

## Bildung 21 - Lernen für eine zukunftsfähige und gerechte Welt



### Aus dem Inhalt:

- Globales Lernen als verändernde Erziehung
- Bilanz Globalen Lernens:  
Verlorenes Jahrzehnt oder pädagogischer Aufbruch?
- Die internationale Perspektive
- Die bildungspolitische Perspektive
- Aktionen, Projekte und Ideen

## EDITORIAL

Im September findet in Bonn der Kongress „Bildung 21 - Lernen für eine zukunftsfähige und gerechte Welt“ statt. Er steht in der Tradition der großen Tagung, die vor 10 Jahren unter dem Titel „Der Nord-Süd-Konflikt - Bildungsauftrag für die Zukunft“ in Köln hohe öffentliche Resonanz fand. Grund genug, so befand die ZEP-Redaktion, den Lernbereich 'Eine Welt' einer kritischen Bilanzierung zu unterziehen.

Für eine Reflexion der uns so vertrauten deutschen Bildungslandschaft ist zunächst der Blick von außen hilfreich. David Selby, einer der wenigen Lehrstuhlinhaber für Globales Lernen auf der Welt, stellt seine Konzeption Globalen Lernens da. Er gibt damit Anregungen, die eigene Konzeptionsdebatte kritisch zu überdenken und sich Anregungen von Außen zu holen. Zum erstenmal erscheint mit seinem Beitrag in der ZEP ein Artikel auf Englisch. Auch dies ist ein Ausdruck einer sich stärker vernetzenden Weltgesellschaft, in der Kommunikation auch über Sprachgrenzen hinweg er-

möglicht werden muss. Wir hoffen, dass Ihnen die Lektüre trotz der vielleicht unvertrauten Sprache ein Gewinn sein wird.

Der Beitrag von Klaus Seitz bilanziert die deutsche Debatte Globalen Lernens der letzten zehn Jahre. Was ist seit der Kölner Tagung erreicht und umgesetzt worden? Diese nationale Perspektive wird ergänzt durch einen internationalen Blick: Traugott Schöfthaler beschreibt die entwicklungspädagogische Lerngeschichte Globalen Lernens der UNESCO. Klaus Karpen reflektiert als Bildungspolitiker die Bilanz Globalen Lernens.

Die Bilanz macht Verdienste, aber auch Defizite der Institutionalisierung Globalen Lernens in der Bundesrepublik Deutschland deutlich. Können Kongresse dazu beitragen, Globales Lernen zu fördern? Torsten Jäger benennt Erwartungen und Fragehorizonte, die mit dem Kongress in Verbindung stehen.

Globales Lernen lebt nicht nur durch Konzepte und bildungspolitische Erklärungen, sondern auch durch viele

Ideen und praktische Impulse. Wir stellen in diesem Heft unterschiedliche Initiativen dar, die – freilich ohne Anspruch auf Vollständigkeit oder Repräsentativität – die Bandbreite Globalen Lernens erkennen lassen. Ein Interview von Gisela Führung mit Dorothea Giesche stellt das Projekt „Vom Süden Lernen“, Experteneinsatz im Norden, vor. Jutta Janzen berichtet über die Planung zu Aktionswochen für Globales Lernen des Nord-Süd-Zentrums in Lissabon. Jos Schnurer stellt Aktivitäten an Hochschulen „Wissenschaft für den Frieden“ vor. Erfahrungen mit dem NCBI-Ansatz stehen im Mittelpunkt des Beitrags von Uta Allers.

Über das Thema hinaus bietet das ZEP-Heft auch dieses Mal Informationen, Kommentare, Rezensionen. Wir hoffen, dass etwas für Sie Interessantes dabei ist.

Hannover / Berlin, 15.8.2000

Annette Scheunpflug

Gisela Führung



### 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  
Südsterm 14, 10961 Berlin

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

# Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik

23. Jahrgang

September

3

2000

ISSN 1434-4688D

- David Selby **2** Global Education as Transformative Education
- Klaus Seitz **11** Verlorenes Jahrzehnt oder pädagogischer Aufbruch? Zur Verankerung des Globalen Lernens 10 Jahre nach dem Kölner Bildungskongress
- Traugott Schöfthaler **19** Vom additiven Wertkonsens zur Bildung für das 21. Jahrhundert. Die internationale Entstehungsgeschichte des Globalen Lernens
- Klaus Karpen **24** Sind die deutschen Schulen fit für die Globalisierung?
- Torsten Jäger **26** Bildung 21. Lernen für eine gerechte und zukunftsfähige Entwicklung oder: Von der Notwendigkeit zu fragen, was wir hier eigentlich tun
- 29** Vom Süden lernen. Ein Interview mit Dorothea Giesche vom INKOTA-Netzwerk, Berlin
- Jutta Janzen **34** „Networking and Learning in a Changing World“. Europaweite Aktionswoche zum Globalen Lernen für Schulen und Jugendgruppen
- Jos Schnurer **35** Wissenschaft für den Frieden. Bildung für Menschenrechte und Entwicklung. Das Internationale Jahr für eine Kultur des Friedens
- Uta Allers **37** Mit Gemeinsamkeit und Differenz leben lernen. Über Erfahrungen mit dem NCBI-Ansatz in Berlin und Brandenburg
- Kommentar **39** Nikolaus Schröck: Globales Lernen - Anspruch - Wirklichkeit - Vision
- BDW **41** NachwuchswissenschaftlerInnen in der Kommission BDW / Bericht über die 6. Arbeitstagung der AG Ethnopädagogik in der DGV
- VENRO **44** Bericht aus der AG Bildung im VENRO
- 45** Rezensionen / Kurzrezensionen / Unterrichtsmaterialien / Informationen

## Impressum

ZEP - Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 23. Jg. 2000, Heft 3

**Herausgeber:** Gesellschaft für interkulturelle Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik e.V.

**Schriftleitung:** Annette Scheunpflug

**Redaktionsanschrift:** Katharina-Petersen-Weg 9, 30657 Hannover

**Verlag:** Verlag für Interkulturelle Kommunikation (IKO), Postfach 90 04 21, 60444 Frankfurt/ Main, Tel.: 069/784808; ISSN 1434-4688 D

**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:** Indische Schulkinder (Foto: Gregor Lang-Wojtasik)

**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.*

David Selby

## Global Education as Transformative Education

*Zusammenfassung: David Selby stellt ein Modell Globalen Lernens, das von vier Säulen getragen wird. Globale Erziehung im Sinne Selbys vollzieht sich nicht allein durch die Beschäftigung mit globalen ökologischen oder ökonomischen Problemen, sondern muss von einer grundlegenden Veränderung unseres (industriellen) reduktionistischen Blickwinkels und Bewusstseins – hin zu einem holistischen Selbstverständnis begleitet werden.*

### Varieties of Global Education

Towards the close of the first regional conference on Global Education organised by UNICEF MENA (Middle East and North Africa) and held at Broumana, Lebanon, in July 1995, I was asked, as conference consultant, to prepare a short notice a transparency conveying the essence of global education. For better or worse, I presented delegates with the following:

*Global education is an holistic paradigm of education predicated upon the interconnectedness of communities, lands, and peoples, the interrelatedness of all social, cultural and natural phenomena, the interpenetrative nature of past, present and future, and the complementary nature of the cognitive, affective, physical and spiritual dimensions of the human being. It addresses issues of development, equity, peace, social and environmental justice, and environmental sustainability. Its scope encompasses the personal, the local, the national and the planetary. Congruent with its precepts and principles, its pedagogy is experiential, interactive, children-centred, democratic, convivial, participatory, and change-oriented.*

It needs to be made clear at the outset that there are multiple interpretations and many varieties of global education and that the term has experienced the same kind of “semantic inflation” that has beset terms such as “sustainable development” and “sustainability” (Sauvé 1999). For some, global education is akin to a world affairs course in a high school curriculum, offering an all-too-rare timetable slot for students to consider global issues and international relations in a systematic way (Heater 1980). For others, it is a project to infuse the social studies curriculum particularly, but not exclusively, at intermediate and senior grades with a “global

perspective” (Petrie 1992; Werner/Case 1997). Significantly the national vehicle for the promotion of global education in the U.S.A. is the National Council for the Social Sciences. For yet others, global education seeks to promote the study of global issues and themes, such as sustainable futures, quality of life, conflict and security, and social justice, across the curriculum within an integrated, interdisciplinary or transdisciplinary framework (Lyons 1992). Implicitly, or in some cases explicitly, the “buck” stops at the curriculum (and its associated learning and teaching methodologies). A further school of thought, in which I include myself, argues that global education is nothing less than the educational expression of an ecological, holistic or systemic paradigm (Capra 1996; Capra/Steindl-Rast 1992) and, as such, has implications for the nature, purposes, and processes of learning and for every aspect of the functioning of a school or other learning community (Selby 1999, 2000; Pike/ Selby, forthcoming).

If, within the fabric of the global education debate, differences regarding scope provide the warp of the argument, the weft concerns ideology, goals and purposes. There are those who perceive purpose in terms of increasing competitiveness, reinforcing dominance and buttressing decline within the global marketplace. The Illinois State Board of Education document, *Increasing International and Intercultural Competence through Social Sciences*, for instance, speaks of the need to equip students for effective participation in a world in which it is necessary to “court foreign investors and markets for locally produced goods” and Toh Swee-Hin (1993) has noted a similar commercial strategic argument in some Canadian global education mission statements. Knowing about global interdependencies, (some) global issues, and other cultures will thus increase “global competitiveness”. Such a position is, perhaps, the baldest manifestation of the “liberal-technocratic” paradigm of global education within which global interdependencies are viewed uncritically (i.e. as symmetrical), culture is treated fragmentally and superficially rather than holistically and paradigmatically, and a management interpretation of the “global village”, with its reliance on experts and elites, is overtly or covertly embraced (Toh 1993). Set against this is a “transformative paradigm” of global education which is “explicitly ethical”, encourages a critical global literacy (interdependencies at all levels viewed as preponderantly asymmetrical), highlights the “pervasive reality of structural violence”, embraces a radical pedagogy, and is liberationist, empowering and ecological (Toh 1993, p. 11-14). Another divide of significance that has recently opened up within the field is between those whose work is (often uncritically) humanistic in tone and assumptions, and those calling for biocentric expressions of global education in which the human project is decentered (Pike 1996/Selby 1995). The global education I want to discuss here is of the biocentric, holistic, and transformative genre.

### A Four-Dimensional Model of Global Education

I would like to propose a four-dimensional model for global education. The model comprises three outer dimensions and an inner dimension, reflecting the global educator’s twin

and complementary goals of helping students explore the dynamics, condition and future of the world in which they live (the "global village") and through that exploration, helping them better comprehend, realise and utilise their own potential as human beings (the "global self"). All four dimensions are to be seen as profoundly interrelated.

The model draws upon and blends together two strands of educational thinking and practice that have had some marginal influence on schools and other learning communities during the last century. The first strand has been called *world-mindedness* (Richardson 1985), a commitment to the principle of "one world" in which the interests of particular societies and nations are viewed in light of the overall needs of the planet. Education, it is argued, has a crucial role to play in the development of young citizens who demonstrate respect for people of other cultures, faiths and worldviews, who have an understanding (i.e. a familiarity going beyond awareness) of global issues and trends, and who commit to acting for global peace and justice. Such thinking gained great impetus in the wake of the First and Second World Wars, was influential in the founding of UNESCO in 1945 (Heater 1984), and, from a bedrock of ongoing academic and professional support, has resurfaced recurrently for wider educational debate ever since. The second strand, *child-centeredness*, has an even longer lineage that has drawn inspiration from some notable progressive educators in many countries, including John Dewey, Friedrich Fröbel, Maria Montessori, A.S. Neill and Leo Tolstoy (Lawson/Silver 1973, p. 353-356, 397-401; Miller 1988, p. 64-67). Central to this concept is the idea that children learn best when encouraged to explore and discover for themselves and when addressed as individuals with a unique cluster of beliefs, experiences and talents. Transformative/holistic global educators argue that, in the interdependent world of today, the two strands are vital, interrelated elements at the core of relevant education. "Worldmindedness" is no longer a luxury, but a necessity for survival in the new century; encouraging diverse viewpoints and perspectives engenders, too, a richer understanding of self; personal discovery is critical to self-fulfilment and to the generation of constructive change on a global scale. The model borrows from the insights of leading-edge quantum physicists, and from philosophers and spiritual leaders, who argue that relationship is everything (Selby 1999).

### *The Spatial Dimension*

The *spatial dimension* addresses the concepts of interdependence and interconnectedness at multiple levels including intrapersonal, interpersonal, local, bioregional, national, international and global. The levels are not mechanistically conceived as concentric circles with, say, local and global at opposite ends of the spectrum, but as an "unbroken wholeness" (Bohm 1983), mutually embedded and in dynamic relationship. The global, girdling the Earth, is, by definition, manifest within the local; the local flows into the global. An event at any level reverberates through, and can significantly affect all other levels, feeding back through the whole to further transform the level and point of origin. The dimension also concerns the cycles and systems of nature

and the relationship between human society and the natural environment, its underpinning philosophy overriding the false dichotomies spawned by pervasive mechanistic/reductionist thinking such as local/global; human/animal; human/environment; nature/culture; masculine/feminine; mind/body; content/process. In economic, social and political terms, included here are the global connections propelled by the movement of goods, people and information that link all humanity, albeit not so often within relationships that are just and equitable. At a personal level, this dimension focuses on the interconnectedness of an individual's mental, emotional, physical and spiritual make-up. Learners, it is argued, should develop an understanding of the interdependencies that, in so many forms and at so many levels, personal to global, influence their present and future lives. They should learn to understand, too, the nexus between humans and all lifeforms. In curricular terms, this dimension calls for forms of integration, interdisciplinarity or other-than-disciplinary, and speaks to forms of learning that enable learners to cultivate an holistic mindset and the attendant skills that are usually marginalised within the citadels of mechanism we recognize as schools. Intuition, for instance, the ability to immediately perceive and be sensitive to the whole (Capra/Steindl-Rast 1992, p. 76) is recognized as a quality to be honed within the process of learning.

The transformation that the spatial dimension - and, indeed, the whole model - is calling for within prevailing mechanistic thinking in education can be represented symbolically as one from a "billiard ball" to a "web" model. Picture billiard balls on the green baize table. The balls are in relationship to each other. They bump into each other, they alter each others' positions and momenta; they stop each other occupying the same place at the same time; there is gravitational attraction between them. Yet all these relationships are of an external kind in that they do not affect the inner qualities, structures, dynamics and relationships of each ball. Regardless of the forces acting between them they remain round, bouncy, and quite separate billiard balls, each with its own mass, position and momenta (Zohar 1990, 81). The billiard ball model is reflected in much mainstream educational practice with its heavy emphasis on separate subject disciplines, maintaining grade apartheid, the skills of sequential and analytical thinking, the quest for right answers, the prizing of (unrealizable) objectivity, the strict demarcation between "teachers" and "learners" (as though the former have nothing to learn and the latter nothing to teach).

Now picture a sub-atomic box in which electrons simultaneously manifest themselves as both particles and waves. Their wave aspects will interfere with each other, they will overlap and merge, drawing the electrons into an existential relationship where the actual inner qualities - their mass, their charge and their spin as well as their positions and momenta - become indistinguishable from the relationship between them. All are affected by the relationship, they cease to be separate things and become parts of a whole (Zohar 1990, p. 81). This relational holism, in which nothing has identity or meaning save in relationship to everything else, brings us to an understanding of the web model.

Sub-atomic physicist, David Bohm, speaks of reality at two levels: the explicate and the implicate. At the explicate level we can consider objects as (relatively) separate and treat them as such for practical purposes; at the implicate level we need to see the whole as "enfolded" in every part.

Human beings, he suggests, need to be more alive and responsive to the latter level in their social, political and economic relationships and in their relationship to the environment. Groups, for instance, which separate themselves from the rest of the world, will ultimately break down because members are really connected to the whole. "Each member has in fact a somewhat different connection, and sooner or later this shows itself as a difference between him and other members of the group. Wherever men divide themselves from the whole of society and attempt to unite by identification within a group, it is clear that the group must eventually develop internal strife, which leads to a breakdown of its unity [...] True unity [...] between man and nature, as well as between man and man, can arise only in a form of action that does not attempt to fragment the whole of reality" (Bohm 1983).

Young people growing up in the new century are inheriting a *glocal* world (in which the local is in the global and the global in the local). It is no longer possible for them to live effectively - and responsively - without understanding the world as a system in which the skyline, the frontier, the seas separating one country from another, have lost much of their relevance. The Internet is no respecter of territorial boundaries. Global warming does not stop at the frontier post. The government of their country no more stands between them and world society than do trees or hills on the immediate skyline. The unreasonableness of linking the concept of citizenship solely with the nation state becomes daily more apparent. We owe our allegiance and loyalty to, we draw aspects of our identity from, a range of other sources; our kith and kin, our locality, our region, supranational groupings and networks, our planet. Citizenship in the twenty-first century is going to be an increasingly plural and parallel affair.

We are often told that formal schooling aims to help the young make sense of, and be effective agents in, the world in which they live. But to what extent does present-day schooling help students make sense of a world in which the interdependence of lands and peoples is one of its most salient features? In which their lives will be buffeted by events often happening on the other side of the globe? Does their school foster *glocal* thinking? Are they encouraged to think holistically or within systemic terms of reference? Does their school in its curriculum, structure and organisation approximate more to the billiard ball or web model? It is the contention of transformative global educators that schools remain by and large wedded to a mechanistic, reductionist and compartmentalising mindset and are, thus, less than effective in preparing students for life in a dynamic, multi-layered world system.

### *The Issues Dimension*

The issues dimension has three aspects. First, it calls for learners to learn about key global issues and themes, each of

which will have multi-levelled, including personal and local, manifestations. Hence, learners, at age-appropriate levels of sophistication, consider development, environmental, equity, health, needs/rights, peace, social justice, sustainability and other issues across the curriculum and throughout the grades of schooling. Second, learners are encouraged to consider diverse perspectives on these issues and themes from a variety of cultural, disciplinary, social, ideological, and paradigmatic vantage points. Third, the issues and themes are conceived of as enfolded in each other. A seemingly "environmental" issue, for instance, is likely to contain within it aspects pertaining to all other themes and issues. As a passage in *The Avatamaska Sutra* puts it: "In the heaven of Indra, there is said to be a network of pearls so arranged that if you look at one you see all the others reflected in it. In the same way each object in the world is not merely itself but involves every other object, and in fact IS everything else" (cited in Pike/Selby 1995, p. 13). The application of holistic thinking to global issues means that they have to be presented within non-causal, non-linear frameworks demanding a reconceptualization of the nature of both "problems" and "solutions". "Problems" are manifestations of multi-layered webs of relationships; "solutions" are at best provisional adjustments within an ongoing, dynamic process.

Hence, a major "environmental problem" may well impact upon and be impacted upon by, for instance, a raw materials shortage, a regional war in which the UN and major powers become involved, rising unemployment, a rising incidence of psychiatric illness, a long standing issue of resource and wealth maldistribution and a famine crisis, each of which will be simultaneously impacting upon each other at a range of levels, personal to global. It follows that we cannot hope to compartmentalize solutions strategies without running the risk of each action being ultimately counter-productive. As Eugene Schwartz (1971, p. 72) puts it: "Each quasi-solution has a multiplier effect on the residue of problems." What we can be fairly sure of is that schools give their students insufficient opportunity to learn to think in such an holistic or systems mode.

In the last forty or so years progressive educators have sought to give curricular focus to global issues through a range of initiatives in social, political and moral education. Some of the initiatives are summarised in Table 1 opposite (the list is by no means exhaustive). Proponents of each initiative have proceeded to build a wall of legitimacy around their field by securing sponsorship, building a theoretical base, publishing policy and mission statements (and encouraging local educational authorities, national and international bodies to issue same), facilitating in-service education, setting up teachers' networks, publicising examples of noteworthy practice and making available classroom resources. Impressive though much of this work has been, the search for a place in the curricular sun has blinded many progressive educators to the pitfalls of compartmentalism. There has been often unwitting collusion with the hegemonic billiard ball model and a reluctance to recognise the degree to which their respective fields are profoundly enfolded in each other.

The destruction of the tropical rainforests, for instance, long claimed as falling within the curricular province of the environmental educator, is also a development issue. Governments of countries in which the rainforests are located have viewed them as a resource for fuelling a process of economic development, usually along western lines. It is only in the last several years that there has been any significant dialogue between environmentalists and those concerned with the economic development of the South, a dialogue that reared above the threshold of media newsworthiness at the Earth Summit in Rio de Janeiro in July 1992. Out of that dialogue have emerged the concepts of sustainable growth and sustainable development; concepts that are now finding educational expression under the umbrella terms of education for sustainability and education for sustainable futures. But tropical rainforest destruction is of concern to educators whose respective frameworks of reference are not necessarily embraced by current conceptions and definitions of those terms. The human rights educator has important things to say about rainforest destruction as a rights issue, not only for the threatened indigenous peoples of the forests, and the new settlers, but also, if dire predictions of climatological and environmental catastrophe are to be believed, because the destruction threatens environmental rights globally. The peace educator, on the other hand, can cast light on rainforest destruction as a peace/conflict issue, instancing both local conflicts between interest groups in the forest, as well as emerging international conflict over the rainforests (presently but, perhaps not for long, limited to the North making development aid conditional on rainforest conservation). She would also point out that leading edge peace educators have for many years identified environmental damage as a problem that peace education should confront and ecological balance as a key value that must underpin any definition of peace (Smith/Carson 1998). In the final analysis, environmental

Area	Focusses
Development Education	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Third World (geographical expression)</li> <li>- North-South interdependencies and inequalities</li> <li>- Third World (as an expression of powerlessness covering all peripheralised, disadvantaged and downtrodden peoples and groups)</li> <li>- Sustainability</li> </ul>
Environmental Education	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Local ecology</li> <li>- Spaceship earth</li> <li>- Sustainability</li> </ul>
Human Rights Education	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Moral and legal rights</li> <li>- Liberty-oriented human rights (individual liberties)</li> <li>- Security-oriented human rights (rights to physical/psychological well-being)</li> <li>- Duties/responsibilities</li> </ul>
Peace Education	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Interpersonal/intercommunity/international peace</li> <li>- Negative peace (absence of personal violence and war)</li> <li>- Positive peace (presence of equitable and just structures within and between societies)</li> </ul>
Health Education	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cleanliness</li> <li>- Specific campaigns (e.g. anti-smoking, anti-drugs, aids awareness)</li> <li>- Holistic health</li> </ul>
Gender Equity Education	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Equal opportunities</li> <li>- Addressing attitudinal sexism</li> <li>- Addressing structural (systemic) sexism</li> </ul>
Education for a Multicultural Society	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cultural diversity</li> <li>- Addressing attitudinal racism</li> <li>- Addressing structural (systemic) racism</li> </ul>
Humane Education	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Animal welfare</li> <li>- Animal rights</li> </ul>
Citizenship Education	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Political institutions/politics</li> <li>- Identity</li> <li>- Plural/parallel citizenship (i.e. simultaneous loyalty/obligations at a range of levels, local through nation state to global)</li> </ul>
Media Education	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Deconstructing media messages and images</li> <li>- Social/political effects of the media</li> </ul>

Table 1: Global Education: Some Key Areas

issues are development issues are rights issues are peace issues.

We are also realising, ever more clearly, that environmental issues are, in a profound sense, gender issues. Ecofeminist writers (Gaard 1993) see the devastation of the environment as an inevitable outcome given the value placed within patriarchal society upon the "male" characteristics of aggression, control, domination and exploitation. The rape of women and the rape of the wild, some argue, issue from the same mindset and psychological source. "In patriarchy," writes Andrée Collard (1988, p. 1), "nature, animals and

women are objectified, hunted, invaded, colonised, owned, consumed and forced to yield and to produce (or not). This violation of the integrity of wild, spontaneous Being is rape. It is motivated by a fear and rejection of Life and it allows the oppressor the illusion of control, of power, of being alive." "Rather than seeing the liberation of women in isolation," write Léonie Caldecott and Stephanie Leland (1983, p. 7), "we conceive of our struggle in the larger context of human liberation and, furthermore, in the context of liberating the earth and all life upon it from the suffocating, annihilating grip of patriarchy." Interestingly and importantly, we have latterly come to recognise a mutuality of interest between the environmental and anti-racist educator that goes beyond exploring non-western perspectives on the environment (Bryant 1995; Warren 1996). New concerns around "environmental racism" challenge us to ask why, for instance, low level military flights occur with such frequency over the Inuit lands of Canada and why the sale of substances deemed dangerous to the environment, and hence, banned in the countries of the rich "North" are still exported to the developing countries of the economically poor "South". "Environmental problems", writes Cheryl Lousley (1998, p. 27), "can be read as social justice issues where class, race/ethnicity, and gender are significant factors in determining who experiences the effects of, and who controls the causes of, environmental degradation".

Other initiatives summarised in Table 1 are similarly overlapping and mutually illuminating, especially in their more recent and broad-focus manifestations. Take *health education*. Earlier limiting their field of concern to matters of cleanliness, bodily function and awareness of unhealthy behaviours, health educators are beginning to embrace an holistic conception of health and asking students to consider questions such as:

- am I a healthy person if my behaviours and lifestyle have a negative impact upon social and natural environments, upon other human beings and other species?
- am I a healthy person if I am part of an oppressive personal relationship, either as oppressor or oppressed?
- am I a healthy person if I am prejudiced and/or directly or indirectly discriminate against people of another culture, ethnic group, race, sexual orientation or gender?
- am I a healthy person if I collude in a world economic system tilted against the interests of the majority of humankind and the interests of most animals and other lifeforms?

Holistic health education thus links with education for gender and race equity, humane education, citizenship education and media education (in that the ability to deconstruct media makes us more resistant to messages reinforcing negative images of others and less gullible in our response to the establishment bias and shorthand conventional wisdom of much media material), as well as development, environmental, human rights and peace and social justice education.

### *The Temporal Dimension*

The *temporal dimension* concerns the interpenetrative nature of what are commonly held to be distinct phases of

time. Past, present and future are perceived of as in dynamic embedded relationship. Interpretations of the past grow out of our present concerns and prioritisations and out of our (conscious or unconscious) perceptions of the future. Likewise, both our present images of the future and the future itself are shaped by our current preoccupations and interpretations (including our interpretations of the past) and by our ongoing decision-making and action-taking. Global education, according to this dimension, involves giving the future the central place in the educational process it does not currently enjoy. Schools, charged with the task of educating future generations, tend to make little or no investment in helping students think about and understand the future. They are rather like a speeding driver on a motorway who keeps a fraction of an eye on the road ahead but most of her attention on the rear mirror as she watches out for the flashing light of any approaching police car. They are driving into the future with what has gone before as their principal frame of reference. Schools, in short, are inventing the future backwards. The school curriculum tends to be, at best, a dialogue between past and present (which, given the time lag involved in curriculum development, is already a jaded present).

The term *alternative futures* is used to signify the wide range of futures, at all levels, personal to global, open to us at any point in time. Alternative futures are commonly divided up into *possible*, *probable* and *preferred* futures. *Possible futures* include all future scenarios that *might conceivably come about*. The broadest category of all, they include futures in the short, medium and long term, scenarios emanating from multiple, diverse and countercultural perspectives and scenarios that are not hidebound by dominant paradigms and seemingly inexorable contemporary trends. In educational terms, the category of possible futures offers huge potential for enabling students to confront radically different perspectives, and for developing and honing lateral and divergent thinking skills and the creative use of the imagination. *Probable futures* encompass all future scenarios that are *likely to come about*. They are the firmest category in that they, for the most part, involve the short-term projection and interplay of current cultural, economic, political and social trends. *Preferred futures* are futures *we would like to come about* given our values and priorities. Exploration of preferred futures offers excellent scope for values clarification work in the classroom. The interplay of the three categories within the educational process is important. Our choice of preferred futures is likely to be based upon a narrow range of options unless study programs encourage exploration of the wealth of possible futures. In the final analysis, there can be no freedom of choice unless "one understands the full range of options available *and* the possible consequences of each option" (Kaufmann 1976, p. 11). Likewise, our exploration of probable futures is likely to lead us into embracing a "business as usual" view of the future unless we are actively encouraged to think about how we might translate the possible and preferred into the probable.

Possible and probable future scenarios can embrace both the *optimistic* and *pessimistic*. Preferred futures are mostly optimistic but may involve "better of two evils" choices

amongst those with a pessimistic view of the future. Other useful ways of exploring alternative futures is to consider them from the point of view of *desirability* and *plausibility*.

Futures-oriented education is only in a very limited sense about *prediction* of what is going to happen. It is rather about the future as a “*zone of potentiality*”, about knowledge of what is possible rather than knowledge of certainties. It is also about helping students recognize that human choices and actions (including their own choices and actions) flow into, and help shape, the future. Let us ask some more critical questions of schools. To what extent are present-day students being equipped with, to borrow from Alvin Toffler, the shock avoidance skills and capacities they will need to be both capably reactive and effectively proactive within a world manifested by an accelerating rate of social change? Are they given the opportunity to study, discuss and reflect upon alternative, possible, probable, plausible and preferred futures? Are countervailing visions of the future being offered to balance the “technical fix” and “spaceship and battlestars” image of the future projected by business corporations, government, and the mass media? Is school offering a “business as usual” conception of the future by default? Is a forward-looking counterpart to history included within the curriculum? If not, why not when sages, poets and philosophers of very many cultures have told us that we can only understand past, present and future by conceiving of them in dynamic interrelationship? Are the rich opportunities presented by activities and programs exploring the interlocking nature of past, present and future for higher order skills development (including lateral and divergent thinking, problem solving, extrapolating, predicting, imaging) being availed of by schools? Such opportunities are nicely hinted at in Roger von Oech’s prose poem (Young 1986):

“Life is tough. It takes up a lot of your time, all your weekends, and what do you get at the end of it?... Death, a great reward.

*I think that the life cycle is all backwards. You should die first, get it out of the way, and then you live twenty years in an old age home. You get kicked out when you’re too young, you get a gold watch, you go to work. You work forty years until you’re young enough to enjoy your retirement. You go to college, you do drugs, you do alcohol, you party, until you’re ready for high school. You go to high school, you go to grade school, you become a little kid, you play, you have no responsibilities, you become a little baby, you go back into the womb, you spend your last nine months floating, and you finish off as a gleam in somebody’s eye.”*

Translated into curriculum this reverse history idea has been employed in the activity, *Inventing the Future Backwards*, in which students, working in small groups, determine a major breakthrough to the realisation of a better world in the mid-term (2020 - 2070) or more distant future (2070 or after). They then prepare a front page newspaper story and headline, side stories and an editorial, for the day after the great breakthrough. Having completed the task, students go on to prepare five previous front pages stories and headlines covering the chain of events back to the present that led to the breakthrough, consulting reference works and people in the community with a special interest and/or

knowledge in their chosen topic. Groups then present their work to each other. This is a powerful and multi-faceted approach to exploring alternative and preferred futures, giving free rein to the imagination and exercising lateral, divergent, and creative thinking skills (Pike/Selby 1999, p. 233f.). The injection of a future-facing component into the school curriculum would seem to be one important precondition if young people are to develop the capacities, skills and attitudinal framework to take greater control over the direction change takes during their lives. Futures-oriented education provides a springboard for becoming a “practical visionary”. Having envisioned and identified their individually and collectively preferred futures, students can be encouraged to take steps to realise those futures through school-based social, political and environmental action projects. Learner-directed action, around issues that are relevant to their lives and their community, provides an important grounding in the practice of responsive, active citizenship and is an assertion of participatory rights as laid down in the *Universal Declaration of Human Rights* (1948), the *Convention on the Elimination of all Forms of Discrimination against Women* (1979), the *Convention on the Rights of the Child* (1989), and other international covenants. Futures thinking leading to action is what Alvin Toffler has called the process of “anticipatory democracy”.

### *The Inner Dimension*

The dimensions of the four-dimensional model reflect what novelist Penelope Lively has called “the cosmic chaos of everywhere, all time” an interpenetrative reality of delicious uncertainty in which all “places”, “events” and “moments” touch each other at every point. A quantum world.

It is, indeed, to quantum physics that we look for some of the most provocative and timely challenges to the mechanistic worldview that has colonised and informed all areas of Western thinking - and, on account of Western hegemony, girdled the Earth - since the seventeenth and early eighteenth century. According to mechanistic - or reductionist - thinking, the world is rather like a clock in that it can be understood by taking it apart and reducing it to its many component parts. This way of seeing the world, critics of the mechanistic paradigm argue, has so limited our consciousness that our approach is always to compartmentalise and fragment reality at massive cost to ourselves and the planet. First, let us look at ourselves. We have divided and dichotomized body and mind, feeling and thought, intuition and reason, spirit and matter; we have promoted so-called male or “hard” qualities such as reason, competitiveness, aggression and domination and demoted so-called female or “soft” qualities such as intuition, co-operation, nurturing and receptivity. Then, let us look at how we view and behave towards the planet. First, as argued above, we see it as a machine (even many environmentalists refer to “Spaceship Earth”). Second, we see it as an inexhaustible cornucopia, acting as though whatever is taken out will be replaced - we have still to internalise an understanding of its finite and fragile nature (Edgar Marin: “Humanity should stop behaving like the Genghis Khan of the Solar System”). Third, we see it as a gigantic garbage dump (to parody Descartes, “I dispose therefore I am”) always

excepting our own backyard. Fourth, and underpinning all previous points, we see nature as divorced from ourselves. Many environmentalists, with remarkable hubris, talk of "managing" or "stewarding" the environment rather than seeing humankind as embedded in the planet's natural systems. In the same way, we talk of "human and animals" as though we were somehow not the latter.

The holistic paradigm emerging from fields such as quantum physics sees the well-being and prospects of person and planet as in dynamic synthesis; if each of us endeavours to bring together the many dimensions of our divided self we benefit the planet and if we work towards a better world we emerge with heightened powers and a profounder conception of our own personhood. *Relational holism*. Our inner world, therefore, is as much the focus of global education as our outer world. Our programmes and projects need to address the "global self" as much as the "global village".

An emerging awareness of the world goes hand in glove with a growing level of self-awareness. As many people who have made voyages of discovery have found, they learn as much about themselves as about the new landscape they enter. *The outward journey is also the inward journey. The two journeys are complementary and mutually illuminating.* A student brought face to face with new perspectives, different cultures, new ways of seeing the world, alternative visions of the future; learning that her life is inextricably bound up with the problems and prospects of peoples and environments thousands of miles away, will inevitably begin to critically examine her assumptions, perspectives, values and behaviours. Likewise, carefully and sensitively coaxed, her journey into self can be a journey outwards to the wider world. "My argument", writes Theodore Roszak in *Person/Planet* (1978), "is that the needs of the planet are the needs of the person. And, therefore, the rights of the person are the rights of the planet. [...] The adventure of self discovery stands before us as the most practical of pleasures." "Suddenly", he writes in an earlier work, *Unfinished Animal* (1976, p. 4), "as we grow more introspectively inquisitive about the deep powers of the personality, our ethical concern becomes more universal than ever before; it strives to embrace the natural beauties and all sentient beings, each in her and his and its native peculiarity. Introspection and universality; center and circumference. Personal awareness burrows deeper into itself, our sense of belonging reaches out further. It all happens at once, the concentration of mind, the expansion of loyalty." Roszak's title, *Unfinished Animal*, neatly encapsulates a further and related aspect of the inner dimension of global education: the need to develop each student's *full potential* if they are to effectively engage as global citizens. Myriad opportunities abound for that potential to be tapped during the school years but schools often fail to create the right climate and conditions for it to flourish. My colleague, Graham Pike, and I have described schools as "dustbins of human potential" in that they fall significantly short of addressing the multiple dimensions of the whole person (Pike/Selby 1988, p. 38f). Some few notable exceptions aside, we have schools that:

- continue to carve reality into tidy, self-referential and

outer-directed learning programmes;

- prize linear, analytical and reductionist (left-brain) processes of learning and downgrade or disregard synthesising, emotional and intuitive (right brain) processing of what is learnt;

- restrict learning to indoors, and give little space (save in the primary school) to developing sensory and embodied awareness and pay little attention to the exploration of personal attitudes and values, esteem building and developing positive feelings towards others;

- set insufficient store on realising equality of educational opportunity in their failure to ensure a diversity of learning styles, suitable for different kinds of learner, in each and every classroom;

- rest easily with hierarchies of human attributes (reason stands above emotion logic above intuition, analysis above synthesis) and of people within institutions.

The inner dimension of global education, in particular, but also the four dimensions taken together, point up the need for an ecology of learning approaches that:

- nurture intuition, emotion, imagination, sensory awareness, embodied learning, and the ability to synthesise, as equal and complementary partners of the analytical, the rational, the cerebral;

- build self-esteem which, research suggests (Selby 1995, p. 36f), is a cornerstone for personal empowerment and for building altruistic attitudes towards the peripheralised, the marginalised, the disadvantaged, the different (the "other") and the downtrodden;

- help students explore their values, perspectives and assumptions in an affirming classroom context;

- facilitate interaction, participation, and classroom democracy;

- foster co-operative skills and attitudes and, thus, an internalisation of the concept of interdependence.

In practical terms, this has involved global educators in developing and refining:

- various forms of group discussion work encouraging communication, negotiation, consensus seeking, perspective sharing and decision making;

- self-esteem building and peer tutoring programmes;

- role play, experiential and simulation activities and, more recently, guided fantasies and visualisations to promote empathy and to activate, *inter alia*, sensory learning, values clarification, creative thinking and problem solving processes.

A range of English language teacher handbooks, describing global education activities are available (see, for instance, Pike/Selby 1988, 1995, 1999, 2000; Selby 1995). A comprehensive German language global education handbook is currently being prepared (Rathenow/Selby, forthcoming). Table 2 lists some key components of global education under each of the four dimensions in terms of knowledge, skills and attitudes. The lists are not exhaustive; neither are the various compartments of the chart meant to be mutually exclusive. There are clearly many overlaps within and between columns and some components could

well be listed in several places. Hopefully, the chart provides an overview of the essence of transformative global education in a way that can easily and usefully be considered and applied in a variety of educational contexts.

