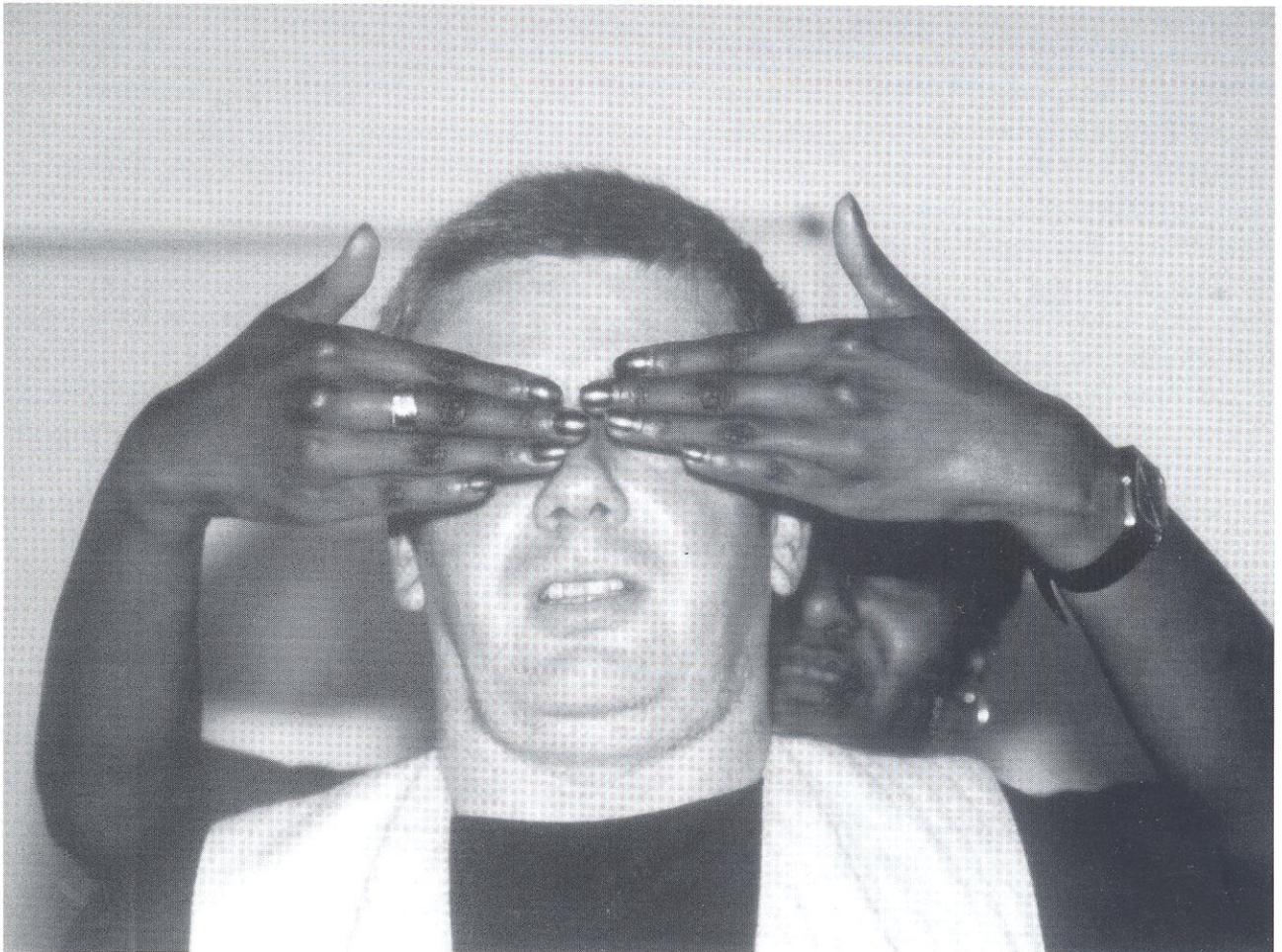


Partnerschaft



Aus dem Inhalt:

- Partnerschaft und neue Lernkultur
- Nord-Süd-Netzwerk als Lernmöglichkeit
- Weltbilder und Weltbildung
- Sprache und Identität

EDITORIAL

Kooperation, die Fähigkeit zur Vernetzung und Zusammenarbeit auf internationaler Ebene, ist eine Grundqualifikation in der Entwicklungspädagogik und internationalen Bildungsforschung. Viele Organisationen reflektieren heute neu über die Perspektiven internationaler Partnerschaft und Solidarität. Mit diesem ZEP-Heft möchten wir die Leserschaft einladen, gemeinsam mit Expertinnen und Experten aus dem Bereich internationaler Partnerschaften neu über die Nord-Süd-Beziehungen in der Bildungszusammenarbeit nachzudenken. *Partnerschaft* – welche Assoziationen, welche Erkenntnis- und Erfahrungsebenen werden damit verbunden? Welche Facetten sehen wir selbst im Bereich der Internationalen Bildungsforschung? Das Jonglieren mit dem Begriff 'Partnerschaft' ist heute omnipräsent. Hier schließen sich jedoch Fragen an, z.B. nach dem Verständnis von 'Partnerschaft'. Welche 'Partner' treffen aufeinander? Welche Aufgaben, aber auch welche Rechte und Pflichten haben die Partner aus dem Nor-

den und dem Süden? Dieses Heft versucht, Antworten zu geben und zur Diskussion anzuregen. Zwei Artikel stellen auf der Grundlage reflektierter Praxiserfahrungen grundsätzliche Überlegungen zu strukturellen, inhaltlichen und organisatorischen Aspekten von Nord-Süd-Partnerschaften zur Diskussion. Wolfgang Nitsch, Janina Wozniak und Claudia Lohrenscheit greifen dabei auf ihre Erfahrungen einer dreijährigen Zusammenarbeit zwischen deutschen und südafrikanischen Universitäten, Schulen und Projekten zurück. Barbara Helm und Rüdiger Teutsch aus dem Interkulturellen Zentrum in Wien bringen zwei Beispiele für internationale Schulpartnerschaften ein, das Projekt "Peace Education and Conflict Resolution" und das „School Network Human Rights“. Lothar Bauerochse zieht eine kritische Bilanz der zwischenkirchlichen Nord-Süd-Partnerschaften, die häufig als "Einbahnstraßenmodelle" zu beschreiben sind. Er gibt Anregungen zur Überwindung von Konfliktscheue

und thematisch-inhaltlichen Schwächen. Alfred K. Tremel reflektiert vor dem Hintergrund sich verändernder Weltbilder im Kontext zunehmender Kontingenzerfahrungen über grundsätzliche Möglichkeiten und Grenzen internationaler Partnerschaften. Ergänzend zu dem Schwerpunkt dieses Themenheftes, in dem verschiedentlich auf Südafrika Bezug genommen wird, behandelt Neville Alexander die Bildungspolitik Südafrikas. Manfred Wallenborn reflektiert Probleme des Berufsbildungssystems in Lateinamerika. Schließlich stellt Jörg Wild im Portrait eine Organisation der praktischen Nord-Süd-Partnerschaftsarbeit vor: die Bonner Stiftung Internationale Solidarität.

Wie immer finden Sie über den aktuellen Themenschwerpunkt hinaus interessante Informationen, Kommentare und Rezensionen in diesem ZEP-Heft. Eine anregende Lektüre wünscht Ihnen im Namen der Redaktion

Claudia Lohrenscheit,
Oldenburg, im Oktober 2000



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

Dezember

4

2000

ISSN 1434-4688D

- | | | |
|--|-----------|--|
| C. Lohrenscheit / W. Nitsch / J. Wozniak | 2 | „The medium is the message“ - ein Nord-Süd-Netzwerk |
| Barbara Helm / Rüdiger Teutsch | 8 | Durch Partnerschaft zur neuen Lernkultur |
| Lothar Bauerochse | 14 | Miteinander leben lernen. Zwischenkirchliche Partnerschaften als ökumenische Lerngemeinschaften |
| Alfred K. Tremml | 18 | Ein Bild von der Welt machen? Weltbilder und Weltbildung im Kontext zunehmender Kontingenzerfahrungen |
| Neville Alexander | 24 | Sprache, Identität und Interkulturelles Lernen am Beispiel Südafrika |
| Manfred Wallenborn | 29 | Gibt es noch Berufsbildungssysteme in Lateinamerika? Ein Beitrag zur Undeutlichkeit |
| Portrait | 34 | Jörg Wild: Stiftung Internationale Solidarität |
| Bericht | 35 | Wolfgang Brünjes: Hautnah-Erfahrungen mit der Agenda 21 in der Lehrerfortbildung |
| BDW | 36 | Protokoll / Internationale Fachtagung „Kindheit in Armut - weltweit“ / Internet überall / Auf dem Weg zur Lerngesellschaft |
| VENRO | 41 | VENRO-Kongress „Bildung 21 - Lernen für eine gerechte und zukunftsfähige Entwicklung“ / Abschlusserklärung |
| | 44 | Kurzrezensionen |
| | 47 | Unterrichtsmaterialien |
| | 49 | Informationen |

Impressum

ZEP - Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 23. Jg. 2000, Heft 4

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

Schriftleitung: Annette Scheunpflug

Redaktionsanschrift: ZEP-Redaktion, Professur für Bildungsforschung, Karl-Glöckner-Str. 21 b, 35394 Gießen

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

Erscheinungsweise und Bezugsbedingungen: erscheint vierteljährlich; Jahresabonnement DM 36,- Einzelheft DM 9,50; alle Preise verstehen sich zuzüglich Versandkosten; zu beziehen durch alle Buchhandlungen oder direkt vom Verlag. Abbestellungen spätestens acht Wochen vor Ablauf des Jahres.

