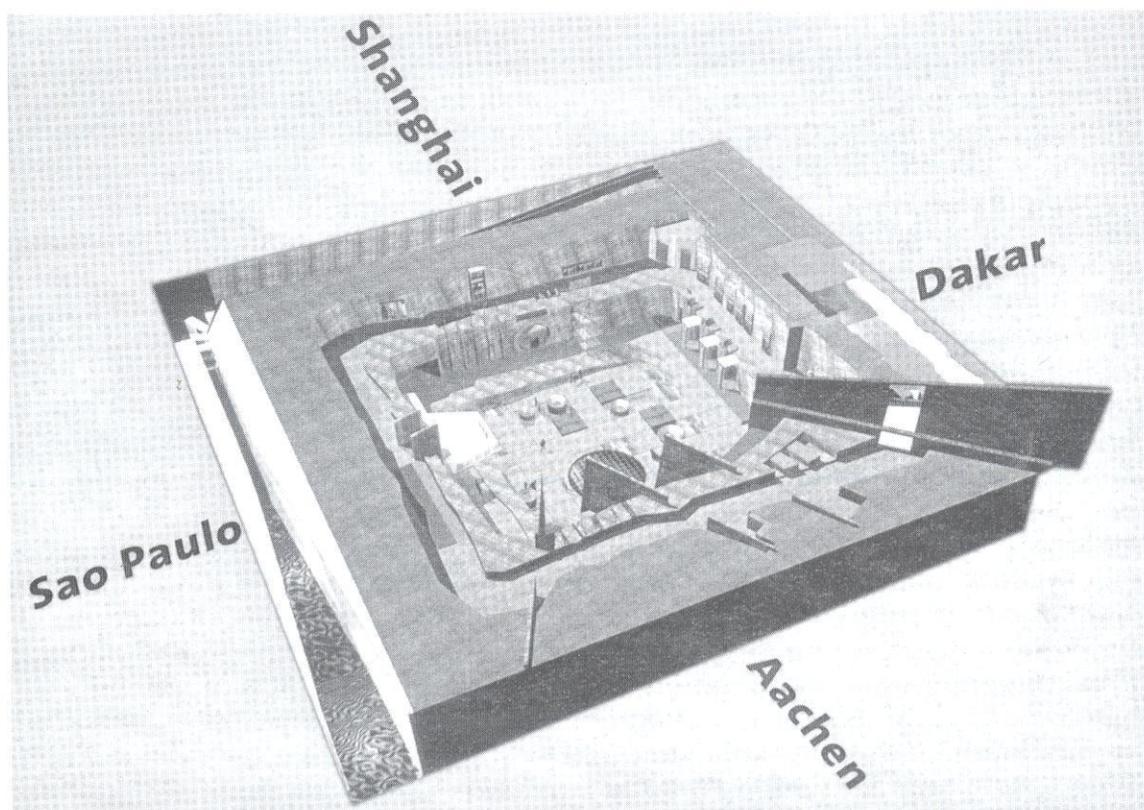


Aufbruch in ein neues pädagogisches Jahrhundert?



Aus dem Inhalt:

- Lebenslanges Lernen für alle
- Schule für das 21. Jahrhundert
- Zur Bedeutung neuer Informations- und Kommunikationstechnologien für das interkulturelle Lernen
- Bildung als Ware: Erwachsenenbildung im Umbruch
- EXPO 2000 spezial

EDITORIAL

Das Jahr 2000 steht unter dem Leitmotiv des Neubeginns. Der Eintritt in ein neues Millennium inspiriert die Suche nach Innovationen, die geeignet erscheinen, die globalen Zukunftsaufgaben zu lösen. Die Weltausstellung EXPO 2000 möchte den Aufbruch in eine neue Epoche in doppelter Hinsicht zum Ausdruck bringen: inhaltlich in der Präsentation von Zukunftsvisionen, die dem Leitbild einer nachhaltigen Entwicklung entsprechen, methodisch in der Form eines globalen Mega-Events, das ein Massenpublikum in einen gemeinsamen Lernprozess über die Perspektiven des globalen Millenniums einbindet.

Hierbei soll in erster Linie die gestaltende Kraft der menschlichen Kreativität vor Augen geführt werden. Die Entfaltung von Kreativität und Lernfähigkeit und die weltweite Mobilisierung des Humankapitals werden allenthalben als Voraussetzung für die Bewältigung der bedrängenden Entwicklungskrisen bewertet. Auch der UNESCO-Bericht zur „Bildung für das 21. Jahrhundert“ sieht in einer neuen Bildungsoffensive den Schlüssel für eine angemessene Gestaltung der weltgesellschaftlichen Entwicklung. Er macht mit der Forderung nach einem „lebenslangen Lernen“ und dem Konzept der „lernenden Gesellschaft“ aber auch deutlich, dass die hergebrachten Strukturen und Methoden, in denen Bildung heute noch verfasst ist, den anstehenden Bildungsaufgaben nicht mehr gerecht werden können.

Wenn Bildungsprozesse auf das gesamte gesellschaftliche Leben ausstrahlen sollen, dann müssen sie aus den Nischen verkrusteter Bildungsinstitutionen heraustreten. „Edutainment“ könnte so ein Weg sein, das lebenslange Lernen in der Wissensgesellschaft allen schmackhaft zu machen. Als „Edutainment“ kann man den Versuch kennzeichnen, Bildungsprozesse in eine emotionale Inszenierung einzubetten, um die wachsenden Ansprüche an den Unterhaltungs- und Erlebnischarakter befriedigen zu können. Beispiel-

haft dafür stehen zunächst die multimedialen Lern- und Simulationsspiele am Computer. Mittlerweile sehen sich aber pädagogische Arrangements aller Art ebenso wie die Massenmedien dazu gezwungen, Bildungsanliegen spektakulär und unterhaltsam zu verpacken.

Die EXPO 2000 in Hannover verspricht ein Edutainmentprojekt von nie dagewesenen Ausmaßen zu werden. Das Konzept des EXPO-Themenparks ist dem Anliegen verpflichtet, bei einem Millionenpublikum auf unterhaltsame und erlebnisorientierte Weise innovative Lernprozesse anzuregen: „Die 40 Millionen Menschen, die die EXPO besuchen werden, sind ganz unterschiedlich zu diesem insgesamt recht teuren Besuch motiviert. Doch eines einigt sie über alle Grenzen und Unterschiede hinweg: Sie möchten nicht gelangweilt werden. Sie möchten auf anspruchsvolle und ungewöhnliche Art und Weise unterhalten werden (...). Der Themenpark muß unterhalten wie Disneyland, soll Innovationen zeigen wie die CeBit, soll zu Lernerfahrungen verhelfen wie das Exploratorium und soll schließlich positive Gefühle schaffen wie ein Kirchentag“ (aus dem internen Konzeptentwurf zum Themenpark „Wissen“).

Ganz offensichtlich sprengt eine solche gigantische Inszenierung alle eingefahrenen Vorstellungen der entwicklungsbezogenen Bildungsarbeit. Das erste Themenheft der ZEP im Jahr 2000 möchte wenige Monate, bevor die Weltausstellung ihre Tore öffnet, die EXPO 2000 zum Anlass nehmen, um zu prüfen, ob der Ansatz, mit dem bei der EXPO das Lernen über eine zukunftsfähige Entwicklung spektakulär inszeniert werden soll, tatsächlich eine neue Bildungsqualität eröffnet. Wird dabei nicht eher technokratischen Lernkonzepten der Weg bereitet, die jeden emanzipatorischen Bildungsanspruch unterlaufen? Und huldigt ein dergestalt präsentiertes „neues Lernen“, wiewohl es im Gewand einer planetarischen Ausstellung daher-

kommt, nicht letztlich einer westlichen, hegemonialen High-Tech-Kultur, von der, global betrachtet, die Mehrzahl der lernenden Menschen ausgeschlossen bleiben wird?

Ein offenes Forum zur Diskussion über das pädagogische Konzept der EXPO wurde übrigens im Rahmen des Internetservers „www.eine-welt-expo.de“ eingerichtet. Auch auf Ihre Rückmeldungen, Erfahrungen und Beobachtungen sind wir gespannt!

Doch nicht alles dreht sich in diesem Heft nur um die EXPO. Die Weltausstellung steht hier nur als Symbol und Beispiel für den vielfach proklamierten Aufbruch in ein neues Jahrhundert der Bildung und des Lernens. Neben den Beiträgen, die speziell beleuchten, welche Chancen und Risiken die EXPO als Lerngelegenheit birgt, erörtern die einleitenden Aufsätze von Günther Dohmen, Manfred Bönsch, Wolf-Rüdiger Wagner und Ulrich Klemm in grundlegender Hinsicht die Aufgaben und Perspektiven, die sich für Schule, Erwachsenenbildung, Weiterbildung und Medienerziehung auf dem Weg in eine lernende Gesellschaft ergeben.

Eine anregende Lektüre wünscht Ihnen

Klaus Seitz
Neustetten, den 12. Januar 2000

Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik

23. Jahrgang März 1 2000 ISSN 1434-4688D

- | | | |
|--|-----------|---|
| Günther Dohmen | 2 | Der notwendige gesellschaftliche Ruck - zum lebenslangen Lernen für alle |
| Manfred Bönsch | 8 | Schule für das 21. Jahrhundert |
| Wolf-Rüdiger
Wagner | 12 | Lernen Online? Die Bedeutung neuer Informations- und Kommunikationstechnologien für das interkulturelle Lernen |
| Ulrich Klemm | 18 | Bildung als Ware: Erwachsenenbildung im Umbruch |
| Martin Roth / Antonia
Steinkrüger | 23 | EXPO 2000 - das Schaufenster in das 21. Jahrhundert. Zum pädagogischen Konzept der Weltausstellung |
| Gabriele
Kreutzner | 26 | Globaler Austausch für eine innovative Forschung und Bildung. Die Internationale Frauenuniversität "Technik und Kultur" |
| Jos Schnurer | 29 | EXPOnat Schule. Welche Schule braucht die Zukunft unserer Welt? |
| Nina Melchers | 33 | EXPO 2000: Ein Lernort für Globales Lernen? Hinweise aus Sicht einer Schulberatungsstelle |
| Kommentar | 34 | Eckhard Wittulski: Weltspektakel in Hannover. Bleibt die AGENDA 21 auf der Strecke? |
| BDW | 37 | Volker Lenhart zum 60. Geburtstag / Julius Kambarage Nyerere (13.3.1922 - 14.10.1999) / Konferenz "Kultur am Scheideweg" in Norwegen |
| VENRO | 40 | Bericht aus der VENRO-Arbeitsgemeinschaft "Entwicklungspolitische Bildung" / VENRO-Kongress |
| | 41 | Rezensionen |
| | 46 | Kurzrezensionen / Unterrichtsmaterialien / Informationen |

Impressum

ZEP - Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 23. Jg. 2000, Heft 1

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

Redaktion: Hans Bühler, Asit Datta, Georg-Friedrich Pfäfflin, Sigrid Görrens, 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: Das Innenleben der Halle 9 des EXPO 2000 Themenparks (Foto: EXPO GmbH).

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.

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

Günther Dohmen

Der notwendige gesellschaftliche Ruck - zum lebenslangen Lernen für alle

Zusammenfassung: Die künftige gesellschaftliche, wirtschaftliche und kulturelle Entwicklung wird weitgehend davon abhängen, wie sich Bildung und Weiterbildung der Menschen entwickeln. Und dies ist vor allem dadurch bestimmt, wie und wie weit ihr Lernen mit neuen Anforderungen und neuen Bedürfnissen Schritt halten kann. Dieser Beitrag umreißt die veränderten Lernanforderungen im anbrechenden „Zeitalter des Lernens“. Angesichts der Dynamik des sozialen Wandels und der Globalisierung der Lebenswelten ist eine neue Lernkultur vonnöten, die auf die möglichst umfassende Ausformung der Kompetenzpotenziale aller Menschen zielt. Das „lebenslange Lernen für alle“ wird dabei nicht durch die Ausweitung institutionalisierter Bildungsangebote eingelöst werden können, vielmehr geht es um die Förderung des informellen Lernens, des Selbstlernens der Menschen in ihrem Alltag. Die Pädagogik hat die Konsequenzen aus dem allgemeinen Trend zur Entgrenzung des Lernens noch nicht hinreichend vollzogen. Der Autor plädiert daher für einen pädagogischen Paradigmenwechsel und für einen neuen gesellschaftlichen Ruck in Richtung auf eine bürgerschaftliche Lernbewegung.

Einige Notwendigkeiten für die Zukunft des Lernens scheinen heute weitgehend unbestritten zu sein:

1. Der schnelle gesellschaftliche, wirtschaftliche, technische Wandel, die laufende Veränderung der Arbeitsanforderungen und beruflichen Qualifikationen und die rasche Veraltung des Wissens machen ein *lebenslanges* Weiterlernen auch im Erwachsenenalter unumgänglich.

2. Die zunehmende Globalisierung, Pluralisierung, Individualisierung und Flexibilisierung der Lebens-, Arbeits- und Lernwelten machen mehr dezentrale selbständige Steuerung und Verantwortung in Produktion, Dienstleistung und allgemeiner Lebensführung auch auf den „unteren“ Realisierungs-

ebenen notwendig. Und das setzt ein lebenslanges Lernen *aller* voraus.

3. Um eine friedliche, verständige Bewältigung neuer Probleme einer offenen Zukunft zu ermöglichen, müssen bisher brachliegende Kompetenzpotenziale der Bürgerinnen und Bürger in breiterem (auch personale und soziale Schlüsselkompetenzen und kreative Innovationsfähigkeiten einschließendem) Maße entwickelt werden. Und dazu muss ein entsprechend umfassendes *ganzheitliches* lebenslanges Lernen *aller* herausgefordert und gefördert werden.

Die Bildungsminister der OECD haben 1996 in Paris aus dieser Situation die notwendige Konsequenz gezogen: Sie haben „Lifelong Learning for All“ als Leitziel ihrer künftigen Bildungspolitik deklariert.

Die Versuche, das „lebenslange Lernen *aller*“ bildungspolitisch und bildungspraktisch umzusetzen, haben fast zwangsläufig zu einem neuen erweiterten Verständnis des menschlichen Lernens geführt.

Lernen kann nicht länger einseitig als das von Pädagogen organisierte Auf-Vorrat-Lernen in Bildungsinstitutionen verstanden werden. Das lebenslange Lernen kann nur dann, wie es die skandinavischen Bildungsminister projiziert haben, zu einem populären „Volkssport“ werden, wenn es in einer breiteren Öffentlichkeit als eine existenzielle Lebensfunktion bewusst wird, die immer wieder hilft, neue Informationen, Erfahrungen, Herausforderungen verstehend zu verarbeiten, interpretierend zu bewerten und vergleichend in die eigenen erhaltensbestimmenden Vorstellungen einzubeziehen und damit zu einer besseren Lebensbewältigung und sozialen Partizipation und zur Sicherung von Lebensunterhalt, Lebensqualität und Lebenssinn zu kommen.

Je größer die Informationsfluten und die „Informations-Müllhalden“ im sogenannten Informationszeitalter werden, desto wichtiger wird menschliches Lernen als auswählend-strukturierendes Verarbeiten von relevanten Informationen zu geordnetem bzw. problemlösungsbezogenem Wissen.

Das heißt aber: Das „Informationszeitalter“ muss zu einem „Zeitalter des Lernens“ und die „Wissensgesellschaft“ muss zu einer „Wissenskonstruktionsgesellschaft“, d.h. einer „Lerngesellschaft“ werden. Denn das Entscheidende ist nicht das in der Welt verfügbare Wissen, sondern die Kompetenz zur gezielten konstruktiven Erschließung des jeweils für akute Aufgaben und Problemlösungen relevanten Wissens. Die konstruktive Erschließung einer wachsenden Fülle von gespeicherten Informationen für praktische Problemlösungen und Situationsbewältigungen und die dazu notwendige Kompetenzentwicklung führen eher zu den Leitbegriffen „Lerngesellschaft“ oder „Bildungs- und Weiterbildungsgesellschaft“ als „Wissensgesellschaft“.

Wenn wir uns des ursprünglichen Sinns des alten deutschen Begriffs „Bildung“ vergewissern, dann geht es dabei um eine „Bildwerdung“, d.h. um die Sichtbarwerdung, Gestaltwerdung eines innerlich Angelegten. Im pädagogischen Bedeutungszusammenhang heißt das die Entwicklung, Ausformung persönlicher Kompetenzpotenziale - meist in der konstruktiven Auseinandersetzung mit entsprechenden Herausforderungen. In diesem Sinne geht es heute um eine Wiederentdeckung der „Bildung“ als identitätsstärkende Entwicklung humaner Kompetenzpotenziale.

Die immer noch viele Bildungspolitiker beunruhigenden TIMSS-Untersuchungen, die das relativ schlechte Abschneiden deutscher Schüler im internationalen Vergleich zeigen, machen bei genauerem Hinsehen deutlich, dass dieser deutsche Rückstand weniger auf fehlendem Wissen beruht, sondern auf unterentwickelten Kompetenzen für ein selbständiges Problemlösen und für das konstruktive Verknüpfen von Operationen und Argumentationen. D.h. was deutschen Schülern vor allem fehlt, ist die Kompetenz zum konstruktiven Umgang mit Informationen und Wissen. Das ist aber genau die Kompetenz, die durch ein selbständigeres problemlösungsbezogenes lebenslanges Lernen herausgefordert und entwickelt wird.

Die Leitvorstellung von einem lebenslangen Lernen aller Bürgerinnen und Bürger ist praktisch nur dann umsetzbar, wenn dabei alle Formen menschlichen Lernens anerkannt und einbezogen werden.

Etwa 70% der menschlichen Lernprozesse finden außerhalb von Bildungsinstitutionen und organisierten Lehr-Lernveranstaltungen statt. Und dieses „informelle Lernen“ wird bereits mehr oder weniger von allen Menschen in ihrem Lebens-, Arbeits- und Medienalltag praktiziert. „Lernen“ ist jedes geistige Verarbeiten von Neuem, jedes Aufnehmen, Verstehen, Deuten neuer Eindrücke und Informationen, jedes Einbeziehen neuer Erfahrungen in bisherige Anschauungen und Vorstellungszusammenhänge mit dem Ziel, sich immer wieder ein stimmendes Bild von der Umwelt und von der eigenen Situation in dieser Welt zu machen. Ohne dieses „selbstverständliche“ ständige Lernen in den verschiedensten Lernformen und an den verschiedensten Lernorten könnten wir in einer sich so schnell wandelnden Welt nicht als eigenständige Personen überleben.

Die Notwendigkeit des lebenslangen Lernens nimmt in dem Maße zu, in dem

- die geistigen, menschlichen, wirtschaftlichen, technischen, gesellschaftlichen, kulturellen und sozialen Anforderungen an die Menschen sich verändern,
- die ökologischen, demographischen, ökonomischen und Arbeitsmarktprobleme sich verschärfen,
- das einmal erworbene Wissen veraltet und
- die konstruktiv lernende Erschließung des jeweils relevanten (Problemlösungs-)Wissens überlebenswichtig wird.

Da diese Anforderungen alle Menschen betreffen, wird dieses lebenslange Lernen auch für alle immer notwendiger. Und da die Zukunft weitgehend unbekannt ist und die künftigen Arbeits-, Kommunikations- und Lebensanforderungen nicht zuverlässig vorhersehbar sind, müssen die Lernkompetenzen der Menschen so breit und umfassend wie möglich aktiviert werden.

Neue Realisierungsansätze

Wie kann dieses notwendige umfassendere lebenslange Lernen aller praktisch verwirklicht werden?

Es ist offensichtlich, dass ein lebenslanges Lernen aller nicht durchgehend in institutionalisierten Lehr- / Lernveranstaltungen organisiert werden kann, nicht nur

- weil ein Ausbau der Weiterbildungsinstitutionen für ein organisiertes permanentes Weiterlernen aller nicht realisierbar und nicht finanzierbar wäre, sondern vor allem auch

- weil mehr als die Hälfte der Erwachsenen erfahrungsgemäß nicht zur Teilnahme an organisierten Weiterbildungsveranstaltungen bewegt werden können und

- weil ein lebenslanges pädagogisches Geführtwerden erwachsener Menschen mit ihrem notwendigen Mündigwerden zum Selbstdenken und Selbstlernen nicht vereinbar wäre.

Das „lebenslange Lernen aller“ ist aber trotzdem keine Utopie - es ist bereits eine Realität. Es wird nämlich schon weitgehend praktiziert - und zwar als informelles Lernen der Menschen in ihrem Alltag, am Arbeitsplatz, im Verkehr, in der Auseinandersetzung mit anderen, im Gemeinwesen, in der Medienwelt, in Lebenskrisen etc. Wenn wir das „Lebenslange Lernen für Alle“ wirklich ernst nehmen und wirksam voranbringen wollen, dann müssen wir uns öffnen für dieses informelle Selbstlernen der Menschen im Alltag, denn hier erreichen wir auch diejenigen Menschen, die nicht zu unseren Weiterbildungsveranstaltungen kommen. Dieses informelle „lebenslange Lernen aller“ in ihrer Lebens-, Arbeits- und Medienwelt kann uns Hinweise darauf geben, welche Formen des Lernens auch denen geläufig sind, die wir aus der Sicht der Bildungsinstitutionen als „Bildungsbenachteiligte“ bezeichnen. Und diese praktizieren meist Formen eines situationsbezogenen Lernens, d.h. eines anlass- und problemlösungsbezogenen, mehr punktuellen Lernens in praktischen Anforderungssituationen. Das informelle Lernen ist ein eher bei läufiges, meist mit anderen Tätigkeiten verbundenes praktisches Lernen, das zwar recht und schlecht unsere Selbstbehauptung im Wandel ermöglicht, das aber meist bruchstückhaft-zufällig ist und daher auch immer wieder stecken bleibt, nicht weiterkommt und bei Schwierigkeiten abgebrochen wird.

Dieses quasi „natürliche“ Lernen bedarf daher einer behutsamen Beratung, Unterstützung und Ergänzung, damit es sich zu einem kontinuierlicheren, zusammenhängenderen und wirkungsvolleren Lernen weiterentwickeln kann. Dabei geht es nicht darum, die situativen Selbstlerner in Weiterbildungskurse zu lotsen und ihr lebensunmittelbareres Lernen pädagogisch zu vereinnahmen. Gefragt ist vielmehr das Bereitstellen von Informationen und von Lern- und Beratungsmöglichkeiten, die die Lernerinnen und Lerner jeweils selbstgesteuert abrufen können, wenn sie die für akute Situationsbewältigungen hilfreichen Wissenszusammenhänge und Kompetenzen besser, angemessener und kohärenter entwickeln wollen.

Dieser Ansatz beruht auf der Überzeugung, dass wir es uns in einer kritischen Transformationsphase, in der es auf die breitere Entwicklung der Potenziale aller Menschen - nicht nur der Bildungsprivilegierten und der sog. Führungsschichten - ankommt, nicht mehr leisten können, die größere Hälfte der erwachsenen Bevölkerung, die an keinerlei organisierter Weiterbildung teilnimmt, bei ihren schwierigen situativen Lernbemühungen allein zu lassen.

Selbstgesteuertes Lernen

Wie kann dieses informelle Selbstlernen so gefördert werden, dass es zu einem bewussteren zusammenhängenderen Lernen wird?

Sicher nicht dadurch, dass es verschult wird. Denn wenn man es aus seinen unmittelbaren motivierenden Zusammenhängen mit authentischen, zum Lernen herausfordernden Le-

benssituationen herauslöst, wird es uninteressant für die Mehrheit der Erwachsenen. Dieses Lernen sollte aber auch nicht zu einem von den Lernenden selbst planmäßig organisierten Lernen hochstilisiert werden. Denn das wäre eine Überforderung der meisten Menschen. Das Ziel ist nicht ein *selbstorganisiertes* Lernen, sondern ein *selbstgesteuertes* Lernen, bei dem die Lernenden auch die Nutzung fremdorganisierter Lernmöglichkeiten und Lernhilfen nach den eigenen Bedürfnissen einbeziehen.

Man kann dieses selbstgesteuerte situative praktische Lernen auch dadurch überfordern, dass man die didaktischen Funktionen professioneller Lehrer entsprechend auf die Selbstlerner überträgt. Damit bleibt man m.E. in einem traditionellen Pädagogenhorizont, in dem „Lernen“ bewusst organisiert werden muss - von rationalen Bedarfs-, Bedürfnis- und Interessenklärungen über wissenschaftlich abgeleitete Lernarrangements bis zu professionellen Evaluationen. Aber damit bleibt man eben auch in einem Wirkungskreis, in den die meisten Erwachsenen nicht freiwillig einzutreten bereit sind.

Es geht m.E. zunächst ganz elementar darum, dass sich die Menschen nicht einfach von wechselnden Informationen, Meinungstrends und Lernangeboten mitnehmen und hin und her ziehen lassen, sondern dass sie sich - aus der zunächst oft intuitiv-gefühlsmäßigen oder assoziativen Reaktion auf verschiedene Herausforderungen - allmählich klarer werden über einen eigenen Standpunkt und über eigene Zielvorstellungen und dass sie von da aus dann ihre lösungsuchend-probierenden Lernprozesse gezielter und reflektierter selbst zu steuern beginnen. Das lebensunmittelbare Selbstlernen muss ja nicht erst aus der Anwendung wissenschaftlicher Erkenntnisse abgeleitet und durch differenzierte Kompetenzentwicklungen bei den Lernenden ermöglicht werden, - es ist einfach schon da. Und es ist auch *allen* Menschen - aus den unterschiedlichsten Lebenswelten, Berufen, sozialen Gruppen und Bildungsschichten - schon mehr oder weniger geläufig. Dieses informelle Selbstlernen im Leben kann dann nachträglich wissenschaftlich analysiert, verstehend geklärt und durch Aufklärungs-, Anregungs- und Ergänzungsangebote optimiert werden.

Das Erkundungslernen

Wenn das anlassbedingte punktuelle und oft unzusammenhängende Alltagslernen sich zu einem bewusster selbst gesteuerten kohärenteren lebenslangen Lernen weiterentwickeln soll, dann muss dazu das Lernen im eigenen Umfeld der Lernenden ausgebaut werden.

Dazu bietet sich didaktisch vor allem ein handelnd-erkundendes Lernen an, das jeweils das eigene soziale Umfeld in Familie, Nachbarschaft, Betrieb, Gemeinde, Kirche, Verein, Bildungsanstalten, Versorgungsbetrieben, Ämtern und Verwaltungen, Krankenhäusern, Altenheimen, Theatern, Museen, Bibliotheken, Gerichten, Märkten, Verkehrsbetrieben, Groß- und Einzelhandel, großen, mittleren und kleinen Produktions- und Dienstleistungsunternehmen etc. besser verstehbar und z.T. auch mitgestaltbar machen. Dadurch soll zugleich diese heimatliche Bezugswelt auch als ein rückhaltgebender Bewährungsraum vertrauter werden.

Dieses praktisch-erkundende und reflektierend-erschließende Lernen sollte die natürliche Neugierde der Kindheit wieder

zu beleben versuchen, die sich auf das Verstehenwollen dessen bezog, was um einen herum geschieht, was man hört, sieht, erfährt. Dieses Wissenwollen wurde bei den meisten Menschen erstickt durch schulische Überfütterung mit „Wissen auf Vorrat“ und mit Antworten auf Fragen, die die Lernenden nie gestellt haben und die für sie auch gar nicht sinnvoll sind. Diese verschüttete ursprüngliche Lernmotivation kann erfahrungsgemäss am ehesten durch die Konfrontation mit akuten „natürlichen“ Lernanlässen in der eigenen Lebens- und Arbeitswelt wieder freigelegt und erweckt werden.

Bei der Wendung des Lernens zur unmittelbaren Umwelt geht es im einzelnen jeweils darum,

1. durch Erkundungen und Explorationen im näheren Lebensumfeld zu lernenden Verstehensbemühungen über die örtlichen Wirkungs- und Bedingungsbeziehungen des eigenen Lebens und Wirkens anzuregen,
2. Mängel, Defizite, Veränderungsnotwendigkeiten im eigenen sozialen Umfeld festzustellen,
3. spezifische Entwicklungsmöglichkeiten im eigenen Lebenskreis zu ermitteln,
4. eine verständige Mitwirkung bei der Gestaltung und Nutzung innovativer Entwicklungsmöglichkeiten und Problemlösungsansätze zu fördern,
5. dazu jeweils alle verfügbaren Informations-, Kommunikations- und Lernmöglichkeiten zu erschließen,
6. das in der Bürgerschaft vorhandene Know-how einzubringen und für die gemeinsame Realisierung bisher ungenutzter Entwicklungschancen fruchtbar zu machen, sowie
7. den Bildungs- und besonders auch den Weiterbildungsinstitutionen mit der Initiierung, Unterstützung, Beratung dieses Lernens im sozialen Umfeld eine neue Perspektive und ein zukunftsträchtiges Aufgabenfeld zu erschließen.

Erkundungsbeispiele

Dieses Erkundungslernens kann sich z.B. auf die Situationen verschiedener Personengruppen (Kinder, Jugendliche, ältere Menschen, Arbeitslose, Ausländer, Asylbewerber, Alleinerziehende, (Schein-)Selbständige, Mitbürger / innen aus den neuen Bundesländern etc.) oder auf verschiedene Lebensbereiche (Schulen, Hochschulen, Betriebe, Krankenhäuser, Polizeistationen, Gerichte, Versorgungsbetriebe, Verkehrsbetriebe, Verwaltungen, Gemeinderat, neue Technologien etc.) im jeweiligen sozialen Umfeld beziehen.

Zur *Erkundung und Erschließung des Lebensbereichs Gesundheit / Krankheit / Gesundheitsbildung* gibt es z.B. folgende Möglichkeiten:

- Aufgreifen elementarer Fragen und Sorgen um unvergiftete Lebensmittel, sauberes Wasser, gesunde Luft etc. und dazu
- Erkunden besonderer Gesundheitsgefährdungen in der eigenen Umwelt,
- gemeinsame Untersuchungen zur Luft-, Wasser- und Bodenverseuchung durch Abgase, Abwässer, chemische Schädlingsgifte etc. in der eigenen Lebenswelt,
- Informationsbesuche bei umweltgefährdenden Betrieben, Klärwerken, Müllhalden, Müllsortierbetrieben etc. ,
- Erkundung gesundheitsgefährdender Arbeitsplätze und Betriebsatmosphären und eventueller Zusammenhänge von Identifikation, Motivation, Teamegeist etc. in Unternehmen, Ämtern etc. und dem jeweiligen Krankenstand,

- Studium einschlägiger Literatur und Gespräche mit Experten,
- Erkundung und Aufarbeitung einschlägiger Erfahrungen an anderen Orten,
- Erschließung andernorts bewährter Sanierungs- und Verbesserungsmöglichkeiten,
- Entwicklung und Erprobung von Strategien zur argumentativen politischen Durchsetzung notwendiger Innovationen.
- Bürgerinitiativen zur verlässlichen Auszeichnung der Herkünfte, Bestandteile, Schadstoffe, Haltbarkeiten etc. bei allen Lebensmitteln,
- Aufhellung langer Transportwege mit entsprechenden Umweltbelastungen, Tierquälereien und Kontrollproblemen,
- Initiativen zur Sicherung einer gesünderen Ernährung.
- Erkunden von Patientenerfahrungen in Arzt- und Zahnarztpraxen, Krankenhäusern, Apotheken, bei Notarztthilfen und nichtärztlicher Heilbehandlung, Massageinstituten etc. und mit Krankenkassen / Krankenversicherungen,
- Besuche, Wochenendpraktika etc. in Krankenhäusern, beim Roten Kreuz, bei Erste Hilfe- und Notarztstationen,
- Mitwirkung bei Bürgerinitiativen und „Patientenkollektiven“ zur patientenfreundlicheren Gestaltung des Gesundheitswesens,
- Diskussionen mit Befürwortern und Kritikern akuter Gesundheitsreformmaßnahmen,
- Studium anderer Gesundheitssysteme und Auswertung alternativer in- und ausländischer Gesundheitsreformprojekte etc.

Die mögliche Anwendungsbreite

- Entsprechende Erkundungsaufgaben und Erschließungsprojekte können und sollen schon in der Schule (z.B. im Rahmen eines Projektunterrichts) unterrichtlich vorbereitet, durch solides Orientierungswissen fundiert, in Begehungen bzw. Exkursionen umgesetzt und gemeinsam in Arbeitsgruppen ausgewertet werden. Durch das Vertrautwerden mit den stärker praxis-, situations- und problemlösungsbezogenen Lernformen, die dann nach der Schule beim Weiterlernen im Erwachsenenalter besonders wichtig sind, kann der Übergang von der Schule zum lebenslangen Weiterlernen wesentlich erleichtert werden.

- Ein praktisches Vertrautwerden mit den Strukturen, Anforderungen und Möglichkeiten der Arbeits- und Lebenswelt kann eine fundiertere Zukunftsplanung der Jugendlichen und einen besseren Übergang von der Schule in die Arbeitswelt ermöglichen.

- Dieser Ansatz wird in der beruflich-betrieblichen Aus- und Weiterbildung in verschiedenen Bereichen des eigenen Betriebs, in anderen Betrieben, bei Produktions- und Dienstleistungseinrichtungen, Ämtern, Kunden usw., mit denen jeweils zusammengearbeitet wird, zum Teil schon realisiert.

- Durch Praxiserkundungen kann auch das Hochschulstudium stärker mit den einschlägigen Praxisfeldern und Praxisproblemen in Verbindung gebracht werden.

- Das praktische Erkundungslernen kann durch die Weiterbildungseinrichtungen in besonderem Maße gefördert werden, zumal wenn diese zunehmend kooperieren und sich vernetzen mit relevanten Institutionen, Betrieben und Organisationen in der Region.

- Es kann in den verschiedensten Hobbybereichen von Interessenten und ihren Vereinigungen selbst organisiert werden.

- Für Senioren / Seniorinnen bieten sich dabei besondere Chancen zum Fit- und Up-to-date-Bleiben und zur Entwicklung neuer Kommunikationschancen und Lebensperspektiven.

- Das Erkunden des eigenen sozialen Umfelds kann von allen Lernenden mitgetragen werden, denn alle Bürger / innen können ihre unterschiedlichen Fähigkeiten in gemeinsame Erkundungen und Mitgestaltungen einbringen. Niemand muss ausgeschlossen bleiben. Insofern ist dies ein Beitrag zur Chancengleichheit und zur sozialen Einbeziehung auch der bisher Bildungsbenachteiligten.

- Durch das praktische Lernen in wechselnden konkreten Anforderungssituationen kann die notwendige breitere Kompetenzentwicklung für wirksames Problemlösungs-Handeln wesentlich gefördert werden.

- Im Hinblick auf die zunehmende Globalisierung aller Lebensbezüge muss der Ansatz beim lernenden Erkunden und Erschließen des näheren Umfelds der Bürgerinnen und Bürger dann aber auch bewusst und gezielt weiterführen zu den weltweiten Wirkungs-, Bedingungs- und Verantwortungszusammenhängen, in die die unmittelbare Lebens- und Arbeitswelt jeweils verwoben ist. Zum umwelterkundenden und welterschließenden Lernen gehört es immer auch, dass diese globalen Zusammenhänge aufgeheilt und der „local-global-nexus“ zu einem zentralen Thema wird.

Notwendige und mögliche Unterstützung des lebenslangen Lernens

Eine breitere Aktivierung des lebens- und praxisbezogenen Lernens braucht Anregungen, Hilfen, Kommunikations- und Beratungsmöglichkeiten.

Besonders wichtig sind dabei das Bereitstellen von weiterführenden Informationen, das Erschließen von gesuchten Wissenszusammenhängen und die Vermittlung von Lernmaterialien, Lernpartnern, Expertenhilfen, problembezogenen Kommunikationsmöglichkeiten etc.

Dadurch soll und kann dieses Lernen so gefördert werden, dass die Bürgerinnen und Bürger Informationslücken und Verstehensschwierigkeiten leichter überwinden, Wissenszusammenhänge kontinuierlicher weiterverfolgen, eigene Vorurteile und Irrwege besser durchschauen und ihr situatives ad hoc Lernen allmählich bewusster nach den eigenen Bedürfnissen, Voraussetzungen und Zielen selbst steuern können.

Ein entsprechender Lern-Service muss alle notwendigen Hilfen für die verschiedensten Lernprozesse bereitzustellen, aufzubereiten und dieses Lernen für die Menschen hilfreich und interessant zu machen versuchen. Er muss mit kreativer Phantasie alles „erfinden“, was es den Menschen ermöglicht und erleichtert, lebenslang selbst konstruktiv und kontinuierlich zu lernen. Dazu gehören neben den *Orientierungen* über Lernmöglichkeiten, Lernhilfen, Medienangebote, Beratungsdienste, Lernertreffen etc. und den *Vermittlungen* von Informationen, Lernmaterialien, Lernpartnern, Experten, Lerngeräten, Lernräumen etc. z.B. auch thematisch konzentrierte *Präsentationen* von Literatur, Dokumentationen, Persönlich-

keiten, künstlerischen Darstellungen zu aktuellen Problemzusammenhängen etc., reale und virtuelle Begegnungs- und *Kommunikationsmöglichkeiten* mit Menschen aus verschiedenen Lebens- und Berufsbereichen, auch aus anderen Ländern und Kulturen, mit anderen Sprachen und Religionen und provozierende *Anstöße* zum eigenen Weiterlernen durch Konfrontation mit offenen Problemen, kontroversen Positionen und durch *Inszenierung* von umstrittenen philosophischen, künstlerischen, politischen Richtungen und Problemlösungsansätzen usw.

Die meisten Menschen brauchen solche Anregungen, Herausforderungen und Stützen, um im Leben bewusster und kontinuierlicher zu lernen und um in diesem Zusammenhang besonders auch ihr informelles Lernen bewusster weiterzuentwickeln. Wir wissen aus zahlreichen Untersuchungen um die Barrieren und inneren Widerstände, die bei vielen Erwachsenen einem freiwilligen kontinuierlicheren Weiterlernen im Wege stehen. Es gibt in der modernen Welt auch zu viele andere lockende Optionen für die Freizeit. Deshalb sind motivierende Lernanstöße, einladende Kommunikationsmöglichkeiten, interessante Präsentationen von Lernlässen und attraktive Inszenierungen von zum Lernen herausfordernden Problemsituationen so wichtig.

Paradigmenwechsel

Die Wendung von einem Lernen als Reaktion auf organisierte Instruktion zu einem stärker selbstgesteuerten Lernen in einer lernanregenden Umwelt steht im Zusammenhang mit einem allgemeineren Paradigmenwechsel, einer Umorientierung der Denk- und Deutungsmuster zur Zukunft des menschlichen Lernens:

1. Gegenüber einem Lernen, das an bestimmten Orten und Zeiten, nach Fächern sortiert, lehrgangsartig organisiert, von einem Profi geleitet und von anderen Tätigkeiten getrennt stattfindet, gewinnt ein offenes, flexibles, ganzheitliches Lernen an den verschiedensten Lernorten in der modernen Lebens-, Arbeits- und Mediengesellschaft zunehmende Bedeutung.

Das ist eine Konsequenz aus dem allgemeinen Trend zur „Entgrenzung“ des Lernens.

2. Die wissenschaftliche Curriculumplanung für größere Kollektive und Zielgruppen tritt in den Hintergrund gegenüber der Entwicklung vielfältiger verschiedener modularer Lernmöglichkeiten, die jeweils von den Lernenden selbst nach ihren Bedürfnissen und Voraussetzungen ausgewählt und zusammengestellt werden.

Das ist eine Konsequenz aus der allgemeinen Tendenz zur „Individualisierung“.

3. Neben dem zertifikatsbezogenen Lernen wird das Lernen als Hilfe zur Bewältigung von Problemsituationen und zur Anreicherung verschiedener Tätigkeiten und Lebensbereiche mit mehr Lebensqualität und Lebenssinn zunehmend wichtiger.

Das entspricht der allgemeinen Erwartung einer direkteren Lebenshilfe.

4. Die Akzente verlagern sich bei den Lernprozessen zunehmend

von der Lehrer-Lerner-Interaktion zur Interaktion zwischen Lernern und Problemfeldern, von fachbezogener Wissens-

übermittlung zu aufgaben- und projektbezogener Wissenskonstruktion, von gedächtnisbezogener Informationsspeicherung zu handlungsbezogener Wissens- und Kompetenzentwicklung, vom theoretisch-verbale zum mehr situativen und praktischen Lernen und von einem Lernen, dessen Kohärenz aus einer Fachwissenschafts-Systematik abgeleitet wird, zu einem Lernen, dessen Zusammenhang jeweils von den Lernenden selbst aus ihren Frage-, Problem- und Interessenzusammenhängen entwickelt wird.

In dem Maße, in dem der Zusammenhang des Lernens aber weniger durch die Systematik planmäßig vorgegebener (meist fachwissenschaftlicher) Ordnungssysteme bestimmt wird, sondern sich mehr aus den Fragezusammenhängen der Lernenden entwickelt, in dem Maße werden sich auch die Ordnung und die Erschließung des Wissens verändern müssen. Von planmäßigen linearen Schrittfolgen des Wissensaufbaus und Wissenserwerbs werden wir mehr zum flexiblen Umgang mit offenen Netzwerken kommen, in denen man je nach den eigenen Fragen und Anforderungssituationen an ganz verschiedenen Knotenpunkten ein- und aussteigen und ganz unterschiedliche Verzweigungen ansteuern kann und in denen sich das Wissen jeweils nach den Fragestellungen umstrukturiert zu interessen- und problemlösungsbezogenen Wissensprofilen. Dieses offenere „Bausteinlernen“ in vernetzten Hyperstrukturen kann in Zukunft besonders durch neue elektronische Zugangs-, Selektions- und Verknüpfungsmöglichkeiten erleichtert werden.

Konsequenzen für die Weiterbildungsinstitutionen

Im Zusammenhang dieses sich abzeichnenden Paradigmenwechsels muss die „Weiterbildung“ neu definiert werden:

Die z.T. immer noch geläufige Definition der Weiterbildung als „Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluss einer ersten Bildungsphase“ (so hatte es der Deutsche Bildungsrat einmal 1970 formuliert) ist überholt. „Weiterbildung“ in einem modernen, weiteren Sinn umfasst auch vielfältige Bemühungen um eine Förderung des nicht organisierten Lernens in authentischen Lebens-, Arbeits- und Mediensituationen außerhalb der Bildungsinstitutionen.

Was bedeutet nun aber eine Ausweitung der Lernentwicklung und Lernförderung, die derart über den klassischen Bereich der institutionalisierten Weiterbildungsarbeit hinausführt, für die bestehenden Weiterbildungsinstitutionen?

Die Weiterbildungsinstitutionen müssen sich in Zukunft gezielter für die verschiedensten Formen des Lernens Erwachsener öffnen und sie mit zu entwickeln und zu unterstützen versuchen - und zwar nicht einfach als Anknüpfungs- und Abholpunkte für die eigenen Lehrgänge, sondern auch als legitime eigene Formen menschlichen Lernens, für die in allen Lebens- und Tätigkeitsbereichen Lernlässe, Lernmöglichkeiten und Hilfen zum Verstehen von Strukturen und Zusammenhängen erschlossen werden müssen. Die Weiterbildungsexperten müssen sich zu Experten für die Förderung der verschiedensten Formen des Lernens im Erwachsenenalter weiterentwickeln. Sie müssen z.B. ihre bisherigen Weiterbildungsveranstaltungen selbst mehr im Zusammenhang mit dem umfassenderen lebenslangen Lernen sehen und planen. D.h. sie müssen mehr konstruktives, mehr situatives, mehr selbst-

gesteuertes Lernen, mehr modulares Lernen praktizieren und vertraut machen und dadurch entsprechende Motivationen für ein freiwilliges Weiterlernen wecken.