### Towards the Global School

My final suggestion is that the global education approach, as summarised in the quotation with which this paper began and embracing a kaleidoscopic concept of space and time, an alliance of "educations", inner ecology and an ecology

	<b>KEY IDEAS</b>	<b>KNOWLEDGE</b>	<b>SKILLS</b>	<b>ATTITUDES</b>
<b>SPATIAL DIMENSION</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>interconnectedness</li> <li>interdependence</li> <li>local &lt;-&gt; global systems</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>of local/global connections and dependencies</li> <li>of global systems</li> <li>of the nature and function of a system</li> <li>of connections between areas of knowledge</li> <li>of the common needs of all humans and other species</li> <li>of oneself as a whole person</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>relational thinking (seeing patterns and connections)</li> <li>systems thinking (understanding the impact of change in a system)</li> <li>interpersonal relationships</li> <li>co-operation</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>flexibility in adaptation to change</li> <li>willingness to learn from and teach others</li> <li>willingness to work as a team member</li> <li>consideration of the common good</li> <li>sense of solidarity with other people and their problems</li> </ul>
<b>ISSUES DIMENSION</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>interpersonal/local/global issues</li> <li>interconnections between issues</li> <li>perspectives on issues</li> <li>common moral values</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>of critical issues, at interpersonal through global levels</li> <li>of interconnections between issues, events and trends</li> <li>of a range of perspectives on issues</li> <li>of how perspectives are shaped</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>research and enquiry</li> <li>evaluating, organising and presenting information</li> <li>analysing trends</li> <li>personal judgment and decision making</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>curiosity about issues, trends and the global condition</li> <li>receptivity to, and critical examination of, other perspectives and points of view</li> <li>empathy with/respect for other people and cultures</li> <li>identification with broadly-accepted humanistic values (e.g. human rights)</li> </ul>
<b>TEMPORAL DIMENSION</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>phases of time as interactive</li> <li>alternative futures</li> <li>active citizenship</li> <li>change</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>of the relationship between past, present and future</li> <li>of a range of futures, including possible, probable and preferred</li> <li>of sustainable development</li> <li>of potential for action, at personal to global levels</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>coping with change and uncertainty</li> <li>extrapolation and prediction</li> <li>creative and lateral thinking</li> <li>problem solving</li> <li>taking personal action</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>tolerance of ambiguity and uncertainty</li> <li>preparedness to consider long-term consequences</li> <li>preparedness to utilise imagination and intuition</li> <li>commitment to personal and social (non-violent) action</li> </ul>
<b>INNER DIMENSION</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>inner learning journey</li> <li>selfawareness</li> <li>human potential</li> <li>personal growth</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>of oneself - identity, strengths, weaknesses and potential</li> <li>of one's perspectives, values and worldview</li> <li>of incongruities between professed beliefs and personal actions</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>personal reflection and analysis</li> <li>personal growth-emotional, intellectual, physical, spiritual</li> <li>learning flexibility (learning within a variety of contexts and in a variety of ways)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>belief in own abilities and potential</li> <li>recognising learning as a life-long process</li> <li>genuineness - presenting the real person</li> <li>preparedness to take learning risks</li> <li>trust</li> </ul>

Table 2: Key components of Global Education

of learning approaches, has implications not only for the classroom but for the administration, management, relations, decision-making processes and community relations of the school as a whole. It is a useful and important exercise to take the precepts and principles of global education, individually and collectively, and ask what are the concrete implications for each aspect of a school's functioning. We need to ask what a "global school" would really look like. The Ontario Green Schools Project (1993 - 1996) employed the model described here in its endeavour to transform schools. Out of a dialogue between project co-ordinators and teachers, non-teaching staff, students, parents and community members in seven Ontario schools over the three years of the Project, emerged eight school ethos principles (Selby, 2000; Pike/Selby, forthcoming):

- The school fosters learning and social environments that promote equity, fairness, peace, and social and environmental justice.
- The school commits to principles and processes of participatory democracy.
- The school wholeheartedly embraces an ethic of environmental responsiveness.
- The school values diversity while affirming commonality.
- The school commits to educating for a fast-changing, interdependent world.
- The school fosters the inherent worth and dignity of each individual, positive interpersonal relationships, and safe school environments.
- The school promotes healthy lifestyles and relationships.
- The school values congruence between its principles and its practices.

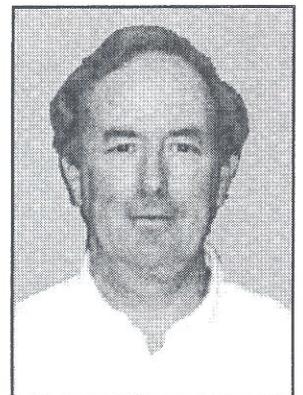
#### Literatur:

- Bohm, D.** : Wholeness and the implicate order. New York: Ark, 1983.
- Bryant, B. (Hg.)**: Environmental justice: Issues, policies and solutions. Covelo CA: Island Press 1995.
- Caldecott, L. /Leland, S. (Hg.)**: Reclaim the Earth: Women speak out for life on Earth. London: Women's Press 1983.
- Capra, F.** : The web of life. A new scientific understanding of living systems. New York: Anchor/Doubleday 1996.
- Capra, F./Steindl-Rast, D.** : Belonging to the universe: Explorations on the frontiers of science and spirituality. San Francisco: Harper Collins 1992.
- Collard, A.** : Rape of the wild. Man's violence against animals and the Earth. London: Women's Press 1988.
- Gaard, G. (Hg.)**: Ecofeminism: Women, animals, nature. Philadelphia: Temple University Press 1993.
- Heater, D.** : Peace through education: The contribution of the Council for Education in World Citizenship. London: Falmer 1984.
- Heater, D.** : World studies. Education for international understanding in Britain. London: Harrap 1980.
- Kaufmann, D. L.** : Futurism and future studies. Washington: National Education Association of the United States 1976.
- Lawson, J. /Silver, H.** : A social history of education in England. London: Methuen 1973.
- Lousley, C.** : (De)politicizing the environment club: Environmental discourses and the culture of schooling. Unpublished M.A. thesis, Department of Curriculum, Teaching and Learning, Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto 1998.
- Lyons, T.** : Education for a global perspective. *Orbit*, 23(1) 1992, p.10-12.
- Miller, J.** : The holistic curriculum. Toronto: OISE Press 1988.
- Petrie, J.** : Global studies in the social science curriculum. *Orbit*, 23(1) 1992, p. 20-21.
- Pike, G.**: Perceptions of global education in Canada. A passion for

internationalism. *Orbit*, 27(2), 1996, p. 7-11.

- Pike, G. /Selby, D.** : Global teacher, global learner. London: Hodder & Stoughton 1998.
- Pike, G. /Selby, D.**: In the global classroom. Book one. Toronto: Pippin 1999.
- Pike, G. /Selby, D.**: In the global classroom. Book two. Toronto: Pippin 2000.
- Pike, G. /Selby, D.** : Reconnecting: From national to global curriculum. Godalming: World Wide Fund for Nature UK 1995.
- Pike, G. /Selby, D.** : The global school. Toronto: Umbrella Press (forthcoming).
- Rathenow, H-F. /Selby, D.** : Handbuch Globales Lernen: Didaktische Grundlagen - aktuelle Informationen - produktive Handlungsvorschläge. Berlin: Cornelsen Scriptor (forthcoming).
- Richardson, R.** : The world studies story: projects, people, places. PEP Talk (newsletter of the Peace Education Project, Peace Pledge Union), 8, 1985, p. 4 - 16.
- Roszak, T.** : Person/planet. London: Granada 1978.
- Roszak, T.** : Unfinished animal. London: Faber & Faber 1976.
- Sauve, L.** : Environmental education between modernity and post-modernity: Searching for an integrating framework. *Canadian Journal of Environmental Education*, 4, 1999, p. 9-35.
- Schwartz, E.** : Overskill: The decline of technology in modern civilization. New York: Quadrangle 1971.
- Selby, D.** : A darker shade of green: The importance of ecological thinking in global education and school reform. *Theory into practice*, (34)2, 2000, p. 88 - 96.
- Selby, D.** : Earthkind: A teachers' handbook on humane education. Stoke-on-Trent (UK): Trentham 1995.
- Selby, D.** : Global education: Towards a quantum model of environmental education. *Canadian Journal of Environmental Education*, 4, 1999, p. 125-41.
- Smith, D. /Carson, T.** : Educating for a peaceful future. Toronto: Kagan & Woo 1998.
- Toh, S.-H.** : Bringing the world into the classroom. Global literacy and a questions of paradigms. *Global education - global literacy (Alberta Global Education Project)*, 1(1), 1993, p. 9-17.
- Warren, K.** : Educating for environmental justice. *Journal of Experiential Education*, (19)3, 1996, p.135-40.
- Werner W. /Case, R.** : Themes of global education. In I. Wright /A. Sears (Eds.), *Trends and issues in Canadian social studies* (pp.176-94). Vancouver: Pacific Educational Press 1997.
- Young, D. P. (Hg.)**: 21st century pioneering. A scrapbook of the future. New York: Friendship Press 1986.
- Zohar, D.** : The quantum self: A revolutionary view of human nature and consciousness rooted in the new physics. London: Bloomsbury 1990.

David Selby is Professor and Director of the International Institute for Global Education, Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto. He has researched and written widely in the fields of global, environmental, and humane education. He is currently writing a book on the implications of ecological and quantum relations and processes for the nature of learning and for the dynamics of change within learning communities. He has lectured and led seminars and workshops on global education in some twenty-five countries and is a consultant to UNICEF in its global education and life skills education projects in the Middle East, North Africa, and South-East Europe.



*Zusammenfassung: Genau zehn Jahre nach dem Kongress „Der Nord-Süd-Konflikt - Bildungsauftrag für die Zukunft“ der unter der Federführung des World University Service im September 1990 in Köln stattfand, ist den Errungenschaften und Perspektiven der entwicklungspolitischen Bildung mit dem VENRO-Bildungskongress erneut eine pädagogische Großveranstaltung gewidmet. Dies bietet Anlass, darüber nachzudenken, welche Fortschritte in diesem pädagogischen Arbeitsfeld während dieser Dekade erzielt worden sind. Der Beitrag bilanziert, inwieweit die vom Kölner Kongress proklamierten Forderungen umgesetzt werden konnten und bewertet, was die neunziger Jahre für das Globale Lernen gebracht haben.*

Der Bildungskongress in Köln markiert eine sichtbare Zäsur im Werdegang der entwicklungspolitischen Bildung. Angesichts des bildungspolitischen Signals, das von diesem Großereignis ausging, ist zu vermuten, dass in zukünftigen Chroniken der Entwicklungspädagogik deren jüngste deutsche Zeitgeschichte in die Epochen „vor Köln“ und „nach Köln“ unterteilt wird. Denn erstmals hatten Nichtregierungsorganisationen und die Kultus- und Entwicklungsministerien von Bund und Ländern gemeinsam zu einem pädagogischen Kongress eingeladen und die Anliegen der entwicklungspolitischen Bildung auf eine gemeinsame Agenda gesetzt. Die anwesenden Lehrerinnen und Lehrer wie auch die VertreterInnen von Kultusministerkonferenz, Bundes- und Landesministerien, Entwicklungsorganisationen und Aktionsgruppen bekräftigten einhellig, dass der Auseinandersetzung mit Fragen des Nord-Süd-Konflikts zukünftig ein höherer Stellenwert in Bildungspolitik und Unterrichtspraxis zukommen muss. Einem brisanten politischen Gegenstandsbereich, dem dreißig Jahre lang allenfalls ein Nischendasein in den Curricula zugestanden worden war und der von Bildungsadministration und Lehrkräften mit spitzen Fingern angefasst wurde, schien endlich die überfällige Anerkennung zuteil zu werden. Die entwicklungspolitische Bildung, der zeitweise der Ruch des Subversiven anhaftete, wurde nun zum unverzichtbaren Bestandteil des schulischen Bildungsauftrages erklärt. Mit rund 600 Teilnehmenden, einer positiven Rezeption in den Medien und dem aufsehenerregenden Auftritt Paulo Freires erzielte die Botschaft des Kölner Kongresses zudem eine öffentliche Resonanz, wie sie entwicklungspädagogischen Tagungen und Events zuvor nicht beschieden war.

Der Kölner Kongress erscheint im Rückblick vor allem deshalb als eine auffällige zeitgeschichtliche Wegmarke, da er just in den ereignisreichen Tagen eines weltpolitischen Umbruchs plazierte: 1990 war das Jahr, mit dem das Ende des Kalten Krieges und die Systemkonfrontation zwischen Ost und West, in deren Schatten die Nord-Süd-Politik jahrzehntelang stand, endgültig besiegelt wurde, in dem die deutsche Wiedervereinigung vollzogen und die Ära einer multipolaren „neuen Weltordnung“ eingeläutet wurde - die sich allerdings schnell, wie der Golfkrieg erschreckend demon-

Klaus Seitz

## Verlorenes Jahrzehnt oder pädagogischer Aufbruch?

### Zur Verankerung des Globalen Lernens 10 Jahre nach dem Kölner Bildungskongress

strierte, als nicht minder militant, unfriedlich, spannungsreich und ungerecht erweisen sollte. Das Jahr 1990 markiert den konkurrenzlosen Siegeszug des globalen Kapitalismus - mit ihm beginnt aber auch das Jahrzehnt der großen Weltgipfel und Weltkonferenzen, auf denen die Staaten der Welt um kooperative Lösungen für die Bewältigung der gemeinsamen Überlebensprobleme der Menschheit gerungen haben.

So gesehen war es einfach an der Zeit, über die Aufgaben nachzudenken, die dem Bildungswesen angesichts der neuen globalen Herausforderungen zuwachsen, und war der „Kairos“ zweifellos gekommen, sich über die Anforderungen an ein Globales Lernen quer durch das Spektrum und die Ebenen der Akteure in der Bildungsarbeit hinweg zu verständigen.

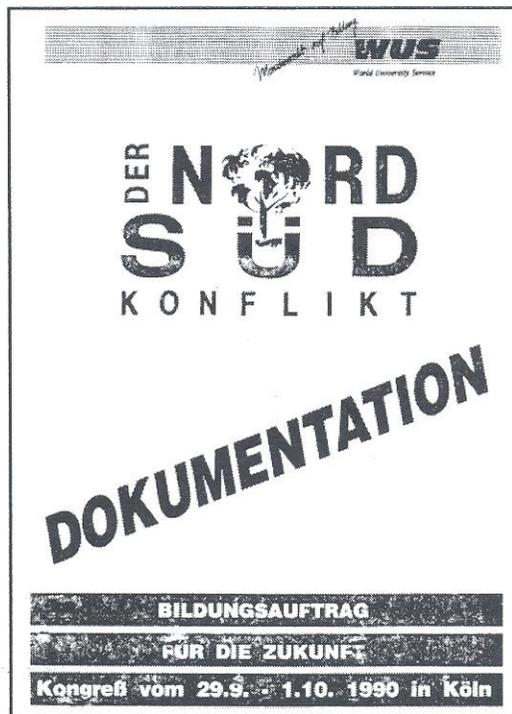
Wenn ich mich der mir gestellten Aufgabe zuwende, zu bilanzieren, was aus den Forderungen von Köln geworden ist und eine Standortbestimmung des Globalen Lernens „10 Jahre nach Köln“ vorzunehmen, so muss ich zunächst feststellen, dass 1990 in Köln von „Globalem Lernen“ ebensowenig die Rede war wie von „Globalisierung“. Verblüffenderweise spielten jene Vokabeln, die den entwicklungstheoretischen bzw. entwicklungspädagogischen Diskurs heute beherrschen, vor zehn Jahren überhaupt keine Rolle, ja wurden im Konferenzgeschehen vermutlich (vgl. WUS 1991) noch nicht einmal erwähnt.

Gewiss sind wichtige Elemente der Programmatik, die heute mit dem Konzept eines Globalen Lernens verbunden wird, älter als die modische Floskel selbst. Die Ansätze einer Erziehung zur globalen Weltansicht werden in entwicklungs- und friedenspädagogischen Zusammenhängen schon seit Jahrzehnten praktiziert, wenngleich es nicht für notwendig befunden wurde, dies auf den entsprechenden Begriff zu bringen. Auch muss man bedenken, dass Vokabel und Programm einer „Global Education“ im anglo-amerikanischen Raum bereits seit den späten sechziger Jahren verbreitet sind. Für den deutschen Zusammenhang aber ist der Diskurs über ein „Globales Lernen“ unstrittig ein äußerst junges Phänomen,

das erst „nach Köln“ aufkam und letztlich auf die Globalisierungsdebatte reagiert, die ebenfalls erst im Verlaufe der neunziger Jahren eine stürmische Konjunktur erfuhr. So gesehen bezeichnet der Kölner Kongress vielleicht gar nicht so sehr den Beginn eines neuen entwicklungspädagogischen Diskurses, als vielmehr das Ende der alten, auf das Nord-Süd-Gefälle fixierten, aufklärerischen Didaktik einer entwicklungspolitischen Bildung, deren Weltsicht, mehr als ihr lieb sein konnte, letztlich an die epochaltypische Vorstellung einer bipolaren Welt gekoppelt blieb, einer vom Ost-West-Gegensatz beherrschten Welt, in der die Dritte Welt nur als eine abgeleitete Residualkategorie in den Blick gekommen ist.

Theorie und Praxis der entwicklungspolitischen Bildung wurden in den letzten Jahren in eine Theorie und Praxis des „Globalen Lernens“ überführt. Es wäre zu prüfen, ob mit diesem begrifflichen Wandel, der den entwicklungspädagogischen Trend der neunziger Jahre wesentlich charakterisiert, tatsächlich konzeptionelle Errungenschaften verbunden sind, Errungenschaften, die neue Ausblicke eröffnen und einen pädagogischen Aufbruch zu mobilisieren vermögen. Aber dieser Frage sind andere Beiträge in dieser Ausgabe gewidmet - hier sei zunächst und mit besonderem Blick auf die Schule bilanziert, inwieweit die 1990 artikulierten bildungspolitischen Forderungen im Laufe des Jahrzehntes eingelöst werden konnten, oder ob die neunziger Jahre nicht vielmehr als ein verlorenes Jahrzehnt für die entwicklungspolitische Bildung bzw. das Globale Lernen abgehakt werden müssen.

Die Unzulänglichkeiten bei der unterrichtlichen Behandlung des Lernbereichs Dritte Welt/Eine Welt hatte Rudolf Schmitt in seinem Kölner Grundsatzreferat mit der Formel „zu spät, zu sporadisch, zu kognitiv“ prägnant auf den Punkt gebracht (vgl. WUS 1991, S. 74 ff.). Und nach dem eindrucksvollen Perspektivwechsel, den die Vorträge von Paulo Freire und David Simo ermöglichten, wie auch nach den Ergebnissen verschiedener Arbeitsgruppen, die Aspekte einer interkulturellen und anti-rassistischen Bildung erörtert hatten, musste diese Trias der schwerwiegenden Mängel der offiziellen Curricula noch um das kritische Attribut „zu eurozentrisch“ ergänzt werden. Gleichzeitig dokumentierten die vielfältigen Beiträge des Kongresses aber auch, dass die Wirklichkeit von Unterricht und Schule natürlich nicht mit den Bildungsplänen deckungsgleich ist, sich vielmehr in den Nischen der staatlichen Rahmenvorgaben auch die alternative Praxis einer weltoffenen, engagierten, ganzheitlichen und handlungsorientierten Bildungsarbeit eingemistet hat. Die



lokalen Dritte-Welt-Initiativen und die entwicklungspolitischen Nichtregierungsorganisationen haben sich dabei als wesentliche Akteure, Impulsgeber und Ressource für das entwicklungsbezogene Lernen gerade auch an Schulen erwiesen, wobei deren Erfahrungsschatz und Innovationspool von Schule und Bildungsverwaltung noch viel zu wenig genutzt wurde. Vor dem Hintergrund dieser Defizitanalyse formulierten die Kongressteilnehmerinnen in der Abschlusserklärung eine Reihe von Selbstverpflichtungen und bildungspolitischen Forderungen, die sich, wohlweisend, damit einige wichtige Nuancen der Argumentation zu unterschlagen, zu folgenden acht Kernaussagen bündeln lassen:

1. Die eurozentrische Weltsicht, die unsere Bildungspläne prägt, soll ersetzt werden durch multikulturelle Perspektiven und damit Offenheit für andere Leitbilder und Kulturen ermöglichen.
2. Die Auseinandersetzung mit den internationalen Verflechtungen unserer Gesellschaft, Politik und Wirtschaft muss zu einer Querschnittaufgabe aller Fächer und Schulstufen werden.
3. Schule und Bildungsarbeit müssen handlungs- und erfahrungsorientierte Lernformen praktizieren.
4. Menschen aus anderen Kulturen sollen verstärkt in Bildungsprozesse eingebunden und der internationale Schüler- und LehrerInnen-Austausch soll intensiviert werden.
5. Der Lernbereich „Dritte Welt/Eine Welt“ ist obligatorisch und in interdisziplinärer Weise in der Lehrerbildung zu verankern.
6. Schule und Lehrerbildung sollen sich für eine engere Zusammenarbeit mit Nichtregierungsorganisationen öffnen.
7. Die Kooperation von Bund, Ländern und Nichtregierungsorganisationen in Fragen der entwicklungspolitischen Bildung soll verbessert werden.
8. Bund, Länder und Gemeinden sollen die finanzielle Unterstützung für die entwicklungspolitische Bildungsarbeit deutlich erhöhen.

Leider ist es an dieser Stelle nicht möglich, eine empirisch fundierte Analyse der möglichen Fortschritte vorzunehmen, die im Blick auf die vielfältigen Forderungen erzielt oder nicht erzielt werden konnten. Während mit den Ergebnissen des DFG-Forschungsprojektes zur Geschichte der entwicklungspolitischen Bildung eine empirisch gestützte Bestandsaufnahme vorliegt, die eine Bewertung der qualitativen wie quantitativen Verankerung des Lernbereichs in den verschiedensten Bildungsbereichen und Bildungsmedien bis zum Jahr 1990 ermöglicht (vgl. Scheunpflug/Seitz 1995), stehen vergleichbare Quer- und Längsschnittanalysen für die neunziger Jahre bislang aus. Angesichts der unbefriedigenden Datenlage kann daher nur eine subjektiv gefärbte Einschätzung einiger Trends versucht werden.

dung einer Kompetenz für ein Denken und Handeln im Welthorizont hängt nicht so sehr von zusätzlichem neuem Lernstoff ab, der sich auf ferne Gegenstandsbereiche bezieht, als vielmehr von einer perspektivisch eingeführten Kontexterweiterung, die sich grundsätzlich auch an jedem konventionellen Lerngegenstand vollziehen lässt. Die Weltbezüge der Lebenswirklichkeit zu enträtseln ist der eigentliche Ausgangspunkt des Prinzips einer globalen Anschauungsweise in der Erziehung, ja mehr noch, den Blick dafür zu eröffnen, dass Lebenswelt, Heimat und Identität, individuelle Lebens- und kollektive Entwicklungsperspektiven unter den Bedingungen einer vernetzten Welt gar nicht mehr anders als im Welthorizont begriffen werden können.

Es ist als ermutigendes Signal zu werten, dass nun „Globales Lernen“ beispielsweise in Hamburg, neben der Umweltbildung und dem Interkulturellen Lernen, ausdrücklich als neues Aufgabengebiet der Schulen eingeführt werden soll; und es ist überfällig, dass, wie im neuen Berliner Schulgesetz, der Bildungsauftrag der Schule auf das Leitbild einer nachhaltigen Entwicklung verpflichtet wird. Doch es wäre noch nicht viel gewonnen, würde damit nur das Auswechseln, Erneuern oder Ergänzen entwicklungsrelevanter Unterrichtsthemen motiviert, wenn nicht zugleich ein grundsätzlicher Paradigmenwechsel, eine prinzipielle Horizontenerweiterung schulischen Lernens vollzogen wird. Die bloße Zunahme von Entwicklungsthemen in den Curricula, die für die neunziger Jahre zu verzeichnen ist, mag daher aus der Sicht einer hergebrachten entwicklungspolitischen Aufklärungsdidaktik als großer Fortschritt gewertet werden, aus der Sicht des Globalen Lernens ist sie dies noch lange nicht.

## 2. Internationalität und Interkulturalität des Bildungskanons

Dies wird auch nochmals deutlich, wenn wir uns den nationalen Provinzialismus des schulischen Bildungskanons vor Augen führen, der ja bereits im Verlauf des Kölner Kongresses nachdrücklich kritisiert worden war. Die mangelhafte Internationalität der schulischen Allgemeinbildung zählt auch zu den drei eklatanten Schwächen der heutigen Schule, die der wegweisende Wissens- und Bildungsdelphe des BMBF diagnostiziert:

- Während es heute vor allem auf vernetztes, interdisziplinäres, systemisches Denken ankommt, tradiert der anachronistische Fächerkanon der Schule eine parzellierte Weltsicht;
- während angesichts der ungeheuren Dynamik der Wissensentwicklung die Methodenkompetenz sich selbst das jeweils relevante Wissen eigenständig und neugierig beschaffen und aneignen zu können, unverzichtbar wird, bleibt die Schule weitgehend fixiert auf die Vermittlung abfragbarer Wissensbestände, die dann, wenn die Schüler die Schule verlassen, meist schon wieder veraltet sind;
- und schließlich sozialisiert die Schule für eine nationale Lebenswelt, während doch inzwischen eine Internationalisierung der Bildung geboten ist (vgl. BMBF 1999).

Der Provinzialismus des deutschen Bildungssystems macht sich nicht nur an der mangelhaften internationalen Kompatibilität von Bildungsabschlüssen und Bildungsbausteinen fest, sondern insbesondere an dem anhaltenden

Mythos einer homogenen nationalen Kultur, der Lernziele und Lerninhalte nach wie vor prägt. Seitdem in England 1988 ein National Curriculum eingeführt worden war, kommt der Streit darüber, inwieweit darin nur das Mittelklassewissen des weißen, bürgerlichen, englischen Mannes (vgl. McLaren 1999) zum Ausdruck gebracht und reproduziert wird, nicht mehr zur Ruhe. Ein solcher ideologiekritischer Minderheitendiskurs, der die Prinzipien der Dominanzkultur radikal dekonstruiert, wird in Deutschland, längst nicht in dieser Schärfe, allenfalls im Rahmen der Kritik am monolingualen und nationalen Habitus einer de facto multilingualen und multikulturellen Schule (vgl. Gogolin 1994) geführt. Es liegt auf der Hand, dass die dominante Bindung der Unterrichtsinhalte an nationale Werte und an die Beherrschung der deutschen Sprache der multikulturellen Realität der Schulklassen ebenso wenig gerecht werden kann, wie den Herausforderungen, die das Leben in einer pluralistischen Weltgesellschaft an die nachwachsende Generation stellt.

Die Internationalisierung der Bildung wird nicht zuletzt von Seiten der Wirtschaft gefordert, die die Befürchtung hegt, das deutsche Bildungssystem sei „der internationalen Konkurrenz der Köpfe“ (vgl. BDA 1998, S. 5) nicht mehr gewachsen. Und tatsächlich scheinen jüngste Studien auch zu belegen, dass deutsche Schulabgänger denkbar ungünstige Voraussetzungen mitbringen, um in einer internationalisierten Arbeitswelt bestehen zu können: So lernen deutsche Schülerinnen im Vergleich zu anderen EU-Ländern wesentlich weniger Fremdsprachen, im Schnitt gerade einmal 1,2, während z.B. in Finnland die Schüler mit durchschnittlich 2,4 Fremdsprachen vertraut gemacht werden. Und bedenklich stimmt auch das Ergebnis einer von der Bertelsmann-Stiftung vorgelegten aktuellen Analyse aller bundesdeutschen Gymnasiallehrpläne im Blick auf die ökonomische Bildung: die Auseinandersetzung mit der Internationalisierung der Wirtschaft bewege sich in der Schule auf einem quantitativ wie qualitativ völlig unzureichenden Niveau (vgl. Bertelsmann-Stiftung 1999).

Ein bemerkenswerter Schub in Richtung auf die überfällige Internationalisierung der Curricula ist von der im Maastrichter Vertrag der Europäischen Union verankerten Verpflichtung zur „Entwicklung einer europäischen Dimension im Bildungswesen“ (Artikel 126, Kapitel 3) zu erwarten. So sticht im neuen Berliner Schulgesetz positiv ins Auge, dass der anachronistische Bezug auf eine Erziehung zur „Liebe zu Volk und Vaterland“ entfällt und an dessen Stelle auf die Grundlagen der europäischen Geschichte, Kultur und Politik (§2,2) verwiesen wird, um die fundamentalen Werte des Bildungsauftrags zu begründen. Wenn es gelingt, die beginnende Europäisierung des Bildungswesens mit der nötigen Sensibilität gegenüber regionalen Minderheiten (und der kritischen Reflexion der Unterdrückung von Minderheiten, die im Namen der nationalen Erziehung fast überall in Europa praktiziert worden war) zu entfalten, dann bietet die Stärkung der europäischen Dimension im Bildungswesen, so paradox es klingt, gerade eine Chance zur Überwindung eines rigiden „Eurozentrismus“, könnten damit doch generell die Relativierung nationaler und partikularistischer Identitäten einhergehen und Perspektiven einer kosmopolitischen Einstellung sichtbar werden.

### 3. Bildungsmedien und neue Lernformen

Die Bedeutung von Unterrichtsmaterialien als Katalysatoren für das entwicklungspolitische Lernen in den Schulen kann kaum unterschätzt werden. Dies um so mehr, als man feststellen muss, dass eine andere entscheidende Quelle für unterrichtliche und didaktische Innovationen, die Einstellung von Junglehrer(inne)n, in den letzten Jahren mehr oder weniger versiegt ist. Verschiedene Erhebungen belegen, dass die Unterrichtsmaterialien der Nichtregierungsorganisationen von den Lehrenden häufig als die wichtigste Quellen und Motivationsträger für die unterrichtliche Behandlung der „Dritten Welt“ benannt werden, weit vor der pädagogischen Ausbildung und der Lehrerfortbildung (vgl. z.B. Blumenthal/Herzka 1991).

Für den Zeitraum zwischen 1949 und 1990 ist die Veröffentlichung von rund 2500 entwicklungspolitische Unterrichtsmaterialien im deutschsprachigen Raum belegt (vgl. Scheunflug/Seitz 1995). Und in den neunziger Jahre sind pro Jahr nochmals durchschnittlich 160 neue didaktische Publikationen zum Lernfeld „Dritte Welt/Eine Welt“ vorgelegt worden, mit insgesamt leicht steigender Tendenz. So kann man heute davon ausgehen, dass für fast jede Weltregion, für fast jedes entwicklungspolitische Interessengebiet und für alle Schultypen und Altersstufen angemessenes und aktuelles Arbeitsmaterial für den Unterricht zur Verfügung steht - Materialien, die in der Regel außerordentlich bunt und attraktiv aufgemacht sind, auf Methodenvielfalt und Handlungsorientierung setzen, und mit den kaum lesbaren, eng bedruckten und theorielastigen Quellentextsammlungen, die den „grauen Markt“ noch vor gut 25 Jahren beherrschten, herzlich wenig zu tun haben. Während man in den siebziger Jahren in erster Linie den Mangel an geeigneten didaktischen Arbeitshilfen beklagen musste, um demgegenüber in den achtziger Jahren vor der neuen Unübersichtlichkeit des Marktes und der schwierigen Zugänglichkeit der Materialien zu kapitulieren, so kann man heute gestrost feststellen, dass hinsichtlich der Materiallage die Desiderata weitgehend erfüllt sind: der Pool der entwicklungspolitischen Bildungsmedien lässt an Vielfalt und Aktualität wenig zu wünschen übrig, und er ist mittlerweile über Übersichtslisten, kommentierte Bibliographien, elektronische Datenbanken und zentrale Bezugsadressen bestens erschlossen. Durch erfolgreiche Kooperationen zwischen etablierten Schulbuchverlagen, Nichtregierungsorganisationen und pädagogischen Initiativen schwimmt auch die Grenze zwischen klassischem Schulbuch und themenspezifischem Unterrichtsmaterial zusehends. Die publizistischen Erfolge von didaktischen Arbeitshilfen wie dem Handbuch „Die Zukunft denken - die Gegenwart gestalten“ oder der vom Verein für Friedenspädagogik initiierten CD-Rom „Global lernen“, die beide in breiten verlegerischen Kooperationen, wie sie zehn Jahre zuvor kaum denkbar waren, herausgegeben wurden, zählen zu den herausragenden Errungenschaften der entwicklungsbezogenen Bildung in den neunziger Jahren. Dass es den Nichtregierungsorganisationen und entwicklungspädagogischen Informationsstellen im Februar 2000 erstmals gelang, im Rahmen einer gemeinsamen Sonderschau ihre reichhaltigen Materialien zum Globalen Lernen bei der interschul/didacta in Köln zu präsentie-

ren, ein Novum auf einer Bildungsmesse in Deutschland, dokumentiert weiterhin die gewachsene Anerkennung, die den entwicklungsbezogenen Bildungsmedien heute zuteil wird.

Auch im Bereich der Neuen Medien, deren Bedeutung sich 1990 noch nicht annähernd abschätzen ließ (in dieser schnelllebigen Zeit, in der uns URL-Adressen längst vertrauter sind als die komplizierte Chiffrierung von Bibelstellen, vergisst man schnell, dass beispielsweise das World Wide Web als das Netz der Netze auf der Grundlage der Programmiersprache HTML erst 1993 realisiert wurde!) haben entwicklungspädagogInnen rechtzeitig mitgemischt. Mit dem Eine-Welt-Internet-Portal ([www.eine-welt-netz.de](http://www.eine-welt-netz.de)) ist es mittlerweile gelungen, die wichtigsten deutschsprachigen Web-Sites zur entwicklungsbezogenen Bildung und zum Globalen Lernen im Internet zu bündeln, eine Errungenschaft, wie sie für viele andere pädagogische Arbeitsfelder noch längst nicht selbstverständlich ist. Zu bedenken gibt allenfalls, dass das Internet als Medium globalen Lernens in der Unterrichtspraxis in Deutschland sicherlich noch nicht annähernd so intensiv und kreativ genutzt wird, wie dies z.B. in den USA, in Kanada oder Australien der Fall ist (man denke nur an die unzähligen Internet-Schulprojekte mit den „Travel Buddies“ oder im Rahmen der Modelle eines „Global Classroom“).

### 4. Öffnung für außerschulische Initiativen / Institutionelle Kooperation zwischen Bund, Ländern und Nichtregierungsorganisationen

Während sich z.B. in Österreich und in der Schweiz das entwicklungspädagogische Arbeitsfeld lange Zeit auf eine recht vertrauensvolle Kooperation zwischen Regierungsstellen und Zivilgesellschaft stützen konnten, waren die Bemühungen um eine Implementierung der entwicklungspolitischen Bildung in die schulische Regelpraxis in Deutschland in der Vergangenheit von erheblichen Berührungängsten, unüberbrückbaren programmatischen Differenzen und Kommunikationsströmungen zwischen Bundesregierung, Bildungsadministration und entwicklungspolitischen Nichtregierungsorganisationen blockiert. Mit dem ersten großen gemeinsamen Projekt, das im Kölner Bildungskongress mündete, schien endlich der Bann gebrochen. Mit der Einrichtung der von Bund, Ländern und NROs gemeinsam getragenen Informationsstelle Bildungsauftrag Nord-Süd beim WUS, die die Kommunikation zwischen den verschiedenen staatlichen und nichtstaatlichen Spektren der entwicklungsbezogenen Bildung gewährleistet, konnte eine wesentliche Forderung des Kölner Kongresses schnell realisiert und der weiteren Kooperation der Weg geebnet werden. Mittlerweile dürfte sich bei Bildungspolitikern jeglicher Couleur die Erkenntnis durchgesetzt haben, dass eine Qualifizierung der entwicklungsbezogenen Bildung im formalen Bildungssystem ohne Rückgriff auf außerschulische Initiativen und ohne die Zusammenarbeit mit den Nichtregierungsorganisationen, denen in diesem Arbeitsfeld eine Pionierrolle zukommt, nicht gelingen kann. Auch von den einzelnen Schulen wird heute im Rahmen der Schulentwicklungsprogramme ausdrücklich die Kontaktaufnahmen mit Initiativen im kommunalen Umfeld und der Aufbau von lo-

kalen Netzwerken verlangt, wie dies beispielhaft im nordrhein-westfälischen Programm „Gestaltung des Schullebens, Öffnung von Schule“ (GÖS) zum Ausdruck kommt.

Mittlerweile konnte ein bundesweites Netz von rund 30 Schulberatungsstellen und entwicklungspädagogischen Informationszentren aufgebaut werden, die meist in unabhängiger Trägerschaft außerhalb der staatlichen Einrichtungen angesiedelt sind, aber in enger Verbindung mit den pädagogischen Landesinstituten oder den Einrichtungen der Lehrerbildung stehen und in der Regel aus öffentlichen Mitteln kofinanziert werden. Allerdings kann noch nicht davon die Rede sein, dass damit der objektive Beratungs- und Fortbildungsbedarf bereits flächendeckend befriedigt sei. Und jüngste Entwicklungen, wie die massive Kürzung der Schulberatungsstelle Globales Lernen in Hessen und die Gefährdung manch anderer entwicklungspädagogischer Einrichtungen zeigen, dass dieses lebendige Netz pädagogischer Beratung und Innovation alles andere als fest etabliert ist, seine institutionelle Absicherung vielmehr Jahr für Jahr höchst prekär erscheint. Globales Lernen kann sich demgegenüber im anglo-amerikanischen Raum, anders als in Deutschland, auf eine schon mehrere Dekaden umfassende institutionelle Verankerung in der erziehungswissenschaftlichen Forschung, der Curriculumentwicklung, der Lehrerbildung wie auch auf eine hohe Akzeptanz in der Bildungspolitik stützen. So waren in den USA bereits in den siebziger Jahren mehr als 60 eng mit Hochschulen und Bildungseinrichtungen verknüpfte Forschungs- und Entwicklungszentren für Global Education tätig, lange bevor hierzulande das Konzept eines Globalen Lernens überhaupt rezipiert worden ist.

### 5. Finanzierung der entwicklungsbezogenen Bildung

Das Scheitern der Bemühungen um eine Verbesserung der desolaten Finanzierungsbedingungen ist eindeutig auf der Schattenseite einer Bilanz zum Stand des Globalen Lernens in den neunziger Jahren zu verbuchen. Den wiederholt - sei es von Seiten der Landesnetzwerke, des ABP der EKD oder zuletzt vom Verband Entwicklungspolitik VENRO - unternommenen Vorstößen zur Errichtung einer Bund-Länder-Stiftung zur Förderung der entwicklungsbezogenen Bildungsarbeit war bislang kein Erfolg beschieden. Auch unter einer rot-grünen Bundesregierung liegt die Stiftungsinitiative der Nichtregierungsorganisationen, die sich im Rahmen des sogenannten Mülheimer Kreises auf eine gemeinsame Strategie verständigt hatten, derzeit auf Eis - entgegen anderslautender Signale während des Bundestagswahlkampfes. Angesichts der rigiden Sparpolitik des Bundes nützt es auch wenig, auf die fortschrittlichen und seit Jahren, z.T. Jahrzehnten (wie in den Niederlanden) erfolgreich funktionierenden Modelle einer öffentlichen Förderung der entwicklungspolitischen Bildung zu verweisen, die von der staatlichen Administration entkoppelt tätig sind und in der die Mittelvergabe einer intermediären Instanz, an der verschiedenste gesellschaftliche Kräfte beteiligt sind, übertragen wird. Tatsächlich bewegt sich die Höhe der öffentlichen Förderung, die schulische und außerschulische entwicklungspädagogische Programme in Deutschland erhalten, im euro-

päischen Vergleich im untersten Drittel. Die Förderung, die der Bund über das BMZ für diesen Bereich gewährt, liegt bei weniger als 8 Pfennigen pro Kopf eines/einer jeden/r Bundesbürger(in). Selbst unter Einbeziehung der Leistungen der Länder und der EU-Gelder, die an Bildungsprogramme in Deutschland vergeben werden, kommt man bestenfalls auf eine Pro-Kopf-Förderung von 20 Pfennigen. Ein verschwindend geringer Betrag, den die öffentliche Hand für die Stärkung der Bewußtseinsbildung über globale Fragen auszugeben bereit ist, wenn man bedenkt, dass beispielsweise in den Niederlanden rund 2 DM an Steuermitteln für jede(n) Bürger(in) für diese Aufgabe eingesetzt werden. Der Anteil der Gesamtaufwendungen für Öffentlichkeitsarbeit und Bildung am Gesamthaushalt des BMZ sind von 0,34% im Jahre 1970, als sich das BMZ unter Eppler ausdrücklich der Aufgabe einer „Volksbildungsanstalt“ verschrieben hatte, auf heute (1999) rund 0,10 Prozent gesunken. Die Unzulänglichkeit dieser Förderung ist geradezu peinlich, wenn man bedenkt, dass das Entwicklungsprogramm der Vereinten Nationen (UNDP) allen DAC-Mitgliedern empfiehlt, mindestens 2% der öffentlichen Entwicklungsausgaben für Maßnahmen der entwicklungsbezogenen Bewusstseinsbildung aufzuwenden, und wenn die Leitung des BMZ nicht müde wird zu betonen, die sogenannte „Inlandsarbeit“ müsse heute als dritte Säule einer zukunftsfähigen Entwicklungspolitik, neben der Projektzusammenarbeit und der globalen Strukturpolitik, begriffen werden.

Generell ist die deutsche Bildungspolitik weit davon entfernt, die finanziellen Implikationen der allenthalben proklamierten These, Bildung sei eine Investition in unsere Zukunft, einzulösen. Die Bildungsausgaben in Deutschland sind seit Jahren im Sinken begriffen, im Vergleich mit anderen OECD-Staaten ist Deutschland bei den öffentlichen Bildungsinvestitionen pro Kopf auf die hinteren Plätze abgerutscht.

