Adresse lautet: http://ginie.sched.pitt.edu/rapidedu/index.html

Information Information Information Information Information Information

(red.) UNESCO-Preis für entwicklungspädagogische Initiativen: Erstmals verleiht die Deutsche UNESCO-Kommission in diesem Jahr den "Walter-Martineit-Preis" für Internationale Verständigung. Mit dem Preis sollen herausragende Leistungen auf dem Gebiet der internationalen Erziehung gewürdigt werden. Die diesjährigen Preisträger sind die "Initiativen Partnerschaft Dritte Welt e.V." aus Hildesheim und die "Regionalen Arbeitsstellen für Ausländerfragen" in Brandenburg. Die öffentliche Preisverleihung findet am 4. September 1999 in Görlitz statt. Der Hildesheimer Verein, dessen Vorsitz ZEP-Autor Jos Schnurer innehat, engagiert sich seit 1985 in der Vermittlung von Partnerschaften zwischen Bildungseinrichtungen in Niedersachsen und Schulen in Afrika, Asien und Lateinamerika.

(Rita Panesar): Revision des Indienbildes im Schulunterricht. PädagogInnen und DidaktikerInnen zur Konzeption von Unterrichtseinheiten gesucht

Die häufig klischeebesetzte und fehlerhafte Darstellung Indiens in Schulunterricht und Lehrplänen wurde bereits von vielen Seiten kritisiert. Auch wenn inzwischen einige Schulbücher überarbeitet wurden, finden sich nach wie vor Darstellungen, in denen Menschen in Indien Individualität, Handlungsfähigkeit und Handlungswillen weitgehend abgesprochen werden. Stattdessen wird häufig ein Menschenbild konstruiert, das Indern generalisierend als fatalistisch, irrational und passiv, als Opfer einer einzig durch Religion und Kastensystem bestimmten Gesellschaftsordnung beschreibt. Illustriert durch Klischees von "brennenden Bräuten" und "heiligen Kühen" dient der Subkontinent in der Regel als paradigmatisches Beispiel für Unterentwicklung und Armut, Themen, die bei Schülern zunächst Distanz und Ablehnung hervorrufen. Zusammenhänge mit wirtschaftspolitischen Entscheidungen der Industrienationen werden dabei in den seltensten Fällen aufgezeigt, die Verbindung zu Alltag und Erfahrungswelten der Schüler nur in wenigen Fällen gezogen.

Einem Land wie Indien mit einer Bevölkerung von knapp einer Milliarde Menschen und einer wichtigen Rolle in der globalisierten Welt gebührt eine differenziertere Darstellung. Die Deutsch-Indische Gesellschaft e.V. und die Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg veranstalteten deshalb im vergangenen Jahr eine Fachtagung zur "Revision des Indienbildes im Schulunterricht".

Die Tagungsergebnisse, zusammengefaßt in einer Dokumentation (http://www.lpb.bwue.de/publikat.htm)¹, sollen nun nutzbar gemacht werden. Langfristig wird ein an den Beirat der Deutsch-Indischen Gesellschaft angegliedertes Gremium von Fachwissenschaftlern eingerichtet, das Ministerien und Schulbuchverlage bei der Erstellung von Lehrplänen und Unterrichtsmaterialien beraten soll. Ein Medienpaket wird zusammengestellt. Außerdem sind Lehrerseminare zum Schwerpunktthema Indien geplant.

Zunächst sollen allerdings fachlich fundierte, didaktisch aufbereitete Materialien zum Thema Indien konzipiert und erstellt werden. Geplant ist eine Indienmappe, deren Module individuell kombinierbar, aktualisierbar und für unterschiedliche Altersklassen und Schularten verwendbar sind. Die Koor-

dinationsgruppe des Projekts sieht dabei folgende Arbeitsschritte vor:

- 1. Indienspezialisten der unterschiedlichen Fachbereiche verfassen fachlich fundierte Hintergrundtexte für Lehrer und Oberstufenschüler.
- 2. Didaktiker und Pädagogen konzipieren in Zusammenarbeit mit den Wissenschaftlern Unterrichtseinheiten für die Fächer Geographie, Religion/Philosophie/Ethik, Geschichte, Politik/Sozial-/Gemeinschaftskunde.
- 3. Außerdem wird auf den vielfach geäußerten Bedarf an fachlich fundierten Materialien für den Englischunterricht sowie für fächerübergreifenden Unterricht und Projektwochen reagiert.

In der Entwicklungspädagogik erfahrene LehrerInnen, die Lust haben, an der Konzeption und Herstellung der Materialien mitzuwirken, werden gebeten, sich mit der Koordinatorin des Projekts, Rita Panesar Tel/Fax 040/49 55 85, Rita_Panesar@public.uni-hamburg.de, in Verbindung zu setzen.

Anmerkung:

Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg (Hg.): Dokumentation "Revision des Indienbildes im Schulunterricht", Fachtagung der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg in Zusammenarbeit mit der Deutsch-Indischen Gesellschaft e.V. vom 5.-7. Juni 1998 im Haus auf der Alb, Bad Urach; Stuttgart 1998.

Ausschreibung

Die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vergibt anläßlich ihres 17. Kongresses (vom 18. bis 21. September 2000 in Göttingen) erneut den "Förderpreis für ausgezeichnete Arbeiten junger Erziehungswisenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler"

Der Preis ist dotiert mit insgesamt 6000 DM. Förderungswürdig sind Beiträge aus Fachzeitschriften und Anthologien, die nach dem 1. September 1997 von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern publiziert wurden, die das 40. Lebensjahr noch nicht vollendet haben.

Begründete Vorschläge mit 6 Exemplaren der Publikation können bis zum 01.03.2000 bei der Vorsitzenden der Jury des Förderpreises, Frau Prof. Dr. Elisabeth Fuhrmann, Liebstadter Gang 4, 12587 Berlin eingereicht werden



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



Anti-Rassismus Informations-Centrum NRW e.V. (Hrsg.) Mieke Besamusca-Janssen/Sigrun Scheve **Interkulturelles Management in Beruf und Betrieb** 1999, 254 S., DM 39,80, ISBN 3-88939-474-4



Chris Merkelbach/Georg Gesk (Hrsg.) **Perspektivwechsel**

Taiwan durch fremde Augen

"Schriften der Yi-Ho Stiftung für Kultur und Bildung, Reihe Kultur", Band 1

1999, 296 S., DM 42,80, ISBN 3-88939-497-3



Marie-Luise Beppler-Lie / Wu Jianhong

Chinesisch effizient

Der Weg zur chinesischen Sprache. Ein Lehrbuch in 4 Bänden

(Format: DIN A4)

Band 1: Lektionen 1-12

1999, 244 S., DM 49,80, ISBN 3-88939-484-1

Band 2: Zeichenlisten, Vokabeln, Übungsschlüssel (Lektionen 1-12)

1999, 240 S., DM 49,80, ISBN 3-88939-485-X

Band 3: Lektionen 13-24

1999, 272 S., DM 59,80, ISBN 3-88939-486-8

Band 4: Zeichenlisten, Vokabeln, Übungsschlüssel (Lektionen 13-24)

1999, 316 S., DM 59,80, ISBN 3-88939-487-6

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