Redaktion: Hans Bühler, Asit Datta, Georg-Friedrich Pfäfflin, Sigrid 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: „Colour-blind“ (Foto: INSET-for-TODLAC)

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

Claudia Lohrenscheit / Wolfgang Nitsch /
Janina Wozniak

„The medium is the message“

Paradigmatische und symptomatische Züge eines kleinen Nord-Süd-Netzwerkes in der Bildungs- und Kulturarbeit mit benachteiligten Gruppen

Zusammenfassung: "Building Bridges between North and South – Brücken bauen zwischen Nord und Süd", so der selbstgewählte Titel des deutsch-südafrikanischen Partnerschaftsprojektes, das im Folgenden vorgestellt wird. Anhand von Erfahrungen im Rahmen der dreijährigen Zusammenarbeit zwischen Universitäten, Schulen und Projekten werden Überlegungen zu strukturellen, inhaltlichen und organisatorischen Aspekten eines kleinen Nord-Süd-Fortbildungsnetzwerkes angestellt. Die Autoren arbeiten einige idealtypische Momente heraus, die teils konstruktive, paradigmatische, teils naturwüchsige, symptomatische Seiten haben.

Von einander lernen – Brücken bauen zwischen Nord und Süd

Die Grundlage der Erfahrungen und Erkenntnisse, die wir in diesem Artikel zur Diskussion stellen, ist eine dreijährige Bildungskoooperation mit Partnerinnen und Partnern in Südafrika. Ausgangspunkt dieser Zusammenarbeit ist ein Kooperationsvertrag zwischen der University of Port Elizabeth (Faculty of Education, Faculty of Arts and Languages) und der Universität Oldenburg (Fachbereich Pädagogik und Didaktisches Zentrum) sowie das Abkommen über ein gemeinsames Projekt "INSET for TODLAC – Inservice-Education for Teachers of Disadvantaged Learners and Communities" in Absprache mit den Schulbehörden und als Teilprojekt in einer partnerschaftlichen Zusammenarbeit zwischen dem Land Niedersachsen und der Eastern Cape Province. Schwerpunkt dieses Projekts ist die professionelle Zusammenarbeit von Hochschul- und Schullehrerkräften, Projektmitarbeitern, Studierenden und Praktikanten in Bereichen der Schulentwicklung und theaterpädagogischen Jugendarbeit. Die Teilnehmenden – mehrheitlich Frauen zwischen 30 bis 50 Jahren – waren in zwei direkten Kooperationsphasen (jeweils drei bzw. fünf Wochen) im Juni 1999 und Juni/Juli 2000 zu Gast in den Schulen, Projekten, Gemeinden und Familien des jeweils anderen Landes.

Die Vorschläge für die inhaltliche Ausrichtung und die zu beteiligenden Personen bzw. Schulen und Projekte waren auf der Grundlage dreier Hauptanliegen entstanden: Erstens: die Absicht, gerade solche südafrikanischen Schulen und Lehrkräfte einzubeziehen, die während der Apartheid (und auch jetzt noch) benachteiligt waren, d.h. vor allem Schulen aus den sog. black and coloured residential areas.¹ Hier konnten wir auf die Strukturen eines bereits bestehenden Fortbildungsprojekts für Deutsch als Fremdsprache aufbauen, in dem bereits über mehrere Jahre ein kleines Netzwerk von Schulen entstanden war. Auf deutscher Seite wurde hingegen auf Lehrkräfte bzw. Schulen zurückgegriffen, die a) in verschiedenen Schulformen arbeiten und b) über eigene Fortbildungserfahrungen (zum Teil auch als Trainer) verfügen. Zweitens sollten die Themen und Inhalte der Zusammenarbeit so ausgerichtet werden, dass sie für konkrete Erfordernisse und Bedürfnisse der Teilnehmenden auf beiden Seiten Anregungen geben könnten. In der Zusammenarbeit haben sich in erster Linie zwei Bereiche herauskristallisiert: Die Kooperation im Bereich innovativer Unterrichtspraxis unter zum Teil extrem schwierigen Bedingungen (wie z.B. übergroße Klassen, Mehrsprachigkeit der Schülerschaft) und die gemeinsame Fortbildungsarbeit in Methoden des szenischen Spiels als Unterrichtsform. Drittens sollte die Partnerschaft nicht unter dem Vorzeichen der Entwicklungshilfe stehen. Beide Seiten wollten den – zugegebenermaßen idealistischen – Anspruch einer "gleichberechtigten Partnerschaft" verwirklichen.

Das Programm gliederte sich in beiden Jahren in zwei Hauptkomponenten: Erstens die Schul- und Projektbesuche im jeweils anderen Land, zu denen Hospitationen, Gespräche mit den Kolleginnen und Kollegen sowie eigenes Unterrichten und Nachbereiten gehörten sowie zweitens gemeinsame Workshops und jeweils nach nationalen Gruppen getrennte Arbeitsphasen zur Vor- bzw. Nachbereitung und Reflexion der Zusammenarbeit, sowie Workshops für die kooperative Fortbildungsarbeit der Lehrkräfte, Jugend- und Theaterpädagogen in Methoden des Szenischen Spiels.

Gegenseitige Entwicklungshilfe für Nord und Süd

An unserem Fortbildungsnetzwerk lassen sich einige idealtypische Momente herausarbeiten, die teils konstruktive paradigmatische, teils naturwüchsige symptomatische Seiten haben. Diese Aspekte deuten auf eine begrenzte Übertragbarkeit dieses Pilotprojekts auf ähnliche Konstellationen zwischen Regionen und Berufsgruppen im Norden und im Süden, die jeweils an den Bruchlinien zwischen "Etablierten und Außenseitern" oder zwischen Wohlstands- und Armutszonen arbeiten. Wir gehen dabei von dem bekannten Theorem der relativen "Tiermondialisierung" in der "Ersten Welt" und dem Wachstum von ökonomischen "Schwellenregionen" in der "Dritten Welt" aus. Weniger denn je stehen sich "Kulturen" des Nordens und des Südens oder imperiale und befreite "Nationen" gegenüber, sondern die lange schon in sich sozioökonomisch polarisierten und in sich mehr oder weniger ethnisch-kulturell vermischten und heterogenen, multilingualen "nationalen" Gesellschaften im Norden und Süden sind zusätzlich durch ein Geflecht von ökonomischen Disparitäten und Abhängigkeiten sowie politisch-militäri-

schen Hegemonien miteinander verbunden. Es geht in dieser Nord-Süd-Konstellation – anders als im Verhältnis des Nordens zu den reinen Armutsregionen der "Vierten Welt" (mit ihren hauchdünnen Oberschichten) – nicht um nördliche "Entwicklungshilfe" (die sich oft auf karitative Katastrophenhilfe reduziert) sondern eher um "gegenseitige Entwicklungshilfe" unter den Fachkräften und Gruppen, die innerhalb ihrer Gesellschaft in Peripherie- und Armutszonen lokale Entwicklungshilfe, eigentlich eher Überlebenshilfe leisten, die vielfach unter Bedingungen der "Abwicklung" von Demokratie, Frieden und sozialer Sicherheit stattfinden muss.

Kooperation mit (und in) Südafrika

Für viele Länder, Organisationen und Einzelpersonen ist Südafrika ein interessanter Kooperationspartner, von dem man sich positive Impulse für politische und ökonomische Demokratisierungs- und Liberalisierungsprozesse in der gesamten Region erhofft. Der südafrikanische Journalist Allister Sparks drückt diese Hoffnung folgendermaßen aus: "Die sich weitende Kluft zwischen der Ersten und der Dritten Welt kann nicht weiterhin ignoriert werden – und hier liegt Südafrikas zukünftige Rolle in der internationalen Arena. Da es alle Elemente der großen globalen Trennung aufweist und nun darum ringt, sie zu überwinden, könnte sich ein erfolgreiches, neues Afrika, in ein Modell für die allmähliche Lösung der Nord-Süd-Problematik entwickeln." (Sparks, 1995, S. 23) Auf unseren Projektzusammenhang übertragen muss diese Aussicht natürlich realistisch zurechtgerückt werden. In unserem Netzwerk traf immerhin ein breites Spektrum von Lehrkräften und Pädagogen zusammen: von der Grundschule bis an die Universität, in allen Schulfächern und -formen (inklusive Deutsch als Fremdsprache), von Naturschutz bis Jugendtheater, black, coloured und white South Africans mit den Muttersprachen Afrikaans, Xhosa, Englisch und Deutsch. Erfreulicherweise bestanden wenig Bedenken gegen eine so breit gestreute Einbindung der Partnerschulen, unter anderem, weil alle Kosten aus Drittmitteln gedeckt wurden. Im heutigen Bildungssystem ist eine finanzielle Unterstützung seitens des südafrikanischen Erziehungsministeriums praktisch undenkbar; die uneingeschränkte Erlaubnis, ein von den Universitäten Port Elizabeth (UPE) und Oldenburg koordiniertes Projekt so frei an den Schulen zuzulassen, war jedoch ein großer Schritt zum Erfolg des Projekts.

Bei der Vorbereitung der südafrikanischen Gruppe musste insbesondere auf effektive Kommunikation und Dialog ge-

achtet werden. Zwar ist den südafrikanischen Teilnehmenden bewusst, dass sie in einer komplexen Gesellschaft leben, in der die Kommunikation zwischen Sprach- und Bevölkerungsgruppen noch von der Vergangenheit gestört werden kann, aber es ist nicht selbstverständlich, dass diese Komplexität einem uneingeweihten Außenstehenden gegenüber auch deutlich dargestellt werden muss. Viele Teilnehmende waren noch nicht gereist und kannten kaum den Kontakt mit Fremden, die viele Fragen stellen. So fand eine Reihe von Workshops zur Präzisierung der Berichterstattung statt, in denen etwa die eigene Schule, die eigene Gesellschaft und aktuelle politische Fragen vorgestellt und diskutiert werden konnten. Überreste früherer gesellschaftlicher Trennungslinien in der gegenseitigen Wahrnehmung konnten in dieser monatelangen Vorbereitung überwunden bzw. relativiert werden. Schließlich befanden sich die Teilnehmer durch den professionellen Rahmen auf gemeinsamem Gebiet, und zeichneten sich durch besonderen Einsatz in ihrem Beruf aus. Es bestand großes Interesse, die deutschen Schulen kennen zu lernen und mit dem neuen Lehrplan Südafrikas (Curriculum 2005), der gerade in den unteren Schulklassen eingeführt wird, zu vergleichen. Dabei war es für beide Gruppen lehrreich zu sehen, wie mit dem neuen, noch ungewohnten System umgegangen wurde und welche Probleme dabei entstanden.