Eine Bewertung der Errungenschaften bei der praktischen Etablierung der entwicklungspolitischen Bildung bzw. des Globalen Lernens „zehn Jahre nach Köln“ kann daher angesichts der Gleichzeitigkeit von Fortschritt, Stillstand und Rückschritt, nicht eindeutig ausfallen. Der gewachsenen Quantität und Qualität entwicklungsbezogener Lerninhalte und Bildungsmedien und der Verbreitung bildungspolitischer Good-Will-Erklärungen steht eine nach wie vor mangelhafte institutionelle, finanzielle und rechtliche Absicherung dieses Lernbereichs gegenüber. Entwicklungsbezogene Bildung ist in Schule, Lehrerbildung, Lehrerfortbildung, Hochschule und Bildungsplanung nach wie vor nicht hinreichend institutionalisiert. Sowohl die Lehrprüfungsordnungen als auch die hieran angelehnten Studienordnungen beziehen in der Regel die Anforderungen an ein Globales Lernen und das Leitbild einer nachhaltigen Entwicklung nicht mit ein. Und während, um ein anderes Beispiel zu nennen, die meisten Kultusministerien der Länder längst über ausgewiesene Umweltbildungsreferate verfügen, ist die Zuständigkeit für Globales Lernen, wenn überhaupt, bestenfalls den für die Entwicklungszusammenarbeit verantwortlichen Wirtschaftsministerien zugeordnet. Ein pädagogisches Arbeitsfeld, das dergestalt nicht in den Strukturen der Bildungsadministration selbst verankert ist, wird demgemäß auch nicht als

pädagogisches Kernanliegen, sondern nur als Fremdkörper und als partikuläre Position einer politischen Interessengruppe wahrgenommen werden, die von außen an das Bildungssystem herangetragen wird und dessen Autonomie bestenfalls irritiert.

Die Bildungspolitik hat sich die Anliegen globalen Lernens in der Regel noch nicht wirklich zu Eigen gemacht. Es wird weiterhin, wie in der Vergangenheit auch, des öffentlichen Drucks von außen, der Lobbyarbeit der Nichtregierungsorganisationen und der überzeugenden vielfältigen Lebendigkeit einer außerschulischen Bildungspraxis bedürfen, um tatsächlich eine Bildungsoffensive für ein weltoffenes und zukunftsorientiertes Lernen in Bewegung zu bringen.

### **Bildungspolitik in Bewegung?**

Natürlich ist nicht zu übersehen, dass in den neunziger Jahren ein gewisser Ruck durch die Bildungspolitik gegangen ist. So wird auch die bereits erwähnte Empfehlung der Kultusministerkonferenz aus dem Jahr 1997 verschiedentlich als Meilenstein bewertet, hat sich damit die KMK doch erstmals, nachdem ein Vierteljahrhundert lang wiederholt erfolglos um einen Konsens in Sachen entwicklungspolitische Bildung gerungen worden war, auf gemeinsame Eckdaten zur Behandlung des Lernbereichs „Eine Welt/Dritte Welt“ verständigen können. Doch diese Empfehlung kommt letztlich zwanzig Jahre zu spät. Sie hätte in einer Zeit, in der von engagierten Pädagoginnen und Lehrenden noch mühsam um die Legitimation dieses Lernfeldes gerungen werden musste, einen wichtigen Schub für Lehrplanentwicklung und Lehrerbildung freisetzen können. Es ist zu bezweifeln, ob die hier vertretenen überholten pädagogischen Orientierungen, die deutlich den entwicklungstheoretischen und entwicklungspädagogischen Paradigmen der Zeit „vor Köln“ verhaftet sind, heute noch hilfreich sind. Der KMK-Beschluss versäumt es, das Lernfeld „Eine Welt“ mit der fortgeschrittenen internationalen Debatte um die Bildung für eine nachhaltige Entwicklung zu verknüpfen, transportiert nach wie vor ein eurozentrisches Entwicklungs-Leitbild, vernachlässigt die Rolle der Nichtregierungsorganisationen als Akteure und Kooperationspartner entwicklungsbezogenen Lernens, und vertritt ein überkommenes Konzept der kulturellen Identitätsbildung, das sich schroff von der Idee einer multikulturellen Weltgesellschaft und der Ausbildung multipler Identitäten absetzt und im übrigen in eklatantem Gegensatz zu der tatsächlich wegweisenden KMK-Empfehlung zur interkulturellen Bildung (1996) steht (vgl. zur ausführlichen Kritik: Seitz 1998). Im Blick auf den Gesamtkomplex der Arbeitsfelder einer zukunftsfähigen Bildung - der Umweltbildung, dem interkulturellen Lernen, der entwicklungspolitischen Bildung und der Friedenserziehung - ist die KMK weit davon entfernt, kohärente und richtungsweisende Rahmenvorgaben vorlegen zu können, die zugleich dem fortgeschrittenen Stand der interdisziplinären Diskussion zwischen diesen pädagogischen Arbeitsfeldern gerecht werden können.

Auch dass sich die deutsche Bildungspolitik nun mittels eines BLK-Programms mit erheblicher Verzögerung auf den Weg macht, die bildungspolitischen Verpflichtungen der Agenda 21 für eine Bildung für nachhaltige Entwicklung

einzulösen, kann nur auf den ersten Blick auf Seiten der Aktiva einer Bilanz des Globalen Lernens verbucht werden. Vielmehr offenbaren Genese und Gestaltung dieses Programmes gerade die institutionelle und konzeptionelle Marginalität der entwicklungspädagogischen Szene in Deutschland. Das BLK-Projekt ist programmatisch als Weiterentwicklung der Umweltbildung konzipiert und bezieht Akteure aus dem entwicklungspädagogischen Arbeitsfeld nur am Rande ein. Es muss sich zeigen, ob der nun erst aufgenommene Dialog zwischen Umweltbildung und entwicklungspolitischer Bildung die ökologische Schiefelage nachträglich noch zu korrigieren vermag. Es wäre jedenfalls als Debakel für die Bewegung des Globalen Lernens zu bewerten, wenn es nicht gelänge, die Auseinandersetzung mit Fragen der internationalen sozialen Gerechtigkeit und des Zusammenlebens in einer multikulturellen Weltgesellschaft als konstitutive Elemente einer Bildung für nachhaltige Entwicklung einzuführen.

Trotz des herausragenden Stellenwerts, der der Agenda 21 gerade auch zur Begründung bildungsreformerischer Bemühungen zukommt, sollte man freilich nicht übersehen, dass letztlich alle Weltkonferenzen der neunziger Jahre auf die herausragende Rolle der Bildung als eines Schlüsselinstrumentes zur Bewältigung der Zukunftsaufgaben der Menschheit hingewiesen haben. In allen Schlussdokumenten wurde, gewiss ein Novum in der Geschichte der Weltpolitik, eingeräumt, dass ohne eine Teilhabe der breiten Öffentlichkeit, ohne bürgerschaftliches Engagement, ohne ausreichende Sachkompetenz und Verantwortungsbewusstsein der Bürgerinnen und Bürger, und ohne die aktive Mitwirkung der zivilgesellschaftlichen Akteure die anstehende Neuorientierung der gesellschaftlichen Entwicklung nicht gelingen kann, sei es nun im Blick auf die soziale Gerechtigkeit, die ökologische Nachhaltigkeit der Produktions- und Konsumweisen, die Verwirklichung der sozialen und ökonomischen Menschenrechte oder die Gerechtigkeit zwischen Mann und Frau. Eine zukunftsfähige Entwicklung lässt sich nicht verordnen - sie muss scheitern, wenn sie sich nicht auf die Akzeptanz und Innovationsbereitschaft der Öffentlichkeit stützen kann. Die Aktivierung der Öffentlichkeit, die Einbeziehung der Nichtregierungsorganisationen und die Förderung der Bewusstseinsbildung gelten angesichts der Grenzen der Wirksamkeit staatlichen Handelns mittlerweile als unverzichtbare Instrumente bei der Bewältigung der globalen Krisen. Mit dieser Koppelung von zivilgesellschaftlicher Partizipation und entwicklungsbezogener Bewusstseinsbildung ist für die zukünftige gesellschaftliche Rolle des Globalen Lernens eine entscheidende Spur gelegt.

Generell ist die Zukunft der Bildung in den neunziger Jahren wieder stärker in das Blickfeld der politischen Aufmerksamkeit gerückt. Spätestens seitdem Tony Blair's New Labour vorgeführt hat, dass sich mit Bildungsfragen Wahlkämpfe gewinnen lassen, stehen bildungspolitische Themen nach jahrelanger Abstinenz wieder im Brennpunkt der politischen Auseinandersetzung. Die Politik reflektiert damit letztlich nur einen fundamentalen Umbruch der ökonomischen Grundlagen der modernen Gesellschaft, den Wandel von der Industriegesellschaft zur Wissensökonomie. Ob man nun die „Köln Charta“ zum lebenslangen Lernen hinzuzieht,

die im Juni 1999 recht überraschend vom G-7-Gipfel verabschiedet worden war, den Abschlussbericht der Bildungskommission für das 21. Jahrhundert der UNESCO, das Wissensdelphi des BMBF oder aber die Expertisen des Millennium-Projektes des Center for Strategic and International Studies CSIS, um nur einige der wichtigsten, gleichwohl von völlig unterschiedlichen Standpunkten aus formulierte Dokumente zur zukünftigen Bildungspolitik zu benennen - Einigkeit besteht darin, dass in der anbrechenden globalen Wissensgesellschaft die Entfaltung der menschlichen Lernfähigkeit die entscheidende Quelle für wirtschaftliches Wachstum, Beschäftigung und soziale Kohärenz bilden. Globalisierungsdruck und verschärfter internationaler Wettbewerb forcieren zudem die Notwendigkeit, das verfügbare Humankapital zu mobilisieren. Die neue, flexible und internationalisierte Arbeitswelt „will require new kinds of workers: more educated, more accustomed to rapid change, more willing and able to take responsibility for running elements of the company. And always, always thirsting to learn“ (CSIS 1997, S. 21).

In unseren Bildungssystemen werden sich in den nächsten Jahren unter dem wachsenden Globalisierungsdruck gewaltige Umbauten vollziehen. Die Gefahr liegt auf der Hand, dass dabei die Programmatik eines lebenslangen Lernens und einer weltoffenen Erziehung unversehens für die Anpassung des Menschen an die Erfordernisse des kapitalistischen Weltmarktes funktionalisiert wird. Tatsächlich aber stehen die Werte und Prinzipien eines Globalen Lernens, das an die aufklärerische Tradition weltbürgerlicher Erziehung anknüpft, in krassem Gegensatz zu den Weltbeherrschungsimperativen und den hegemonialen Strategien des ökonomischen Globalismus. Globales Lernen kann sich daher auch nicht in der Ausbildung internationaler Kommunikationskompetenzen und „weltmännischer“ Gewandheit erschöpfen, die es dem Global Player erlauben, sich an allen Orten der Welt strategisch erfolgreich und kontextuell angemessen zu behaupten. Globales Lernen zielt vielmehr wesentlich auf die Fähigkeit und Bereitschaft, die höchst disparate Entwicklung zur Weltgesellschaft auch aus der Sicht der Leidtragenden des Globalisierungsprozesses wahrzunehmen und zu bewerten. Die Weiterentwicklung der entwicklungspolitischen Bildung zum Globalen Lernen ist eine Reaktion auf die Globalisierung der Entwicklungsproblematik, verweigert sich aber einer pädagogischen Apologetik des globalen Zeitalters.

Allerdings sollten sich die Promotoren des Globalen Lernens gegenüber dem derzeit von ökonomischen Erwägungen inspirierten Dialog um eine zukunftsfähige Bildung öffnen und sich z.B. auch eingehender der Frage stellen, welcher Kompetenzen die nachwachsende Generation bedarf, um unter den Bedingungen einer globalisierten Ökonomie ein gelingendes und zugleich verantwortungsbewusstes Leben führen zu können. Das neuerwachte gesellschaftliche Interesse an der Bildung ist, ungeachtet seiner fragwürdigen Motivation, der fahrende Zug, auf den auch die Debatte um das Globale Lernen aufspringen muss, wenn sie aus der gesellschaftlichen Nische, in der sie nach wie vor verharrt, her austreten möchte. Die Zukunft des Globalen Lernens wird sich wohl nicht so sehr am Umfang der einschlägigen

Lehrplaninhalte oder der Ausstattung öffentlicher Finanzierungstöpfe entscheiden, als vielmehr daran, ob es gelingt, die anstehende Bildungsoffensive mit der Vision eines solidarisches Weltbürgertums zu infizieren.

#### Literatur:

- Bertelsmann-Stiftung et al (Hg.):** Wirtschaft in der Schule. Gütersloh 1999
- Blumenthal, Noemie/ Herzka, Michael:** Globale Perspektiven im Bildungswesen. Eine empirische Studie zur Nord-Süd-Thematik im Mittelstufen-Unterricht des Kantons Zürich. Universität Zürich (unv.), Zürich 1991
- Bundesministerium für Bildung und Forschung:** Delphi-Befragung 1996/1998. Potentiale und Dimensionen der Wissensgesellschaft. Bonn 1998
- Bundesverband der deutschen Arbeitgeberverbände (BDA):** Schule in der modernen Leistungsgesellschaft. Köln 1998
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK):** Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Ein Orientierungsrahmen. Bonn 1998
- Center for Strategic and International Studies (ed.):** Global Trends 2005. The Challenge of a New Millennium, Project Summary, o.O., 1997
- Entwicklungspädagogisches Informationszentrum Reutlingen (Hg.):** Aufbruch und Spurensuche. Globales Lernen in den aktuellen Bildungsplänen von Baden-Württemberg, Reutlingen 1997
- Gogolin, Ingrid:** Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster/New York 1994
- Gross, Dieter:** Umwelterziehung und nachhaltige Entwicklung. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 21 (1998) 2, S. 2 - 5
- McLaren, Peter:** Kritische Erziehungswissenschaft im Zeitalter der Globalisierung. In: Sünker, H./ Krüger, H.-H. (Hg.), Kritische Erziehungswissenschaft am Neubeginn?, Frankfurt/M 1999, S. 10 - 34
- Scheupflug, Annette/Seitz, Klaus :** Geschichte der entwicklungspolitischen Bildung (3 Bände). Frankfurt/M. 1995
- Schmitt, Rudolf (Hg.):** Eine Welt in der Schule, Frankfurt/M. 1997
- Seitz, Klaus:** Politische Bildung in der Einen Welt. In: Die Deutsche Schule - Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis 90 (1998) 3, S. 347-361
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder KMK (Hg.):** „Eine Welt/Dritte Welt“ in Unterricht und Schule, Bonn 1997
- Tye, Kenneth A. (Hg.):** Global Education. A Worldwide Movement. Orange 1999
- UNESCO:** Sexennial Report on Progress made in Implementing the Recommendations ..., Dok 29 C/Inf.4, Paris 1997
- World University Service (Hg.):** Der Nord-Süd-Konflikt - Bildungsauftrag für die Zukunft. Bad Honnef 1991



Dr. Klaus Seitz, Redaktionsmitglied der ZEP seit 1978, von 1992 - 1998 Geschäftsführer des Ausschusses für entwicklungsbezogene Bildung und Publizistik der EKD, z.Zt. Habilitand; Co-Sprecher der AG Bildung des Verbandes Entwicklungspolitik deutscher Nichtregierungsorganisationen (VENRO).

*Zusammenfassung: Der Artikel beschreibt die Entstehungsgeschichte Globalen Lernens aus Perspektive der UNESCO. Globales Lernen ist ein Bildungskonzept geworden, das umfassend die Zukunftsfragen der Einen Welt reflektiert.*

Mit der abschließenden Beratung eines mehrjährigen Projekts zur Erneuerung der staatsbürgerlichen Erziehung („Education for Democratic Citizenship“) durch die Bildungsministerkonferenz des Europarates im Oktober 2000 in Krakau gehen drei Jahrzehnte internationaler Bemühungen um Modernisierung der Bildung durch Aktualisierung von Zielen, Zwecken und Methoden von Bildung und Erziehung zu Ende. Begonnen hat dieser Prozeß mit Debatten der sechziger und frühen siebziger Jahre, die 1974 zu einem damals überraschenden Konsens der Regierungen aller UNESCO-Mitgliedstaaten führten. Der Konsens war eine Addition von Zielen, die in der Zeit des Kalten Krieges gleichzeitig die Funktion ideologischer Kampfbegriffe hatten: „Empfehlung über die Erziehung zu internationaler Verständigung und Zusammenarbeit und zum Frieden in der Welt sowie die Erziehung zur Achtung der Menschenrechte und Grundfreiheiten“. Die Jahrzehnte dazwischen waren gesättigt mit Definitionsarbeit mehrerer Generationen von Ministerialbeamten und Pädagogen, Wissenschaftlern und Praktikern. Schon 1974 hat die UNESCO für den Alltagsgebrauch die Kurzform „internationale Erziehung“ gewählt, um ein Kernproblem zu bezeichnen: Nahezu alle Bildungssysteme haben ihre Wurzeln im Selbstverständnis von Nationalstaaten und deren Anspruch auf Definitionsmacht bei der Sozialisierung ihrer Subjekte. Dagegen hatten „Internationalisten“ immer einen schweren Stand. Der in den letzten zehn Jahren zunehmend in den Vordergrund gerückte Begriff des „globalen Lernens“ eignet sich für die dringend erforderliche Synthese schon wegen seiner Konnotation mit „Globalisierung“. Selbst die am meisten auf Abgrenzung bedachten Regime appellieren an die internationale Gemeinschaft, wenn irgendwo im System der Vereinten Nationen über die Bewältigung der Auswirkungen von Globalisierung diskutiert wird. Den Windschatten dieser Konstellation haben zwei Weltkommissionen genutzt, um Pluralismus als Bildungsziel konsensfähig zu machen. Die fast überall in der Welt als Bedrohung empfundene Gefahr der Vereinheitlichung der Lebensweise erhebt Vielfalt zum grenzübergreifenden Wert. Diese Chance gilt es zu nutzen. Sie würde leichtfertig vertan, wenn der Begriff „globales Lernen“ zum Spielball neuerlichen Definitionsgerangels würde. Es geht um ein offenes Konzept, in das alle wichtigen neuen Ziele, Zwecke und Methoden von Bildung und Erziehung integriert werden können, die in den letzten drei Jahrzehnten formuliert und erprobt wurden. Als Konzept umfasst „globales Lernen“ auch die wichtigsten Paradigmenwechsel der letzten Jahrzehnte: vom Lehren zum Lernen, von der biografisch abgrenzbaren Bildungs- und Ausbildungsphase zum lebensbegleitenden Lernen, vom Kanon der Lehrbücher zur Globalisierung der Wissensressourcen.

Ich schlage daher vor, das Bemühen um Begriffsklärung

Traugott Schöfthaler

## Vom additiven Wertkonsens zur Bildung für das 21. Jahrhundert

### Die internationale Entstehungsgeschichte des Globalen Lernens

von globalem Lernen einzustellen. Es ist wichtiger, den in Jahrzehnten aufgehäuften Berg neuer Ziele, Zwecke und Methoden mit Orientierungsmarken zu versehen und Anregungen dort abzuholen, wo neue Erfahrungen gemacht wurden. Globales Lernen ist die Entwicklung und lebensbegleitende Nutzung der menschlichen Ressource Lernfähigkeit. Das „Globale“ am Lernen ist sein Umfeld, das von keinem noch so weit entwickelten nationalen Bildungskanon mehr erfasst werden kann. Wir brauchen keine neuen Begriffsdefinitionen, sollten aber täglich den Perspektivenwechsel zwischen dem eigenen Erfahrungsraum und den Erfahrungsräumen anderer Menschen auf unserem Globus versuchen.

#### Die Akkumulation neuer Bildungsziele und Methoden

Die Verfassung der UNESCO aus dem Jahr 1945 formuliert „Erziehung zur Gerechtigkeit, zur Freiheit und zum Frieden“ als globale Bildungsziele. Sie gelten als „heilige Verpflichtung, die alle Völker im Geiste gegenseitiger Hilfsbereitschaft und Anteilnahme erfüllen müssen“. Als eine der Ursachen des Zweiten Weltkriegs gilt die Verbreitung der Lehre eines unterschiedlichen Wertes von Menschen und Rassen „unter Ausnutzung von Unwissenheit und Vorurteilen“. Deshalb zählt die Verfassung eine Reihe weitere Aufträge an moderne Bildungssysteme auf: die Achtung der Menschenrechte und Grundfreiheiten, Völkerverständigung durch verbesserten Austausch von Informationen und Personen, Chancengleichheit und neue „Erziehungsmethoden, die am besten geeignet sind, die Jugend der ganzen Welt auf die Verantwortlichkeiten freier Menschen vorzubereiten“.

Die beiden ersten Jahrzehnte des Kalten Krieges haben eine Präzisierung dieses umfassenden Modernisierungsprogramms verhindert. In dieser bleiernen Zeit schlugen auch alle Bemühungen fehl, die 1948 von der UNO-Generalversammlung verabschiedete Allgemeine Erklärung der Menschenrechte durch weitere Abkommen zu operationalisieren. Bei den Menschenrechten gelang der Durchbruch 1966 mit der Verabschiedung der grossen Pakte über wirtschaftliche und soziale, politische und kulturelle Rechte. Bei der Bil-

derung dauerte es bis zum Jahr 1974, als die UNESCO-Generalkonferenz sich nach jahrelangen Debatten auf eine detaillierte „Empfehlung zur internationalen Erziehung“ einigte. Im Tauwetter zwischen West und Ost war das jetzt möglich. Unter Hinzufügung des Grundsatzes der friedlichen Koexistenz zwischen unterschiedlichen sozialen und politischen Systemen wurden die Prinzipien aus dem Jahr 1945 bekräftigt. Die 45 Artikel umfassende Empfehlung enthält bereits fast alle Elemente, die heute unter dem Stichwort „globales Lernen“ in immer wieder neuen Varianten thematisiert werden. Zu den „Grundprinzipien“ gehören die „Einführung der internationalen Dimension und globaler Sichtweisen auf allen Bildungsebenen und in allen Bildungsformen“ ebenso wie das „Bewußtsein für die wachsende gegenseitige Abhängigkeit zwischen Völkern und Nationen der Welt“, aber auch methodische Prinzipien des Projektunterrichts wie „die Verknüpfung von Lernen, Ausbildung, Information und Aktion“, die Vermittlung von sozialer Verantwortung und Solidarität, kritische Bewertung von Problemen im eigenen Land und im internationalen Kontext, Gruppenarbeit und freie Diskussion. Der ganze Text ist weitgehend eine Addition von Zielen, die damals im Westen und im Osten jeweils besonders hochgehalten wurden. Ein Beispiel: Unter der Überschrift „ethische und staatsbürgerliche Fragen“ stehen als Empfehlungen Nr. 15 und 16 nebeneinander die beiden folgenden Sätze: „Ein Schwerpunkt der Erziehung soll die Frage nach den wirklichen Interessen der Völker sein, die mit den Interessen solcher Gruppen unvereinbar sind, die wirtschaftliche oder Machtmonopole innehaben und sie zur Ausbeutung und zur Kriegshetze einsetzen.“ Und: „Die Mitbestimmung von Schülern und Studenten bei der Organisation ihrer Lernbedingungen und ihrer Bildungseinrichtungen ist schon in sich selbst ein Element staatsbürgerlicher Bildung und somit ein wichtiger Faktor der internationalen Erziehung.“ Derart krasse Addition unverbundener Orientierungen lädt natürlich zum selektiven Lesen und damit zur faktischen Aufkündigung des Konsenses ein. Um so wichtiger war es, dass schon damals stellenweise die Synthese gelungen ist. So einigten sich die Regierungsdelegationen auf einen Katalog von sieben Weltproblemen, zu deren Lösung junge Menschen durch bessere – interdisziplinär angelegte – Bildung befähigt werden sollten. Der Katalog umfasst, unterschiedlich detailliert, die folgenden Themen: Gleichberechtigung und Selbstbestimmungsrecht der Völker; Kriegsursachen und Voraussetzungen für die Erhaltung des Friedens; Menschenrechte, Rassismus und Kampf gegen Diskriminierung – die Rechte von Flüchtlingen werden besonders genannt; weltweite Wirtschaftsbeziehungen, Kolonialismus, soziale Entwicklung und Gerechtigkeit; Umweltverschmutzung und Erhaltung natürlicher Ressourcen; Bewahrung des kulturellen Erbes der Menschheit; und schließlich die Aufgaben des Systems der Vereinten Nationen bei der Bewältigung dieser Probleme.

Mehr als die Hälfte der 45 Empfehlungen enthalten das, was wir heute einen Katalog von „best practices“ nennen würden, methodische und praktische Hinweise zur Umsetzung der Prinzipien und Verwirklichung der Ziele. Immer wieder findet sich hier die Forderung nach „Vermittlung globaler Sichtweisen“ quer durch alle Stufen des Bildungs-

systems, aber auch in der außerschulischen Bildung und in der Perspektive des lebenslangen Lernens. Für die Lehrerbildung werden fachübergreifende Ausbildungsgänge und Intensivkurse in der Vielfalt pädagogischer Methoden empfohlen. Lehrer sollen nicht nur „ein fachübergreifendes Grundwissen über Weltprobleme und Fragen der internationalen Zusammenarbeit“ erwerben, sondern „gleichzeitig auch an Problemlösungen arbeiten“. Die Lehr- und Lernmaterialien sollen das „Denken in globalen Zusammenhängen“ fördern, Medienerziehung soll „den Schülern dabei helfen, die von den Massenmedien verbreiteten Informationen selektiv aufzunehmen und kritisch zu bewerten“.

Zwanzig Jahre nach Verabschiedung der Empfehlung zur „internationalen Erziehung“ hatte die UNESCO-Generalkonferenz die Frage einer Revision der Empfehlung aus dem Jahr 1974 zu entscheiden. Auf Antrag des vereinigten Deutschland und einer Reihe anderer Staaten aus Ost und West, Nord und Süd beschloss die Konferenz, den alten Text als Dokument eines unter schwierigen Bedingungen erreichten Konsens intakt und damit weiter in Geltung zu lassen. Das bedeutet zum Beispiel, dass alle Mitgliedstaaten die Pflicht haben, alle sechs Jahre über die Umsetzung zu berichten. Diese Berichte werden in Publikationen der UNESCO ausgewertet. Eine Synthese gibt beispielsweise der „UNESCO-Weltbildungsbericht 1995“, der ein eigenes Kapitel zum Thema „Frieden, Achtung der Menschenrechte und demokratische Praxis als Bildungsziele“ enthält.

Anstelle einer Neufassung der 1974er Empfehlung verabschiedete die UNESCO-Generalkonferenz einen „Integrierten Rahmenaktionsplan zur Erziehung für Frieden, Menschenrechte und Demokratie“. Der Aktionsplan verbindet behutsam modernisierte Terminologie mit der Einführung der in den achtziger und frühen neunziger Jahren neu entstandenen Konsensformeln mit weltweitem Geltungsanspruch. So fügt Abschnitt 8 das Leitbild „Bürger einer pluralistischen Gesellschaft und einer multikulturellen Welt“ in den Lernzielkatalog Frieden, Freundschaft und Solidarität zwischen Menschen und Völkern ein. Die Achtung des kulturellen Erbes und der Umweltschutz finden zusammen im Konzept einer langfristig tragfähigen, nachhaltigen Entwicklung. Weitere Synthesen versucht der Aktionsplan mit der Forderung neuer Programme für Lesen, Ausdrucksfähigkeit und Fremdsprachenunterricht, Prävention gegen das Schulversagen und für eine demokratische Schulverwaltung. Die Friedenthematik wird ergänzt um die Förderung der Fähigkeit zur gewaltlosen Konfliktlösung und um die historische Vertiefung des Sexismus-Problems. Das Ziel der kritischen Bewertung von Medieninformationen wird ergänzt um das der kritischen Mediennutzung – also umfassende Medienkompetenz. Weitere Rahmenvorgaben richten sich auf die Entwicklung von internationalen Netzwerken im Zusammenwirken von zwischenstaatlichen und Nichtregierungsorganisationen.

Die Selbstbescheidung der UNESCO auf Formulierung eines neuen Aktionsrahmens ist der Einstieg in das Verständnis des globalen Lernens als offenes Konzept. Der Rahmen grenzt andere normative Dokumente bewusst nicht aus, sondern lädt ein, über der Vielfalt einzelner Bildungsziele und pädagogischer Methoden den Blick aufs Ganze nicht zu ver-

lieren. Deshalb hat die UNESCO-Generalkonferenz ohne Anspruch auf Vollständigkeit auch empfohlen, eine Reihe weiterer Empfehlungen, Deklarationen und Aktionspläne in die Bemühungen um eine umfassende Erneuerung des Bildungswesens zu integrieren – die Agenda 21 ebenso wie den 1993 verabschiedeten Weltaktionsplan für Menschenrechts-erziehung, die Deklaration zum Internationalen Jahr für Toleranz 1995 ebenso wie andere Erklärungen und Aktionspläne der Vereinten Nationen zum Thema, zuletzt den Aktionsplan zum Internationalen Jahr 2000 für eine Kultur des Friedens und die anschließende Dekade für Frieden und Gewaltlosigkeit für die Kinder dieser Welt.

### **Der Beitrag der Weltkommissionen „Bildung im 21. Jahrhundert“ und „Kultur und Entwicklung“**

Einen Qualitätssprung auf dem Weg zu einem international konsensfähigen Konzept des globalen Lernens markieren die in den Jahren 1995 und 1996 beinahe zeitgleich veröffentlichten Berichte der Weltkommissionen „Bildung im 21. Jahrhundert“ unter Leitung des ehemaligen Präsidenten der Europäischen Kommission Jacques Delors und „Kultur und Entwicklung“ unter Leitung des ehemaligen UNO-Generalsekretärs Javier Pérez de Cuéllar. Unabhängig voneinander und gestützt auf ganz unterschiedliche wissenschaftliche und Erfahrungsressourcen kommen beide Berichte zu überraschend konvergenten Analysen und Schlußfolgerungen. Der Pérez-Report geht den Ursachen der zahlreichen bewaffneten Konflikte nach dem Ende des Kalten Krieges nach und stellt fest, welche Funktion dabei die internationalen Diskriminierungsverbote haben für Unterschiede der Sprache, kulturellen oder sozialen Herkunft, Religion oder anderer Überzeugung und politischer Meinung, Hautfarbe, Geschlecht, Rassenvorurteile. Anders als der Mainstream der aufklärerischen Tradition verfällt der Report jedoch an kaum einer Stelle in moralische Appelle an den Universalismus der Menschenrechte, sondern analysiert nach mehreren Seiten. So spricht er vom „Narzissmus der kleinen Unterschiede“, mit dem Konfliktparteien beim Kampf um knappe Ressourcen immer wieder die Motivation ihrer Anhänger zur gewalttätigen Konfliktaustragung anfeuern. Gleichzeitig geht er hart ins Gericht mit jenen, die unter Berufung auf angeblich universelle abendländische Werte Interessenpolitik im globalen Maßstab kaschieren. Der Bericht mit dem programmatischen Titel „Unsere kreative Vielfalt“ ist ein flammendes Plädoyer für die Erhaltung des überkommenen Pluralismus kultureller Orientierungen, aber gleichzeitig für die Wahlfreiheit des Einzelnen, der nicht zum Gefangenen kultureller Überlieferungen werden dürfe. An alte wie neue Nationalstaaten ergeht die Aufforderung, den Begriff der Nation von allen Konnotationen ethnischer, sprachlicher oder kultureller Exklusivität und Homogenität zu lösen. Folgerichtig geht der Pérez-Report über sein Mandat hinaus und widmet ein ganzes Kapitel der Situation von Kindern und Jugendlichen. Er plädiert für eine in jeder Hinsicht traditionskritische und in diesem Sinne traditionsbewußte Erziehung zum Leben in der multikulturellen Welt des 21. Jahrhunderts. Der Pérez-Bericht vollzieht den Paradigmenwechsel vom Lehren zum Lernen: Es sei falsch, das Bildungssystem als Transmissionsinstanz für staatlich fixierte Lehrplan-

inhalte zu betreiben. „Kinder sind die Träger kultureller Traditionen, die sie mit früheren Generationen verbinden und die sie unablässig neu interpretieren und an ihre eigenen Bedürfnisse anpassen müssen, um damit die Grundlage für künftige kulturelle Innovation zu schaffen“ (Pérez S. 164).

Der Delors-Bericht begnügt sich mit vergleichsweise knappen Analysen des Wandels von der lokalen Gemeinschaft zur Weltgesellschaft und vom sozialen Zusammenhang zur demokratischen Partizipation, um dann gleich zu den Bildungszielen zu kommen. Sein programmatischer Titel „Lernfähigkeit: Unser verborgener Reichtum“ definiert Bildung als ein Ganzes, das von vier Lernsäulen getragen wird: Lernen, Wissen zu erwerben; Lernen zu handeln; Lernen für das Leben und – als Synthese – Zusammenleben lernen in einer multikulturellen Welt. Wie schon beim Pérez-Bericht steht im Mittelpunkt aller Aufforderungen an pädagogische Akteure die kulturelle Vielfalt, Delors spricht hier bewußt von einer „Erziehung zum Pluralismus“, gemeint als Aufforderung an alle Akteure im Sozialisationsprozess, den Lernenden beim Einüben des Perspektivenwechsels zu helfen. Delors fordert die Ermunterung kindlicher Neugier, im naturwissenschaftlichen ebenso wie im Geschichts- und Sozialkundeunterricht: „Es sollte [...] die Rolle der Schule sein, jungen Menschen die historischen, kulturellen oder religiösen Hintergründe der verschiedenen Ideologien zu erklären, die um ihre Aufmerksamkeit kämpfen.“ (Delors S. 49) Der Delors-Bericht fordert Vermittlung von Pluralismus im Sinne einer aktiven Toleranz, die auf Interesse, Respekt und Wertschätzung anderer Menschen und Kulturen basiert.

### **Internationale Erfahrungen und Projekte**

Die Entstehungsgeschichte des „globalen Lernens“ als offenes Konzept hat sich natürlich nicht losgelöst von immer wieder neuen pädagogischen Erfahrungen ereignet. Die beiden genannten Berichte der Weltkommissionen und der UNESCO-Weltbildungsbericht 1995 greifen auf zahlreiche gute Praxisbeispiele zurück. Eine weitere Übersicht ist zu erwarten von der Veröffentlichung des Europaratsberichts zur Erneuerung der staatsbürgerlichen Bildung. Ich beschränke mich daher an dieser Stelle auf die kurze Vorstellung einiger typischer Projekte und Erfahrungen, die ich für besonders tragfähig halte.

Die UNESCO hat schon im Jahr 1953 das weltweite Netzwerk der UNESCO-Projekt-Schulen ins Leben gerufen. Es hat in schwierigen Zeiten Schulen aus der ganzen Welt unter einem Dach zusammengebracht und erfreut sich auch heute noch steigender Nachfrage. Mehr als 6000 Schulen aller Stufen in über 140 Ländern stellen sich der Herausforderung, über alle Grenzen hinweg globale Lerngemeinschaften aufzubauen. Die deutschen UNESCO-Projekt-schulen engagieren sich von Beginn an für das Ziel, internationalen Austausch anspruchsvoller zu gestalten als durch Planung von Klassenreisen in möglichst attraktive Länder. Dabei sind Ideen entstanden, die ebenso einfach und kreativ wie die folgende sind: Eine bayerische Berufsschule beschließt, die geplante Reise zur türkischen Partnerschule erst dann zu unternehmen, wenn ein Jahr Unterricht über den Islam und türkisch-osmanische Geschichte geschafft ist. Gleiches tut die Partnerschule mit der Aufnahme der Themen Christen-

tum, deutsche und mitteleuropäische Geschichte in den Unterricht. Die Besonderheit des Vorhabens liegt in der Idee, die benutzten Unterrichtsmaterialien in die jeweils andere Sprache zu übersetzen und der Partnerschule mit der Bitte um Kommentar zu schicken. Die Kommentare werden zu neuen Unterrichtsthemen. Reziproker interkultureller Dialog an der Basis dürfte die Qualität persönlicher Begegnungen erheblich anheben.

Im Zeitalter zunehmender Verfügbarkeit des Internet ergeben sich hier ganz neue Möglichkeiten des kooperativen Lernens ohne Grenzen. Auf Anregung der Deutschen UNESCO-Kommission erproben derzeit mehr als hundert Schulen in Deutschland, Spanien, Kuba und anderen lateinamerikanischen Ländern die Erarbeitung von Unterrichtsthemen im Dialog zwischen jeweils zwei bis drei Schulen über ein ganzes Schuljahr hinweg. Das Ganze läuft in spanischer Sprache und bringt Leben in den Fremdsprachenunterricht an deutschen Schulen. Ich bin sicher, dass das bewußt für die deutschen Schulen eingebaute Handicap der Kommunikation in einer Fremdsprache weitere Wirkungen hat. Es ist inspiriert von Wolf Lepenies' programmatischer Aufforderung an die Deutschen, von einer Belehrungsgesellschaft zu einer Lerngesellschaft zu werden. Das gilt auch für das ambitionierte Projekt der internationalen Projekttag der Solidarität, das getragen wird vom Netzwerk der UNESCO-Projektschulen, jedoch betont offen für die Beteiligung aller anderen Interessenten ist. Es wurde ins Leben gerufen von einer Gruppe von Lehrerinnen und Lehrern des Bielefelder Oberstufenkollegs zum 10. Jahrestag der Katastrophe von Tschernobyl am 26. April 1996. Aus der Verbindung von Solidaritätsaktion und Projektunterricht ist heute ein offenes weltweites Schulnetz geworden, das Aktivitäten über ein ganzes Schuljahr in allen Weltregionen verbindet. 1998 war der 50. Jahrestag der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte das Thema, in diesem Jahr geht es um „Bildung für nachhaltige Entwicklung“. Mit der internationalen Koordination, heute zu einem erheblichen Teil über das Internet, hat die UNESCO erneut das Team am Oberstufenkolleg Bielefeld beauftragt. Als neues Element kommt eine UNESCO-Sommerschule hinzu, die das kooperative Lernen über Grenzen hinweg durch gemeinsame kreative Bildungsarbeit von Lehrern und Schülern ergänzt.

Ein anderes Projekt der UNESCO ist die Einrichtung eines „Bildungsservers“ für die Länder des ehemaligen Jugoslawien in Sarajevo und Prishtina. Aus bitteren Erfahrungen selbst so mächtiger Institutionen wie der Weltbank und der EU mit dem Versuch, Schulbücher in der Region zu verbreiten, die dem Geist der Toleranz und Verständigung verpflichtet sind, entstand die Idee, in Zusammenarbeit mit örtlichen Nichtregierungsorganisationen Unterrichtsbausteine und Quellentexte in Serbisch, Kroatisch, Bosnisch und Albanisch über das Internet anzubieten. Seit März ist der Anfang mit Texten zum Thema Menschenrechte und Demokratie gemacht. Andere Themen werden folgen, so dass interessierte Lehrer und Lerner die Möglichkeit haben, das Schulbuchwissen aus dem Internet zu komplettieren. Solidaritätsaktionen wie die Einrichtung von Internet-Cafés im Kosovo, Computerspenden für bosnische Schulen und vor allem Lehrerfortbildungskurse stützen das Projekt ab.