Ich kann mir vorstellen, dass in Deutschland z.B. die Volkshochschulen zu Zentren für die Bewusstmachung und Erschließung und auch für die Unterstützung und Weiterführung der verschiedensten Formen des Lernens und der menschlichen Kompetenzentwicklung in der Kommune werden. Gerade die offenen, nicht planmäßig organisierten Lernprozesse, die in der neuen Lerngesellschaft zur breiteren Entfaltung kommen sollen, brauchen eine behutsame Unterstützung durch die Weiterbildungsinstitutionen und durch einen von ihnen getragenen offenen Lern-Service. Denn es darf nicht bei zufällig-sporadischen Lernanregungen bleiben, die von den „Kunden“ immer nur angetippt werden, bis man zur nächsten Information springt. Die jeweils erschlossenen Lernmöglichkeiten müssen auch zu kontinuierlicheren Lernprozessen führen, in denen die angerissenen Fragen und Probleme im Zusammenhang konzentriert weiter verfolgt werden können.

Ebenso wichtig wird es auch, dass der Zugang zu den vielfältigen Lernmöglichkeiten in einer sich entwickelnden Lerngesellschaft allen - auch den Bildungsbenachteiligten, technisch Unkundigen und Finanzschwachen - durch offene Informations-, Medien- und Beratungsdienste ermöglicht bzw. erleichtert wird.

Der neue gesellschaftliche Ruck

Die moderne Lifelong-Learning-Bewegung zielt auf eine neue Einstellung zum Lernen, im Grunde auf eine neue Lebenshaltung: Die Bürgerinnen und Bürger sollen stärker selbst die Initiative und die Verantwortung für ihr lebenslanges Lernen übernehmen - vor allem aufgrund der Einsicht, dass es ihrem eigenen Interesse entspricht, die Zusammenhänge, in denen sie leben und arbeiten, zu verstehen, sich in ihnen als Personen mit eigenem Denken und eigenem Gewissen zu behaupten und kompetent mitwirken zu können bei der friedlichen demokratischen Gestaltung eines humanen Zusammenlebens auf unserem Globus. Da auch die Gesellschaft an einer solchen Kompetenzentwicklung ihrer Bürgerinnen und Bürger interessiert ist, muss sie deren entsprechendes Selbstlernen erleichtern, fördern, unterstützen.

Um das notwendige selbstgesteuerte lebenslange Lernen aller Bürgerinnen und Bürger in den entsprechenden lernanregenden und lernfördernden Rahmenbedingungen einer modernen „Lerngesellschaft“ breiter zu entwickeln, muss aber so etwas wie ein Ruck durch die Gesellschaft gehen, der zu einer neuen kulturellen Bewegung führt,

- die in den Menschen immer wieder die Freude am eigenen Fragen, Suchen, Erkunden, Lernen weckt,

- die möglichst viele Bürgerinnen und Bürger zur konstruktiven Auseinandersetzung mit aktuellen Problemen anregt und befähigt,

- die auf interessante Lernmöglichkeiten in allen Lebensbereichen aufmerksam macht,

- die die modernen Informations- und Kommunikationstechnologien für das kreative Selbstlernen erschließt,

- die die notwendigen Expertenhilfen „just in time“ abrufbar bereitstellt,

- die die vielfältigen informellen und organisierten Lernmöglichkeiten in überschaubare offene Lernnetzwerke integriert, in denen es viele Einstiegspunkte, Weggabelungs- „Knoten“, Beratungsstützpunkte und Lernkommunikationsmöglichkeiten gibt und

- die das vom Club of Rome geforderte „innovative Lernen“ gezielt dadurch fördert, dass sie den nötigen Freiraum gibt für eigenes kreatives Lernen, das unabhängig von einem belehrenden Geführtwerden neue Sichtweisen und Problemlösungen entwickelt.

Die neue gesellschaftliche Belegung des Lernens setzt auf die Entwicklung der wichtigsten Ressource, die wir für ein humanes Überleben in einer kritischen Umbruchphase haben: die Menschen mit ihren Kompetenzen, ihrer kreativen Lebenskraft und ihrem sozialen Überlebenswillen. Und es ist eine große Zukunftschance für alle Bürgerinnen und Bürger, sich hier bürgerschaftlich zu engagieren und ein Stück „Zivilgesellschaft für das lebenslange Lernen“ mitzugestalten.

Alle sind in einer neuen Lerngesellschaft aufgerufen:

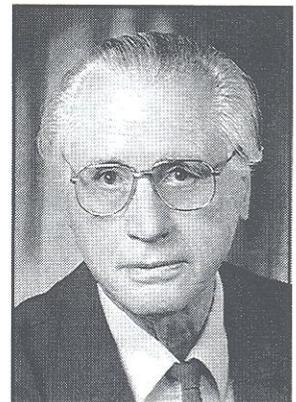
1. sich wechselseitig zu motivieren, anzuregen und anzuleiten zum Selbstlernen,

2. einander zu beraten und zu helfen bei Lernschwierigkeiten und

3. gemeinsam Lernumgebungen, Lernmaterialien und Medien zu gestalten, die ein lebenslanges Lernen aller in allen Lebensbereichen und Lebensphasen herausfordern und unterstützen können.

Ein neuer gesellschaftlicher Ruck sollte zu einer neuen bürgerschaftlichen Lernbewegung und zu einer neuen Lernkultur führen. Vielleicht ist dieser Ruck und Aufbruch zu einer neuen solidarischen Lernbewegung und konstruktiven Lernkultur ein in der Entwicklung der Menschheit jetzt überlebensnotwendiger Evolutionsschritt.

Prof. Dr. phil. Dr. h.c. Günther Dohmen, em. Professor für Erwachsenenbildung / Weiterbildung an der Universität Tübingen; Gründungsdirektor des Deutschen Instituts für Fernstudien (DIFF); langjähriger Vorsitzender des VHS-Verbandes Baden-Württemberg, des Deutschen Volkshochschulverbandes und der baden-württembergischen Universitätspädagogenkonferenz; mehr als 200 Veröffentlichungen, z.T. in englischer, französischer, spanischer und japanischer Übersetzung; Gastprofessur in 33 Ländern; wissenschaftlicher Berater für BMBF, UNESCO, OECD; EU, PHARE und Europarat; im Oktober 1999 in den USA in den „International Adult and Continuing Education Hall of Fame“ (inoffizieller Nobelpreis) aufgenommen.



Manfred Bönsch

Schule für das 21. Jahrhundert

Zusammenfassung: Als gesellschaftliche Institution wird die Schule auch weiterhin unverzichtbar sein. Wenn es gelingt, die offensichtlichen Modernitätsrückstände der Schule zu überwinden, wird ihre Bedeutung für eine humane Gestaltung des gesellschaftlichen Wandels eher noch zunehmen. Dieser Beitrag benennt die Grundorientierungen für eine Schule der Zukunft, die sich vor die Aufgabe gestellt sieht, die gewachsenen Anforderungen an Persönlichkeitsbildung und Qualifizierung gleichermaßen einzulösen. Vor diesem Hintergrund werden die bildungspolitischen Sparmaßnahmen scharf kritisiert: Bildungspolitik muss wieder als aktive Gesellschaftspolitik begriffen werden.

Die bundesrepublikanische Gesellschaft hat zum Bildungswesen ein ambivalentes Verhältnis. Einerseits wird in Sonntagsreden ständig die Bedeutung von Bildung und Ausbildung betont, andererseits wird ein Sparpaket nach dem anderen exekutiert. Eltern streben für ihre Kinder möglichst hochwertige Bildungsabschlüsse an (für fast jedes zweite Kind das Abitur!). In der bildungs- und schultheoretischen Diskussion findet sich eine andere Ambivalenz. Da wird das Ende der herkömmlichen Schule angesichts der rasanten Entwicklung der Informations- und Kommunikationstechnologien angesagt, in einer mittleren Linie wird die Revitalisierung der Vorstellung von der Schule als Unterrichtsanstalt betrieben und schließlich gibt es das Theorem von der Schule als Lebens- und Erfahrungsraum, die die heute ausfallenden Erfahrungen ersetzen soll. Das Austragen dieser kontroversen Vorstellungen erfolgt vor dem Hintergrund von Prozessen des gesellschaftlichen Wandels.

Grundzüge gesellschaftlichen Wandels

Generell ist immer wieder postuliert worden, dass Deutschlands Potential das Humankapital ist, da Erdressourcen (Öl, Gas, Gold u.a.m.) nicht in hinreichendem Maße vorhanden wären. Angesichts der Bedrohung durch Umweltschäden aber bekommen die Bildungsressourcen eine quasi existenzielle gesellschaftliche Bedeutung. Das Überleben dieser Erde und der Menschheit hängen von der Gebildetheit von genügend vielen Menschen ab, die umdenken und die Lebenschancen nachwachsender Generationen sichern helfen können. Wenn

sich Wachstumsdenken nicht an ökologischem Denken brechen lässt, werden sich über eine bisher falsch verstandene Bildung Lebenschancen in sehr globaler Weise vermindern. Das heißt, dass es heute um ein qualitativ anderes Verständnis von Bildung geht, bei dem die Schule in Zusammenarbeit mit den Eltern eine Führungsfunktion hat.

Die Klage über immer geringer werdende Bindekräfte in dieser Gesellschaft – egozentrische Einstellungen überwiegen – weist auf ein anderes hin: Wenn man in Zukunft noch von einem Gemeinwesen sprechen will, das auch durch soziale Lebensqualitäten bestimmt ist, geht es darum, sich rückzubesinnen auf Werte und Normen, die das Leben in dieser Gesellschaft lebenswert und erfreulich machen, die Solidarität vor Egoismus, partnerschaftliches Verhalten vor Konkurrenzverhalten setzen, die das Fremde gleichrangig mit dem Bekannten setzen, die Humanität vor sozialer Taubheit rangieren lassen.

Ich will die gesellschaftliche Funktion der Schule nicht überinterpretieren, aber klar muss sein, dass die Schule eine große Chance hat, in besonderer Weise positive Bindekräfte in diesen amorphen und orientierungslosen gesellschaftlichen Verhältnissen zu entwickeln. Und das wären dann vielleicht die Bildungschancen, die die wichtigsten Lebenschancen sind. In der Fokussierung auf ökonomische, ökologische und technische Entwicklungen möchte ich die anstehenden Herausforderungen zuspitzen. Lehner und Widmaier haben den Zusammenhang vom Strukturwandel in unserer modernen Industriegesellschaft und den Konsequenzen für die Bildung deutlich gemacht (vgl. Lehner / Widmaier 1992).

Deutschland sieht sich gegenwärtig und auf absehbare Zeit mit einem weitreichenden Wandel konfrontiert. In weiten Bereichen der Industrie, zunehmend aber auch im Dienstleistungsbereich, steigen die Anforderungen an Innovation, Qualität, Produktivität und Flexibilität. Diese erfordern intelligente Produktions-, Informations- und Steuerungssysteme und qualifizierte Arbeit:

- Die Anforderungen an Arbeitnehmer / -innen gehen auf ein Denken und Handeln in übergreifenden Zusammenhängen, auf soziale Kompetenz, Kooperationsfähigkeit, Lern- und Entscheidungsfähigkeit hin.

- Die Notwendigkeit ökologischer Umsteuerungen zeigt ein zusätzliches Erfordernis: Viele Umweltprobleme können nur durch eine aktive Einbeziehung der Konsumenten gelöst werden im Sinne eines ökologisch orientierten Markt- und Verbrauchsverhaltens.

- Der Wandel gesellschaftlicher Werte ist beachtlich. Einerseits ist eine Individualisierung von Werten und Einstellungen, eine Orientierung an hoher Lebensqualität beobachtbar, damit verbunden eine Differenzierung von Lebensstilen, andererseits steigen die Bedürfnisse nach Arbeitsplatzsicherheit, nach Aufstiegschancen, hohem Einkommen und interessanter Tätigkeit.

- Der Strukturwandel korrespondiert mit einer raschen Expansion und Veränderung des Wissens. Dies hat zur Folge, dass erworbenes Wissen und Qualifikationen rasch an Bedeutung für konkretes Handeln verlieren. Im gleichen Maße gewinnen kognitive Fähigkeiten, Wissen rasch zu aktualisieren, an Bedeutung. Das Lernen des Lernens ist wichtiger, als bestimmte Inhalte es sind.

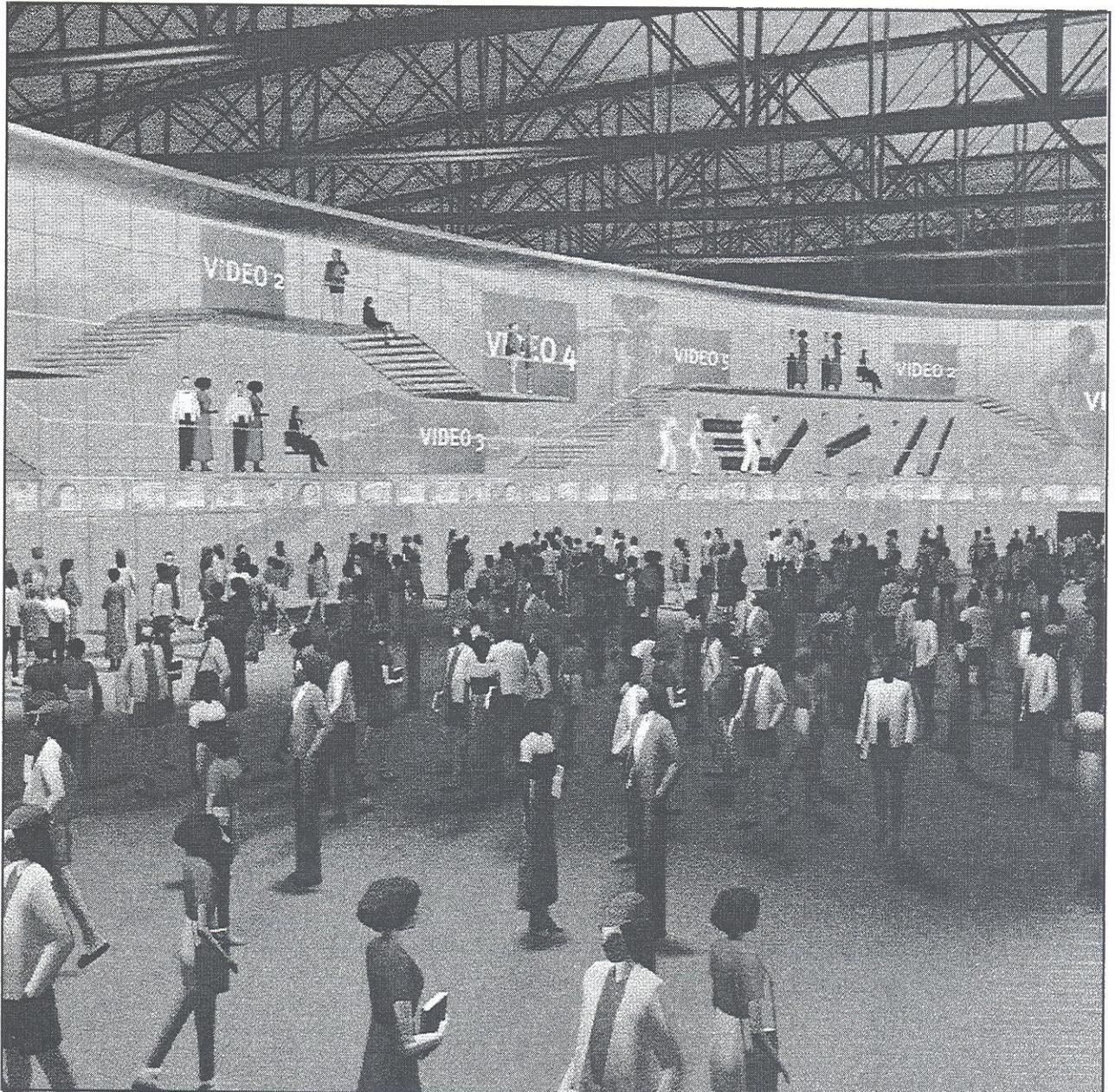
- Neben einer größeren Bewusstheit gegenüber den Veränderungen ergibt sich daraus die Notwendigkeit, Bildung als Reflexion von Werten und Einstellungen als Ausrüstung zu lebenslangem Lernen zu verstehen. Die Schlagseite des überlieferten Fächerkanons bedarf einer Korrektur.

- Der schon postulierte Modernitätsrückstand der Schule, gewissermaßen ein Dauermerkmal, darf nicht zu groß werden. Dies erfordert eine entsprechende Lehrerbildung und Zeit für schon lange Jahre tätige Lehrer / -innen, sich neu zu orientieren.

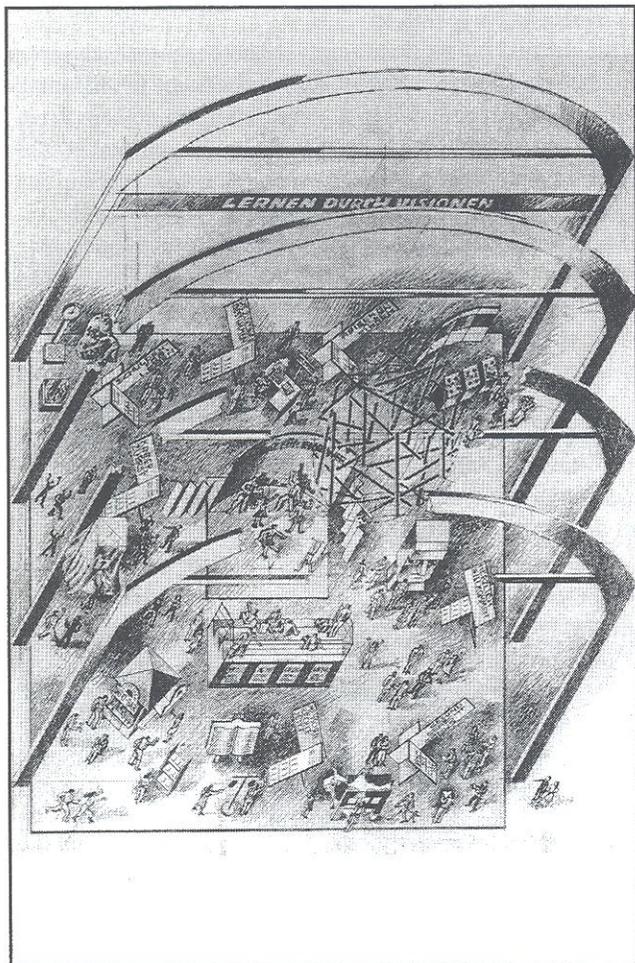
- Deutlich muss sein, dass Bildungspolitik Gesellschaftspolitik ist. Die Zukunftschancen dieser Gesellschaft hängen wesentlich davon ab, welche inhaltliche Ausrichtung und welche Investitionen das Bildungswesen bestimmen. Wer hier heute sündigt, wird eine massive Schuld auf sich laden. Und dass Bildungspolitik gegenwärtig zur Finanzpolitik verkommt, ist ein Armutszeugnis allerersten Ranges!

Individuelle Perspektiven

Kinder und Jugendliche haben es heute sehr viel schwerer, ihre Lebensaufgabe zu bewältigen, nämlich eine Ich-Identität, ein Selbstkonzept in diesen undurchsichtiger und komplexer gewordenen gesellschaftlichen Verhältnissen zu finden. Zur Existenz des Menschen gehört es, so etwas wie den Sinn des eigenen Lebens, das unverwechselbare Selbst, Handlungspläne für sich zu finden und dabei den Anderen zu entdecken, also Selbst- und Sozialkompetenz zu entwickeln. Dies ist eine gewaltige Lebensaufgabe, die angesichts der Befunde, die wir über eine veränderte Kindheit und Jugend haben, schwer zu lösen ist. Veränderte Familienstrukturen, die Einengung von Lebenswelten, die Medienorientierung, die Verplantheit und frühe Konkurrenzorientierung sind zu nennen. Mitunter verkommt die Schulpädagogik zu einer reinen Tauschwertpädagogik, bei der nicht um der Inhalte willen, sondern mehr um der Noten und Abschlüsse willen gelehrt wird.



Future (Foto: EXPO GmbH)



(Foto: Forum "Schule für eine Welt")

Angesichts dieser Gegebenheiten wächst die Bedeutung der Schule eher, als dass sie geringer würde. Könnte sie lange eine Art Ergänzungsfunktion wahrnehmen – Ergänzung zum außerschulischen Leben durch systematische Vermittlung von Kulturtechniken und gesellschaftlich für wichtig gehaltenem kulturellem Wissen –, so ist ihre Aufgabe heute eher in einer Art Ersatzfunktion zu sehen. Die Schule hat mehr und mehr verlorengegangene Lebenselemente zu ersetzen. Sie wird zum Lebens- und Erfahrungsraum. Und dies heißt, dass sie intensiv über die Lernchancen nachdenken muss, die sie gibt oder verweigert.

Die Schule für das 21. Jahrhundert – Infrastrukturen

Angesichts dieser Entwicklungen und Herausforderungen ist die Schule eine unaufgebbare gesellschaftliche Institution. Um aber Modernitätsrückstände nicht zu groß werden zu lassen und die schulische Arbeit auf die Anforderungen im 21. Jahrhundert hin zu justieren, sind fünf Entwicklungskomplexe produktiven Antworten zuzuführen.

1. Ethos, Geist, Klima

Die Schule ist eine der letzten Institutionen neben der Familie, die die individuell und gesellschaftlich notwendigen *Bindekräfte* in Gestalt akzeptabler Werte und Normen und einer relativ konzisen Vorstellung von Bildung und Erziehung sichern helfen kann. Von daher ist die Frage, von welchem *Ethos* und *Geist* die Schule bestimmt ist, eine quasi existenzi-

elle Frage. In Anlehnung an die Erklärung der Menschenrechte und an das Grundgesetz lässt sich ein konfessionsunabhängiger Werte- und Normenkanon entwickeln, der das Humanum nachwachsender Generationen sichern helfen kann. Dieser reicht von sehr grundsätzlichen *Axiomen* (Achtung vor der Würde des Anderen, Gerechtigkeit, Fairness, Toleranz, Konfliktfähigkeit, Friedfertigkeit, Selbst- und Mitbestimmung) bis zu den *täglichen Umgangsqualitäten* (Freundlichkeit, Aufmerksamkeit, Orientierung am Anderen, Ich-Botschaften, Engagement, Zeit haben, Hilfsbereitschaft). Die Lehrer/-innenrolle ist daraufhin abzuklären. Wie weit kann *Lehrer/-innenverhalten* Orientierung, gar Vorbild diesen Einstellungs- und Verhaltensqualitäten gegenüber sein? Das Klima einer Schule hängt davon ab, inwieweit diese sozialen Tugenden und Verhaltensweisen den Alltag bestimmen können.

Meine These ist, dass dieser Komplex der wichtigste für die Schule des 21. Jahrhunderts sein wird. Pointiert gesagt: die Arbeit an Persönlichkeiten ist wichtiger als die Arbeit an Unterrichtsinhalten!

2. Beziehungsarbeit (Soziales Lernen)

Wachsende soziale Taubheit, Aggressivität, gar Gewalt werden nur einzudämmen sein, wenn im Anschluss an den zuerst skizzierten Komplex Konzepte sozialen Lernen ihre eigenständige Bedeutung bekommen. Dies betrifft konkret die *Interaktionsstandards*, mit denen in der Schule miteinander umgegangen wird, dies meint die Einführung des sogenannten Zwei-Ebenen-Modells, nach dem über der eigentlichen Handlungsebene (Bearbeitung von Unterrichtsinhalten (eine sogenannte *Metaebene* eingeführt wird, auf der über Sinn, Art und Weise, Lernmodi reflektiert werden kann. Die zentrale Aufgabe, Hilfe bei der Identitätsfindung zu geben, wird nur zu leisten sein, wenn Schüler/-innen nicht als Objekte von Unterricht, sondern als Subjekte ihrer Lernprozesse angesehen werden. Dies erfordert für den Unterricht einen Paradigmenwechsel, der Rechte und Pflichten, Anforderungen und Offenheiten, Qualifikationsanforderungen und Interessenentwicklung, Trend- und Selbstbestimmung neu austariert.

3. Alternative Lehr- und Lernstrukturen

Die Diskussion über offenen Unterricht zielt im Kern auf die Frage, inwieweit Unterrichtsstrukturen Verhalten determinieren. Ausschließlich lehrerorientierter Unterricht kann nur Reaktionspotentiale fördern. Alternative Lehr-/Lernstrukturen fassen Bildungs- und Lernprozesse neu. Sie zielen auf eine möglichst breite Verfügung über die eigenen Lernbemühungen in dem Bewusstsein, dass Lernen zum Schluss nur von Lernenden selbst realisiert werden kann.

Die Effektivität schulischen Lernens hat hier einen ihrer entscheidenden Schlüssel. Gleichzeitig bekommt soziales Lernen eine andere Chance, wenn Unterrichtsstrukturen Austausch, Hilfe, Beratung, Kooperation, Verständigung, Vergewisserung geradezu provozieren, das Gespräch über Lernanliegen und -probleme gewünscht ist und deshalb kein Störfaktor mehr ist.

Die heute gut beschreibbaren Teilkonzepte der Wochenplanarbeit, der freien Arbeit, des waldifferenzierten Unterrichts und der Projektarbeit i.e.S. können neben dem weiterhin wichtigen lehrerorientierten Unterricht Unterrichtsstruk-

turen sichern, die kognitiv wie sozial andere Verhaltenschancen geben. Sieht man von gewissen modischen Attitüden in der Diskussion ab, lässt man Fehlentwicklungen beiseite, liegt in der Weiterentwicklung alternativer Lehr- / Lernstrukturen ein zentraler Ansatz der Entwicklung einer Zukunftsschule!

4. Die Verfasstheit des ersten Curriculums

Die alles bestimmende Kategorie für die Organisation der Unterrichtsinhalte ist nach wie vor der *Kanon*. Mit den 14-15 Unterrichtsfächern, die sich auf Segmente des Wissens über die Welt beziehen – sie haben ihre Äquivalente in den entsprechenden wissenschaftlichen Disziplinen – wird das kulturell für wichtig gehaltene Wissen / Können vermittelt. Wenn sie nicht auf ihre Zusammenhänge bedacht werden, stellen sie für Lernende häufig nur „Fetzen“ eines im Grunde nicht Durchschaubaren dar. In der Konsequenz werden eher Ohnmachts- und Sinnlosigkeitsempfindungen dominieren. Die große Frage ist also, ob ein *anderes Konstruktionsmuster* Platz greifen kann. Damit die Unendlichkeit der Unterrichtsinhalte nicht bloß eine Abbildung der Unübersichtlichkeit der komplexen Welt bleibt, muss die Schule der Zukunft die didaktischen Begriffe des Schlüssels (Aufschließen von komplexen Phänomenen), der *Vernetzung* (Zusammenhänge deutlich machen), des *Knotens* (es gibt Fachbeiträge, die zu zentralen Themen zusammenlaufend Einzelfakten verknoten, gleichzeitig Interdependenzen repräsentieren) zur Konstruktion ihres Curriculum verwenden. Dies kann dann auch das alte Postulat des *Lernens mit Sinn* einlösen. Überfachlicher oder wenigstens fächerübergreifender oder fächerverbindender Unterricht ist das Desiderat, das seiner Einlösung harret. Für die Fächer Politik-Erdkunde-Geschichte ist das gemeinsame Bezugsfeld z.B. die Gesellschaft in ihrer gegenwärtigen, früheren und künftigen Komplexität. Wenn man eine Matrix entwickelt, die z.B. von den 6 Grundkategorien Ökonomie / Arbeit, Soziale Einheit, Politik, Kultur, Räumlichkeit, Physis des Menschen ausgeht und wechselseitige Bezüge in historischer, gegenwärtiger und zukünftiger Relevanz identifiziert, könnte für diesen Fachbereich eine bestimmte Anzahl von Themen identifiziert werden, die von vornherein fächerübergreifender Art sind.

5. Die Kultur des zweiten Curriculums

Über den Begriff der *Schlüsselqualifikation* wird heute gern auf die grundsätzlichen Ausrüstungen aufmerksam gemacht, die für die Arbeit in der Schule wie für das spätere gesellschaftliche und berufliche Leben als zentral angesehen werden. Besonders häufig werden genannt: Fähigkeit zu lebenslangem Lernen, Kreativität, Befähigung zu Kommunikation und Kooperation, Distanzierung durch Theoretisierung, Planungsfähigkeit als die Fähigkeit, sich Ziele zu setzen, Zeit und Mittel einzuteilen, Verantwortung zu übernehmen und natürlich auch die alten Kulturtechniken (Lesen, Schreiben, Rechnen). Da das Veralten von Wissen in immer kürzeren Zeitabständen fortschreitet, ist innovatives Lernen gewissermaßen die Grundausrüstung, mit der das Individuum seine Möglichkeiten allein sichern kann. Man unterscheidet:

- Basisqualifikationen, d.h. z.B. logisches, analytisches, strukturierendes, konzeptionelles, kreatives Denken,
- Horizontalqualifikationen, d.h. Zugriffs- / Orientierungs-

wissen für eine effiziente Nutzung der Informationsspeicher der Gesellschaft: das Wissen um Informationsquellen (gewusst wo), um die Sprache der Informationen (Fach-, Fremd-, Computersprache), um Techniken der Informationsaufnahme und -verarbeitung,

- Feldqualifikationen, d.h. Wissen über konkrete Anwendungsfelder wie z.B. berufliche Felder.

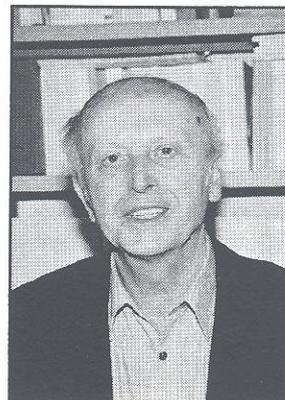
Man kann aus dieser Grundorientierung unter der Überschrift ‚das Lernen lehren‘ die notwendigen Lernstrategien, Lern- und Arbeitstechniken, Maßnahmen der Lernberatung entwickeln und kommt zu einer Art zweitem Curriculum, das neben dem Curriculum der Lerninhalte steht und mit diesem zu verknüpfen ist. Diese Ansätze können in folgender Übersicht gebündelt werden, die die fünf *zentralen Inputs* in die tägliche, wöchentliche, monatliche, jährliche Gestaltung der Schule eingegeben werden müssen, wohl wissend, dass die Dominanz des Administrativen, die sich aus dem Alltag ergebenden Routinisierungen, Verkrustungen, Belastungen sowie veränderte Schüler / -innen die Gestaltung der Schule der Zukunft nicht gerade leicht machen.

Angesichts diffuser und unübersichtlicher Verhältnisse wird entscheidend sein, dass die Schule für das 21. Jahrhundert Identitätsentwicklung und Qualifizierung erlaubt. Dies ist ein wahrhaft großes Programm! Und es benötigt die entsprechenden personellen Ressourcen. Der Skeptiker, der seine Skepsis aus gegenwärtigen Entwicklungen speist, ist sicher nicht so ganz schnell zu widerlegen. Wir leben aber auch von ein bisschen Utopie. Vielleicht könnte die Schule ja doch der Zipfel einer besseren Welt sein: die Schule des 21. Jahrhunderts.

Literatur:

- Bönsch, Manfred:** Schule verbessern. Hannover 1990.
Bönsch, Manfred: Bildung in der Schule. In: Seibert, N. / Serve, H. J. (Hg.): Bildung und Erziehung an der Schwelle zum dritten Jahrtausend. München 1994, S. 21-45.
Bönsch, Manfred: Schulentwicklung und Lehrer / -innenausbildung. In: Spindler, D. / v. Wollnitz, A. (Hg.): Erste und zweite Phase gehören zusammen! Oldenburger Vor-Drucke, Nr. 327. Oldenburg 1997, S. 16-35.
Hentig, Hartmut von: Was ist eine humane Schule. München-Wien 1976.
Lehner, Franz / Widmaier Ulrich: Eine Schule für eine moderne Industriegesellschaft: Strukturwandel der Schullandschaft in Nordrhein-Westfalen. Studie im Auftrag der GEW. Essen 1992.
Mertens, Dieter: Schlüsselqualifikationen. In: Siebert, H. (Hg.): Begründungen gegenwärtiger Erwachsenenbildung. Braunschweig 1977.
Peccei, Aurelio (Hg.): Club of Rome, Bericht für die 80er Jahre: Zukunftschance Lernen. München 1990.
Tillmann, K.-J. (Hg.): Was ist eine gute Schule? Hamburg 1989.

Prof. Dr. Manfred Bönsch, Jahrgang 1935. Hochschullehrer für Schulpädagogik an der Universität Hannover. Zahlreiche Publikationen zu Schule und Unterricht, darunter: Lerngerüste, Didaktik 2000 für die Primarstufe, Baltmannsweiler 1998.



Wolf-Rüdiger Wagner

Lernen Online?

Die Bedeutung neuer Informations- und Kommunikationstechnologien für das interkulturelle Lernen

Zusammenfassung: Die neuen Kommunikationstechnologien eröffnen neue Perspektiven für ein interkulturelles und grenzüberschreitendes Lernen. Mit dem Internet scheint ein Medium zur Verfügung zu stehen, das die interkulturelle Verständigung in bislang ungeahnter Weise zu befördern vermag. Der Autor plädiert für einen kritischen Diskurs über die interkulturellen Potenziale, die das Internet bietet und illustriert Chancen und Grenzen der pädagogischen Arbeit mit den neuen Technologien anhand konkreter Praxisbeispiele.

Wenn es allein um den Zugriff und den Austausch von Informationen geht, liegt der Nutzen der neuen Informations- und Kommunikationstechnologien für die interkulturelle und entwicklungsbezogene Bildungsarbeit auf der Hand¹. Sicherlich gilt auch dies nur mit der Einschränkung, dass es noch immer viele Personen gibt, die aus unterschiedlichen Gründen bisher keinen Zugang zu diesen neuen technischen Möglichkeiten gefunden bzw. gesucht haben. Interessanter erscheint die Frage nach der Bedeutung der neuen Informations- und Kommunikationstechnologien für das interkulturelle Lernen an sich. Interessant schon allein deswegen, weil in Teilen der Gesellschaft mit der technologischen Entwicklung die hohe Erwartung verbunden wird, dass die Internetnutzung zu einem besseren Verständnis anderer Kulturen führen werde. Bei einer 1999 durchgeführten Befragung stimmten 60% der Befragten einer solchen Aussage zu. Der Optimist unter den Online-Nutzern „erwartet neben einer steigenden Benutzerfreundlichkeit und einer verbesserten Angebotspalette weitreichend positive gesellschaftliche Auswirkungen: Realisierung von Chancengleichheit, Ausbau der zwischenmenschlichen Kontakte, höheres Verständnis für andere Kulturen“ (ARD / ZDF-Arbeitsgruppe Multimedia 1999, S.46).

Die Erwartung, durch das Internet werde das „Verständnis für andere Kulturen“ wachsen, ist unter jugendlichen Online-nutzer noch ausgeprägter. Hier stimmen 72% einer solchen Feststellung zu (van Eimeren / Maier-Lesch 1999, S.593). Das Land Nordrhein-Westfalen lag also durchaus im Trend, als es seine Parallelaktion zur bundesweiten Initiative „Schulen ans Netz“ programmatisch „NRW-Schulen ans Netz - Verständigung weltweit“ nannte.

In diesen Erwartungen an die neuen Informations- und Kommunikationstechnologien liegt bereits eine pädagogische Chance. Ganz offensichtlich kommt hier eine grundsätzliche Offenheit und ein Interesse für andere Kulturen zum Ausdruck. Diese Chance würde man vertun, wenn man die Einlösung dieser Erwartungen von der Technik selbst erhofft. Notwendig ist eine pädagogische Diskussion, in der einerseits die Medienentwicklung grundsätzlich reflektiert wird, die aber andererseits offen ist für neue Erfahrungen mit einem Medium, dessen Entwicklung gerade erst begonnen hat. Notwendig ist ein kritischer, aber medienoffener Diskurs über die interkulturellen Potenziale des Internet.

Die Telegrafie als Wiederholung des Pfingstwunders

Die kurzschlüssige Gleichsetzung von technischer Entwicklung im Bereich der Kommunikation mit gesellschaftlichem Fortschritt ist auf allen Etappen der technischen Entwicklung aufzufinden. Dies zeigt eine Rückblende ins 19. Jahrhundert.

Im August 1858 werden die ersten Botschaften über ein Transatlantikkabel zwischen England und Amerika ausgetauscht. New York und Nordamerika befinden sich im „Kabelieber“. Nach den Plänen des Vereinigten Festkomitees der Stadt New York sollte dieser Tag überall in Amerika und Europa als Gedenktag für den Fortschritt der Menschheit gefeiert werden. Dieser Enthusiasmus wurde nicht durch die Tatsache erschüttert, dass die Telegrafienverbindung zum Zeitpunkt der Feiern in New York nicht mehr funktionstüchtig war. In der Festpredigt des Bischofs von New Jersey wird der technische Fortschritt als Erfüllung der Heilsgeschichte gepriesen. Die transatlantische Telegrafienlinie wird als Erneuerung und Wiederholung des Pfingstwunders besungen, durch das Transatlantikkabel sei die Sprachverwirrung von Babel rückgängig gemacht: „Das Ergebnis war der klare Beweis, daß die technische Großtat, Meere und große Ozeane mit Hilfe telegraphischer Kabel zu überqueren, vollbracht werden kann. Tatsächlich ist bereits der Anstoß gegeben worden, das telegraphische Nachrichtenetz in alle Teile der Welt auszudehnen, wodurch der Raum zu Nichts wird und die Nationen mit engeren Banden der Brüderlichkeit zusammengehalten werden, wodurch die Aussicht besteht, das Heraufkommen der Zeit zu beschleunigen, in der alle Menschen in Einigkeit zusammenleben werden und es keine Kriege und Kriegsgerüchte mehr geben wird“ (McClenachan 1863, S.67).

Telegraphenlinien brachten nicht den Frieden - und andererseits liefert das Massenkommunikationsmittel Radio keine ausreichende Erklärung für das Aufkommen und den Erfolg faschistischer Bewegungen. Die Wirkung und Weiterentwicklung von Medien ergibt sich aus komplexen Wechselwirkungen mit anderen gesellschaftlichen, politischen, ökonomischen und kulturellen Prozessen.

Wer nicht angeschlossen ist, ist ausgeschlossen

Eine weitere, im Zusammenhang mit interkultureller Bildung zentrale, Einschränkung muss gleich zu Beginn gemacht werden. Im Wettrennen um die Ressource Wissen spielt das Internet eine zentrale Rolle. Man schätzt, dass die Zahl der Internetnutzer von heute 150 Millionen Nutzern auf 700 Millionen im Jahr 2001 wachsen wird. Doch, so wird in dem „Human Development Report 1999“ gewarnt, „the global gap between haves and have-nots, between knows and know-nots, is widening“: „The typical Internet user worldwide is male, under 35 years old, with a university education and high income, urban based and English speaking - a member of a very elite minority (...) English is used in almost 80 per cent of websites. Yet fewer than one in 10 people worldwide speaks the language. The literally well connected have an overpowering advantage over the unconnected poor, whose voices and concerns are being left out of the global conversation“ (<http://www.undp.org/hdro/E3.html> - 27.11.99).

Das World Wide Web, so heißt es in dem Bericht, verbindet nicht nur, sondern schließt die nicht Angeschlossenen aus. Wer nicht angeschlossen ist, ist auch von dem globalen interkulturellen Dialog ausgeschlossen. „Anschluss“ haben bedeutet in einem weiteren Sinne auch, sprachlich Zugang zu haben, und die Sprache des World Wide Web ist Englisch.

Globalisierung und Internet

Weiterhin sollte man nicht übersehen, dass es eine enge Verbindung zwischen der rasanten Ausweitung der Internetnutzung und dem gestiegenen gesellschaftlichen Interesse an interkultureller Bildung gibt. Das Internet bildet die kommunikationstechnologische Basis für den aktuellen Globalisierungsschub. Diese ökonomische Dynamik trägt auch zum gestiegenen gesellschaftlichen Interesse an Fragen des interkulturellen Lernens bei.

In einer Trendanalyse der Deutschen Vereinigung zur Förderung der Weiterbildung von Führungskräften (Wuppertaler Kreis e.V.) heißt es: „Oft benötigen gerade die erfahrenen, erfolgreichen Mitarbeiter und Führungskräfte zusätzliche Qualifikationen, um auch bei internationalen Aktivitäten ihre volle Leistungsfähigkeit entfalten zu können“ (<http://www.wkr-ev.de/index.htm>). Für diesen Trend spricht auch die Entwicklung von universitären Studienangeboten wie „Interkulturelle Kommunikation“ oder „Kultur-BWL“ (vgl. Goddar 1999).

Je einfacher es technisch wird, Distanzen zu überbrücken, desto schwieriger, aber auch notwendiger wird es, sich kulturelle Unterschiede ins Bewusstsein zu rufen. Dies gilt auf den globalisierten Märkten ebenso wie in anderen gesellschaftlichen und kulturellen Bereichen

Die kulturelle Erfindung des Internet steht noch aus

Wenn wir heute über das Internet sprechen, müssen wir uns klar machen, dass wir über ein Medium sprechen, das erst am Anfang seiner Entwicklung steht. Medien werden sozusagen zweimal erfunden. Nach der Entwicklung der technischen Grundlagen erfolgt in weiteren Schritten die „kulturelle Erfindung“. Für diese These liefert gerade der Computer einen anschaulichen Beleg.

Der Computer wurde entwickelt, um den immensen Rechenaufwand in bestimmten Gebieten zu bewältigen. Mit der Durch-

setzung der Von-Neumann-Architektur war Ende der 40er Jahre die technische Grundkonstruktion des Computers, sein Design, zunächst einmal abgeschlossen. Was noch ausstand, war die „kulturelle Erfindung des Computers“. Die Idee, dass Computer mehr können als bloß rechnen und folglich auch vielseitiger verwendbar waren, setzte sich erste allmählich durch. Noch Ende der 40er Jahre war man davon überzeugt, dass ein oder zwei Computer pro Land den Bedarf an Rechenkapazität bei weitem abdecken würden. Erst als man die über das Rechnen hinausgehenden Einsatzmöglichkeiten des Computers erkannte, wurde aus dem Kalkulator das „Elektronengehirn“, die symbolverarbeitende Universalmaschine (Heintz 1993, S.229-233).