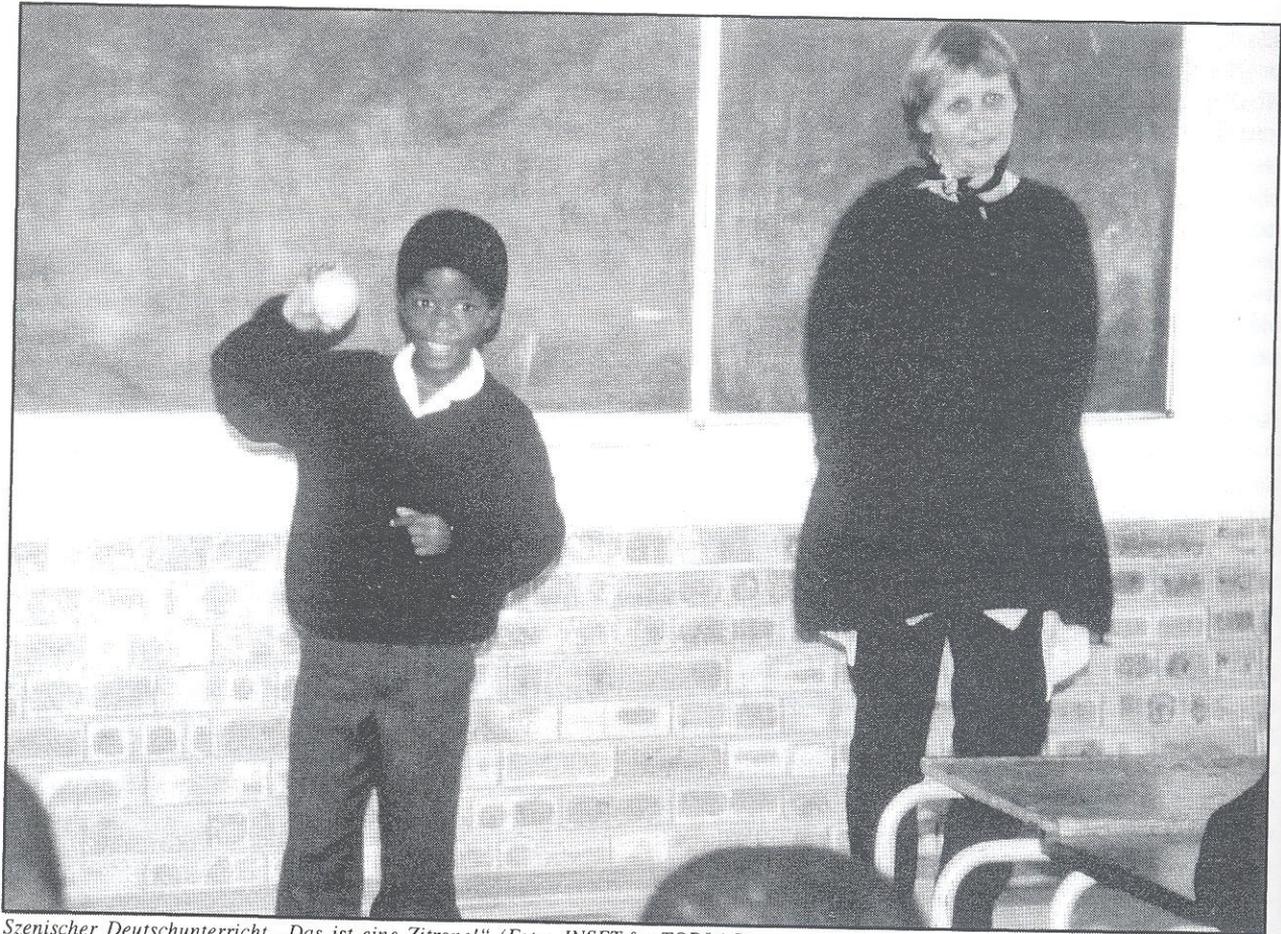
Ermutigend war für die Südafrikanerinnen, dass sie wichtige Beiträge zum Unterricht in Fächern wie Englisch, Sozialkunde (z.B. in der Aids-Beratung) geben konnten. Schwierigkeiten in der Vorbereitungsphase bestanden vor

allem in der berühmten Unpünktlichkeit der Südafrikaner, nur zum Teil bedingt durch das schwache öffentliche Transportsystem. In den Workshops stellte sich heraus, dass sich die Grundschullehrkräfte in Fertigkeiten und Einsatz durchaus nicht so stark von denen aus Oberschulen unterschieden, wie anfangs erwartet wurde. Wichtig in der sich neu bildenden südafrikanischen Gesellschaft ist eine Arbeitsatmosphäre, die auch den im Englischen nicht so sprachgewandten Teilnehmenden die Möglichkeit gibt, ihre Ansichten und Vorschläge zu äußern. Es wurde sehr viel Zeit damit verbracht, Vorstellungen und Planungsaspekte zu diskutieren, und diese Diskussionen bekamen oftmals mehr Bedeutung als der vorgesehene Zeitplan des Tages. Somit konnte eine Gruppendynamik entstehen, in der sich auch beruflich schlechter qualifizierte Teilnehmenden nicht von anderen "überannt" fühlten. Hervorzuheben ist, dass



„Biographisches Theater“ (Foto: INSET-for-TODLAC)

die Vorbereitung sozusagen ins Ungewisse lief – da es für



Szenischer Deutschunterricht „Das ist eine Zitrone!“ (Foto: INSET-for-TODLAC)

die Teilnehmer trotz der mäßigen Zuschüsse eine schwierige Kostenfrage war, diese Reise zu unternehmen, und die finanziellen Mittel erst einige Wochen vor der Reise gesichert waren.

Innerhalb der südafrikanischen Gruppe entwickelte sich ein eigenes kleines Netzwerk von Schulen und Projekten. Während der Planungsphasen hatten die beteiligten Lehrkräfte zusammen mit ihren Schülerinnen und Schülern beispielsweise die Gelegenheit, das Naturreservat Shamwari Game Reserve zu besuchen, so dass diese Stadtkinder vielfach zum ersten Mal in Kontakt mit südafrikanischer Flora, Fauna und Wildleben kamen. Im Anschluss an den Aufenthalt in Niedersachsen wurde die Theatergruppe des Jugendprojekts Xolelalani an mehrere Partnerschulen eingeladen und führte dort jugendgerechte Stücke mit erzieherischem Gehalt auf. Die traditionelle Grenze zwischen Jugendaktivitäten schwarzer Township-Einwohner und black-coloured (Xhosa-Afrikaans-Englisch) gemischten Schulen konnte so zum Teil aufgehoben werden. Auch Kontakte zwischen Lehrkräften der schwarzen, der ehemals farbigen und der ehemals weißen Schulen, deren Einrichtung aus historischen Gründen optimal ist, konnten sich dadurch entwickeln.

Die "gute Gestalt" unseres Nord-Süd-Netzwerkes

Die Gründer-Gruppen auf beiden Seiten (Hochschulangehörige und Lehrkräfte) haben als Kern-Aufgaben die professionelle Kooperation bei der pädagogischen (darunter auch fremdsprachpädagogischen), kulturellen und sozialen Arbeit

zur Förderung besonders benachteiligter und marginalisierter Kinder und Jugendlicher vorgegeben. Das schließt in beiden Ländern auch die fundierte Auseinandersetzung mit rassistischer und sexistischer Diskriminierung, Benachteiligung und Gewalt mit ein. Diese Kern-Aufgabe soll dadurch gefördert werden, dass Projektmitglieder aus relativ besser ausgestatteten und entwickelten Einrichtungen, mit günstigeren Arbeitsbedingungen und mit für diese Aufgabe geeigneter Ausbildung und Erfahrung einen Teil ihrer Ressourcen und Kompetenzen in die Kooperation mit denjenigen einbringen, die in schlechter ausgestatteten Schulen, Gemeindezentren und Theaterprojekten arbeiten, und die bisher nicht die Chance zu einer entsprechenden Ausbildung und professionellen Praxis hatten. Jedoch bezieht sich diese "Umverteilung" oder dieser "Transfer" von Ressourcen und Kompetenzen vor allem auf Kooperationsverhältnisse innerhalb beider Regionen. Ziel der internationalen bi-regionalen Kooperation ist es gerade, von der innerhalb beider Regionen und ihrer pädagogischen Arbeitsfelder entstehenden professionellen Transfer-Kooperation wechselseitig zu lernen und Synergiewirkungen zu erzielen.

Dazu ein konkretes Beispiel: Innerhalb des südafrikanischen Kooperationsnetzes machen Lehrkräfte einer relativ gut ausgestatteten (ehemals weißen) Commercial High School ihre überlegenen Ressourcen und Kompetenzen im PC- und Medien-Bereich zugänglich für Schulen, die unter katastrophalen Bedingungen in benachbarten schwarzen Townships arbeiten. Von den organisatorischen und didaktischen Erfahrungen eines solchen inter-soziokulturellen

Transfer-Vorhabens im neuen Südafrika können engagierte Lehrkräfte und Schüler eines Wirtschaftsfachgymnasiums in unserer Region für die Initiierung eines analogen Vorhabens, bezogen insbesondere auf deutsch-russische Aussiedler-Jugendliche mit Sprachschwierigkeiten an einer BBS einiges lernen.

Das Kooperationsnetzwerk beruht auf verschiedenen freiwilligen und befristeten Absprachen zwischen einzelnen selbstverantwortlichen Berufspraktikern, Hochschullehrkräften und Studierenden bzw. Praktikanten, die in selbstorganisierten kleinen Teams oder "Tandems" zusammenarbeiten. Es zeigte sich, dass sich vor allem die Frauen im Netzwerk häufig in kollegialen, freundschaftlichen Zweier-Beziehungen zusammenschließen und darin Anregungen, aber auch Schutz gegen unkooperative Kollegen oder auch während der anstrengenden Aufenthalte im Partnerland finden. Vereinzelt bildeten sich solche Beziehungen auch zwischen einzelnen Tandems im Norden und im Süden heraus. Wir betrachten diese kollegialen "*Teacher-to-Teacher-Relationships*" als den "heimlichen Beziehungsschatz" unseres Netzwerks. Eine kleine Koordinationsstelle an den beiden Universitäten kann nur beim Informationsfluss, bei der Einwerbung von finanziellen Unterstützungen, bei der Dokumentation und Publikation dezentral erarbeiteter Ergebnisse helfen, ohne diese Aktivitäten zu steuern oder gar zu monopolisieren. Insofern bietet sich das Bild eines rhizomartigen Pflanzengeflechts an, das an unterschiedlichsten Stellen, unter und über der Erde weiterwuchert, sich aufteilt oder schrumpft.