Bei aller Begeisterung für die neuen Medien darf das Schulbuch nicht links liegen gelassen werden. Etwa gleichzeitig mit der Begründung des weltweiten Schulnetzwerks hat die UNESCO ihre Mitgliedstaaten immer wieder zu grenzüberschreitender Zusammenarbeit bei der Revision und Erneuerung der Schulbücher angeregt, insbesondere in den Fächern Geschichte, Geographie und Sozialkunde. Für Deutschland hat die Einrichtung gemeinsamer Schulbuchkommissionen mit anderen Ländern einen erheblichen Beitrag zur Aussöhnung mit den ehemaligen Kriegsgegnern und den Opfern des nationalsozialistischen Systems geleistet und tut dies auch heute noch. Besondere Wirkungen haben die seit 30 Jahren laufenden Arbeiten der deutsch-polnischen Schulbuchkommissionen gespielt, die auf deutscher Seite ebenso wie eine Reihe anderer bilateraler Kommissionen vom Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung in Braunschweig koordiniert werden. Dabei ist die Einsicht bei allen Beteiligten gewachsen, dass globales Lernen nicht in erster Linie durch Harmonisierung der Lehrbücher auf eine europäische oder weltweite Sichtweise gefördert wird. Es ist fast noch wichtiger, die historisch und kulturell gewachsenen unterschiedlichen Perspektiven wahrzunehmen und ihren Ursachen nachzugehen. Dass heutige Schulbücher so großen Wert auf Quellentexte unterschiedlicher Provenienz legen, ist ein wichtiges Ergebnis internationaler Schulbuchkooperation. Das Erschrecken über die Ursachen, den Verlauf und die Folgen der Kriege im ehemaligen Jugoslawien hat die UNESCO dazu motiviert, im September 1999 staatliche Lehrplangestalter, Schulbuchautoren und Pädagogen aus allen Staaten Südosteuropas zu einer Konferenz nach Visby einzuladen. In der Ruhe der schwedischen Insel Gotland haben sich wider Erwarten alle Teilnehmer auf gemeinsame Zielsetzungen für die „Entmilitarisierung“ ihrer Schulbücher geeinigt. Im Mittelpunkt stehen die Förderung der Multiperspektivität durch Präsentation unterschiedlicher Quellentexte ohne vorgefertigte Interpretation, die Vermittlung der Handlungsperspektiven historischer und gegenwärtiger Akteure und die Forderung nach erweiterten Auswahlmöglichkeiten unter Lehr- und Lernmaterialien. Alle Länder, die internationale Schulbuchkommissionen eingerichtet haben, sind aufgefordert, ihre Erfahrungen mit den Ländern Südosteuropas zu teilen. So ehrenvoll derartige Bitten an deutsche Adressaten sind, sollte dieser Austausch doch vorrangig auf der neutralen Plattform internationaler Organisationen wie der UNESCO und des Europarates organisiert werden. Deutschland ist noch nicht angekommen auf dem Weg von einer Belehrungs- zu einer Lerngesellschaft. Die Deutsche UNESCO-Kommission verbindet deshalb die Beantwortung von Anfragen nach Beratung für israelisch-palästinensische Schulbuchforschung oder bei der Lösung der Schulbuchfragen in Ostasien oder in Afrika mit dem Vorschlag, das gemeinsame Engagement unter dem Dach der UNESCO zu verstärken.

### **Globalisierung gestalten**

Die Akkumulation neuer Bildungsziele in den letzten drei Jahrzehnten stand unter erheblichem Wertestress. Nahezu alle Bildungsziele von der UNESCO-Empfehlung zur internationalen Erziehung 1974 bis zum Europaratskonzept einer

Erziehung demokratischer Staatsbürger im Jahr 2000 sind nicht nur aus der Kritik überholter Bildungskonzepte erwachsen, sondern aus der Erwartung, mit besserer Bildung auch etwas zur Verbesserung der Gesellschaft und der Welt insgesamt tun zu können. In der Praxis hatte dies erheblich überschießende Erwartungen an alle Akteure im Bildungsprozess zur Folge. Wer Frieden, Menschenrechte oder Nord-Süd-Beziehungen im Unterricht thematisierte, verstand sich selbst oder wurde von anderen verstanden als Akteur bei der Schaffung friedlicherer oder gerechterer Verhältnisse in der Welt. Daraus ist viel Frustration erwachsen, hat sich doch die Welt nicht in gleichem Maße friedlicher, toleranter und gerechter entwickelt, in dem diese Ziele im Unterricht thematisiert wurden.

Das Konzept globalen Lernens sollte daher nicht dem gleichen Wertestress ausgesetzt werden wie seine Vorgänger. So wie es guten und schlechten Unterricht nahezu unabhängig von der Thematisierung von Bildungszielen immer schon gegeben hat, wird es auch gutes und schlechtes globales Lernen geben. Das Konzept des globalen Lernens wäre nicht mehr hinreichend offen und synthesefähig, wenn es zu stark belastet würde mit dem Anspruch des Gutmenschentums. Ich halte es für ausreichend, die Ziele des globalen Lernens auf der Ebene zu bestimmen, auf der es um das Handlungspotential geht. Es erscheint einleuchtend, dass die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel, zur Multiperspektivität, zur Akzeptanz von oder gar Neugier auf Meinungen, Werte oder Traditionen anderer Menschen, die sich mit den Zielen Pluralismus und Vielfalt verbindet, mehr Handlungspotential erschließt als reine Wissensakkumulation. Entlastung vom Wertestress könnte die betont sachliche Vermittlung des Themas Menschenrechte bringen. Es gibt rund 60 internationale Vereinbarungen über Menschenrechte und Grundfreiheiten. Ausweislich der Feststellungen der jeweils zuständigen, zumeist im Bereich der Vereinten Nationen angesiedelten Vertragskörperschaften gibt es keinen Staat, der für sich in Anspruch nehmen könnte, alle diese Vereinbarungen mustergültig umgesetzt zu haben. Auf Vorschlag der Deutschen UNESCO-Kommission wird die Bundesregierung demnächst alle ihre Berichte an diese internationalen Gremien und deren Kommentare hierzu veröffentlichen und diese Informationen laufend aktualisieren. Das schafft neue Möglichkeiten zum globalen Lernen und zur „kritischen Bewertung von Problemen im eigenen Land und im internationalen Rahmen“ (1974er Empfehlung Nr. 5). Es fördert die Einsicht, dass es auf der einen Seite internationale Vereinbarungen über Ziele einer gerechteren und besseren Welt im Detail gibt, und dass es auf der anderen Seite beharrlicher Bemühungen im eigenen Land wie weltweit bedarf, um diesen Zielen ein Stück näher zu kommen. Die Aktionskomponente ist fundamental für Globales Lernen. Es wäre jedoch fatal, Globales Lernen deshalb zum Politikersatz zu stilisieren. Im Fall des Gelingens dürfen wir jedoch erwarten, dass auch die Fähigkeit zunimmt, die Spannung zwischen Zielen und Zielverwirklichung nicht nur auszuhalten, sondern in Handlungsenergie umzusetzen. „Globalisierung gestalten“ könnte ein Rahmen sein, in dem solche Lernziele formulierbar sind. Wenn die Verbesserung der Welt nicht mehr in erster Linie als Folge freier Entscheidungen von Menschen guten Wil-

lens erwartet werden muss, sondern als Konsequenz aus der zunehmenden Dichte internationaler Vereinbarungen erwartet werden darf, mindert sich der Wertestress für Protagonisten des globalen Lernens erheblich. Im Jahr wurde 1945 die UNESCO gegründet als Staatenorganisation mit dem Auftrag, durch Förderung der internationalen Zusammenarbeit in Bildung, Wissenschaft, Kultur und Kommunikation zum Frieden und zur internationalen Sicherheit beizutragen. Zu diesem Auftrag gehört, das dabei wachsende Vertrauenskapital in internationale Vereinbarungen über Standards, gemeinsame Ziele und Verpflichtungen umzumünzen. Ich erhoffe mir von der Bildungsministerkonferenz des Europarats im Oktober 2000, dass sie beiden Dimensionen einer „Education for Democratic Citizenship“ Auftrieb gibt: der weiteren Durchsetzung des Konzepts Globalen Lernens ebenso wie der Gestaltung der Globalisierung durch Staatsbürger, die ihre Regierungen zu mehr Engagement in den Vereinten Nationen drängen – nicht aus vermeintlich altruistischen Motiven, sondern aus vermehrter Einsicht in globale Zusammenhänge, die wir als Folge gelingenden globalen Lernens erwarten dürfen.

#### Literatur:

Allgemein im Internet: [www.unesco.org](http://www.unesco.org); [www.unesco.de](http://www.unesco.de); [www.upschulen.de](http://www.upschulen.de).

**Bloech, F./Lenzen, K. D./Nowotny, P./Strobl, G./Winter, F. (Hg.):** Projekttag Tschernobyl. Internationale Schulkoooperation zu einem Schlüsselproblem. Weinheim/Basel 1999.

**Delors:** Lernfähigkeit: Unser verborgener Reichtum. Bericht der Weltkommission Bildung für das 21. Jahrhundert (Präsident: Jacques Delors). Engl.-frz. Original Paris 1996. Dt.: Neuwied 1997.

**Disarming History.** International Conference on Combating Stereotypes and Prejudices in History-Textbooks of South-East Europe, Visby, Gotland (Sweden), 23.-25. September 1999. [www.marebalticum.com/disarminghistory](http://www.marebalticum.com/disarminghistory)

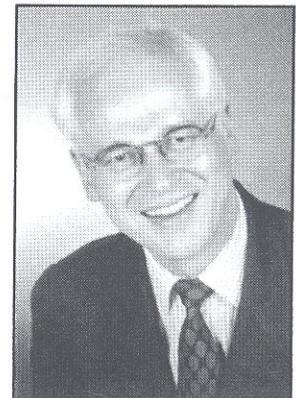
**Europäisches Universitätszentrum für Friedensstudien, Deutsche UNESCO-Kommission, Österreichische UNESCO-Kommission (Hg.):** Erziehung für Frieden, Menschenrechte und Demokratie im UNESCO-Kontext. Sammelband ausgewählter Dokumente und Materialien. Bonn 1997 (enthält u.a. die 1974er Empfehlung und den Rahmenaktionsplan von 1995 der UNESCO)

**Hüfner, K./Reuther, W.(Hg.):** UNESCO-Handbuch. Neuwied 1996.

**Perez:** Our Creative Diversity. Report of the World Commission on Culture and Development. (President: Javier Pérez de Cuéllar). Paris/Oxford 1995<sup>1</sup>, rev. 1996<sup>2</sup>

**UNESCO-Weltbildungsbericht:** Bonn 1996.

**UNESCO/Georg-Eckert-Institute for international Textbook Research/ German Commission for UNESCO:** Guidelines and Criteria for the Development, Evaluation and Revision of Curricula, Textbooks and other Educational Materials in International Education in Order to Promote an International Dimension in Education. Paris 1992 (dreisprachig englisch, französisch, spanisch).



Dr. Traugott Schöfthaler, geboren 1949, ist Generalsekretär der Deutschen UNESCO-Kommission, Bonn.

Klaus Karpen

## Sind die deutschen Schulen fit für die Globalisierung?

*Zusammenfassung: Der Verfasser bilanziert aus der Perspektive der Kultusbehörden die Bemühungen zur Etablierung Globalen Lernens.*

Zunehmend häufiger wird mir in entwicklungspolitischen Diskussionen die Frage gestellt, ob die deutschen Schulen fit für die Globalisierung seien, ob das globale Lernen die jungen Menschen befähigt, sich in einer zunehmend globalisierten Welt zu bewegen.

Zunächst stellt sich für mich die Frage, anhand welcher Kriterien sich diese „Fitness“ messen lassen soll. Sind möglichst genaue Kenntnisse über die „Dritte Welt“ gemeint, vielleicht das Beherrschen von Fremdsprachen oder Einblicke in die wirtschaftliche Verflechtung der Länder und Kontinente? Aus meiner Sicht müsste die Antwort lauten: Nicht



Kind in Kolumbien (Foto: Hans Erkert)

nur! „Fit für die Globalisierung“ kann nur sein, wer sich auf der Basis vertieften Bewusstseins der eigenen Kultur, Geschichte und Wertesysteme mit fremden Ländern und Kulturen befasst, Wissen über sie erwirbt und Verständnis und Achtung gegenüber dem Anderen entwickelt. Dazu gehört auch die Erkenntnis der Verflochtenheit des Eigenen mit dem Fremden - in Vergangenheit und Gegenwart. Dies ist ein hehrer Anspruch - schwer erreichbar und noch schwerer messbar, da es nicht nur um Wissen, sondern vielfach auch um Einstellungen und Haltungen geht, die vermittelt werden sollen.

Die Kultusministerkonferenz hat sich schon mit der Thematik „Globalisierung“ befasst, als der Begriff noch nicht in aller Munde und in den täglichen Schlagzeilen zu finden war. Drei Empfehlungen der KMK sind hier von besonderer Bedeutung: So nannte sie beispielsweise schon 1980 in ihrem Beschluss „Umwelt und Unterricht“ als ein Lernziel der Umwelterziehung die Erkenntnis, „dass Umweltbelastung ein internationales Problem und eine Existenzfrage für die gesamte Menschheit sei und dass die Sorge für die Umwelt somit eine internationale Aufgabe darstelle, bei der hochentwickelten Industriestaaten eine besondere Verantwortung zukomme.“

Was hier allein für das Gebiet der Umwelterziehung formuliert ist, wird mit der Empfehlung „Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule“ vom 25.10.1996 auch auf andere Bereiche ausgedehnt, indem darin die Aussage gemacht wird, dass die weltweite Vernetzung ökonomischer und ökologischer, politischer und sozialer Gegebenheiten und Entwicklungen, die durch die Präsentation in den Medien und die Nutzung moderner Kommunikationssysteme täglich in unser Bewusstsein dringen, sowie die durch vielfältige Wanderungsbewegung entstandenen multikulturellen Gesellschaften auch neue Anforderungen an Bildung und Erziehung stellen würden.

Schließlich wäre hier noch unsere Empfehlung „Eine Welt/ Dritte Welt in Unterricht und Schule“ vom 20.03.1998 zu nennen. Auch in dieser umstrittenen Empfehlung wird davon gesprochen, dass die Schülerinnen und Schüler Kenntnisse der aktuellen geographischen, gesellschaftlichen, kulturellen, ökonomischen und ökologischen Verhältnisse in der Dritten Welt erwerben sollen und eine Bewusstmachung der Voraussetzungen sowie Bedingungen unserer eigenen Lebensweise erfolgen muss, um so die Voraussetzungen für einen interkulturellen Dialog zu erlangen und befähigt zu werden, eine eigene hierauf gerichtete Handlungskompetenz zu entwickeln.

Aus Sicht der Länder gehört natürlich auch der Fremdsprachenunterricht in den Gesamtzusammenhang „Globales Lernen“. Mit den „Überlegungen zu einem Grundkonzept für den Fremdsprachenunterricht“ der KMK von 1994, wird aufgezeigt, welche Möglichkeiten die Schulen haben, Heranwachsende durch einen veränderten Sprachenunterricht auf die vielfältigen Gesellschaften vorzubereiten. Zahlreiche Initiativen der Länder haben bereits in die Praxis hineingewirkt. Zu nennen sind beispielsweise die vorgezogene Fremdsprachenvermittlung ab Klasse 3, die Ausweitung des bilingualen Unterrichts, die Erweiterung der fremdsprachlichen Kompetenz in der Berufsbildung, die Verbesserung der fremdsprachlichen Ausbildung der verschiedenen Lehrer-



Kinder in Mosambik (Foto: Sigrid Görgens)

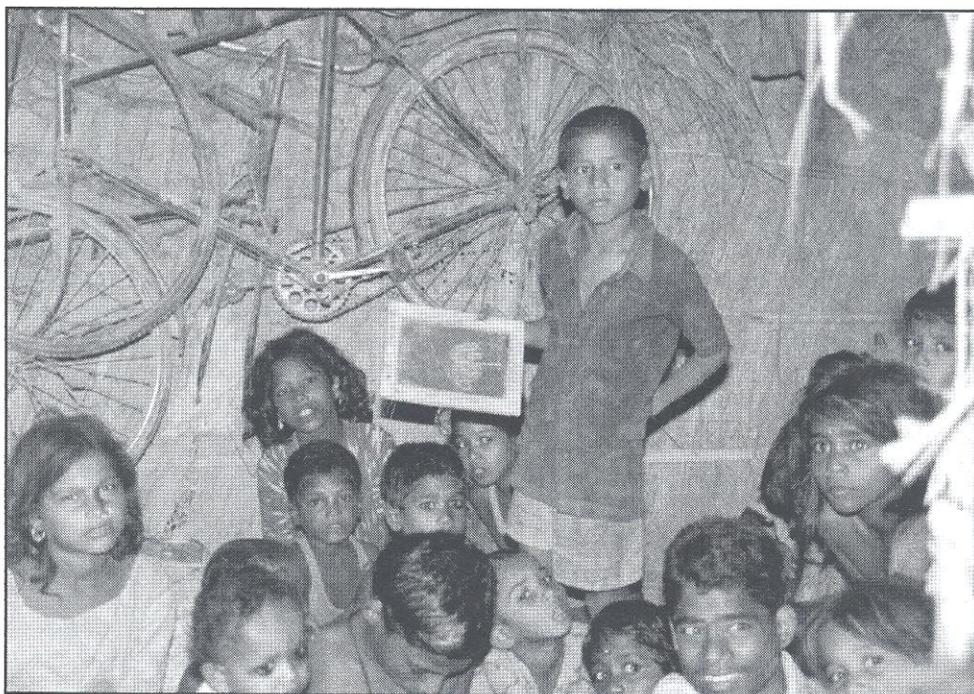
gruppen sowie die Gründung bilingualer Grundschulen zur Verbesserung der Motivation zum Erlernen von Fremdsprachen.

Ich halte es für sehr gefährlich, generelle Aussagen über den Stand des „Globalen Lernens“ in der Bundesrepublik Deutschland zu treffen. Nicht nur aufgrund der föderalen Struktur unseres Bildungswesens sondern auch deshalb, weil es sich - richtiger Weise - nicht um ein eigenes Unterrichtsfach handelt, das zusätzlich in der Schule durchzunehmen ist. Globales Lernen ist vielmehr ein Aspekt, der bei der Gestaltung von Unterricht in jedem Fach mitzudenken ist. Globales Lernen findet dabei aber auch außerhalb von Lehrplänen und Unterricht Eingang in das Schulleben. So spielen beispielsweise ökologische Fragen bei der Einrichtung der Schulgebäude oder dem Angebot an Nahrungsmitteln in der Cafeteria eine Rolle. Es gibt hier geradezu unendliche Möglichkeiten, von denen je nach Initiative und Interessenslage vor Ort unterschiedlich Gebrauch gemacht wird.

Die Empfehlungen der KMK verstehen sich hier als Orientierungshilfe für die Lehrplanentwicklung, die Lehreraus- und -fortbildung, die Schulbuchverlage und für alle diejenigen, die sich in diesem Bereich engagieren.

Sind unsere Schulen also fit für die Globalisierung? Aus Sicht vieler Wirtschaftsverbände, die „Globalisierung“ sicherlich anders definieren als so mancher der Rezipienten dieses Beitrages, könnte bestimmt in den Schulen noch mehr

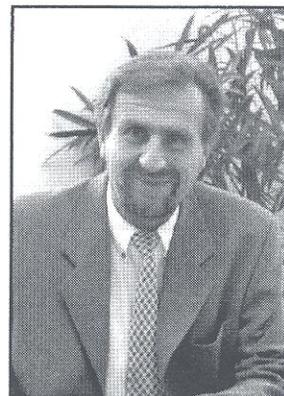
formuliert werden, dass nicht nur die Schulen hier eine Verantwortung tragen. Alle anderen gesellschaftlichen Kräfte sind



Kinder in Indien (Foto: Gregor Lang-Wojtasik)

ebenso in der Pflicht. Alles immer nur der Schule zu überlassen halte ich für unredlich!

Klaus Karpen, Ministerialdirigent, ist Leiter der Abteilung für Grundsatzfragen und berufliche Bildung im Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig - Holstein sowie Vorsitzender des Schulausschusses der KMK.



Torsten Jäger

## Bildung 21

**Lernen für eine gerechte und zukunftsfähige Entwicklung oder: Von der Notwendigkeit zu fragen, was wir hier eigentlich tun**

*Zusammenfassung: Der Autor reflektiert das Bildungsverständnis des VENRO-Bildungskongresses.*

Der VENRO-Bildungskongress erhebt schon im Titel - "Bildung 21 - Lernen für eine gerechte und zukunftsfähige Entwicklung" - den Anspruch, Bildung könne einen entscheidenden Beitrag zum gemeinsamen Überleben in der Einen Welt, zu internationaler Solidarität und Gerechtigkeit leisten. Der Verband Entwicklungspolitik deutscher Nicht-Regierungsorganisationen stellt sich mit dieser in Zusammenarbeit mit Bund und Ländern organisierten Veranstaltung im September 2000 in Bonn bewusst in die Tradition des 1990 vom World University Service ausgerichteten Kongresses "Der Nord-Süd-Konflikt - Bildungsauftrag für die Zukunft". Gleichzeitig geht er einen Schritt darüber hinaus. Legte der Titel des Kongresses von 1990 lediglich nahe, dem Nord-Süd-Konflikt wohne ein an Staat und Zivilgesellschaft gerichteter Bildungsauftrag inne, so nimmt der Kongress des VENRO schon in seiner Überschrift in Anspruch, das richtige Lernen sei taugliches Mittel zur Realisierung von Zukunftsfähigkeit und internationaler Gerechtigkeit. Haben wir angesichts der bestehenden Weltverhältnisse bislang also falsch gelernt?

"Ich möchte Euch sagen, dass ich an die historischen Widersprüche glaube und auch an die Veränderungen, die diese historischen Widersprüche im pädagogischen Bereich hervorbringen. Ich habe von 1970 bis 1980 in der Schweiz gelebt und bin oft in der Bundesrepublik gewesen. Wir haben diskutiert und wir haben gesprochen und ich muss sagen, dass mein Eindruck ist, dass sich die offiziellen Reden, die ich jetzt gehört habe, deutlich von den Reden unterscheiden, die ich damals gehört habe. Endlich ist der historische Moment gekommen, der historische Moment, den wir jetzt erleben, da dem Norden klar geworden ist, dass der Süden für ihn eine Überlebenschance darstellt. Es ist kein religiöses Problem, es ist kein ethisches Problem - es ist ein Problem des Überlebens. Das bedeutet, der Inhalt des Diskurses hat sich verändert."

Mit diesen Worten eröffnete Paulo Freire im September 1990 sein Referat im Rahmen des o.e. Kölner Kongresses. Angesichts einer interdependenten Welt schienen ihm die unterschiedlichen Vorstellungen vom Menschen als Wesen

nicht länger eine zentrale Kategorie der Debatte um das Verhältnis zwischen den Ländern des Nordens und des Südens. Das nur noch gemeinsam zu organisierende Überleben hatte einen Imperativ konstruiert, dem sich der Gesinnungsethiker, der Verantwortungsethiker und der auf die Maximierung des eigenen Nutzens Bedachte gleichermaßen zu beugen hatten. Kein Nullsummenspiel sollte zukünftig mehr aufgehen können: Mein Vorteil, der Dein Nachteil ist, wird mein Nachteil sein. Beste Voraussetzungen also, um künftig an einem einzigen Strang zu ziehen.

Und scheinbar hat Freire Recht behalten. Die vergangene Dekade ist geprägt von nationalen und internationalen Absichtserklärungen und Beschlüssen, die der Erkenntnis der Einen Welt ihren Tribut zollen: Schon 1992 verständigte sich die Staatengemeinschaft unter dem Eindruck der globalen Entwicklungsprobleme in der Abschlusserklärung der Weltkonferenz Umwelt und Entwicklung in Rio de Janeiro auf eine Agenda für eine zukunftsfähige Welt (Agenda 21). Durch den Aufbau neuer Kooperationsebenen zwischen Staaten, Schlüsselsektoren der Gesellschaft und Bevölkerung sollten neue und gleichberechtigte globale Partnerschaften geschaffen werden. Internationale Vereinbarungen sollten die Interessen aller berücksichtigen und die Einheit des globalen Umwelt- und Entwicklungssystems schützen. Zur Realisierung dieser Ziele wiesen die Unterzeichnerstaaten der Rio-Deklaration der Bildungsarbeit eine Schlüsselrolle zu und verpflichteten sich daher zu einer umfassenden Bildungsreform, die an dem Prinzip der nachhaltigen Entwicklung orientiert sein sollte (Agenda 21, Kap. 36)

Kurz nach Abschluss der Weltkonferenz Umwelt und Entwicklung legte die Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland im Oktober 1992 ihren "Bericht zur schulischen Umwelterziehung in Deutschland" vor und griff damit eines der zentralen Themenfelder der Rio-Konferenz auf. Diesem Bericht folgte im Oktober 1996 die Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur "Interkulturellen Bildung und Erziehung in der Schule". Erstmals wurde darin der Grundgedanke der Einen Welt zum Ausgangspunkt einer Empfehlung für den Bereich der schulischen Bildung. Im Februar 1997 verabschiedete die Kultusministerkonferenz ihren Beschluss "'Eine Welt/Dritte Welt' in Unterricht und Schule". Darin werden die ökonomischen, ökologischen und sozialen Folgen der globalen Interdependenz als evidente Herausforderung für die Gesellschaften der Länder des Nordens und des Südens erkannt. Die Kultusministerkonferenz leitete hieraus einen Bildungsauftrag ab, der weit über den Bereich der schulischen Bildung hinausreicht.

Ende Juni dieses Jahres schließlich forderte der Deutsche Bundestag mit den Stimmen aller Fraktionen die Bundesregierung in einer Entschliebung "Bildung für eine nachhaltige Entwicklung" nachdrücklich auf, ihre Gesamtpolitik am Leitbild einer nachhaltigen Entwicklung gemäß den Beschlüssen der Rio-Deklaration auszurichten und Umwelt- und entwicklungspolitische Bildung als die beiden Hauptsäulen für die Durchsetzung einer nachhaltigen Entwicklung zu fördern.

Begleitet wurden diese staatlichen Empfehlungen und Beschlüsse von der zunehmenden Vernetzung von Nichtregie-

rungsorganisationen im Bereich der entwicklungsbezogenen Bildung und der Intensivierung der Kooperation von staatlichen Einrichtungen und zivilgesellschaftlichen Initiativen und Organisationen. Seit Mitte der 90er Jahre wurden in zahlreichen Bundesländern Schulberatungsstellen aufgebaut, die Lehrerinnen und Lehrer durch Beratung, Fortbildung und Bereitstellung von Materialien dabei unterstützen, die Thematik der Einen Welt in den Unterricht zu tragen.

All diese Stationen der letzten Dekade belegen: Die von Freire prophezeite inhaltliche Veränderung des Diskurses ist in der Tat eingetreten. Die veröffentlichte Meinung, die Vielzahl der diesbezüglichen Stellungnahmen aus Politik und Gesellschaft lassen keinen Zweifel daran: Das Wissen um die Notwendigkeit des gemeinsamen Überlebens in der Einen Welt ist längst zum Allgemeingut geworden. Es scheint, als seien wir auf einem richtigen Weg!

Indes fällt die Bilanz der bestehenden Weltverhältnisse im Jahre 8 nach der Erklärung von Rio ernüchternd aus. Die Frage, ob der Paradigmenwechsel zu internationaler Solidarität und Gerechtigkeit als unabdingbare Voraussetzungen des gemeinsamen Überlebens aller nur ein allgegenwärtiges Lippenbekenntnis geblieben ist oder die gewünschten Ergebnisse gezeitigt hat, bleibt mindestens offen. Anlässlich ihres 30 jährigen Bestehens bilanzierte *medico international* im letzten Jahr die Entwicklungen der vergangenen Dekade hinsichtlich des Verhältnisses zwischen den Ländern des Nordens und des Südens wie folgt:

“Als der Begriff ‚Globalisierung‘ Ende der achtziger Jahre zum Schlüsselbegriff wurde, war er mit dem Versprechen einer freieren und friedlicheren Welt verbunden. Kaum ein Jahrzehnt später ist davon nichts mehr geblieben. Die Krise der Weltverhältnisse und die Misere der Politik liegen offen zutage. Das ‚global village‘ des freien Welthandels enthüllt sich für die Mehrzahl seiner Bewohner als verwüstetes Land.” (*medico international* 1999)

Das “Memorandum ’98 – Für eine Politik der Nachhaltigkeit – Entwicklungspolitik als internationale Strukturpolitik” teilt solche Kritik. Die Unterzeichner, allesamt entwicklungspolitische Fachleute aus staatlichen und zivilgesellschaftlichen Organisationen und einem Ideologieverdacht gewiss nicht ausgesetzt, halten fest:

“Die Globalisierung und Deregulierung der Weltwirtschaft und das dahinterstehende neoliberale Wirtschaftskonzept haben entscheidend dazu beigetragen, dass der Abstand zwischen Armut und Reichtum größer wird, dass die Arbeitslosigkeit in dramatischem Ausmaß zunimmt, dass die Problematik der Umweltzerstörung in der Standortdebatte untergeht, und dass die Politik zunehmend ihr Primat gegenüber der Wirtschaft verloren hat.”

Der Leitsatz der Agenda 21 – “global denken – lokal handeln” – nur ein Motto für Sonntagsreden in Politik und Gesellschaft? Woran liegt es, dass der Neoliberalismus im Alltag der Industriegesellschaften wider besseres Wissen und mit verheerenden Folgen für die Länder des Südens fröhliche Urständ feiert und der Gedanke der Gerechtigkeit und Solidarität längst auch innergesellschaftlich zur Disposition gestellt worden ist?

Die Gutwilligen melden gegenüber der Politik, insbesondere der Entwicklungspolitik, dringenden Reformbedarf an,

während diese sich selbst als Opfer einer Vielzahl gesellschaftlicher Hemmnisse wähnt und in Syndromen denkt. Das bereits zitierte Memorandum 98 hält fest: “Es wird immer deutlicher, dass die herkömmliche Entwicklungspolitik allein den Fehlentwicklungen in den Ländern des Südens und des Ostens nicht entgegenwirken kann (...) Gefordert und gefördert werden muss eine nachhaltige Entwicklung weltweit (...) Es muss klar werden, dass Globalisierung auch eine Chance bietet: den Zielsetzungen einer humanen Politik weltweit zum Durchbruch zu verhelfen. (...) Für die erforderlichen Strukturveränderungen in der Bundesrepublik Deutschland wie weltweit ist eine umfassende Beteiligung der Öffentlichkeit unverzichtbar (...)”

Thesenpapiere aus dem Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung sehen ihre entwicklungsbezogene Informations- und Bildungsarbeit weniger durch finanzielle Ressourcen als durch gesellschaftliche Interferenzen limitiert, die es zu überwinden gelte. “(...) Vier Deformationen müssen vorrangig ‚auf die Hörner‘ genommen werden:

a) Das ökonomische, ökologische und politische Gewicht der Entwicklungsländer wird in unserer Gesellschaft unterbewertet. Es geht um das sogenannte Fernproblematik-Syndrom.

b) Der Entwicklungsprozess in den Entwicklungsländern wird pauschal negativ beurteilt. Bedeutende Fortschritte, die es durchaus gibt, werden nicht gesehen. Wir können dies das Negativ-Syndrom nennen.

c) Der Beitrag der Entwicklungszusammenarbeit (‚Entwicklungshilfe‘) wird zumindest für die Vergangenheit unterbewertet. Man kann vom ‚Omnipotenz-Syndrom‘ sprechen.

d) Die Möglichkeit der Bürgerinnen und Bürger, persönlich nützlich und relevant zu handeln, wird unterbewertet. Hier kann der Begriff Ohnmachts-Syndrom gewählt werden.” (BMZ 1999)

Ob Fachleute die grundlegende Reform der Entwicklungspolitik und die Intensivierung der diesbezüglichen Bildungsarbeit fordern oder im Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung mehr oder weniger verzweifelt der “Geist von Malente” gesucht wird: Beiden Positionen ist gemein, dass sie weiterhin dem Gedanken verhaftet sind, Bildung sei und bleibe ein geeignetes Instrument zur Gestaltung einer gerechten und zukunftsfähigen Entwicklung in den Ländern des Südens und des Nordens. Sie sind daher reformorientiert. Es muss ein zentrales Anliegen des VENRO-Kongresses im September dieses Jahres sein, die von diesen Akteuren an die Bildungspolitik herangetragenen Forderungen und angestellten bildungspolitischen Überlegungen aufzugreifen, zu diskutieren, zu prüfen und gegebenenfalls weitestgehend zu operationalisieren. Dies kann jedoch erst dann mit Berechtigung angegangen werden, wenn man sich zuvor mit einer weitergehenden Frage intensiv auseinandergesetzt hat, die - wenn sie verneint werden muss – jegliche Reformprojekte in Frage zu stellen droht: Können wir in unserem gesellschaftlichen Umfeld überhaupt noch „richtig“ lernen und wenn ja, können wir das, was wir lernen und möglicherweise verstehen, noch in „richtiges“ Verhalten umsetzen?

Unter den *Vordenkern* der Republik macht sich dahinge-

hend Verzweiflung breit. Sie haben die *Risikogesellschaft* eindringlich beschrieben, dabei (*i*)*In- (S)sekt- en* als weitverbreitete, aber hoffnungslose Antworten auf Komplexität und Individualisierung ausgemacht und in der "Kritik der zynischen Vernunft" das *aufgeklärt falsche Bewusstsein* herausgearbeitet: "In unserem Denken ist kein Funke mehr vom Aufschwung der Begriffe und von den Ekstasen des Verstehens. Wir sind aufgeklärt, wir sind apathisch. Von einer Liebe zur Weisheit ist weiter keine Rede. Es gibt kein Wissen mehr, dessen Freund (philos) man sein könnte. Bei dem was wir wissen, kommen wir nicht auf den Gedanken, es zu lieben, sondern fragen uns, wie wir es fertig bringen, mit ihm zu leben, ohne zu versteinern. (...) Zynismus ist das aufgeklärte falsche Bewusstsein. Es ist das modernisierte unglückliche Bewusstsein, an dem die Aufklärung zugleich erfolgreich und vergeblich gearbeitet hat. Es hat seine Aufklärungs-Lektion gelernt, aber nicht vollzogen und wohl nicht vollziehen können. (...) Handeln wider besseres Wissen ist das globale Überbauverhältnis heute; es weiss sich illusionslos und doch von der ‚Macht der Dinge‘ herabgezogen. So erscheint in der Realität als Sachlage, was in der Logik als paradox, in der Literatur als Witz gilt; das formt eine neue Stellung des Bewusstseins zur ‚Objektivität‘". (Sloterdijk 1983, S.37f.)

Sie haben sich Dienstags bis Freitags zwischen 23:15 Uhr und Mitternacht in SAT 1 an ihrer eigenen Diagnose satt und hoffnungslos gesehen. Jörg Haider als unser Liebling des Monats und für alle zum Mitschreiben: "Erst wenn der letzte Zapfhahn trocken, die letzte Säule abgebaut, die letzte Tankstelle geschlossen und die letzte Bohrinself versenkt ist, werdet ihr erkennen, dass Greenpeace nachts kein Bier verkauft". Sie haben festgestellt, dass aus der Einsicht in eine Gegebenheit kein problemorientiertes Denken und Handeln mehr resultieren will. Die alltägliche Realität taugt ihnen als trauriger, aber unumstößlicher Beleg.

In ihrer Verzweiflung haben sie weitergedacht und nach Gründen gesucht: Die allgemeine Bildungspolitik, so Sloterdijk in seiner vielumstrittenen Elmenauer Rede – "Regeln für den Menschenpark" –, hat das einst sparsam vergebene Privileg der Alphabetisierung zu einer Massenerscheinung werden lassen. Im Zeitalter der Unterhaltungsmedien seien die darin enthaltenen Humanisierungspotentiale verkommen. Die alltägliche Bestialisierung der Menschen in den und durch die Medien der enthemmenden Unterhaltung nehme zu: „Die Ära des neuzeitlichen Humanismus ist abgelaufen, weil die Illusion nicht länger sich halten lässt, politische und ökonomische Großstrukturen könnten nach dem amiablen Modell der literarischen Gesellschaft organisiert werden. (...) Was zähmt noch den Menschen, wenn der Humanismus als Schule der Menschenzähmung scheitert? Was zähmt den Menschen, wenn seine bisherigen Anstrengungen der Selbstzähmung doch nur zu seiner Machtergreifung über alles Seiende geführt haben?“ (Sloterdijk 1999)

Es wird in Bonn nicht darum gehen können, sich kritisch mit Sloterdijks verzweifelten Schlussfolgerungen aus dem Heraufziehen des technischen und anthropotechnischen Zeitalters auseinander zu setzen. Seine Idee, einen Codex der Anthropotechniken zu formulieren, der die Schaffung jenes Menschen anstrebt, den der neuzeitliche Humanismus nicht heranzubilden in der Lage ist, verlangt einen gesell-

schaftlichen Diskurs, mit dem ein bildungspolitischer Kongress hoffnungslos überfordert wäre. Zur Ausgangsfrage der Sloterdijk'schen Überlegungen allerdings wird man sich verhalten müssen. Ist der Humanismus als Schule der Menschenzähmung am Beginn des 21. Jahrhunderts gescheitert?

Viele Kommentatoren der Elmenauer Rede haben sich mit Abscheu und Entsetzen an den Sloterdijk'schen Konsequenzen seiner Diagnose von der Dysfunktionalität des neuzeitlichen Humanismus abgearbeitet. Die Diagnose selbst haben sie nur insoweit in Zweifel gezogen, als sie darauf hingen, nichts spreche für die Vermutung, die Menschen der Gegenwart seien „verwilderter“ als etwa die Kreuzfahrer. Besser ausgerüstet – dies lehren uns die alltäglichen Berichte über praktizierte Gewalt in Deutschland und in aller Welt – sind sie allemal! Wenn sich die "Erfolgsgeschichte" des Humanismus einzig darin erschöpft, reklamieren zu können, zur Verwilderung des Menschen so wenig beigetragen zu haben wie zu seiner Zähmung, so gleicht sie bestenfalls einem Medikament, das so wenig Nebenwirkungen zeitigt wie es Wirkungen nach sich zieht. C'est ça und das wäre wenig!

Nun also, im September dieses Jahres, ein Kongress, der schon im Titel – "Bildung 21 – Lernen für eine gerechte und zukunftsfähige Entwicklung" – den Anspruch erhebt, Bildung könne einen entscheidenden Beitrag zum gemeinsamen Überleben in der Einen Welt, zu internationaler Solidarität und Gerechtigkeit leisten. Man wird in Bonn diskutieren müssen, ob man mit der Karte "Bildung" auf das richtige Pferd gesetzt hat oder einem fatalen mehr-desselben-Prinzip anhängt, dass vergeblich danach trachtet, den Samen zu verbessern, den man in brachliegendes Land wirft. Erst danach darf mit Fug und Recht über "Konzepte und Visionen für die verschiedenen pädagogischen Arbeitsfelder" diskutiert werden. Der Hut liegt im Ring!

#### Literatur:

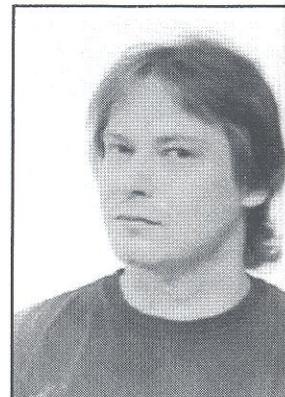
**Agenda 21:** Abschlussdokument der Konferenz der Vereinten Nationen für Umwelt und Entwicklung im Juni 1992 in Rio de Janeiro.

**BMZ-Referat 311:** Grundelemente Entwicklungspolitischer Bildungs- und Öffentlichkeitsarbeit. 20. Dezember 1999)

**medico international:** 30 Jahre medico international – Hilfe im Handgemenge. Perspektiven internationaler Solidarität gegen die herrschenden Weltverhältnisse. Bonn 1999.

**Sloterdijk, Peter:** Kritik der zynischen Vernunft. Frankfurt am Mai 1983.

**Sloterdijk, Peter:** Regeln für den Menschenpark. Ein Antwortschreiben zum Brief über den Humanismus. Elmenau Juli 1999.



Torsten Jäger ist Politologe und arbeitet als Referent der WUS-Informationsstelle Bildungsauftrag Nord-Süd sowie als wissenschaftlicher Mitarbeiter der bundesweiten Arbeitsgemeinschaft für Flüchtlinge PRO ASYL.