Für Alltag und Beruf wurde der Computer vor allem über die Möglichkeiten der Textverarbeitung interessant, der eigentliche Durchbruch dieser Technologie ist aber offensichtlich mit dem Internet verbunden. Eine interessante Analogie zur industriellen Revolution drängt sich dabei auf: Die Dampfmaschinenteknik beschleunigte, verbilligte und veränderte die Produktion von Waren. Doch erst mit der Eisenbahn wurde die umwälzende „killer application“ für diese Technologie eingeführt (Freymuth 1999, S.59). „Mit der Erfindung eines technischen Apparates hat eine Technik noch nicht den Weg in den alltäglichen Gebrauch gefunden und ist auch noch nicht die weitere Richtung ihrer Entwicklung vorgezeichnet. Unterschiedliche Nutzungsvisionen werden in verschiedenen Milieus der Gesellschaft entworfen und erprobt. Dabei prägen die dahinterstehenden kulturellen Konzepte der Kommunikation den Ausbau des technischen Systems“ (Rammert 1989, S.94).

Techniken als soziotechnische Systeme sind prinzipiell offen für Gestaltung. Daraus ergibt sich die Herausforderung, sich die neuen Informations- und Kommunikationstechnologien für eigene selbstgesetzte Zwecke und Interessen anzueignen. Auf einer pragmatischen Ebene könnte dies im Bereich von Schule z.B. bedeuten, dass man den Informatikern nicht länger das Nutzungsmonopol überlassen darf, sondern sich mit ihnen verbünden muss, um auf ihr technisches Know-How aufbauen zu können.

Medienmix statt Verdrängungsszenarien

Technikoptimisten und Technikpessimisten treffen sich in einem Punkt. Ihre Zukunftsvisionen beruhen zumeist auf Verdrängungsszenarien. Die Vorteile bzw. die schrecklichen Folgen der Medienentwicklung lassen sich erst richtig spektakulär ausmalen, wenn die alten durch die neuen Medien verdrängt werden. Diese Argumentation ist beliebt, aber historisch nicht haltbar. Abgesehen vom Stummfilm wird sich nur schwer ein Beispiel für die totale Verdrängung eines Mediums finden lassen. Die Medienentwicklung führt vielmehr zu einer Ausdifferenzierung der Informations- und Kommunikationsmöglichkeiten. Alte Medien geben bestimmte Funktionen an neue Medien ab, erhalten dabei aber auch eine neue Position und zumeist eine neue Wertigkeit innerhalb der Medienlandschaft. Die Malerei wurde durch die Fotografie von der Aufgabe freigesetzt, die Wirklichkeit realistisch abzubilden, und im Milieu der Laptop-Besitzer erhält der mit Füllfederhalter geschriebene persönliche Brief eine neue herausgehobene Bedeutung. Pädagogisch produktiver als kulturpes-

Afrika online?

Nach neueren Zahlen haben in Afrika nur ca. 1,5 Millionen Menschen, das sind 0,1 % der Bevölkerung, Zugang zum Internet. Davon leben zwei Drittel allein in Südafrika. Afrika hat die geringste Telefondichte in der Welt. In New York oder Tokio gibt es mehr Telefonanschlüsse als in Afrika insgesamt. Telefonanschlüsse gibt es vor allem in den großen Städten, aber ca. 80% der Afrikaner leben in ländlichen Gebieten und haben damit keinen Zugang zum Telefon und damit auch nicht zum Internet. Hinzu kommt, dass die Kosten für Computer, Internetzugang und Telefongebühren selbst in absoluten Preisen bedeutend höher sind als in den USA oder in Europa (ein Internetzugang kostet in Afrika monatlich ca. 75 US\$, in den USA 10 US\$).

Auch wenn der Zugang zum Internet durch die technischen und ökonomischen Barrieren nur für städtische Eliten möglich ist, sprengt das Internet das staatliche Informationsmonopol, wie es in vielen Staaten Afrikas existiert. Über das Internet können z.B. Oppositionspolitiker selbst aus dem Exil ihre Botschaften verbreiten. Dieser Öffnung versuchen Regierungen durch Kontrolle des Internetzugangs entgegenzuarbeiten, indem man nur einen staatlichen Internet-Provider zulässt oder Filter einbaut. Nach einem Bericht der Organisation "Reporter ohne Grenzen" gelten in Afrika Libyen, Tunesien, Sierra Leone und Sudan als "Feinde des Internets".

Quellen:

Bitalla, Michael: Wo kein Telefon, da kein Internet. In: Süddeutsche Zeitung 5./6. Januar 2000 S.14
Reporters sans frontières: The twenty enemies of the Internet, www.rsf.fr (09.01.00)

Wolf-Rüdiger Wagner

simistische Verdrängungs- und Verlustvorstellungen ist der Blick auf die produktive Differenz zwischen den Medien und das Spiel mit dem Medienmix.

Travel Buddies

Das Travel-Buddy-Projekt ist ein Beispiel für einen solchen „Medienmix“. Bei dem Projekt handelt es sich um eine australische Initiative. Eine Klasse schickt ein Kuscheltier auf Weltreise. Zusammen mit Bildern, Briefen und anderen Gegenständen wird das Kuscheltier auf dem normalen Postweg an eine andere Klasse irgendwo in der Welt verschickt. Für eine im voraus verabredete Zeit wird das Kuscheltier, z.B. ein Koalabär mit dem Namen Keith oder ein Schnabeltier namens Syd, Mitglied der Gastklasse, nimmt an allen Aktivitäten teil und wird auch nachmittags bzw. an Wochenenden von einzelnen Schülerinnen und Schülern betreut. Da die Gastklasse möglichst täglich per E-Mail ihre Berichte in Wort und Bild (eingescannte Zeichnungen und Aufnahmen mit der Digitalkamera!) nach Australien schickt, können die Schülerinnen und Schüler dort die Erlebnisse ihres Travel Buddys zeitnah mitverfolgen und mit ihm in Kontakt bleiben. Nach Ablauf des „Austauschs“ wird das Kuscheltier begleitet von Briefen, Bildern und Souvenirs zurück nach Australien geschickt oder es setzt seine Reise zu einer anderen Klasse irgendwo auf der Welt fort.

Im Prinzip wäre ein solches Projekt auch ohne Internet und digitale Medien durchzuführen. Aber nur im Prinzip. Vor allem durch die Beschleunigung des Informationsaustauschs erhält das Projekt eine neue Qualität. Ohne diese Beschleuni-

gung wären viele derartige Projekte über Ländergrenzen und Kontinente hinweg schon allein organisatorisch nicht handhabbar. Es ginge aber auch die Verdichtung der Kommunikation verloren, die wesentlich zur gefühlsmäßigen Einbindung der beteiligten Personen beiträgt.

Natürlich ist es in gewissem Sinne ein Ersatz für die unmittelbare Begegnung zwischen Menschen, wenn man ein Kuscheltier auf Reisen schickt. Diesen Einwand entkräften die australischen Initiatoren mit dem Hinweis, für die meisten Schulen sei es zu teuer und unrealistisch, die Kinder selbst auf Reisen zu schicken. Dies trifft sicher nicht nur auf die Situation in Australien zu (vgl. <http://rite.ed.qut.au/ozteachernet/projects/travel-buddies>)².

Odysee im Internet

Das Internet eröffnet Spielraum für pädagogische Phantasie. Dies zeigt z.B. das interkulturelle E-Mail-Spiel „Odysee“. Ein Spielkonzept, das sich mit den entsprechenden Veränderungen in den Fragestellungen auch auf andere Gruppen übertragen läßt. Das Spiel läuft nach folgenden Regeln ab: „4-5 Klassen schicken sich einmal pro Woche Post. Man weiß aber in den ersten drei Wochen nicht, wo auf der Welt die Anderen sind. Jede Klasse erhält einen Codenamen (z.B. Schneewittchen, Goethe). Die Themen sind in den ersten 3 Wochen vorgegeben (z.B. „Aus unserer Stadt kommt eine berühmte Persönlichkeit“). Aufgabe ist es, anhand der Informationen in den erhaltenen Briefen herauszufinden, woher sie kommen. Man selbst muß seine Texte natürlich ebenfalls verschlüsseln. In der vierten Woche werden die nicht ent-

deckten Orte bekanntgegeben...“ (<http://www.goethe.de/oe/mos/odyssee/deintor.htm>).

Natürlich darf nicht übersehen werden, dass der interkulturelle Dialog per Internet von vornherein alle diejenigen ausschließt, die technisch, finanziell und sprachlich keinen Zugang zu diesen Informations- und Kommunikationswegen haben. Dabei kann der Einsatz der neuen Technologie schon an banalen Dingen wie der hohen Luftfeuchtigkeit oder dem Fehlen einer Auflademöglichkeit für Akkus scheitern. Gleichzeitig aber ist der Hinweis auf die Milliarden von der Internetnutzung ausgeschlossenen Menschen ein Killerargument, das auch alle anderen Ansätze und Methoden der interkulturellen Bildung trifft. Für das Internet spricht, dass der Kreis derjenigen, die in den interkulturellen Dialog einbezogen werden können, sich trotz aller weiterhin vorhandenen Begrenzungen potenziell erweitert und dass herkömmliche Methoden der interkulturellen Begegnungen intensiviert werden können.

Statt überzogener Heilserwartungen sollte man sich auf die kleinen Schritte und Veränderungen konzentrieren. Wer in der Schule eine Fremdsprache lernt, wird in den einschlägigen Schulbüchern in der Regel mit einer Lektion über den Schulalltag in dem anderen Land konfrontiert. Eine allein aus Platzgründen zwangsläufig stereotype Darstellung. Im Internet findet man nicht die Wirklichkeit, aber man findet viele Seiten, auf denen sich verschiedene Schulen eines Landes selbst darstellen und auf denen man bei aller homepageinduzierten Gleichförmigkeit Unterschiede entdecken kann. Zumeist hat man zusätzlich die Möglichkeit per E-Mail Kontakt aufzunehmen und Fragen zu stellen - ob jemand regelmäßig die E-Mail abrufen und beantwortet, ist eine ganz andere Frage. So kann die im Schulbuch vorgefundene Darstellung überprüft, ergänzt und erweitert werden. An die Stelle des Schulbuchkonstrukts können selbst erarbeitete Vorstellungen und Bilder treten.

Auch Schüleraustauschprogramme können in ganz anderer Art und Weise durch die vorausgehende oder nachfolgende Arbeit an gemeinsamen Projekten ergänzt und vertieft werden. Bei den Laufzeiten und Unregelmäßigkeiten der Snail-Mail, also der traditionellen Post, war die gemeinsame Arbeit an einem Projekt selbst zwischen Klassen in Europa bisher kaum möglich.

Per Mausclick in andere Kulturen?

Im Internet findet man auf den Archiv-Seiten der UNICEF „Voices of the Youth“ (<http://www.unicef.org/voy>) die Dokumentation weltweiter Internetkonferenzen. Themen dieser Internetkonferenzen waren u.a. „Kinderrechte“, „Ausbildung hat Zukunft“ oder „Kinder und Krieg“.

Die Begründung für Internetkonferenzen unter Jugendlichen liegt auf der Hand. Lebensbedingungen und Ereignisse können heute nur noch in globalen Zusammenhängen begriffen werden. Auch Jugendliche leben in weltumspannenden Zusammenhängen. Das Internet bietet da die Chance, die Jugendlichen selbst zu Wort kommen zu lassen und einen weltweiten Dialog unter Jugendlichen zu eröffnen. Aber selbst der im folgenden wiedergegebene Ausschnitt mit durchaus themenorientierten Beiträgen zeigt die Grenzen derartiger Internetkonferenzen auf.

Children and War

Daniel and Erik 6.grade, Denmark
age: 12; email: Hedegård

Hello everyone. We agree. We don't learn anything about war in the school. We are allowed to see news on TV. War is a rare thing in Denmark. Our grandparents lived during the 2.world war. We don't think they took part in the war. We don't want to live in war and we don't want to start a war, we think it is stupid to fight instead of talking.

Andy Eastman, United States of America (the)
age: 11; email: jpeast@ejourney.com

I believe that if a war does have to occur that children (& women) should be able to have a certain part of the country where there is not war to live. I also believe that the government that won the war (that should not have happened) should be forced to repay all people who lost their homes and / or build them new ones.

Harry Goshgarian, Armenia
age: 13; email: g-gosgharian@nwu.edu

Hi everybody, I read all your messages and I agree with every one of them. I protest against war. If war should happen it should happen in the middle of nowhere. My brother and I were born in the middle of a war in Lebanon. I could have gotten killed. That's why I hate war.

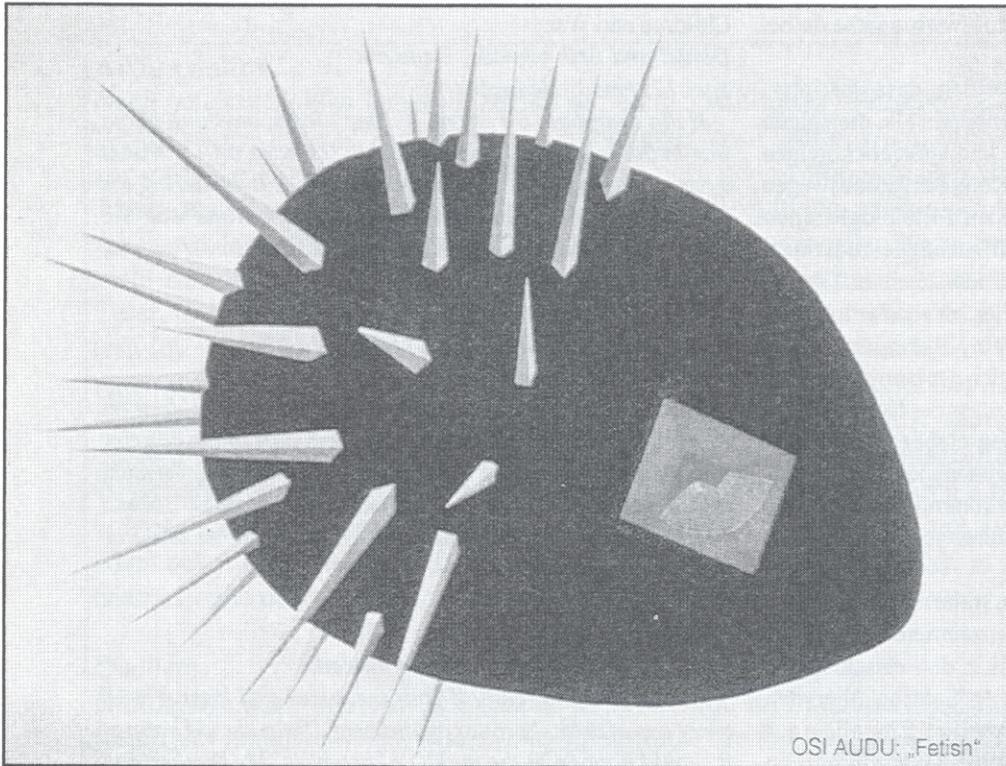
Nawar Norman, Malaysia
age: 13; email: karma_police@mailexcite.com

I don't understand why children have to be involve in war. What have they done to deserve such a treatment???? I agree with all the post in here. if u have any comments u can mail me.

Internet-Chats werden oft mit dem Vergleich zum CB-Funk abqualifiziert. Was passiere da mehr, als der Austausch eher banaler Informationen, die sich darin erschöpften, dem anderen mitzuteilen, dass man ihn gehört habe und wo man sich befinde. Dieser CB-Funk-Vergleich wäre sicherlich arrogant angesichts der persönlichen Betroffenheit, die sich in diesen Äußerungen zum Thema "Kinder und Krieg" widerspiegeln.

Die technische Verbindung allein garantiert keine Kommunikation im Sinne von Verständigung, schafft aber besondere Chancen, die es zu erkennen und durch ein entsprechendes Arrangement zu nutzen gilt. Ein Beispiel für ein derartiges Lernarrangement ist das Internet-Projekt „Ida Fink“, an dem ein Englischkurs der Jahrgangsstufe 10 aus Deutschland und eine 11. Klasse in Israel beteiligt waren. In beiden Gruppen wurden Kurzgeschichten von Ida Fink, einer polnischen Jüdin und Holocaust-Überlebenden gelesen. Der eigene Rezeptionshorizont wurde erweitert und verändert durch die „Einbeziehung der Erfahrung eines anderen Traditionszusammenhangs“ (Hansen 1997, S.23).

Z.B wurde eine der Kurzgeschichten mit der Fragestellung gelesen, „ob der Vater seinen Kindern hätte helfen sollen und wie die Jugendlichen selbst an seiner Stelle gehandelt hätten.“ Ergänzt wurde diese Fragestellung durch die Aufgabe, Annahmen zu formulieren, wie wohl die jeweils andere Gruppe diese Frage beantworten werde: „Die über E-Mail ausge-



OSI AUDU: „Fetish“

„Fetish“ (Osi Audu)

tauschten Standpunkte zogen z.T. sehr intensive Auseinandersetzungen nach sich, in diesem Falle vor allem, was das Verhalten des Vaters betraf. Durchweg wurde von israelischer Seite stärker auf das Versagen des Vaters hingewiesen...“ (Hansen, 1997, S.20).

Viele der aus Schreibkonferenzen und Schreibwerkstätten bekannten Arrangements lassen sich entsprechend den Bedingungen der Internet-Kommunikation modifizieren. Dasselbe gilt sicherlich auch für die Arbeit mit Fotografien, wie sie z.B. von Boal in Alphabetisierungsprojekten entwickelt wurden. Für Boal ist die Fotografie ein vergleichsweise einfaches Ausdrucksmittel, mit dem man Menschen befähigen kann, komplexe Situationen verdichtet wiederzugeben und symbolische Aussagen über ihre Lebenssituation zu machen (Boal 1980, S.45f.).

Was prinzipiell auf alle Medien zutrifft, trifft auch auf die Internet-Kommunikation zu: Man erhält über Medien keinen realistischen Eindruck von den Lebensbedingungen in anderen Kulturen. Da aber interkulturelle Kommunikation nicht über das Anhäufen landeskundlicher Informationen zu erreichen ist, sondern „die Grenzen des Verstehens vom Sich-Selbst-Verstehen abhängen“ (Goddard 1999), bietet das Internet durch seine Kommunikationsmöglichkeiten besondere Chancen.

The Medium is the Message?

In einer mehrteiligen Unterrichtseinheit beschäftigte sich die 9. Klasse eines deutschen Gymnasiums mit Australien. Im ersten Teil wurden Texte über Australien gelesen und ein sogenanntes „welcome package“ mit Vorstellungsbriefen, Fotos, Landkarten und Touristenbroschüren über den Heimatort via Briefpost nach Australien gesandt. Später wurde dann ein Auszug aus dem Roman „Bush Fire“ gelesen und u.a. mit der australischen Partnerklasse über die permanente Feuer-

gefahr in ihrem Lebensumfeld kommuniziert.

In dem Bericht über diese Unterrichtseinheit heißt es dann, dass die fiktive Handlung des Romans von der Realität eingeholt wurde. In dem Gebiet der australischen Partnerschüler brach ein Buschfeuer aus: „Die täglichen aktuellen Berichte der australischen Partner wurden von der Klasse 9c mit Spannung und wachsender Besorgnis verfolgt. Mit großer Erleichterung empfingen die Schüler schließlich nach vielen Tagen die Nachricht, dass das Feuer eingedämmt sei.“

Ganz offensichtlich kann die bereits angesprochene Verdichtung der Kommunikation, die durch die neuen Informations- und Kommunikationstechnologien möglich wird, ein intensives Gefühl der Gleichzeitigkeit in einem globalen Zusammenhang produ-

zieren. Aber auch dieses Bewußtsein ergibt sich nicht aus der Technik alleine, sondern setzt Aufgeschlossenheit und Interesse für den anderen Kulturbereich voraus.

Das besondere an der Internet-Kommunikation ist dabei in dem Zusammenspiel von Verdichtung und Individualisierung der Kommunikation zu sehen. Die Metapher des „Global Village“ wird von McLuhan mit dem Radio und dem Fernsehen verbunden, die als elektronische Stammestrommeln der Weltbevölkerung einen gemeinsamen Rhythmus und gemeinsame Themen vorgeben. Das Internet ist in der Metapher vom „Global Village“ noch nicht mitgedacht worden (vgl. McLuhan 1994, S. 450f.). Das Netz und der Rundfunk müssen als zwei grundsätzlich verschiedene Kommunikationssysteme unterschieden werden. Beim „Rundfunk“ werden Informationen von einem Zentrum an viele Empfänger an der Peripherie verteilt. (In diesem Sinne zählt auch die Presse zum Kommunikationssystem „Rundfunk“.) Im Netz können alle Angeschlossenen senden und empfangen, das Netz erlaubt somit nicht nur das Verteilen von Informationen, sondern den Dialog zwischen Individuen und Gruppen (Vlusser, 1998, S.117).

In der Möglichkeit, Kommunikation zu zentralisieren und zu kontrollieren, liegt für Habermas die Ambivalenz von Massenmedien begründet. Kommunikationsvorgänge werden einerseits aus der „Provinzialität raumzeitlich beschränkter Kontexte“ befreit, andererseits sind sie jedoch zentralistisch und nicht reziprok organisiert (vgl. Habermas 1995, S. 573).

Aber auch die Internet-Kommunikation ist in sich ambivalent. Zum einen wird die über das Kommunikationssystem „Netz“ eröffnete Möglichkeit, den zentral kontrollierten Diskurs der Massenmedien zu unterlaufen, insbesondere auch von rassistischen und rechtsextremistischen Gruppierungen genutzt. Ginge es um eine Verdrängung und nicht nur um eine Ergänzung der Massenmedien drohte zum anderen durch die Individualisierung der Kommunikation ein Politikverlust, in-

sofern sich der Begriff Politik auf das Gemeinwesen und auf übergreifende Zusammenhänge bezieht.

Die Besonderheiten des Mediums nutzen

Die neuen Informations- und Kommunikationsmöglichkeiten erfordern von der interkulturellen Bildungsarbeit ein verstärktes Interesse an Medienfragen. Verdrängungsszenarien als Ausgangspunkt für derartige Überlegungen sind dabei weder realistisch noch produktiv.

Es gehört zum Standardrepertoire einer kulturpessimistisch eingefärbten Medienkritik, die Medienentwicklung mit dem Absterben von Kommunikation in Verbindung zu bringen. In dieser Argumentation wird unterschlagen, dass Medien eine Voraussetzung dafür sind, die engen Grenzen der eigenen Wahrnehmung und Kommunikation zu überschreiten.

Produktiver ist es, die spezifischen Möglichkeiten der Internet-Kommunikation durch den Vergleich mit anderen medialen Zugängen auszuloten. Dabei sollte man die Unterschiede zwischen Internet-Kommunikation und einer unmittelbaren Gesprächssituation oder anderen medialvermittelten Kommunikationsformen nicht in erster Linie als Defizite betrachten, die es zu kompensieren gilt, sondern als spezifische Möglichkeiten, die man gezielt einsetzen und ausnutzen sollte.

Setzt man unmittelbare Kommunikation nicht absolut, sondern öffnet sich der Einsicht, dass unmittelbare Kommunikation in besonderer Weise störanfällig ist, ergeben sich interessante Perspektiven, auch für das interkulturelle Lernen: Internet-Kommunikation ist im wesentlichen schriftbasiert. Dadurch entstehen Barrieren, insbesondere dann, wenn in einer Fremdsprache kommuniziert werden muss. Andererseits relativieren sich diese Zugangsschwierigkeiten je mehr sich die Kommunikation einem Schreibdialog annähert, in dem kurze Äußerungen mit Bezug aufeinander schnell ausgetauscht werden. Die durch die Verschriftlichung gegebene zeitliche Verzögerung bietet sich gleichzeitig als Reflexionspause an.

Die „Anonymität“ der nur schriftbasierten Kommunikation erschwert es, sich einen Eindruck von der Person, der Gruppe zu bilden, mit der man kommuniziert. Damit fallen aber auch die über die unmittelbare Eindrucksbildung sich automatisch einstellenden Stereotypisierungen des anderen weg. In der unmittelbaren Kommunikation unterbleiben manche Fragen und Äußerungen, weil andere den Gesprächsverlauf verbal und körpersprachlich bestimmen. Netzkommunikation kann „demokratischer“ ablaufen, weil diese zumeist unerschwellig ablaufenden gruppendynamischen Prozesse und Stereotypisierungen ein Stück weit außer Kraft gesetzt werden.

Die Problematik schneller und direkter Netzkommunikation, die sich, obwohl textbasiert, dem Gespräch annähert, zeigt sich besonders dann, wenn es um Wertungen und Ironie geht. Hier führt das Fehlen von Mimik, Gestik und Körpersprache nicht selten zu Mißverständnissen, da die Ernsthaftigkeit oder Leichtigkeit einer Bemerkung nicht durch den Wortlaut, sondern erst durch ein Lächeln, den Blickkontakt, die Kopfneigung usw. festgelegt wird. Erfolgreiche Kommunikation und Kooperation im Internet ist nicht ausschließlich über Moderationstechniken zu gewährleisten, sondern erfordert von allen Teilnehmenden ein hohes Maß an Sensibilität und Reflexion. Wer sich auf diese Prozesse einlässt, muss automatisch über sein normales Kommunikationsverhalten nachdenken.

Anmerkungen:

1 Die „Wüste Internet“ ist in diesem Bereich recht gut kartografiert: Navigationshilfen finden sich auf diversen Bildungsservern, wie z.B. dem Niedersächsischen Bildungsserver (<http://nibis.ni.schule.de/ikb>), auf den Seiten universitärer Arbeitskreise - z.B. dem Interkulturellen Arbeitskreis an der Pädagogischen Hochschule Weingarten (<http://ti-voyager.fbe.fh-weingarten.de/ikak>), auf den Internetseiten von Initiativen wie dem „Vereins für Friedenspädagogik Tübingen e.V.“ (<http://www.friedenspaedagogik.de>) oder bei Forschungseinrichtungen wie dem Institute für Friedens- und Konfliktforschung in Frankfurt (<http://www.hsfk.de/eng/links>). Über diese Seite des Frankfurter Instituts erhält man Zugang zu einer umfassenden Liste deutscher und ausländischer Einrichtungen, die sich mit Friedens- und Konfliktforschung bzw. internationalen Beziehungen befassen - und damit u.a. auch zur UN mit ihren Unterorganisationen.

2 Die Abenteuer von Syd dem Schnabeltier kann man miterleben unter: <http://www.ozemail.com.au>

Literatur:

ARD / ZDF-Arbeitsgruppe Multimedia: ARD / ZDF-Online-Studie 1999: Wird Online Alltagsmedium? In: Media Perspektiven 8/1999, S. 401 – 414.

Boal, Augusto: Theater der Unterdrückten. Frankfurt/M. 1980.

Eimeren, Birgit van / Maier-Lesch, Brigitte: Internetnutzung von Jugendlichen: Surfen statt fernsehen? Sonderauswertung aus der ARD- / ZDF-Online-Nutzung 1999. In: Media Perspektiven 11/1999, S.591 – 598.

Freyruth, Gundolf S.: Globaler Nahverkehr. In: DU. Die Zeitschrift der Kultur, Nr.702 / Dezember 1999 / Januar 2000, S. 58 f.

Goddard, Jeannette: Japanische Fettnäpfchen erkennen. In: Beilage der Süddeutschen Zeitung Nr. 291, 16. Dezember 1999.

Habermas Jürgen: Theorie des kommunikativen Handelns, Bd.2, Frankfurt/M. 1995.

Hansen, Volker: Internet-Projekt „Ida Fink“. Israelische und deutsche Jugendliche lesen gemeinsam Kurzgeschichten zum Holocaust. In: Computer und Unterricht Heft 25 / 1997 S. 19 – 23.

Heintz, Bettina: Die Herrschaft der Regel. Zur Grundlagengeschichte des Computers. Frankfurt/M. und New York 1993.

McClenachan C. T.: Detailed Report of the Proceedings had in commemoration of the successful laying of the Atlantic Cable, by order of the Common Council of the City of New York. New York 1863.

McLuhan, Marshall: Die magischen Kanäle. Understanding Media. Dresden und Basel 1994.

Rammert W.: Der Anteil der Natur an der Genese einer Technik: Das Beispiel des Telefons. In: Forschungsgruppe Telekommunikation (Hg.): Telefon und Gesellschaft. Beiträge zu einer Soziologie der Telekommunikation. Berlin 1989, S.87 – 95.

Vlusser, Villém: Medienkultur. Frankfurt/M. 1998.



Dr. Wolf-Rüdiger Wagner, geb. 1943, Studium der Germanistik und Politikwissenschaft, Arbeit in Schule, außerschulischer Bildung und Universität, Leiter des Dezernats Medienpädagogik am Niedersächsischen Landesinstitut für Fortbildung und Weiterbildung im Schulwesen und Medienpädagogik

Ulrich Klemm

Bildung als Ware: Erwachsenenbildung im Umbruch

Zusammenfassung: Die aktuelle Situation der Erwachsenenbildung wird als ein Zustand der Erosion beschrieben, der ganz wesentlich durch einen neuen Warencharakter und eine Kommerzialisierung von Bildung geprägt ist. Gleichsam als Gegenteil finden wir jedoch den bildungspolitischen Anspruch an ein lebenslanges und selbstbestimmtes Lernen, der Erwachsenenbildung zu einem wesentlichen Faktor einer Lern- und Wissensgesellschaft macht. Hier entsteht ein Dilemma für die Erwachsenenbildung: Einerseits die real existierende Situation von Bildung als Ware und andererseits der Hoffnungsträger „Lernfähigkeit“ als zentrale Ressource für gesellschaftliche Entwicklung. Ansätze zur Auflösung dieses Dilemmas liegen in einer Repädagogisierung und Repolitisierung von Andragogik.

Erwachsenenbildung im Zustand der Erosion

Am Ende unseres Jahrhunderts befindet sich Erwachsenenbildung einerseits in einem Zustand der Deregulierung, Privatisierung und Kommerzialisierung und andererseits in einer Art „Goldgräberstimmung“, bei der mit Wärmemetaphern wie lebenslanges und selbstbestimmtes Lernen blühende und innovative Bildungslandschaften verkündet und prognostiziert werden. Dieser Spannungsbogen, der derzeit die andragogische Legitimationsdebatte nicht nur in Deutschland bestimmt, kennzeichnet eine Phase der Verunsicherung und des Wandels.

Erwachsenenbildung befindet sich damit derzeit einerseits in einem Prozess der Erosion, die mit folgenden Merkmalen beschrieben werden kann:

- Die Deregulierung der Struktur:

Der Staat ist bildungspolitisch auf dem Rückzug, d.h. er forciert eine Liberalisierung der Erwachsenenbildungsgesetze und propagiert die Konkurrenz staatlich subventionierter Einrichtungen untereinander und mit privaten Anbietern. Erwachsenenbildung ist zunehmend zu einer „Soll-Aufgabe“ der Kommunen und des Staates geworden und nicht mehr, wie ehemals in den 70er Jahren bildungspolitisch formuliert, eine vierte Säule staatlicher Bildungspolitik.

- Die Entpädagogisierung von Inhalten, Programmen und Konzepten:

Angebot und Nachfrage bestimmen die Programme der Institutionen und Einrichtungen. Die Idee von Erwachsenenbildung als Bildungshilfe, wie sie beispielsweise Horst Siebert noch 1983 hoffnungsvoll formulierte (Siebert 1983), ist verloren gegangen und zu einem nostalgischen Anspruch geworden. In einer Studie des Instituts für Arbeit und Technik im Wissenschaftszentrum Nordrhein-Westfalen wird gefordert, dass Bildungsträger „kurzfristig und flexibel auf schnell wechselnde und sehr unterschiedliche Qualifizierungsbedarfe reagieren (müssen) - kurz: sie müssen den Wandel zum Weiterbildungs-Dienstleistungsunternehmen vollziehen“ (Schönfeld / Stöbe 1995, Klappentext). Ein kurzfristiges Verwertungsinteresse bestimmt die Inhalte und betriebswirtschaftliche Überlegungen und Kontrolle sorgen für eine neue Orientierung. Die Zeit- und Geld-Dimension bestimmt die Planung.

- Die Entgrenzung von Inhalten und Lernen:

Es findet eine zunehmende „Auswanderung“ von Lernen und Inhalten aus den etablierten Bildungseinrichtungen wie beispielsweise Volkshochschulen, Heimvolkshochschulen, kirchlichen Bildungswerken oder Familienbildungsstätten in neue Orte des Lernens statt. Die klassischen Einrichtungen verlieren an Bedeutung und ihre Monopolstellung. Wir erleben aktuell eine neue Welle entschulten und entinstitutionalisierten sowie informellen Lernens (vgl. Görgens 1998; Lang-Wojtasik 1998), die vor allem im internationalen Raum an Bedeutung gewinnt. Das Vertrauen in klassische Bildungseinrichtungen schwindet zunehmend.

- Die Kommerzialisierung der Inhalte und Strukturen:

Die Verbetriebswirtschaftlichung, Marktorientierung und Privatisierung der Angebote (vgl. Dröll 1999) sind zu prägenden Merkmalen der Weiterbildungslandschaft geworden. Volkswirtschaftlich gesehen betragen die Aufwendungen für Weiterbildung ca. 100 Milliarden DM jährlich und stellen einen nicht unerheblichen Marktfaktor dar. Anders gesagt: Mit Weiterbildung und den damit zusammenhängenden Randbereichen wie betriebliche Personal- und Organisationsentwicklung läßt sich (gutes und schnelles) Geld verdienen (vgl. Muskatowitz / Wrobel 1999).

- Die wissenschaftstheoretische und gesellschaftspolitische Verunsicherung:

Das neue Paradigma des Konstruktivismus (Siebert 1999), das sowohl erkenntnistheoretisch als auch methodisch-didaktisch seit den 90er Jahren in die Andragogik einfließt, Lernprozesse neu definiert und traditionelle Praxis in Frage stellt, führt zu Irritationen und zu einem hohen Diskussionsbedarf hinsichtlich der Idee von Aufklärung und Emanzipation als allgemeingültiger Leitidee.

- Die neuen Informations- und Kommunikationstechnologien:

Die neue Diskussion um lebenslanges und selbstgesteuertes Lernen (Dohmen 1996, 1999; Brödel 1998) ist vor allem eine Auseinandersetzung, die im Kontext neuer Multimedia-

techniken geführt wird (Günther / Mandl 1997). Einerseits wird dies als Einstieg in ein neues Weiterbildungszeitalter euphorisch gepriesen und andererseits wird vor dieser Entwicklung gewarnt, da sie zu einem entemotionalisierten und entpädagogisierten Qualifikationslernen führt.

Diese Situation von Erwachsenenbildung, die wir symptomatisch in Deutschland beobachten können, hat jedoch auch deutliche Auswirkungen auf die Bildungslandschaft der armen Staaten des Südens und der Schwellenländer. In dem Maße, wie die wirtschaftliche und politische Globalisierung voranschreitet, in dem Maße werden auch westliche Maßstäbe für (Erwachsenen-)Bildung und Lernen zum Fixpunkt in diesen Ländern und führen zu strukturellen und bildungspolitischen Erosionszuständen. Obgleich Bildung in der Dritten Welt ebenfalls als eine zentrale Ressource für Entwicklung gesehen wird, verhindert letztendlich ihre Kommerzialisierung und Instrumentalisierung für wirtschaftliche Interessen in den reichen Ländern die Realisierung einer „Bildung für Alle“ in den armen Ländern und wird dort noch mehr zu einem elitären Lebensmittel, das erkauf werden muss, nicht jedoch garantiert werden kann. Erwachsenenbildung wird in diesem Sinne zum Opfer der „Globalisierungsfalle“ bzw. organisiert sich neu und informell als *Bildung von unten* (Lang-Wojtasik 1998).

Für die Erwachsenenbildung heißt dies aktuell: Weiterbildung ist zur Ware geworden bzw. hat einen betriebs- und volkswirtschaftlichen Warencharakter erhalten. Hajo Dröll definiert dabei „Markt“ folgendermaßen: „Entscheidend ist, dass Anbieter und Nachfrager sich auf dem Bildungsmarkt treffen und Weiterbildung als Ware - subventioniert und preisverzerrt oder nicht - gegen Geld gehandelt wird. (...) Es besteht kein Unterschied zwischen der Auswahl einer auftraggebenden Firma unter verschiedenen Sprachschulen und der Auswahl etwa unter verschiedenen Büromöbelherstellern“ (Dröll 1999, S. 147). Es findet damit eine Neoliberalisierung von Bildungsarbeit statt (vgl. Dröll 1999; auch Tippelt / Eckert / Barz 1996), die anschlussfähig an den Trend der sozialen und wirtschaftlichen Globalisierung und Individualisierung ist und zu folgenden Konsequenzen für die Erwachsenenbildung führt:

- Kostensenkung für den Staat (Privatisierung von Bildung);
- Abbau von Chancengleichheit;
- Entpolitisierung der Programme und Inhalte;
- Deprofessionalisierung;
- der Weiterbildungsmarkt folgt dem Arbeitsmarkt und ist konjunkturabhängig;
- keine allgemeine Bedarfsentwicklung.

Erwachsenenbildung wird in diesem Sinne zu einem „Steigbügelhalter“ aktueller Modernisierungstendenzen. Sie verliert zunehmend die Funktion einer „kritischen Instanz“. Der Anfang der 80er Jahre mit der Ära Kohl eingeleiteten Phase der Qualifizierungsoffensive und Entpolitisierung - die auch als zweite „realistische Wende“ gewertet werden kann - folgt in den 90er Jahren, gleichsam als zweite Stufe einer Liberalisierung und Entstaatlichung von Erwachsenenbildung, eine Phase der institutionellen Verbetriebswirtschaftlichung, strukturellen Erosion und inhaltlichen Entgrenzung.

Erwachsenenbildung als Hoffnungsträger: Die Lern- und Wissensgesellschaft

Gleichsam als Gegenthese und von außen betrachtet, wird (Erwachsenen-)Bildung andererseits als Hoffnungsträger für einen gesellschaftlichen Wandel gesehen und mit den Konzepten eines lebenslangen, selbstbestimmten und globalen Lernens (vgl. Brödel 1998) von Politik und Ökonomie als Instrumente der Modernisierung und Problemlösung gehandelt.

Der gesellschaftspolitische Ausgangspunkt für die Idee einer Lerngesellschaft ist im Sinne des Lernberichts des Club of Rome (Peccei 1979) das „Menschliche Dilemma“, d.h. die Diskrepanz zwischen einer zunehmenden Komplexität gesellschaftlicher Verhältnisse und den menschlichen Fähigkeiten, ihr zu begegnen (ebd. 25). Es geht um politische Lösungen auf drei gesellschaftlichen Problemebenen, die den Umgang mit schnell wachsendem Wissen (Wissensmanagement), mit technologischem Fortschritt (High-Tech und Informations- und Kommunikationstechnologie) und mit dem wirtschaftlichen Strukturwandel (Globalisierung) betreffen.

Es wird ein neuer und innovativer Umgang mit Wissen, Lernen und Bildung gefordert. Lernen wird für die UNESCO zu einem Schlüssel für das 21. Jahrhundert und zum „Herzschlag der Gesellschaft“ (Deutsche UNESCO-Kommission 1997, S. 18). Die „Ressource Mensch“ wird zum wichtigsten Zukunftskapital für das Überleben der Menschheit.

Pädagogisch gesprochen bedeutet Lerngesellschaft die Umsetzung eines Konzepts lebenslanger, selbstgesteuerter und integrativer Bildung. Gesellschaftlicher Fortschritt basiert auf dem Erwerb, der Auffrischung und der Nutzung von Wissen (Wissensgesellschaft) und nicht auf einer technologischen oder Kapital-Entwicklung. Die vier Säulen einer Lerngesellschaft im Sinne der UNESCO-Kommission (ebd. S. 73-83) sind

- Lernen, Wissen zu erwerben
- Lernen zu handeln
- Lernen, zusammenzuleben
- Lernen für das Leben

Als Bildungsziele bzw. Schlüsselqualifikationen, die für diesen neuen und liberalisierten Bildungsansatz zu Zielmarken geworden sind, nennen Reinmann-Rothmeier / Mandl (1997):

- Technologische Kompetenz (vor allem für Informations- und Kommunikationstechnologien)
- Wissensmanagement (Selektion, Bewertung, Konstruktion)
- Soziale Kompetenz (Kooperation, Teamfähigkeit)
- Persönliche Entscheidungsfindung (Wertorientierung, Verantwortung, autonomes Handeln)
- Demokratische Kompetenz (Solidarität, Toleranz, Konsensfähigkeit).

Zur neuen politischen Zauberformel werden in diesem Sinne nicht nur „Lernende Organisationen“, sondern auch die „Lernende Stadt“ und die „Lernende Region“ (vgl. z. B. Stadt Ulm 1999; Schaffer / Thieme 1999). Weiterbildung wird als Standortfaktor (Nuissl 1995) und Entwicklungsfaktor (Klemm 1998) neu definiert. Es besteht die Hoffnung, dass Erwachsenenbildung für und gegen gesellschaftliche Entwicklungen nachhaltig Relevanz erhält.

Diese neue Lernkultur wird für die Erwachsenenbildung auch bildungspolitisch gefördert und propagiert (Dohmen 1996, 1999; Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie 1998) und steht als Gegenbewegung zu den oben beschriebenen Auflösungstendenzen.

Zur historischen Genese der aktuellen Erwachsenenbildungslandschaft

Damit ergibt sich, historisch und systematisch gesehen, eine neue Phase bzw. Wende in der Geschichte der deutschen Erwachsenenbildung nach 1945. Zur Erinnerung: Die 40er und 50er Jahre waren geprägt durch eine Auseinandersetzung zwischen Tradition und Neuorientierung. Erwachsenenbildung verfügte zu diesem Zeitpunkt nur über eine geringe Professionalität. Es fand keine öffentliche Diskussion statt und theoriegeschichtlich gesehen war Erwachsenenbildung geprägt durch bildungsidealistische Ansätze und personalistische Konzeptionen. Inhaltlich stand einmal die von den Alliierten geforderte Reeducation im Mittelpunkt sowie sehr pragmatische Angebote im Sinne einer materiellen und ideellen Lebens- und Kulturhilfe. Die Volkshochschulen standen im Zentrum des Aufbaus kommunaler Erwachsenenbildungsstrukturen. Dieser gleichsam „Restaurativen Phase“, folgte in den 60er Jahre erstmals eine Wende, die als „Realistische Wende“ in die Geschichte einging. Der in den 60er Jahren erfolgte gesellschaftliche Wandel wurde zum Ausgangspunkt einer neueren Orientierung, der eine neue Pragmatik in die Andragogik brachte und theoriegeschichtlich eine sozialwissenschaftliche Orientierung (Strzelewicz / Raapke / Schulenberg 1966). Erwachsenenbildung wurde erstmals in der (bildungspolitischen) Öffentlichkeit diskutiert und als vierte Säule im Bildungssystem gesehen. Es fand eine allmähliche Institutionalisierung, Ausdifferenzierung und Professionalisierung statt. Im Mittelpunkt stand eine Orientierung von Erwachsenenbildung als Instrument der Wirtschafts- und Sozialpolitik. Erwachsenenbildung etablierte sich zunehmend und erlangte mit den beiden Gutachten von 1960 „Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung“ (Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen, 1960) und von 1970 „Strukturplan für das Bildungswesen“ (Deutscher Bildungsrat, 1970) eine gesellschaftliche Aufwertung, die für die Zukunft von entscheidender bildungspolitischer Bedeutung werden sollte.