"The social medium is the message"

Was kann an und in einem solchen Netzwerk oder Rhizom mit doppeltem Ressourcen- und Kompetenz-Gefälle und -Transfer – entsprechend dem Prinzip "the social medium is the message" – gelernt werden? Wie können die von den relativ privilegierten Kollegen zunächst für "ihre" Klientel und Lerngruppen und deren soziokulturelle Kontexte und

Praktiken in der Kooperation mit anderen Kollegen so verändert und erweitert werden, dass sie auch unter den negativen Arbeitsbedingungen und für die anderen Lern- und Klientengruppen in ihren soziokulturellen Kontexten (von Migration, Flucht, Armut, informeller Schattenwirtschaft und Arbeitslosigkeit) relevant und erfolgreich praktiziert werden können?

Dazu wiederum zwei analoge Beispiele aus unserem Kooperationsnetzwerk: Kollegen an Gymnasien und Gesamtschulen mit verschiedenen theaterpädagogischen und soziotherapeutischen Zusatzqualifikationen können sich darauf konzentrieren, diese Kompetenzen gemeinsam mit Lehrkräften an Hauptschulen, Orientierungsstufen oder Berufsschulen und mit Mitarbeiterinnen an Jugendzentren in sozialen Brennpunkt-Stadtvierteln in einem regionalen Jugendtheaterprojekt (mit Schülern aus verschiedenen Schulformen und Sozialmilieus) zu praktizieren – und nicht nur in gymnasialen Oberstufenkursen einzusetzen. Sie können ausgehend von solchen Projekten eine regionale Lobby-Koalition für die finanzielle Förderung von Theater-, Musik- und Kunst-Praxis zur sozialen Integration von marginalisierten und gefährdeten Kindern und Jugendlichen aufbauen.

Vor einigen Jahren ist in der Eastern Cape Province bereits ein vorbildliches Theaterprojekt entstanden, in dem junge Theatermacher aus einer Hochschule, lokale Laientheater, ein Gemeindechor mit früheren Mitgliedern einer gewalttätigen ländlichen Jugend-Gang und mit Schüler-Gruppen die Lebensgeschichten und die spektakulären Gewaltaktivitäten dieser Gruppe aus der "*lost Generation*" schwarzer Jugendlicher im Theaterspiel aufgearbeitet und öffentlich vorgestellt haben (vgl. Graver 1997; Kruger 1999, S. 203ff.).

Die Beteiligung eines Beruflichen Bildungszentrums mit sehr unterschiedlichen Berufsschulen und Fachgymnasien kann sich einerseits darauf beziehen, junge Kollegen (eher nicht-weiße) aus einer etablierten Commercial High School als Teil ihres Weiterbildungsstudienganges in ein Trainee-

„Unser erster Schultag!“

"In unserer Schultüte waren heute große Überraschungen. Um 7.00 Uhr sind wir gestartet mit Gila und Helga, die uns sicher um 7.40 Uhr vor der Schule ablieferten. Wir warteten am hinteren Eingang auf Helen (die Partnerlehrerin) zwar vergeblich, aber die Schüler grüßten uns freundlich schon mit "Good Morning Teachers". Eine Kollegin nahm uns dann mit zum Lehrerzimmer. Dort erwartete uns der Schulleiter, der uns in sein Büro leitete. Die Lehrer begrüßten uns alle sehr freundlich. Als der Schulleiter die Klingel für den Beginn des Unterrichts von seinem Raum aus mit der Hand betätigte, fühlte ich mich gleich wie zu Hause! Das sollte sich schnell ändern, denn alle Schüler stellten sich in dem Innenhof in Reihen eng bei einander auf – *stillschweigend*! Die Lehrer standen nebeneinander erhöht auf einem Absatz! Dann wurde gemeinsam gebetet und gesungen und eine Lehrerin hielt eine ausführliche Rede in Afrikaans [...]. Anschließend hielt der Schulleiter noch eine Rede, in der er uns allen Lehrern vorstellte, natürlich auch den Schülern, und sie begrüßten uns gemeinsam. In Afrikaans redete er zu ihnen über die nächste Schulwoche und wie sie in den kommenden zwei Wochen höflich und diszipliniert zu uns sein sollten. Die Schüler verließen still den Platz und wurden in ihre Klassenzimmer geführt. Die Lehrer schlossen die Räume auf und der Unterricht konnte beginnen.

(Ausschnitt aus dem Reisetagebuch einer niedersächsischen Lehrerin)

What kind of society are you building?

I went to an „Orientierungsschule“ and next to it I saw „Hauptschule“. I went to their classes. Then it was time and I could see in other pupils' book that they performed very well in Hauptschule. I then decided to move around the school to see the outside buildings of the schools. In that area there were different kinds of schools e.g. Orientation-Schule which is o.k.; then Hauptschule, Realschule and Gymnasium. These buildings were different to each other e.g. Gymnasium to me seemed as a best cared school then Realschule and then Hauptschule. I then wondered what is happening inside the classes because of these different levels. From this I then asked myself what kind of generations are we building? Aren't you building classes among your future German Citizens? Would they be able to socialise with each other? Would they be able to share ideas, challenges and problems with each other? I don't think so. To me this reminds me of discrimination among our different people in South Africa e.g. white, black, Indians etc.. We fought against it and we are in the process of succeeding, but this is among Germans and Germans. WOW!

(Geschichte einer südafrikanischen Lehrerin aus der Schreibwerkstatt)

und Hospitationsprogramm (z.T. auch an Unternehmen) nach Niedersachsen zu bringen – u.a. um in Kontakten mit den beiden regionalen Wirtschaftskammern junge Fach- und Führungskräfte aus der neuen nicht-weißen Elite Südafrikas mit deutschen Exportunternehmen in Verbindung zu bringen. Andererseits können sich in dem gleichen Berufsbildungszentrum Lehrkräfte und Auszubildende für handlungsorientierte und kommunikative Lernmethoden (einschließlich szenisches Spiel als Unterrichtsform) engagieren und sich darüber an einer auch berufsvorbildend arbeitenden High School in einem der Townships austauschen (durch Ausstellungs- und Video-Projekte und durch direkte Besuche von Schulgruppen). An dem für beide Kooperationsvorhaben aufzubauenden Finanzpool (aus Beiträgen von Unternehmen, Schulen, der Landesregierungen, Eigenmitteln von Lehrkräften und Eltern) können dann beide Adressatenkreise partizipieren: in Südafrika Township-Schüler mit geringen Karrierechancen, die sich auf ein Leben in der Schattenwirtschaft einstellen müssen und junge Nachwuchskräfte der neuen schwarzen bzw. farbigen Wirtschafts- und Verwaltungseliten, die mit der deutschen Wirtschaft kooperieren werden.

Vielfältige Lern- und Erfahrungsbereiche

Um an der professionellen und bildungspolitischen Hauptaufgabe – der Förderung und Stärkung von Lernenden in besonders benachteiligten sozialen Lagen – einander ergänzend kooperieren zu können, sind Erfahrungs- und Lernprozesse zu den historischen und soziokulturellen Kontexten in den beiden Regionen sowie Selbsterfahrungen in der Auseinandersetzung mit den anderen Kollegen aus fremden soziokulturellen Zusammenhängen notwendig, die sich an der praktischen Arbeit, an einer „dritten Sache“ am besten vollziehen. Dabei handeln die Beteiligten neue Beziehungs- und Kooperationsstrukturen aus, die wiederum zum Gegenstand weiterer Lernerfahrungen gemacht werden können, um sie an andere Gruppen anregend weiterzugeben.

Um diesen skizzierten pädagogischen Kooperationskern herum lassen sich einige weitere, z.T. latente, eher individu-

elle sowie instrumentelle Lern- und Erfahrungsbereiche beschreiben, die sich während der bisherigen Arbeitsphasen des Fortbildungsnetzwerks eher unsystematisch herausgebildet haben. Diese müssen nicht im Widerspruch zu den Kern-Aufgaben stehen, sondern ergänzen sie (und stehen für einige Teilnehmende eher im Vordergrund):

- die persönliche und gruppenbezogene Auseinandersetzung mit dem „kulturell Fremden“ (auch als Auslöser für persönlichkeitsbezogene Selbsterfahrungssuche), mit der andersartigen Natur und Landschaft, der Vergangenheit, den Künsten und den Sprachen des anderen Landes (die Faszination Afrikas bzw. Europas), aber auch die Auseinandersetzung mit den ethnischen oder sozialen und beruflichen Milieu-Differenzen innerhalb der jeweiligen nationalen Gruppen;

- das Interesse an einer erfolgreichen Erprobung und Erweiterung eigener persönlicher Fähigkeiten und Fertigkeiten in einem vielfältig strukturierten Projekt- und Gruppenzusammenhang, der teilweise auch als partieller kurzfristiger Ausstieg aus einem Burn-Out gefährdeten Schulalltag verstanden werden kann;

- das Interesse, diese genannten inner-nationalen und binationalen „inter-kulturellen“ sowie gruppenpädagogischen und persönlichkeitsbildenden Lernerfahrungen auch Schülerinnen und Schülern zugänglich zu machen. Dies kann durch eine länger vor- und nachbereitete Exkursion geschehen oder durch den Austausch von Lehrkräften zwischen beiden Regionen, die sich jeweils am Geschichts-, Geographie-, Sozialkunde-, Literatur- und Sprach- sowie Kunst- und Musik-Unterricht ihrer Gast-Schule aktiv beteiligen können und die parallel mit den gastgebenden Kolleginnen und Kollegen an den Kern-Fortbildungsthemen des Kooperationsnetzwerks arbeiten.