## Die Projektidee

*Wie kam es zu der Idee des Projekts „Vom Süden lernen“?*

Schon zu DDR-Zeiten hat INKOTA stets Bildungsarbeit in der und für die "Eine Welt" gemacht und den Anspruch gehabt, dass die Veränderungen in der eigenen Gesellschaft beginnen müssen, damit sie dem "Süden" zugute kommen. INKOTA mischte sich ein. Folgerichtig begann INKOTA 1996 systematischer als schon zuvor nach den Anschlägen auf MigrantInnen und Flüchtlinge in Rostock, Lübeck und Solingen, über die Integration von Antirassismus in die eigene Bildungsarbeit zu debattieren. Einerseits sollte die Brücke geschlagen werden zwischen der Arbeit mit Partnerorganisationen im Süden mit ihren Problemen und den Problemen in der deutschen Gesellschaft wie Rassismus und Fremdenfeindlichkeit. Keine Gesellschaft kann in Anspruch nehmen, diese Probleme gelöst zu haben. So sollte ein entwicklungspolitisches Bildungsprojekt gesellschaftlichen Gruppen wie PolizistInnen und SozialarbeiterInnen oder anderen MultiplikatorInnen, die bisher nicht zur "Szene" gehörten, einen Zugang zur Nord-Süd-Thematik ermöglichen. Der Titel "Vom Süden lernen" provoziert, es ist nichts neues, da in weiten Kreisen immer noch davon ausgegangen wird, dass der Süden von dem "entwickelten" Norden zu lernen hat, nicht umgekehrt. Aber natürlich wollen wir immer voneinander und miteinander lernen. Und das Projekt möchte auch keinesfalls die simple Umkehrung des klassischen Nord-Süd-Verhältnisses propagieren.

*Was ist das Ziel des Projektes?*

Das Projekt möchte zunächst einfach die stereotype Wahrnehmung von Nord und Süd aufbrechen. Dahinter verbergen sich zwei Beobachtungen. Oft werden Personen und Organisationen aus dem Süden in der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit herangezogen - ohne die Themen mitbestimmen zu können -, wenn es um "authentische" Berichte über die Herkunftsländer, um Kultur, Krieg und Hunger geht. Sie sind die Opfer und sollen diese Rolle spielen. Das gilt umso mehr, wenn es um Menschenrechtsverletzungen durch Rassismus oder Sexismus und andere -ismen geht. Selten wird bei diesen Problemen angenommen, dass in den Ländern des Südens, der "Dritten Welt", eigene Lösungskonzepte entwickelt wurden, die es verdienen, ernst genommen zu werden, auch im und für den Norden. Diese aber sollen in dem INKOTA-Projekt von ExpertInnen aus dem Süden vorgestellt und in Workshops und Trainings in Deutschland ausprobiert werden.

Eine zweite Beobachtung gilt den Menschenrechtsverletzungen, die berechtigterweise in den Ländern des Südens beklagt und immer wieder unterschiedlich intensiv auch in Verbindung mit Entwicklungspolitik oder Außenhandel thematisiert werden. Selten werden Menschenrechtsverletzungen an MigrantInnen und Flüchtlingen, missbrauchten Frauen und Kindern in der deutschen Gesellschaft als solche benannt. Sie gelten meist eher als bedauernswerte Einzelfälle in der öffentlichen Wahrnehmung. Von systemisch bedingten, kulturell, institutionell, zwischenmenschlich und persön-

# Vom Süden lernen

Ein Interview mit Dorothea Giesche vom INKOTA-Netzwerk, Berlin

lich verankerten Vorurteilen und Diskriminierungen, die mit der Macht der Dominanzkultur zum Unterdrückungsinstrument werden, wird selten gesprochen. Das Projekt sucht nach Wegen der Bewusstseins- und Öffentlichkeitsarbeit sowie gemeinsamen Problemlösungen.

## Der Projekttablauf

*Wie nun werden diese Ziele umgesetzt?*

Die Elemente des Projektes sind der Besuch von MenschenrechtsexpertInnen aus Moçambique, ein Videoprojekt mit einer nicarguanischen Partnerorganisation, ein Süd-Süd-Versöhnungsprojekt und ein je vierwöchiges Trainings- und Seminarprogramm mit SüdtrainerInnen aus Südafrika und Zimbabwe.

In diesem Zusammenhang ist es auch wichtig zu bemerken, dass wir es nicht bei entwicklungspolitischen Begegnungsabenden belassen wollten, sondern gezielt *SensibilisierungstrainerInnen* aus den Partnerländern einluden, Trainings mit verschiedenen deutschen Zielgruppen durchzuführen, um eine intensivere Form des Austauschs und einen besseren Einblick in das Wohl und Wehe unserer Gesellschaft und ihrer Veränderungspotentiale zu ermöglichen. Es geht also um Sensibilisierung für alle Formen der Unterdrückung und um eine transparente Form der Begegnung. INKOTA stellt lediglich die Infrastruktur (Gelder, TeilnehmerInnen, Orte, Kontakt zu Partnerorganisationen) zur Verfügung. Die jeweiligen Gäste verantworten die Inhalte und Prozesse, die Seminarabläufe werden unter ihrer Anleitung mit den TeilnehmerInnen gestaltet. Sie nutzen ihre eigenen, auch methodisch z.T. sehr unterschiedlichen Ansätze und stimmen diese auf die jeweilige Zielgruppe ab, was natürlich sehr hohe Anforderungen an die TrainerInnen stellt.

*Gab es irgendwelche Probleme?*

Ja, da war zunächst die Suche nach Geld, denn das Projekt fiel aus dem üblichen Rahmen (= Fördertöpfen mit ihren Kriterien) heraus: Es ging nicht darum, dass Gäste aus dem Süden nach Deutschland kommen, um einen Kurs beim DIE, bei der DSE oder einer der politischen Stiftungen zu absolvieren. Auch die übliche entwicklungspolitische Bildungsarbeit hierzulande, bei der i.d.R. auf Ressourcen in unserem Lande zurückgegriffen wird, war nicht gemeint. Lernen vom Süden in unserem erweiterten Sinne war mit den traditionellen Bildungstöpfen nicht vorgesehen. Was aber ist das für ein Verständnis entwicklungspolitischer Bildungsarbeit in einer globalisierten Gesellschaft, wenn sie eine Einbahnstrasse ist?

Eine andere Frage wurde auch immer wieder an uns herangetragen: Was nützt es denn den Menschen im Süden, wenn wir im Norden sensibilisiert werden für Unterdrückungsmechanismen in unserer Gesellschaft und diese möglicherweise verändern können? Würde diese Frage je einer Person aus Bayern, die Trainings in Uganda macht, gestellt? Direkt oder indirekt impliziert die Frage, dass eine Veränderung im Norden den Süden nicht treffen kann. Aber hat nicht jede demokratisierende Veränderung im 'entwickelten Norden', wo sich so viel politische Entscheidungsstrukturen, multinationale Unternehmen, Banken, Gelder und Waffen konzentrieren, eine unmittelbare Wirkung auf das Verhalten gegenüber den abhängigen Ländern des 'Südens'? Hat nicht eine Lernerfahrung, bei der ein Mensch aus dem Süden vor dem Hintergrund der eigenen Gesellschaft Impulse gibt als Lehrender und nicht nur als Lernender oder als Teil eines gemeinsamen Lernprozesses erlebt wird, Auswirkungen auf das Verhältnis zwischen den Beteiligten? Wenn beispielsweise PolizistInnen in ihrer grossen Mehrheit „nur“ Erfahrungen mit Menschen aus dem Süden haben, wenn sie sie verhaften und deportieren, muss dann nicht allein die Begegnung mit einer Person, die ihnen nicht in einem abhängigen Gewaltverhältnis begegnet, als Chance genutzt werden, um eine Sensibilisierung zu beginnen?

Sicherlich muss ich für solche Erfahrungen nicht notwendigerweise Menschen aus dem Süden einfliegen, denn es gibt sie hier im Einwanderungsland Deutschland. Aber unter den gegebenen Machtverhältnissen werden Menschen, die von außen kommen, die weder MigrantIn noch Flüchtling in Deutschland sind, auf den ersten Blick mit mehr Interesse aufgenommen. Ihnen werden mehr Spielräume eingeräumt. Solche Spielräume nutzt das Projekt strategisch, um damit zumindest indirekt Interesse am Thema und Offenheit für eine Auseinandersetzung mit dem Problem der -Ismen zu gewinnen. Diese Form der Begegnung ist eine begrenzte, aus der sich zum Ende des bestehenden Projektes oder wenn die Zeit reif ist hoffentlich neue Formen der Begegnung entwickeln. Nichts anderes wird permanent propagiert im internationalen Konfliktmanagement, wenn MediatorInnen und Monitore, Friedens- und WahlbeobachterInnen aus anderen Ländern eingeflogen werden, um die lokalen Prozesse von Bosnien bis Burundi zu begleiten und zu unterstützen. Ich wünsche mir solche gleichberechtigten Beobachtungen und Interventionen in die 'nationale Souveränität' ebenso bei den sog. unabhängigen Nationalstaaten im 'Norden/ Westen', deren Souveränität von transnational operierenden Konzernen oder Institutionen wie IWF, WB, WTO, EU etc. ganz besonders gegenüber Regierungen von pekuniär armen Staaten des Südens ohnehin ignoriert wird.

#### *Wie kommt es zur Auswahl der Themen und Personen?*

1997 waren zwei MitarbeiterInnen der Menschenrechtsliga Mosambik für drei Monate zu Gast in Deutschland bei INKOTA. Sie trafen die unterschiedlichsten Organisationen, die sich mit politischen und sozialen Menschenrechten beschäftigten und am Ende resümierten, dass die Gewalt gegen Frauen, als extremste Form des Sexismus und des Rassismus, den sie in seiner modernen, subtil verankerten persönlichen Variante auch am eigenen Leibe erlebten, zwei Menschen-

rechtsverletzungen sind, an denen in Deutschland gearbeitet werden müsste. So entschieden wir uns, Gender und Rassismus zu den beiden Ausgangsthemen im weiteren Projektverlauf zu machen.

Bei der Auswahl der Partnerorganisationen im Süden (Zimbabwe und Südafrika u.a.) stand im Mittelpunkt, in größtmöglicher Transparenz mit uns bekannten Organisationen nach Personen zu fragen, die im positivsten Sinne als ExpertInnen aufgrund ihrer persönlichen und professionellen Erfahrung in der Lage sein würden, ohne Kulturschock und lange Gewöhnungsphase in Deutschland zu arbeiten. Das bedeutete beispielsweise, dass ein ursprünglich angefragter Projektpartner nach intensiver eigener Überlegung die Anfrage zur Zusammenarbeit zurückgab und uns zugleich eine andere Partnerorganisation vorschlug, deren MitarbeiterInnen kompetent in Deutschland arbeiten würden.

#### *Welche Erfahrungen wurden bisher mit dem Projekt gemacht?*

Ich konzentriere mich hier auf die Entwicklung der Trainingselemente, die seit 1998 stattgefunden haben. Im Juni begann ein Gender-Trainer, Jonah Gokova, einer der Gründer der zimbabweschen Männerbewegung mit Trainings und Workshops mit verschiedensten Organisationen, von Kirchengruppen bis autonomen Männerorganisationen. Damals hatten wir gehofft, dass auch ein Training mit PolizistInnen in Sachsen möglich sein würde. Die Zeit war zu kurz und das Misstrauen zu groß, und es kam nur zu einem Gespräch. Zwei Jahre später fanden nun im Mai 2000 zwei Gender-Trainings, also Sensibilisierungsseminare über die Rollen von Männern und Frauen statt. Eins in Sachsen mit der Polizei in Leipzig und eins an der Fachhochschule der Polizei in Sachsen-Anhalt.

Mit anderen Worten ein Prozess fand statt, der bei den ersten Gesprächen mit großer Zurückhaltung, ja gar Misstrauen auf Seiten der angesprochenen Partnerorganisationen begann. Mittlerweile sind mehr und mehr Berührungspunkte zum Thema und zu den Partnern abgebaut worden. Dabei war ein ganz wesentliches Element die nachhaltige vorsichtige Form der Kommunikation, die den Programmteilnehmer in der jeweiligen Gesprächs- und Trainingssituation erlaubte, so viele Schritte zu gehen, wie sie selbst konnten und wollten. Das ist ein sehr langsamer Prozess, der eine Menge Hartnäckigkeit und Geduld, aber auch Zurückhaltung verlangte. Und es ist ein Prozess, bei dem INKOTA auch die Kooperation mit staatlichen Institutionen aufgenommen hat und die eigene Rolle als NGO zu klären lernen musste. Die erfolgreichen Pilottrainings haben die Programmpartner ermutigt und motiviert, die Zusammenarbeit mit einer entwicklungspolitischen Organisation und durch sie mit einem Entwicklungsland zu vertiefen.

Auch in den kürzeren eintägigen Seminaren - oder manchmal nur durch eine abendliche Seminareinheit - gelang es, die Tür zur Sensibilisierung einen Spalt breit zu öffnen. So wählten zwei TrainerInnen für die Gestaltung eines Abends innerhalb eines Seminars eine Übung, bei der Arbeitsgruppen aus einer Liste von 20 Personen (schwangere Schülerin, türkische MathelehrerIn, homosexuelle/r KrankenpflegerIn, PolizistIn, KindesmissbraucherIn, arbeitsloser/ ostdeutscher

IngenieurIn, RaverIn etc.) sieben Personen wählen sollten, mit denen sie auf einer Insel eine neue Gesellschaft aufbauen wollen. Am Ende verglichen wir die Listen und erkannten, dass jede Wahl von Menschen, die wir mitnehmen wollten, auf Annahmen und Vorurteilen über diese Menschen, also auf unseren -Ismen beruht und wir nicht davor davonlaufen können, daß wir diese -Ismen erlernt in uns tragen und wieder „verlernen“ können. Eine kleine Übung, die doch verblüffend entlarvte und in ihrer Wirkung im weiteren Seminar - und darüber hinaus - nachklang.

Aber noch einmal zurück zum Gender-Training in Sachsen-Anhalt. Eigentlich ist es ein Nebenprodukt der Diskussion zwischen der Fachhochschule der Polizei in Aschersleben, zwei TrainerInnen des europaweiten Trainingsprojektes für NGOs und Polizei (NAPAP), das beim Berliner „Büro gegen ethnische Diskriminierungen“ angesiedelt ist, und INKOTA. Die Gespräche begannen in der Nacharbeit eines ausgesprochen erfolgreichen Pilot-Trainings zu Vorurteilen durch zwei von INKOTA eingeladene TrainerInnen aus Südafrika im November 1998. Damals hatte das anhaltinische Innenministerium PolizeiausbilderInnen und TrainerInnen aus dem ganzen Bundesland zum Training zitiert.

### Der Projekterfolg

*Wie ist die Resonanz auf deutscher Seite?*

Beispielsweise bei dem Polizeitraining gelang es trotz der schwierigen Ausgangslage, nämlich der erzwungenen - und eben nicht erhofften freiwilligen Teilnahme - am Ende in einer sehr persönlichen und offenen Weise miteinander zu arbeiten. Damit ist die Frage, ob Freiwilligkeit der Teilnahme die Grundlage jedes nachhaltigen Sensibilisierungsprozesses sein sollte, nicht endgültig zu beantworten. Sicher lässt sich erst in der Evaluierung am Ende des Gesamtprojektes eine Aussage dazu treffen, ob und wie ein solcher Prozess innerhalb von Institutionen in Gang gesetzt werden kann. Bei dem Polizeitraining durchliefen wir alle einen bemerkenswerten Annäherungsprozess. Eine Teilnehmerin, erklärte zu Beginn der Vorstellungsrunde des ersten Tages mit verschränkten Armen: „Ich weiß gar nicht, was ich hier suche. Ich bin doch keine Rassistin. Ich habe doch nur mit Kriminellen zu tun.“ Das beifällige Schweigen einiger KollegInnen deutete an, dass sie mit dieser Meinung nicht alleine war. Einige erwarteten ängstlich und misstrauisch, dass sie als die „bösen“ PolizistInnen vorgeführt werden sollten. So waren sie sich am ersten Abend einig, keinesfalls vor laufender Kamera von Fernsehsendern, die nach einer Pressemeldung des Innenministeriums drehen wollten, zu agieren. Am dritten Tag jedoch hatten fast alle ihre Scheu verloren und waren so intensiv in den gemeinsamen Lernprozess eingestiegen, dass auch Scheinwerfer und Kamera sie nicht mehr davon abhielten, in Rollenspielen eine Abschiebung zu simulieren. Jene skeptische Teilnehmerin, die zu Beginn „am falschen Ort“ war, erklärte in der gemeinsamen Auswertung, dass sie sich zum ersten Mal wirklich vorstellen konnte, was eine Abschiebung mit Menschen macht und wie un-



*Internationales Training in Indien (Foto: Gregor Lang-Wojtasik)*

terschiedlich sie sich als Polizistin verhalten könnte. Damit hat sie die Gewaltbeziehung nicht aufgelöst und auch die Abschiebepaxis nicht beendet. Aber sie wird sich in Zukunft bemühen, die Würde von Menschen, die abgeschoben werden, zu respektieren. Das ist ein wichtiger Schritt!

Aber es gab auch Gegenteiliges: Als sehr schwieriges Seminar hatte sich 1998 ein Training mit EntwicklungshelferInnen, die sich auf ihre Ausreise vorbereiteten, entpuppt. „Rassismus gab es institutionell im deutschen Faschismus, aber gibt es doch nicht heute!“ Oder: „Der existiert vielleicht bei Euch in Südafrika, aber doch nicht hier bei uns“ - so fühlte sich der Trainer Anthony Meyers zurückgewiesen. Dennoch wirkte das Trainingsseminar sich auf viele Diskussionen und Pausengespräche im weiteren Verlauf der Vorbereitungswochen aus, bei denen scheinbar „plötzlich“ Rassismus zum Thema wurde. So hatte die Sensibilisierung begonnen.

Ein einzelnes Seminar enthält keine Problemlösung; Nachhaltigkeit der Sensibilisierung kann sich nur in einem längeren Prozess einstellen. Daher wurden die einmal geknüpften Verbindungen, z.B. zur Fachhochschule der Polizei, zur gemeinsamen Weiterarbeit genutzt. Zugleich haben sich nach den Trainings mittlerweile in Hamburg, Magdeburg und Berlin Arbeitsgruppen formiert, die in unterschiedlicher Form die Auseinandersetzung mit dem Gelernten fortsetzen werden und sich zugleich in den Prozess der Adaption von Bildungsansätzen aus dem Süden begeben haben.

Die öffentliche Reaktion war insgesamt oft von einem Hauch der Exotik umweht. Das sachsen-anhaltinische Innenministerium hatte 1998 sicherlich auch dem Polizeitraining zugestimmt und es zugleich mit einer Presseerklärung vermarktet, um das gebeutelte Image der Polizei des Bundeslandes, wo sie in Magdeburg die Hatz auf Flüchtlinge quer durch die Innenstadt hatte geschehen lassen, aufzupolieren und zu dokumentieren, dass doch etwas getan wird. Das wäre eine eher negative Form der Resonanz gewesen. Zugleich öffnete die Exotik der ProjektpartnerInnen auch die Türen zu Medien und JournalistInnen, die ansonsten ein Antirassismus- oder Gender-Projekt nicht zur Kenntnis genommen hätten.



Internationales Training in Indien (Foto: Gregor Lang-Wojtasik)

Letztlich wurde immer aus dem Bildungsprozess heraus zusammen mit den TeilnehmerInnen entschieden, wo und wann Medien und insbesondere Fernsehteams einbezogen werden sollten. So entschied sich eine Arbeitsgruppe, ihr Training nicht von einer Filmemacherin drehen zu lassen, denn sie wollten die Kontrolle über den Prozess (auch der Vermarktung) behalten und ihn nicht einem Drehbuch unterordnen.

#### *Wie seid Ihr mit dem 'Exotikbild' umgegangen?*

Wir hatten in der Vorbereitung des Projektes auch überlegt, ob die 'Exotik' der schwarzen Männer, die Gender- und Männerarbeit in Afrika machen oder der SüdafrikanerInnen, die AntirassismusexpertInnen sind, eine Motivation zur Begegnung und Teilnahme an Seminaren sein könnte. Wir beschlossen, die Neugierde auf 'Exotik' als Motivation, also strategisch zu nutzen. Damit hatten wir uns entschieden, bewusst im System dieser Spielart des *modernen Rassismus* mitzuspielen. Folglich blieb es nicht aus, dass zu Beginn der Seminare die Fragen nach dem Herkunftsland die Debatten mit den TrainerInnen dominierten. Doch das war nur der Anfang, denn es gelang im gemeinsamen Prozess, die eigene (deutsche) Gesellschaft in den Mittelpunkt zu rücken, von den eigenen persönlichen Erfahrungen auszugehen und sie vor dem Resonanzbogen der 'Südgeseellschaft' zu spiegeln. Dieser Umweg über die Südgeseellschaft erleichterte den Zugang zum eigenen Verhalten, denn er verschaffte manchmal auch die nötige Distanz zum eigenen schuld-, leid- oder angstbesetzten Verhalten. Zugleich war die Sicht von außen, der Spiegel, den die TrainerInnen den Teilnehmenden vorhielten, eine wichtige andere, kritische Perspektive.

#### *Was sagen die ExpertInnen aus dem Süden zu diesem Vorhaben; wie haben Sie bisher dieses Programm erlebt?*

Dies ist ein Bildungs-Austauschprojekt, das zum Sensibilisierungsprozess und zur langfristigen Veränderung der eigenen also nördlichen Gesellschaft beitragen will, denn im Norden liegt bisher die Macht und Kontrolle. Dennoch war der Lernprozess nie eine Einbahnstrasse. Die südafrikanischen

TrainerInnen reflektierten am Ende, dass ihnen erst in der direkten Auseinandersetzung in Deutschland klar geworden ist, wieviele Facetten Rassismus hat und welche Dimensionen er in seiner modernen, nicht „Apartheid“ oder „Faschismus“ genannten Form entwickelte. Die südafrikanischen TrainerInnen nahmen eine neue Sensibilität für das Schicksal von MigrantInnen und Flüchtlingen mit nach Südafrika, wo die Xenophobie gegen MigrantInnen inzwischen starke Ausmaße angenommen hat und auch von der Menschenrechtskommission bearbeitet wird. Und Jonah Gokova fühlte sich durch die praktischen Begegnungen in seinem theoretischen Wissen bestätigt, dass das Patriarchat keine afrikanische Erfindung ist. Er konnte aufgrund seiner Gendererfahrungen in Deutschland mit mehr Überzeugung und Wissen Argumente entkräften, die ihm und seiner Männerbewegung vorwerfen, westlichen Ide-

en verfallen zu sein. Denn diese westlichen befreiten Männer, die schon "gegendert" sind, seien in Deutschland so rar wie in Zimbabwe, reflektierte er.

Alle TrainerInnen probierten ihre eigenen Ansätze in einem neuen Kontext aus. Fathima Osman, die 1998 in Deutschland war, resümierte rückblickend, dass ihr gerade die schwierigen Seminare in Deutschland, bei denen die Prozesse sehr zäh und scheinbar frustrierend verlaufen waren, halfen, bei ähnlichen Problemen in der eigenen Arbeit mit mehr Gelassenheit weiterzumachen.

Trainings waren - wie gesagt - bei den vierwöchigen Aufenthalten nicht das einzige Element. Es gehörten auch Gespräche wie eine Diskussion an der Freien Universität in Berlin und die Teilnahme am Seminar „Lernen vom Süden“ der Stiftung Nord-Süd-Brücken im Oktober 1999 dazu. Die beiden südafrikanischen TrainerInnen Jace Pillay und Suraya Essop mischten sich aktiv ein. Sie waren beeindruckt vom Engagement der TeilnehmerInnen, der Vielfältigkeit ihrer Herkunftsorganisationen und planten im Geiste schon ein Training mit ihnen. Sie waren schockiert über die Wahrnehmung und Präsentation des Südens in Medien und Plakaten von einigen Entwicklungsorganisationen, wie sie am ersten Abend des Seminars vorgestellt wurden. „Wenn das Afrika sein soll, dann weiß ich nicht, wo ich eigentlich lebe,“ erklärte Suraya Essop. Sie waren überrascht über die stereotype Reduktion von Menschen und Situationen auf den Plakaten, die sie z.T. rassistisch oder sexistisch einstufen und keinesfalls benutzen würden. Beide TrainerInnen sind Profis in der Bildungsarbeit, die sich auch im eigenen Bildungsministerium immer wieder Gehör verschaffen müssen mit ihrer sensibilisierten Herangehensweise.

Die Begegnungen zerstörten nachhaltig den Mythos, dass die europäischen Gesellschaften immer weiter „entwickelt“ und Formen der „Unterentwicklung“, wie sie allen Entwicklungsländern zugesprochen werden, nur dort im Süden zu finden seien. Denn in der einen oder anderen Weise hatten alle verinnerlicht, dass Antworten und Lösungen im Norden entwickelt worden seien, der Norden also „weiter“ oder besser sei im Umgang mit den bekannten -ismen.

*Welche weiteren Schritte sind geplant?*

Zweifellos wird INKOTA sich nicht zu einer neuen Trainingsorganisation entwickeln. So wurde auf zwei Ebenen die Arbeit auf mehrere Schultern verteilt. Erstens werden die Verhandlungen in Sachsen-Anhalt, bei denen es auch um die Lehrpläne für alle PolizeischülerInnen geht, also um eine langfristig integrierte Sensibilisierung über -ismen wie Rassismus und Sexismus, nicht allein von INKOTA geführt, sondern vielmehr gemeinsam mit denen, die vor Ort in Berlin und Brandenburg aus der Trainings- und MigrantInnenarbeit kommen. So kann ihre Expertise genutzt werden. Über die Brücke des südafrikanischen Trainingsansatzes werden Inhalte und Erfahrungen aus dem Nord-Süd-Kontext in die eigene Gesellschaft mit neuen Partnerorganisationen übersetzt.

Zweitens haben sich verschiedene Arbeitsgruppen gegründet, die in ihrer je eigenen Schwerpunktsetzung und in ihrem Kontext weiterarbeiten: also Jugendamt Magdeburg mit SozialarbeiterInnen, eine Arbeitsgruppe beim Hamburger Institut für konstruktives Konfliktmanagement oder die Berliner AG von INKOTA. Die Berliner Arbeitsgruppe spiegelt dabei die Mischung aus entwicklungspolitischer Expertise, kirchlicher, interkultureller und professioneller Trainingsarbeit in der Organisationsberatung und MigrantInnenarbeit und spannt den Bogen der Vernetzung in alle Richtungen. Sie setzt sich mit dem Trainingsansatz aus dem Süden auseinander und wird ihn in die eigene Arbeit adaptieren - vom Süden lernen. INKOTA vermittelt die Kontakte und übernimmt eine Servicefunktion.

Nun rede ich als diejenige, die vor einigen Jahren mit dieser Arbeit begann und sie Ende 1999 an zwei NachfolgerInnen übergeben hat. Das jetzige Projekt wird zunächst bis Ende 2001 weiterlaufen. Aber das kann nur heißen, dass die Kooperation in eine neue Phase tritt, die nun auch politische Vernetzung einschliessen könnte und müsste. Doch dies ist ein langfristiger Prozess.

Denkbar ist ein intensiver Austausch von Gruppen in Schulen, bei der Polizei etc., der eine neue Form der Partnerschaftsarbeit von MultiplikatorInnen, die sich um die Auseinandersetzung und Bildungsarbeit zur Bekämpfung von -ismen gruppiert. Dazu gehört auch ein Austausch von Materialien, Begegnungsreisen und gemeinsame Kampagnen; zu Zeiten des Internets: gemeinsame Chatrooms und vernetzte Websites. Und eine Herausforderung an ungerechte Strukturen, also den institutionellen Rassismus, der von den eigenen beispielsweise missionskirchlichen Institutionen und dem deutschen Entwicklungshilfegesetz bis zu Global Players wie der Weltbank reicht.

Die individuellen Verhaltens- und Bewußtseisebenen von Sensibilisierung sind nur zwei der zu bewältigenden Formen der Unterdrückung. Wenn wir uns dessen nicht bewusst sind und in der Sensibilisierungsarbeit dabei stehenbleiben, die gegenseitigen Kulturen kennenzulernen, aber die Machtfrage nicht zu stellen, dann stabilisieren wir Unterdrückung und Ungleichheit und stellen sie nicht in Frage. Das ist eine Gefahr in der Bildungsarbeit, die mit individuellen Training arbeitet und wir müssen uns bemühen, den Schritt zu konkreten Plänen zur (gesellschaftlichen, politischen, kirchlichen, kulturellen, universitären) Veränderung

als selbstverständliches Element des Trainings- und Lernprozesses einzuplanen und nicht davor abbrechen. Training kann immer nur ein Element sein.

Wer, wenn nicht wir sind Global Players, wenn wir uns selbst ernst nehmen und „einhundert Prozent Verantwortung für das übernehmen, was wir tun und erreichen wollen, was wir sagen oder auch nicht sagen.“ So heisst es in den vereinbarten Spielregeln bei den Trainings. Wir haben Macht als KonsumentInnen der Medien und mit dem Einkaufskorb, bei der Arbeit und zuhause, denn das Persönliche ist politisch. Und 1989 hiess es: wir sind das Volk. Das ist schwierig und unbequem, und das Verlernen von erlernten Dingen ist mühsam. Als typisches Mädchen erzogen, weiß ich wovon ich rede, denn es schien doch soviel einfacher, über die Männer zu reden, die alles managen, als in einer Männergesellschaft Verantwortung zu übernehmen, die auch ärgerlich und lästig ist. Das lerne ich immer noch. Ein Trainer reagierte immer bei solchen Anfragen mit der lakonischen Bemerkung: wer sagt denn, dass es leicht ist. Und in diesem Zusammenhang kann es nur ermutigen, dass Menschen an allen Ecken und Enden des globalen Dorfes an den gleichen Problemen arbeiten. Und gemeinsam Seilschaften und Netzwerke zu knüpfen ist gute Tradition von INKOTA. Ich vertraue dem Prozess und arbeite daran.

Dorothea, ich danke Dir für dieses Gespräch!

(Das Gespräch führte Gisela Führung).



Dorothea Gische (Jg. 1959), studierte Politikwissenschaft, Ev. Theologie, Geschichte und Pädagogik in Hamburg und Marburg; arbeitete 1988 - 1990 in Süd-Afrika u.a. für Beyers Nande im Ecumenical Advice Bureau; seit 1990 in Berlin; 1992 Ökumenisches Büro in Berlin, 1992 - 1994 Wahlbeobachtungen in Südafrika, freiberuflich in Sierra Leone und Sri Lanka; 1994 - 1999 Projektreferentin beim INKOTA-Netzwerk; seit März 2000 in Süd-Afrika.

Dr. Gisela Führung (Jg. 1944), Studienrätin für Mathematik und Geographie; als Entwicklungshelferin des Deutschen Entwicklungsdienstes Lehrerin in Tanzania; Gestaltpädagogin; Autorin von Schulbüchern, Fachartikeln u.a.; Aufbau eines Begegnungs- und Fortbildungsprogramms für Berliner Schulen beim Deutschen Entwicklungsdienst in Berlin; Dissertation: „Begegnung als Irritation“; seit 1992 Leiterin der Fachstelle für entwicklungsbezogene Pädagogik des Comenius-Instituts in Berlin.



Jutta Janzen

## „Networking and Learning in a Changing World“

### Europaweite Aktionswoche zum Globalen Lernen für Schulen und Jugendgruppen

*Zusammenfassung: Vom 6. bis zum 8. April diesen Jahres trafen sich auf Einladung des North-South-Centres des Europarates LehrerInnen, NRO-Vertreter und Vertreter der Kultusministerien der Mitgliedsländer des Europarates in Lissabon, um die Europaweite Aktionswoche zum Globalen Lernen mit dem Titel „Networking and Learning in a Changing World“ vorzubereiten. Aus Deutschland nahmen Dr. Peter Krug (Kultusministerkonferenz, Bereich Weiter- und Erwachsenenbildung), Regina Seitz (Entwicklungspädagogisches Informationszentrum Reutlingen) und Jutta Janzen (WUS-Informationsstelle Bildungsauftrag Nord-Süd) an der Veranstaltung teil.*

Bereits im vergangenen Jahr initiierte das North-South-Centre des Europarates eine solche Aktionswoche. Sie stand unter dem Motto: „Linking and Learning for Global Change“. Im Kontext der „Global Solidarity Campaign“ sollten sich SchülerInnen, Kinder und Jugendliche mit dem Thema „Unterschiedlichkeit und Ungleichheit“ befassen. Etwa die Hälfte der Mitgliedsländer des Europarats haben sich an dieser Aktion beteiligt. Eine Auswertung erfolgte in Form eines kurzen Reports, der beim North-South-Centre angefragt werden kann ([www.nscentre.org](http://www.nscentre.org)).

#### Gemeinsam in Europa für Eine Welt

Ziel der europaweiten Aktionswoche zum Globalen Lernen ist es, SchülerInnen, LehrerInnen und Jugendgruppen in Europa zu ermutigen, gemeinsam im selben Zeitraum an einer Thematik zu arbeiten, die sie als „Weltbürger“ anspricht und sie zum Nachdenken und Handeln für Gerechtigkeit, Nachhaltigkeit und Frieden motiviert. Für Schulen könnte die Teilnahme Anlass sein, sich globalen Themen überhaupt zu nähern. Sich gemeinsam mit anderen zur gleichen Zeit einer bestimmten Fragestellung zu widmen, fördert das Erleben von Gemeinschaft und Verbundenheit. Durch eine parallel verlaufende Öffentlichkeitsarbeit innerhalb und außerhalb Deutschlands kann diese Gemeinsamkeit sichtbar werden. Bildungspolitisch fördert der europäische Kontext möglicherweise die Akzeptanz der bisherigen Bemühungen um Globales Lernen in Deutschland.

#### Inhalte und Methoden

Für die thematische Ausrichtung der europaweiten Aktionswoche macht das North-South-Centre keine Vorgaben. Die Aktionen sollten sich jedoch in dem inhaltlichen Umfeld von Menschenrechten, Bildung für nachhaltige Entwicklung sowie Frieden und Konfliktprävention bewegen. Methodisch ist ebenfalls alles möglich. Von künstlerischen Darstellungen wie Skulpturen, Fotografie und Gemälden über Konzerte, Theateraufführungen, öffentliche Diskussionsveranstaltungen, der Gestaltung von Homepages bis hin zu Aktionstagen, Projektwochen und die Gründung von Schulpartnerschaften ist alles willkommen. Auch kleine Aktionen, die von einzelnen Klassen oder Jugendgruppen durchgeführt werden, sind erwünscht. Es muss nicht gleich eine Projektwoche einer ganzen Schule sein. Die Schulen und Jugendgruppen, die sich an der europaweiten Aktionswoche zum Globalen Lernen beteiligen, sollen ein Zertifikat erhalten. Die Ergebnisse werden aus jedem Land an das Nord-Süd-Zentrum weitergegeben, damit von dort aus das gesamte Spektrum der Beteiligung nochmal an die Öffentlichkeit getragen werden kann.

#### Anregung und Unterstützung

Auf der Homepage des North-South-Centres in Lissabon ([www.nscentre.de](http://www.nscentre.de)) sind verschiedene Unterstützungsmöglichkeiten zu finden. Die Rubrik „Ocean of Ideas“ dient dem Austausch von SchülerInnen, die sich mit ihren Ideen an der Schulwoche beteiligen wollen. Darüber hinaus findet sich eine Datenbank „Examples of Good Practice“, die eher LehrerInnen oder LeiterInnen von Kinder- und Jugendgruppen anspricht. Hier finden sich erfolgreiche Beispiele aus der Schulwoche des vergangenen Jahres. Wer sich als LehrerIn oder MultiplikatorIn in der Kinder- und Jugendarbeit an der Europaweiten Schulwoche beteiligen möchte, findet in Deutschland auf jeden Fall Unterstützung und Beratung bei den Schulberatungsstellen in den Bundesländern (siehe [www.wusgermany.de/infostelle](http://www.wusgermany.de/infostelle), dort unter Service). Darüber hinaus stellt die WUS-Informationsstelle Bildungsauftrag Nord-Süd Kontakte her, die bei der inhaltlichen und organisatorischen Ausrichtung von Aktionen behilflich sein können. Um dem Engagement auch in den Schulen und Schulbehörden Türen zu öffnen, wird das North-South-Centre die Kultusministerien der Länder Europas über die Aktionswoche zum Globalen Lernen informieren. Zur Finanzierung der Vorhaben stehen jedoch von Seiten des North-South-Centres keine Quellen bereit. Jeder muss auf eigene Erfahrungen und Kreativität zurückgreifen, die, möglicherweise angeregt werden kann durch die Homepage [www.mehrmöglichmachen.de](http://www.mehrmöglichmachen.de)

Jutta Janzen, Studium der Publizistik, Pädagogik und Psychologie in Mainz; seit 1998 tätig als Bildungsreferentin für die Informationsstelle Bildungsauftrag Nord-Süd beim World University Service, Wiesbaden.



*Zusammenfassung: Dieser Artikel stellt die Bemühungen, Aspekte der AGENDA 21 in der Wissenschaft zu verankern am Beispiel der Arbeit der UNESCO dar.*

„Es geht um das Bewusstsein, dass wir Menschen auf dieser Einen Erde als Teil der Biosphäre voneinander abhängig sind und die Zukunft der Menschheit unauflöslich mit der Bewahrung globaler lebenserhaltender Systeme und dem Überleben aller Formen des Lebens verbunden ist ...“. So heißt es in der Präambel der „Erklärung über die Wissenschaft und die Anwendung wissenschaftlicher Kenntnisse“, zu der von UNESCO und dem Internationalen Rat wissenschaftlicher Vereinigungen (ICSU) 1999 in Budapest durchgeführten Weltwissenschaftskonferenz „Wissenschaft für das 21. Jahrhundert - Eine neue Verpflichtung“. Weil einerseits, so die Teilnehmerinnen und Teilnehmer aus mehr als 100 Ländern, wissenschaftliche Erkenntnisse zu bedeutsamen Innovationen geführt haben, die für die Menschheit von großem Nutzen sind, andererseits aber auch die Anwendung wissenschaftlichen Forschens sich negativ auf die menschliche Entwicklung ausgewirkt habe, bedarf es erhöhter Anstrengungen, so „dass Kenntnisse aus allen Bereichen der Wissenschaft verantwortungsvoll genutzt werden und ihr Missbrauch unterbunden wird, damit die Bedürfnisse und Wünsche der Menschen verwirklicht werden können“. Es gehe im wesentlichen darum, die strukturellen Asymmetrien im Wissenschaftsbereich zwischen Kontinenten, Ländern, Regionen und sozialen Gruppen und Geschlechtern aufzulösen und die Wissenschaft im 21. Jahrhundert auf einer Grundlage der Solidarität als gemeinsames Kapital aller Völker zu entwickeln. In einem Aktionsplan „Agenda für die Wissenschaft“ wird an die vornehmsten Ziele jeden wissenschaftlichen Denkens erinnert, nämlich bei der Verwirklichung der Ziele für Frieden und dem Wohlergehen der gesamten Menschheit an entscheidender Stelle mitzuwirken. Als Grundlage für die Bewältigung der Probleme, Herausforderungen und Möglichkeiten wissenschaftlichen Forschens werden die folgenden Aktionsrichtlinien genannt:

1. *Wissenschaft für den Fortschritt:* Das Wissen zu fördern, das Recht auf Bildung für alle Menschen zu verwirklichen und von der Wissenschaft hierzu die Grundlagenforschung einzubringen; hierbei verstärkt regional, national und international zusammenzuarbeiten, das ist der eine Strang eines zukunftsorientierten wissenschaftlichen Arbeitens, besonders der pädagogischen Disziplinen.

2. *Wissenschaft für Frieden und Entwicklung:* Die Natur- und Sozialwissenschaften sind in besonderer Weise gefordert, bei der Realisierung einer „Kultur des Friedens“ auf der Grundlage einer intellektuellen und moralischen Solidarität mitzuarbeiten, etwa durch weltweite Zusammenarbeit für globale Sicherheit und zur Entwicklung friedlicher Interaktionen zwischen verschiedenen Nationen, Gesellschaften und Kulturen. Einer besonderen Anstrengung bedarf es, mit Hilfe von Bildungs- und Forschungsprogrammen eine „Wissenschaft für die Entwicklung“ zu befördern, um die Menschen-

Jos Schnurer

## Wissenschaft für den Frieden

### Bildung für Menschenrechte und Entwicklung. Das Internationale Jahr für eine Kultur des Friedens

rechte auf Erfüllung der Grundbedürfnisse zu realisieren. Schließlich sollten wissenschaftliche interdisziplinäre Forschungsvorhaben die menschliche Dimension globaler Umweltveränderungen auf der Grundlage einer nachhaltigen Entwicklung und der Beziehungen zwischen Umwelt - Kultur - Entwicklung bedenken.