Eine ausgesprochen *expansive und lebensweltorientierte Phase* erreichte die Erwachsenenbildung in den 70er Jahren, die bis heute nachhaltig das Erwachsenenbildungssystem prägt. Es fand mit der Verabschiedung von Erwachsenenbildungsgesetzen eine Verrechtlichung statt, die eine öffentliche Finanzierung garantierte, zu einer Professionalisierung (z.B. durch die Einrichtung von Lehrstühlen für Erwachsenenbildung und durch die Einstellung von hauptamtlichen Personal) und zu einer weiteren Institutionalisierung führte. Die öffentliche Förderung wurde auf Landesebene rechtlich verankert und es fand die Anerkennung als vierte Säule der Bildung statt. Chancengleichheit, Emanzipation, Curriculumentwicklung und Zielgruppenorientierung wurden zu Schlüsselbegriffen, die auch in einer expandierenden Erwachsenenbildungsforschung ihren Niederschlag fanden (Siebert 1979).

Ein erneuter Bruch in der Erwachsenenbildung zeichnete sich Anfang der 80er Jahre ab, u.a. bedingt durch die politische Wende in Bonn 1982. Neue bildungspolitische Leitideen für die Erwachsenenbildung gingen damals ganz wesentlich vom Bericht der *Kommission Weiterbildung der Landesregierung von Baden-Württemberg* (1984). In ihrem Bericht, „Weiterbildung - Herausforderung und Chance“, wurde eine *neue Qualifizierungsoffensive* gefordert, um den Standort Deutschland im internationalen Wettbewerb auszubauen und zu stärken. Ein weiterer bildungspolitischer Input stammt vom damaligen Bildungsminister Jürgen Möllemann, der 1987 die „Konzertierte Aktion Weiterbildung“ ins Leben rief. Was hier zum Ausdruck gebracht wurde, kommt einer erneuten Wende gleich und leitete eine zunehmende Marktorientierung und Entpädagogisierung ein. Bildungspolitisch wird die Erwachsenenbildung in erster Linie in den Dienst der Wirtschaft gestellt, d.h. Erwachsenenbildung wird weniger als Bildungshilfe gesehen, wie dies von Horst Siebert zu Beginn der 80er Jahre gefordert wurde (1983), sondern als *Qualifizierungslernen*. Bildungspolitisch und inhaltlich bewegt sich Erwachsenenbildung damit im Spannungsfeld zwischen „Qualifizierung und Aufklärung“ (Strunk 1988). Was Mitte der 80er Jahre bildungspolitisch angedeutet und gefordert wurde, hat sich in den 90er Jahren durchgesetzt und verfestigt:

- Der zunehmende Rückzug des Staates aus der politischen Verantwortung für Erwachsenenbildung (Stichwort: finanzielle und strukturelle Deregulierung);
- die Orientierung an wirtschaftlichen Verwertungsinteressen bei gleichzeitigem Eingriff des Staates auf Inhalte (Stichwort: Entpädagogisierung und Entpolitisierung einerseits und staatliche Schwerpunktsetzung durch Förderrichtlinien andererseits);
- die Orientierung an Angebot und Nachfrage (Stichwort: Privatisierung und Wettbewerbsförderung).

Auf den Punkt bringt diese Situation Jörg Matzen, wenn er die Zukunft der Allgemeinen Erwachsenenbildung mit „Weniger Geld, mehr Konkurrenz, mehr Staat, weniger Bildung“ (Matzen 1999) beschreibt.

Über den neuen Warencharakter von Erwachsenenbildung und seinen Folgen

Wenn ab Mitte der 80er Jahre von einer erneuten Wende im Kontext der Ideen-, Theorie-, Institutionen- und Politikgeschichte der Erwachsenenbildung seit 1945 gesprochen werden kann, dann bezieht sich dies auf die drei Phänomene der *Entpolitisierung*, der *Marktorientierung* und der *Verbetriebswirtschaftlichung* von Andragogik. Im Kern geht es um eine Ablösung des pädagogischen Bezugs zwischen Lehrenden und Lernenden durch eine neue Art von Beziehung, die Erhard Meueler als „Tauschbeziehung“ bezeichnet: „Der Kunde interessiert sich für Dienstleistungen (Gebrauchswert) und entrichtet dafür einen Preis (Tauschwert)“ (Meueler 1998, S. 67). Bildung wird zur Ware!

Hier findet ein Bruch im Selbstverständnis der Erwachsenenbildung statt, der einem Paradigmenwechsel gleichkommt. Offiziell werden diese Veränderungen mit leeren Kassen und Kostendruck auf die öffentlichen Haushalte sowie mit dem gesellschaftlichen Wandel, der sich in Schlagworten wie

„Standort Deutschland“ und „Globalisierung“ äußert, begründet.

Weiterbildung als Ware bedeutet eine Entpädagogisierung und eine Abkehr vom Bildungsbegriff zugunsten eines Qualifikationsbegriffs, der die instrumentelle Verwertbarkeit auf den wirtschaftlichen Sektor der Gesellschaft verengt.

Als Konsequenzen ergeben sich daraus

- eine *Kostensenkung* und *Kompensationsfunktion* für den gesamten öffentlichen Bildungsbereich, da sich der Staat nicht nur aus der Erwachsenenbildung zurückzieht, sondern auch strukturelle Defizite im Schulbereich über einen privatisierten Weiterbildungsmarkt auszugleichen versucht. Erwachsenenbildung verliert ihre innovative Funktion und ihren Charakter als gesellschaftlicher Entwicklungs- und Standortfaktor. Erwachsenenbildung wird zur reaktiven bildungspolitischen Feuerwehr;

- ein *Abbau von Chancengleichheit* im Bildungsbereich, der, wenn er nach dem Prinzip von Angebot und Nachfrage geregelt wird, eine marktorientierte Kostenstruktur annimmt und sich an einkommensstarken Schichten orientiert. Der Zugang des Verbrauchers zum Weiterbildungsmarkt wird über Geld geregelt. Die Tendenz der Verteuerung von Erwachsenenbildung - durch Abbau von öffentlichen Zuschüssen - ist vor allem für die über tausend Volkshochschulen zu einem Problem geworden, da dadurch ihr Auftrag für ein ganzheitliches, alle Lebensbereiche umfassendes Bildungsangebot zu sozialverträglichen Preisen, in Gefahr gerät. Es bedeutet nicht nur eine Ausdünnung der Programmvielfalt - vor allem im Bereich der allgemeinen und politischen Bildung - , sondern auch ein verändertes methodisch-didaktisches Denken bei der Angebotsplanung: Kurse werden entgegen pädagogischen Anforderungen z.B. verkürzt angeboten, um den Preis niedrig zu halten. Kurse mit hohen Gewinnspannen, wie etwa im EDV-Bereich, werden nicht billiger angeboten, da die zentrale Zielgruppe über scheinbar ausreichende finanzielle Mittel verfügt und der Druck zur Weiterbildung in diesem Bereich entsprechend hoch ist.

- eine *Deprofessionalisierung der Infrastruktur*. Da allgemeingültige Qualitätskriterien fehlen - der Markt regelt die Qualität! - , ist alles erlaubt was angenommen wird. Personelle Kompetenz- und Qualifikationskriterien und inhaltliche Gütemerkmale orientieren sich am Erfolg. Obgleich die Diskussion um Qualitätskontrolle und -sicherung in der Erwachsenenbildung in den letzten Jahren an Bedeutung gewonnen hat (Feuchthofen / Severing 1995) und Fragen der Personal- und Organisationsentwicklung für Institutionen wichtig geworden sind, hat es den Anschein, als ob jeder Kebab-Grill stärker auf Qualität kontrolliert wird als Einrichtungen der Erwachsenenbildung. Ein weiterer Aspekt ist der

der Professionalisierung des Berufsstandes des Erwachsenenbildners. Obgleich erst seit 1969 offiziell der Studiengang Diplom-Pädagogik mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung in die deutsche Berufsbildlandschaft eingeführt wurde, findet derzeit bereits wieder eine Deprofessionalisierung über die Kürzung und Streichung von Lehrstühlen im Bereich der Diplom-Pädagogik statt. Hinzu kommt die Tendenz, Fachspezialisten (z.B. im EDV- oder Sprachbereich) und nicht Andragogen an Entscheidungs- und Planungsstellen einzusetzen.

Das Dilemma aktueller Erwachsenenbildung

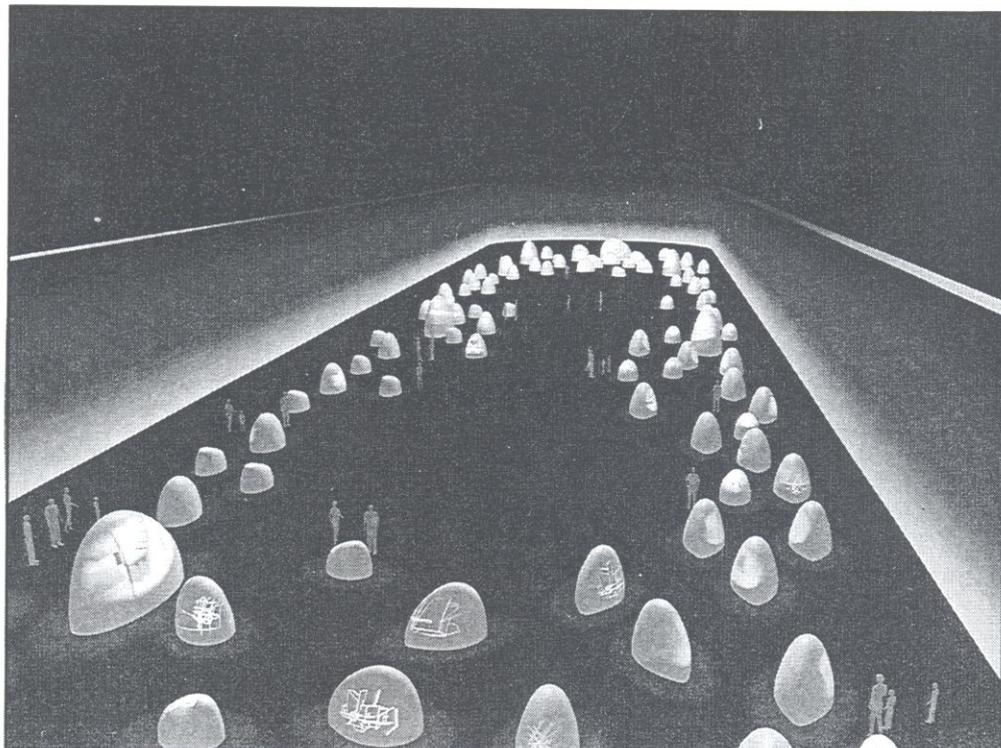
Diese drei Folgen des Marktcharakters von Erwachsenenbildung,

- Kompensationsfunktion für fehlentwickeltes bildungspolitisches Verwaltungshandeln,

- Abbau von Chancengleichheit

- und Deprofessionalisierung der Angebotsstruktur,

deuten eine Tendenz an, die einer Destabilisierung der Weiterbildungslandschaft gleichkommt und aktuellen bildungspolitischen Tendenzen hinsichtlich eines lebenslangen, selbstgesteuerten und globalen Lernens entgegenwirken. Hier steht die Weiterbildungslandschaft derzeit im Spannungsfeld zwischen neuen antizipatorischen und partizipatorischen Leitideen und eines real existierenden Marktes, der sich - politisch gewollt - seit den 80er Jahren entwickelt hat. Erwachsenenbildung ist einerseits stärker denn je dem unmittelbaren Diktat ökonomischer Verwertungsinteressen ausgesetzt und andererseits werden neue anspruchsvolle gesellschaftspolitische Erwartungen an sie gestellt. Aus diesem Spagat muss sich Erwachsenenbildung politisch und praktisch befreien. Es gilt durch eine Repolitisierung und Repädagogisierung Erwachsenenbildung (wieder) zu einem gesellschaftlichen Entwicklungsfaktor zu machen.



Wissensvielfalt auf den zweiten Blick (Foto: EXPO GmbH)

Entwicklungsorientierte Erwachsenenbildung bedeutet in diesem Sinne ein neues Selbstverständnis von Erwachsenenbildung als *gesellschaftlicher Ermöglichungsort*, als „Motor“ und „Moderator“ für gesellschaftlichen Wandel, d.h.:

- Erwachsenenbildung muss sich wieder *inhaltlich-integrativ* legitimieren, d.h. Politik, Freizeit, Arbeit und individuelle Ansprüche verbinden können;

- Erwachsenenbildung muss sich *sozial-integrativ* legitimieren, d.h. Minderheitenprogramme ebenso anbieten können wie Programme für eine zahlungskräftige Allgemeinheit;

- Erwachsenenbildung muss *intergenerativ* arbeiten und bei Bedarf alle Generationen erreichen können und wollen;

- Erwachsenenbildung muss von einem *partizipatorischen Lernansatz* (selbstgesteuertes Lernen) und nicht von einem verwertungsorientierten ausgehen;

- Erwachsenenbildung muss wieder *stärker qualitativ und politisch* denken und handeln.

Dieser Ausblick ist zweifelsohne normativ und plakativ. Wir benötigen jedoch einen veränderten Bildungsbegriff und ein neues Verständnis von gesellschaftlichem Lernen, ohne die wir Bildung nicht neu denken können. Es wird in den kommenden Jahren darum gehen müssen, Erwachsenenbildung politischer zu verstehen und ihr wieder mehr Eigendynamik zu ermöglichen. Der Würgegriff eines rein ökonomischen Verwertungsinteresses verhindert das, was die UNESCO im Sinne eines lebenslangen Lernens mit der menschlichen Lernfähigkeit als „verborgener Reichtum“ (Deutsche UNESCO-Kommission 1997) meint. Erwachsenenbildung muss wieder einen *Bildungswert* bekommen und nicht nur einen *Warenwert*.

Anmerkung:

1 Wie dieser Warencharakter in der BRD aussieht, verdeutlicht Hajo Dröll (1999) sehr präzise am Beispiel des Weiterbildungsmarktes Frankfurt am Main. In einer methodisch anspruchsvollen Studie stellt er den gesamten öffentlichen Bereich der Erwachsenenbildung quantitativ und qualitativ dar und kann nachweisen, dass die zunehmende Privatisierung und Marktorientierung mit einem gezielten Rückzug des Staates und der Kommune aus dem Bildungssektor Erwachsenenbildung gekoppelt ist und dieser Marktcharakter als Reparatursystem für Versäumnisse im staatlichen Bildungssystem insgesamt herangezogen wird.

Literatur:

Brödel, R. (Hg.): Lebenslanges Lernen - lebensbegleitende Bildung. Neuwied 1998.

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (Hg.): Selbstgesteuertes Lernen. Möglichkeiten, Beispiele, Lösungsansätze, Probleme. Bonn 1998.

Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hg.): Thesen zur Weiterbildung. Bonn 1985.

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

Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen: Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung. Stuttgart 1969.

Deutscher Bildungsrat - Empfehlungen der Bildungskommission: Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart 1970.

Dohmen, G.: Das lebenslange Lernen. Leitlinien einer modernen Bildungspolitik. Hrsg. vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie. Bonn 1996.

Dohmen, G.: Weiterbildungsinstitutionen, Medien, Lernumwelten. Rahmenbedingungen und Entwicklungshilfen für das selbstgesteuerte

Lernen. Hrsg. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bonn 1999.

Dröll, H.: Weiterbildung als Ware. Schwalbach/Ts. 1999.

Feuchthofen, J. E. / Severing (Hg.): Qualitätsmanagement und Qualitätssicherung in der Weiterbildung. Neuwied 1995.

Görgens, S.: Ausbildung für einen „neuen“ Arbeitsmarkt - Lernen für den informellen Sektor in der Bundesrepublik. In: ZEP, 21. Jg., 1/1998, S. 2 - 7.

Günther, W. / Mandl, H. (Hg.): Telelearning. Aufgabe und Chance für Bildung und Gesellschaft. Bonn 1997.

Klemm, U.: Erwachsenenbildung als Entwicklungsfaktor. In: Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg (Hg.): Perspektiven ländlicher Entwicklung. Stuttgart/Bad Urach 1998, S. 27 - 34.

Landesregierung von Baden Württemberg (Hg.): Weiterbildung - Herausforderung und Chance. Bericht der Kommission „Weiterbildung“. Stuttgart 1984.

Lang-Wojtasik, G.: Bildung im informellen Sektor Indiens. In: ZEP, 21. Jg., 1/1998, S. 15 - 18.

Matzen, J.: Niedersachsen: Weniger Geld, mehr Konkurrenz, mehr Staat, weniger Bildung. In: kursiv- Journal für politische Bildung, 4/1999, S. 6 - 7.

Meuler, E.: Erwachsenenbildung als Ware. In: Markert, W. (Hg.): Berufs- und Erwachsenenbildung zwischen Markt und Subjektbildung. Baltmannsweiler 1998, S. 54 - 81.

Muskatewitz, R. / Wrobel, M.: Weiterbildungsszene Deutschland 1998 / 99. Studie über den Weiterbildungsmarkt in Deutschland, Österreich und Schweiz. Bonn 1999.

Nuissl, E. (Hg.): Standortfaktor Weiterbildung. Bad Heilbrunn 1995.

Peccei, A. (Hg.): Zukunftschance Lernen. Club of Rome - Bericht für die achtziger Jahre. Wien 1979.

Reinmann-Rothmeier, G. / Mandl, H.: Kompetenzen für das Leben in einer Wissensgesellschaft. In: Höfling, S. / Mandl, H. (Hg.): Lernen für die Zukunft - Lernen in der Zukunft. Wissensmanagement in der Bildung. Berichte und Studien der Hanns-Seidel-Stiftung, Bd. 74. München 1997, S. 97 - 107.

Schaffer, F. / Thieme, K. (Hg.): Lernende Regionen. Organisation - Management - Umsetzung. Augsburg 1999.

Schönfeld, M. / Stöbe, S.: Weiterbildung als Dienstleistung. Die Zusammenarbeit zwischen Weiterbildungsträgern und Betrieben bei der Qualifizierung von Beschäftigten. Neuwied 1995.

Siebert, H.: Erwachsenenbildung als Bildungshilfe. Bad Heilbrunn 1983.

Siebert, H. (Hg.): Taschenbuch der Weiterbildungsforschung. Baltmannsweiler 1979.

Siebert, H.: Erwachsenenbildung als Bildungshilfe. Bad Heilbrunn 1983.

Siebert, H.: Pädagogischer Konstruktivismus. Eine Bilanz der Konstruktivismusdiskussion für die Bildungspraxis. Neuwied 1999.

Stadt Ulm (Hg.): Stadt der Zukunft - Zukunft der Stadt. Zukunftsmantel der Stadt Ulm. Ulm 1999.

Strzelewicz, W. / Raapke, H.-D. / Schulenberg, W.: Bildung und gesellschaftliches Bewußtsein. Eine mehrstufige soziologische Untersuchung in Westdeutschland. Stuttgart 1966.

Strunk, G.: Bildung zwischen Qualifizierung und Aufklärung. Bad Heilbrunn 1988.

Tippelt, R. / Eckert, Th. / Barz, H.: Markt und integrative Weiterbildung. Zur Differenzierung von Weiterbildungsanbietern und Weiterbildungsinteressen. Bad Heilbrunn 1996.

Dr. Ulrich Klemm, Diplom-Pädagoge, Jg. 1955, Fachbereichsleiter an der Ulmer Volkshochschule, Lehrbeauftragter für Erwachsenenbildung an der Universität Augsburg, Redakteur der ZEP. Zahlreiche Buch- und Aufsatzveröffentlichungen zu den Bereichen Anarchismusforschung, alternative Bildungs- und Schulmodelle, Antipädagogik, Montessori-Pädagogik, Erwachsenenbildung, Eigenständige Regionalentwicklung.



Zusammenfassung: „Das neue Jahrtausend beginnt mit einem Ereignis, das die Welt noch nicht gesehen hat“ - die EXPO 2000 versteht sich nicht als Industrieleistungsschau. Sie hat sich vielmehr zum Ziel gesetzt, das Leitbild einer zukunftsfähigen Entwicklung einem Massenpublikum auf populäre und attraktive Weise zu präsentieren. Auch in pädagogischer Hinsicht betritt die EXPO 2000 Neuland. Dieser Beitrag erläutert, aus der Sicht der Veranstalter, das außergewöhnliche Ausstellungskonzept und dessen pädagogische Intentionen.

Einleitend ist zu bemerken, dass ein pädagogischer Anspruch nicht als Primärintention von Weltausstellungen zu verstehen ist und auch nicht am Anfang des Projekts EXPO 2000 gestanden hat. Neben einem Bildungsauftrag im weitesten Sinne gilt es auch andere Funktionen zu erfüllen: Weltausstellungen bedeuten immer die außerordentliche Chance zur Selbstdarstellung der gastgebenden Nation – einer Abbildung der Gesellschaft und ihrer Identität mit ihren gegenwärtigen Herausforderungen, Chancen und Problemen. Insbesondere für Deutschland – 10 Jahre nach der Wiedervereinigung und 55 Jahre nach dem Zweiten Weltkrieg - bietet das Jahr 2000 ein signifikantes Jubiläum. Dieses Jubiläum wird mit einem großen Fest begangen. Nicht zuletzt weil Pädagogik und Feiern schon seit Platons „Trinkgelage“ in einem Zusammenhang zu sehen sind, darf auch dieser Charakterzug von Weltausstellungen nicht unerwähnt bleiben.

Neben den o.g. Intentionen und Zielen, bieten Weltausstellungen vor allem die Möglichkeit zur Informations- und Wissensmehrung. Generell ist eine deutliche Tendenz weg von den ursprünglichen Industrie-Leistungsschauen zu verzeichnen, die geprägt waren von realitätsfremden Zukunftsentwürfen. Heute herrscht das Bewusstsein, dass Weltausstellungen auch globale Verantwortung bedeuten und vermitteln müssen. Seit der Weltausstellung 1958 in Brüssel, gab es das Ziel, sich innerhalb der Massenveranstaltungen den „großen kulturellen und moralischen Problemen zuzuwenden, welche die Grundlage jeder Zivilisation bilden und welche durch das Aufblühen des wissenschaftlichen und technischen Fortschritts mit der größten Dringlichkeit aufgeworfen werden“ zuzuwenden, wie es damals in der Einladung der belgischen Regierung hieß. Sie markiert den Beginn der Weltausstellungen, die nicht mehr nur Abbild oder Ausdruck ihrer Zeit waren, sondern darüber hinaus auch als „Leitbild ihrer Zeit“ fungieren sollten.

Leitbild nachhaltige Entwicklung

Die EXPO 2000 stellt sich mehr denn je dieser Aufgabe. Sie will nicht nur „Show“ und „Unterhaltung“, sondern Information vermitteln und dem Anspruch „Leitbild der Zeit“ gerecht werden. Unter dem Motto „Mensch-Natur-Technik“ bietet sie vom 1. Juni bis zum 31. Oktober 2000 die Möglichkeit, Fragen zu stellen, die die Gestaltung einer gemeinsamen, globalen Zukunft betreffen. Gemeinsam will man mit allen Teilnehmern Fragen aufzeigen, Antworten finden, Lösungen präsentieren genauso wie diskutieren, provozieren und streiten – konstruk-

Martin Roth / Antonia Steinkrüger

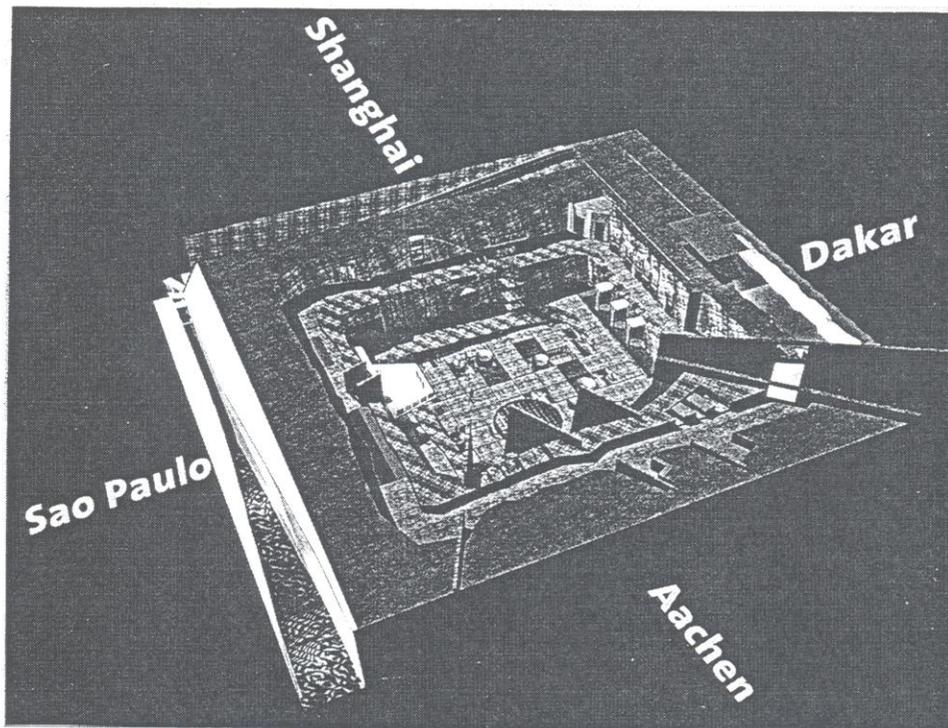
EXPO 2000 - das Schaufenster in das 21. Jahrhundert.

Zum pädagogischen Konzept der Weltausstellung

tiv und in dem Glauben, dass Weiterentwicklung machbar ist. Dies passiert vor allen Dingen im Themenpark, dem Kernbeitrag der EXPO 2000 Hannover GmbH. Hier entstehen elf inhaltlich miteinander verbundene Einzelausstellungen. Sie alle sind auf der Grundsubstanz der AGENDA 21 entstanden. Deshalb ist auch das verbindliche Grundthema der Ausstellungen die populäre Darstellung der Inhalte und Ziele sowie die konkrete Umsetzung des Konzepts der „nachhaltigen Entwicklung“.

Alle Ausstellungen des Themenparks haben ihren Bezugspunkt beim einzelnen Menschen. Auf einer Gesamtfläche von 100.000 qm bilden sie dabei eine Einheit. Im zentralen Thema Mensch dreht es sich um Toleranz, Solidarität, Menschenrechte und Menschenpflichten. Können wir uns mehr als fünfzig Jahre nach ihrer Deklaration mit dem Status Quo zufrieden geben? Es geht um die zuletzt durch Sloterdijk angeheizte Diskussion um Gentechnik und Klonen. Sein „Menschenpark“ wird genauso aufgegriffen wie die beeindruckende Vielfalt des Menschen. Wir lernen vom Körper, den Organen – uns selbst, einem Thema, das die Menschen seit der Entstehung des „gläsernen Menschen“ fesselt. Beim Thema Basic Needs wird die Frage nach den unterschiedlichen Grundbedürfnissen des Menschen aus dem Blickwinkel verschiedener Kulturkreise gestellt, seinen Wünschen, Ängsten, Hoffnungen und Träumen.

In der Ausstellung Ernährung wird als ein zentraler Aspekt der Hunger von weltweit 800 Millionen Menschen thematisiert und kritisch betrachtet, ob er durch gentechnische Verfahren gestoppt werden kann. Aber genauso widmet sie sich der sinnlichen Ebene von Ernährung, die über die bloße Befriedigung eines Grundbedürfnisses hinausgeht. Die Chancen und Risiken neuer technologischer Entwicklungen werden besonders in den Themen Mobilität und Wissen, Information, Kommunikation dargestellt. Bereits heute wissen wir, dass die Herausforderungen der kommenden Jahre nur durch die Vernetzung der Systeme zu bewältigen sind. Letzteres zeigt auch, wie die Anhäufung des globalen Wissens möglicherweise zu einer neuen Chancengleichheit führen kann. Diese Kernpunk-



Das Innenleben der Halle 9 des EXPO 2000 Themenparks (Foto: EXPO GmbH)

te können jedoch nur einen Bruchteil des inhaltlichen Spektrums des Themenparks anreißen.

Einen Rahmen für die Themenvielfalt bildet der „Prolog“ Planet of Visions, der zeigt, wie über Jahrhunderte hinweg kollektive Träume und Utopien unsere heutige Realität geprägt haben und auch in die Zukunft reichen werden. Im „Epilog“ geht es um das 21. Jahrhundert, wo wir versuchen, tatsächlich einen Blick in die Zukunft zu wagen, auf vier verschiedenen Zeitebenen und gleichzeitig in vier verschiedenen Städten vier verschiedener Kontinente.

Generell zeigt der Themenpark keine platten Zukunftsvisionen. Auf keinem anderen Gebiet spielen Spekulationen eine so große Rolle, wie beispielsweise die Wahnvorstellungen vom menschenersetzenden Roboter in der Vergangenheit zeigen. Statt dessen zeigen wir Beispiele heutiger Lebensbedingungen, das Realistische und Machbare – Aspekte, die die Gestaltung einer gemeinsamen Zukunft betreffen und einen Zukunfts-Optimismus fördern sollen.

Zukunft ist nicht gleich Schicksal

Zentrales Anliegen aller Ausstellungen ist dabei, dem Besucher zu vermitteln, dass er selbst einen aktiven Part innerhalb der Themenkomplexe innehat. Dieser Anspruch ist sehr anschaulich durch das korrespondierende Programm des Themenparks „Weltweite Projekte“ untermauert. Diese zeigen mit praktischen Initiativen und Lösungsbeispielen, wie Menschen aus allen Teilen der Erde die Herausforderungen des 21. Jahrhunderts bewältigen und auf welch vielfältigen Wegen sie nach Möglichkeiten einer nachhaltigen Entwicklung suchen. Dadurch dass die Weltweiten Projekte auch auf internationaler Ebene stattfinden, werden Ansätze aus nationalspezifischen Gegebenheiten heraus gelöst und eine breite Palette an verschiedenen Herangehensweisen steht im Vergleich.

Die Weltweiten Projekte und ihre integrierte Darstellung im

Themenpark heben die Entfaltung der menschlichen Kreativität und Lernfähigkeit hervor und sensibilisieren das Bewusstsein, dass „human resources“ die wichtigsten Voraussetzungen sind für die Bewältigung der anstehenden Herausforderungen. Die Devise „Think global - act local“ ist in diesem Zusammenhang als mutmachendes, pädagogisches Leitmotiv verwendet worden.

Als Voraussetzung für den Anspruch, einem Weltpublikum Wissen zu vermitteln, muss der Zugang zu entsprechenden „Quellen“ gegeben sein. An der Entwicklung vom Schlagwort „sustainable development“ zum Ausstellungserlebnis im Themenpark hat eine große Zahl von Beteiligten Anteil. Der Themenpark ist ein einzigartiges Partizipationsmodell. Während der inhaltliche Gesamtrahmen von Mitarbeitern des Themenparks stammt, wurden die themenspezifischen Konzepte von renommierten Fachinstitutionen, soge-

nannten „Externen Projektleitern“ entworfen, die ihrerseits von einem wissenschaftlichen Beirat und einer Arbeitsgruppe aus Wirtschaft, Nichtregierungsorganisationen und staatlichen Institutionen, der Wissenschaft und Kultur beraten wurden. Dazu kommen die inhaltlichen Beiträge der Themenpark-Partner, großen Unternehmen und Wirtschaftsverbänden sowie die Ideen von Einzelpersonen, die durch die zehntausendfach verbreitete „Einladung zur Beteiligung“ an die EXPO 2000 heran getragen wurden. Den Konzepten wurde durch die Arbeit der Szenographen eine individuelle und inhaltsadäquate Form verliehen. Zu der Vielfalt der professionsbedingten Perspektive muss die Internationalität dieser Gestalter addiert werden, z.B. Rajeev Sethi aus Indien, Antoni Miralda aus Spanien, Toyo Ito aus Japan oder Francois Schuiten aus Belgien, deren Weltanschauung, bedingt durch individuellen kulturellen Hintergrund, variiert und das Gesamtbild des Themenparks auf faszinierende Art bereichert.

Das skizzierte kalaidoskopische Spektrum des Gestaltungsreichtums wird verstärkt durch verschiedene Formen der Wissensvermittlung. Die Inhalte sind nicht in schulmeisterliche Lektionen verpackt, sondern können mit allen Sinnen wahrgenommen werden. Der Themenpark ist eine multimediale Ausstellungslandschaft, die sich vom Theater über Malerei, Film, Architektur bis zum Internet jeder erdenklichen Ausdrucksform bedient. Beispiele dafür sind eine simulierte Grubenfahrt im Thema Energie, in der der Besucher scheinbar tausend Meter zu den natürlichen Ressourcen in die Tiefe rast, ein täglich inszeniertes Kochfestival der Meisterköche oder auch die imposant anmutende größte Projektionsleinwand Europas im Thema Mobilität. Der „begehbare Film“ als Gestaltungskonzept in Umwelt: Landschaft, Klima oder die Live-Theatershow über unsere künftige Tätigkeitsgesellschaft sind ebenfalls Exempel für eine erlebnisreiche und Neugierde weckende Veranschaulichung von Wissen.

Eine wesentliche Rolle dabei spielt die Authentizität vieler Objekte im Themenpark. Dazu zählt Dreidimensionales, wie die sich schwarmartig bewegenden, mit dem Besucher interaktivierenden „mobilen Objekte“ im Thema Wissen, genauso wie Anfaßbares, originalgetreu Nachgestelltes und Reales wie z.B. das in Zusammenarbeit mit der brasilianischen Behörde erarbeitete Verkehrskonzept für die Zukunft der Stadt Sao Paulo, veranschaulicht im 21. Jahrhundert, und andere oben genannte Beispiele verdeutlichen. Diese Authentizität ermöglicht dem Besucher die unersetzbare Attraktivität des Live-Erlebens.

Von Multi-Media kann jedoch auch in anderer Hinsicht die Rede sein, denn die Vermittlung geschieht nicht nur „an alle Sinne“, sondern auch „auf allen Kanälen“: Um eine möglichst hohe Reichweite zu erzielen, werden die Inhalte, neben der Ausstellung als solcher, auch in organisierten Führungen, in den oben beschriebenen Weltweiten Projekten, dem Global Dialogue - der zentralen Wortveranstaltung auf der Weltausstellung -, diversen Tagungen und Symposien im Vorfeld, in Presse- und Öffentlichkeitsarbeit und selbstverständlich im Internet vermittelt. Dazu kommen Publikationen, wie z.B. die Reihe „Visionen für das 21. Jahrhundert“, von prominenten Wissenschaftlern unterschiedlichster Disziplinen verfaßt, oder dem Projekt „EXPO und Schule“, bei dem Lehrmittel erarbeitet werden, mit Hilfe derer die Inhalte der Weltausstellung im täglichen Unterricht umgesetzt werden können. Auf diese Weise schaffen wir eine reichhaltige Ausgangslage, von der aus sich der Besucher - seinen Rezeptionsgewohnheiten und seinem Verarbeitungspotential gemäß - mit den Themen beschäftigen kann.

Die oben beschriebene „Inszenierung“ der Themen birgt eine verdächtige Nähe zum „Edutainment“. Der negativ behaftete Ausdruck wird dem wissenschaftlich anspruchsvoll und ästhetisch hochwertigen Niveau des Themenparks nicht gerecht. Education und Entertainment bilden sicherlich die beiden methodischen Pfeiler des Themenparks: Empowerment ist jedoch Absicht und Ziel dahinter.

Lebenslanges Lernen

Es war nicht die Aufgabe der EXPO 2000, neue Maßstäbe für ein globales Lernen zu setzen. Jedoch ist die Vermittlung von Inhalten neben einer gestalterischen Qualität einer der Maßstäbe, der sich Ausstellungsmacher heute verpflichtet fühlen. Sie ist ein vorrangiges Qualitätskriterium zeitgenössischer Ausstellungsgestaltung.

Vor dem Hintergrund einer Diskussion über die lebenslang lernende Gesellschaft im Zeitalter der Globalisierung sagte Fay Chung, (Direktorin des UNESCO International Institute for Capacity Building in Africa) auf dem 21st Century Forum, einem von UNESCO und EXPO organisierten Kongreß: „In a world which has literally become a global village and a global market, those who have a high level of education will be able to exploit opportunities in any part of the world, whilst those who are illiterate or poorly educated, may find themselves increasingly marginalized, forgotten or even victimized.“

Sehen wir die Weltausstellung so als Veranstaltung der entwickelten Welt, müssen wir zu Recht fragen, ob die Ausstellung einen emanzipatorischen Bildungsanspruch fördert oder ob sie „nicht letztlich einer westlichen, hegemonialen

High-Tech-Kultur, von der global betrachtet die Mehrzahl der lernenden Menschen ausgeschlossen bleiben wird“ den Weg bereitet (so Klaus Seitz im Editorial dieser ZEP-Ausgabe). Abgesehen von den oben dargelegten Aspekten ist die EXPO 2000 stolz auf eine andere Neuerung. Erstmals werden viele der sogenannten Entwicklungsländer mit eigenen Ausstellungen oder Pavillons gezeigt. Die Weltweiten Projekte werden von der Bundesrepublik Deutschland gefördert. Damit bekommen Bevölkerungsprojekte aus allen Teilen der Welt die einzigartige Chance, sich im Konzert größter Organisationen, Nationen und Unternehmen zu präsentieren, was für viele der Projekte und viele der Nationen ein wichtiger Schritt zu ihrer respektvollen Behandlung im „global village“ ist und unschätzbar wertvoll für ihr Selbstbewußtsein. Es ist ein Zeichen der Anerkennung und der Gleichheit, die als bedeutendes Signal von Deutschland aus in verschiedene Länder und Regionen aus geht. Diese sind froh und stolz, dass sie die Chance nutzen können, der Welt sich und ihre Zukunft zeigen zu können.

Was langfristig - sozusagen nachhaltig - die EXPO 2000 für globales Lernen und die Entwicklung der lernenden Gesellschaft leistet, ist zum heutigen Zeitpunkt nicht zu sagen. Eine befriedigende Antwort darauf kann erst im Nachhinein gegeben werden. Die EXPO 2000 versteht sich aber als eine Veranstaltung der Gegenwart, die eine Atmosphäre schaffen will, in der die Chancen der Zukunft vielfältig sind und in der die Menschen aller Nationen darauf vertrauen, dass sie ihre Zukunft mitgestalten können. Vor dem Hintergrund der Darstellungen zum pädagogischen Ziel sollte man nicht vergessen, dass die Weltausstellung in Hannover vor allem auch ein Fest der Völkerverständigung ist.



Antonia Steinkrüger, Jahrgang 1976, 1994 / 95 Studium der Publizistik, Kommunikationswissenschaften, Anglistik und Amerikanistik an der Universität Salzburg 1999 Magister der Philosophie: „Weltausstellungen als Kommunikationsplattform, untersucht am Beispiel der EXPO“; seit März 1999 Mitarbeiterin im Themenpark der EXPO 2000

Dr. Martin Roth, Jahrgang 1955, Studium der Empirischen Kulturwissenschaft und der Soziologie in Tübingen und Berlin; Ausstellungstätigkeit an verschiedenen Museen und Ausstellungen in der Bundesrepublik Deutschland; Direktor des Deutschen Hygiene-Museums in Dresden; Visiting scholar am Getty Center for the History of Art and the Humanities (Santa Monica, Californien); seit 1996 Leiter des Themenparks, der Weltweiten Projekte und des Global Dialogue EXPO 2000 Hannover GmbH; Gastprofessur für Szenographie an der Hochschule für Gestaltung, Karlsruhe.



Gabriele Kreutzner

Globaler Austausch für eine innovative Forschung und Bildung.

Die Internationale Frauenuniversität "Technik und Kultur"

Zusammenfassung: Von Juli bis Oktober 2000 werden rund 900 Hochschulabsolventinnen aus aller Welt aus Anlass der EXPO ein postgraduales, interdisziplinäres Studiensemester bestreiten. Die Internationale Frauenuniversität versteht sich als ein zukunftsweisendes Hochschulreformprojekt, das mit der Umsetzung von Internationalität, Interdisziplinarität und Interkulturalität eine konzeptionelle Neuorientierung von Forschung und Bildung anstoßen möchte.

Am Anfang standen die Einsicht in die Notwendigkeit einer anderen Forschung und Lehre und der Wille zur Veränderung der Wissenschaft in ihrer bislang gegebenen Verfasstheit. Dieser Wille zum Wandel nahm in der Arbeit der beiden niedersächsischen Frauenforschungskommissionen (1992 - 97) Gestalt an und setzte dort die Initialzündung für die Einrichtung einer Internationalen Frauenuniversität „Technik und Kultur“ (kurz: *ifu*). Ein weiteres wesentliches Ergebnis der Kommissionsarbeit war die Formulierung einer Anzahl von „Forschungsperspektiven“ im Sinne mehrerer komplexer Themenfelder. Vor dem Hintergrund der AGENDA 21 und der UN-Frauenkonferenz in Peking beruhte deren Auswahl auf Kriterien wie „gesellschaftliche Aktualität und Brisanz“ sowie „wissenschaftliche Relevanz“. In der weiteren Entwicklung fanden diese Forschungsperspektiven dann Eingang in das Curriculum der *ifu*, das in ehrenamtlichem Engagement von circa vierzig renommierten Wissenschaftlerinnen erarbeitet wurde und nunmehr in sechs sogenannten Projektbereichen organisiert ist: Arbeit, Information, Körper, Migration, Stadt und Wasser. Diese Fokussierung von Forschung und Lehre auf brennende Problemkomplexe unserer Zeit bricht mit dem Zuschnitt der herkömmlichen Alma mater zugunsten einer interdisziplinären Bearbeitungsweise der Problemstellungen.

Für beide Kommissionen war das Ziel einer gleichberechtigten Partizipation von Frauen an der Wissenschaft untrennbar mit dem einer Förderung der Frauen- und Geschlechter-

forschung verknüpft. Da deren Entwicklung nach Einschätzung der Kommissionsmitglieder von dem Spannungsverhältnis zwischen Tradition und Traditionsbruch abhängt, das im universitären Alltag Kräfte verschleißt und innovative Potentiale auszuzehren droht, lautete eine der für das Projekt *ifu* entscheidenden Empfehlungen an die Politik, eine Universität für Frauen als „Ort des Experimentierens“ und als Raum einzurichten, in dem Anregungspotentiale für eine innovative Forschung und Wissenschaft immer wieder neu entstehen können. Summa summarum stand den Kommissionsmitgliedern eine Frauenuniversität im Sinne eines „radikalen Reformprojekts“ vor Augen: „Eine Frauenuniversität ist mehr als ein weiteres Reformexperiment, auch wenn sie an viele Ideen von gelungenen und gescheiterten Bildungsexperimenten anknüpft. In der feministischen Wissenschafts-, insbesondere Naturwissenschafts- und Zivilisationskritik, in der Interdisziplinarität der Frauen- und Geschlechterforschung sowie in der frauenpolitischen Begründung und ihren demokratischen Beteiligungsstrukturen werden jedoch Akzente gesetzt, die in der deutschen Hochschulgeschichte neu sind“ (Niedersächsisches Ministerium 1994, S. 95).

Ein weiteres „Erbe“ der Frauenforschungskommission war die Eingebung, die damals schon in Planung befindliche Weltausstellung EXPO 2000 in Hannover zur Realisierung der „Jahrhundertidee“ einer neuartigen Hochschule für Frauen zu nutzen. Die *ifu* ist seit November 1999 als weltweites EXPO-Projekt offiziell anerkannt. Diese Anbindung an die EXPO hat der Internationalen Frauenuniversität in der Vergangenheit vor allem in Hannover selbst wiederholt Kritik eingebracht. Die Präsidentin der *ifu*, Aylá Neusel, hat dies kürzlich zum Anlass genommen, die Bezugnahme frauenbewegter Initiativen in Wissenschaft und Praxis zur Weltausstellung als ein ambivalentes Phänomen des Industriezeitalters ausführlicher zu beleuchten (vgl. Neusel 1997).