Transkulturelle und intersoziale Erfahrungen

Bei einer Gruppe von insgesamt fast vierzig beteiligten Personen entsteht zweifellos ein großer Pool an unterschiedlichen Einschätzungen, der nur schwierig zu erfassen bzw.

zu vereinheitlichen ist. Für die Beteiligten auf beiden Seiten steht das Erleben in den jeweiligen Länder-Gruppen am Anfang. Wie bei allen Projekten oder Vorhaben trafen in diesen Gruppen Menschen aufeinander, die aufgrund eines gemeinsamen Interesses zusammengekommen waren, und die sich unter anderen Umständen vielleicht nie kennengelernt hätten. Hier entstanden zunächst lokale Netzwerke von Kollegen aus unterschiedlichen Schulformen und -stufen. Insbesondere nach der zweiten Kooperationsphase, dem Aufenthalt der südafrikanischen Gruppe in Niedersachsen, haben sie vereinbart, sich gegenseitig zu besuchen und – wo möglich – sich zu unterstützen. Es entstanden neue Kommunikationsräume und Gelegenheiten zum Austausch, aber auch Kommunikationsbarrieren, die überwunden werden mussten. Die Teilnehmenden waren aufgefordert, durch unterschiedliche Verfahren ihre Erfahrungen zu reflektieren:

- der Kommunikation mit sich selbst (z.B. durch ein "Beobachtungs- bzw. Reisetagebuch"),
- mit den bekannten Kolleginnen und Kollegen der Gruppe (Austausch gemeinsamer Erfahrungen im "fremden" Land und als Gast im "fremden" Bildungsalltag, in den Projekten, in Familien etc.) und
- in der "inter-soziokulturellen" Kommunikation mit den Partnern vor Ort.

Zwei Möglichkeiten der Erfahrungsreflexion sollen hier beispielhaft vorgestellt werden (vgl. die beiden Kästen):

Reisetagebücher

Reisetagebücher oder auch die in der qualitativen kooperativen Sozialforschung häufig verwendeten "diaries", dienen in erster Linie der Kommunikation mit sich selbst. In ihnen werden subjektive Eindrücke und Erlebnisse festgehalten und unzensuriert kommentiert. Der Kasten zeigt einen Ausschnitt aus dem "Reisetagebuch" einer niedersächsischen Lehrerin. Sie beschreibt den Beginn des zweiwöchigen Schulbesuchs in ihrer südafrikanischen Partnerschule. Dieses kurze Beispiel dokumentiert die Fülle von Erfahrungen, die ein Gast während eines einzigen Tages in der südafrikanischen Partnerschule zu verarbeiten hat: das sind teils Situationen, die ein Gefühl von "zu Hause" auslösen, teils Situationen, die Neugier und zum Teil "befremdetes" Unverständnis hervorrufen und weitere, die eine Bandbreite von solidarischen, bewundernden, skeptischen bis hin zu ablehnenden Reaktionen begründen. Das Reisetagebuch hält diese und andere Eindrücke und Erfahrungen fest und macht sie so auch einer späteren Reflexion und Kommunikation mit sich selbst und anderen zugänglich.

Schreibwerkstätten

Schreibwerkstätten bzw. Schreibgespräche sind als kommunikative und szenische Verfahren geeignet zur Reflexion eigener Erfahrungen, aber auch eigener Vorurteile und Stereotypenbildungen im Rahmen von Nord-Süd-Partnerschaften. Im Rahmen der Zusammenarbeit haben wir bislang erst eine Schreibwerkstatt durchgeführt. Als Teil der Abschlussauswertung des Besuchsprogramms 2000 war ihr Thema das Schreiben und Erzählen von Geschichten, die "emotional berührt" haben, d.h. Geschichten über Situationen, die als besonders erfreulich oder ärgerlich, verwunderlich

oder verunsichernd empfunden wurden. Die südafrikanischen Teilnehmende waren unter sich (auch die Leiterin der Gruppe war nicht anwesend). Sie waren eingeladen, den Raum auch zu nutzen, um Geschichten "loszuwerden", die mit Kritik, Ärger und Unmut zusammenhängen. Dieser Workshop löste einen regelrechten Schub an gemeinsamer Reflexion aus und half beim Klären einiger Missverständnisse.

Anmerkung:

1 Die Segregierung der südafrikanischen Gesellschaft durch die Apartheid hat ihre überdauernden Spuren auch in der Sprache (besser in den Sprachen) hinterlassen. So ist es durchaus selbstverständlich, dass in Südafrika über "Colour" and "Race" geredet wird, um bestimmte Zusammenhänge und Unterschiede etc. zu beschreiben. Wir haben in diesem Artikel diese Beschreibung oft übernommen, wohl wissend dass Unterschiede aufgrund verschiedener angenommener Rassen oder Hautfarben nicht bestehen, sondern immer von der politischen Macht definiert wurden. Rassen existieren nicht, es gibt nur eine (gleiche) Menschheit.

Literatur:

Graver, D.: Theatre Journal 49, 1997, S. 56 - 59.

Kruger, L.: The drama of South Africa. London 1999.

Sparks, A.: Morgen ist ein anderes Land. Südafrikas geheime Revolution. Berlin 1995.

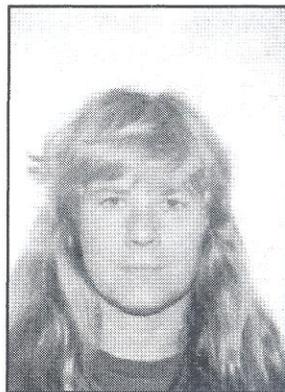
Claudia Lohrenscheit, Interkulturelle Pädagogin, Redaktionsmitglied der ZEP seit 1999, Doktorandin (Thema "Menschenrechtspädagogik") an den Universitäten Oldenburg und Heidelberg, Mitarbeit an der Kooperation mit Südafrika seit 1995.



Prof. Dr. Wolfgang Nitsch, geb. 1938 in Berlin. Studium in Westberlin und London, 1968 und 1973/74 Gastdozentur University of Wisconsin, Madison; seit 1974 Professor für Wissenschaftstheorie der Erziehungs- und Sozialwissenschaften an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. 1997 - 1999 Kooperation mit Gottfried Mergner im Zen-

trum für erziehungswissenschaftliche Studien im Nord-Süd-Verbund.

Dr. Janina Wozniak, Senior Lecturer für Deutsche Sprache und Literatur an der University of Port Elizabeth (UPE), Projektleiterin des „Community Project German“ der UPE, zur Einführung des Faches Deutsch als Fremdsprache an Schulen in unterprivilegierten Stadtteilen, Prüferin für das Goethe-Institut im Raum Eastern Cape, Projektleitung der UPE für das deutsch-südafrikanische Kooperationsprojekt "Inset 4 Todlac"



Barbara Helm / Rüdiger Teutsch

Durch Partnerschaft zur neuen Lernkultur

Zusammenfassung: Der Artikel stellt ein innovatives Partnerschaftsprogramm, verbunden mit der kritischen Reflexion über seine strukturellen Bedingungen vor. Helm und Teutsch beschreiben zwei Beispiele für internationale Schulpartnerschaften, das Projekt "Peace Education and Conflict Resolution" und das „School Network Human Rights“. Das Fazit aus den vielfältigen Erfahrungen in der Konzeption und Koordination internationaler Schulpartnerschaften stellen sie am Schluss des Artikels in Form von neun Thesen zur Diskussion.

Schule und Globalisierung

Die weltweite Verflechtung der Wirtschaft, neue politische Zusammenschlüsse und beschleunigte technologische Entwicklungen, aber auch Kriege, politische und ökologische Krisen in vielen Gebieten der Welt verändern Lebensbedingungen grundlegend. Nicht nur in Europa werden widersprüchliche Tendenzen spürbar: Einerseits werden Grenzen zwischen Staaten aufgehoben, damit größere wirtschaftliche und politische Einheiten entstehen können; andererseits erwachen alte Nationalismen, und neue Formen der Ausgrenzung und der Diskriminierung gefährden das demokratische Zusammenleben. Die Internationalisierung von Wirtschaft, Politik und Kultur bedeutet auch, dass die Beziehungen zwischen Menschen aus verschiedenen kulturellen Kontexten zum Normalfall öffentlichen und alltäglichen Lebens werden. Internationale Verflechtung zwischen Kontinenten, Staaten und Regionen betreffen Menschen in vielfältiger Weise: Ungleich entwickelte Arbeitsmärkte sowie unterschiedliche ökonomische Chancen bedingen alte und neue Armut und erzwingen Wanderungsbewegungen über die Grenzen von Staaten und Kulturen.

In dieser Situation der Unübersichtlichkeit, in der sich individuelles Wissen, soziale Verhaltensformen und persönliches Handeln immer weniger auf bewährte Traditionen berufen können, ist es Aufgabe der Schule, Orientierung für einen lebenslangen Prozess menschlicher Identitätsfindung anzubieten. In diesem Sinne ist es Ziel der Schule, Erkenntnisse zu vermitteln, Motivationen zu bestärken und zu Handlungsformen zu ermutigen, die Menschen befähigen, ihre Grundrechte wahrzunehmen und an der Gestaltung demokratischer pluralistischer Gesellschaften aktiv mitzuwirken.

Hinsichtlich globaler Fragestellungen muss die Schule Zugänge zu uns alle betreffenden Themen wie globale Ökonomie, Ökologie und Umweltschutz oder Demokratie und Menschenrechte schaffen, für die Werte sozialer und kultureller Vielfalt sensibilisieren und die Entwicklung solidarischen Handelns anregen. Internationale Schulpartnerschaften sind eine gute Möglichkeit, pädagogische Innovationen, die durch den Einsatz neuer Informations- und Kommunikationstechnologien, die Möglichkeit erhöhter Mobilität von Lehrpersonal und Schülern, sowie veränderte rechtliche Rahmenbedingungen im Zuge der Schulautonomie entstehen, zu nützen, um direkte und persönliche Erfahrungen zur Grundlage komplexer Lernprozesse zu machen.