3. *Wissenschaft in der Gesellschaft und Wissenschaft für die Gesellschaft:* Zu diesem Aspekt fordert die Konferenz von den Angehörigen wissenschaftlicher Berufe einen ethischen Code: Die wissenschaftliche Ethik und Verantwortung sollte integraler Bestandteil wissenschaftlicher Bildung und Ausbildung sein. Es ist wichtig, Studenten sowohl eine positive Einstellung, Reflexivität und Wachsamkeit als auch ein Bewusstsein für die potentiellen ethischen Dilemmata zu vermitteln, mit denen sie im Verlaufe ihres beruflichen Lebens möglicherweise konfrontiert werden.

Die Initiativen der Weltwissenschaftskonferenz von 1999 münden in das von der UNESCO für das Jahr 2000 ausgerufenen „Internationale Jahr für eine Kultur des Friedens“. Es soll als Anstoß für einen Paradigmenwechsel vom „Kult des Krieges“ zu einer „Kultur der gewaltfreien Konfliktlösung“ dienen. Unter einer „Kultur des Friedens“ sollen sich so „Werte, Einstellungen, Traditionen, Verhaltensweisen und Lebensformen, die sich auf die Achtung der Menschenrechte und die Prinzipien der Gewaltlosigkeit und der Toleranz gründen“ subsumieren. Zahlreiche nationale und internationale Projekte (z.B. das UNESCO-Schulnetz - UNESCO-Projekt-Schulen), der Aktionsplan Menschenrechtserziehung (1995 - 2004), der interkulturelle Dialog (Routen-Projekte - z.B. Seidenstraße, Sklavenroute), die internationale Schulbuchforschung (z.B. durch das Braunschweiger Georg-Eckert-Institut) oder Projekte von NGOs wie „Hildesheim - N'Djamena/Tschad: Hilfe zur Selbsthilfe“, sind Bestandteile des Internationalen Jahres des Friedens.

#### Friedenserziehung im Spannungsfeld der globalen Einen Welt

Probleme, die sich im Zeitalter der Interdependenzen und der Globalisierung ergeben, zu kennen, sie einschätzen zu

lernen, sich ihnen zu stellen, um sie (mit) überwinden zu können, das dürfte zu den wichtigsten Bildungsaufgaben gegenwärtigen und zukünftigen Lernens gehören (vgl. Delors 1997, S.14ff). Dabei ist der curriculare und erzieherische Spannungsbogen zu ziehen zwischen *den Antipoden des „Globalen“ und des „Lokalen“*, um die Einsicht zu vermitteln, dass wir als Menschen in der vernetzten Welt zwar lernen, global zu denken und zu handeln, gleichzeitig aber unsere kulturellen Identitäten bewahren müssen: *Global denken - lokal handeln* (vgl. Schade 1995); *Spannungen des „Allgemeinen“ und des „Individuellen“*, dem Einüben in die Balance zwischen gemeinschafts- und gesellschaftsförderndem und individuellem Denken und Handeln im Zusammenhang der globalisierten Welt (Deutsche UNESCO-Kommission 1990); *Tradition und Moderne*, der Auseinandersetzung mit den Fragen von Autonomie und der Fähigkeit, gesellschaftlichen Wandel mitzugestalten (vgl. Nohlen/Nuscheler 1993); *lang- und kurzfristigen Überlegungen*, der Bereitschaft zum Perspektivwechsel und einer Veränderung der gewohnten und komfortablen Lebensbedingungen, hin zur Motivation einer aktiven Teilhabe an der Verbesserung der Existenzsituation für alle Menschen auf der Einen Erde (wie beispielsweise in der Agenda 21 beschrieben); *Wettbewerb, Konkurrenz und Chancengleichheit*, um die Realisierung des Menschenrechts auf Freiheit und Gleichheit zu erreichen, ohne dabei Höherwertigkeitsvorstellungen zu entwickeln oder rassistisch zu denken und zu handeln (vgl. Kalpaka/Räthzel 1994); *der extremen Ausweitung von Wissen* und den begrenzten Kapazitäten des Menschen, sich dieses Wissen anzueignen, der Aufgabe interkulturell und global zu lernen und zu kommunizieren (vgl. Maletzke 1996); *dem Geistigen und dem Materiellen*, das ist nicht mehr und nicht weniger als die Fähigkeit, Soll und Haben zu unterscheiden und das eigene Leben auf die ethischen Werte einer „nachhaltigen Existenz“ einzurichten (vgl. Fromm 1976).

### Forderung nach einem Perspektivwechsel

Menschenrechts- und Friedenserziehung sind zwei ureigene Anliegen der UNESCO. Bereits in der Präambel der Organisation heißt es: Da Kriege im Geist der Menschen entstehen, müssen auch die Bollwerke des Friedens im Geiste der Menschen errichtet werden (vgl. Deutsche UNESCO-Kommission 1981). Dieser Perspektivenwechsel, weg von der Auffassung, Frieden im Denken und Leben der Menschen sei dann erreicht, wenn nicht Krieg herrsche, vollzog sich in den Diskussionen der UNESCO während den 80er Jahren. Beim internationalen Kongress 1989 an der Elfenbeinküste wurde mit der „Erklärung von Yamoussoukro“ (vgl. Deutsche UNESCO-Kommission 1992) eine neue Definition von „Frieden im Denken der Menschen“ vorgelegt: Frieden heißt Ehrfurcht vor dem Leben. Frieden ist das kostbarste Gut der Menschheit. Frieden ist mehr als das Ende bewaffneter Auseinandersetzung. Frieden ist eine ganz menschliche Verhaltensweise. Frieden verkörpert eine tiefverwurzelte Bindung an die Prinzipien der Freiheit, der Gerechtigkeit, der Gleichheit und der Solidarität zwischen allen Menschen. Frieden bedeutet auch eine harmonische Partnerschaft von Mensch und Umwelt.

Bei der Feier zum 50. Jahrestag der Allgemeinen Erklä-

rung der Menschenrechte haben mehrere Nobelpreisträger (u.a.: Dalai Lama, Gorbatschow, Nelson Mandela, Rigoberta Menchu, Elie Wiesel) das „Manifest 2000 für eine Kultur des Friedens und der Gewaltlosigkeit“ erstellt, in dem es heißt: *Achtung jeden Lebens*: Ich will ohne Unterschied und Vorurteil das Leben und die Würde jedes Menschen anerkennen; *Ablehnung von Gewalt*: Ich will Gewaltlosigkeit leben, in dem ich selbst keine körperliche, sexuelle, seelische, wirtschaftliche oder soziale Gewalt anwende, insbesondere nicht gegenüber Schwächeren und Wehrlosen wie Kindern und Jugendlichen; *Mit anderen teilen*: Ich will meine Zeit und meine Mittel großzügig mit anderen teilen, damit Ausgrenzung, Ungerechtigkeit sowie politische und wirtschaftliche Unterdrückung ein Ende finden; *Zuhören und Verstehen*: Ich will freie Meinungsäußerung und kulturelle Vielfalt verteidigen und grundsätzlich den Dialog und das Interesse am anderen gegen Fanatismus, Verleumdung und Ausgrenzung setzen; *Erhaltung der Erde*: Ich will mich für maßvolles Konsumieren und eine Entwicklung einsetzen, die allem Leben im Einklang mit der Natur auf unserem Planeten gerecht wird; *Solidarität*: Ich will zur Entfaltung meiner Gemeinschaft, zur vollen Gleichberechtigung der Frauen und zur Anerkennung der demokratischen Werte beitragen, damit wir alle gemeinsam neue Formen der Solidarität schaffen können.

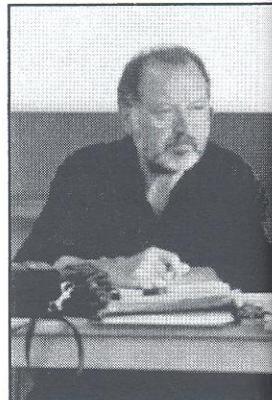
### Literatur:

- Delors, Jacques:** Lernfähigkeit: Unser verborgener Reichtum. UNESCO-Bericht zur Bildung für das 21. Jahrhundert, Luchterhand Verlag, Neuwied (u.a.) 1997.
- Deutsche UNESCO-Kommission:** Menschenrechte. Internationale Dokumente, Bonn 1981.
- Deutsche UNESCO-Kommission:** Empfehlung zur internationalen Erziehung; Deutsche UNESCO-Kommission, Bonn 1990.
- Deutsche UNESCO-Kommission:** Internationale Verständigung, Menschenrechte und Frieden als Bildungsziel, Bonn 1992.
- Fromm, Erich:** Haben oder Sein. Die seelischen Grundlagen einer neuen Gesellschaft, DVA, Stuttgart 1976.
- Nohlen, Dieter/Nuscheler, Franz (Hg.):** Handbuch der Dritten Welt. Bd.1: Grundlagen, Theorien, Strategien, Verlag Dietz Nachf., Bonn 1993.
- Kalpaka, Annita/Räthzel, Nora (Hg.):** Die Schwierigkeit, nicht rassistisch zu sein, Dreisam-Verlag, Köln 1994.
- Maletzke, Gerhard:** Interkulturelle Kommunikation. Zur Interaktion zwischen Menschen verschiedener Kulturen, Westdeutscher Verlag, Opladen 1996.
- Schade, Kai Friedrich (Hg.):** Global denken - lokal handeln, IKO-Verlag, Frankfurt/M. 1994

### Weitere Internet-Informationen

Zur UNESCO-Weltwissenschaftskonferenz und Agenda für die Wissenschaft: <http://www.unesco.org> (Links: [/science/wcs/index.htm](http://www.unesco.org/science/wcs/index.htm); [/science/wcs/fre/fr.htm](http://www.unesco.org/science/wcs/fre/fr.htm)); zum Internationalen Jahr für eine Kultur des Friedens: <http://www.unesco.org/cultur/ch/dialogue/dialogua.htm>; <http://www.unesco.org/opi/paix2000>; <http://www.unesco.de/2000/manifest.htm>; [/2000.htm](http://www.unesco.de/2000.htm)

Jos Schnurer ist Dipl.-Päd. und Lehrbeauftragter an der Universität Hildesheim. Bis zu seiner Pensionierung war er in Niedersachsen im Bereich Globales Lernen/Interkulturelle Bildung im Bereich der Lehrerfortbildung tätig.



Der NCBI-Ansatz wurde vor 15 Jahren vom "National Coalition Building Institute" in den USA als eine Art Brückenschlag zwischen Gruppen aus Mitgliedern verschiedener Herkunft entwickelt. Übersetzt würde NCBI so etwas wie "Brückenbauer-Institut" bedeuten.

NCBI hat Sektionen in den USA, in Kanada, in Großbritannien, in der Schweiz und in Deutschland. NCBI (Deutschland) ist ein konfessionell und politisch neutraler Verein, der sich für den Abbau von Vorurteilen und Rassismus sowie für Gewaltprävention und konstruktive Konfliktlösungen einsetzt. Im aufklärenden Umgang mit eigenen Verletzungen, Fehlinformation und Ohnmachtsgefühlen, die zu feindlichen Einstellungen, Diskriminierungen und Gewalt führen, entsteht in den Gruppen eine Bereitschaft, die eigenen Vorurteile abzubauen und solidarisch für positive gemeinsame Ziele zu kämpfen. NCBI bietet ein bewährtes Konzept für Kurse, Weiterbildungen und Beratungen für Behörden, Firmen, Lehrkräfte, Jugendgruppen, Schulen, kirchliche Institutionen u.a. In Train-the-Trainers-Kursen bildet NCBI Erwachsene und Jugendliche verschiedener Nationalitäten aus, um wirksam und konstruktiv Vorurteile abzubauen und Gewalt zu überwinden.

### **In Brandenburg neue Wege beschreiten**

In einer Brandenburger Stadt haben sich die Lehrkräfte einer Sekundarschule geeinigt, dass sie einen neuen Ansatz für sich und ihre SchülerInnen brauchten, nachdem ein paar ihrer Schüler einen türkischen Imbiss angezündet und ausgebrannt hatten und einer der Zeugen sich das Leben genommen hatte. Es ist bitter, dass der Druck für Neues durch einen solchen Vorfall zustande kam, aber es war auch mutig von dem Kollegium zuzugeben, dass sie mit ihrer Situation überfordert waren und Unterstützung brauchten. Also holten sie sich zunächst mit Hilfe des Pädagogischen Landesinstituts als schulinterne Lehrerfortbildung einen NCBI-Workshop.

In dieser Schule gibt es mehrere Aussiedler, die von anderen SchülerInnen ausgegrenzt werden. Während des Workshops wurde klar, dass einige der älteren LehrerInnen selbst als sudetendeutsche Kinder vergleichbare Erfahrungen gemacht hatten. Sie waren ebenfalls ausgeschlossen worden als "Undeutsche" und "Flüchtlinge" – z.T. mit denselben Sprüchen, die sie heute auf dem Pausenplatz gegen die jugendlichen Aussiedler hören. Dies blockierte die LehrerInnen und machte die Pausenaufsicht zu einer steten schmerzlichen Erinnerung. Aber aus dieser Erinnerung entstand auch der Mut, sich nun für die Aussiedler einzusetzen. Inzwischen werden im Rahmen von "Tolerantes Brandenburg" Workshops erfolgreich mit allen Klassen durchgeführt.

In Schulklassen kann sich manchmal ganz schnell etwas verändern. Als ich mit meinem Team in einer Brandenburger Stadt eine Übung über Täter, Opfer und Zeugen mit einer 9. Klasse leitete, meldete sich ein großer kräftiger Schüler für eine Zeugengeschichte. Als er vor der Klasse stand, sagte er, er hätte eigentlich keine Geschichte, er hatte nur eine Bitte an die Klasse: sie möchten doch alle aufhören, die Schülerin

Uta Allers

## **Mit Gemeinsamkeit und Differenz leben lernen**

### **Über Erfahrungen mit dem NCBI-Ansatz in Berlin und Brandenburg**

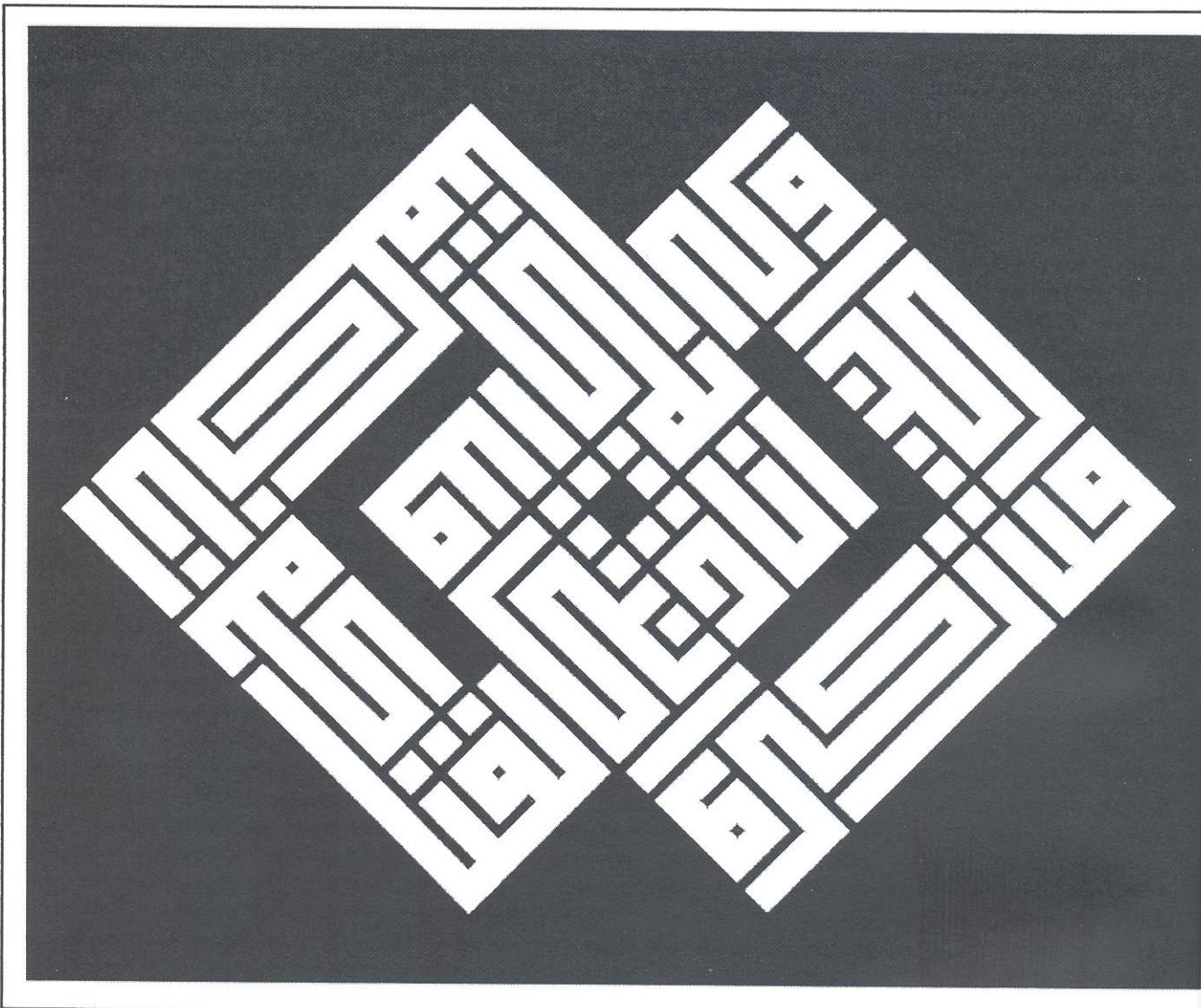
X als Sündenbock zu behandeln. X saß alleine am Rande der Klasse und machte nur die Übungen mit, in denen eine / einer der TrainerInnen dabei war. Die Klasse schaute ihn schweigend voller Überraschung an. Der Schüler wiederholte seine Bitte noch einmal und setzte sich dann neben X. Mein Team und ich applaudierten und die Klasse machte mit. Am nächsten Tag im Lehrerzimmer überreichte mir eine Lehrerin einen Brief, in dem ein Klassensprecher schrieb, dass die Klasse sich entschieden habe, X nicht mehr zu beleidigen und ihr bei den Schularbeiten zu helfen, wenn sie es brauchte.

### **Betroffenheit erzeugen**

Rassismus kann manchmal direkt angesprochen werden, wenn es einen klaren Fall von Diskriminierung gibt. In einer Berliner Schule saß ein Afrikaner wortlos während der ersten Hälfte des Workshops da, bis wir zu der Übung "Aussprache" kamen. Dann erzählte er fast weinend, wie er als kleiner Junge wegen seiner Hautfarbe verprügelt worden war und nicht weinen durfte. Die Klasse hörte gespannt zu. Er nahm die Aufmerksamkeit wahr und erzählte einen Vorfall nach dem anderen, wie z.B. Kinder ihn jetzt noch fragen: "Kann ich dich berühren, ohne dass die Farbe abblättert?" und er sich wundert, was die Eltern ihren Kindern über Schwarze erzählen. Zuletzt sprach er von seiner Angst beim Sport, denn er fürchtet um sein Leben, seit eine Gegnermannschaft wütend auf seine Erfolge reagiert hat. Er war sehr berührt, als die Klasse ihre Hände hob um anzuzeigen, dass sie sich von jetzt an als Verbündete gegen Rassismus einsetzen wollen. Ein paar Wochen später berichtete mir die Lehrerin, das Verhalten der Klasse und des Schülers hätten sich seit dem Workshop wesentlich verändert. Er sei in der Klasse nicht mehr ausgegrenzt, er spreche mit der Lehrerin und nehme an Klassengesprächen teil.

### **Jugendliche thematisieren ihre Verwundungen**

Man braucht nicht als MigrantIn erkennbar zu sein oder irgendwie "anders" auszusehen, um alte Wunden mit sich herumzutragen. In der 13. Klasse einer anderen Schule er-



*Toleranz - Kaligraphie des arabischen Künstlers Namane Zakri über einen Koranspruch*

zählte ein Schüler, der zu rechtsextremen Positionen neigt, dass er vor ein paar Jahren von einem "Punk" zusammengeschlagen worden war. Als er mit seiner Geschichte fertig war, bot ihm der Trainer an, alles zu sagen, was er damals dem Punk hätte sagen mögen. Der junge Mann holte sich drei Kumpel aus der Klasse zu Hilfe und sagte er hätte sich entschieden, keine körperliche Gewalt auszuüben, wenn er die Gelegenheit hätte, aber er habe noch viel Wut in sich. Dem Trainer gegenüber konnte der junge Mann nun alle Demütigungen rausbrüllen, die er lange mit sich herumgetragen hatte. Danach fühlte er sich befreit und war dann auch bereit, in einer anderen Übung abwertende Bemerkungen und rassistische Witze kreativ und konstruktiv zu unterbrechen.

Weitere Themen der Jugendlichen sind verinnerlichte Unterdrückungen, die z.T. selbstzerstörerische Konsequenzen haben. In einer Übung gab eine 8. Klasse dazu Beispiele wie Selbstmordversuch, Drogen und Selbstverstümmelung. Dann sagte ein Mädchen, sie schaue in den Spiegel und hasse sich. Das gab der Trainerin die Gelegenheit zu sagen, dass so etwas erlernt sei, denn niemand komme mit einer solchen Haltung auf die Welt. Die Klasse machte dann selbst Vorschläge, wie man mit solchen Gefühlen und Einstellungen

umgehen kann, um sie zu positivieren.

Diese und viele ähnliche Erfahrungen machen NCBI Workshops spannend und aufregend, denn sie bewirken Ermüdung. Sie zeigen, dass Jugendliche und Erwachsene anfangen, ihr Leben positiv gestaltend in die Hand zu nehmen.

Um Informationen über einen Workshop für Ihre Organisation oder Institution zu bekommen, kontaktieren Sie die nächste NCBI-Sektion Uta Allers / Berlin, Email: [uta.allers@snafu.de](mailto:uta.allers@snafu.de) oder Gudrun Knittel Köln, Email: [gudrun.knittel@netcologne.de](mailto:gudrun.knittel@netcologne.de). Für mehr Informationen über NCBI Schweiz, können Sie die Homepage [www.ncbi.ch](http://www.ncbi.ch) bzw. [www.ncbi.org](http://www.ncbi.org) besuchen.

*Nikolaus Schröck*

## Globales Lernen - Anspruch - Wirklichkeit - Vision

*Momentaufnahmen aus dem Programm zum VENRO-Kongress im September 2000 vermitteln den Anschein der selbstverständlichen Etablierung Globalen Lernens. Globales Lernen ist „in“. Jeder/jede kennt Globales Lernen, weiß um die Notwendigkeit und die Wichtigkeit. Jeder? Eindrücke aus der Schulpraxis zeigen das Gegenteil:*

*- Eine Referendarin möchte eine Hausarbeit zum 2. Staatsexamen über „eine fächerübergreifende Unterrichtseinheit zum Globalen Lernen“ schreiben. Der Seminarrektor lehnt den Titel ab. Begründung: „Globales Lernen, was soll das sein? Das gibt es nicht“.*

*Die Kluft zwischen dem Anspruch Globalen Lernens und der Realität des Schulalltags wird aus der Sicht der Praxis (scheinbar) eher größer als kleiner. Was mögen dafür die Gründe sein?*

*Fächerübergreifender Unterricht und Projektarbeit - um die Ganzheitlichkeit Globalen Lernens deutlich zu machen - stehen oftmals an vorderster Stelle der Forderungen, wenn es um „guten Unterricht“ geht. Hingegen ernüchtert die Realität an Schulen schnell. Stofffülle und Zeitmangel, KollegInnen mit anderen Interessen, schulorganisatorische Zusatzaufgaben, SchülerInnen mit anderen Prioritäten und das Ge-*



*Cover-Foto der Veröffentlichung: Erika Schmidt / Milena Vogt: 'Abwantwana Benkosi - Königskinder'. Frankfurt am Main: IKO 2000*

*- Das Feedback einer Teilnehmerin an einer Fachtagung zum Thema „Schule öffnen für Umwelt und Entwicklung“ ist ernüchternd. Ein solches Treffen erinnere „ein wenig an ein Veteranentreffen“.*

*- Das Ergebnis einer Kartenabfrage während einer Lehrerfortbildung zum Einsatz von Unterrichtsmaterialien macht deutlich, dass zwar genügend Unterrichtsmaterialien vorhanden sind, diese aber kaum eingesetzt werden. Als Gründe werden genannt: „Weiß nicht, wie ich das Thema unterbringen soll“. „Die Materialien zu wenig aufbereitet“. „Mir fehlen methodische Hinweise“.*

*fühl, mit all diesen hehren Zielen alleingelassen und methodisch/didaktisch überfordert zu sein, frustrieren manchmal selbst die Engagiertesten. KollegInnen, die nach Fortbildungen mit viel Elan und neuen Ideen an die Schule zurückkehren, sind nach kurzer Zeit wieder so in der Alltagstrettmühle gefangen, dass sich eher Ohnmachtsgefühle breit machen. Als Folge findet Globales Lernen - wenn überhaupt - in wenigen Fächern, in Einzelstunden, einige Male im Jahr statt. Nachhaltigkeit kann so nicht erreicht werden. Es ist schade, dass Globales Lernen häufig mit Reformansprüchen an Schule überlastet wird. Weniger ambitionierte Ziele - dafür eine*

*häufigere und nachhaltigere Integration in den Alltagsunterricht wären sinnvoll.*

*Gute Unterrichtsmaterialien zum Globalen Lernen bieten sofort einsetzbare Arbeitsblätter und methodische Hinweise zur Einsetzbarkeit. Leider sind diese in der Minderzahl. Materialien, bei denen Lehrerinnen und Lehrer erst mit Schere und Klebstift (oder Scanner) tätig werden müssen, haben kaum eine Chance eingesetzt zu werden. Aber selbst didaktisch gut gemachte Materialien werden nach meiner Erfahrung nur selten eingesetzt. Erst wenn Lehrkräfte in Fortbildungen konkret mit einzelnen Unterrichtshilfen gearbeitet haben, führt der damit verbundene „Aha-Effekt“ zu einer höheren Akzeptanz. Bevor Globales Lernen im Klassenraum umgesetzt wird, müssen Lehrkräfte selber Erfahrung in diesem Unterrichtsfeld gesammelt haben! Die Konzeptionierung und Erstellung von Unterrichtsmaterialien sollte deshalb Hand in Hand mit entsprechender - didaktisch gut gemachter - Lehrerfortbildung gehen. Darauf müssten sich auch NROs einstellen, wenn ihre Produkte nicht länger die Reihe von Staubfängern im Bücherregal von LehrerInnen verlängern sollen. Leider stehen empirische Studien zum Besitz bzw. Einsatz von didaktischen Unterrichtsmaterialien zum Globalen Lernen noch aus.*

*Zudem scheinen zentrale schulische Institutionen, wie Schulleitungen und Schulräte, besonders wenig über Globales Lernen zu wissen. Das liegt häufig nicht an dieser Personengruppe. Vielmehr ist es dem Konzept Globales Lernen - sehr viel weniger als etwa der Umweltbildung - bisher nicht ausreichend gelungen, sich einerseits aus der Protestbewegung zu lösen und andererseits Anschluss an die verschiedenen schulpädagogischen Debatten und Konzepte - beispielsweise in Hinblick auf Schulentwicklung und Schulprogramm - zu finden. Hier fehlt es an positiver Publicity, an Schulkenntnis und an überzeugender Lobbyarbeit - auch seitens der KMK in den eigenen Reihen.*

*Eines ist klar, weder ein griffiges schulpädagogisches Konzept, perfekte Unterrichtsmaterialien oder Lehrerfortbildungen allein, werden helfen, Globales Lernen an Schulen stärker zu verankern. Gerade aus den jüngsten Entwicklungen der Schulpädagogik, aus den Erfahrungen um die Bemühung pädagogischer Schulentwicklung, wird deutlich dass Veränderungen im Schulwesen meistens mehreren Ansatzpunkten zu verdanken sind. Erst die Trias von Unterrichtsentwicklung (UE) Organisationsentwicklung (OE) und Personalentwicklung (PE) ermöglicht eine nachhaltige Veränderung an Schulen. Konkret heißt das: Lehrkräfte und Schüler müssen Hilfen erfahren, Schlüsselqualifikationen für Globales Lernen wie z.B. Methodenkompetenz oder Kommunikationsfähigkeit auszubauen und zu üben. Globales Lernen muss immer wieder in unterschiedlichen Fächern von unterschiedlichen Kolleginnen und Kollegen thematisiert werden (UE). Um dies zu ermöglichen, sollten Lehrkräfte in Klassen- oder Fachteams zusammenarbeiten, gemeinsam pädagogische Konzepte entwickeln und die Kontinuität der Bildungsarbeit sicherstellen (OE). Es fehlen Hinweise, wie Globales Lernen im Schulprogramm sichtbar werden kann. Es ist wichtig, dass sich eine ganze Schule auf ein solches neues Lerngebiet einstellt. Lehrerteams sollten dafür in gemeinsamen Fortbildungen und nicht in Einzelveranstaltungen geschult werden (PE). Fortbildungen sollten darüber hinaus nicht nur methodisch-didaktisch qualifizieren, sondern auch Hinweise zur Gestaltung von Schulentwicklungsprozessen mit berücksichtigen - also damit zur Organisationsentwicklung beitragen.*

*Wenn es gelingt, solche Prozesse zu initiieren, Globales Lernen zum Thema von Schulentwicklung zu machen und qualifiziert zu begleiten, dann werden die guten Unterrichtsmaterialien nicht mehr auf den Bücherregalen verstauben und Staatsexamensarbeiten zum Globalen Lernen zum Unterrichtsalltag gehören!*

## IKO-Verlag für Interkulturelle Kommunikation

Postfach 900421 · D-60444 Frankfurt

Telefon (069) 784808 · Fax (069) 7896575

e-mail Verlag: [ikoverlag@t-online.de](mailto:ikoverlag@t-online.de) · e-mail Auslieferung: [iko@springer.de](mailto:iko@springer.de)

Internet: [www.iko-verlag.de](http://www.iko-verlag.de)

1/2000  
FRAUEN  
IN DER  
EINEN  
WELT

Zeitschrift für interkulturelle  
Frauenalltagsforschung

Frauen und Gesundheit



### FRAUEN IN DER EINEN WELT

Zeitschrift für interkulturelle Frauenalltagsforschung

Herausgegeben von "Frauen in der Einen Welt" e.V. –  
Zentrum für interkulturelle Frauenalltagsforschung und  
internationalen Austausch, Nürnberg

Erscheinungsweise: zwei Hefte pro Jahr

Umfang: jeweils ca. 120 Seiten

Preis des Einzelheftes: DM 21,00 zzgl. Versand

Jahresabonnement: DM 36,00 zzgl. Versand

Redaktionsadresse: Frauen in der Einen Welt e.V.

Postfach 21 04 21, 90122 Nürnberg

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

## NachwuchswissenschaftlerInnen in der Kommission 'Bildungsforschung mit der Dritten Welt'

### Bericht über die bisherige Arbeit der AG ALIMA (Arbeiten und Lernen in der Marginalität)

Bildungsprozesse, Lernen und Lernorganisation müssen mit den wachsenden Anforderungen einer immer schnelleren und dynamischeren Entwicklung Schritt halten. Rapide ansteigende Arbeitslosigkeit, der Abbau rechtlich abgesicherter Arbeitsplätze und zunehmende Probleme bei der festen Sicherung des Lebensunterhaltes machen es auch im Bereich der Internationalen Erziehungswissenschaft nicht einfach sich zu etablieren. Die Rede von den 'informellen' und unsicheren Arbeitsverhältnissen vieler NachwuchswissenschaftlerInnen ist auf den regelmäßigen Zusammentreffen und Tagungen im Bereich der interkulturellen Pädagogik und Internationalen Erziehungswissenschaft stets präsent.

Die Arbeitsgruppe ALIMA konstituierte sich im Sommer 1996 als Gruppe von (Nachwuchs-) WissenschaftlerInnen in der Kommission „Bildungsforschung mit der Dritten Welt“, um diesen Problemen gemeinsam zu begegnen sowie ein Forum zur gegenseitigen Unterstützung zu haben. Die bisherigen Arbeitsergebnisse, die diese Gruppe engagierter WissenschaftlerInnen im Rahmen ihrer kritischen Dialog- und Diskussionsprozesse erzielte, wurden bereits in früheren Ausgaben der ZEP ausführlich besprochen (vgl. Bövers/ Lohrenscheit/ AG ALIMA: Beschäftigungsorientierte Erwachsenenbildung im informellen Sektor in den Ländern des Südens. In: ZEP, H. 1/1998, S. 19-23 und Bövers/ Lang-Wojtasik/ Lohrenscheit / AG ALIMA. Qualifikationsprofil für den Bereich Internationale Bildungsforschung. In: ZEP, H. 2/1998, S. 38 - 39).

An dieser Stelle sollen die bisher erzielten Ergebnisse zusammengefasst und weitere mögliche Perspektiven der Zusammenarbeit aufgezeigt werden. Die Gründung der AG ALIMA hängt eng mit den Vorbereitungen zur 5. Weltkonferenz zur Erwachsenenbildung der UNESCO zusammen. Bei einer Tagung der Kommission BDW im UNESCO Institut für Pädagogik in Hamburg wurden ihre Mitglieder zur Beteiligung an der CONFINTEA V. aufgefordert. Unter der Leitung des damaligen Kommissionsvorsitzenden Gottfried Mergner wurde dieser Auftrag an die Gruppe ALIMA delegiert, die sich daraufhin im Rahmen eines intensiven Arbeits- und Kooperationsprozesses auf die Gestaltung eines Workshops während der Konferenz in Hamburg vorbereitete. Dies geschah unter anderem durch regelmäßige Arbeitstreffen sowie eine gemeinsam mit dem Berufsbildungswerk der Vereinten Nationen (UNEVOC) durchgeführte Tagung in Berlin. Der Beitrag der Gruppe für den Workshop „*Adult Learning in a Changing World of Work*“ bündelte die Arbeiten zwölf verschiedener AutorInnen zum Themenschwerpunkt beruflicher Lernprozesse im informellen Sektor. Nicht zuletzt durch dieses kritisch-reflektierte Engagement der Gruppe ist der für die Erwachsenenbildung wichtige Themenbereich ungeschützter Beschäftigungsverhältnisse in der

'Dritten Welt' in die Agenda der UNESCO-Weltkonferenz eingeflossen.

Weiteres Ergebnis dieser Arbeit ist eine Publikation der Gruppe zum Thema „*Arbeiten und Lernen in der Marginalität. Pädagogische Ansätze im Spannungsfeld zwischen Kompetenzerwerb und Überlebenssicherung im informellen Sektor*“, herausgegeben von Bernd Overwien, Claudia Lohrenscheit und Gunnar Specht. Frankfurt (Main) 1999. 367 S. Das Buch wendet sich an alle, die den Prozess der Überlebenssicherung im informellen Sektor ganzheitlich verstehen (lernen) wollen oder konkrete Bildungsmaßnahmen für die Menschen im informellen Sektor planen bzw. durchführen wollen. Auf Einladung der Gruppe beteiligten sich weitere AutorInnen, die im Rahmen einer Internationalen Bildungsforschung und -praxis tätig sind, mit ihren Beiträgen zum Thema: „Bildung und Überleben im informellen Sektor der ‚Dritten Welt‘“. Alle Autorinnen und Autoren arbeiten in theoretischen und praktischen Bezugsfeldern der Entwicklungszusammenarbeit – in (internationalen) Organisationen, Consultingfirmen, an Universitäten und Hochschulen.

Der zweite Arbeitsschwerpunkt der Gruppe ALIMA war die Erarbeitung eines Qualifikationsprofils für die Bereiche einer internationalen, kooperativen Bildungsforschung und Interkulturellen Pädagogik. Dieses – auf eine breite Diskussion angelegte Papier wendet sich an ExpertInnen in Theorie und Praxis der internationalen Entwicklungs- und Bildungszusammenarbeit, mit dem Ziel einer intensiven Kommunikation und Kooperation. Der Entstehungs- bzw. der Arbeitsprozess verlief in ähnlicher Weise wie bereits oben geschildert: in regelmäßigen Treffen wurde ein Entwurf erarbeitet, der im weiteren Verlauf diskutiert und modifiziert wurde. Das so entstandene Qualifikationsprofil ist dabei nicht als endgültiger Entwurf zu sehen, sondern als Vorlage, die ständig aktualisiert und an die sich verändernden Anforderungen angepasst werden muss. Während des letzten DGfE-Kongresses in Dortmund stellten Mitglieder der Gruppe das erarbeitete Qualifikationsprofil einem interessierten Kreis aus verschiedenen Hochschulen und der Wirtschaft zur Diskussion.

Zielsetzung der Gruppe ALIMA ist der Aufbau eines Netzwerkes von KollegInnen, die in Bereichen einer international vergleichenden und kooperativen Bildungsforschung und – praxis mit den Ländern des Südens tätig sind. Dabei ist der Begriff der/des NachwuchswissenschaftlerIn/s weit gefasst: die sehr heterogene Gruppe setzt sich sowohl aus DiplomandInnen, ExamenkandidatInnen und DoktorandInnen, als auch aus längst promovierten WissenschaftlerInnen zusammen. Entscheidendes Kriterium für die Mitarbeit ist der soziale Status: alle Mitglieder der Gruppe befinden sich entweder inmitten ihres Qualifizierungsprozesses oder aber haben (noch) keine festen Stellen (in Aussicht). Die Kommunikation über gemeinsame Probleme und Erfahrungen hilft bei der Ermittlung eigener Qualifikationswege und –profile sowie bei der Formulierung unserer Bedürfnisse an die etablierteren KollegInnen und Kollegen, die die Gruppe kontinuierlich unterstützen. Nicht zuletzt bietet sie den Mit-

gliedern eine zusätzliche Möglichkeit, sich über ihre Mitarbeit in der Gruppe weiter zu profilieren, um so Wege in die Berufseinstiegung zu finden (was zumindest auch in einem Fall bereits gelungen ist). Unser Wunsch ist es, dass die Mitglieder auch nach der Berufseinstiegung Kontakt zu der Gruppe halten und ihre Unterstützung anbieten.

Die Zusammensetzung und Arbeitsformen der Gruppe ALIMA wandeln sich - abhängig vom jeweiligen Bedarf, den (selbstgestellten) Arbeitsaufträgen und den mitarbeitenden bzw. ausführenden Personen. Dennoch besteht ein hoher Grad an Verbindlichkeit und Kontinuität in den Kontakten, und die bisherigen Erfahrungen haben gezeigt, dass eine enge Zusammenarbeit auch über grössere Entfernungen dank der neuen Informations- und Kommunikationstechnologien kein Problem mehr ist. Zur Verbesserung und Beschleunigung der Kommunikation hat ALIMA eine eigene Listserv eingerichtet, mit der auf einfachstem Wege alle Mitglieder auf den gleichen Informationsstand gebracht werden können.

Zur Zeit hat die Gruppe ALIMA keinen konkreten Arbeitsauftrag, sondern besteht als Kommunikations- und Informationsnetzwerk weiter. Für die nächste Zukunft gibt es Überlegungen, gemeinsam eine Tagung zu organisieren, in der der aktuelle Stand der kooperativen Bildungsforschung mit der 'Dritten Welt' - am Besten gemeinsam mit Nachwuchs-KollegInnen aus den Ländern des Südens - aufgearbeitet wird. Andere Überlegungen gehen in die Richtung ein gemeinsames Forschungsprojekt zu planen und durchzuführen - hierzu sind an der Universität Oldenburg bereits intensive Vorarbeiten geleistet worden. An dieser Stelle also ein Aufruf an alle interessierten Personen, die sich jetzt angesprochen fühlen:

Neuzugänge in der AG ALIMA sind herzlich willkommen und erwünscht! Eure Themen, Wünsche und Anregungen sind gefragt, und an folgende Adressen zu richten: Gregor Lang-Wojtasik ([interpaed@erz.uni-hannover.de](mailto:interpaed@erz.uni-hannover.de)) oder Claudia Lohrenscheit ([claudia.lohrenscheit@uni-oldenburg.de](mailto:claudia.lohrenscheit@uni-oldenburg.de)).