Die *ifu* ist ein Hochschulreformprojekt ganz eigener Prägung. Ich will mich hierbei auf die Andeutung von vier konzeptionellen Aspekten beschränken: 1. den der Interdisziplinarität, 2. den der Internationalität und 3. der Interkulturalität sowie 4. den des *ifu*-Ansatzes als Suchpfad für eine Rekonzeptionalisierung von Forschung und Bildung.

Interdisziplinarität

Knapp 100 Tage lang, vom 15. Juli bis zum 15. Oktober 2000, werden bis zu 900 Hochschulabsolventinnen aus aller Welt ein postgraduales, forschungsorientiertes und interdisziplinäres Studiensemester in englischer Sprache bestreiten. Schon bei der Bewerbung entscheiden sich die Kandidatinnen für einen der sechs Projektbereiche, in dessen Rahmen namhafte Expertinnen aus Wissenschaft und Praxis ein anspruchsvolles Lehrprogramm bieten werden.

Nun ist die Forderung nach Interdisziplinarität als solche eigentlich ein schon ziemlich abgetragener Hut. Doch zwischen Postulat und Einlösung liegen die sprichwörtlichen Welten. Dort, wo Umsetzung tatsächlich gelingt, kann sie eine wahrhaft umwälzende Wirkung entfalten und hat in der Vergangenheit wiederholt zur Herausbildung ganz neuer Forschungsrichtungen und Wissensprojekte geführt - man denke etwa an die feministische Forschung oder auch an die Cultural Studies. Im Zusammenhang mit der *ifu* bedeutet die Be-

tonung von Interdisziplinarität, über das bislang im Kontext der Frauen- und Geschlechterforschung Erreichte hinausgehen und neue Qualitäten und Amalgamierungen zu erproben. Hier zeichnen sich drei Grundmuster ab:

- Erstens eine durch Berücksichtigung der Kategorie Gender radikal transformierte Konzeption des Forschungsgegenstandes in Verbindung mit der Verwendung eines Ensembles von Zugangsweisen aus unterschiedlichen Fachrichtungen.

- Zweitens: eine Konzeptualisierung von Interdisziplinarität, die sich am Brückenbau zwischen den Natur- und Ingenieurwissenschaften einerseits und den Geistes- und Sozialwissenschaften andererseits (wie auch dem zwischen Theoretikerinnen und Praktikerinnen) versucht.

- Drittens schließlich erprobt man eine transdisziplinär zu nennende Konstitution des Forschungsgegenstandes selbst und der - gleichwohl von unterschiedlichen disziplinären Positionen aus versuchten - Annäherung an diesen. Es ist beispielsweise keineswegs alltäglich, dass sich Theoretikerinnen und Praktikerinnen unterschiedlichster Provenienz darauf verständigen, etwas so Komplexes wie den „Körper“ zu untersuchen, etwas, von dem Barbara Duden sagt, es ähnele der *Cheshire Cat* aus Alice im Wunderland, die es bekanntlich gibt und doch nicht gibt. Aus konventioneller wissenschaftlicher Sicht handelt es sich im Falle des Körpers um ein „Sammelsurium, aber nicht [um den] Gegenstand eines Faches“ (Duden 1999). Diesem Etwas versuchen sich die Expertinnen nicht abstrakt zu nähern, sondern über die weibliche Subjektposition, über das „unverwechselbar Konkrete, auf das mit dem Fürwort der ersten Person Singular hingewiesen wird“ (ebd.).

Gerade den weiblichen Körper haben sich im 20. Jahrhundert die unterschiedlichsten, aus den Technowissenschaften abgeleiteten Praktiken zu unterwerfen versucht - und oft genug war dabei nicht nur Macht, sondern auch Gewalt im Spiel. Zugleich wurden die immer neuen, von den technowissenschaftlichen Diskursen inspirierten Redeweisen über den Körper und dessen mediale Repräsentationen von Frauen und Männern als geschichtlichen Subjekten angeeignet, wodurch sich kontinuierlich immer neue bzw. schleichend veränderte Wahrnehmungsweisen dessen einstellen, was dieses etwas, dieser eigene Körper ist. In diesem Geflecht vielfältiger Wechselwirkungen begeben sich die *ifu*-Studentinnen „auf die Suche nach dem Körper in einer technogenen Welt“. Und sie tun es, angeregt und informiert von medizin- und kulturwissenschaftlichen Erkenntnissen ebenso wie durch die widerständigen Positionen von (NRO-)Praktikerinnen aus aller Welt.

Interdisziplinarität schließt bei der *ifu* aber noch eine weitere Dimension ein: den Versuch eines Dialogs und einer produktiven Reibung von Wissenschaft und Kunst. Wie die Kunstseite kürzlich formuliert hat, liegt „das Verbindende zwischen Kunst und Wissenschaft in der Wahrnehmung von Welt bzw. von Realitäten und damit auch in einer gewissen Form von künstlerischer und wissenschaftlicher Welterzeugung“ (Art Concept 1999). Ganz bewusst wird hier an Traditionen angeknüpft, die im 20. Jahrhundert immer wieder versucht haben, die etablierten Grenzen zwischen künstlerischen und wissenschaftlichen Praxen zu überschreiten. Wenn die Kunstseite die Aussage von M. Duchamps ins Feld führt, derzufolge die Kunst das einzige sei, was Menschen übrig-

bleibe, die der Wissenschaft nicht das letzte Wort überlassen wollen, so lässt sich auf wissenschaftlicher Seite eine Entsprechung finden, wenn man sich etwa mit den Vertretern der Frankfurter Schule gegen die erkenntnistheoretischen Positionen des Wiener Kreises stellt: Frontstellung gegen jeglichen Fundamentalismus, der andere als den „rein wissenschaftlichen“ Zugang zu Erkenntnis als irrelevant oder ungültig verwirft.

Internationalität

Internationalität meint zunächst einmal den Anspruch auf Repräsentation möglichst vieler unterschiedlicher Positionen unter Berücksichtigung der Erkenntnis, dass die Verfasstheit von Erkenntnisproduktion historisch eng mit der nationalstaatlichen Verfasstheit der Gesellschaften zusammenhängt - zumindest in den westlichen Industriestaaten sind *scientific communities* bis heute weitgehend von den Grenzen der Nationalstaaten geprägt. Eine im Norden Deutschlands angesiedelte Initiative hat nun in kurzer Zeit ein Projekt hervorgebracht, an dem nicht nur Wissenschaftlerinnen und Praktikerinnen aus über vierzig über den Globus verstreuten Ländern teilnehmen, sondern um das sich auch engagierte Hochschulabsolventinnen aus inzwischen mehr als 130 Ländern beworben haben.

Internationalität ging für die *ifu* von Anfang an nicht in der dominanten Auslegung des Begriffs auf, derzufolge eine Ansammlung westlich-industriegesellschaftlicher Positionen problemlos das Prädikat „international“ verdienen. Mit Hilfe eines regionalen Schlüssels zielt die *ifu* auf ein

in Bezug auf Machtverteilungen ausgewogeneres Verhältnis im Aufbau ihrer eigenen an der Produktion von Wissen beteiligten „community“. Ziel ist, höchstens ein Drittel der Teilnehmerinnen aus Deutschland, ein weiteres Drittel aus anderen Industrieländern (einschließlich der GUS-Staaten) und das dritte Drittel aus den übrigen, im Vergleich zu ersteren unterprivilegierten geopolitischen Regionen der Welt zu rekrutieren. Heute, nach Eingang der Bewerbungen und einer ersten Sichtung ist absehbar, dass das Ziel, jenes dritte Drittel in die wissenschaftlichen Auseinandersetzungen des Sommers 2000 einzubeziehen, erreicht werden und die *ifu* eine Zusammensetzung ihrer Studierenden aufweisen wird, die bislang einmalig sein dürfte. Inwiefern sich die derzeitigen Spannungen und Widersprüche innerhalb der internationalen feministischen Bewegung selbst, wie sie etwa Christa Wichterich kürzlich zwischen einem „Karrierefeminismus“ im Norden und einem „Überlebensfeminismus“ im Süden ausgemacht hat (vgl. Wichterich 1999), in der *ifu* und ihren Projektbereichen niederschlagen werden, bleibt mit Spannung abzuwarten.

Interkulturalität

Neben der nationalstaatlichen Verfasstheit akademischer Gemeinschaften sind unterschiedliche kulturelle Traditionen zweifelsohne von großer Bedeutung, wenn es um ein die ei-



gene historisch spezifische Position transzendierendes Verständnis einer Problemstellung geht. Dies leuchtet sofort ein, wenn wir nochmals das Beispiel des Projektbereichs Körper bemühen. Von welchem Körper ist quer durch das Spektrum positionierten Wissens hindurch die Rede, das die Teilnehmerinnen (und Dozentinnen) mit sich bringen? Die je eigene Verflochtenheit in spezifische Wissenstraditionen wird u.a. dadurch deutlich, dass sich der Projektbereich Körper - wie die meisten anderen Projektbereiche auch - auf regionale Schwerpunkte festgelegt hat und sich auf Südafrika, Europa und Indien konzentrieren wird. Somit leuchtet ein, dass die Zurkenntnisnahme unterschiedlicher Wissenstraditionen - also etwa die ayurvedische im Unterschied zu einer szientistisch-europäischen - in den Auseinandersetzungen eine immense Rolle spielen wird und die Sensibilität gegenüber der Situiertheit der eigenen Erkenntnisposition zu schärfen hilft. Selbstverständlich hat der Aspekt der Interkulturalität darüber hinausgehende, bis in den alltäglichen Umgang hineinreichende Dimensionen.

Suchpfade für eine zeitgemäße Rekonzeptualisierung von Forschung und Bildung

Im Grunde fordern schon die Aspekte Internationalität und Interkulturalität zu einer tiefgreifenden Rekonzeptualisierung unseres herkömmlichen Verständnisses von Bildung als einer Voraussetzung für Wissen und Erkenntnis. In ihrer historischen Verhaftetheit in den Nationalstaat meint Bildung ja gemeinhin den Rückgriff auf eine gemeinsame Geschichte, Kultur und Sprache und bringt so kontinuierlich genau jene Konstrukte neu hervor, die sie als unproblematische Gegebenheiten voraussetzt. Ein Bildungsbegriff, in dessen Brennpunkt ein an den Nationalstaat geknüpfter Wissenskanon steht, dürfte kaum dazu taugen, bei der Bewältigung der Herausforderungen unserer Zeit Unterstützung zu leisten. Müsste Bildung heute nicht vielmehr die Ausbildung der Fähigkeit beschreiben, Unsicherheit auszuhalten, die Bedingtheit, Situiertheit und Partialität des eignen Wissens auszuhalten sowie die Kompetenz, mit Unsicherheit und Verunsicherungen produktiv umzugehen? Das "ja" auf die rhetorische Frage ist mit dem Hinweis verbunden, dass genau diese Kompetenzen (um nicht von Tugenden zu sprechen) in den hundert Tagen des *ifu*-Semesters eingeübt werden

Die der Ausrichtung der *ifu* immanente innovative Bildungskonzeption weist eine deutliche Nähe zu der Vorstellung vom lebenslangen Lernen auf. Und auch in einem weiteren Sinne wird den bildungs- und forschungsbezogenen Anforderungen unserer Zeit Rechnung getragen: ein zentrales Projekt der Internationalen Frauenuniversität ist die sogenannte „virtuelle *ifu*“. Sie umfasst mehrere Teilprojekte, in deren Rahmen neuartige Lernumgebungen geschaffen und erprobt werden sollen. Außerdem soll diese „virtuelle“ Komponente der *ifu* dazu dienen, das Gesamtprojekt in die Zukunft zu verlängern. Die Erprobung und Nutzung der neuen technisch-medialen Möglichkeiten geht mit der Auffassung von Lernen als einem Prozeß der aktiven Aneignung und Konstruktion von Wissen einher. Dies ist insofern entscheidend, als sich die meisten computerbasierten Ansätze zum sogenannten „multimedialen“ Lernen mit konstruktivistischen Auffassungen schwer tun. Die virtuelle *ifu* basiert jedoch auf

der Erkenntnis, dass die neuen technischen und medialen Möglichkeiten nur dann wirklich produktiv genutzt werden können, wenn dies mit einer grundlegenden Revision unserer Vorstellungen vom Lernen und einer Analyse der Anforderungen der Wissensaneignung unter den heutigen Bedingungen einhergeht. Von zentraler Bedeutung ist dabei die Möglichkeit, mittels der vorhandenen technisch-medialen Möglichkeiten die Strukturen des jeweiligen Wissens offenzulegen. Knapp gesagt kann es heute nicht mehr darum gehen, alle Dinge "im Kopf zu haben"; vielmehr ist es notwendig, zu wissen, woher man sein Wissen bezieht, wie und wo bestimmte Informationen zu finden sind - und welchen Grad der Verlässlichkeit diese Informationen besitzen. Dies sind die Anforderungen an die Organisation von Wissensbeständen, denen sich die Gestalter / innen bei der internetbasierten „virtuellen *ifu*“ stellen. Darüber hinaus dient der Internet-Auftritt der Internationalen Frauenuniversität dazu, den vor Ort stattfindenden Austausch zumindest in Teilen für Interessentinnen aus aller Welt zugänglich zu machen und ihnen die Möglichkeit zu geben, an den Auseinandersetzungen teilzuhaben. Dies gilt insbesondere für das öffentliche Forum der Internationalen Frauenuniversität, das vor Ort und über das Internet allen Interessierten offen stehen soll. Vorträge und Lesungen sollen über das Internet übertragen und Diskussionsforen angeboten werden. In Planung ist darüber hinaus eine journalistische Berichterstattung über die *ifu* im Rahmen des Webauftritts der Internationalen Frauenuniversität. Der neue Webauftritt wird bereits im Vorfeld online gehen und kann ab März unter <http://www.vifu.de> besucht werden.

Literatur:

Art Concept. Dialog von Wissenschaft und Kunst. Kurzdarstellung des zentralen Projekts Kunst anlässlich des symbolischen Richtfests der *ifu* am 8.10.99 in Hannover. Manuskript *ifu*, Hannover 1999.

Duden, Barbara: Body Traces - auf den Spuren des Körpers in einer technologischen Welt. Vorstellung des Projektbereichs Körper anlässlich des symbolischen Richtfests der *ifu* am 8.10.99 in Hannover. Manuskript *ifu*, Hannover 1999.

Neusel, Aylâ: 100 Tage für 100 Jahre: Internationale Frauenuniversität "Technik und Kultur" im Rahmen der Weltausstellung Expo 2000 in Hannover. In: Metz-Göckel, S. / Steck, F. (Hg.), Frauenuniversitäten. Initiativen und Reformprojekte im internationalen Vergleich. Opladen 1997.

Niedersächsisches Ministerium für Wissenschaft und Kultur (Hg.): Frauenförderung ist Hochschulreform - Frauenforschung ist Wissenschaftskritik. Bericht der niedersächsischen Kommission zur Förderung von Frauenforschung und zur Förderung von Frauen in Lehre und Forschung. Hannover 1994.

Wichterich, Christa: Von der Gegenmacht zum Streit um Mitmacht. Ein Viertel Jahrhundert Internationale Frauenbewegung. Über Leistungen, Ziele und Probleme von Frauen-Nichtregierungsorganisationen in Nord und Süd. In: Freitag 52 / 1 (1999), S. 18.

Dr. Gabriele Kreuzner ist Kultur- und Medienwissenschaftlerin mit einem langjährigen Engagement im Bereich der sozialen Technikgestaltung. Sie ist im Rahmen der Internationalen Frauenuniversität für die Presse- und Öffentlichkeitsarbeit und die "virtuelle *ifu*" zuständig.



Zusammenfassung: Dreißig Schulen in Niedersachsen wurden zu „EXPO-Schulen“ erklärt. Sie zeichnen sich durch ein innovatives und zukunftsorientiertes Schulkonzept aus, in welchem das Leitbild einer global nachhaltigen Entwicklung zur Geltung kommt und der Aufbau internationaler Schulpartnerschaften zu einem zentralen Anliegen wird. Dieser Beitrag beschreibt die Aktivitäten der EXPO-Schulen an konkreten Beispielen.

„Welche Schule braucht die Zukunft unserer Welt?“, so fragte der damalige niedersächsische Kultusminister im Dezember 1996 die Schulen seines Landes und lud zum Wettbewerb EXPONat Bildung ein: „Die aktuellen und absehbaren zukünftigen Probleme der Weltgesellschaft verlangen nach innovativen Lösungen, an denen auch die Erziehungs- und Bildungssysteme wesentlich beteiligt sind“ (Niedersächsisches Kultusministerium / NLI / EXPO-Gesellschaft 1996). Das Vorhaben knüpfte einerseits an den mahenden Fingerzeig der Agenda 21 an – „Die Menschheit steht an einem entscheidenden Punkt ihrer Geschichte“ – nimmt andererseits aber auch deren optimistische Sicht auf: „Die Kreativität, die Ideale und der Mut der Jugend auf der ganzen Welt sollten mobilisiert werden, um die globale Partnerschaft weiter auszubauen, eine nachhaltige Entwicklung zu erreichen und eine bessere Zukunft für alle zu sichern“ (Bundesumweltministerium 1994, S. 222 f.).

Bis Mitte 1997 bewarben sich jeweils mit einer ausführlichen Projektbeschreibung mehr als 300 allgemeinbildende und berufsbildende Schulen Niedersachsens, um eine „EXPO-Schule“ zu werden. Dieses enorme Interesse und die sehr phantasievollen Vorstellungen der Schulen darüber, wie sie das Motto der EXPO „Mensch – Natur – Technik“ in ihrer schulischen und außerschulischen Arbeit umsetzen wollen, brachte die Jury, bestehend aus HochschullehrerInnen, ErziehungswissenschaftlerInnen und VertreterInnen der EXPO-GmbH, in einen enormen Zugzwang; denn lediglich 30 Schulen sollten ausgewählt und als EXPO-Schulen zertifiziert werden. Enttäuschung bei denjenigen, die schließlich im Januar 1998 bei der feierlichen Zertifizierung leer ausgingen, und natürlich Jubel bei denen, die sich künftig mit dem begehrten Titel einer „EXPO-Schule“ schmücken dürfen.

Die Beteiligung an dem Projekt EXPONat Bildung verlangt von den Schulen, dass sie sich als lernende Systeme entwickeln und ihren Schulalltag nachhaltig verbessern. Einige der ausgewählten Ziele sollen sich in dem Profil der EXPO-Schule verdeutlichen:

- Sie sollen internationale und nationale Partnerschaften mit Schulen aufbauen und in diesem Netz traditionelle und mediengestützte Kommunikationsformen pflegen.
- Sie sollen Formen der Zusammenarbeit mit regionalen Partnern der Wirtschaft und anderen Einrichtungen entwickeln.
- Sie sollen didaktische und methodische Schulreformen in ihrem schulischen Alltag erproben und damit die schulische Routine verändern.
- Sie sollen die Eigeninitiativen der Beteiligten im schulischen Lernprozess erhöhen und durch Projekt- und Produkt-

Jos Schnurer

EXPONat Schule.

Welche Schule braucht die Zukunft unserer Welt?

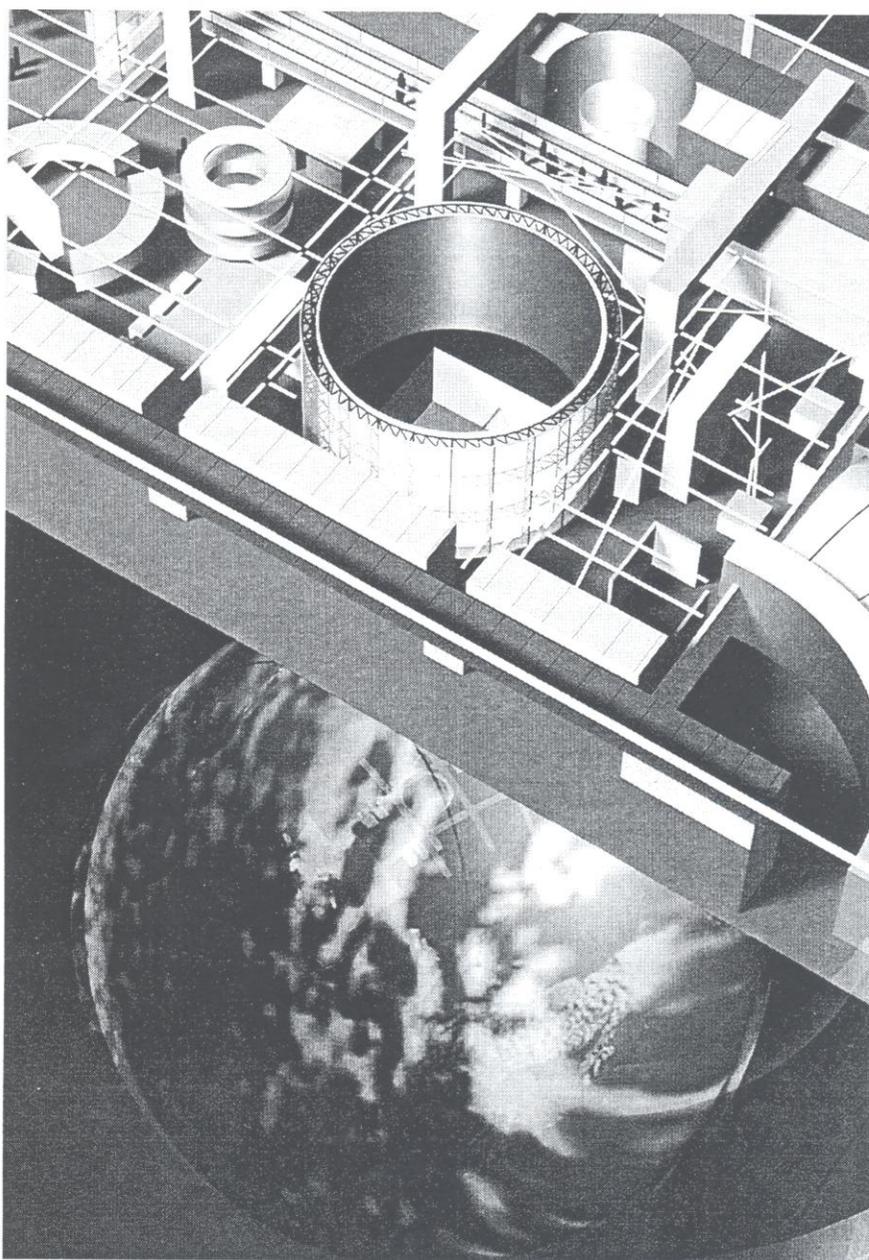
orientierung die Lernmotivation verbessern.

- Sie sollen den Modellcharakter der Lernprojekte herausstellen und so mit dazu beitragen, dass die Schule Pilotfunktionen gewinnt: Schule neu denken.

- Sie sollen neue Informations- und Kommunikationswege ausprobieren und die Schule als weltoffenen Gastgeber präsentieren.

- Sie sollen vor allem über den EXPO-Zeitraum hinaus die Schule im Sinne einer nachhaltigen, globalen Entwicklung kreieren.

Bei der Etatgestaltung der benötigten finanziellen Mittel können die EXPO-Schulen nur zu einem geringen Teil mit offiziellen Fördergeldern rechnen. Es wird davon ausgegangen, dass lediglich ein Viertel davon aus öffentlichen Kassen kommt; den Großteil der Finanzierung müssen die Schulen selbst einwerben. Dabei zeigt sich, dass die 30 EXPO-Schulen ein weites Innovations- und Aktionsfeld erschließen, was bisher bei staatlichen Schulen eher verpönt war. Da werden Firmen ins Boot geholt, die durch Know How und Sponsoring die verschiedenen Projekte mitgestalten; da entwickeln sich Schüler- und Elternaktivitäten weit über den Stundenplan hinaus; da verändert sich Schule zu dem immer wieder geforderten Lern- und Lebensort in der Gemeinde und im Stadtteil. Die EXPO-Schulen verteilen sich über das ganze Land Niedersachsen, von Wilhelmshaven und Ganderkesee im Nordwesten bis Göttingen im Süden, von Osnabrück bis Osterode, von der Grundschule, Orientierungsstufe, Hauptschule, Realschule bis zum Gymnasium, Gesamtschulen und berufsbildenden Schulen. Die Projekte sind vielfältig und phantasievoll. Bei der Themenwahl zeigen die Schulen in besonderer Weise das, was die EXPO-Verantwortlichen bei dieser Mitarbeit fordern: Kreativität. So werden Projekte entwickelt, wie „Inszenierung fremder Lebenswelten“, bei dem die Hauptschule in Elze sich mit kulturellen, historischen, politischen, religiösen, sportlichen und literarischen Aktivitäten in die Lebenswelten von japanischen Partnern hineinversetzen will. Stadtteilkulturarbeit dient anderen Schulen als Möglichkeit der Auseinandersetzung mit sozialen, kulturellen und interkulturellen Fragestellungen. Die Schule Marienau in Dahlem hat das anspruchsvolle Thema „ökologischer Humanismus



Die Erde fest im Blick (Foto: EXPO GmbH)

als Schulkonzept im internationalen Kontext“ gewählt. Das Käthe-Kollwitz-Gymnasium in Hannover wird mit der Darstellung der vier (griechischen) Elemente „Wasser – Erde – Feuer – Luft“ vier Container von je 21 qm Ausstellungsfläche im Schulhof aufbauen, die, verbunden mit einer Signalstange, die für internationale Kommunikation stehen und eine zeitgeschichtliche Verknüpfung von Gestern und Heute, zwischen Geistes- und Naturwissenschaften architektonisch und didaktisch vermitteln. Die Grundschule Schierbrok wird, im Kontakt mit den Kinderumweltkonferenzen der UNESCO, ihr Schulgebäude, das Gelände und die Gemeinde „nachhaltig“ entwickeln. Dies, indem sie z.B. Energiespar- und Müllvermeidungskonzepte im schulischen Alltag umsetzt, ihre Konsum Einstellungen kritisch bedenkt, sich mit dem Verkehrsverhalten lokal und regional auseinandersetzt und Möglichkeiten der politischen und gesellschaftlichen Mitbestimmung erprobt. Das Landesbildungszentrum für Hörgeschädigte wird

mit den rund 500 Kindern, Jugendlichen und dem pädagogischen Personal „stellvertretend für die gesamte Gruppe der Hörgeschädigten in der Welt“ dafür arbeiten, das Problembewusstsein der „hörenden Umwelt“ zu schärfen. Dazu werden alternative Lehr- und Lernmethoden erprobt, neue technische Mittel im schulischen Alltag eingesetzt und im „EXPO-Center“ auf dem Schulgelände präsentiert.

„Auf dem Weg zu einer ökologischen, interkulturellen Schule der Zukunft“

Exemplarisch für die vielfältigen Aktivitäten der EXPO-Schulen sei hier die Robert-Bosch-Gesamtschule (RBG) in Hildesheim vorgestellt. Die RBG ist eine Integrierte Gesamtschule mit rund 1.400 Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufen I und II. Die Schule ist seit 1979 UNESCO-Projekt-Schule. Die Mitarbeit der RBG als EXPO-Schule gliedert sich in vier Teilthemen:

1. Auf dem Weg zu einer ökologischen Schule der Zukunft

Durch die Mitarbeit beim Projekt „Umweltschule in Europa“ wird der ökologische Umbau der RBG als EXPO-Projekt weiterentwickelt. Dazu gehören Mülltrennung, Begrünung der Schule und räumliche Veränderungen zum Wohlbefinden der in der Schule lebenden Menschen. Der Einbau eines Blockheizkraftwerks und einer Fotovoltaikanlage werden Einsparkonzepte technisch, ökologisch und pädagogisch umgesetzt. Eine Regenwassernutzungs- und -versickerungsanlage wird in Zusammenarbeit mit Firmen, den Hildesheimer Stadtwerken und dem städtischen Hochbauamt gebaut und als „Lehrpfadeinrichtung“ gebaut. Die gymnasiale Oberstufe entwickelt das Projekt „Wasser lokal – Wasser global“ als fächerverbindendes Unterrichtsvorhaben für Leistungskurse. Dabei kooperiert die Schule

mit einer Reihe von kommunalen und regionalen Einrichtungen, mit Fachleuten, Designern und Künstlern, um die Ergebnisse in Ausstellungen, Lehrpfaden und Publikationen in der Öffentlichkeit darzustellen. Die Themenbereiche werden curricular in den Lehrplan implementiert.

2. Völkerverständigung in internationaler Umweltbildung

Als UNESCO-Projekt-Schule beteiligt sich die RBG seit Jahren an dem Projekt des UNESCO-Schulnetzes „The Baltic Sea Project“. In Zusammenarbeit mit Schulen aus den Ostsee-Anrainerländern werden vor allem konkrete Forschungen zur Flora und Fauna, z.B. zum Vorkommen und Verhalten des Blauwals, unternommen. Dazu veranstaltet die Schule eine jährliche „Sommerschule“ auf einer dänischen Insel. In der Hildesheimer Umgebung hat die Schule eine „Waldpatenschaft“ übernommen, mit dem Ziel der Renaturierung; in einer Dreieckspartnerschaft zwischen der RBG, der IGS Magdeburg und ei-

ner polnischen Partnerschule gibt es jährliche Projektwochen mit Arbeitseinsätzen in Waldlandschaften und von Bestandsaufnahmen, Wasser-, Luft- und Bodenuntersuchungen und den Austausch der Ergebnisse für die unterrichtliche Arbeit. Mit dem Theaterprojekt „We have a dream“ wird die Theaterwerkstatt der RBG, die seit Jahren ein alle zwei Jahre wiederkehrende Theaterworkshops mit Schauspielern und Regisseuren aus mehreren europäischen Ländern veranstaltet, Träume und reale Utopien einer sich verändernden Welt in Theaterperformances erarbeiten und das Projekt, das sich in die Teile

„Singing our Dreams“ und „Performing our Dreams“ gliedert, als Welturaufführung während der EXPO präsentieren. Zum Festival werden Schülerinnen und Schüler aus mehreren Ländern, vor allem aus den Partnerschulen aus den USA, Frankreich, England, Italien, Ungarn, Polen, Tschechien, Bolivien und Tansania, dabei sein und mitarbeiten.

3. *Sich kennenlernen heißt noch nicht verstehen*

Interkulturelle Begegnungen und Kontakte in vielfältiger Form sind das Ziel der interkulturellen Schulpartnerschaften,

Steckbrief EXPO

Die Weltausstellung zum Thema „Mensch - Natur - Technik“ findet vom 1. Juli bis 31. Oktober 2000 in Hannover statt. Das Konzept zielt darauf, Mensch, Natur und Technik in ein neues Verhältnis zueinander zu bringen, das die Chance zu einem menschenwürdigen Leben für alle Menschen auf unserer einen Erde ermöglicht. Auf dem EXPO-Gelände wird der „Themenpark“ aufgebaut. Auf rund 100.000 qm Fläche zeigen private und gewerbliche Aussteller, wie sie sich die Lösung der Zukunftsthemen an der Schwelle zum 21. Jahrhundert vorstellen und wie die globalen Aufgaben gelöst werden können.

Die Geschichte der Weltausstellungen beginnt mit der ersten, 1851 in London, 1855 in Paris und reicht, jeweils in drei- bis fünfjährigem Abstand, bis 1970 in Osaka / Japan, 1992 in Sevilla / Spanien, bis schließlich 2000 als erste deutsche EXPO in Hannover. Bei jeder Weltausstellung wurde das jeweilige Thema mit einem architektonischen Fingerzeig verbunden. In Hannover soll es der deutsche Pavillon sein, mit seinem Zentrum, dem mehr als zehn Meter hohen „Baum des Wissens“, in dessen Ästen und Zweigen 16 Projektionsflächen „wachsen“, die sich, je nach Sonneneinstrahlung durch die gewaltige Kuppel, drehen und Szenen aus dem gesellschaftlichen, kulturellen und wirtschaftlichen Leben in Deutschland zeigen. Ein zweites Wahrzeichen könnte der ca. 150 bis 200 m hohe Turm eines Aufwindkraftwerkes sein, das mit einer neuartigen Technik unter einem großflächigen Glasdach die aufgewärmte Luft sammelt und in einer Röhre nach oben leitet. Dabei wird ein energieerzeugender Generator angetrieben.

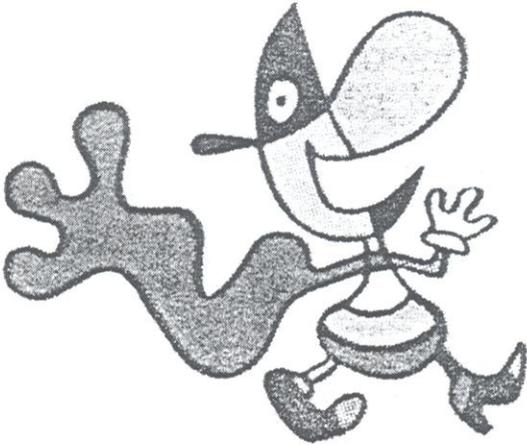
Bisher haben sich 175 Länder und 16 internationale Organisationen zur Teilnahme an der Weltausstellung angemeldet, von Ägypten über Guyana, Marokko, Niger, Syrien, USA, UNO bis Zypern. Davon werden 54 Länder eigene Pavillons „für eine faszinierende Weltreise zu Fuß“ bauen. Die von den Ländern und internationalen Organisationen angemeldeten Projektdarstellungen reichen von „Erhaltung der genetischen Vielfalt“ (Äthiopien), „Zucht von Grasnagern“ (Benin), „Amazonas-Radio“ (Brasilien), „Nebelwasser-Nutzung“ (Chile), „Schutz von Mangrovenwäldern“ (Costa Rica), „Bau von Kleinst-Wasserwerken“ (Indonesien), „Kinder lehren Kinder“ (Israel), „Biologie für eine nachhaltige Zukunft“ (Kanada), „Solarlampen“ (Kenia), „Aquakultur“ (Malawi), „Biosphärenreservat“ (Peru), „umweltgerechter Einkauf“ (Schweden), „Banana Kelly“ (USA) bis zur „Nutzung von Solarenergie“ (Zypern).

Das Maskottchen der EXPO ist Twipsy. Der kunterbunte Knirps ist „ein sehr dynamisches Maskottchen, das sich ständig verändert und sehr positiv ist - genauso wie die EXPO 2000“, so sein Schöpfer Javier Mariscal aus Barcelona. Die digitalen Anzeiger der großen EXPO-Uhr im Zentrum Hannovers zählt stetig rückwärts, bis zum 1. Juni 2000, einem Donnerstag, um 9 Uhr die Weltausstellung eröffnet wird.

Im EXPO-Café ist bereits heute etwas los: Bekannte DJs locken tagtäglich viele junge Menschen an; Künstler der verschiedenen Richtungen treten auf; Ausstellungen geben Einblick in den jeweiligen Planungs- und Baufortschritt. Die Generalkommissarin der Weltausstellung, Birgit Breuel, rechnet damit, dass die EXPO ein großer Treffpunkt für Jugendliche aus aller Welt ist. Es werden täglich rund 60.000 junge Menschen auf dem Gelände erwartet. Der Verein „Freunde der Jugendinitiative EXPO 2000“ plant, zusammen mit den EXPO-Schulen, dem CVJM / YMCA, der Deutschen Evangelischen Allianz, World Vision und dem Deutschen Bundesjugendring ein internationales Jugendprojekt und koordiniert die verschiedenen Aktivitäten.

Seit Oktober 1995 bietet die EXPO im Internet Informationen und Kommunikation an: <http://www.expo2000.de>. Das elektronische Journal „EXPOzine“ bringt Autorenbeiträge zu Themen der Weltausstellung, beantwortet Anfragen und ermöglicht Diskussionen, und im Gästebuch des EXPO-Servers können sich die Surfer eintragen. Das EXPO-Gelände ist auch dreidimensional zu besichtigen. Die EXPO 2000 Hannover GmbH, Gesellschaft zur Vorbereitung und Durchführung der Weltausstellung EXPO 2000 in Hannover mbH, 30510 Hannover, das EXPO-Watch-Büro, Husarenstraße 27, 30163 Hannover, sowie das Generalkommissariat EXPO 2000, Gesellschaft zur Unterstützung der Generalkommissarin der EXPO 2000 mbH, Wallstr. 15 / 15a, 10179 Berlin, bieten Informationen zur Weltausstellung an, u.a.: die Vierteljahreszeitschrift „EXPO direkt“, sowie (für Schülerinnen und Schüler) die CD-ROM „Menateus“, ein Computerspiel zur EXPO 2000. Die Aktivitäten der EXPO-Schulen koordiniert die Projektgruppe EXPO 2000 und Bildung, Niedersächsisches Landesinstitut für Fortbildung und Weiterbildung im Schulwesen und Medienpädagogik (NLI), Keßlerstr. 52, 31134 Hildesheim, Tel.: 05121 / 1695-0, Fax: -296

Jos Schnurer



Twipsy, das EXPO-Maskottchen

die von der RBG seit Jahren unterhalten werden. Neben den traditionellen europäischen und amerikanischen Partnerschaften wird ein Schwerpunkt der EXPO-Mitarbeit der RBG in der Weiterentwicklung von Nord-Süd-Schulpartnerschaften liegen. Mit der Partnerschule im tansanischen Ihanja werden vielfältige Programme durchgeführt, die den Zielen der UNESCO zur Völkerverständigung und zum Interkulturellen und Globalen Lernen dienen, z.B. das Projekt „Bestandsaufnahme und Erinnerung: Heilpflanzen in unseren Landschaften“, Gedenkstättenarbeit und koloniale Vergangenheit, Wasser: Lebensgut und Zerstörungswut, unsere und eure Lebensbedingungen usw. Brief-, Fax-, E-mail- und Internetkontakte sollen die Partnerschaft in den schulischen Alltag in Ihanja und Hildesheim bringen und die persönlichen Begegnungsprogramme vorbereiten. Bei einem mehrwöchigen Unterrichtsprojekt „Freunde entdecken“ beschäftigen sich die Schülerinnen und Schüler der gesamten Schule mit den verschiedenen Fragestellungen zu den Lebensbedingungen der Partner in Tansania und kommunizieren auf vielfache Weise mit ihnen. Die Aktivitäten führen dazu, dass die Hildesheimer eine Gruppe ihrer Partnerschule zu den EXPO-Initiativen einladen können.

4. Elektronische Medien bringen die Welt ins Klassenzimmer

Eine Homepage der Schule schafft die Möglichkeiten zur internationalen Kommunikation mit elektronischen Medien. Die RBG will sich zu einem Zentrum für „learning-circle“ entwickeln und mit Schulen in allen Teilen der Welt zusammenarbeiten, um die Fragen und Ergebnisse in die unterrichtliche Arbeit einzubringen. Ein besonderes Augenmerk wird die Schule dabei auf die Weiterentwicklung von Kommunikationsmöglichkeiten mit Schulen in den Ländern des Südens der Erdhemisphäre richten, z.B. die Mitarbeit bei der Erprobung von alternativen Energiesystemen (Sonnenkraft, Windenergie, Biogasanlagen).

Die Arbeits- und Lernergebnisse werden, wie die der anderen EXPO-Schulen, zum einen lokal und regional in Ausstel-

lungen und anderen Projektdarstellungen präsentiert, zum anderen auf dem EXPO-Gelände in Hannover. Die EXPO-Schulen sollen zur Weltausstellung auch Gastgeber für Schülerinnen und Schüler aus anderen Ländern sein und ihnen für die Zeit ihrer Anwesenheit HEIMAT sein und so dauerhafte Partnerverbindungen stiften.

Innovation und Schulentwicklung

Das niedersächsische Kultusministerium hat das Projekt EXPONat Bildung immer auch als eine Chance propagiert, die aktuelle Schule zu verändern und im Sinne Hartmut von Hentigs, „Schule neu zu denken“. So werden die EXPO-Schulen auch verstanden als „Pilotschulen“, wenn es darum geht, die Schule als ein „lernendes System“ zu begreifen. Die innovativen Kräfte, die in unseren Schulen stecken, gilt es zu nutzen. Denn dies zeigt sich bereits während des Vorbereitungszeitraums zur EXPO-Mitarbeit der niedersächsischen Schulen: das Engagement, der Ideenreichtum und die Bereitschaft zur Mitgestaltung eines besseren, interessanteren und effektiveren Lernens ist bei allen Beteiligten, den Lehrerinnen, Lehrern, Schülerinnen, Schülern, Eltern und der interessierten Öffentlichkeit groß – dann, wenn es gelingt, deutlich zu machen: Wir lernen für eine, unsere Zukunft in unserer Einen Welt. Damit wird die Mitarbeit beim EXPO-Projekt für die Schulen gleichzeitig ein Stück Schulreform, bei der die Eckpunkte Globale Verantwortungsethik, Globale Empathie und Globale Solidarität zu curricularen Säulen des allgemeinbildenden Lernens heute für die Welt von morgen werden (vgl. Schnurer 1993, 1999).

Literatur:

Beispiele 1/1998. Schwerpunktthema EXPO-Schulen „Mensch-Natur-Technik“, Seelze-Velber 1998.

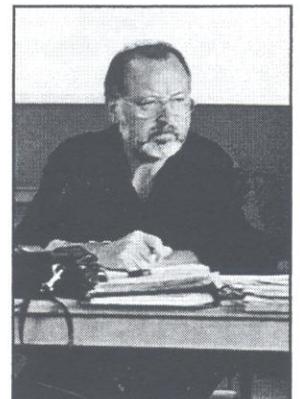
Bundesumweltministerium: Agenda 21. Bonn o.J. (1994).

Niedersächsisches Kultusministerium / NLI / EXPO-Gesellschaft (Hg.): Welche Schule braucht die Zukunft unserer Welt? EXPO 2000 – Einladung zur Beteiligung. Hannover 1996.

Schnurer, Jos: Interkulturelles Lehren und Lernen in der Lehrerfortbildung. In: Scheunpflug / Treml (Hg.): Entwicklungspolitische Bildung. Bilanz und Perspektiven in Forschung und Lehre. Tübingen / Hamburg 1993, S. 361 – 378.

Schnurer, Jos: Überlegungen zu einer „Didaktik für das Leben in Einer Welt“. In: Sieberg, H. / Schnurer, J. (Hg.), „Ich bin völlig Africaner und hier wie zu Hause“. F. K. Hornemann (1772 – 1801). Begegnungen mit West- und Zentralafrika im Wandel der Zeit. Hildesheimer Symposium 25. – 26. 9. 1998. Hildesheim 1999, S.192 – 202.

Jos Schnurer, Diplom-Pädagoge, Jg. 1934. Als Angehöriger des Auswärtigen Amtes von 1962 bis 1966 an der Deutschen Botschaft in Niamey / Republik Niger tätig. Pädagogikstudium 1966 - 1969. Lehramt für Haupt- und Realschulen. 25 Jahre an einer Integrierten Gesamtschule in Niedersachsen tätig. Danach Dezent und Lehrerfortbildner am Niedersächsischen Landesinstitut, mit Schwerpunkt: Interkulturelles Lernen; jetzt pensioniert. Seit 1995 Lehrbeauftragter an der Universität Hildesheim. Zahlreiche Veröffentlichungen zum Interkulturellen und Globalen Lernen.