Internationale Schulpartnerschaften

Internationale Schulprojekte galten vor wenigen Jahren noch als Hobby engagierter Lehrkräfte für Fremdsprachen, die Schülern im Rahmen von Sprachwochen oder Schüleraustausch die Möglichkeit bieten wollten, Englisch, Französisch oder Italienisch einmal außerhalb des Klassenzimmers anzuwenden, um die Motivation zum Sprachenlernen zu erhöhen. Mit der Einführung der Bildungsprogramme der Europäischen Union¹ und den Pilotprojekten des Europarates² bekamen Kontakte mit Schulen in anderen Ländern einen neuen Stellenwert im pädagogischen Alltag: Grenzüberschreitende Kooperationen werden nun nicht mehr ausschließlich unter dem Aspekt der Verbesserung der Fremdsprachenkenntnisse gesehen, sondern können in allen Unterrichtgegenständen zur Erweiterung der Perspektive und zur Unterstützung des Europabewusstseins beitragen – Bildung überwindet damit ihre ursprünglich nationalen Motive und zielt nun auf den "European citizen", in dem sich die in der rasch entwickelnden Wissensgesellschaft notwendigen Kenntnisse und Schlüsselkompetenzen realisieren.

Neben Schulprojekten, die sich mit der Erweiterung der Fremdsprachenkompetenzen und der Verwirklichung der "Europäischen Dimension" beschäftigen, führen Kooperationen zwischen Schulen in Europa und Afrika, Asien bzw. Lateinamerika ein vergleichsweise bescheidenes Dasein. Lehrkräfte für Geographie, Geschichte sowie Ethik- und Religion arbeiten mit ihren Klassen – meist im Rahmen von Projektunterricht – über Menschen und Länder anderer Kontinente und diskutieren mit den Themen "Globalisierung" und "Menschenrechte" Fragestellungen im Sinne der "global education". Direkte Kontakte aber zu Jugendlichen und Lehrkräften aus den Ländern des Südens gibt es nur wenige – und sie haben fast ausschließlich den Charakter von Hilfsprojekten, die den Aufbau und die Ausstattung von Schulen unterstützen oder Unterrichtsmaterialien bereitstellen.

Vom Projekt zur Partnerschaft

Auf der Ebene der Europäischen Bildungsprogramme, und hier vor allem im neuen Schema von SOKRATES II, ist nun eine interessante Entwicklung festzustellen, die auch für die pädagogische Orientierung der Zusammenarbeit mit außereuropäischen Schulen Bedeutung besitzt: statt wie bisher von "Europäischen Bildungsprojekten" zu sprechen, ist im schulrelevanten Programmteil COMENIUS nun von "Schulpartnerschaften" die Rede, womit ein Paradigmenwechsel

vom kurzfristigen, stark inhaltlich ausgerichteten *Projekt von Schülergruppen* zur langfristigen, vielfältigen *Kooperation von Schulen* eingeleitet wurde. "Schulpartnerschaften" stellen den Rahmen dar, in dem zukünftig Schulleitungen aus verschiedenen Ländern miteinander über die konkreten Auswirkungen der Deregulierung der Bildungssysteme diskutieren, Lehrkräfte Praktika an der Partnerschule absolvieren, Schüler die neuen Kommunikationstechnologien zur kontinuierlichen Kommunikation mit ihren Kollegen in Europa nutzen und sogar Elternvertreter ihre Erfahrungen austauschen können.

In struktureller Hinsicht meinen "Schulpartnerschaften" also die enge Zusammenarbeit von Institutionen unter Einbeziehung aller Akteure der Schulgemeinschaft. In inhaltlicher Hinsicht werden vielfältige, mit den jeweiligen Curricula kompatible Unterrichtsprjekte unterstützt, die Erweiterung von Sprachkompetenzen – besonders in den wenig verbreiteten Sprachen der EU Mitgliedsländer wie etwa Finnisch oder Griechisch – gefördert und die Verbesserung der Schulqualität durch innovative Ideen

zur Organisationsentwicklung angeregt. Die strukturelle und inhaltliche Ausrichtung der Bildungsprogramme der Europäischen Union schafft gemeinsam mit einer wohldurchdachten finanziellen Förderstrategie gute Bedingungen für partnerschaftliches pädagogisches Handeln, das sich weniger am Prinzip des "Übereinander-Lernens" als am "Miteinander-Lernen" orientiert.

Nord-Süd Schulpartnerschaften

Während also in EU-Kontexten gute Voraussetzungen für die Entwicklung von Partnerschaften als langfristigen, vielfältigen und gleichberechtigten Beziehungen zwischen Schulen geschaffen werden konnten, so trifft diese Situation auf Nord-Süd-Schulkontakte nicht zu. Auf struktureller Ebene haben sie weitaus nicht jene Attraktivität für Schulen wie die mit umfassender Öffentlichkeitsarbeit bekanntgemachten EU-Programme. Ihre Bedeutung wird selten von eigenen Erlässen oder schulrechtlichen Regelungen unterstützt, für ihre organisatorische Abwicklung muss die nationale und internationale Förderlandschaft mühsam untersucht werden, Beratung und Hilfestellung bei der Kontaktaufnahme, Kommunikation und Programmplanung ist zumeist informell oder gar nicht vorhanden. Kein Wunder also, dass Nord-Süd-Partnerschaften in den Programmen der europäischen Schulen fehlen bzw. institutionell kaum verankert, sondern meist in der Verantwortung einer einzelnen Lehrkraft liegen.

Auch in technisch-organisatorischer Hinsicht stehen Nord-Süd-Partnerschaften vor großen Herausforderungen: einerseits sind die traditionellen Kommunikationswege entweder teuer oder unverlässlich, andererseits sind Zugänge zu modernen Kommunikationsmöglichkeiten für Schulen im Süden kaum nutzbar. Schülerbegegnungen, bei denen gemeinsame thematische Projekte durchgeführt werden, sind teuer und sowohl in Europa als auch im Süden schwer zu verwirklichen.



(Foto: Interkulturelles Zentrum)

Soesterberg-Declaration

Trotz der strukturellen und organisatorischen Schwierigkeiten gibt es gegenwärtig doch eine erstaunliche Vielzahl von Schulpartnerschaftsprojekten zwischen wirtschaftlich entwickelten und weniger entwickelten Ländern. Die meisten dieser Projekte sind bilateral, einige davon multilateral, als Netzwerke angelegt. Einen Versuch, diese vielfältigen Erfahrungen zusammenzutragen, zu analysieren und Richtlinien für erfolgreiche Kooperationen zu entwickeln, stellte die im Mai 1999 durchgeführte internationale Konferenz „North-South School Linking“ dar³. Die Organisatoren

konstatieren ein zunehmendes Interesse von Schulen und Lehrkräfte aus EU Ländern an Süd-Partnerschaften und deren Potenzial für Globales Lernen. In der konkreten Praxis der Schulen stellen sich wiederkehrend folgende Fragestellungen, die im Rahmen der Konferenz auch diskutiert wurden:

- Wie kann eine Schulpartnerschaft zu internationalem Verständnis und Globalem Lernen beitragen?
- Wie können Schulen ihre Kooperation auf einer partnerschaftlichen Ebene aufbauen, ohne Stereotypen zu verstärken?
- Wie kann die Schulpartnerschaft in das Curriculum integriert werden? Welchen Beitrag kann sie zur Schulentwicklung leisten?

Die Ergebnisse wurden zusammengefasst zur „Soesterberg Declaration“⁴.

Nord-Süd Schulpartnerschaften in Österreich

Das Interkulturelle Zentrum ist seit 1987 vom österreichischen Bildungsministerium mit der Vermittlung und Beratung von internationalen Schulpartnerschaftsprojekten beauftragt. Die Schwerpunkte des Interesses österreichischer Lehrkräfte lagen in der Zeit einerseits bei Kontakten zu Schulen in den klassischen „Sprachländern“: Großbritannien, Irland, USA, Frankreich, Italien, Spanien. Andererseits – und nicht zuletzt aufgrund der geopolitischen Veränderungen zu Be-

ginn der neunziger Jahre – bestand der Wunsch mit Schulen in den angrenzenden östlichen Nachbarländern zu kooperieren. Wünsche nach einer Partnerschaft mit einer Schule im Süden bildeten die seltene Ausnahme. Dieses Bild hat sich in den letzten Jahren nur wenig verändert: Eine vom Interkulturellen Zentrum im Jahr 1999 durchgeführte Studie über internationale Kooperationen österreichischer Schulen zeigte, dass lediglich 2,6 % der Schulpartnerschaften mit Schulen in Afrika, Asien und Lateinamerika bestehen. Ähnlich niedrig war der diesbezügliche Wunsch (2,8 %). Bei den im Schuljahr 1999/2000 neu vermittelten und beratenen Kooperationen zeigt sich ein Aufwärtstrend: sechs Prozent der „neuen“ Partnerschaften bestehen mit Schulen in Afrika und Lateinamerika (vgl. Holly 1999). Im aktuellen Schuljahr 2000/2001 hat das Interkulturelle Zentrum mit der Beteiligung an der „Global Education Week“ einen Schwerpunkt auf die Vermittlung und Beratung von Partnerschaften mit Schulen im Süden gesetzt. Die Erfahrungen aus den beiden multilateralen Pilotprojekten „Peace Education and Conflict Resolution“ und „School Network Human Rights“ können dadurch einem weiteren Kreis von Akteuren zugänglich gemacht werden.

Internationale Schulpartnerschaftsprojekte mit „partnerschaftlichem“ Anspruch – zwei Beispiele aus dem Interkulturellen Zentrum

Das Interkulturelle Zentrum hat bislang zwei internationale Pilotprojekte durchgeführt, die sich durch besondere Zielsetzungen und Struktur auszeichnen: „Peace Education and Conflict Resolution“ (1994 - 1997) und „School Network Human Rights“ (1999 - 2001). Worin besteht/bestand dieser besondere Anspruch?