Claudia Lohrenscheit

### **Bericht über die 6. Arbeitstagung der Arbeitsgruppe Ethnopedagogik in der Deutschen Gesellschaft für Völkerkunde (DGfV) am 17. und 18. Juni im Stadtmuseum in Grevenbroich/Neuss**

#### **Grundlagen und Praxis der Interkulturellen Kommunikation und Ethnopedagogik**

Anlässlich der 6. Arbeitstagung der AG Ethnopedagogik wurde die Idee verfolgt, einmal die unterschiedlichsten Forschungs- und Praxisfelder der Ethnopedagogik zusammenzubringen, ihnen gemeinsame wissenschaftliche Grundlagen herauszukristallisieren und aktuelle Fragestellungen der verschiedenen Forschungs- und Anwendungsgebiete zu formulieren. Dahinter stand die Beobachtung, dass sich in der interkulturellen und ethnologischen Forschungs- und Berufspraxis derzeit die unterschiedlichsten Arbeitsgebiete

entwickeln, die sich teils kaum gegenseitig wahrnehmen, obwohl sie voneinander profitieren könnten. Dazu kommt, dass sich in den letzten zwei Jahrzehnten berufliche Tätigkeiten und Forschungsfelder in interkulturellen Kontexten etablierten, die nicht in der Tradition der klassischen - insbesondere deutschen - Ethnologie stehen und stark von anderen Fachgebieten besetzt wurden. Pädagogen, Psychologen, Wirtschaftswissenschaftler, Soziologen, Germanisten, Volkskundler und auch viele Künstler mussten sich aufgrund der gesellschaftlichen Problemstellungen durch die zunehmende Globalisierung des Lebens und internationale Migration und den damit verbundenen Herausforderungen an die berufliche Praxis der Interkulturalität zuwenden. Leider spiegelt sich dies nicht in gleichem Umfang in der Intensität der interdisziplinären Zusammenarbeit mit EthnologInnen wider. Denn die EthnologInnen hätten einiges in diesem Diskurs zu bieten: „Eine holistische Sicht von Kulturen und Systemen, eine vorsichtige Haltung gegenüber der Vielfalt und den Besonderheiten von Menschen, die Kenntnis nicht nur trivialer Universalien, Feldforschungserfahrungen und qualitative Methoden der Recherche, längerfristige persönliche interkulturelle Lebenserfahrungen und Wissen um die Untersuchung existenzrelevanter Themen in kleinen Feldern. Die moderne Ethnologie ist existenziell, ganzheitlich und wandlungsorientiert. Sie verbindet Wissen mit Theorien und Methoden.“ (Antweiler, Tagungspapier 2000)

So ist es u.a. Ziel der AG Ethnopedagogik, zwischen der klassischen akademischen Ethnologie, interkulturellen beruflichen Arbeitsfeldern und anderen relevanten akademischen Disziplinen zu vermitteln, neuartige wissenschaftliche Forschungsfragen in die Universitätsforschung hineinzutragen und sich dafür zu engagieren, dass sich die studentische Klientel der Ethnologie aus der Universität heraus fachlich besser auf die interdisziplinären Qualifikationsanforderungen in den ethnopedagogischen Tätigkeitsfeldern vorbereiten kann.

Nach einem umfassenden Eröffnungsvortrag von Prof. Dr. Christoph Antweiler vom Ethnologischen Seminar der Universität Trier über Ethnologie als gesellschaftlich relevante Humanwissenschaft konkretisierte Dr. Rose Haferkamp (Institut für kulturelle Weiterbildung e.V.) nochmals die zentralen Fragestellungen und Arbeitsfelder der Ethnopedagogik in Verbindung mit der Interkulturellen Kommunikation. Frau Dr. Helga Unger-Heitsch (Vorsitzende der AG) präsentierte einen Überblick über die Kindheits- und Sozialisationsforschung in der Ethnologie als eines der wissenschaftlich wichtigen Elemente der angewandten Ethnopedagogik.

Anschließend stellten Dr. Ursula Bertels und Dr. Christiana Lütkes (Ethnologie in Schule und Erwachsenenbildung e.V.) das auf mehrere Jahre angelegte Forschungsprojekt "Die Relevanz ethnologischer Themen für den Erwerb interkultureller Kompetenz in der schulischen Sozialisation" vor. In dem von der Volkswagen-Stiftung geförderten Projekt wird interdisziplinär mit Psychologen und Pädagogen zusammengearbeitet. Die Fragestellung beinhaltet eine lehrplanpolitische Dimension.

BDW BDW BDW BDW BDW BDW BDW BDW BDW BDW

Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft / Kommission Bildungsforschung mit der Dritten Welt

Während an diesem Beispiel die methodische Komplexität einer wissenschaftlich fundierten Forschung in der gesellschaftlichen Realität mehr im Mittelpunkt stand, berichtete der Soziologe Stefan Draganis (Intercultural Consultant) aus der Realität eines Trainers für Interkulturelle Kommunikation. Hier standen neben fachlichen Inhalten vor allem die Vorstellungen von Institutionen und Organisationen sowie von Beratungsfirmen in Bezug auf fachliche und menschliche Qualifikationen eines Spezialisten für IK auf dem Bildungsmarkt im Mittelpunkt.

Die Psychologin Martina Kanther (Institut für Interkulturelle Didaktik, Göttingen) betrachtete dagegen mehr die psychologischen Grundlagen interkultureller Kommunikationssituationen und die Zielsetzungen von interkulturellen Trainingsmaßnahmen.

Im Anschluss nahmen die Tagungsteilnehmer an einer von Frau Kanther geleiteten Simulationsübung teil. Diese Verbindung von Theorie und Praxis und die dadurch forcierte individuelle Betroffenheit ließ diesen Teil der Tagung zu einem Herzstück der Diskussion über interkulturelle Wahrnehmungsübungen werden.

Am Sonntagmorgen folgten weitere Präsentationen aus dem Theorie – Praxis – Feld:

- Ideen und Probleme der Konzeption interkultureller ethnologischer Ausstellungen für Kinder und Jugendliche,
- Grundgedanken und Ausführungen von kulturpädagogisch orientierten, ethnologischen Werkstattprojekten in Museum, Kindergarten und Schule,
- Fragen von Schul- und Lehrplankonzeptionen im Wechselspiel mit globalen gesellschaftlichen Anforderungen an das Lernen.

Auch detaillierte Darstellungen von Wahrnehmungs- und Verständigungsproblemen im Unterricht ‚Deutsch als Fremdsprache‘ als Herausforderung an die fachliche Qualifikation der Lehrenden wurden behandelt. Es zeigte sich, wie häufig in den Wirkungsmechanismen von Medien oder kultur-

pädagogischen Methoden wie Werken, Malen, Tanzen, Musik oder Ausstellungsgestaltungen etc., die Feinheiten der Sprache und die eigene Darstellung nicht ausreichend reflektiert werden. Es bedarf des interdisziplinären Austauschs oder es ergeben sich oft neue Forschungsfragen aus der Praxis heraus. Während der gesamten Tagungsdauer konnten zudem im Museum kleine Installationen und Präsentationen von Praxisbeispielen unterschiedlichster Art betrachtet und diskutiert werden.

Karl-Heinz Braxein (Kula e.V.), der eine Studie über das Studium und die Ausbildung in der Ethnologie verfasst hat, formulierte neben den Stärken des Studiums wie reiche thematische Faktenkenntnis in Bezug auf kulturelles Wissen, Universalität und Interkulturalität die Schwächen des universitären Ausbildungsangebots im Hinblick auf die außeruniversitären Erwerbsfelder. So sieht er Defizite in der Vorbereitung auf soziale und analytische Orientierungen in nicht universitären Tätigkeitsfeldern und insbesondere einen Mangel an Angeboten oder Verknüpfungen zu pädagogischen und organisatorischen Qualifikationen, die im beruflichen Alltag gefordert werden.

Ein solches Ausbildungsangebot ist jedoch unbedingt notwendig, um den interdisziplinären Dialog und die Zusammenarbeit mit andern Wissenschaften und Berufen, die im interkulturellen Kontext aktiv sind, pflegen zu können, und einen kreativen und attraktiven Partner in der Zusammenarbeit darzustellen, der seine Stärken gestalterisch einfließen lässt.

Die Arbeitsgruppe wird daher in der nächsten Zeit ein aktuelles Anforderungsprofil an die vorberufliche Ausbildung ausarbeiten.

Schlussendlich möchten wir hier nochmals dem Stadtmuseum Grevenbroich, seinem Leiter Dr. Bodo Schwalm und seinen MitarbeiterInnen danken, die fantastische Gastgeber waren.

Dr. Rose Haferkamp, Euskirchen

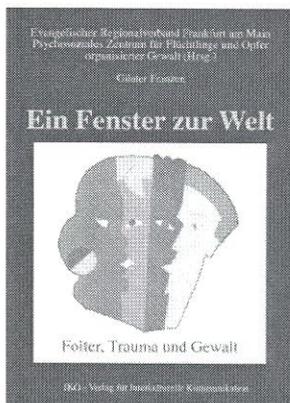
## IKO-Verlag für Interkulturelle Kommunikation

Postfach 900421 · D-60444 Frankfurt

Telefon (069) 784808 · Fax (069) 7896575

e-mail Verlag: [ikoverlag@t-online.de](mailto:ikoverlag@t-online.de) · e-mail Auslieferung: [iko@springer.de](mailto:iko@springer.de)

Internet: [www.iko-verlag.de](http://www.iko-verlag.de)



Evangelischer Regionalverband Frankfurt am Main  
 Psychosoziales Zentrum für Flüchtlinge und Opfer  
 organisierter Gewalt (Hrsg.)

Günter Franzen

**Ein Fenster zur Welt**

Folter, Trauma und Gewalt

2000, 226 S., DM 39,80, ISBN 3-88939-029-3

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

## Bericht aus der AG Bildung im VENRO

Die Arbeitsgemeinschaft Entwicklungsbezogene Bildung im VENRO hat sich anlässlich ihrer Sitzung am 6. Juni 2000 in Bonn schwerpunktmäßig mit dem World Education Forum befasst, das im April 2000 in Dakar stattfand. Weiterhin wurde die Notwendigkeit der Mitgliedschaft der Bundesrepublik Deutschland im Teilabkommen des Europarates zum Nord-Süd-Zentrum in Lissabon betont.

Auf Einladung der Arbeitsgemeinschaft berichtete Frau Christine M. Merkel von der deutschen UNESCO-Kommission über Verlauf und Ergebnisse des World Education Forum in Dakar. Das Follow-up zur ersten Weltbildungskonferenz "Bildung für Alle" im Jahre 1990 in Jomtien wurde von UNESCO, UNDP, UNFPA, UNICEF und der Weltbank organisiert und getragen. Die an der Konferenz teilnehmenden Regierungen und Geberorganisationen haben im Abschlussdokument die bislang weitgehend nicht eingelösten Selbstverpflichtungen aus Jomtien fortgeschrieben:

- 1.) Ausweitung und Verbesserung der frühkindlichen Betreuung und Erziehung, insbesondere für gefährdete und benachteiligte Kleinkinder.
- 2.) Die Einführung der Grundschulpflicht bis 2015 durch kostenfreien Unterricht und die Sicherung von Lernmöglichkeiten für Mädchen, für Kinder in gefährdeten Lebenslagen und Angehörige ethnischer Minderheiten.

3.) Absicherung der Lernbedürfnisse von Jugendlichen durch gleichberechtigten Zugang zu angemessenen Lehrangeboten und Training von Basisqualifikationen (life skills).

4.) Bis 2015 sollen mindestens 440 Millionen, das heißt rund die Hälfte der erwachsenen Analphabeten ein angemessenes Grundbildungsniveau erreichen sowie insgesamt die Lern- und Fortbildungsangebote für Erwachsene verbessert werden. Auch hier liegt der Schwerpunkt bei Lernchancen für Frauen.

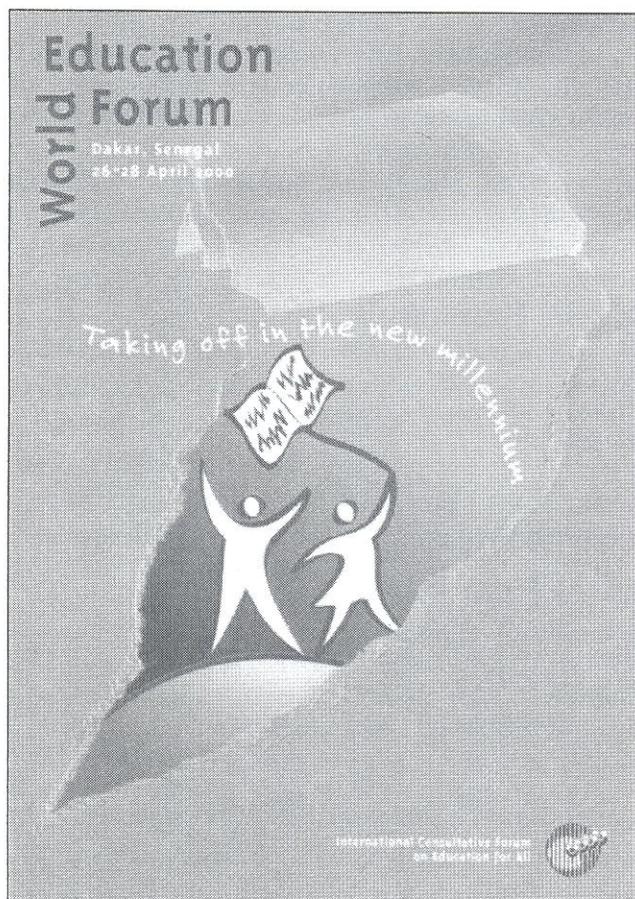
5.) Die Verweigerung der Bildungsrechte für Mädchen soll für Grund- und Sekundarstufe bis 2005 überwunden sein. Bis 2015 sollen die Geschlechterdisparitäten im Bildungswesen insgesamt angeglichen sein.

6.) Der Aktionsplan bekräftigt Qualität als Priorität aller Bildungsanstrengungen: Nur relevante Lerninhalte und kulturell wirksame Lernmethoden in der Grundbildung führen auch zu spürbaren und nachweisbaren Lernergebnissen sowohl im Bereich der Basisqualifikation als auch im Lesen, Schreiben und Rechnen.

Die teilnehmenden Länder haben sich verpflichtet, unter Einbeziehung nationaler Nicht-Regierungsorganisationen und Experten zur Umsetzung dieser Ziele bis spätestens 2002 umfassende nationale Bildungspläne aufzustellen. Darin sollen Zielvorgaben, Kriterien für Fortschritte, Programme für die oben genannten Gruppen, die entsprechenden Finanzmittel sowie verbindliche Rechenschaftslegung ausgewiesen werden. Die AG Bildung bedauerte, dass es den deutschen Nicht-Regierungsorganisationen aufgrund mangelnder Transparenz in der Vorbereitung nicht möglich war, sich an der deutschen Delegation für die Dakar-Konferenz zu beteiligen und konstatierte die Notwendigkeit, als der Staatenwelt gleichberechtigter Partner an dem nationalen Bildungsplan mitzuarbeiten.

Der Evaluierungsbericht zum Nord-Süd-Zentrum in Lissabon liegt mittlerweile vor. Das Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung hat den Beitritt der Bundesrepublik Deutschland zu dem entsprechenden Teilabkommen des Europarates stets von den Ergebnissen dieses Evaluierungsberichtes abhängig gemacht. Auf Bitten der AG-Bildung hat sich der VENRO-Vorstandsvorsitzende in einem Brief an die Bundesministerin für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung für den Beitritt Deutschlands zum Nord-Süd-Zentrum des Europarates ausgesprochen. Die AG-Bildung hat beschlossen, bis auf weiteres den Kontakt nach Lissabon aufrecht zu erhalten und sich im Rahmen der Möglichkeiten seiner Ressourcen an der Vorbereitung und Durchführung der vom Nord-Süd-Zentrum ausgelobten "European School Week" im November 2000 zu beteiligen. Die AG Bildung hat die WUS-Informationsstelle Bildungsauftrag Nord-Süd und das Entwicklungspädagogische Informationszentrum Reutlingen darum gebeten, die bestehenden Kontakte zum Nord-Süd-Zentrum für die Vorbereitung der European School Week und eine konstruktive Zusammenarbeit auf der Ebene des Europarates insbesondere auch mit Nichtregierungsorganisationen aus den Staaten Mittel- und Osteuropas zu nutzen.

Torsten Jäger



C. Agbagla / N. Agossa / J.-D. Bassong u.a.

## Correspondances, vers une pédagogie de libération.

Édition Clé, Yaoundé-Cameroun, 1999, 281 S.

Im Mai des Jahres 1999 wurde in Abidjan (Côte d'Ivoire) und in Weingarten (Deutschland) eine in vielfacher Hinsicht bemerkenswerte Zwischenbilanz eines seit zehn Jahren laufenden Schulreformprojektes konzeptioneller Art gezogen, das es unbedingt verdient, auch von uns einer genaueren Betrachtung unterzogen zu werden. Der Inhalt jener Bilanz, an der sechzehn Pädagogen aus Benin, Côte d'Ivoire, Kamerun, Senegal, Togo und zwei deutsche beteiligt waren bezieht sich vor allem auf die mögliche Etablierung befreiungspädagogischer Grundsätze im Schulwesen ausgewählter westafrikanischer Staaten. Ein glücklicher Zufall hat mir das Buch in die Hände gespielt. Was ist denn nun so bemerkenswert an dieser Bilanz?

Ins Auge sticht zu allererst die Art und Weise wie die Ergebnisse dargeboten werden. Der Titel des Buches macht bereits neugierig: Korrespondenzen werden dem Leser offeriert. Also Briefe, die sich die Autoren über Ländergrenzen und über Kontinente hinweg geschrieben haben sind das Medium, das zum Erkenntniszuwachs führen soll. Eine Methode, die auch uns nicht ganz unbekannt ist. Die neuere deutsche Literatur gibt dazu Beispiele: Jürgen Kuczynski (1989) pflegt mit seinem Urenkel den Dialog, indem er ihm neunzehn Briefe schreibt. Erhard Eppler (1994) unterhält sich auf die gleiche Art mit seiner Enkelin. In jedem Fall vermittelt der Erfahrene dem fiktiven Edukanten seine in Umbruchzeiten gewonnenen Lebensweisheiten. Auch die afrikanische Literatur bedient sich dieser Schreib- und Erkenntnismethode, übrigens ganz in der Tradition auch der Weitergabe oraler afrikanischer Literatur wie sie noch heute z.B. durch Griots erfolg- und lehrreich vor allem in Westafrika praktiziert wird. Der Kongolese Henri Lopes überzeugt uns in Briefform dialogisch wirkungsvoll, dass die nun gewonnene 'Unabhängigkeit eine Art Gegenbeweis des Kolonialismus ist', obwohl er sich noch 'nicht ganz sicher ist, bereits gewonnen zu haben und noch etliche Partien gespielt werden müssten' (Lopes 1977). Also hier der Versuch mit diesem methodischen Vorgehen, nicht nur Vergangenes zu konstatieren, sondern bereits Erbrachtes in der gesellschaftlichen Realität neu zu hinterfragen und es den konkreten Bedingungen entsprechend anzupassen und möglichst weiter zu entwickeln. Und vor allem, wir werden in den Prozess der Erkenntnisgewinnung mit einbezogen. Das ist ganz im Sinne dieser Bilanzierung, aufklärerisch und erzieherisch hoch wirkungsvoll. Ich möchte behaupten, dass es den Au-

toren gelungen ist, dem bewährten Stil der Darbietung pestalozzischer Volkserziehung, siehe z.B. die vierzehn Briefe "Wie Gertrud ihre Kinder lehrt", über den Rahmen von Belehrung hinaus, westafrikanischen Bedingungen entsprechende konkrete Handlungsanleitungen beizufügen. Kulturaustausch im wahrsten Sinne des Wortes!

Doch welcher Thematik widmet sich nun jene Korrespondenz? Der Titel des Buches verrät es uns: "Vers une pédagogie de libération". Das macht neugierig, denn die Präposition *vers* gibt eine Richtung an. Also Korrespondenz in Richtung einer Pädagogik der Befreiung! Und diese Zielstellung wird konsequent eingehalten. Selbst die Resümees am Ausgang der einzelnen Kapitel vermitteln keine Rezepte, Unumkehrbares, vermeintlich Festgefühtes. 'Die Früchte des Palavers' (Les fruits de la palabre) gipfeln aus der Erkenntnis gewonnener Einsichten in neuen Fragestellungen bzw. Problemen. Ein modernes westafrikanisches *ḍávôá ñáé*, das im heraklitischen Sinne nur ein Werden und kein Sein anerkennt!

Im Zentrum der dialogischen Korrespondenzen steht die freie Diskussion über eine Reform der Schule, die sich von Hemmnissen aus der Vergangenheit (z.B. Kolonialismus, auch zu eng gewordener traditioneller Erziehung) und von Hindernissen der Gegenwart (z.B. Postkolonialismus von außen und Tribalismus von innen) zu befreien hat. Dass dies kein alleiniges Anliegen von Pädagogen und ihrer Wissenschaft sein kann und darf, geht bereits aus den Zielstellungen jener Bilanz hervor. Neben einer Bilanzierung des gegenwärtig Erreichten, als 'Sprungbrett' zu reformerischem Handeln auf der Basis afrikabezogener wissenschaftstheoretischer Erkenntnisse, wird dem Leser eine 'mélange' aus Realismus und Idealismus, aus konkreter Analyse und in der Ferne liegendem Utopismus angeboten und zwar sowohl unter pädagogischen als auch philosophischen und theologischen Aspekten.

Die Behandlung der Thematik setzt bei den Autoren eine grundsätzliche Identifikation mit den Zielen einer Pädagogik der Befreiung voraus. Dass dabei vor allem Freire und Gandhi, nicht zu Unrecht auch Fanon, von besonderer Bedeutung sind, spricht für ihr Engagement gegenüber den in jeder Beziehung Unterdrückten in der sogenannten Dritten Welt. Dabei bleibt es aber nicht. Pädagogik der Befreiung hat sich den territorialen Bedingungen anzupassen. Wir erinnern uns an die berühmten (!) Briefe Paulo Freires nach Guinea-Bissau, wo er vor unkritischer Übernahme seiner Ideen, die sich vor allem unter brasilianischen Bedingungen als wirksam erwiesen, warnte. Unter diesem Aspekt lebt die Bilanz von der Sichtbarmachung und der Charakterisierung westafrikanischer Besonderheiten, die eine Schulreform nach befreiungspädagogischen Grundsätzen erfolgsversprechend macht, aber eben unter ihren spezifisch westafrikanischen Bedingungen. Die Frage nach der Befreiung wovon nimmt großen Raum ein und setzt einen interessanten vor allem historischen Exkurs in Gang. Besonders der kontroverse und konstruktive Diskurs zu typisch westafrikanischen Besonderheiten von Kultur in Vergangenheit, nun aber auch in

## Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension

Gegenwart und Zukunft bezogen auf Westafrika ist gewinnbringend lesenswert und zwar in der Trias von Historie, Sprache und Geisteshaltung. Unter diesen Aspekten vermisste ich zumindest einen Hinweis auf den senegalesischen Anthropologen und Physiker Scheich Anta Diop, der sich über weite Strecken mit Problemen kultureller Identität 'Schwarzafrikas' und seiner Bewohner auseinandersetzte.

Auf der Basis der Kulturdiskussion nimmt das durch Erziehung (selbst- und fremdbestimmt) zu erreichende Menschenbild des Westafrikaners eine ihm gebührende zentrale Stellung ein und zwar vor allem deshalb, weil hier mit einem im Kolonialismus geprägten 'Negerbild' auf literarisch gekonnte Weise aufgeräumt wird. Hier tritt uns nicht mehr der 'Heide' oder der 'Wilde' gegenüber oder gar der 'edle Wilde'. Hier wird uns ein Menschenbild offeriert, das nicht um seine Durchsetzung ringt, sondern das bereits Realität ist und mit kolonial-philosophischen(!) Entstellungen endgültig aufgeräumt hat. Die Einzelpersonlichkeit tritt immer mehr in den Vordergrund und soll im und durch den Prozess der Erziehung mehr und mehr an der Weiterentwicklung der Welt, das heißt insbesondere seiner ihn umgebenden Sphäre, aktiv teilhaben. Bei aller Globalität, sprich hier westafrikanischer Sicht, tritt das nationale Moment gleichberechtigt mit in den Vordergrund. Das Allgemeine und das Spezifische in trauter Einheit, worum es auch uns eigentlich geht und was uns so unsäglich schwer fällt, auch deshalb weil wir vom Anderen (noch) zu wenig wissen. Die Autoren erinnern in diesem Zusammenhang an die Ideale der Négritude, die ihre Wurzeln im französischen Kolonialismus hat und vor allem durch Léopold Sédar Senghor, Frantz Fanon oder Aimé Césaire, als der eigentliche 'Wiederentdecker (retrouveur) der Négritude', von der schwarzafrikanischen Geistesgeschichte nicht zu trennen ist. Von besonderem Interesse dabei ist, dass die afrikanische Persönlichkeit und der Stolz auf ihre Wurzeln ('es erhebt mich, ein Afrikaner zu sein'), jener 'antirassistische Rassismus' nach Sartre, bei der "Wiederentdeckung seiner selbst, eher ein Blick nach innen auf der Suche nach Lebenswertem als ein Schlag nach außen zur Vergeltung des Unrechts der Vergangenheit" darstellt (vgl. Hughes 1972, S.7). Diesen Gedanken und diese Tatsache aufgreifend, lesen wir bei Sartre: "Das lässt mich an Orpheus denken, wie er aufbricht, Eurydike von Pluto zurückzufordern". Die pädagogische Aufarbeitung des Gesamterbes, ohne ein Blick zurück im Zorn, ist der Schlüssel zu fruchtbringendem interkulturell-pädagogischen Austausch zwischen Afrika und Europa und umgekehrt. Dafür spricht schon allein die Zusammensetzung des Autorenkollektivs der Studie.

Einen ebenfalls breiten Raum nimmt die Diskussion zu Fragen der Auseinandersetzung mit geplanten oder bereits praktizierten pädagogischen Reformen innerhalb und außerhalb Westafrikas ein. Komparatistik und der willentliche Aufschluss für das Fremde im Vergleich mit dem Eigenen ist methodologisches Grundprinzip der Untersuchung. Der Leser profitiert von dieser weiten Sicht und beginnt seinen Abschied von einer doch gegenwärtig weitgehend eurozentrisch / nordamerikanisch geprägten Erziehungswissenschaft.

Eine Pädagogik der Befreiung nicht nur als zukünftig anzustrebendes Erziehungsideal wahrer Volkserziehung muss besonders auf dem Boden schulischer Realität gedeihen. Das koloniale Erbe des Lehrens und Erziehens in der Schulstube - aber nicht nur dort - ist ein schwer zu überwindendes Phänomen. Eine den gegenwärtig spezifischen Bedingungen entsprechende Lehreraus- und -fortbildung, die sich an modernen theoretischen erziehungswissenschaftlichen Erkenntnissen orientiert, auch aus dem ehemaligen 'kolonialen Mutterland', wird durchaus gesehen. Dazu gehört ebenfalls nach der Meinung der Autoren ein grundsätzlich von gegenseitiger Achtung geprägtes und sauberes Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler, wohl auch Eltern und umgekehrt. Dass es gerade zu dieser Problematik einen enormen Aufholbedarf gibt, bleibt dem aufmerksamen Leser nicht verborgen. Die Autoren setzen sich diesbezüglich mit Reformern wie Freire und Freinet kritisch auseinander und diskutieren, wie ihre Erziehungsmethoden unter den gegebenen bildungsinfrastrukturellen Besonderheiten in die spezifische Schulpraxis, also unter unbedingter Beachtung des Eigenen, integriert werden könnten. Vor allem schenken sie der Projektmethode eine besondere Aufmerksamkeit. Einmal hat sie ihre Wurzeln auch in der afrikanischen Bildungsgeschichte und es kann auf gegenwärtig Bekanntes zurückgegriffen werden, das sich auf dem afrikanischen Kontinent bereits etabliert hat. Zum anderen erlaubt diese Methode bei sinnvoller Anwendung und Zielstellung eine fruchtbare Verbindung von Theorie und Praxis in vielen Unterrichtsdisziplinen, der Erziehung zu selbständigem Denken und Handeln und ist somit vorbereitend auf zukünftige Lebensbewältigung der von ihr Partizipierenden.

Unbedingt erwähnenswert sind die Vorschläge der Autoren zur Errichtung bzw. der qualitativen Hebung bereits bestehender Pilot- oder Übungsschulen. Ihre Rolle in der pädagogischen Theoriebildung und der Lehreraus- doch vor allem der -fortbildung, unterliegt keinem Zweifel. Der Auf- und Ausbau eines solchen Netzes stellt höchste Anforderungen an alle Beteiligten. Doch in Richtung ('vers'!) einer sich etablierenden Pädagogik der Befreiung von gezüchteter Unwissenheit, scheuklappenhafter Anpasstheit und politikbezogener Bevormundung von oben ist die Präsenz solcher Schulen - als pädagogische Leuchttürme - ein unbedingt anzustrebendes Muss. Insofern ist die Studie nicht nur von pädagogisch-erzieherischer Bedeutung, sondern sie ist zumindest gleichbedeutend auch von hoher politischer Relevanz, eventuell auch Brisanz.

Abschließend noch einige zusammenfassende Worte:

- Die Autoren - Clémentine Agbagla, Bachirou Gbadamas (Togo); Norbert Agossa, Jacob Sovoessi (Benin); Jean-Daniel Bassong, René Claude Djomo, Eugène Fonssi, Christophe Mana, Etienne Nyeben, Jacob Nyoyo, Paul Salatou (Kamerun); Emmanuel Bieffo, Assi Dian, Jean Agbassi Djoman, Elie Tété Gnagne (Elfenbeinküste); Chirif Tal (Senegal); Simone Fuoss, Hans Bühler (Deutschland) - haben uns ein interessantes und auch für uns Europäer hoch aktuelles

**Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension**

Buch in die Hand gegeben. Es verdient unsere Aufmerksamkeit und fordert gleichsam auf, ausgetretene europäische Pfade zumindest zu überdenken und wo es sich anbietet, afrikanisch-europäische Zweisamkeit - nicht nur in der Kunst - im interkulturell-erziehungswissenschaftlichen Bereich zur Realität werden zu lassen.

- Die Diktion der Studie ist erfrischend und lebendig (z.B. auch durch die Verwendung von Piktogrammen, entlehnt afrikanischer Felsmalerei). Schon von daher fällt es schwer, das Buch vor dem Lesen der letzten Seite aus der Hand zu legen. Das ist allerdings bislang nur dem vorbehalten, der auch der französischen Sprache einigermaßen mächtig ist. Eine englische Version soll noch Mitte dieses Jahres erscheinen.

- Die Vielfalt der Annotationen, auch der Quellenangaben fordern dazu auf, sich einen umfassenden und relativ aktuellen Überblick zur Thematik 'Pädagogik der Befreiung' zu verschaffen, vor allem auch deshalb, weil jene Pädagogik nun noch wirksamer und einfallsreicher den lusophonen Kulturkreis auf dem afrikanischen Kontinent zu sprengen beginnt. Und das im gänzlich unmilitärischen Sinne! Der Rezensent ist fast dazu geneigt, den Titel des Buches mit Pädagogik als Befreiung zu übersetzen!

Zu einer abschließenden Charakterisierung der Studie, möchte ich Johann Heinrich Pestalozzi (1962ff, S.118) das Wort überlassen: "Soviel sah ich bald: Die Umstände machen den Menschen. Aber ich sah ebenso bald: Der Mensch macht die Umstände; er hat eine Kraft in sich selbst, selbige vielfältig nach seinem Willen zu lenken."

*Jürgen Krause*

#### **Anmerkungen:**

1 Scheich Anta DIOP schrieb auf dem Gebiete der Humanwissenschaften eine Anzahl Werke über afrikanische Fragen, darunter "Nations nègres et culture, l'unité culturelle de l'Afrique noire" und "L'Afrique noire précoloniale". Vergleiche ebenfalls Diop 1982.

2 Diese Worte schrieb Sartre in seiner berühmten Einleitung zu Senghors Anthologie französischsprachiger afrikanischer Dichtung.

#### **Literatur:**

**Diop, Anta:** Die drei Säulen der Kultur. In: Unesco-Kurier, Paris 23 (1982) 8/9, S.5ff.

**Eppler, Erhard:** Als die Wahrheit verordnet wurde. Briefe an meine Enkelin; Insel Verlag Frankfurt am Main und Leipzig 1994.

**Hughes, Langston:** Gedichte aus Afrika, Reclam Leipzig 1972.

**Lopes, Henri:** Sans Tam-Tam; Éditions CLÉ, Yaoundé 1977. In deutscher Übersetzung erschienen unter dem Titel 'Revolution ohne tam-tam' bei Volk und Wissen Berlin 1982 und bei Peter Hammer, Wuppertal 1979, unter dem Titel 'Die strafversetzte Revolution'.

**Kuczynski, Jürgen:** Dialog mit meinem Urenkel - Neunzehn Briefe und ein Tagebuch. Aufbau-Verlag Berlin/Weimar 1989.

**Pestalozzi, Johann Heinrich:** Ausgewählte Werke, Volk und Wissen Berlin 1962 - 1965, Bd.II.

Brigitte Fahrenhorst (Hg.)

## **Die Rolle der Entwicklungs- zusammenarbeit in gewalttätigen Konflikten.**

**Dokumentation einer Fachtagung in der TU Berlin vom 3. – 5.12.1999. Berlin: Society for International Development – SID / Heinrich-Böll-Stiftung 2000 (SID-Berlin-Berichte; 11), 280 S., ISBN 3-9804456-3-1, 18,— DM.**

„Konflikte gab es schon immer auf dieser Welt“ (S.1). So simpel die Eingangsfeststellung der Herausgeberin klingen mag – sie trifft den Kern der gesamten Thematik. Es geht nicht um die Vermeidung, sondern um den konstruktiven Umgang mit Konflikten. Der Krieg der NATO gegen Jugoslawien zur vorgegebenen Sicherung von Menschenrechten, unter Missachtung von Menschenrechten als vermeintlichem und gescheiterten Beispiel zukünftiger internationaler (Ordnungs-)Politik ('Kosovo-Logik'), macht am Beginn des neuen Jahrtausends deutlich, dass militärisches Eingreifen nicht zur Erreichung vorgegebener Ziele führt, sondern diese in eine unerreichbare Ferne katapultiert. Konflikte werden durch den kriegerischen Einsatz des Militärs eher verschärft, als dass sie zum Ausgangspunkt zukunftsfähiger Entwicklungen genommen würden.

Der vorgelegte Reader ist das Ergebnis einer Fachtagung, die von der Society for International Development, Berlin Chapter, der Heinrich-Böll-Stiftung und dem Fachbereich Umwelt und Gesellschaft der TU Berlin Anfang Dezember 1999 veranstaltet wurde. Dabei ging es um die Zuspitzung auf krisenerzeugende bzw. gewalttätige Konflikte im Kontext der Entwicklungszusammenarbeit (EZ). Neben zwei einleitenden Beiträgen und einem Grundlagenkapitel, enthält die Publikation drei Teile (Dokumentation der Beiträge aus den Arbeitsgruppen – AGs): 1. Intervention, 2. Vermeidung gewaltsamer Konflikte und 3. Erzeugung von Konflikten durch EZ. Um die Diskussionsprozesse der AGs zu dokumentieren und einer breiteren Öffentlichkeit zugänglich machen zu können, werden die Metaplan-Tafeln und Diskussionsergebnisse jeweils im Anschluss an die AG-Beiträge (Kapitel 2 – 4) präsentiert.

Allen ReferentInnen wurde ein Kriterienkatalog zur Strukturierung an die Hand gegeben, der die Auseinandersetzungen auf der Tagung und die Lesbarkeit des Herausgeberbandes erleichtern soll: Einordnung in Konflikttypen, Ursachen / Auslöser von Konflikten, Konfliktverlauf / -phasen, Rolle der EZ in Konfliktregionen sowie Empfehlungen. Hinzu kommen sollten Überlegungen zu Gender-Fragen und Gedanken zum Ressourcenmanagement als Querschnittsthemen. Wie bei Tagungs- und Herausgeber-Bänden üblich, halten sich nicht alle Beitragenden an die Vorgaben. Gleichwohl sind in vielen Beiträgen die Kriterien erkennbar und es

## Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension

gelingt ein guter Überblick über die Debatte zur gewaltfreien Krisenprävention. Diese wird mit dem Beginn der rot-grünen Koalition in Deutschland endlich regierungspolitisch wahrgenommen. Sie ist im wissenschaftlichen sowie EZ-Diskurs in Bewegung.

Das erste Kapitel führt aus sechs Perspektiven in die Thematik ein. Diese umfassen zwei Komplexe: Der erste Bereich thematisiert Charaktere von Krisen / Konflikten. Dazu gehören Beiträge zu Biographien von Konflikten und Beschränkungen für Handlungsspielräume der EZ, über analytische Überlegungen zu Konflikten- und Krisensituationen / -typologien, zur Komplexität sowie Nicht-Linearität von Konflikten / Kriegen und dem Dilemma der Parteilichkeit von EZ. Der zweite Bereich befasst sich mit Konzepten und Instrumentarien. Dazu gehören Krisenprävention als aktives, gezieltes Vorgehen der EZ (BMZ), Stärkung einer 'Friedenslobby' in verschiedenen Handlungsfeldern und Erfordernisse an eine umfassende Aus- und Fortbildung für Krisensituationen (GTZ) sowie Verhinderung von und Antwort auf Notstandssituationen, Neutralität als besondere Qualifizierung zur aktiven Tätigkeit in Post-Konfliktsituationen sowie verschiedene kritische Anmerkungen auf dem Hintergrund einer durchgeführten Evaluierung (UNDP).

Das zweite Kapitel beschäftigt sich auf einer makropolitischen Ebene – anhand von Fallbeispielen in Kenia, Sri Lanka, Äthiopien, Rwanda, El Salvador / Guatemala / Nicaragua – mit der Frage, ob EZ in Konfliktsituationen intervenieren soll. Im dritten Kapitel werden denkbare direkte Maßnahmen der EZ (Projekte) zur Konfliktvermeidung / -minderung untersucht (Mesoebene). Da es bisher kaum explizite Projekte dieses Typus gibt, werden v.a. direkte Maßnahmen beschrieben, die nicht im Hinblick auf die Konfliktproblematik konzipiert wurden, jedoch als Beispiele für die zukünftige Gestaltung angesehen werden können (Fallbeispiele aus Kosova, Burundi, Philippinen, Äthiopien / Somalia, Tansania, Mali, Sudan sowie querschnittartig ein Beitrag zur Friedenskarawane durch Afrika auf dem Hintergrund des 'Building a Culture of Non-Violence' – UNESCO). Im vierten Kapitel wird darüber nachgedacht, ob die EZ selbst Konflikte schafft. Dies geschieht anhand von Beispielen, die allesamt die Mikroebene betreffen und indirekte sowie nicht gewünschte Folgen der EZ betrachten (Fallbeispiele aus Palästina, Paraguay, Brasilien, Indonesien / Äthiopien / Sri Lanka sowie zwei Beiträge zu querschnittartigen Themen: Ressourcenmanagement bzw. Gender).