Die EXPO 2000 kommt als das Riesenergebnis zu Beginn des neuen Jahrtausends, mit dem Anspruch, das Thema Zukunftsfähigkeit einem Millionenpublikum näher zu bringen. Sie ist als eine Mega-Veranstaltung zur Programmatik einer zukunfts-fähigen Entwicklung in sich ein einziger Widerspruch. Was tun nun Einrichtungen, die sich für Globales Lernen engagieren? Ignorieren, totstellen, Ergänzungs- oder Korrekturprogramme entwickeln?

Wir, d.h. die Schulberatungsstelle Globales Lernen / Eine Welt in Hessen, entschlossen uns, ein Forum für die Debatte über diese Fragen zu organisieren und luden ein zu der Tagung „Die EXPO 2000 als Lernort für Globales Lernen?“ vom 26.-27. April 1999 in das Pädagogische Institut Falkenstein. Das Institut gehört zu dem Hessischen Landesinstitut für Pädagogik; die Veranstaltung wurde vom BMZE kofinanziert. Die TeilnehmerInnen kamen aus der Lehrerfortbildung, aus Schulen, Nichtregierungsorganisationen, Schulberatungsstellen, dem BMZE, der GTZ und der EXPO GmbH. Nach zum Teil sehr kontroversen Diskussionen einigte man sich, folgende Vorhaben für eine kritische Begleitung der EXPO auszuloten:

- Von seiten der Nichtregierungsorganisationen wird ein eigener Internetserver eingerichtet, um Lehrkräfte in der Vor- und Nachbereitung von Klassenbesuchen der EXPO zu unterstützen.

Ansprechpartnerin ist Bettina Kocher im Büro für Kultur- und Medienprojekte, Postfach 500161, 22701 Hamburg, e-mail: buero@kultur-und-medien.com - der Server ist unter der Adresse <http://www.eine-welt-expo.de> zu erreichen.

- Für die Begleitung des EXPO-Besuches von Kindern und Jugendlichen wird zu ausgewählten Projekten wie Jugendcamps, Führungen, „Roten Fäden“ und Begegnungen über die EXPO hinaus (z.B. Theaterkarawane) die Beratung und Kooperation zwischen NROs, EXPO, Beratungsstellen etc. gesucht. Ansprechpartner ist Hayo Hayunga, Werkstatt 3, Bildungswerk Schulcafé Agenda 21, Nernstweg 32-34, 22765 Hamburg, e-mail: Werkstatt3-bildungswerk@t-online.de

- Für die vorbereitende Lehrerfortbildung wurden eine Impulsveranstaltung für MultiplikatorInnen Ende 1999 oder Anfang 2000 und danach eine weitere Veranstaltung zur Sichtung des Arbeitsstandes vorgeschlagen. Man dachte an Kooperationsveranstaltungen mit dem Niedersächsischen Landesinstitut für Fortbildung und Weiterbildung (NLI), dem Hessischen Landesinstitut für Pädagogik (HeLP), dem BMZE und weiteren Partnern. Zu der von der Karl-Kübel-Stiftung, dem NLI und dem HeLP für den 13. - 15. 12. 1999 geplanten Impulsveranstaltung meldeten sich leider nicht genügend Interessenten an. So wurden diese beiden Veranstaltungen nun zusammengelegt zu der Fachtagung: „Die EXPO 2000 als Lernort für Globales Lernen“ (Arbeitstitel), die voraussichtlich vom 3. bis 5. April 2000 im Pädagogischen Institut Falkenstein stattfinden wird. Ansprechpartner sind Nina Melchers und Hannes Siege, PI Falkenstein im HeLP, Reichenbachweg 36, 61462 Königstein. E-Mail: h.siege@pi-falk.help.hessen.de und n.melchers@pi-falk.help.hessen.de

Nina Melchers

EXPO 2000: Ein Lernort für Globales Lernen?

Hinweise aus der Sicht einer Schulberatungsstelle

Schließlich möchte ich noch auf zwei registrierte EXPO-Projekte aufmerksam machen:

„Innovation des Lernens“ heißt das hessische Projekt, innerhalb dessen sich auch 17 Schulen an der EXPO beteiligen. Deren Vorhaben ordnen sich in die vier Schwerpunkte Schule und ArbeitsWELT, Schule und UmWELT, Schule WELTweit und Schule und LernWELTen.

Weitere Informationen erhalten Sie bei: Hessisches Landesinstitut für Pädagogik, Dr. Peter Chroust, Rothwestener Str. 2-14, 34233 Fuldatal, Tel.: 0561-8101-116, Fax: 0561-8101-100; <http://www.rws.he.schule.de/projekte/expo.htm>

„Welche Schule braucht die Zukunft unserer Welt“ (siehe hierzu auch der Beitrag von Jos Schnurer in diesem Heft): in diesem Projekt haben sich 28 niedersächsische Schulen zusammengeschlossen. Sie wollen durch ihre pädagogische Praxis und in ihrer Beteiligung an der EXPO zeigen, dass Schulen sich auch als „Systeme großer Kompetenz, zukunfts-fähiger Potentiale, nachhaltiger Kreativität und gemeinsamer Verantwortung“ erweisen können.

Internetadresse: <http://www.expo2000.de/schule>, dann weiter über „links“.

Wer die Kritik aus dem Spektrum der Nichtregierungsorganisationen an der EXPO 2000 verfolgen möchte, sei auch auf die beiden Internetadressen <http://www.xposition.de> und <http://www.expo-watch.org> hingewiesen.

Nina Melchers ist Mitarbeiterin im Team der hessischen Schulberatungsstelle Globales Lernen / Eine Welt am Pädagogischen Institut Falkenstein



Eckhard Wittulski

Weltspektakel in Hannover. Bleibt die AGENDA 21 auf der Strecke?

„Wir wissen inzwischen nur allzu gut, dass viele unserer Probleme durch das verursacht werden, was sich ihre Lösung schimpft. Wenn offizielle Entwickler ein Problem entdecken und es lösen, schaffen sie hundert Neue“
Susan George

Nachdem Deutschland 1990 den Zuschlag für die Ausrichtung der Weltausstellung bekam, wurde fieberhaft nach einem Motto gesucht. Gefunden wurde 1992 „Mensch-Natur-Technik“ um „der Idee der Weltausstellung an der Schwelle zum neuen Jahrtausend eine neue Qualität zu verleihen“ (Nds. Staatskanzlei Planungsgruppe EXPO 1992, S. 12). Ausdrücklich wurde also schon 1992 auf die AGENDA 21 Bezug genommen, die Verknüpfung hiermit eröffne „der EXPO 2000 für die Jahre bis zur Ausstellung in Hannover die einmalige Chance, eine führende Rolle im Nachfolgeprozess der UNCED-Konferenz zu übernehmen“ (ebd., S. 17). Die Chance wurde, wie bekannt, vertan.

Auf dieser Weltausstellung sollten nichts weniger als die Zukunftsfragen der Menschheit diskutiert und Lösungswege aufgezeigt werden. Besondere Berücksichtigung sollten, dem Konzept von 1992 zufolge, die Probleme der Entwicklungsländer und Strategien zur Bewältigung des Nord-Süd-Konfliktes finden.

Im Dezember 1995 wurde von der EXPO GmbH beschlossen, die Agenda 21 als inhaltliche Grundlage für die Ausgestaltung des Themas „Mensch-Natur-Technik“ zu nutzen. Alle teilnehmenden Staaten wurden verbindlich verpflichtet, ihre Ausstellungen an dem Thema der EXPO auszurichten und ihre Ideen hierzu zu präsentieren. Ein Novum in der Geschichte der Weltausstellungen!

Jedoch fanden und finden die Planungen zur EXPO mehr oder weniger hinter verschlossenen Türen statt. Nichtregierungsorganisationen wurden nur marginal eingebunden, ein öffentlicher Diskurs fand kaum statt, wenngleich das Programm einer „nachhaltigen Entwicklung“, wie es in der Agenda 21 entworfen ist, die breite Beteiligung der Zivilgesellschaft ausdrücklich betont.

Das EXPO-Watch-Büro

Dies alles war Grund genug für die „Arbeits-

gemeinschaft der Eine-Welt Landesnetzwerke“ (agl) und Germanwatch sich speziell mit den entwicklungspolitischen Aspekten der EXPO auseinanderzusetzen. Denn obwohl die Agenda 21 Umwelt und Entwicklung als gleichberechtigte und untrennbare Themen behandelt, zeichnet sich schon früh ab, dass die entwicklungspolitischen Aspekte bei der EXPO nur marginal behandelt werden würden. Mit der Einrichtung eines „EXPO-Watch-Büros“ 1996 sollte dieser Themenbereich innerhalb der EXPO-Diskussion verstärkt eingebracht und an die EXPO GmbH herangetragen werden. Die Planung der EXPO soll kritisch beobachtet und für Interessierte aufgearbeitet werden. Das Büro soll die Themen Umwelt und Entwicklung als ein zusammengehöriges Anliegen in die Diskussion um die EXPO bringen.

Das EXPO-Watch Büro arbeitet für die Umsetzung der anfangs formulierten Inhalte zum Thema Agenda 21 und Nachhaltigkeit auf der EXPO 2000. Dazu zählt die ständige Aufarbeitung und Einordnung der vielzähligen Informationen rund um die EXPO in Hinblick auf entwicklungspolitisch relevante Themen. Die Beobachtung des Prozesses der inhaltlichen Ausrichtung der EXPO an ihrem ursprünglichen Inhalt und das aktive Einmischen in den Diskussionsprozess mittels Veranstaltungen und Veröffentlichungen sind demnach originäre Aufgaben.

EXPO und AGENDA 21

Glaubt man den aktuellen Veröffentlichungen der EXPO, so nimmt die AGENDA 21 eine zentrale Rolle ein: Ob Länderpräsentationen, Themenpark, laufender Betrieb oder Nachnutzungskonzept – die AGENDA 21 und Konzepte einer nachhaltigen Entwicklung sind allgegenwärtig. Allerdings lediglich verkürzt und als Minimalforderung: Es komme darauf an „Energie zu sparen, (...) gegen den sauren Regen an (zu)gehen, (...) bedrohte Arten (zu) schützen, illegale Mülltransporte (zu) unterbinden“, sowie „das Bewußtsein der Menschen durch Erziehung, Ausbildung und Kampagnen (zu) schärfen“. „Es bleibt“, so der Leiter des Themenparks und der Weltweiten Projekte, Martin Roth, „keine graue Theorie, was sparsamen Umgang mit den Ressourcen der Erde bedeutet, wo die Grenzen des Wachstums der Weltwirtschaft liegen oder wie wir das Zusammenleben in der internationalen Gemeinschaft gestalten können“ (Roth 1999, S. 8). Wer sich mit dieser Beschrei-

Kommentar Kommentar Kommentar Kommentar Kommentar Kommentar Kommentar

bung der Inhalte und Forderungen der AGENDA 21 nicht zufrieden gibt, sondern darauf besteht, dass nachhaltige Entwicklung

- nicht auf eine Umweltverträglichkeitsprüfung im engeren Sinne für die Bereiche Boden, Wasser und Luft reduziert werden darf,

sondern dass es

- einer grundsätzlichen Umorientierung ganzer Gesellschafts- und Wirtschaftssysteme bedarf (vgl. Böhme 1999, S. 64f),

- es um Fragen der Verantwortung der Industrieländer gehen muss,

- die Situation in den sog. Entwicklungsländern (die im offiziellen EXPO-Sprachgebrauch Schwellen- und Reformländer genannt werden) eine besondere Rolle spielen muss.

Derjenige, der dies erwartet, wird von der EXPO grundsätzlich enttäuscht.

Nachhaltigkeit light?

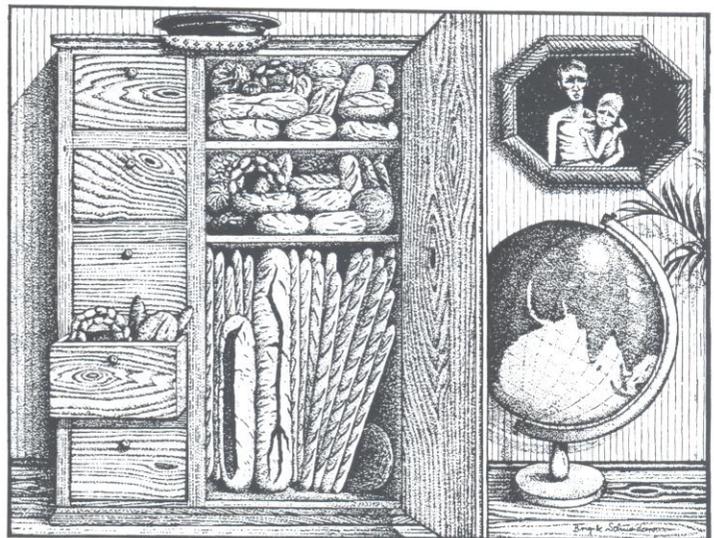
Die teilnehmenden Nationen und die EXPO verkürzen die AGENDA 21 praktisch, also in ihren Präsentationskonzepten, und bestenfalls fast ausschließlich (die Veranstaltungsreihe „Global Dialogue“ und die Buchreihe der EXPO in Ansätzen ausgenommen) auf den Gedanken der Nachhaltigkeit und diesen wiederum auf den Grundgedanken „dass natürliche Ressourcen wie z.B. Holz nur so schnell verbraucht werden sollen, wie sie nachwachsen können“ (EXPO 1999, S. 35). Für diesen „nachhaltigen“ Umgang mit der Natur wird die EXPO mit „vielen praktischen, anfaßbaren und machbaren Beispiel (...) einmal für fünf Monate den weltweiten Prozeß der Agenda 21 abbilden“ und so „ein Markt- platz der nationalen Ideen und Lösungen“ werden (Breuel 1999, S. 14).

Nachhaltigkeit light also? Oder der notwendige Versuch, den eventhungrigen BesucherInnen, wozu natürlich auch die SchülerInnen gehören, die Idee der AGENDA 21 über einen Umweg nahe zu bringen? Nahezu alle Umweltschutzverbände und viele entwicklungspolitische Nichtregierungsorganisationen haben diese Frage bereits im Vorfeld entschieden und werden sich und ihre Strategien der nachhaltige Entwicklung nicht oder nur indirekt auf der EXPO präsentieren (vgl. Bergstedt 1998, S. 319ff). Sie sehen keine Chance, ihre Ideen neben den z.T. millionenschweren Präsentationen der Wirtschaft darzustellen.

Hinzu kommt, dass die ausstellenden Nationen zwar auf den Grundgedanken der AGENDA 21 verpflichtet sind und im Vorfeld entsprechende Präsentations- skizzen vorlegen mußten. Was letztendlich aber ein Land ausstellt, bleibt ihm überlassen. Und so schwankt die Band- breite zwischen besserer Tourismusbörse, selbstbewusster Selbstdarstellung und Leistungsschau, Deutschland scheint da mit schlechtem Beispiel voranzugehen. In Vorbereitung ist eine ehrgeizige Landespräsentation - nicht so ganz im Sinne der AGENDA 21. Sanktionen von Seiten der EXPO bei Nichtbeachtung des Leitthemas sind un- denkbar.

Weltweite Projekte als Lichtblick

Das Programm der Weltweiten Projekte ist ein No- vum in der Geschichte von Weltausstellungen. „Über die Weltweiten Projekte wird zum ersten Mal eine EXPO global stattfinden, werden weltweit zukunfts-



(Karikatur: Brigitte Schneider)

weisende Ideen im Sinne einer nachhaltigen Entwick- lung präsentiert. (...) Das Themenspektrum der aus- gewählten internationalen Projekte reicht dabei von Fragen der nachhaltigen Forstwirtschaft und künf- tigen Energieversorgung bis hin zu sozialen Frage- stellungen und urbaner oder ländlicher Entwick- lung. Entwicklungspolitische Themen bilden dabei einen besonderen Schwerpunkt. Die Leistungsfähig- keit, aber auch die Probleme der Entwicklungslän- der sollen insbesondere durch das Programm Welt- weite Projekte bei der Weltausstellung angemessen einbezogen werden, um den partnerschaftlichen Dia- log der Gruppen dieser einen Welt zu fördern“, so die EXPO selber (EXPO-Watch-Büro 1999, S. 30f). Die Weltweiten Projekte werden an verschiedenen Orten auf dem Weltausstellungsgelände, z.B. in den

Länderpavillons und im Themenpark, zu sehen sein. Die Ausstellung im „Global House“, vormals „Haus der Weltweiten Projekte“, ist dabei die zentrale Darstellung der anerkannten weltweiten Projekte. Darin sollen die Bedeutung der Agenda 21 und ihres wichtigsten Begriffs, der nachhaltigen Entwicklung, demonstriert werden. Es geht dabei, ganz im Sinne der EXPO, um Lösungsideen und um die praktische Umsetzung dieser Ideen für aktuelle Probleme von Menschen in aller Welt. Die Aussteller im „Global House“ sind im wesentlichen Nichtregierungsorganisationen, die mit registrierten Projekten einen Beitrag zum Programm der Weltweiten Projekte geleistet haben. Daneben ist das „Global House“ mit seinem Café ein Forum der NGO's und der Projektträger aus aller Welt. Das Café wird mit Produkten eines Weltweiten Projektes („Fair Trade“) ausgestattet.

Die Weltweiten Projekte bieten noch am ehesten die Chance, bei entsprechender Vor- und Nachbereitung, für ein „Lernen in der Einen Welt“. Dabei können in der Vorbereitung vielleicht die Internetseiten www.eine-welt-expo.de von Nutzen sein. Sie sollen Hilfestellungen bieten für diejenigen, die die EXPO 2000 mit einem Interesse an entwicklungspolitischen, und damit auch an AGENDA 21 relevanten, Themen besuchen wollen. Um dies zu gewährleisten, werden auf den entsprechenden Seiten sowohl Hilfen zur praktischen Organisation eines EXPO-Besuches zu finden sein als auch Anregungen für die Vor- und Nachbereitung des Besuches im Unterricht. Das Material hierfür erstellen die Mitglieder und Kooperationspartner der Eine-Welt-Internetkonferenz (EWIK) (vgl. EXPO-Watch-Büro 1999, S. 55) Der Schroedel Verlag bietet im Auftrag der EXPO themenbezogenes Material an.

Globales Lernen ist jedoch auf der EXPO, wenn überhaupt, nur eingeschränkt möglich. Wenn Globales Lernen vor allem als erfahrungsoffenes und handlungsorientiertes Lernen zu kennzeichnen ist, dann dürfte die EXPO 2000 hierfür ein ungeeigneter Ort sein. Ein Megaevent, wie es Weltausstellungen nun einmal sein müssen, lebt von Attraktionen und Unterhaltung. Inhalte können und müssen sicherlich entdeckt werden. Aber dafür bedarf es Zeit - Zeit, die in den Statistiken der EXPO-Planer kaum vorgesehen ist. Zeit, die sich also die Lehrkräfte für die Vor- und Nachbereitungsphase von EXPO-Besuchen nehmen müssen.

Die vorgestellten Beispiele von Weltweiten Projekte liefern, eingebettet im Rahmen eines umfassenden Ansatzes der AGENDA 21 und damit der nachhaltigen

Entwicklung, immerhin einen wichtigen Ansatzpunkt. Und sie zeigen, dass auf der ganzen Welt und mit den unterschiedlichsten Mitteln eigenverantwortliches Handeln möglich ist. Sie zeigen indes nicht, dass punktuelle Lösungsansätze oftmals wirkungslos bleiben, wenn nicht umfassende Strukturreformen auf allen Ebenen gesellschaftlichen Handelns folgen.

Es steht zu befürchten, dass das Konzept der AGENDA 21 und der Begriff einer nachhaltigen Entwicklung nach dem Ende der EXPO eine weitere Verflachung erfahren werden. Wer die Umwelt schützt, Wasser und Energie spart und sich gesund ernährt, handelt noch lange nicht „nachhaltig“ im eingangs formulierten Sinne. Dadurch, dass die EXPO das Leitbild einer nachhaltigen Entwicklung verkürzt darstellen wird, leistet sie dem defizitären aktuellen Wissens- und Diskussionsstand in Bezug auf die AGENDA 21 lediglich Vorschub. Sie ist damit das, was viele Weltausstellungen vorher auch schon waren: Ein Spiegel der Welt.

Literatur:

Bergstedt, Jörg: Agenda, Expo, Sponsoring. Recherchen im Naturschutz. Frankfurt 1998.

Böhme, Gernot: Kritische Theorie der Natur. In: Zeitschrift für kritische Theorie, 9/1999, S. 59 – 72.

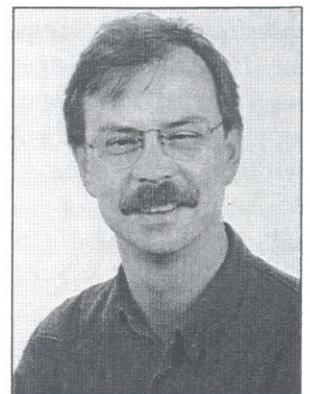
Breuel, Birgit (Hg.): Agenda 21. Vision: Nachhaltige Entwicklung. Frankfurt / New York 1999.

EXPO 2000: Die Zukunft. Benutzerhandbuch. Hannover 1999.

EXPO-Watch-Büro: Süd-Perspektiven auf der EXPO 2000. Hannover 1999.

Nds. Staatskanzlei Planungsgruppe EXPO: Konzeption EXPO 2000 in Hannover. Hannover 1992.

Roth, Martin: Der Themenpark der EXPO 2000: Die Entdeckung einer neuen Welt. In: Nds. Landeszentrale für politische Bildung: EXPO 2000. Der Themenpark. Hannover 1999, S. 6 – 8.



Dr. phil. Eckhard Wittulski, Jg. 1962, Sozialwissenschaftler, Mitarbeiter im EXPO-Watch-Büro Hannover

Volker Lenhart zum 60. Geburtstag

Im Dezember 1999 fand am Erziehungswissenschaftlichen Seminar der Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg unter dem Titel „Menschenrecht und Bildung“ ein Symposium zu Ehren des 60. Geburtstages unseres Kollegen Prof. Dr. Volker Lenhart statt. Der Jubilar wird den meisten Leserinnen und Lesern bekannt sein, gehört er doch seit langen Jahren zu unserer Kommission 'Bildungsforschung mit der Dritten Welt' alias 'Kooperative Bildungsforschung' und war in den Jahren 1982 - 1988 deren Vorsitzender. Auch jenen, die in der internationalen Entwicklungszusammenarbeit tätig sind, dürfte er nicht unbekannt sein; in diesem Zusammenhang war er beispielsweise von 1986 - 1996 Mitglied des Fachbeirats der Zentralstelle für Erziehung, Wissenschaft und Dokumentation der Deutschen Stiftung für Internationale Entwicklung in Bonn und ist seit 1988 kooptiertes Mitglied des Tübinger Instituts für wissenschaftliche Zusammenarbeit mit Entwicklungsländern. Ferner gehörte er von 1986 - 1988 dem Vorstand der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft an und war von 1988 - 1990 deren Vorsitzender. Seit 1990 ist Volker Lenhart Mitglied des Herausgebergremiums der vom UNESCO-Institut in Hamburg edierten *International Review of Education / Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*.

Nach Abitur, Staatsexamen für das Lehramt an Gymnasien, Promotion zum Dr. phil. und Habilitation in Erziehungswissenschaft wirkt Volker Lenhart seit 1973 als Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Schulpädagogik an der Universität Heidelberg. 1983 wurde seine Stellenausrichtung um die Be-

reiche Historische und Vergleichende Erziehungswissenschaft erweitert, und er übernahm die Leitung der Forschungsstelle für Vergleichende Erziehungswissenschaft am Erziehungswissenschaftlichen Seminar der Universität Heidelberg. Das breite Spektrum seiner zahlreichen Veröffentlichungen - Monographien, Herausgeberwerke, Aufsätze, Gutachten und Evaluationen - reflektiert diese drei Aufgabenfelder Schulpädagogik, Historische und Vergleichende Erziehungswissenschaft. Als Monographien von besonders themenübergreifender Relevanz sind hierbei seine Bücher „Die Evolution erzieherischen Handelns“ (Frankfurt etc. 1987) und „Protestantische Pädagogik und der 'Geist' des Kapitalismus“ (Frankfurt etc. 1998) zu nennen.

Das Thema des Symposiums „Menschenrecht und Bildung“ markiert einen Problembereich, dem sich der Jubilar in den letzten Jahren verstärkt zuwandte. Volker Lenhart hat sich damit ein Aufgabenfeld ausgesucht, das sowohl in der allgemeinen pädagogischen Diskussion wie auch in unserer Kommissionsarbeit bisher eher am Rande stand. Gleichwohl läßt sich das Thema als konsequente Weiterverfolgung seiner bisherigen wissenschaftlichen Arbeiten begreifen; denn mit seinem weithin bekannten Buch „Bildung für alle'. Zur Bildungskrise in der Dritten Welt“ (Darmstadt 1993), war bereits eine der auch für eine Pädagogik der Menschenrechte relevanten Fragestellungen - das Recht auf Bildung - in einer auch für die breitere Öffentlichkeit zugänglichen resümierenden Publikation vorgedacht gewesen. Denn zum Aufgabenfeld einer Pädagogik der Menschenrechte zählen - so der Jubilar auf dem Symposium - folgende vier Teilgebiete:

1. Menschenrechte durch Bildung (d.h. Menschenrechtserziehung in

schulischen und außerschulischen Institutionen),

2. Bildung als Menschenrecht (d.h. das universale Recht auf Teilhabe an Bildung, vor allem an Grundbildung im Sinne der Jomtien-Konferenz „Bildung für alle“),

3. Ausbildung von Personal in menschenrechtsrelevanten Bereichen (z.B. Sensibilisierungs- und Trainingsprogramme für pädagogisches, aber auch für nicht-pädagogisches Personal, das im Rahmen von Sozialpädagogik, Polizei, Gerichtsbarkeit oder in humanitären Hilfsorganisationen tätig ist),

4. Rechte des Kindes (d.h. die internationale Diskussion um universale Kinderrechte und deren konkrete Umsetzung für eine Arbeit mit Kindern in aller Welt).

Die Vorträge auf dem genannten Symposium stellten einen gelungenen thematischen Rahmen bereit, um die Aufmerksamkeit der Gäste auf dieses Themenfeld zu lenken: Prof. Dr. Karl-Ernst Nipkow äußerte sich zu „Universale Ethik - Pädagogische Denkanstöße zu einem interdisziplinären Gespräch“; Prof. Dr. Hauke Brunkhorst sprach über das Thema „Solidarität unter Fremden - läßt sich die Solidarität der Bürgergesellschaft globalisieren?“; und Prof. Dr. Heinz Sünker erläuterte den Zusammenhang von „Menschenrechte und Kinderrecht“. Das Symposium endete mit der Übergabe einer Festschrift an den Jubilar, die von seinen ehemaligen Assistenten Prof. Dr. Franz Hamburger, PD Dr. Fritz-Ulrich Kolbe und Prof. Dr. Rudolf Tippelt herausgegeben wurde. Die Festschrift ist im Lang-Verlag unter dem Titel „Pädagogische Praxis und erziehungswissenschaftliche Theorie zwischen Lokalität und Globalität“ erschienen und macht deutlich, dass Volker Lenhart nicht nur Wirkungen und

Denkanstöße in den Arbeitsfeldern unserer Kommission 'Bildungsforschung mit der Dritten Welt' bzw. 'Kooperative Bildungsforschung' geliefert hat, sondern auch wegweisende Spuren legte in der internationalen reformpädagogischen Diskussion, in der historischen Erziehungs- und Bildungsforschung und in mannigfaltigen nationalen und internationalen bildungspolitischen Diskursen. Er steht damit in der langen Tradition der Reformpädagogik in seiner Heidelberger Universität, der er aber mit seiner konsequenten Hinwendung zur Inklusion der sog. Dritten Welt und mit seiner Ausweitung der historisch-vergleichenden Perspektive in den makroanalytischen Bereich der sozio-kulturellen Evolution hinein sein unverwechselbares Markenzeichen verleiht.

Da Volker Lenhart demnächst ein Forschungsfreisemester antritt, für das er sich die Fertigstellung seiner auf dem Symposium skizzierten Publikation „Pädagogik der Menschenrechte“ vorgenommen hat, wünschen wir ihm auf diesem Wege, verbunden mit den besten Grüßen zu seinem 60. Geburtstag, alles Gute, beste Gesundheit und viel Erfolg für sein Vorhaben!

Christel Adick

Julius Kambarage Nyerere (13.3.1922 – 14.10.1999)

Die künftigen Generationen werden das 20. vermutlich als das Jahrhundert der Kriege und Bürgerkriege, Massen- und Völkermorde in Erinnerung behalten. Glücklicherweise gab es auch Ausnahmen und Gegenbeispiele: Menschen, die überzeugte Anhänger der Gewaltlosigkeit waren und die mit dieser Überzeugung erfolgreich Kämpfe kolonialer und rassistischer Unterdrückung geführt

haben: Mohandas Karamchand Gandhi, Martin Luther King, Nelson Mandela und Julius K. Nyerere.

Gandhi konnte die Teilung des Subkontinents nicht verhindern. Als Verfechter einer Basisdemokratie blieb er jeglichem Amt der zentralen Bundesregierung fern. Nyerere hingegen nahm die Herausforderung an. Er führte zwei unterschiedliche Länder - Tanganjika und Sansibar - zusammen und formte aus unterschiedlichen Stämmen und Sprachgruppen den einheitlichen Staat 'Republik Tansania'.

Im 20. Jahrhundert gab es nicht viele Staatsmänner, die eine friedliche Vision hatten und dafür ihre eigene Bevölkerung begeistern konnten. Zu den wenigen zählen John F. Kennedy und Willy Brandt im Norden, Nelson Mandela und Julius K. Nyerere im Süden. Nur Nyerere blieb 23 Jahre lang Präsident des Staates. Er war populär ohne ein Populist zu sein. Aus mehreren Gründen bleibt Nyerere eine Ausnahmeerscheinung des Jahrhunderts. Er war der erste afrikanische Präsident, der freiwillig - um seine moralische Integrität nicht zu verlieren - von seinem Amt zurücktrat. Er blieb noch lange Jahre Parteivorsitzender. Auch als er dieses Amt aufgab, blieb er national wie international - nicht nur als Vorsitzender der 'South-Commission' - allseits geachteter 'elder statesman'. Er ist - vielleicht nicht nur in Afrika - insofern einmalig, da er sich nicht in seinem Amt bereicherte, er war nicht nur nicht korrupt, sondern persönlich unkorruptierbar und bescheiden. Er verachtete jeglichen staatlichen Pomp. Er suchte nicht nur Volksnähe, er fühlte sich und lebte auch so als ein Teil des Volkes.

Gewiss ist er mit vielen seiner Visionen gescheitert. Er ist gescheitert mit seiner Ujamaa-Bewegung. Auch mit seinem Versuch, aus zerstrittenen afrikanischen Staaten

eine Einheit (OAU) zu bilden, mit dem minimalen Ziel, dass die Mitgliedsstaaten die bestehenden künstlichen Grenzen gegenseitig respektieren, um endlose 'Brüderkämpfe' zu verhindern. Er ist auch gescheitert, aus drei ostafrikanischen Staaten - Uganda, Kenia und Tansania - eine Föderation zu bilden. Alle diese Fehlversuche haben ihm den Vorwurf der 'Realitätsferne' eingebracht.

Es ist hier nicht der Platz, die Realität anders zu deuten, und z.B. zu fragen, ob das Scheitern der Ujamaa-Bewegung nicht mit der falschen Übersetzung 'afrikanischer Sozialismus' zusammenhängt. Denn das Suaheliwort bedeutet 'lasst uns alle zusammenarbeiten'. Nyereres Idee hatte ohnehin mit den Ostblockstaaten nichts gemein. Vom Westen wurde er - wegen der falschen Übersetzung des Kommunismus bezichtigt - im Zeitalter des Kalten Krieges in den Augen des Westens eine 'Todsünde'. Endgültig gescheitert ist die Bewegung, weil seine Beamten entgegen seiner ursprünglichen Vorstellung, die Idee von Ujamaa nicht in freiwilligen, sondern in zwanghaften Umsiedlungen der Menschen durchzusetzen versuchten.

Er war ein Visionär, kein 'Macher'. Vielleicht wäre die Geschichte anders verlaufen, wenn er einen Macher an der Seite gehabt hätte wie dies Tschou en Lai an der Seite von Mao Tse Tung war.

Viele Befreiungskämpfer wie Gandhi, Amilcar Cabral, Samora Machel kamen über Umwege von der Politik zur Pädagogik. Auch Paulo Freire, der 'Pädagogik der Unterdrückten' konzipierte, war wie Gandhi ein Jurist. Nyerere hingegen war ein gelernter Lehrer. Er wusste zwar, dass die Pädagogik die Welt nicht verändern kann, wusste aber zugleich, dass ohne Bildung eine Veränderung der Welt nicht möglich ist.

In seiner berühmten Rede 1974 'Erziehung zur Befreiung' formuliert er das Ziel so:

"Sinn der Erziehung ist... Befreiung

BDW BDW BDW BDW BDW BDW BDW BDW BDW BDW

Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft / Kommission Bildungsforschung mit der Dritten Welt

durch die Entwicklung des Menschen als eines Mitglieds der Gesellschaft. Der Zweck der Erziehung ist nicht die Entwicklung von Objekten – einerlei, ob es sich dabei um Pyramiden, Bewässerungsgeräte, Eisenbahnen oder Paläste handelt." Nur der 'befreite' Mensch ist in der Lage, für self-reliance seines Landes zu arbeiten. "Ein Land kann nicht entwickelt werden" so Nyerere, "nur Menschen können sich selbst entwickeln." Deshalb hat er – lange vor Jomtien (UN-Konferenz 1990: 'Bildung für alle') – 1977 in Tansania die allgemeine Schulpflicht eingeführt.

Er wurde von seiner tansanischen Bevölkerung liebevoll 'Mwalimu' (der Lehrer) genannt. Darin lag, so schreibt Werner Holzer in der Frankfurter Rundschau vom 15.10.99, un- eingeschränkter Respekt.

Im 20. Jahrhundert gab es Millionen von Lehrerinnen und Lehrern, im nächsten Jahrhundert wird es sicherlich noch viel mehr geben. Aber der Mwalimu ist gegangen. Er wird uns fehlen.

Asit Datta

Konferenz

'Kultur am Scheideweg' in Norwegen

Unter dem Titel "Kultur am Scheideweg - Aussöhnung mit der Vielfalt" (Culture at the crossroads - reconciliation in diversity) findet vom 24.5. - 27.5.2000 an der Norwegischen Lehrerakademie in Bergen eine wissenschaftliche Konferenz statt. Der Initiator ist Prof. Arve Brunvoll, der sich schon seit längerem mit dem Thema 'Interkulturalität' beschäftigt hat. Die Konferenz richtet sich an Wissenschaftler / innen, die ein besonderes Interesse an folgenden Themen und Fragestellungen haben: Arten der Vielfalt - Modelle zur Verständigung; Wodurch entsteht das Bedürfnis nach Identität?

Beziehung zwischen Kultur und Religion; Kultureller Wechsel als wählbare Entscheidung oder als Schicksal?; Identitäten von Mehr- / Minderheiten; Wesentliche und unwesentliche Elemente eines kulturellen Selbstverständnisses; Welche Art von kultureller Verschiedenheit bedeutet eine Gefahr für die Verständigung und welche Art von kultureller Verschiedenheit könnte für eine Gesellschaft wertvoll sein? etc. Es ist geplant, dass vier Moderatoren durch die Konferenz führen werden: Prof. Lamin (Univ. of Yale), Prof. Otto Krogseth und Prof. Sigurd Skirbekk (beide Univ. Oslo) und Prof. Karl E. Nipkow (Univ. Tübingen). Die Veranstalter beabsichtigen ein möglichst breites Spektrum an wissenschaftlichen Disziplinen und Institutionen zusammenzuführen. Anmeldeschluss sowie Abgabetermin einer Kurzfassung des beabsichtigten Referates ist der 1.2.2000, die endgültige Fassung des Vortrages soll bis zum 1.4.2000 vorliegen. Die Tagungsgebühr beträgt 2000 Norw. Kronen und beinhaltet sämtliche Mahlzeiten an der Lehrerakademie während der Konferenz, jedoch keine Unterbringung.

Da Bergen im kommenden Jahr eine von neun europäischen Kulturstädten sein wird und im Mai dort das alljährliche 'Internationale Musikfestival Bergen' stattfindet, wird es wahrscheinlich eine rege Nachfrage an Unterbringungsmöglichkeiten geben. Die Veranstalter haben deshalb im Vorfeld drei mögliche Unterkünfte ausgewählt: Das Grandhotel Terminus zu 960 NK pro Nacht (inkl. Frühst.) und zwei Gästehäuser zu jeweils 620 NK pro Nacht (inkl. Frühst.).

Im Internet kann der Anmeldebogen unter www.nla.no/pedsenter/Kurssidene/forskningskonferanse.htm abgerufen werden. Für die Einsendung der Anmeldung bzw. nähere Informationen zum genauen Ablauf der Veranstaltung wenden Sie sich bitte direkt an die Norwegische Lehrerakademie: Thor Philip Hauge / Kristian Helland, Norsk Laererakademi, Postboks 74, Sandviken; 5812 Bergen, Norway; FAX: +47 55 31 02 57.

(Redaktion)



Verlag für Interkulturelle Kommunikation

Postfach 900421 · D-60444 Frankfurt · Telefon (069) 784808 · Fax (069) 7896575
e-mail Verlag: ikoverlag@t-online.de · e-mail Auslieferung: iko@springer.de
Internet: 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: c/o Dr. Ursula Ferdinand/Christoph Wichtmann
Südstern 14, 10961 Berlin

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

Bericht aus der VENRO-Arbeitsgemeinschaft "Entwicklungspolitische Bildung"

"Globales Lernen" als Aufgabe und Handlungsfeld entwicklungspolitischer Nichtregierungsorganisationen Entwicklung eines VENRO-Positionspapiers

"Die entwicklungspolitischen Nichtregierungsorganisationen und die Initiativen und Gruppen der Solidaritätsbewegung zählen seit vier Jahrzehnten zu den wichtigsten Trägern der entwicklungspolitischen Bildung. Sie haben sich damit auch als Schrittmacher für ein Bildungskonzept erwiesen, das auf die Förderung der internationalen Verständigung zielt. Unter dem Eindruck der globalen Entwicklungsprobleme und der Risiken und Chancen, die die Globalisierung mit sich bringt, ist in den letzten Jahren deutlich geworden, dass globale Fragen als Querschnittsaufgabe in allen Bildungsbereichen verankert werden müssen. Der gesellschaftliche Bildungsauftrag ist an dem neuen Leitbild einer global zukunftsfähigen Entwicklung zu orientieren. Bei der Umsetzung einer solch umfassenden Bildungsreform, zu der sich die Staatengemeinschaft u.a. im Rahmen der Agenda 21 verpflichtet hat, können die Nichtregierungsorganisationen mit ihrer Erfahrung und Kompetenz in den pädagogischen Arbeitsfeldern eine wichtige Rolle spielen."

(Aus: "'Globales Lernen' als Aufgabe und Handlungsfeld entwicklungspolitischer Nichtregierungsorganisationen – Grundsätze und Perspektiven der Bildungsarbeit des VENRO und seiner Mitgliedsorganisationen" [Diskussionsentwurf Dezember 1999])

Im Rahmen der VENRO-AG "Entwicklungspolitische Bildung" wird gegenwärtig auf breiter Basis ein von Dr. Klaus Seitz vorgelegter Entwurf zur Thematik des "Globalen Lernens" diskutiert. Das Papier will in der mittlerweile weit verzweigten konzeptionellen Diskussion zu Inhalt und Intention Globalen Lernens einen konsensfähigen Referenzrahmen für ein sich aus einer zunehmend interdependenten Welt ableitendes neues Verständnis von Bildung anbieten und beleuchten, welchen Beitrag entwicklungsbezogene Nichtregierungsorganisationen in diesem Kontext leisten können. Es wird angestrebt, ein Papier zu entwickeln, welches

- die Bildungsarbeit als notwendiges Handlungsfeld entwicklungspolitischer Nicht-regierungsorganisationen begründet,

- einen Minimalkonsens zum gesellschaftlichen Auftrag "Globales Lernen" hinsichtlich der Problembestimmung, der Ziele, der didaktisch-methodischen Grundsätze als Basis

einer internen Verständigung der entwicklungspolitischen NRO formuliert,

- einen Bezugsrahmen für das eigene Handeln im Bildungsbereich skizziert

- eine Argumentationsgrundlage für die Erarbeitung der bildungspolitischen Positionen darstellt, die in der Lobbyarbeit des VENRO vertreten werden sollten,

- Defizite benennt, deren Überwindung bei der Weiterentwicklung der Bildungsarbeit eine besondere Priorität zukommen muß und

- Kriterien für eine Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung der Bildungsarbeit entwicklungspolitischer NRO formuliert.

Nach Abschluss der Beratungen innerhalb der AG "Entwicklungspolitische Bildung" wird das Grundsatzpapier im Frühjahr 2000 allen Arbeitsgemeinschaften des VENRO zwecks Kenntnis- und Stellungnahme zugeleitet werden. Als von allen im VENRO zusammengeschlossenen entwicklungspolitischen Nichtregierungsorganisationen getragene Position zur Thematik des "Globalen Lernens" soll es im Rahmen des VENRO-Kongress "Bildung 21 – Lernen für eine gerechte und zukunftsfähige Entwicklung" vom 28. - 30. September in Bonn ein zentraler Gegenstand der Diskussionen sowohl mit staatlichen Akteuren als auch mit Vertretern der Wirtschaft, der Gewerkschaften und der verfassten Medien über die Anforderungen an eine Bildungsarbeit sein, die den globalen Entwicklungen im 21. Jahrhundert Rechnung tragen kann.

VENRO-Kongress "Bildung 21 – Lernen für eine gerechte und zukunftsfähige Entwicklung"

Anlässlich der Gespräche zwischen VENRO und dem Trägerkreis des VENRO-Kongresses „Bildung 21“ - *Lernen für eine gerechte und zukunftsfähige Welt* (Bund und Länderebene) wurde der Kongress aufgrund vorausgegangener Gespräche zwischen BMZ und dem Bundesministerium für Bildung und Forschung entgegen der ursprünglichen Planungen (siehe ZEP 4/1999) auf das Datum vom 28. bis 30. September 2000 terminiert. Dies erfolgte im Hinblick auf die angestrebte zeitliche Entzerrung von VENRO-Kongress und dem im Rahmen des Programmes „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“ geplanten Kongress des BMBF, der nunmehr im Dezember 2000 stattfinden wird. Die VENRO-Arbeitsgemeinschaft "Entwicklungspolitische Bildung" hat die inhaltliche Vorbereitung des Kongresses auf ihrer Sitzung am 20. Januar 2000 in Bonn zum Abschluss gebracht. Der vorgelegte Programmentwurf war Grundlage der weiteren Diskussionen mit der staatlichen Seite (KMK / BMZ / Länder-EZ). VENRO wird in Ausgabe 2/2000 der ZEP ausführlich über den Stand der Kongressplanungen berichten.

Janusz Korczak

Sämtliche Werke.