- Ein Netzwerk von Schulen aus verschiedenen Kontinenten.
- Ein gemeinsames Thema, zu dem in jeder Schule gearbeitet wird.
- Lehrerinnen und Lehrer aus diesen Schulen planen gemeinsam den Projektverlauf (Inhalte, Kooperation).
- Schülerinnen und Schüler gestalten ihren Lernprozess aktiv mit.
- Ergebnisse und Erfahrungen werden international ausgetauscht.
- Initiierung neuer Lernerfahrungen und Lerndimensionen.
- Prozessbegleitung durch ein externes Team (Projektkoordination, Leitungsteam).
- Erfahrungslernen durch Reflexion und Evaluation des Prozesses auf verschiedenen Ebenen und durch alle beteiligten Akteure.

International School Network: Peace Education and Conflict Resolution

Das Projekt wurde vom Interkulturellen Zentrum im Auftrag des österreichischen Bildungsministeriums in den Jahren 1994 – 1997 durchgeführt. Beteiligt waren Schulen aus Nigeria, Argentinien, Indien, den USA sowie Ländern in Ost-, Südost- und Westeuropa. Der pädagogische Ansatz der gemeinsamen Projektarbeit von mehr als 1000 Schülerinnen und Schülern beruhte nicht in der abstrakten Auseinandersetzung mit dem Thema „Frieden und Konflikt“ sondern in

der Wahrnehmung, Analyse und Lösung von Konflikten, an denen die Jugendlichen und Lehrkräfte unmittelbar beteiligt waren.

Es zeigte sich schon in der ersten Projektphase, in der die Schüler zentrale Problemzonen in ihrer eigenen Schule ausfindig gemacht und analysiert hatten, dass die wesentlichen Konflikte die Beziehungen innerhalb der Klasse sowie zwischen Lehrpersonen und Schülern betrafen. Keineswegs überraschend war, dass die Ursachen meistens in der mangelnden Kommunikation zwischen den Beteiligten lagen. In der zweiten Phase gingen die Jugendlichen in aller Welt an die Lösung der sie betreffenden Konflikte. „Conflict Resolution“ bedeutete dabei Zuhören, Wahrnehmen, Widersprüche aushalten, die eigenen Bedürfnisse und die der anderen erkennen und das (rechtzeitige) Äußern von Kritik. An die Stelle von Macht oder struktureller Gewalt traten Verständigungsprozesse. Das Beispiel einer Konfliktbearbeitung an der Cotham Grammar School in Bristol gibt Einblick in die differenzierte Arbeit der Projektgruppe:

Durch einen Fragebogen, der an alle Schüler, Lehrkräfte und Eltern verteilt worden war, fanden die Schüler heraus, dass sich die meisten Konflikte mit den Eltern am Thema „Hausübungen“ entzündeten: es gibt Streit, wenn sie nicht gemacht werden, wenn sie zu spät gebracht werden, wenn Fehler drin sind oder wenn Hausübungen zur Disziplinierung ihrer Schülerinnen und Schüler benutzt werden. Die Studie der Schülergruppe bewies aber auch, dass mehr als die Hälfte aller Lehrkräfte zwar gerne Hausübungen geben, diese aber nicht korrigieren. Durch die Aufmerksamkeit, die durch die Veröffentlichung der Ergebnisse erzielt werden konnte, wurde die Grundlage für eine „Hausübungsregelung“ geschaffen. Gemeinsam mit der Direktorin und Lehrervertretern erarbeiteten die jugendlichen Konfliktforscher neue Richtlinien aus, in deren praktische Überprüfung die SchülerInnen auch eingebunden wurden. Zudem wurde ein Ratgeber für Eltern publiziert, der ihnen helfen soll ihrem Kind die richtige Unterstützung zu geben.

Nicht nur Erfahrungen wie die eben beschriebene, wurden zwischen den teilnehmenden Schulen in aller Welt ausgetauscht, sondern auch Ansätze zur Erhebung von Daten, Analyseraster und Handlungsvorschläge. Neue pädagogische Methoden zur Konfliktprophylaxe wurden von den Schulen ausgetauscht und in unterschiedlichen kulturellen Situationen ausprobiert. Das Projekt schloss mit einer umfassenden Evaluationsphase ab, in der Elemente der Selbstevaluation durch Schüler und Lehrkräfte mit den Analysen des internationalen Leitungsteam und der externen Evaluation durch eine Mitarbeiterin der Universität Utrecht (Niederlande) konfrontiert wurden (vgl. Hendrick u.a. 2000).

School Network Human Rights – Überblick

Das internationale Schulpartnerschaftsprojekt: Menschenrechte (School Network Human Rights) wurde im Frühjahr 1999 etabliert. Der Abschluss ist für Juni 2001 geplant. Das Netzwerk umfasst 42 Schulen aus 17 verschiedenen Ländern in allen Kontinenten: Argentinien, Bosnien-Herzegowina, Brasilien, Chile, Kamerun, Irland, Italien, Indien, Kolumbien, Mexiko, Palästina, Russland, Schweden, Uganda, Ukraine, Uruguay und 16 Schulen in Österreich. Das Inter-

kulturelle Zentrum ist mit der Betreuung und Durchführung des Projektes betraut. Auch dieses Projekt geht auf eine Initiative des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur zurück. Es ist ein Beitrag zu den weltweiten Aktivitäten im Rahmen der Dekade der Menschenrechtserziehung. Die Erschließung neuer Erfahrungsfelder für Schüler und Lehrkräfte durch die internationale Dimension ist ein ausdrückliches Ziel dieses Projektes.

Im Rahmen des School Network Human Rights setzen sich Schülerinnen und Schüler mit Menschenrechten aus ihrer eigenen Perspektive und in ihrem jeweiligen Umfeld auseinander. Die Schülerinnen und Schüler konzentrieren sich auf ein Schwerpunktthema, das in Form von Projektunterricht bearbeitet wird. Die Erfahrungen und Ergebnisse aus den verschiedenen Schulen werden analysiert und in internationalen Projektgruppen ausgetauscht und zur Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte in Bezug gesetzt. Ein Team internationaler Experten begleitet den Entwicklungsprozess und berät Lehrkräfte und Schüler aus aller Welt.

Aktivitäten – Was ist seit dem Projektstart im April 1999 konkret passiert?

Die erste Phase war dem Aufbau des Netzwerkes gewidmet. Das Leitungsteam, bestehend aus internationalen Experten – alle derzeit mit Wohnhaft in Österreich – wurde gebildet. Gemeinsam mit der Projektkoordination im Interkulturellen Zentrum wurde die grobe Projektstruktur entworfen: Ziele, pädagogische Prinzipien, Grundstruktur des Projektes, Zeitplan. Darauf aufbauend wurde ein Informationsfolder für Schulen gestaltet⁵ und an Schulen und Organisationen in Österreich und ausgewählten Ländern versandt. Aufgrund dieser Information haben sich Lehrkräfte zur Teilnahme im Projekt beworben – und zwar wesentlich mehr als erwartet. Die ursprünglich geplante Zahl von 20 Partnerschulen wurde auf 40 erhöht. Gleichzeitig haben zwei Personen die Funktion regionaler Koordinatoren in Kameron und in Lateinamerika übernommen. Zum Auftakt haben die Schüler der ausgewählten Schulen Präsentationen verfasst: About us – our school – our region. Diese Broschüren wurden allen beteiligten Schulen zur Verfügung gestellt – ein erstes Kennenlernen der Partner. Entscheidend für den weiteren Projektverlauf war ein viertägiges internationales Seminar mit Lehrkräften in Wien. 26 Schulen aus allen Kontinenten waren vertreten. Das Ergebnis, von den Lehrkräften erarbeitet, vom Leitungsteam des Projektes moderiert: inhaltliche Schwerpunkte und die Arbeitsstruktur für den weiteren Projektverlauf. Die Schulen haben vier internationale Arbeitsgruppen zu den folgenden Themenbereichen gebildet: Participation, Racism, Children's Rights und Human Rights and Violence.

Jede Gruppe hat für sich einen Arbeitsplan entwickelt, der in groben Zügen eine Vereinbarung über die Projektarbeit an der eigenen Schule zu Hause und die internationale Ko-

operation mit den Partnern innerhalb der Projektgruppe enthält. In jeder Gruppe sind insgesamt ca. sieben bis elf Schulen aus Österreich, Ost- und Westeuropa sowie dem Süden vertreten.

Projektarbeit in den Schulen

Die Grundlage für die Projektarbeit in den Schulen bildet der am Seminar gemeinsam erarbeitete Arbeitsplan. In Abstimmung mit Schülern und Kollegen wurde dieser Plan an die lokalen Gegebenheiten angepasst und umgesetzt. Ein Beispiel dazu: die Schulen der internationalen Projektgruppe „Participation“ hatten vereinbart, die Situation der Mitbestimmungsmöglichkeiten von Schülern zu untersuchen.



(Foto: Österreichische Nationalagentur, Jugend für Europa, Interkulturelles Zentrum)

In jeder Schule wurden dazu Fragebögen entwickelt. Erhoben wurde beispielsweise: Konnten die Jugendlichen die Wahl ihrer Schule, ihrer Ausbildung selbst bestimmen? Wollen und können die Schüler bei der Gestaltung des Unterrichtes mitreden? Befragt wurden die Kollegen in ihrer Schule. Die Ergebnisse wurden ausgewertet, in der Schule präsentiert und den Partnerschulen zur Verfügung gestellt – wo sie mit den jeweils eigenen Ergebnissen verglichen wurden. Parallel dazu wurde fächerübergreifend und im „normalen“ Unterricht zum Thema gearbeitet.

Eine wichtige Unterstützung für den Projektstart bildeten halbtägige Workshops zum Thema „Menschenrechte: My rights – your rights – our rights“ in den österreichischen Projektschulen.⁶ Diese Workshops wurden von einer Menschenrechtsaktivistin entwickelt und durchgeführt.