Die Ergebnisse der komplexen Tagung sind facettenreich: Gefordert werden sowohl interne (EZ hier) als auch externe Anstrengungen (EZ vor Ort), „die Komplexität und die Dynamik von gewalttätigen Konflikten und Krisen besser zu erfassen, die sozio-politischen und sozio-kulturellen Rahmenbedingungen besser zu analysieren. Die Maßnahmen zwischen den externen Akteuren besser zu koordinieren und auf die jeweiligen Anforderungen vor Ort besser abzustimmen [...] Es geht um Sensibilität, aber auch um ein 'Stellung beziehen', da EZ niemals neutral ist“ (S.13). Hinsichtlich der Anforderungen an zukünftige EZ lässt sich formulieren,

dass ein Instrumentenmix entwickelt und eingeführt werden muss, „der generell erfolgversprechend ist, der aber in spezifischen Situationen auch variabel eingesetzt werden kann“ (S.14 – 15).

Staatlich geförderte, zivile, internationale Krisenprävention im Sinne eines Zivilen Friedensdienstes (ZFD) ist in Deutschland beim BMZ angesiedelt. Daraus ergibt sich das grundsätzliche Dilemma neutraler Krisenprävention einerseits und nicht-neutraler Positionierung einer staatlichen Institution andererseits, die an spezifische Ziele direkt und indirekt gebunden ist. Wie erfolgreich konstruktiv-gewaltfreie Interventionen im Allgemeinen und z.B. der ZFD im Besonderen sein können, hängt nicht nur von Visionen und dem Nachdenken über ihre Realisierung ab. Abgesehen von der sich nach wie vor verschärfenden Nord-Süd-Kluft, bleibt auf dem Hintergrund der 'Kosovo-Logik' die Frage nach zukunftsfähiger internationaler (Ordnungs-)Politik. In diesem Zusammenhang ist zwar der Ruf nach ziviler Krisenprävention verständlich und konsequent, gleichwohl besteht die Gefahr der Instrumentalisierung gewaltfreier Optionen zur Durchsetzung bekannter Herrschaftsinteressen. Da sich Militär und Friedensdienst grundsätzlich ausschließen, sei an einen Slogan aus der Friedensbewegung der 80er Jahre erinnert, auf dessen Hintergrund Überlegungen eines ZFD entstanden sind: Frieden schaffen, nur ohne Waffen!

Insofern wird es auch darum gehen, wie sich deutsche Friedenspolitik finanziell positioniert. Derzeit stehen etwa 17 Mio. DM für einen ZFD ca. 47 Mrd. des Militäretats gegenüber. Letzterer soll nach dem Wunsch von Minister Scharping zur Erfüllung zukünftiger 'Out-of-area'-Einsätze weiter aufgestockt werden. Insofern liegt die Frage auf der Hand, warum nicht im Sinne konstruktiver Konversion der Militäretat als Friedensetat umgewidmet wird. Erste aufrichtige Beiträge zur internationalen Friedensschaffung und -sicherung könnten z.B. sein: schrittweise Abschaffung des Militärs, Beendigung von Rüstungsproduktion und -export sowie Entschärfung der Nord-Süd-Diskrepanzen durch demokratischen Umbau internationaler Institutionen (v.a. WTO, IWF, Weltbank). Dies bei gleichzeitiger Umwidmung der freierwerdenden Mittel zum Ausbau eines umfassenden internationalen Friedensdienstes und Stärkung einer deutschen sowie europäischen Position als Friedenskraft. Dies wäre nicht nur eine konstruktive Wendung deutscher Geschichte, sondern eine ernsthafte Umsetzung der UNO-Dekade zur Schaffung einer Kultur des Friedens und der Gewaltfreiheit. Ansonsten droht ziviler Krisenprävention die berüchtigte Feigenblattfunktion. Dies hat sie nicht verdient.

Um über die sicherlich idealistischen, jedoch sehr realisierbaren Abschlussbemerkungen fundiert nachdenken zu können, bietet der von Brigitte Fahrenhorst herausgegebene Reader umfassende Einstiegs-, Anknüpfungs- und Vertiefungsmöglichkeiten im Kontext der Entwicklungszusammenarbeit. Konflikte sind etwas Normales. Es kommt darauf an, wie wir mit ihnen umgehen wollen und ob dies konstruktiv und gewaltfrei geschehen soll.

*Gregor Lang-Wojtasik*

## Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension

**Meral Akkent/Elisabeth Bala/Gaby Franger/Evelyn Gillmeister-Geisenhof/Lale Yalcin-Heckmann (Hg.): Kopftuchkulturen. 268 Seiten, 195 Schwarz-Weiss -Abbildungen. ISSN 1434-0402, DM 57,-.**

**Bezug: Frauen in der Einen Welt. Zentrum für interkulturelle Frauenalltagsforschung und internationalen Austausch e. V. Nürnberg, Postfach 210421, 90122 Nürnberg; Tel 0911/5980769; Fax 0911/595277.**

Dieser informative und reich bebilderte Band ist das Begleitbuch zu der Ausstellung „Das Kopftuch. Ein Stück Stoff in Geschichte und Gegenwart“ des Zentrums Frauen in der Einen Welt in Nürnberg; es geht aber inhaltlich weit über die Ausstellung hinaus. Angeregt durch die jüngste Diskussion zum Kopftuch in Deutschland und in der Türkei wurde der Band zur Ausstellung um einige Aspekte erweitert.

Der Band ist in acht große Kapitel untergliedert. Im ersten Abschnitt „Mein Kopftuch“ berichten Frauen aus Deutschland, Österreich, Siebenbürgen und der Türkei über ihr Verhältnis zum Kopftuch - individuell und ganz verschieden. Ein ausführlicher Bericht beschreibt den Arbeitstag der (Kopftücher tragenden) Krenweiberl am Marienplatz in München im Jahr 1996.

Der zweite Abschnitt stellt die individuellen Aussagen der Frauen in einen ethnographischen und volkswissenschaftlichen Zusammenhang. Ausführlich werden unterschiedliche Kopftuchkulturen dokumentiert und dargestellt - in der Türkei, in Deutschland, Kasachstan, Israel, in der Ukraine, in Peru, in Siebenbürgen und Rumänien, in Panama, Peru, im Tschad und in Burkina Faso. Der Wechsel von Beiträgen und Fotodokumentation läßt ein sehr lebendiges Bild unterschiedlicher Kopftuch-Kulturen entstehen.

Der dritte Abschnitt beschreibt die „Geschichte der Kleidung in Deutschland und in der Türkei“. Hier wird besonders die Verflechtung von Politik und Mode erkennbar.

Im vierten Kapitel wird die jeweilige Funktion der „verhüllten Frau“ beschrieben - vom Nürnberger Regentuch bis zum „Orientalischen Märchen“. Ein Beitrag von Helma Lutz zur 'orientalischen Frau' in westlichen Diskursen rekonstruiert die Funktion und Stigmatisierung der Frau in der Opferrolle.

Ein sehr kurzes fünftes Kapitel zeigt das Kopftuch in der Mode von Königin Fabiola bis Coco Chanel.

Das sechste Kapitel ist der aktuellen Diskussion um das Kopftuch in Deutschland und in der Türkei gewidmet. Auf über fünfzig Seiten werden zum einen die unterschiedlichen 'Kopftuchfälle' rekonstruiert; und damit ein Stück Dokumentation geleistet. Zum anderen werden vielfältige Hintergrundinformationen und Analysen - nicht nur zur 'Lehrerin mit Kopftuch an einer deutschen Schule', sondern auch zu 'Kopftuch-Studentinnen an deutschen Universitäten und zur Kopftuchpolitik in der Türkei' geliefert.

Der siebte Abschnitt beschäftigt sich mit der Herstellung von Kopftüchern in unterschiedlichen kulturellen Kontexten.

Der letzte Abschnitt trägt die Überschrift 'Kopftuchpädagogik' und versucht, das Kopftuch als einen Beitrag zur interkulturellen Bildungsarbeit fruchtbar zu machen. In die-

sem Abschnitt werden Erfahrungen mit der Ausstellung dokumentiert und Beiträge aus der Öffentlichkeits- und Bildungsarbeit dargestellt.

Insgesamt ist der Band spannend zu lesen und eindrucksvoll bebildert. Die Artikel sind sorgfältig recherchiert. Das Thema wird aus interessanten und überraschenden Perspektiven reflektiert. Die schöne Ausstattung macht den Band zu einem attraktiven Geschenk für Frauen und Männer, die an ethnologischen, volkswissenschaftlichen und interkulturellen Zusammenhängen interessiert sind. Sieht man vom Kapitel zur interkulturellen Pädagogik ab, das hinsichtlich der Reflexionstiefe und vor allem auch der - durch den Titel suggerierten - pädagogisch-didaktischen Anregungen zurückbleibt, ist der Band ein gelungenes Beispiel dafür, wie anhand eines alltäglichen Kleidungsstücks interkulturelle Beziehungen reflektiert und unser selbstverständliches Bild vom Fremden reflektiert werden kann.

*Annette Scheunpflug*

**Mareike Molkewehrum (Hg.): Mobile 21. Modelle einer Bildung für nachhaltige Entwicklung durch Integration von Umweltbildung und Globalem Lernen. Bremen 1999, 95 Seiten; Abgabe gegen Spende/Portokosten.**

**Bezug: Landesinstitut für Schule, Am Weidendam 20, 28215 Bremen, Tel. 0421/14451; Fax 0421/14476.**

Die Arbeit zur Agenda 21 speist sich nicht nur aus Konzeptionen Globalen Lernens, sondern auch aus Erfahrungen der Umweltbildung. Beide pädagogischen Konzeptions- und Praxisfelder blicken aber auf eine verschiedene geschichtliche Entwicklung zurück und haben sich sowohl im Feld der NROs wie auch im Bereich der schulischen Bildungsarbeit unterschiedlich etabliert. Die Arbeit an der Agenda 21 geschieht häufig von beiden Anbietern, ohne allerdings voneinander Kenntnis zu nehmen. Dies ist bedauerlich und für die gemeinsame Arbeit von Schaden.

Diesem Missstand versuchte das Programm „Mobile“ zu begegnen. Mobile („MOdelle einer BILDung für nachhaltige Entwicklung“) war ein einjähriges Programm im Jahr 1998 mit dem Ziel, dass sich beide Bildungsbereiche - Globales Lernen und Umweltbildung - kennenlernen. Die Broschüre stellt eine Dokumentation dieses Projektes dar. 17 Einrichtungen der Umweltbildung und des Globalen Lernens beteiligten sich an diesem Lernprozess. Zentrales Anliegen war ein Besuchsprogramm: Je zwei Bildungseinrichtungen besuchten eine dritte Einrichtung und gaben anhand vorher gemeinsam festgelegter Kriterien einen Besuchsbericht. Ein erstes Seminar zu Beginn formulierte gemeinsame konzeptionelle Anliegen, ein Seminar zum Ende des einjährigen Projektes wertete Lernerfahrungen und Perspektiven aus.

Die Broschüre enthält die Beschreibung des Projektes sowie alle Besuchsberichte und eine auswertende Reflexion. Das Projekt macht eindrucksvoll deutlich, wie wichtig dieser konzeptionelle Austausch ist - und dass auch nach einem solchen Projekt dafür noch Bedarf besteht. Es sind noch viele Mobile-Projekte zu wünschen, gerade im Bereich der Lehrerfortbildung. Nicht nur zur Vorbereitung solcher Veranstaltungen lohnt sich diese Broschüre.

*Annette Scheunpflug*

---

**Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension**


---

**Deine Meinung zählt! Was interessiert junge Leute von heute? Jugendstudie des RMJ (Ring Missionarischer Jugendbewegungen e.V.) 1996-98, zusammengestellt und kommentiert von Tobias Faix, Kassel 1998, 18 Seiten plus Anhang, gegen Schutzgebühr von 18,00 DM zu beziehen bei: Ring Missionarischer Jugendbewegungen e.V., Wilhelmshöher Allee 258, 34131 Kassel, Tel.: 0561-938750, Fax: 0561-9387520, www.rmj.de, e-mail: rmjks@t-online.de**

Der RMJ hat auf Grundlage einer Fragebogenerhebung unter überwiegend christlich eingestellten Jugendlichen nach gültigen Werten und den persönlichen und gesellschaftlichen Zukunftserwartungen gefragt. In der Kommentierung wird zwischen Teenagern (12 bis 17 Jahre) und Jugendlichen (18 bis 27 Jahre) unterschieden. Die Ergebnisse der Befragung werden mit anderen Jugendstudien verglichen und viele Übereinstimmungen festgestellt. Allerdings ist das Vertrauen zur Kirche als Institution, wie nicht anders zu erwarten, bei den überwiegend christlich motivierten Jugendlichen größer als bei anderen Jugendlichen. Die Autoren kommen ferner zu dem Ergebnis, dass christlich geprägte Jugendliche ihre persönliche Zukunft viel positiver sehen als andere Jugendliche, die gesellschaftliche Zukunft dagegen sehr viel schlechter betrachten.

Für die inhaltliche Ausgestaltung christlicher Jugendarbeit kann diese Studie sicher wichtige Anregungen liefern. Ihre Relevanz bleibt aber auf diesen Personenkreis beschränkt.

Sigrid Görgens

**Wolfgang W. Mickel (Hg.): Handbuch zur politischen Bildung. Schwalbach/Ts. 1999, 680 S.**

Politische Bildung hat einen wesentlichen Beitrag in der mehrphasigen Demokratie- bzw. Demokratisierungsgeschichte Deutschlands geleistet. Nach dem 2. Weltkrieg zunächst von den Alliierten stimuliert und in ihrer entstehenden breitgefächerten Institutionalisierung gefördert, hat sich in den letzten 50 Jahren eine bunte Trägerlandschaft entwickelt, die mit ihren Maßnahmen Zielsetzungen wie Mündigkeit, Aufklärung, Emanzipation und Interessenvertretung erreichen will und zunehmend eine Subjekt-zentrierte Fundierung der politischen Bildung entwickelte.

Das vorliegende Handbuch bietet eine Zusammenstellung von Grundlagen und Voraussetzungen politischer Bildung ebenso wie des theoretischen und praktischen Wissens zu Didaktik und Methodik in diesem Bereich. In neun Kapiteln wird eine „Bestandssicherung“ angestrebt, der ein weites Verständnis von „politischer Bildung“ zugrunde liegt und in denen das Bestreben deutlich wird, die Herausforderungen und die Praxis politischer Bildung aufzunehmen, die infolge des gesellschaftlichen Wandels und der politischen Vereinigung Deutschlands während des letzten Jahrzehnts entstanden sind. In seinem Vorwort weist der Herausgeber insbesondere auf die stärkere Zuwendung von Erziehungswissenschaft und Fachdidaktiken zu Schlüsselqualifikationen, Kompetenzen und Fähigkeiten hin, die Auswirkungen für politische Bildung beinhalten. Ebenso konstatiert er ei-

nen Bedeutungsverlust politischer Bildung in Schule, Erwachsenen- und freier Jugendbildung. Allenfalls bei Krisensituationen und Unsicherheiten wird die „Feuerwehrfunktion“ von pB eingefordert (S.11).

Das Handbuch beginnt mit historischen Begründungen politischer Bildung und bürgerschaftlichen, rechtlichen, theoretischen wie ideologischen Grundlagen und Voraussetzungen politischer Bildung. Dem Lernen sind die beiden folgenden Kapitel gewidmet, die einerseits anhand von Zentralbegriffen wie Schlüsselfragen, Kategorien und Optionen in didaktisches Verstehen und in Strategien einführen und politischem und sozialem Lernen einen breiten Raum zumessen. Ausführlich werden sodann methodische Grundformen vorgestellt und reflektiert sowie mediale Darstellungs- und Arbeitsmittel. Die folgenden Kapitel zu sozialen und intervenierenden Aktionsformen sowie außerunterrichtlichen Aktivitäten in der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung verdeutlichen die Praxisorientierung politischer Bildung. Ein längeres abschließendes Kapitel behandelt die Bezugswissenschaften und bereichsübergreifende Aspekte politischer Bildung.

Die einzelnen Beiträge umfassen jeweils 4 bis 10 Seiten, wollen durchgehend eine „praxisfundierte und theorieorientierte Relevanz“ (S.12) dokumentieren und bieten mit ausführlichen Literaturhinweisen viele Möglichkeiten der Vertiefung an. Ein ausführliches Sachregister ermöglicht einen inhalts- und fragebezogenen Zugang quer zu den Artikeln.

Es fällt auf, dass der internationalen Dimension politischer Bildung in diesem immerhin über 660 Seiten umfassenden Handbuch insgesamt kein großes Gewicht beigemessen wird. Allein ein kurzer Beitrag nimmt „Die internationale Dimension in der politischen Bildung“ ausdrücklich auf, beschreibt sie jedoch ausschließlich am Beispiel der europäischen Dimension politischer Bildung. Wer im Sachregister nach „Globalisierung“ sucht, findet allenfalls Randbemerkungen, die z.B. auf die zunehmende Einschränkung nationaler Politik durch Global Players hinweisen, oder auf die wirtschaftliche Dimension der Globalisierung (so W. Nieke in seinem Artikel zu interkulturellem Lernen). Dem zunehmend die politische Diskussion prägenden komplexen Phänomen selbst wird jedoch kein angemessenes Gewicht für politische Bildung beigemessen, globales Lernen oder global governance tauchen im Sachregister nicht auf. Auch wer Entwicklungspolitik sucht, wird nicht fündig. Die Diskussion um „Nachhaltigkeit“ wird von den Autor/innen weitgehend vernachlässigt. Was an politischen Bildungsprozessen in inzwischen Tausenden von Gemeinden durch die Arbeit an einer Lokalen Agenda 21 in den letzten fünf bis sieben Jahren stattgefunden hat, wird in der etablierten Zunft der politischen Bildner offensichtlich nicht wahrgenommen.

Die von der politischen Bildung selbst geforderte wissenschaftliche Interdisziplinarität bedarf einer weitergehenden Verständigung, um der zunehmenden Komplexität der Gegenstände politischer Bildung gerecht werden zu können.

Peter Schreiner

---

**Unterrichtsmaterial Unterrichtsmaterial Unterrichtsmaterial Unterrichtsmaterial**


---

**Öko-Spiele-Verlag: Weltgesichter. Remagen: Aktuell-Spiele-Verlag 1999, 24,80. Bezug: Batterieweg 42f, 53424 Remagen; Tel.: 02642 / 6718; Fax: 42277.**

Das Spiel für Kinder und Erwachsene ist das aktuellste Produkt der derzeit etwa 20 Spiele zum Thema Globales Lernen des Verlages. In allen vorgeschlagenen Spielvarianten geht es um die schnelle Wahrnehmung verschiedener Menschen aus allen Erdteilen unter spezifischen Kriterien. Dabei ist die grundsätzliche Gefahr gegeben, Stereotype zu fördern, die möglicherweise abgebaut werden sollen. Die als sorgsam und umsichtig einzuschätzende Auswahl von Bildern jedoch, scheint diese Gefahr relativ gering zu halten. Viele der Motive wirken wie eine Zusammenschau der Brot-für-die-Welt- / Misereor-Kalender aus den letzten Jahren. Die Wirkung der Bilder, und damit auch der Verlauf des Spiels, hängt von den Spielenden ab. Gelungen ist eine Mischung aus Förderung von Spaß und Motivation zum Nachfragen. Dialog ist so zwischen den Mitspielenden nahezu garantiert, Hinweise auf die Arbeit und Adressen kirchlicher Hilfswerke unterstützen die Suche nach mehr Informationen – für Schulspielesammlungen zu empfehlen! *G. Lang-Wojtasik*

**Geisz, Martin: Unsere Welt online. Globales Lernen im Internet. Mülheim: Verlag an der Ruhr 1999, 96 S., ISBN 3-86072-404-5, 38,— DM.**

Die flächendeckende Ausstattung deutscher Schulen mit Computern und Internetzugängen ist in vollem Gange. Gleichwohl stellt sich die Frage: Was soll eine Schule mit diesen gegebenen Möglichkeiten anfangen? Zur Beantwortung wird in der vorliegenden Publikation fundiertes Material angeboten. Dabei wird der 'neuen Technologie' eine Unterstützungsfunktion unterrichtlicher Prozesse an vielen Stellen zugestanden. Das Arbeiten mit Computer und Internet sei eine Umsetzungsoption einer alten pädagogischen Forderung, Lehrende und Lernende sollten sich gemeinsam auf die Suche nach Lernmöglichkeiten begeben.

Alle Seiten der Handreichung sind vergleichbar gestaltet. Es gibt Symbole im Link-Stil, die die Zuordnung zu einer Themeneinheit erleichtern. Auch wird auf jeder Seite kurz vermerkt, ob die Informationen für LehrerInnen und / oder SchülerInnen nützlich sind. Gelungen ist die didaktische Aufbereitung der Publikation – begonnen bei Erläuterungen zum 'Handwerkszeug' und anderen Grundinformationen (z.B. Suchen und Finden, Lexikon der Grundbegriffe, Adressen-Strukturen) sowie vielfältigen Materialien und methodischen Vorschlägen zum gezielten Umgang mit den Angeboten des Internet (z.B. www, Email, Chat, Newsgroups) im Kontext globalen Lernens zu den Themen: Flucht und Asyl, Zeitungen, UNO, Afrika, Umwelt, Indien. Hingewiesen werden muss auch auf die Zusammenstellung annotierter Links und Adressen zum Globalen Lernen im Anhang.

Ob das Internet global ist? Natürlich nicht – denn die Nord-Süd-Diskrepanz schreibt sich bei der Verfügbarkeit von Computern und Internetzugängen konsequent fort. 1998 hatten z.B. nur 0,1 % der Bevölkerung des afrikanischen Kontinentes Zugang zum Internet (Dritte-Welt-Haus-Bielefeld: Zeitenwende – Entwicklungswende. Bielefeld 1999, S.51). Mit

der Thematisierung dieses Dilemmas führt die Publikation in globales Lernen ein. Insofern bleibt bei aller Freude für und den Chancen, die globales Lernen bietet, die Grundproblematik, dass unter den gegebenen Bedingungen das gesamte Projekt v.a. eine Angelegenheit des Nordens ist.

Bedauerlicherweise wird das Thema der Grenzen auf einer anderen bedeutsamen Ebene nicht behandelt. Immerhin gehören viele der FörderInnen des globalen Lernens in Deutschland zu jenen, die sich in den 80er Jahren gegen die Kontrollierbarkeit durch elektronische Medien gewandt haben (z.B. im Rahmen des Volkszählungsboykottes). Der verantwortungsvolle Umgang mit neuen Medien sollte auch unter diesem Aspekt gefördert werden. Oder war George Orwell doch ein Optimist?

Wer als Lehrkraft in die Erfahrungswelten des Internet mit politischem Anspruch (globales Lernen) einsteigen möchte, findet in der vorliegenden Publikation eine Fülle von Anregungen und Materialien ab Klasse 7 und die außerschulische Bildungsarbeit.

*G. Lang-Wojtasik*

**Heidrun Müller: Kim ist meine Freundin. Ein Buch für Menschen ab 6 Jahren. Illustriert von Robert Albrecht. Brandes & Apsel, Frankfurt, 1999. 24 Seiten. DM 19,80, ISBN 3-86099-180-9**

Flüchtlinge kommen in Scharen - vermitteln uns die auf sensationelle Nachrichten angewiesenen Massenmedien. Man spricht nicht von den einzelnen Menschen und ihren Schicksalen sondern von Flüchtlingsströmen. Dass auch Kinder dazu gehören, zeigen die beeindruckenden Fernseh- und Zeitungsbilder und man fragt sich berührt, was diese Kinder wohl fühlen und denken werden. Heidrun Müller hat sich mit diesem sensiblen Thema beschäftigt und ein feinfühliges Buch „für Menschen ab etwa 6 Jahren“ geschrieben. Sie erzählt in wenigen und einfachen Sätzen über den kleinen Jules, der mit seiner Mutter in ein fremdes Land flüchtet und sich dort zurecht finden muss. Indem sie aus der Sicht des Kindes berichtet, macht sie sich zur Sprecherin aller Jules, die ihr Schicksal stumm erleiden müssen, weil ihre seelisch erschütterten Eltern lieber schweigen wollen und weil sie im Ankunftsland mit der Barriere der fremden Sprache konfrontiert werden.

Eine Besonderheit dieses Bilderbuches ist die abstrakte Farbgestaltung von Robert Albrecht, in der die Menschen als bunte Punkte und die verschiedenen Stimmungen in der Erzählung als passende Farbkombinationen dargestellt werden. Die zarten Farben unterstreichen die Empfindsamkeit der Erzählung. Der Verzicht auf konkrete Abbildungen ermöglicht den kleinen oder großen Lesern, eigene Bilder zu entwickeln und verhindert gleichzeitig, dass durch Äußerlichkeiten Vorurteile transportiert werden.

Die Erzählung stellt keine Überforderung für kleine Leser dar, vor allem wegen ihres hoffnungsvollen Endes, in dem Jules in Kim eine Freundin findet. Sie kann aber Interesse wecken und zu vielen Warum-Fragen bewegen. Antworten auf diese Fragen findet man in dem Blatt „Hinweise und Anregungen für Erwachsene“, mit denen die Autorin das Buch ergänzt hat.

*Maria R. Zapata*

## Veranstaltungen

**(red.) Die Kirche EXPOniert sich:** Der Kirchliche Entwicklungsdienst, die Evangelische Landeskirche und Brot für die Welt sind mit einem breitgefächerten Programm auf der EXPO in Hannover (1.6. - 31.10.2000) vertreten. Unter dem Motto "Gut leben statt viel haben" wird eine Ausstellung gezeigt, die das EXPO-Motto "Mensch-Natur-Technik" aufgreift. Für weitere Informationen: Linda Nesecker, Evangelisches EXPO-Büro, Goethestr. 29, 30169 Hannover; Tel.: 0511/1241-238; <http://www.expo-kirche.de/projekte.html>; email: [Linda.Nesecker@evlka.de](mailto:Linda.Nesecker@evlka.de)

**(red.) Evangelische Akademie Nordelbien:** Das Herbstprogramm der Stadtakademie Hamburg sowie der Akademie Bad Segeberg bietet Veranstaltungen und Vorträge zu folgenden Themen an: Islam in Deutschland, Kultur des schnellen Geldes, Menschenrechte für Menschen auf der Flucht, Zusammenleben von Ost und West, Mediation in der pädagogischen Praxis und Theorie, Jugendgewalt. Ausführliche Programminformationen: Gesellschaft Ev. Akademie in Hamburg e.V., Esplanade 15, 20354 Hamburg, Tel.: 040/35 50 56-0, Fax: 040/35 50 56 16

**(red.) Symbole und Rituale:** Vom 25.-27.10 findet in der Tagungsstätte des Missionswerkes der Lehrgang "Symbole und Rituale, die uns tragen" statt. Der Leitfrage "Gibt es so etwas wie eine Globalisierung von Ritualen und Symbolen?" soll im Zusammensein mit Menschen aus Brasilien, dem Kongo und Papua-Neuguinea sowohl durch persönlichen Austausch, praktischem Tun oder unterrichtsbezogener Reflexion begegnet werden. Das Seminar kann auch im Rahmen der staatlichen LehrerInnenfortbildung besucht werden. Die Teilnahmekosten betragen DM 120,- bzw DM 60,- (erm.). Anmeldung bis zum 13.10.00 im Missionskolleg bei Anneliese Reuter, Postfach 68, 94561 Neuendettelsau, Tel. 09874-9 15 01/90, Fax: 09874-9 31 50.

**(red.) Internationale Konferenz: "Nachhaltigkeit und Gerechtigkeit":** Am 23. und 24.10. veranstaltet die Heinrich-Böll-Stiftung in Berlin diese Konferenz unter der Mitwirkung verschiedener NRO-Netzwerke. Am 25.10. finden zwei Workshops statt: z.B. Nord-Süd-Austausch zu Konzepten für spezifische Handlungsfelder, v.a. Energiepolitik und kommunale Nachhaltigkeitsstrategien. Weitere Informationen: Heinrich-Böll-Stiftung, Erwin Juenemann, email: [juenemann@boell.de](mailto:juenemann@boell.de), Fax: 030-28 534 108

**(red.) Entwicklungspolitisches Symposium:** Vom 27.-29.10 findet im Gustav-Stresemann-Institut in Bonn eine Tagung mit dem Thema "Kinder mit Behinderung im Schatten der Kinderrechtskonvention" statt. Das Symposium versteht sich als Forum deutscher und internationaler Diskussion über Probleme und Zukunftsperspektiven von Kindern mit Behinderungen weltweit. Programminformation und Anmeldung bei Fr. Jaschke-Schröder, Langer Grabenweg 68, 53115 Bonn, Tel.: 0228-81 07 169, Fax: 0228-81 07 197; internet: <http://www.gsi-bonn.de>

**(red.) Eine-Welt-Veranstaltungskalender für Hamburg:** Unter der Adresse <http://www.hh.schule.de/globalern/veranst> findet sich im Internet ein Veranstaltungskalender mit Terminen und Hinweisen für alle Interessierten. Der Kalender wird vom Eine-Welt-Netzwerk betreut, die sich über Veranstaltungsmittelungen von Gruppen, Einrichtungen, Initiativen etc. freuen.

## Medien

**(red.) Aufbaustudien Dritte Welt:** Die deutsche Stiftung für internationale Entwicklung hat eine Broschüre mit 63 Postgraduierten-Studiengängen und Weiterbildungsprogrammen an Hochschulen in der BRD zusammengestellt (Auswahl von Studiengängen, die sich ausdrücklich mit Problemen der Entwicklung und der Entwicklungsländer sowie mit Fragen der internationalen Zusammenarbeit beschäftigen). Bezug: DSE, -Zentrale Dokumentation-, Hans-Böckler-Str. 5, 53225 Bonn. Tel.: 0228/40 01-0; email: [zed@dse.de](mailto:zed@dse.de); [www.dse.de/zd/aufbau](http://www.dse.de/zd/aufbau)

**(red.) Globales/Interkulturelles Lernen:** Zu diesem Thema wurde vom pädagogischen Institut Falkenstein ein Leitfaden für LehrerInnen, Multiplikatoren in der beruflichen Aus- u. Weiterbildung und Ausbilder in Betrieben und Interessenverbänden entwickelt. Enthalten sind Vorschläge für die Aufbereitung des Themas im Unterricht, Literaturhinweise und (Internet-) Adressen. Die Schulberatungsstelle Globales Lernen hält zudem weitere Unterrichtsmaterialien und Sekundärliteratur bereit. Anfragen: Pädagogisches Institut Falkenstein im Hessischen Landesinstitut für Pädagogik, Reichenbachweg 36, 61462 Königstein

**(red.) Materialien für Unterricht und entwicklungs- politische Bildungsarbeit:** Die Wiener Material- und Medienstelle BAOBAB hat eine Neuauflage ihres Katalogs "Materialien und Medien zum Globalen Lernen" herausgegeben. Der Katalog enthält empfehlenswerte Materialien und audiovisuelle Medien für die schulische und außerschulische Bildung. Bezug: BAOBAB, Berggasse 7, A-1090 Wien, Tel.: 01/319 30 73

**(red.) Entwicklungspolitik in Baden-Württemberg:** Seit Anfang des Jahres gibt es eine Neuauflage des Heftes "Unteilbare Eine Welt - Informationen zur Entwicklungspolitik des Landes Baden-Württemberg". Bezug: Wirtschaftsministerium Baden-Württemberg, Theodor-Heuss-Str. 4, 70174 Stuttgart angefordert werden. Das Wirtschaftsministerium unterstützt außerdem die SüdZeit. Das Heft erscheint vier Mal jährlich (Jahresabo 5 Euro) und ist Sprachrohr des Dachverbandes Entwicklungspolitischer Aktionsgruppen in Baden Württemberg. Informationen: SüdZeit-Aboverwaltung, Tanja Sommer-Mangold, Hauptstraße 126, 88074 Meckenbeuren.

**(red.) Miteinander statt nebeneinander:** Forum, das vierteljährlich herausgegebene Organ der UNESCO-Projekt-Schulen, erscheint nun nicht mehr in Form eines Pressespiegel, sondern ist seit der Ausgabe 2/00 als sog. "Länderspie-

gel" konzipiert. Mit dieser Veränderung beabsichtigt man eine gründlichere Darstellung der Arbeit der regionalen Netzwerke anstelle der bisherigen Präsentation schulischer Einzelaktivitäten. Bezug: UNESCO-Kommission, Postfach 12 03 60, 53045 Bonn, Tel.: 0228/228 34 30

**(red.) 3. Nord-Süd Watch Bericht:** Die Regionalgruppe Hamburg von Germanwatch hat ein Buch mit dem Titel "Agenda 21 - Hamburgs mühsamer Weg ins 21. Jahrhundert" veröffentlicht. Die Forderungen der Agenda 21 betreffen nicht nur nationale sondern auch kommunale Handlungsgremien. Mittlerweile haben Städte und Gemeinden damit begonnen, Aktionspläne gemäß der Agenda 21 zu entwickeln. Der vorliegende Bericht beleuchtet das "Nord-Süd"-relevante Verhalten der politischen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Akteure in Hamburg. Bezug: Konkret-Literatur-Verlag, ISBN 3-89458-191-3 (portofrei für DM 25,-); Tel.: 040-47-52 34, Fax: -84 15

**(red.) "Feste der Völker - ein pädagogischer Leitfaden":** Das Buch gibt Anregungen und Anleitungen für die interkulturelle Arbeit rund um das Thema Feste in der multikulturellen Gesellschaft und enthält methodisch-didaktische Projekte für verschiedene Altersstufen zu 20 ausgewählten Festen (ISBN: 3-88864-285-X; DM 28,-). In dieser Reihe ist weiterhin das Buch "Feste der Völker - ein multikulturelles Lesebuch" erhältlich, das Feste aus aller Welt vorstellt und beschreibt, wie in der Ferne und von Zuwanderern gefeiert wird (ISBN: 3-88864-284-1; DM 34,80). Abgerundet wird diese Serie durch ein alljährlich erscheinendes Kalendarium als Poster, das die Feiertage von 67 Nationen, sowie von kulturellen Minderheiten und 23 Religionsgemeinschaften enthält (ISBN: 3-88864-264-1; DM 10,- für 2000/DM 14,80 für 2001). Bestellungen bei: VAS, Kurfürstenstr. 18, 60486 Frankfurt-Bockenheim

**(red.) Vom Inkareich bis in die Gegenwart:** Mit diesem Untertitel ist im Dezember 1999 das "Geschichtsbuch" **Tränen der Sonne** unter der Herausgeberschaft der Agenda-Koordination Eine Welt und der Perugruppe München erschienen. Nachdem die Stadt München der peruanischen Stadt Cajamarca zwei Müllwägen gespendet hatte, bedankte sich Cajamarca mit einem "Geschichtsbuch", welches einen Einblick in die peruanische Geschichte von den prähistorischen Anfängen über die Inkazeit und die Auswirkungen der Kolonialzeit bis hin zu aktuellen Entwicklungen präsentiert. Das ca. 60-seitige Heft (inkl. Comic) kostet DM 10,- (ab 5 Exempl. DM 6,-). Bezug: Agendakoordination Eine Welt c/o RGU, Implerstr. 9, 81371 München, Fax: 089/233 20347

**(red.) Voneinander lernen in Nord und Süd:** Die Beiträge der Ausgabe Nr. 23/24 (2/2000) der "Zeitschrift für befreiende Pädagogik" befassen sich u.a. mit Kritik an der Agenda 21 und zeigen Erfahrungen mit der Agenda sowohl aus deutschen Städten als auch aus südlichen Ländern. Bezug: Paulo Freire Gesellschaft e.V., Augsburgstr. 8, 80337 München, Tel.: 0170-421 43 23, Fax: 089/770 524

## Sonstiges

**(red.) Pädagogische Fachkräfte für den Entwicklungsdienst:** Die AGEH sucht konfessionelle PädagogInnen mit mehrjähriger Berufserfahrung, die für drei Jahre in Projekten der kirchlichen Entwicklungszusammenarbeit mitarbeiten möchten. Fragen: Herr van Lay, Tel.: 0221/8896-111; Bewerbungsunterlagen an: AGEH - Personal für internationale Zusammenarbeit -, Postfach 21 01 28, 50527 Köln.

**(red.) Eine Welt Haus München e.V.:** Im Herbst 1997 gründete sich in München der Trägerkreis "Eine Welt Haus München e.V." um in Selbstverwaltung ein Haus aufzubauen, das internationale Kulturveranstaltungen, Begegnung, Beratung und Informationsaustausch bietet. Trotz kommunaler finanzieller Unterstützung werden Ausstattungsgegenstände (Büro, Küche, Veranstaltungsräume) und weitere finanzielle Mittel benötigt. Informationen: Trägerkreis Eine Welt Haus, Daiserstr. 9, 81371 München, Tel.: 089/747 07 44 od. 77 26 96 od. 725 77 74. Spendenkonto.: 88 77 400, Bank für Sozialwirtschaft, BLZ 700 205 00

**(red.) Studienprogramm "Nachhaltigkeit" an der Uni Lüneburg:** Seit April 2000 bietet die Universität Lüneburg im Rahmen des anwendungsorientierten Forschungsprojekts "Agenda 21 und Universität Lüneburg" ein interdisziplinäres Studienprogramm zur Nachhaltigkeit für Studenten der Lüneburger Uni und Fachhochschule Nordostniedersachsen an. Informationen / Bewerbungsunterlagen: Universität Lüneburg, Institut für Umweltkommunikation, Frau U. Jänicke, Scharnhorststr. 1, 21335 Lüneburg; <http://www.nane.de>

**(red.) Deutscher Menschenrechtsfilmpreis 2000:** Neben 17 weiteren Projekten hat die Deutsche UNESCO Kommission diesen Preis in die Liste der offiziellen Beiträge zum Internationalen Jahr für eine Kultur des Friedens 2000 aufgenommen. Am 9.12. werden die besten Produktionen des Film- u. Videowettbewerbs in Nürnberg gezeigt. Wettbewerbsunterlagen: Evangelische Medienzentrale Bayern, Hummelsteiner Weg 100, 90459 Nürnberg, Tel.: 0911-430 42 11, Fax: -14; [info@menschenrechts-filmpreis.de](mailto:info@menschenrechts-filmpreis.de)

**(red.) Pädagogisch-Theologisches Institut Nordelbien/Arbeitsstätte Hamburg:** Veranstaltungen, Termine und ständige Angebote zu Schulpädagogik, Globalem und Ökumenischem Lernen sowie umfangreiche Bibliothek / Mediothek. Information: PTI, Teilfeld 1, 20459 Hamburg, Tel.: 040-36 00 19 0; <http://lbs.hh.schule.de>

**(red.) Österreichische Entwicklungszusammenarbeit:** Die österreichische Gesellschaft für Kommunikation und Entwicklung (KommEnt) vermittelt als Verein in Zusammenarbeit mit dem Institut für Publizistik und Kommunikationswissenschaft der Universität Salzburg zwischen jenen, die Projekte im Bereich entwicklungspolitischer Bildungs- und Öffentlichkeitsarbeit vorschlagen und dem Staat und der Öffentlichkeit. Information: <http://www.komment.sbg.ac.at>. - <http://www.komment.at>. Komment, Sigmund-Haffner-Gasse 18/1, A-5020 Salzburg/Austria



## 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



Sabine Hornberg (Hrsg.)

### Die Schulsituation von Sinti und Roma in Europa

Historisch-vergleichende Sozialisations- und Bildungsforschung, Band 4  
2000, 274 S., DM 39,80, ISBN 3-88939-515-5



Paul Drechsel/Bettina Schmidt/Bernhard Gözl

### Kultur im Zeitalter der Globalisierung

Von Identität zu Differenzen

2000, 180 S., DM 34,80, ISBN 3-88939-516-3



Eva Feldmann

### Polen: "Für Eure und unsere Freiheit"

Zum Verständnis der polnischen Gesellschaft, Kultur und Identität  
Sozialwissenschaftliche Beiträge zur europäischen Integration, Band 1  
2000, 152 S., DM 29,80, ISBN 3-88939-522-8



Hayrettin Aydın/Andreas Goldberg/Nilgün Öksüz/Yasemin Özbek

### Zur türkischen Gesellschaft, Kultur und Identität

Ein Literaturbericht zum Thema "Soziologische Länderkunde: Türkei"  
des Zentrums für Türkeistudien

Sozialwissenschaftliche Beiträge zur europäischen Integration, Band 2  
2000, 172 S., DM 29,80, ISBN 3-88939-476-0

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