16 Bände in 3 Abteilungen. Ediert von Friedhelm Beiner und Erich Danzenroth. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus 1996 ff. - [Bislang erschienen: Band 1 (1996), Band 5 (1997), Band 12 (1998), Band 8 (1999), Band 10 (1999)]
Lewin, A.: So war es wirklich. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus 1998

Dass auch eine kleine Gruppierung große Projekte initiieren kann, hat die Deutsche-Korczak-Gesellschaft schon häufig mit der Organisation internationaler Tagungen oder einer intensiven Zusammenarbeit mit ihrem polnischen Pendant bewiesen. Den Höhepunkt dieser Aktivitäten bildet zweifellos die 1996 auf den Weg gebrachte Herausgabe der "Sämtlichen Werke" Janusz Korczaks. Schon vorab bleibt festzuhalten: Im Kontext der renommierten Reformpädagogen ist dieses Vorhaben etwas Einzigartiges: Weder von Montessori noch von Freinet finden wir in deutscher Sprache einen vergleichbaren Gesamtüberblick, der - und dies ist den beiden Motoren der deutschen Korczak-Szene Friedhelm Beiner (Universität Wuppertal) und Erich Dauzenroth (Universität Gießen) zu verdanken - auf einem vorbildlichen wissenschaftlichen Standard angeboten wird. Das vielfältige literarische und pädagogische Oeuvre Korczaks ist systematisch in drei Abteilungen mit 16 Einzelbänden gegliedert worden. Bisher (Stand: September 1999) erschienen sind folgende Bände:

Abteilung 1 (Arbeiten vornehmlich für Erwachsene):

- Band 1: Kinder der Straße, Kind des Salons, Zur Edition des Gesamtwerks

- Band 5: Der Frühling und das Kind, Allein mit Gott, Senat der Verrückten, Die Menschen sind gut, Drei Reisen Herschecks

- Band 8: Sozialhygienische Skizzen

Abteilung 2 (Arbeiten vornehmlich für Kinder):

- Band 10: Die Mojscheles, die Joscheles und Sruleks, Die Jozeks, die Janeks und Franeks, Der Ruhm

- Band 12: Der Bankrott des kleinen Jack, Kajtus, der Zauberer

Aus der Abteilung 3 (Biografisches) liegt noch ein Band vor.

Zwar greifen die Verantwortlichen dabei auf die polnischen Vorarbeiten zurück, bewahren aber eine eigenständige Präsentation der Edition. Dreierlei wird auf diese Weise erreicht:

Die durchaus zahlreichen aber sehr verstreut erschienenen Texte Korczaks, die bisher in deutscher Sprache vorliegen, werden systematisiert und in einem einheitlichen Konzept zugänglich gemacht.

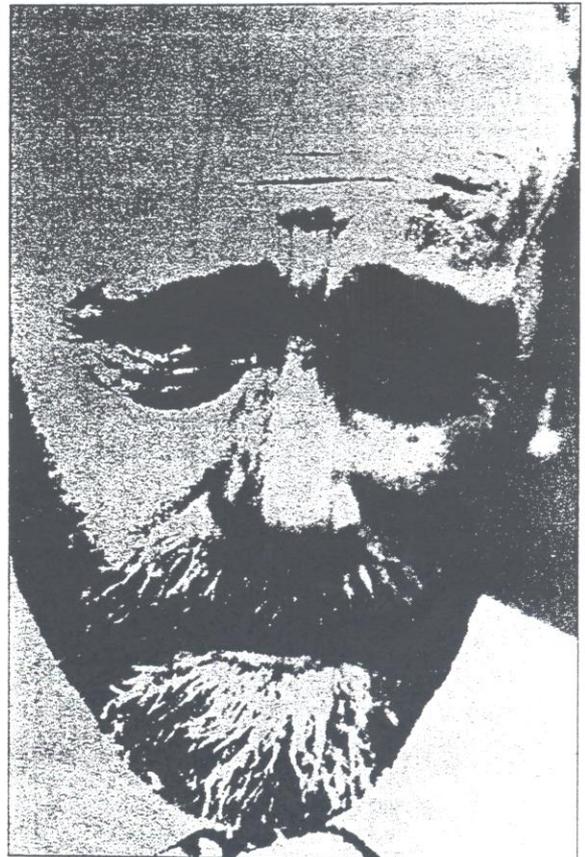
Die ebenfalls umfangreiche Sammlung von Texten, die bisher nicht in deutscher Sprache veröffentlicht waren, werden nun übersetzt.

Über den Text hinaus wird in einem umfangreichen Apparat von Anmerkungen und Kommentaren die historische Einordnung und ein angemessener Verständnishintergrund für die einzelnen Arbeiten Korczaks geschaffen.

Die bisher erschienenen fünf der sechzehn geplanten Bände zeigen, dass diese anspruchsvolle Zielsetzung erreicht wird. Eine wesentliche Bereicherung erfährt das Vorhaben auch durch ein zusätzlich eingebautes Buch von Aleksander Lewin, einem der wenigen noch lebenden Zeitzeugen Korczaks, das nicht nur biografisch informiert, sondern vor allem die von tiefer humaner Substanz getragenen pädagogischen Grundaussagen Korczaks zusammenfasst. Von daher ergeben sich auch die für mich wesentlichen Akzente, die dieses Projekt setzt:

1. Korczak ist lange Zeit als der von den deutschen Faschisten ermordete Pädagoge und Schriftsteller gesehen worden,

Janusz Korczak Sämtliche Werke



der auf diese - ohne Frage barbarische Tat - reduziert wurde. Diese Ausgabe macht deutlich, dass Korczak seit 1896, also bereits 46 Jahre vor seinem Tod, publizistisch aktiv war. Wieviel wir auch aktuell aus diesen Arbeiten schöpfen können, macht gerade die Diskussion über die Zukunft der Pädagogik im 21. Jahrhundert deutlich, die dringend Impulse jenseits der informations- und gentechnologischen Verführungen und Verkürzungen benötigt.

2. Korczak kann und darf aber ebenso nicht allein von seinem Lebenswerk her gesehen werden. Zu diesem Leben gehört seine Ermordung und die Frage einer Pädagogik nach Treblinka. Dieser Teil der Geschichte muss vor allem auf dem Hintergrund der aktuellen Debatte innerhalb der bundesrepublikanischen Intelligenz im Blick behalten werden. Die den deutschen Stammtischen das Rückrat stärkende Rede des Literaten Walsers und die an Heidegger anknüpfende und die gentechnologischen Möglichkeiten für eine neue Selektion auslotende Deutlichkeit, wie wichtig das Leben, das Werk und der Tod Janusz Korczaks waren und auch im 21. Jahrhundert bleiben werden.

Insofern wünsche ich den Herausgebern die Kraft und die finanzielle Unterstützung für die noch fehlenden elf Bände.

Axel Holtz

John Holt

Kinder lernen selbständig oder gar nicht(s).

Aus dem Amerikanischen von Peter Schmitt. Weinheim u. Basel: Beltz Verlag 1999, 303 S., ISBN 3-407-2009-X

Was macht ein Buch, das Ende der 60er Jahre geschrieben wurde und 1970 erstmals in den USA erschien, für einen deutschen Leser dreißig Jahre später interessant? Es ist für den schnelllebigen Büchermarkt und die von Trends beherrschte Pädagogikszene sehr ungewöhnlich, mit dieser Ungleichzeitigkeit eine Übersetzung herauszubringen. Also warum dieses Buch 1999?

Wir befinden uns derzeit im deutschen Sprachraum (mal wieder) an einem "kleinen Wendepunkt" von pädagogischer Theorie und Praxis. Seit einigen Jahren erhält die alte reformpädagogische Formel "vom Kinde aus" eine neue Bedeutung. U.a. ausgelöst durch ein erkenntnistheoretisches Modell, dem Konstruktivismus, das nicht nur den Mythos klassischer Lern- und Erziehungskonstrukte in Frage stellt, sondern vor allem auch einen neuen Blick auf das Kind anbietet und die anthropologische Perspektive "vom Kinde aus" neu begründet. Holt tritt in diesem Sinne als Vermittler zwischen einer alten und neuen Sichtweise auf. Dabei ist es allerdings nicht korrekt

John Holt

Kinder lernen selbständig



ODER GAR NICHT(S)

vom Verlag, im Werbe- und Klappentext für das Buch, Holt als "Wegbereiter einer Pädagogik, die von der Weltsicht des Kindes und seiner emotionalen Intelligenz ausgeht", zu beschreiben. Dies ist so nicht der Fall. Wegbereiter dafür sind vielmehr verschiedene ReformpädagogInnen wie z.B. Maria Montessori,

Was Holt in diesem Buch gelingt, ist vielmehr die Modernisierung einer alten Idee. Er hat sie gleichsam anschlussfähig an die Gegenwart gemacht. Wir finden hier die alten montessorianischen Thesen und Erfahrungen über die Autonomie des Kindes und über methodisch-didaktische Grundsätze wie beispielsweise die Freiarbeit oder die Abschaffung von Benotungen. Hier steht Holt, ohne dies explizit zu formulieren, nicht nur in der Tradition des Konstruktivismus, der sich bei ihm in einer 'Vier-Welten-Theorie' (S. 22-25) manifestiert - die erste Welt umschließt unsere Haut, die zweite ist die äußere, die wir kennen, die dritte Welt ist die, von der wir gehört haben, und die vierte diejenige, die wir uns derzeit noch nicht vorstellen können -, sondern auch in der der Montessoripädagogik.

Der Aufbau seines Buches ist ebenso klar wie überzeugend: Im ersten Teil beschreibt er seine Lerntheorie als ein 'Vier-Welten-Modell', im zweiten und dritten Teil verdeutlicht er dieses am Beispiel der Mathematik und des Schreibens. Er konterkariert mit der Darstellung seiner methodisch-didaktischen Erfahrungen die übliche Folien- und Vor-

Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension

lagenmanie in der Schule. Mit wenigen Instrumenten wie dem Senkblei oder einer Stoppuhr schlägt Holt z.B. vor, mathematische Grundbegriffe zu vermitteln. Lehrer werden animiert, wieder Pädagogen zu sein, d.h. Lehr-Lernprozesse zu initiieren und nicht als Vollzugsbeamte für vorgegebenen Lernstoff zu dienen.

Holts Buch erinnert dabei etwas an Tolstois Bericht von 1862 über seine "Schule von Jasnaja Poljana" (zuletzt dt. 1980), in dem er ein für das 19. Jahrhundert revolutionäres Schulkonzept beschreibt, das er auf seinem Gut realisierte. Holt bezieht sich bei der Darstellung des Praxis nicht nur auf seine eigenen Erfahrungen, sondern greift auch immer wieder auf George Dennison mit seiner New Yorker First Street School 1964/65 zurück. Daß er diese neoklassische Alternativschule beispielhaft heranzieht, kann auch nach über dreißig Jahren überzeugen. Zusammen mit Dennison und anderen wie Paul Goodman steht Holt heute für eine pädagogische Aufbruchphase nach 1945, die weltweit zu einer Gründungswelle neuer Alternativschulen führte und einen völlig anderen pädagogischen Bezug proklamierte, der später in eine Antipädagogik mündete.

Wenn wir nach der Zielrichtung des Buches fragen, dann stoßen wir schnell auf jene "kurzfristige(n) taktische(n) Schritte" (S. 65), die zu einer grundlegenden Veränderung von Schule als Lernort führen sollen. Es geht um eine Neubestimmung von Lehr-Lern-Situationen und um ihre Humanisierung. Holt animiert Lehrer und Eltern optimistischer an Kinder zu glauben, ihnen die Chance zu geben, anders zu sein, als Erwachsene es für richtig halten. Zusammenfassend stellt Holt fest: "Ich glaube, dass wir am besten lernen, wenn wir, nicht andere, entscheiden, was, wann, wie, aus welchen Gründen und mit welchen Zielen wir zu lernen versuchen sollten" (S. 84). Er steht hierbei nicht nur in der pädagogischen Tradition von Montessori, sondern auch in der politischen der Entschuldigsbewegung, wie sie von Ivan Illich und Everett Reimer in den 60er und 70er Jahren entwickelt wurde. Wissenschaftstheoretisch ist sein 'Vier-Welten-Modell' dem Konstruktivismus zuzuordnen.

Holts Buch bietet damit nichts oder nur wenig für Lehrer, die nach neuen Anregungen und Kopiervorlagen für einen "besseren" Unterricht suchen. Für Lehrer dagegen, die ihre Pädagogik reflektieren wollen, ein allgemeines Unwohlsein in ihrer Rolle als Lehrer gegenüber Schülern empfinden und am System der Staatsschule zweifeln, werden seine Ausführungen zu einem Steinbruch an Erfahrungen, Ideen und Animationen, die zur Umsetzung einladen. Der deutschen Übersetzung wurde ein Titel gegeben, der zwar nur wenig mit dem amerikanischen Original gemeinsam hat - "What Do I Do Monday?" - jedoch nicht besser hätte gewählt werden können: Die Botschaft des Buches, "Kinder lernen selbständig oder gar nicht(s)", steht programmatisch für eine notwendige Veränderung der Schule im neuen Jahrhundert.

Ulrich Klemm

Ulrike Reviere

Ansätze und Ziele Interkulturellen Lernens in der Schule.

Frankfurt 1998, 185 S.

Interkulturelles Lernen ist eine pädagogische Antwort auf die bestehende kulturelle Vielfalt in Schule und Gesellschaft. Die in diesem Bereich entwickelten theoretischen und praktischen Ansätze wollen zum Zusammenleben von Menschen unterschiedlicher kultureller und religiöser Herkunft einen Beitrag leisten. Die vorliegende Arbeit gibt einen Überblick zur Entwicklung dieses Feldes und untersucht exemplarisch drei Ansätze unter der Fragestellung, welchen theoretischen und praktischen Beitrag sie in einem konkreten pädagogischen Feld leisten.

Aus der Kritik und den festgestellten Defiziten entwickelt Ulrike Reviere einen eigenen Ansatz, der eine „Verbindung zwischen theoretischer und praktischer Ebene“ leisten will, verbunden mit dem Ziel, einen „Leitfaden für die Sekundarstufe“ zu formulieren. In einem vergleichenden Unterrichtsversuch überprüft die Verfasserin ihren Ansatz.

Zunächst wird nach der Einleitung in Kapitel zwei ein Abriss der Entwicklung von der „Ausländerpädagogik“ zum „Interkulturellen Lernen“ vorgelegt, sowie eine Standortbestimmung des Interkulturellen Lernens vorgenommen. Es geht dabei um den Begriff und damit verbundene pädagogische Schwerpunkte. Reviere arbeitet vier Charakteristika oder „Eckpfeiler“ heraus, die als „maßgebende Elemente für einen Neuentwurf Interkulturellen Lernens“ (S. 9) betrachtet werden können und sich, unterschiedlich gewichtet, auch in den vorhandenen Ansätzen finden lassen. Sie nennt die „sprachliche, soziale, politische und antirassistische Komponente“ (S. 40).

Auf dieser Grundlage werden nun in den Kapiteln 3-5 Ansätze interkulturellen Lernens vorgestellt, die in unterschiedlichen Bereichen verankert sind:

- Dritte Welt-Pädagogik (Sternecker)
- Außerschulische Jugend- und Erwachsenenbildung (Otten) und
- Bilinguale, antirassistische - und Friedenserziehung (Essinger)

Reviere sieht in den Ansätzen eine Reihe von Gemeinsamkeiten:

Bei allen steht das „aktive, autonome“ Subjekt im Mittelpunkt mit dem Ziel, seine subjektive Handlungsfähigkeit in folgenden Bereichen zu fördern:

Überwindung von Vorurteilen; Grundqualifikationen sozialen Handelns (Empathie, Rollendistanz, Ambiguitätstoleranz und kommunikative Kompetenz) und Ausbalancieren der eigenen und fremden Erwartungen (S. 121f).

Sie kritisiert an den Ansätzen die fehlende theoretische Auseinandersetzung mit dem Lernbegriff.

Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension

Zusammenfassend wird folgende Aufgabe für das Interkulturelle Lernen formuliert: „Zunächst müssen die Beteiligten sich ihrer eigenen Deutungsmuster bewußt werden, da diese für die Bestimmung und Ausprägung von Vorurteilen verantwortlich sind. Auf dieser Basis können die Deutungsmuster dann verändert werden, so daß sich damit ebenfalls Vorurteile ändern lassen. Als Konsequenz werden sich auch Wahrnehmung, Einstellung und Verhalten verändern, die in enger Verbindung mit Vorurteilen und Deutungsmustern stehen. Ein vorurteilsfreies Verhalten, das durch gegenseitige Achtung, Toleranz und Empathie gekennzeichnet ist, erlaubt den Menschen Handlungsfähigkeit in interkulturellen Situationen. Damit wäre das Ziel Interkulturellen Lernens erreicht.“ (S. 123f) Das klingt zunächst plausibel und bereitet die Entwicklung des eigenen Modells der Verfasserin vor.

Bisherige interkulturelle Unterrichtsbeispiele charakterisiert Reviere als „rein praktischer Natur“ sie seien ohne theoretischen Bezug. „Selbstverständlich ist so leicht nachzuvollziehen, daß eine erfolgreiche Umsetzung selten gelingt.“ (S. 149) Auf der anderen Seite wirft sie den drei ausgewählten Ansätzen einen „fehlenden Praxisbezug“ (S. 70) vor. In der Tat weist die Verfasserin auf ein wichtiges Problem hin, dem der Messbarkeit des Erfolges interkulturellen Lernens, der allerdings stärker im jeweiligen Bezugsrahmen zu reflektieren wäre, als es gemeinhin geschieht.

Nach Darstellung der drei exemplarisch genannten Ansätze entwickelt sie einen eigenen „Deutungsmusteransatz“. Er basiert auf „Ergebnissen neuerer kognitiver Lerntheorien“ (S. 125). Aus ihrer (zu) kurzen Darstellung gehe es nach diesen Theorien nicht um neue Inhalte, sondern um „das Erlernen von Lernstrategien (...) die eine Neu-Konzeption bereits vorhandener Informationen über die fremde Kultur ermöglichen.“ (S. 125) Bewusst werden soll die wechselseitige Beziehung zwischen *Deutungsmuster* *Einstellung* *Vorurteile*.

Wie den anderen Ansätzen geht es der Verfasserin dabei um die Schaffung einer Kompetenz „des vernünftigen und achtungsvollen Umgangs mit Menschen anderer Lebenswelten und Kulturen“ (S. 123). Die methodischen Schritte ihres „Deutungsmusteransatzes“ sind bezeichnet als *Befremdung* (*Irritation*), *Analyse* und *Transfer*. Das soll möglich werden „durch Auseinandersetzung mit alltäglichen, eigenen und fremden Deutungsmustern der Alltagswelt“ (S. 146).

Ein Unterrichtsbeispiel zum Thema „Haus“ wurde konzipiert und in drei unterschiedlichen Kontexten (in Bolivien, Deutschland und den USA) versuchsweise ausprobiert. Auf der Basis von Hausaufgabenantworten und den mündlichen Aussagen der SchülerInnen, die in einer zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet werden, geht es der Verfasserin um eine „grobe Trendeinschätzung“ eines Erfolges ihres „Deutungsmusteransatzes“ mit Hilfe übergeordneter Bedeutungseinheiten wie „Jeder hat seine eigenen Vorstellungen“ oder „Jetzt mehr Verständnis für andere“. Die Auseinandersetzung mit eigenen und fremden Deutungsmustern „bewirkt einen Reflexionsprozeß, in dessen Verlauf sich der Jugendliche kritisch mit seinen eigenen Vorstellungen auseinandersetzt und so seine ethnozentrischen Sichtweisen entlarvt.“ (S. 146)

Als Weiterführung und Zusammenfassung schließt die Verfasserin acht Bedingungen für die Umsetzung Interkulturellen Lernens für die Schule an (S. 146ff).

Die Lektüre hinterläßt ein zwiespältiges Gefühl. Das soll an einigen Punkten erläutert werden. Die Auswahl von drei Ansätzen interkulturellen Lernens aus unterschiedlichen Praxisfeldern weist auf die Differenzierung hin, die eine Pädagogik der Vielfalt inzwischen erreicht hat. Kein Ansatz bezieht sich jedoch explizit auf das Feld schulischer Pädagogik. Müssten nicht die „Feldbedingungen“ stärker bei einer Kritik berücksichtigt werden? Auch wird nicht nachvollziehbar, warum ausgerechnet diese drei Ansätze ausgewählt wurden.

Die Ansätze werden nicht gestärkt, um dann auf ihrer Grundlage ein eigenes Modell zu profilieren. Es läßt sich fragen, ob die getroffenen Unterscheidungen trennscharf sind. Fehlen den Ansätzen wirklich die theoretische Grundlagen?

Den genannten Zielen interkulturellen Lernens wird wohl kaum jemand ernsthaft widersprechen. Allerdings sollte bei Versuchen ihrer möglichen Realisierung den herrschenden politischen und gesellschaftlichen Bedingungen und dem bestehenden Umgang zwischen Mehrheit und Minderheiten ein größeres Gewicht beigemessen werden. Es scheint zu kurz gegriffen, wenn einer abstrakten „Fähigkeit zur Reflexion“ als Bewusstwerdung der „auf Deutungsmuster wirkenden geschichtlichen, gegenwärtigen und zukünftigen Faktoren“ automatisch zugeschrieben wird, „Ungerechtigkeiten und fremdenfeindliche Aktivitäten als solche zu erkennen und zu verändern“ (S. 146). Deutlicher sollten die Grenzen von Schule (und anderen pädagogischen Feldern) heraus gearbeitet werden. Sie kann nicht als Problemlöser für gesellschaftliche Probleme herhalten. Vorurteile und Deutungsmuster lassen sich nicht so einfach „weg-pädagogisieren“ wie es bei der Lektüre bisweilen den Anschein hat. Das räumt auch die Verfasserin kurz vor Schluss ein: „Inwieweit die im Unterricht ausgelösten Reflexions- und Kommunikationsprozesse jedoch eine tatsächliche Veränderung der interaktionsbehindernden Deutungsmuster und damit des Verhaltens bewirkt haben, kann an dieser Stelle nicht evaluiert werden“ (S. 161).

Die Auseinandersetzung um interkulturelles Lernen - vor allem aber auch um die politischen und gesellschaftlichen Bedingungen, in denen dieses Lernen stattfindet - wird weitergehen müssen.

Peter Schreiner

Sigrid Baringhorst

Politik als Kampagne.

Zur medialen Erzeugung von Solidarität. Opladen / Wiesbaden: Westdeutscher Verlag 1998. 367 Seiten, ISBN 3-531-13155-9

Mit der Kampagne von Greenpeace gegen die Versenkung der Ölplattform "Brent Spar", dem Live-Aid-Konzert zur afri-

Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension

kanischen Hungerkatastrophe im Jahr 1985 oder der Anzeigenserie gegen Rassismus und Ausländerfeindlichkeit, die nach den Anschlägen von Mölln und Solingen in vielen deutschen Zeitungen geschaltet wurden, waren neue massenmediale Formen des sozialen Marketing aufgekommen, die zugleich einen neuen Typus der Konstruktion von Solidarität repräsentieren. Entgegen der allenthalben bekundeten Besorgnis über den Zerfall der gesellschaftlichen Bindungskräfte und die Erosion der sozialen Solidarität lassen sich Teile der Öffentlichkeit offenbar auch in der modernen Mediengesellschaft für ein Engagement zugunsten Fernstehender oder zugunsten zukünftiger Generationen mobilisieren. Solidaritätsgefühle, die die Wir-Gruppe transzendieren, werden bis hin zu weltgesellschaftlichen Dimensionen ausgeweitet. Die "Fernstenliebe" scheint der "Nächstenliebe" gar den Rang abgelassen zu haben - einhergehend mit der Globalisierung öffentlicher Kommunikation vollzieht sich eine Entgrenzung des räumlichen Bezugsrahmens sozialer Solidarität. Allerdings, so eine Schlüsselthese dieser Studie, verändert sich mit den massenmedialen, spektakulär inszenierten Solidaritätskampagnen auch der Gehalt von sozialer Solidarität: Solidarität wird bis auf einen konsensfähigen Minimalismus normativ ausgedünnt, mit geringer Verbindlichkeit ausgestattet und den Spielregeln des Marktes unterworfen.

Sigrid Baringhorst, Privatdozentin für Politikwissenschaft an der Universität Gießen und derzeit am Institute for International Studies an der University of Technology Sydney tätig, analysiert in dieser breit angelegten Untersuchung die massenmedialen Strategien zur symbolischen Konstruktion von Solidarität am Beispiel ausgewählter Sozialkampagnen der achtziger und neunziger Jahre. Sie leistet dies vor dem Hintergrund einer soziologisch fundierten Abklärung des Solidaritätsbegriffs und der Formen gesellschaftlicher Solidaritätsstiftung. Die bei den Kampagnen festgestellte Verflechtung von Markt, Medien und Moral wird abschließend auf ihre Konsequenzen für eine politische Kommunikation in der Mediengesellschaft hin kritisch beleuchtet und als Beschränkung der Möglichkeiten kritischer Gegenöffentlichkeit und eine Immunisierung privatkapitalistischer Gesellschaftsstrukturen problematisiert.

Den heutigen massenmedialen Solidaritätsinszenierungen fehlt die gesellschaftskritische und utopische Dimension, die noch die sozialen Bewegungen der sechziger und siebziger Jahre prägte. Aufgrund der Individualisierung wie auch im Zuge der massenmedialen Durchdringung des öffentlichen Raumes verändern sich die Bedingungen der Solidaritätserzeugung. Das Medienspektakel setzt auf gefühlsbetonte, nicht-diskursive Vermittlungsprozesse und damit auf eine emotionale Mobilisierung von Öffentlichkeit, die mit den normativ anspruchsvollen Vorstellungen einer zivilgesellschaftlichen Solidarität nur noch wenig gemein hat. Mit der marktförmigen Anpassung der Solidaritätserzeugung und der Kommerzialisierung der öffentlichen Kommunikation findet eine Moralisierung des Politischen statt, eine Entwicklung, die, wie im Rückgriff auf Gehlen, Stephan und Sennett erläutert wird, eine schleichende Entpolitisierung mit sich bringt, ist doch die mediengerechte Inszenierung von Solidarität mit einer Moral-

hypertrophie gekoppelt, die die Regulative der Familienmoral scheinbar bruchlos auf globale Verhältnisse hin ausdehnt und damit die Komplexität politischer Strukturen trivialisiert.

Die besondere Stärke dieser Studie liegt darin, dass sie sich nicht damit aufhält, den problematischen Trend zum kommerziellen Sozialmarketing in der verbreiteten Manier einer allgemeinen Medienschelte zu beklagen, vielmehr arbeitet Sigrid Baringhorst sehr gewissenhaft die Ambivalenz der massenmedialen Kommunikationsstrategien heraus - zu denen es letztlich in der modernen Mediengesellschaft keine Alternative gibt: "Massenmediale Spektakel und Kampagnen können und dürfen eine demokratische Politik nicht ersetzen, aber eine demokratische Politik kann die äußerst fragmentierten modernen Gesellschaften nicht ohne Medieninszenierungen und ohne symbolische Strategien, die an die emotionalen und ästhetischen Bedürfnisse der Menschen appellieren, integrieren" (S. 306).

Den sozialen Bewegungen bleibt letztlich gar nichts anderes übrig, als die Chancen, die die moderne Kampagnenkommunikation bieten, offensiv zu nutzen. Und es wäre auch wenig erfolgversprechend, der gefühlsbetonten Solidaritätskonstruktion der Medienkampagnen mit einer ausschließlich argumentativ orientierten Gegenstrategie begegnen zu wollen. Vielmehr gilt es, so Baringhorst, die "Komplementarität ritueller, narrativer und kognitiv-diskursiver Kommunikationsstrategien" (S. 304) zu entfalten. Mit der sich anbahnenden Aufhebung kritischer Gegenöffentlichkeit im Kommerz liegen indes die Risiken einer ausschließlich massenmedial inszenierten Solidaritätskultur auf der Hand. Die Möglichkeit einer demokratischen Politik zerfällt, wenn es nicht gelingt, zumindest im Schatten der marketinggerechten Medieninszenierung der politischen Akteure Orte der diskursiven politischen Verständigung, Formen der politischen Partizipation und Netzwerke ziviler Solidarität aufzubauen oder zu bewahren.

Die Studie von Sigrid Baringhorst ist in weiten Teilen sicherlich keine leichte Kost. Den materialreichen und anschaulich geschriebenen Analysen der exemplarischen Kampagnen stehen teilweise sperrige Theoriekapitel gegenüber, deren eingehende Lektüre indes unbedingt lohnt. Gerade die abgeklärte politikwissenschaftliche und soziologische Fundierung der Kampagnenanalysen hebt diese Arbeit weit über das Gros der medienkritischen Schriften hinaus, an denen derzeit ja wahrlich kein Mangel herrscht. Und im Vorfeld der EXPO 2000, die sich als einzigartiges multimediales Massenspektakel zwischen "Disneyland und Kirchentag" präsentieren möchte, kommt der kritischen Analyse der Chancen und Risiken, die die massenmediale Inszenierung weltgesellschaftlicher Problemlagen birgt, unbeabsichtigt eine ganz besondere Aktualität zu.

Klaus Seitz

Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension

Roger A. Hart: Children's Participation. The Theory and Practice of Involving Young Citizens in Community Development und Environmental Care. Herausgegeben von UNICEF New York und EARTHSCAN, London. London 1997, 208 S., ISBN 1853833223, 18,95 Englische Pfund.

Bezug: Deutsches Komitee für UNICEF, Bonn oder direkt bei Earthscan Publications, 120 Pentonville Road, London N1 9JN, GB.

Die Einbeziehung von Kindern in Entscheidungsprozesse von Agenda-Prozessen ist in der deutschen Bildungslandschaft eher eine Seltenheit. Vielmehr werden Kinder als eine Zielgruppe gesehen, die über nachhaltige Entwicklung belehrt oder an diese spielerisch herangeführt werden müssen. Roger A. Hart macht hingegen deutlich, daß gerade der Agenda-Prozeß die Bedürfnisse von Kindern nicht nur mitberücksichtigen muß, sondern diese an Agenda-Prozessen selbstbewußt und souverän partizipieren sollten. Der Band liefert für die Einbeziehung dieser Zielgruppe in Agenda-Prozesse sowohl eine konzeptionelle Grundlage wie auch praktische Anregungen.

Im ersten Abschnitt des Buches werden Grundlagen zur Teilhabe von Kindern an Entscheidungsprozessen beschrieben. Dabei geht es zum einen um entwicklungspsychologische Voraussetzungen und die Bedürfnisse von Kindern, organisatorische Grundprinzipien und Modelle zur Einbeziehung von Kindern.

Das zweite Kapitel des Buches zeigt praktische Beispiele und unterschiedliche Herangehensweisen auf. Von Aktionsforschung, über Planungsbeteiligung, Umweltprojekte, Lobbyarbeit von Kindern bis hin zu Projekten Globaler Dimensionen reichen die Vorschläge. Dabei werden Erfahrungsberichte aus Ländern des Nordens wie des Südens wiedergegeben und so eine bunte Palette unterschiedlicher Erfahrungen referiert.

Der dritte Abschnitt des Buches stellt unterschiedliche Methoden für die Partizipation von Kindern zusammen (Bilder und Collagen, Landkarten und Modelle, Interviews und Befragungen, Photographie, Video etc.). Dieser Abschnitt enthält zwar eine Fülle unterschiedlicher Anregungen, läßt allerdings konkrete didaktische Hinweise für den Einsatz der jeweiligen Methoden vermissen.

Dennoch stellt das Buch eine Fülle von interessanten und wichtigen Informationen zur Beteiligung von Kindern in der Entwicklungs- und Umweltsarbeit zur Verfügung. Es wäre zu überlegen, ob es nicht auch in Deutschland zumindest für Teile des Buches einen Markt für eine deutschsprachige Übersetzung gäbe.

Annette Scheunpflug

UNDP (Hg.): Bericht über die menschliche Entwicklung. DGVN. Bonn 1999, 252 S., ISBN 3-923904-45-2, DM 43,--

Weltbank (Hg.): Entwicklung durch Wissen, Jahrbuch 1998 / 99. DGVN. Bonn 1999, 299 S., ISBN 0-8213-4101-4, DM 39,--

UNFPA (Hg.): 6 Milliarden. Zeit für Entscheidungen. Weltbevölkerungsbericht 1999. DSW. Hannover 1999, 100 S., ISBN 3-930406-14-4, DM 15,--

Item (Hg.): The World Guide 1999 / 2000. Oxford 1999, 628 S., ISBN 1-869847-68-7, £ 24.95 (Bezugsquelle: New Internationalist Publ. - E-Mail: jol@newint.org)

Ellerwood, Wayne (Hg.): The A to Z of World Development. Oxford 1998, ISBN 1-869847-46-6, £ 24.95 (Bezugsquelle: New Internationalist Publ. - E-Mail: jol@newint.org)

OECD (Hg.): Entwicklungszusammenarbeit - Ausgabe 1999. Bonn 1998, 152 S., ISBN 92-64-57002-0, DM 65,--

UNEP (Hg.): Global Environmental Outlook (GEO) 2000. Earthscan. London 1999, 398 S., ISBN 1-85383-588-9, £ 35.00

Vig, Norman J. / Axelrood, Regina S. (Hg.): The Global Environment. Earthscan. London, 52 S., ISBN 1-85383-645-1, £ 20.00

Starke, Linda (Hg.): Vital Signs 1999 / 2000. Earthscan. London 1999, 197 S., ISBN 1-85383-629-X, £ 12.95

Randel, Judith et al. (Hg.): The Aging and Development Report. Earthscan, London 1999, 201 S., ISBN 1-85383-648-6, £ 14.95

Betz, J. / Brüne, St. (Hg.): Jahrbuch Dritte Welt 2000. München 1999, 256 S., ISBN 3-406-42142-3, DM 24,--

Altner, Günther et al. (Hg.): Jahrbuch Ökologie 2000. München 1999, 303 S., ISBN 3-406-42143-1, DM 24,--

SEF (Hg.): Global Trends 2000. Frankfurt/M. 1999, 496 S., ISBN 3-596-14623-2, 24,90 DM

Worldwatch Institute (Hg.): Zur Lage der Welt 1999. Frankfurt/M. 1999, 334 S., ISBN 3-596-14248-2, DM 24,90

UNICEF (Hg.): Kinder haben Rechte. Zur Situation der Kinder in der Welt 2000. Frankfurt/M. 1999, 220 S., ISBN 3-596-14651-8, DM 18,90

Baratta, Mario von (Hg.): Der Fischeralmanach 2000. Frankfurt/M. 1999, 1404 Kolumnen, ISBN 3-596-72000-1, DM 24,90

Der Fischer Länderatlas. Frankfurt/M. 1999, 470 Kolumnen, ISBN 3-596-14624-0, 19,90 DM

SPIEGEL-Almanach: Weltjahrbuch 2000. Die Staaten der Erde. SPIEGEL. Hamburg 1999, 638 S., ISBN 3-455-15030-6, DM 25,--

Alle Jahre wieder machen wir an dieser Stelle auf die neu erschienenen Jahrbücher, Reader und Handbücher aufmerksam. Diese sind für die im Bereich der Wissenschaft und Vermittlung tätigen KollegInnen deshalb von großem Nutzen, weil sie nicht nur die neuesten Daten, Fakten und Analysen liefern, sondern sich auch schwerpunktmäßig neuer Themen annehmen und auf Zusammenhänge aufmerksam machen.

Der UNDP-Bericht hat mittlerweile einen Kultstatus erreicht. Dies liegt daran, dass es Mahbul Ul Haq, dem Urheber des menschlichen Indexes, schon vor 10 Jahren gelungen war, den abgedroschenen Maßstab - wie das BSP oder Pro-Kopf-Einkommen - durch ebenfalls einfache Messindikatoren wie Lebensdauer, Bildungsstand, Kaufkraftparität zu ersetzen, die nicht nur den Wohlstand der Nation, sondern die sozialen Aspekte des menschlichen Lebens berücksichtigen. Gleichwohl bleibt der HDI (Human Development Index) notwendigerweise - oder wie Amartya Sen vermerkt - unvermeidlich ein grober Index. Das UNDP ist ständig bemüht, die Messmethode kontinuierlich zu verfeinern. Auch diesmal hat das UNDP

Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension

Kriterien wie GDI (Gender-Related Development Index), GEM (Gender Empowerment Measure), HPI (Human Poverty Index: differenziert für arme und reiche Länder) herangezogen und die Rangfolge der Länder neu bewertet. Nicht nur deshalb ist der neue UNDP-Bericht interessant, sondern insbesondere wegen des Schwerpunktthemas: Globalisierung mit menschlichem Antlitz. Seit 1997 "Bekämpfung der Armut" und 1998 "Konsummuster" werden die AutorInnen des Berichts nicht müde, immer wieder darauf hinzuweisen, dass die Kluft zwischen Arm und Reich sowohl zwischen den Staaten als auch innerhalb einzelner Staaten ständig und beängstigend wächst. Wie immer behandelt der Bericht das Thema in fünf Kapiteln: "Menschliche Entwicklung im Zeitalter der Globalisierung", "Neue Technologien und der globale Wettlauf um Wissen", "Das unsichtbare Herz - Fürsorge in einer globalisierten Wirtschaft", "Auf nationaler Ebene die Globalisierung zu Gunsten der menschlichen Entwicklung nutzen", "Weltordnung neu definieren - für Menschheit und Gleichheit". Fazit des Berichtes: Globalisierung bietet enorme Chancen für menschlichen Fortschritt - aber nur bei stärkerer Steuerung (als eine eindeutige Absage des Marktfundamentalismus).

Der Einfluss des UNDP ist insofern beachtlich, dass sich selbst die Weltbank zunehmend auf andere Themen als nur die Vermehrung des nationalen Einkommens durch den Weltmarkt einlässt. So lautet das Thema diesmal "Entwicklung durch Wissen". Aber die Grundüberzeugung bleibt. Während das UNDP konstatiert, dass die jetzige Form der Globalisierung eine Bedrohung für die armen Länder und Entwicklungsländer ist und - wenn sie nicht weiter marginalisiert werden sollen - eine Steuerung der Weltordnungspolitik unerlässlich ist, geht die Weltbank davon aus, dass die benachteiligten Menschen und Länder durch mehr Wissen in den schon abgefahrenen Zug noch einsteigen können.

So gesehen sind die Jahrbücher nicht politisch neutral. Der OECD-Bericht z. B. setzt nach wie vor auf die hohe Wachstumsrate der armen Länder, betont aber zugleich, dass die finanziellen Unterstützungen auf die Bedürfnisse eines jeden Empfängerlandes zugeschnitten sein müssen (S. 86). Da die gesamten Finanzleistungen der OECD-Länder kontinuierlich zurück gehen - von 0,33 % 1987 auf 0,22 % des BSP 1997 (S. 131) - ist es ein gutes Argument zu behaupten: "Wir helfen jetzt gezielter". So setzt die OECD das Ziel, bis zum Jahre 2015 die Zahl der armen Menschen auf die Hälfte zu reduzieren (S. 65).

Die Welt, welche UNICEF schildert, sieht ganz anders aus: jeder 5. Mensch, aber jedes 3. Kind lebt in extremer Armut. Kinder unter 14 Jahren werden als Dienstmädchen und -jungen ausgebeutet, Kindersklaverei, -prostitution und Schuldknechtschaft existieren vor allem - aber nicht nur - in Süd-Asien. Nach dem "Jahrhundert des Kindes" und 10 Jahre nach Verabschiedung der UN-Konvention über Kinderrechte widmet sich der UNICEF-Bericht dem Thema "Kinder haben Rechte". Wenn die Geberländer uns vormachen, dass sie zwar immer weniger finanziell helfen, dafür aber differenzierter, bedarfsgerechter, gezielter als bisher (s. OECD-Bericht), sollten sie den UNICEF-Bericht, wie auch den UNFPA- und UNEP-Bericht genau lesen. Alle drei Berichte machen deutlich, dass

die Geberländer gerade das nicht einhalten, was sie in Rio bzw. Kairo gesagt haben.

Die GEO 2000 des UNEP ist eine umfassende Darstellung des Öko-Zustands der Welt. In fünf Kapiteln ("Global Perspectives", "The State of the Environment", "Policy Responses", "Future Perspectives", "Outlook and Recommendations") werden komplizierte Sachverhalte didaktisch verständlich dargestellt. Für alle, die sich mit den Umweltproblemen beschäftigen, werden "GEO 2000" und "The Global Environment" eine große Hilfe sein. Wir haben mehrmals auf die qualitativ ausgezeichnete Arbeit und eine Sonderstellung des Non-Profit Verlags Earthscan hingewiesen (vgl. ZEP 1/1999). In diesem Zusammenhang ist das Buch "Vital Signs" besonders hervorzuheben. In "Vital Signs" werden WissenschaftlerInnen und JournalistInnen Daten und Fakten zugearbeitet: Thematisch zugeordnete Grafiken und Texterklärungen. Im ersten Teil werden Schlüsselkategorien, im zweiten spezielle Themen wie "Genprodukte", "Bioenergie" dargestellt. Didaktisch ähnlich gut - mit eindrucksvollen Fotos versehen - präsentiert sich zum ersten Mal der Altenbericht desselben Verlags. Der Bericht vermittelt eine andere Dimension des Weltbevölkerungsproblems. Mit der "Überalterung" der industrialisierten Gesellschaften nehmen wir nicht wahr, dass zahlenmäßig mehr Menschen über 60 Jahre schon heute in der Dritten Welt leben. Im Jahre 2020 sollen über eine Milliarde Menschen über 60 Jahre in der Welt leben, davon 700 Millionen in den Entwicklungs- und 300 Millionen Menschen in den Industriestaaten. Prozentual werden zwar mehr Menschen in den Industriestaaten älter als 60 Jahre sein, aber der Überalterungsprozess schreitet in den Entwicklungsländern nicht minder beängstigend fort.

Die DSW (Deutsche Stiftung Weltbevölkerung) hat ab 1999 übernommen, den UNFPA-Jahresbericht in Deutsch zu veröffentlichen. Das Leitthema lautet: "Die Zeit für Entscheidungen". Gemeint ist, dass die Kairoer Beschlüsse endlich umgesetzt werden sollen. Die DSW hat den Bericht qualitativ gut bearbeitet.

German Watch hat die Herausgabe des jährlichen Berichts des Worldwatch Institute "Zur Lage der Welt" übernommen. Diesmal gibt es für Deutschland eine Extrabroschüre als Ergänzung des Berichts. Von diesem Jahr an wird der deutsche Teil integriert sein. Wie immer hat das renommierte Institut nicht nur einen detail- und kenntnisreichen, sondern höchst unerwarteten Bericht vorgelegt. Die Themen für das neue Jahrhundert sind: "Ein neues Wirtschaftssystem" (das Institut plädiert ähnlich wie das UNDP für mehr Marktregulierung), "Energiesystem", "Nachhaltige Materialwirtschaft", "Umgang mit dem Meer, vom Nutzen pflanzlicher Artenvielfalt", "Neue Vision für Städte", "Lösungsvorschläge für gewaltsame Konflikte" sowie "Vorschläge für eine nachhaltige Gesellschaft".

Da wir mehrmals über die Jahrbücher des Beck-Verlags, Fischer- und Spiegelalmanachs berichtet haben, hier nur ergänzende kurze Hinweise: Das "Jahrbuch Dritte Welt" ist wie immer aus Grundsatzfragen (Krisenprävention) und aktuellen Ereignissen des vergangenen Jahres (Asienkrise, Massenmedien in der arabischen Welt, Demokratiehoffnung in Nigeria, Wahlen in Venezuela, Kolumbien, Panamakanal ...)

Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension

konzipiert. Das "Jahrbuch Ökologie" greift auf die bewährten Teile zurück (Perspektiven, Schwerpunkte 2000, Umweltpolitik-Geschichte und Beispiele von gelungenen Projekten). Der Fischer Almanach feiert sein 40jähriges Jubiläum. Aus diesem Anlass hat der Verlag den Almanach im Umfang erweitert, im Format vergrößert und mit mehr Farbkarten versehen. Insgesamt enthält der Almanach neben den bewährten 11 Sonderbeiträge (u. a. über Indien, Indonesien, Israel, Nigeria, Südafrika, Kurden in der Türkei, Asienkrise, UNHCR, Wirtschaft und Umwelt). Zusammen mit dem Länderatlas, der über 240 Karten enthält, ist der Fischer Almanach unentbehrlich.

Wenn man noch knapper Informationen über die Länder der Welt und über internationale Organisationen (mit bunten Fotos und einer Chronik des letzten Jahres) haben möchte, dann ist der Spiegelalmanach besser geeignet.

Ganz anders konzipiert ist der Reader "Globale Trends 2000", der alle zwei Jahre erscheint. Hier werden - wissenschaftlich fundiert - fünf Themengebiete (Globale Trends, Weltgesellschaft, -wirtschaft, -ökologie, -politik und -frieden) mit jeweils mehreren Unterteilen verständlich dargestellt. Ähnlich wie Vital Signs versuchten die Autoren des Readers, Zusammenhänge komplizierter Sachverhalte mit Daten, Fakten und Grafiken zu erläutern.

Wenn man sich mit den Problemen der Dritten Welt beschäftigt, scheinen uns die zwei Bücher von IItem und Ellorwood besonders empfehlenswert zu sein. Obgleich das Dritte-Welt-Institut in Montevideo seine Informationen ausschließlich aus den UN-Quellen bezieht, stellt der Reader, der alle zwei Jahre erscheint, Themen, Probleme und Lösungsansätze aus Sicht der Dritten Welt dar. Der Reader behandelt sowohl einzelne Themen wie "Biodiversität", "Klimaveränderung", "Weltzerstörung", "Bevölkerung", "Gesundheit", "Wasser" u. Ä. sowie sehr ausführlich alle Länder der Welt, als wir es von den Almanachen kennen. Der Reader geht auch auf Geschichte, Sozialstrukturen, Arbeitsteilung, Ressourcen u. Ä. ein.

Eine hervorragende Ergänzung zu diesem Reader ist das Handbuch "The A to Z of World Development". In diesem Buch werden so unterschiedliche Stichwörter wie "UNO", "Structural Adjustment", "Oral Rehydration Therapy", "Rastafarianism", "Indian Gandhi" oder "Chipko Movement" kurz, knapp und bündig erklärt. Wenn man schnelle Hilfe braucht, ist dies das ideale Handbuch.

Asit Datta

WUS-Informationsstelle Bildungsauftrag Nord-Süd (Hg): Kooperation und Vernetzung für Globales Lernen. Ein annotiertes Adressverzeichnis. Kostenlos.

Berzug: WUS-Informationsstelle Bildungsauftrag Nord-Süd, Goebenstr. 35, 65195 Wiesbaden, Tel.: 0611 / 9446170, Fax: 0611 / 446489.

In der Bildungsarbeit Engagierte beklagen häufig, in ihrer alltäglichen Arbeit fehle es an einer kursorischen Übersicht über die vielfältigen finanziellen, bildungspolitischen, pädagogischen und informativen Ressourcen und Potentiale des Globalen Lernens. Zwar engagiert sich nur eine sehr über-

schaubare Zahl ziviler und staatlicher Akteure originär in der schulischen und außerschulischen Bildungsarbeit zur Einen Welt. Demgegenüber steht allerdings eine kaum zu übersehende Vielzahl von Institutionen und Organisationen, die in anderen konkreten Politikfeldern, wie z.B. der Entwicklungszusammenarbeit, der Menschenrechtsarbeit, dem Umweltschutz oder der Agenda 21 aktiv sind. Sie können wertvolle Beiträge zu den Inhalten und Methoden des Globalen Lernens leisten, Kooperationspartner oder gegebenenfalls Ansprechpartner bei der Finanzierung entsprechender Projekte sein. Die WUS-Informationsstelle Bildungsauftrag Nord-Süd hat den Versuch unternommen, mögliche Kooperationspartner in einem annotierten Adressverzeichnis "Kooperation und Vernetzung für Globales Lernen" zu versammeln und kurz vorzustellen. Die Publikation will einen Beitrag zur Ausweitung jener Ressourcen leisten, die im Kontext der Vermittlung von Inhalten Globalen Lernens von Nutzen sein können. Sie erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit; die Verfasser hoffen vielmehr auf Anregungen, Rückmeldungen und Verbesserungsvorschläge aus dem Benutzerkreis, um diese gegebenenfalls in eine zweite Auflage einfließen lassen zu können. Die übergeordnete Gliederung der vorliegenden Publikation ist vertikaler Natur. Sie besteht aus der europäischen (zwischenstaatlichen) Ebene, der Bundesebene und der Ebene der Bundesländer.

Innerhalb der jeweiligen Ebene werden die Einrichtungen und Institutionen alphabetisch aufgelistet, annotiert und mit Ordnungsziffern versehen. Jeder Ebene ist jeweils eine Matrix vorangestellt, auf der einerseits die vergebenen Ordnungsziffern und andererseits Schwerpunkttätigkeiten für den Bereich des Globalen Lernens notiert sind. Bei den Schwerpunktthemen handelt es sich um die Bereiche Projekt-Finanzierung bzw. diesbezügliche Beratung, Vernetzung von Akteuren, Bereitstellung von Materialien und Medien, Herausgabe regelmäßiger Publikationen, Durchführung von (Fort-)Bildungsveranstaltungen, Erarbeitung von Schulmaterialien, Unterstützung beim Aufbau von Schulpartnerschaften, Unterstützung bei der Planung und Organisation von Schulprojektwochen und wissenschaftliche Befassung mit einzelnen Aspekten von Globalisierung und Interdependenz. Anhand der Kennzeichnung der zutreffenden Matrixfelder kann der Benutzer erkennen, welche Organisation sich in welchen Aufgabenfeldern engagiert und sich anschließend in der Liste der Einrichtungen bezüglich Kontaktmöglichkeiten und weiterer Informationen orientieren.

Um die gezielte Suche nach einer Organisation oder Institution zu erleichtern, findet sich am Ende der Publikation ein alphabetisches Gesamtregister.

Auf der kommunalen Ebene, die der Leitfaden nicht unberücksichtigt lassen will, kann diese Struktur aufgrund der Vielzahl von Initiativen nicht durchgehalten werden. An ihre Stelle treten zwei redaktionelle Beiträge zu beispielhaften Vor-Ort-Projekten.

(Redaktion)

Unterrichtsmaterial Unterrichtsmaterial Unterrichtsmaterial Unterrichtsmaterial

Dritte Welt Haus Bielefeld / Kindernothilfe / Misereor (Hg.): Armutsfalle Verschuldung. Unterrichtsmaterialien für Oberstufe und Erwachsenenbildung. Bielefeld / Duisburg / Aachen 1999, 64 S., DM 12,- + Versand
Bezug: Dritte Welt Haus, August-Bebel-Str. 62, 33602 Bielefeld.

Nach bewährter Manier hat das Dritte Welt Haus ein höchst komplexes Thema didaktisch zugänglich gemacht. Das Heft enthält Hintergrundinformationen für LehrerInnen, 14 Arbeitsblätter für SchülerInnen und 10 Schaubilder mit Erläuterungen, die nach dem Muster des erfolgreichen Buches 'Atlas der Weltverwicklungen' aufgebaut sind. In dem Heft sind auch Thesen, Hinweise zu weiteren Materialien und nützliche Adressen zu finden. KollegInnen, die schon Erfahrungen mit dem 'Atlas' gemacht haben, brauchen keine besondere Fürsprache. Allen anderen können wir ohne Einschränkung empfehlen, mit dem Heft das Wagnis auf sich zu nehmen, das schwierige Thema zu behandeln.

Asit Datta

CD-Rom Entwicklungspolitische Bildung

Das Comenius-Institut in Münster, das Institut für Erziehungswissenschaft der Evangelischen Kirchen, bietet seine Bibliografie Entwicklungspolitische Bildung mit neuen Funktionen an. Die aktuelle CD ROM enthält einen umfassenden Überblick über die im deutschsprachigen Raum von 1949 bis heute erschienene Literatur zur entwicklungspolitischen Bildung. Erfasst sind sowohl Beiträge zur Praxis in Form von Unterrichtsmodellen als auch zur Theorie entwicklungspolitischen und globalen Lernens. Vermehrt werden in der Bibliografie auch Dokumente des interkulturellen Lernens und zu nachhaltiger Entwicklung und daraus erfolgenden pädagogischen Modellen berücksichtigt. Ebenso wird die Bibliografie zukünftig um entwicklungspolitische Nachschlagewerke erweitert, die im engeren Sinne keine pädagogische Ausrichtung haben, aber Grundlagen und Fakten für Praktiker wie Theoretiker zur Verfügung stellen.

Neben einer neuen Oberfläche bietet die CD ROM auch erweiterte Suchmöglichkeiten (z.B. über eine integrierte Zeitschriftenliste). Es kann in den Bereichen Zeitschriftenaufsätze, Bücher, Unterrichtsmodelle oder in allen Kategorien gleichzeitig gesucht werden. Neben der Recherche nach VerfasserInnen und Titelstichworten ist es möglich, über Schlagwortlisten nach Bildungsbereichen, formalen, geografischen oder sachlichen Schlagwörtern zu suchen. Die CD ermöglicht allen in der Bildungspraxis Tätigen eine umfassende Auskunft über geeignete Arbeits- und Unterrichtsmaterialien zu den Lernbereichen „Dritte Welt“, interkulturelle Bildung sowie globales Lernen. Sie ist auch ein unentbehrliches Hilfsmittel für PädagogInnen, Studierende und WissenschaftlerInnen, die in Forschung und Lehre mit Fragen von Theorie und Didaktik der Entwicklungspädagogik befaßt sind.

Die CD umfasst ca. 3.000 Bücher und Aufsätze zur Theoriebildung und ca. 4.000 entwicklungspolitische Unterrichts- und Arbeitsmaterialien mit jährlich ca. 750 Neuzugängen. Sie wird jährlich aktualisiert und ist auch im Internet unter <http://www.comenius.de> zugänglich. Preis: Einmalige Bestellung DM 49,-, Standardabonnement DM 29,- (ab 2. Jahr DM 25,-). Be-

stellung über info@comenius.de oder Comenius-Institut, Schreiberstr. 12, 48149 Münster

Peter Schreiner

Agenda-Koordination Eine Welt in Kooperation mit dem Nord-Süd-Forum München e.V. (Hg.)/Heinz Schulze: Wenn Armut kein Schicksal ist ... Ein Projekt im Rahmen der lokalen Agenda 21 in München. 24 DIN A4 Schwarz-Weiß-Photos in einer Mappe mit einem einführenden Text (27 Seiten) und didaktischen Hinweisen (1 Blatt). München 1999.

Bezug: Agenda-Koordination Eine Welt in Kooperation mit dem Nord-Süd-Forum München e.V., c/o RGU, Implerstraße 9, 81374 München.

Die dreisprachige Mappe (deutsch, englisch, spanisch) enthält Photos und Texte zu Formen der Armut in den Städten München (Deutschland), Harare (Zimbabwe) und Cajamarca (Peru). Die Photos zeigen Ansichten der jeweiligen Städte und Bilder, die Eindrücke vom Leben in Armut vermitteln. Der einführende Text gibt Hintergrundinformationen zu den Photos. Die Grundidee dieser Mappe ist in mehrfacher Perspektive gelungen. Zum einen wird deutlich, daß Armut nicht nur ein Thema des Südens ist, sondern es auch die wachsende Armut in den industrialisierten Ländern im Auge zu behalten gilt. Zum anderen leistet diese Mappe auch einen Beitrag zum Süd-Süd-Lernen wie auch zum Süd-Nord-Lernen: Sie wird in je 100 Exemplaren in Schulen in Harare wie in Cajamarca verteilt. Die didaktische Aufarbeitung der guten Idee läßt allerdings zu wünschen übrig. Was sollen Lehrkräfte mit einer solchen Mappe im Unterricht konkret tun? Die Photos im DIN A4-Format lassen sich nur schwer im Klassenzimmer einsetzen. Für Folien dürfte ihre Qualität zu schlecht sein. Die didaktischen Hinweise sind vage und oberflächlich und bedürfen zur Umsetzung einer mit Globalem Lernen vertrauten und methodisch kompetenten Lehrkraft, die einiges in ihre Unterrichtsvorbereitung investiert. Die Hintergrundinformationen zu den Photos sind noch nicht in Arbeitsblättern verarbeitet. So ist diese Photomappe als Steinbruch für Projektstage oder die eigene Unterrichtsvorbereitung durchaus geeignet - ein hilfreiches Unterrichtsmaterial, das Lehrkräfte entlastet, stellt sie allerdings nicht dar.

Annette Scheunpflug

Dritte-Welt-Haus-Bielefeld (Hg.): Zeitenwende-Entwicklungswende? Unterrichtsbausteine für die Klassen 8 - 13, Bielefeld, Nov. 1999, 64 S., DM 10,00 + Porto.

Bezug: e-mail: welthaus@aol.com

In bewährter Manier präsentiert das Dritte-Welt-Haus Materialien für den Unterricht in der Sek.I und II. In fünf Einheiten werden Materialien, Texte, Bilder, Fotos und Graphiken angeboten, die nach Themen geordnet sind. Die Überschriften der Einheiten lauten: Das 20. Jahrhundert: Fortschritte und Rückschritte, Vor uns das Jahrhundert der Ökologie?, Bevölkerungsentwicklung: 6 Milliarden Nachbarn, Computerzeitalter, Aufgaben für das neue Jahrhundert.

Jede Einheit wird mit 3 - 4 Themen und 5 - 10 Materialblättern versehen. Die Arbeitshilfe ist im Bausteinprinzip aufgebaut. Einzelne Bausteine können auch in kürzeren Unterrichtssequenzen (1 - 3 Unterrichtsstunden) eingesetzt werden.

Asit Datta

Unterrichtsmaterial Unterrichtsmaterial Unterrichtsmaterial Unterrichtsmaterial

Wochenschau für politische Erziehung, Sozial- und Gesellschaftskunde, Nr. 3 / 4 1999, Ausgabe Sekundarstufe; Redaktion: Ursula Buch u.a.; Themenheft "Globale Probleme – Armut, Flucht, Umwelt, Frieden", Wochenschau Verlag 1999, 70 S., ISBN 3-87920-993-6, DM 12,00

Bezug: Wochenschau Verlag, Adolf-Damaschke-Str. 103, 65824 Schwalbach

Bereits seit 50 Jahren werden in den Heften der Wochenschau politische und entwicklungspolitische Themen für den Unterricht in der Sekundarstufe (I+II) aufbereitet. Dabei versteht sich die Wochenschau auch als aktuelles Schulbuch, das durch eine Vielzahl von Kursheften und kontinuierlich aktualisierte Themenhefte anschauliches Unterrichtsmaterial für die politische Bildung zusammenträgt. Das Themenheft "Globale Probleme" führt anhand von Grafiken, Schaubildern, Tabellen und Hintergrundinformationen in verschiedene, zusammenhängende Themen wie Bevölkerungswachstum, ungleiche Verteilung von Armut und Reichtum, Flucht und Vertreibung, Umgang mit Ressourcen und Krieg ein. Anliegen der Autorinnen und Autoren aus der Schulberatungsstelle Globales Lernen / Eine Welt (Pädagogisches Institut Falkenstein im Hessischen Landesinstitut für Pädagogik, Reichenbachweg 26, 61462 Königstein / Ts.) ist es, mit Zustandsbeschreibungen, Hintergrundinformationen und kontroversen Stellungnahmen einen Beitrag zur politischen Meinungsbildung und zur Entwicklung von Handlungsalternativen zu leisten. Hervorzuheben ist dabei der gelungene Versuch, die zum Teil gegensätzlichen und widersprüchlichen Positionen offizieller Wirtschafts- und Regierungsvertreter und entwicklungspolitischer NGOs gegenüberzustellen: die Lernenden sind selbst aufgefordert, sich eine eigene Meinung zu bilden und diese argumentativ zu begründen. Für Lehrpersonal ist das Heft auch deshalb zur Unterrichtsvorbereitung und -praxis zu empfehlen, da es neben illustrativen Kopiervorlagen, einem Lexikon und einem Stichwortverzeichnis auch weitergehende Hinweise zur Vertiefung ausgewählter Sachgebiete gibt.

Claudia Lohrenscheit

Uwe Andersen / Gotthart Breit / Peter Massing / Wichard Woyke (Hg.): Politische Bildung - Beiträge zur wissenschaftlichen Grundlegung und zur Unterrichtspraxis; Band 3 (Jahrg. 32 / 99) Entwicklung der Entwicklungspolitik, Wochenschau Verlag, Schwalbach / Ts. 1999, 160 S, ISBN 3-87920-650-3, DM 12,00

In der von Walter Gagel begründeten Reihe "Beiträge zur wissenschaftlichen Grundlegung und zur Unterrichtspraxis" behandelt der dritte Band (Jg. 32 / 1999) als Schwerpunktthema die Geschichte der Entwicklungspolitik. Fünf Beiträge setzen sich kritisch mit historischen und aktuellen Tendenzen der internationalen und deutschen Entwicklungspolitik und Internationalen Zusammenarbeit auseinander. Das Unterrichtsmodell (Kurseinheit) zum Thema "nachhaltige Entwicklung" wird als Planspielwerkstatt in einem Politikleistungskurs vorgestellt. Die anschließende Buchbesprechung beinhaltet neben dem Themenschwerpunkt auch Besprechungen zur Fachwissenschaft und Fachdidaktik. Mit dem allgemeinen Teil wird der Band durch das Forum, einem Beitrag von Gerhard

Himmelmann, der die Herausforderungen und Lasten einer umfassenden politischen BürgerInnen-partizipation an demokratischen Strukturen beschreibt, abgerundet.

Franz Nuscheler eröffnet die Diskussion zum Schwerpunktthema. In seinem Beitrag bilanziert er Rahmenbedingungen und konzeptionelle Neuansätze der deutschen und internationalen Entwicklungspolitik und kritisiert dabei insbesondere ihre institutionelle und konzeptionelle Überforderung, als "globale Strukturpolitik" zu wirken. Eine entwicklungspolitische Wende kann sich demnach auch innerhalb der Politik der rot-grünen Koalitionsregierung nicht durchsetzen und findet mehr in der Rhetorik als in der Praxis statt. Claudia Olejniczak verfolgt in ihrem Aufsatz das Anliegen, die Dritte-Welt-Bewegung in Ost- und Westdeutschland in ihrem entstehungsgeschichtlichen Kontext darzustellen. Interessant ist, dass die Autorin trotz der unterschiedlichen politischen und strukturellen Rahmenbedingungen in beiden deutschen Staaten deutliche Parallelen aufzeigen kann, die nicht nur bezüglich der Inhalte sondern auch im Hinblick auf die oppositionelle Stellung zur staatlichen Entwicklungspolitik Ähnlichkeiten aufweisen. Uwe Andersen, Ingo Homberger und Nelson Penedo untersuchen in ihrem gemeinsamen Artikel die Einbindung entwicklungspolitischer Fragestellungen in den Lokale-Agenda-Prozess. Dabei suchen sie nach Gründen für die mangelnde bisherige Thematisierung einer Süd-Perspektive und stellen am Beispiel der Stadt Osnabrück anschaulich dar, wie sich lokale Akteure im Rahmen der Agenda-prozesse sinnvoll an unterstützenden Maßnahmen für Entwicklungsprozesse in Dritte-Welt-Ländern beteiligen können. Jürgen H. Wolff untersucht in seinem Beitrag Mythos und Realität einer Armutsbekämpfung durch Maßnahmen der Entwicklungshilfe. Nach einer kritischen Diskussion statistischer, begrifflicher und sozioökonomischer Kriterien zur Definition und Messung von "Armut" kommt der Autor zu einer sehr skeptischen Einschätzung der Möglichkeiten und Grenzen von direkter Armutsbekämpfung durch Entwicklungshilfe.

Gero Erdmann / Hans-Joachim Lißmann

Volkshochschule Stuttgart (Hg.): Lernschritte - Handbuch für die interkulturelle berufliche Weiterbildung, Stuttgart 1999

Bezug: vhs, Postfach 10 49 55, 70043 Stuttgart

Unterstützt durch das Institut für Internationale Zusammenarbeit und das Auswärtige Amt konnte die VHS Stuttgart nun erstmals Ergebnisse der Arbeit des Fachbereiches International / Interkulturell in Form eines Handbuches veröffentlichen. Diese Arbeitshilfe ist für Personen gedacht, die in der Erwachsenenbildung tätig sind. Sie enthält zu ausgewählten Praxisfeldern der Erwachsenenbildung eine Vielzahl von Informationen, Anregungen und Konzeptionen. Der erste Teil des Handbuches beinhaltet eine theoretische Einführung in den Begriff Kultur. Interkulturelle Bildung wird als fester Bestandteil von Allgemeinbildung verstanden. Im zweiten (Praxis-)Teil werden Fortbildungsseminare dargestellt, die auf eine praktische Anwendung der genannten theoretischen Aspekte in der beruflichen Bildung abzielen.

Monika Izzo

Veranstaltungen

(red): EXPO 2000 – Lernort für Globales Lernen
www.eine-welt-expo.de ab Februar 2000 im Internet: Ein "einmaliges Ereignis" verspricht die Weltausstellung EXPO 2000 zu werden, die vom 01. Juni bis zum 31. Oktober 2000 unter dem Motto "Mensch-Natur-Technik" die Zukunftsfragen der Menschheit in den Mittelpunkt stellt. Durch die Länderpavillons mit einer großen Präsenz von Ländern aus dem Süden und die Weltweiten Projekte, die rund um den Globus Ansätze für eine nachhaltige Entwicklung vorstellen, bietet die EXPO 2000 auch einen wichtigen Anlass für das Globale Lernen. Ob sich die Weltausstellung als Lernort für Globales Lernen eignet, das hängt nicht zuletzt von den Fragen ab, die an sie gestellt werden.

Dieses Serviceangebot will Lehrerinnen und Lehrern, Schülerinnen und Schülern Empfehlungen für ein Lernen über eine zukunftsfähige Entwicklung geben und die Möglichkeit anbieten, sich mit den Themen der EXPO zu beschäftigen oder einen EXPO-Besuch vor- und nachzubereiten. Außerdem soll zu einer Auseinandersetzung mit dem Weltbild und dem Entwicklungsverständnis der EXPO angeregt werden. Und dazu nach Alternativen zu den Zukunftsvisionen, wie sie die EXPO vermittelt, zu fragen.

Anhand verschiedener Themen (Regenwald, Friedensarbeit / Konfliktprevention, Kinderrechte / Kinderarbeit / Straßenkinder, Welthandel / Fairer Handel / Welternährung, Tourismus) und am Beispiel einiger Länder werden Arbeitsmittel und -methoden vorgestellt, die durch die Einbeziehung ausgewählter Weltweiter Projekte und die Darstellung in den Länderpavillons in Bezug zur EXPO gestellt werden können.

Durch eine Einführung in Ziele und Methoden des Globalen Lernens, eine Vielzahl von Links zu relevanten Themen und Organisationen, durch die Darstellung der Südsicht auf die Themen und schließlich durch ein Diskussionsforum mit Anregungen und Erfahrungen für einen EXPO-Besuch, wird der Server zu einem vielschichtigen und hilfreichen Angebot für alle, die sich mit den Themen der EXPO 2000 in der Schule beschäftigen wollen. Dieses Projekt der Eine Welt Internet Konferenz (EWIK) wird von der GTZ gefördert.

Weitere Informationen: Büro für Kultur- und Medienprojekte, POB 500161, 22701 Hamburg, Tel. 040-3901407, FAX 040-3902564, e-mail: buero@kultur-und-medien.com

(red): Globaler Dialog zur Lerngesellschaft: Im Rahmen der EXPO 2000 veranstalten die UNESCO und die Weltbank einen Global Dialogue zum Thema "Building Learning Societies". In der Mitte des dreitägigen Dialogs vom 6. - 8. September 2000 in Hannover stehen drei öffentliche Veranstaltungen: eine Diskussionsrunde zum Thema "Knowledge,

Learning and Sustainable Society", ein Forum über die Entwicklung von Informationsgesellschaften in den unterschiedlichen Kulturen, sowie die Eröffnung der ersten UN-Woche der Weiterbildung, die mit dem Internationalen Alphabetisierungstag am 08. September zusammenfallen wird. Nähere Informationen: Dt. UNESCO-Kommission, Colmantstraße 15, 53115 Bonn.

(red): Bildung in der Einwanderungsgesellschaft: Zum Thema "Bildung in der Einwanderungsgesellschaft" lädt die Evangelische Akademie Arnoldshain vom 19. - 21. Mai 2000 zu einer Fachtagung ein. Nähere Informationen: Ev. Akademie Arnoldshain, 61389 Schmitten.

(red) Stadtakademie Hamburg: Die Veranstaltungen der Stadtakademie sind diesmal nach thematischen Reihen gegliedert. In der Reihe 'An der Seite der Überlebenden von Flucht und Folter' finden folgende Vorträge statt: "Psychoanalytische Behandlung einer Migrantin" am 20.3.; "Die Konstruktion des Ausländers - oder die Erfindung des Fremden" am 10.4.; "Ärzte, Flüchtlinge und Abschiebung" am 15.5. Unter der Thematik 'Für eine Zukunft in Solidarität und Gerechtigkeit' wird u.a. der Vortrag "Die Gerechtigkeitsfalle" gehalten, der sich am 8.5. mit der "Modernisierung" des Sozialstaates auseinandersetzt. Weitere Informationen unter T.: 040-35 50 56 0.

(red) Akademie Bad Segeberg: Mit ihrem aktuellen Halbjahresprogramm wendet sich die Akademie wieder an alle Interessierten, unabhängig von konfessionellen und weltanschaulichen Einstellungen. Auszugsweise seien folgende Termine genannt: Das Nordelbische Zentrum für Interreligiösen Dialog veranstaltet vom 12.-14.5. die Tagung "Ein Land - viele Religionen", in der über eine gemeinsame Zukunft in Deutschland nachgedacht werden soll. Vom 14.6.-18.6. wird in Stockholm die Fachtagung "Spirit and Rationality of Sustainability and the Earth Charter Process" abgehalten und vom 30.6.-2.7. veranstaltet die Akademie eine Tagung mit dem Titel "Zwischen Globalisierung und Individualisierung - Demokratie in der Krise". Näheres unter Tel.: 04551-80 09 0

(red) Worlddidac 2000 Zürich: Vom 28.3.-31.3 findet die Internationale Messe für Lehrmittel, Aus- und Weiterbildung in Zürich statt. Neben Informationen zu Multimedia-technologien, Ausbildungssystemen, Verlagserzeugnissen, (audio-) visuellen Medien etc. wird es im Rahmen dieser Messe einige Begleitveranstaltungen geben. Geplant ist u.a. der "Worlddidac Education Summit 2000", eine Konferenz von Bildungsexperten und Erziehungsministern aus Ost- und Zentraleuropa, und das "2. Symposium für den Kindergarten", das vom Europäischen Forum für die Freiheit im Bildungswesen durchgeführt wird. Höhepunkt der Messe ist das internationale Symposium "Futures of Education" unter der Leitung des neuen Pädagogischen Instituts der Universität Zürich. Außerdem bietet die Sonderschau "Lernen ohne Grenzen" Einblicke in moderne Informations- und Kommunikationstechnologien für Schulen. Informationen dazu bei: Beat Jost, Worlddidac, Bollwerk 21, Postfach 8866, CH-3001 Bern, Tel.: +41(0)31-311 76 82; E-mail: info@worlddidac.org. Internet. www.worlddidac.org

Information Information Information Information Information Information Information

(red) Internet-Konferenz für Schüler: Am 5.6. findet der "3. Internationale Projekttag der Solidarität" statt, an dem sich ca. 6000 UNESCO-Projekt-Schulen weltweit beteiligen werden. Die Anna-Schmidt-Schule hat hierzu eine 24-stündige Internet-Konferenz organisiert, bei der Schüler aus der ganzen Welt aufgerufen sind, an einer Diskussion zu Themen der Agenda 21 teilzunehmen. Die Konferenzsprache wird englisch sein und deutsche SchülerInnen haben die Möglichkeit vom 5.6. ab 2 Uhr bis zum 6.6. um 2 Uhr ihre Diskussionsbeiträge im Netz zur Debatte zu stellen. Teilnehmen können sowohl einzelne Schüler als auch Schülergruppen (ab 14 Jahren), sofern sie sich vorher angemeldet haben. Informationen bei: Martin Jarrath, Anna-Schmidt-Schule, Gärtnerweg 13-29, Tel.: 069-95 50 050, Fax: 069-59 62 111, E-mail: jarrath@t-online.de; Internet: www.Agenda21NOW.de

Medien

(red) Arbeitshilfe zur Woche der ausländischen Mitbürger: Für die Woche der ausländischen Mitbürger 1999 / 2000 gibt es eine didaktische Arbeitshilfe: Gleiche Menschen – gleiche Würde: Eine Arbeitshilfe zu vier Plakatentwürfen zur Woche der ausländischen Mitbürger / Interkulturelle Woche 1999 / 2000.

Erarbeitet von Martin Affolderbach und Annette Scheunflug, herausgegeben vom Ökumenischen Vorbereitungsausschuss zur Woche der Ausländischen Mitbürger.

Grundlage des Materials sind vier Plakate, die für die Woche der ausländischen Mitbürger / Interkulturelle Woche entwickelt wurden. Als DIN A4 Folien sind sie Bestandteil dieser Arbeitshilfe. Über assoziative und kreative Methoden sollen individuelle Einstellungen, Überzeugungen wie auch Ängste und Erwartungen reflektiert und bearbeitet werden. Die 32-seitige Arbeitshilfe kann zusammen mit den genannten DIN A4 Farbfolien zum Preis von DM 15,00 pro Exemplar bestellt werden. Die genannten Motive sind ebenfalls in Form eines Postkartensets zum Preis von DM 2,00 pro Postkartenset (ab 40 Sets: DM 1,-) erhältlich.

Preise jeweils zuzüglich Versandkosten. Bestellungen bitte an: Ökumenischer Vorbereitungsausschuss, Postfach 160464, 60069 Frankfurt/M, Fax: 069/230650

(red): EXPO Report für Volkshochschulen: Der „EXPO 2000 Report extra“ des Landesverbandes der Volkshochschulen Niedersachsens bietet auf 30 Seiten eine kompakte erste Information über das Konzept der Weltausstellung in Hannover. Angesprochen werden die Struktur der EXPO, das Kultur- und Ereignisprogramm, der Themenpark, weltweite Projekte, Literatur, Initiativen und Aktivitäten externer Einrich-

tungen und Institutionen sowie organisatorische Fragen für den Besuch (Öffnungszeiten, Preise, Gelände der EXPO, Verkehrsverbindungen). Ein weiterer Schwerpunkt sind Hinweise für Volkshochschulen zur Planung von Besuchergruppen sowie Serviceangebote des VHS Landesverbandes. Der Report ist nicht nur für Volkshochschulen ein guter erster Leitfaden zur EXPO. Er informiert systematisch und prägnant über Termine, Adressen und Infrastrukturfragen. Erhältlich ist er beim Landesverband der Volkshochschulen Niedersachsens e. V., Bödekerstr. 16, 30161 Hannover, Tel. 0511/34841-0, Fax 0511/34841-25; E-mail INFO@VHS-NDS.DE; Internet WWW.VHS-NDS.DE.

(red) Medien für die schulische und außerschulische Bildung: Das Evangelische Zentrum für Entwicklungsbezogene Filmarbeit (EZEF) verfügt über ein reichhaltiges Angebot an Filmen, Videos, Dia- und Tonbildreihen aus Afrika, Asien und Lateinamerika. Außerdem hält es medienpädagogisches Begleitmaterial bereit, das thematische Hintergründe aufgreift, Literatur- und Medienhinweise, sowie Vorschläge zum Medieneinsatz gibt. Ein Verleih- und / oder Vertriebsangebot kann kostenlos beim EZEF angefordert werden. T.: 0711/9257750

(red) Welt-Lieder für Kinder: Der Kontakte-Musikverlag hat ein Liederbuch mit Noten und Texten für Kinder ab 5 Jahren veröffentlicht. Dank der Hilfe von Mitarbeitern der Werke Misereor, missio und Brot für die Welt konnten Kinderlieder aus der ganzen Welt zusammengetragen werden, von denen 60 authentische Stücke aus Afrika, Nord- u. Südamerika, Asien und Europa für dieses Buch ausgewählt wurden. Um die Lieder verständlich und singbar zu machen, wurden die Texte vorsichtig ins Deutsche übertragen - der Originaltext in der jeweiligen Landessprache ist zusätzlich enthalten. Die Lieder werden ergänzt durch Spielideen, Tanzanleitungen und Vorschläge zur rhythmischen Begleitung. Dem Buch liegt eine CD bei, die neben den einzelnen Stücken auch Originalklänge einiger Länder enthält. Das Buch inkl. CD kostet DM 29.80 und kann unter der Nr. 525998 (oder ISBN: 3-88916-175-8) bei Misereor Medienproduktion, Boxgraben 73, 52064 Aachen bestellt werden.

(red) Entwicklungszusammenarbeit mit Bangladesch: Bereits seit 1989 existiert der Verein "NETZ Partnerschaft für Entwicklung und Gerechtigkeit", der seine Tätigkeit auf Bangladesch spezialisiert hat. NETZ setzt sich überwiegend für Entwicklungsinitiativen ein, die von den Armen selbst ausgehen. So können beispielsweise mittlerweile 38 Schulen in Bangladesch unabhängig von ausländischer Unterstützung durch die eigene Bevölkerung verwaltet werden. Der Verein gibt außerdem die 1/4-Jahreszeitschrift "Netz" (Thema 4 / 1999: Bildung in Bangladesch) heraus und hält einen Medienkatalog bereit, in dem sich Printmedien, Videos u.a. Materialien finden, die teilweise kostenlos zu erhalten, aber auch entliehen oder gekauft werden können. Informationen dazu: NETZ e. V., Moritz-Hensoldt-Str. 20, 35576 Wetzlar, Tel. 06441/26585, Fax: 06441/26257; E-mail: NETZ-Bangladesch@t-online.de

(red) "Globalisierung ohne Armut": Dieses Motto ist einer Europaratskampagne vorangestellt, in der es darum geht, den Prozess der Globalisierung verständlich zu machen und

Information Information Information Information Information Information Information

die Notwendigkeit der politischen Steuerung und der sozialen Gestaltung von Globalisierung stärker ins Bewusstsein zu rücken. Der Verband Entwicklungspolitik deutscher Nichtregierungsorganisationen (VENRO) führt diese Kampagne zusammen mit vielen anderen Organisationen in Deutschland durch und veranstaltet ebenfalls das "NRO-Forum-Weltsozialgipfel" vom 26.-30.6.00. Dort soll u.a. der Stand der Armutsbekämpfung und der sozialen Systeme auf der Tagesordnung stehen. VENRO hat nun eine Aktionsmappe konzipiert, die als Unterstützung für die Öffentlichkeitsarbeit lokaler Initiativen gedacht ist. Das Aktionspaket umfasst eine Argumentationsbroschüre, ein Aktionshandbuch mit Tipps für die Presse- u. Öffentlichkeitsarbeit, eine Broschüre mit Unterrichtsmaterialien u.a. Die Materialien können angefordert werden bei: VENRO, Kaiserstr. 201, 53113 Bonn, Tel.: 0228/94677-0, Fax: 0228/94677-99, E-mail: sekretariat@venro.org.

Im Internet finden sich unter der Adresse www.venro.org weitere Informationen zur Kampagne und einige der o.g. Materialien können dort im Volltext heruntergeladen werden.

Sonstiges

(red.): „Dem Frieden verpflichtet“ Aktionstag zum Internationalen Tag der Entwicklungshelfer / innen 1999 am 05.12.99 in Bonn: Am 17.12.1985 widmete die Generalversammlung der Vereinten Nationen den 05. Dezember eines Jahres allen Menschen, die sich weltweit für soziale und wirtschaftliche Entwicklung engagieren. Anlässlich dieses 'Internationalen Tag der Entwicklungshelfer / innen' luden die sechs staatlich anerkannten Entwicklungsdienste zu einem zentralen Aktionstag ein. Dieser fand unter der Schirmherrschaft der Oberbürgermeisterin Bärbel Dieckmann am 05.12.99 von 10 Uhr bis 16 Uhr im Alten Rathaus der Stadt Bonn statt. Unter dem Motto 'Dem Frieden verpflichtet' bestand die Gelegenheit, sich in Stegreifinterviews, Talkrunden und Ausstellungen über das Engagement der Entwicklungsdienste in dem vom Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung mit besonderer Initiative geförderten 'Zivilen Friedensdienst' zu informieren. Die entwicklungspolitische Initiativarbeit von ehemaligen Entwicklungshelfer / innen in Deutschland bildete einen weiteren Themenschwerpunkt. Der Aktionstag richtete sich an Bürger / innen der Stadt Bonn, bot besondere Informationsangebote für an einem Entwicklungsdienst interessierte Personen und war offen für Schulklassen, Initiativgruppen und entwicklungspolitisch Engagierte. Weitere Informationen: Internationaler

Tag der Entwicklungshelfer / innen 05.12.99 in Bonn, Organisationsbüro, c/o AGEH, Ripuarenstr. 8, 50679 Köln, Telefon: 0221/8896-210, Telefax: 0221/8896-100, e-Mail: AGEH-PR@t-online.de

(red.): UNESCO-Preis für Friedenserziehung: Die "Mütter der Plaza de Mayo" aus Buenos Aires wurden im Dezember 1999 mit dem UNESCO-Preis für Friedenserziehung ausgezeichnet. Eine der drei Sonderauszeichnungen erhielt der Tübinger Verein für Friedenspädagogik für seine langjährigen und erfolgreichen Bemühungen, das Thema Frieden und Konflikt in die öffentliche Aufmerksamkeit zu rücken.

(red) Misereor-Jugendaktion "Fit for fair": Bereits seit Januar läuft diese Misereor / BDKJ-Jugendaktion. Sie wendet sich gegen die Verletzung grundlegender Arbeitsrechte der Arbeitnehmer aus außereuropäischen Zulieferbetrieben für die weltweite Sportartikelherstellung und unterstützt die europäische Kampagne für "Saubere Kleidung". Für weitere Informationen zur Kampagne wurden ein Aktionsheft und verschiedene Comics herausgegeben, die kostenlos bestellt werden können bei: Misereor, Postfach 1450, 52015 Aachen, Tel.: 0241/442525. Internet: www.misereor.de

(red) "Solidarität schafft Gerechtigkeit": Unter diesem Titel ist jetzt eine Denkschrift des Bundesvorstands der BDKJ erschienen, die sich mit der weltweit wachsenden Spaltung in Arme und Reiche beschäftigt. Der BDKJ beleuchtet darin die negativen Folgen von zunehmender Globalisierung und Welthandel gerade für die ärmeren Länder des Südens und als deren Hauptleidtragende die Kinder. Die Schrift kann angefordert werden beim:

BDKJ-Bundesvorstand, Carl-Mosterts-Platz 1, 40477 Düsseldorf

(red) Wettbewerb zu globalem Lernen in der Schulpraxis: Die anhaltende Bildungsdebatte hat u.a. bereits dazu geführt, dass Schulen damit beginnen, sich im Rahmen sog. Schulentwicklungsprogramme ein Profil zu verschaffen. Das Konzept des "Globalen Lernens" bietet sich ideal an, um diesen Prozess zu unterstützen, denn globale Themen bieten nicht nur Stoff für fächerverbindende Kooperationen, sondern fördern auch neue schulspezifische Lerninhalte. Die Fachstelle für entwicklungsbezogene Pädagogik des Comenius-Instituts und das Referat Bildung von Brot für die Welt haben jetzt den Wettbewerb "Entwicklungsräume gestalten - Wie trägt Globales Lernen zur Schulentwicklung bei?" ausgeschrieben. Gefragt sind phantasievolle Ideen, kreative Ansätze, Beispiele für eine verbindliche und langfristige Einbindung von globalen Themen und Projekten ins Schulprogramm und auch reflektierte Prozesse für die Öffnung von Schule. Teilnahmeberechtigt sind Schülergruppen, LehrerInnen, Klassen, Schulpflegschaften, schulische Fördervereine o.ä. aus Grund- u. Sekundarschulen, die im Schuljahr 1999 / 2000 Projekte zum Globalen Lernen durchführen oder durchgeführt haben. Es winken Geldpreise von DM 200 bis DM 2000 und Sachpreise, der Einsendeschluss ist der 15.8.2000.

Informationen: Comenius Institut, Fachstelle für entwicklungsbezogene Pädagogik, Dr. Gisela Führung, Goethestr. 26-30, 10625 Berlin, Fax: 030/3191-300.



Verlag für Interkulturelle Kommunikation

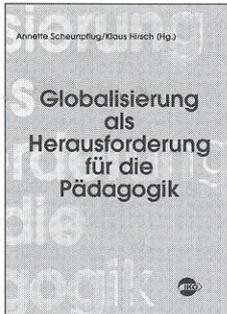
Postfach 900 421 · D-60444 Frankfurt am Main

Tel.: +49-69-784808 · Fax: +49-69-7896575

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

Internet: www.iko-verlag.de

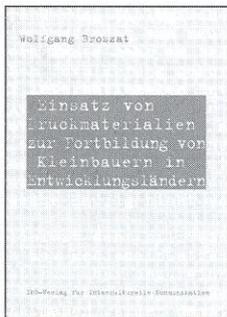
Neuerscheinungen



Annette Scheunflug/Klaus Hirsch (Hg.)

Globalisierung als Herausforderung für die Pädagogik

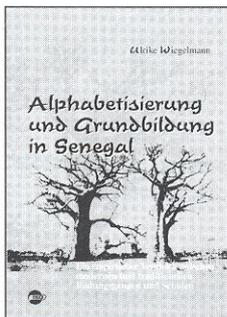
2000, 200 S., DM 34,80, ISBN 3-88939-521-X



Wolfgang Broszat

Einsatz von Druckmaterialien zur Fortbildung von Kleinbauern in Entwicklungsländern

2000, 172 S., DM 29,80, ISBN 3-88939-529-5



Ulrike Wiegemann

Alphabetisierung und Grundbildung in Senegal

Ein empirischer Vergleich zwischen modernen und traditionellen Bildungsgängen und Schulen

1999, 428 S., DM 64,80, ISBN 3-88939-508-2



Iman Attia/Helga Marburger (Hrsg.)

Alltag und Lebenswelten von Migrantenjugendlichen

Interdisziplinäre Studien zum Verhältnis von Migrationen, Ethnizität und gesellschaftlicher Multikulturalität, Band 11

2000, 238 S., DM 29,80, ISBN 3-88939-520-1

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