Projekthomepage

Im Laufe des ersten Projektjahres ist es gelungen, zusätzliche Finanzmittel aufzutreiben, die die Erstellung einer Homepage ermöglichten. Ziele und Inhalte des Projektes, die verschiedenen Aktivitäten der Schulen, links und Materialien zum Thema Menschenrechtserziehung sind seither online verfügbar: www.iz.or.at/humanrights

Regionales Networking und Training

Mehrere Schulen in Kamerun sind durch eine regionale Koordinatorin in das Netzwerk eingebunden. Als Folge der Beteiligung im "School Network Human Rights" fand im Juni 2000 ein regionales Weiterbildungsseminar für Lehrkräfte zum Thema human rights education statt. Eine ähnliche Struktur besteht in Lateinamerika.

Wie geht's weiter?

Bis kurz vor Beginn des neuen Schuljahres (in Österreich) war die Finanzierung der zweiten Projektphase (September 2000 - Juni 2001) nicht gesichert. Seit wenigen Wochen ist klar, dass wir an die Umsetzung der Phase II gehen können. Sie gliedert sich in die Abschnitte "International Communication: Human Rights all over the World" und "Initiative groups Human rights in our school". Das pädagogische Konzept berücksichtigt die Ergebnisse der Evaluation von Phase I: Von den österreichischen Schulen wurden vor allem die Aspekte der globalen Kooperation, das internationale Seminar für Lehrkräfte der teilnehmenden Schulen, die Methode des Projektunterrichts sowie die Workshops zur Vertiefung der Ergebnisse und Erfahrungen als positiv beurteilt und eine Fortsetzung des Projektes in diesem Sinne angeregt.

In pädagogischer Hinsicht steht die Qualitätsentwicklung der internationalen Kommunikation und der thematischen Arbeit im Mittelpunkt: die Schulen werden die gut etablierten Kommunikationswege für noch intensiveren Erfahrungsaustausch nützen und die inhaltliche Arbeit mit neuen Themenschwerpunkten ("Frauenrechte") bereichern. Die Sicherung der Nachhaltigkeit und die Stärkung des partizipativen und handlungsorientierten Ansatzes ist ein wichtiges Ziel. Wir wollen es durch die Etablierung von „initiative groups“ in den Schulen erreichen. Diese Gruppen könnten aus engagierten Schülern und Lehrkräften bestehen, die den Umgang mit Menschenrechten in Schule und Umfeld beobachten, über kritische Vorfälle berichten und konstruktive Lösungsmöglichkeiten entwickeln bzw. nach Maßgabe der Möglichkeiten versuchen in der Praxis umzusetzen. Die Aufgabe der Koordinationsstelle ist es, die Gründung dieser Menschenrechts-Initiativgruppen an den Schulen anzuregen bzw. Lehrkräfte bei diesem Prozess zu beraten.

Die Initiativgruppen sind mit ihren Partnern in Österreich und anderen Ländern vernetzt, um sich gegenseitig über ihre Arbeit zu informieren sowie voneinander zu lernen. Die Schüler und Schülerinnen wachsen damit weiter in die Rolle von Projektverantwortlichen hinein. Sie übernehmen konkrete Koordinierungsaufgaben, wie etwa die stärkere Verantwortung für die internationale Kommunikation mit den Partnerschulen oder die Organisation von schulinternen Veranstaltungen zum Thema "Menschenrechte in der Schule". Mit der Etablierung selbständiger Initiativgruppen soll die Basis für eine eigenständige Fortführung der Aktivitäten zum Thema "Menschenrechte und Schule" über den Projektzeitraum hinaus geschaffen werden. Ein zweites internationales Seminar für die Lehrkräfte mit dem Ziel der Evaluierung und Sicherung der Nachhaltigkeit ist geplant. Nach einer Evaluationsphase wird das Projekt vorraussichtlich im Juni 2001 abgeschlossen.

Tournee „Students's Rights in One World“

Auf Hochtouren laufen derzeit die Vorbereitungen für die "Tournee". Im November 2000 besuchen Schüler und Lehrkräfte aus Kamerun, Uganda, Argentinien und Kolumbien ihre Partnerschulen in Österreich. Die Vorbereitungen sind für die beteiligten Schulen und die Koordination eine große Motivation und gleichzeitig Herausforderung. Für Schüler ist diese Tournee eine hervorragende Gelegenheit, aktiv für das Projekt Verantwortung zu übernehmen. Sie sind in die praktischen Vorbereitungen, Programmgestaltung, fundraising eingebunden. Von der direkten Begegnung erwarten wir uns vor allem eine Stärkung der internationalen Kooperation, verstärkte Sichtbarkeit des Projektes an den österreichischen Schulen vor Ort und einen Motivationsschub für alle Beteiligten.

"Partnerschaft" in Nord-Süd Schulkooperationen

Welches Resümee lässt sich aus diesen vielfältigen Erfahrungen in der Konzeption und Koordination internationaler Schulpartnerschaften ziehen – insbesondere aus den beiden oben beschriebenen Pilotprojekten? Wir stellen dazu die folgenden Thesen auf:

"Partnerschaft" ist eine Qualität, die in der Verantwortung aller beteiligten Schulen liegt. Sie bedarf der systematischen Förderung durch alle Akteure der Schulgemeinschaft.

Die Nachhaltigkeit mit Enthusiasmus begonnener Projekte kann durch fächerübergreifende Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und Schülern gesichert werden, insbesondere dann wenn auch Direktion und Elternvertretung die Partnerschaft unterstützen. Die Verankerung im Schulprogramm trägt zur Stabilität von Partnerschaften bei.

"Partnerschaften" brauchen Zeit

Partnerschaftliches Lernen braucht wechselseitiges Vertrauen, das sich nur langfristig entwickeln und vertiefen kann. Erfahrungen zeigen, dass internationale Bildungsprojekte langfristig geplant werden müssen, um tatsächlich zu zufriedenstellenden Ergebnissen kommen zu können. Kooperationen zwischen Schulen benötigen etwa ein Jahr für das gegenseitige Kennenlernen von Schülern, Schule und Land bevor Schüleraustausch sinnvoll erscheint. Soll die Themenauswahl nicht einseitig definiert sondern kooperativ vorgenommen werden, so sind – auch bei Verwendung elektronischer Medien – mehrere Wochen dafür einzuplanen. Ebenso brauchen begleitende Reflexion und Evaluation, die Erfahrungen erst zu Bildung machen, ausreichend Zeit.

"Partnerschaften" brauchen vielfältige Unterstützung und Förderung

Hierzu gehören rechtliche Rahmenbedingungen, curriculare Verankerung, Zustimmung der Schulbehörden, Zugang zu Unterrichtsmaterialien und Kommunikationswegen und finanzielle Mittel.

Obwohl es sich in der Praxis als schwierig erweist, auch in organisatorischer und finanzieller Hinsicht Gleichwertigkeit zwischen den Partnern herzustellen, lohnt sich doch der Versuch, Beiträge und Unterstützung partnerschaftlich einzu-

bringen. Dabei geht es nicht um eine exakte Aufteilung von Kosten, sondern um der jeweiligen Landessituation angepasste Formen der Beteiligung (Freistellung von Lehrkräften, Seminarorte, rechtliche Unterstützung usw.). Nach Möglichkeit sollten beteiligte Länder die Verantwortungen und das Engagement miteinander vereinbaren.

Die Gestaltung einer Schulpartnerschaft sollen in gemeinsamer Absprache vereinbart werden, damit den spezifischen Bedürfnissen aller Beteiligten Rechnung getragen werden kann.

Erfahrungen zeigen, dass Partnerschaftlichkeit und Stabilität von Schulkooperationen dann entstehen, wenn alle am Bildungsprozess Beteiligten (Lehrkräfte und Schüler aus Ländern des Südens und des Nordens) an der Entwicklung des pädagogischen Konzepts mitwirken. Durch die Einbindung in alle wichtigen Entscheidungen entwickeln sich Identifikation mit den gemeinsamen Zielen und Motivation zur Zusammenarbeit.

Partnerschaft und Partizipation sind eng miteinander verknüpft.

Das Prinzip der "Partnerschaft" zwischen Schulen verschiedener Kontinente baut auf der Qualität der Partizipation von Schüler und Lehrkräfte in ihrer jeweiligen eigenen Schule. Damit die Schüler „ownership“ am Projekt erlangen können, müssen Lehrkräfte auch „Platz machen“, die Verantwortung tatsächlich aufteilen.

Global relevante Themen leiten die Kooperation.

Nord-Süd Bildungsk Kooperationen brauchen einen inhaltlichen Fokus, um den sich die Zusammenarbeit der Schulen organisiert. Erfahrungen zeigen, dass Themen, die für alle Beteiligten relevant sind, wie etwa "Menschenrechte", "Ökologie", "Frieden", "Zukunft", "Demokratie", "Kunst" sich am besten eignen

Didaktische Vielfalt ist notwendig.

Globale Projekte brauchen je nach gesellschaftlicher und kultureller Situation unterschiedliche didaktische Ansätze. Was in einem Wiener Gymnasium als akzeptables pädagogisches Handeln akzeptiert wird, kann schon Schüler in Sarajevo entmutigen, was Jugendliche in Rosario (Argentinien) bewegt, lässt kids in Salzburg kalt, usw. In jedem Fall: Es gibt kein richtiges oder falsches Unterrichten, aber Kooperation mit Lehrkräften aus anderen Ländern kann neue Ideen und den Mut erzeugen, andere Lernformen auszuprobieren.

Die Vielfalt der Sprachen nutzen.

Was für Schulpartnerschaften allgemein gilt, kann auch für Nord-Süd Partnerschaften empfohlen werden: Die Kommunikation soll im Mittelpunkt stehen, deshalb sollten neben der Arbeitssprache auch andere Sprachen verwendet werden, die entweder in der Schule unterrichtet werden oder in der multikulturell zusammengesetzten Klasse sowieso gesprochen werden.

„Message“ statt Medium.

Nicht die technologische Potenz neuer Kommunikations-

technologien macht die Qualität internationaler Bildungsk Kooperationen aus, sondern der transportierte Inhalt. Obwohl zunehmend mehr Schulen über E-mail-Zugänge verfügen, die Kommunikation direkter und schneller machen, sollte diese Medium nicht als selbstverständlich vorausgesetzt werden. Traditionelle Formen der Korrespondenz (Briefe und Packerl) haben als verlässliche Kommunikationsmittel längst nicht ausgedient.

Anmerkungen:

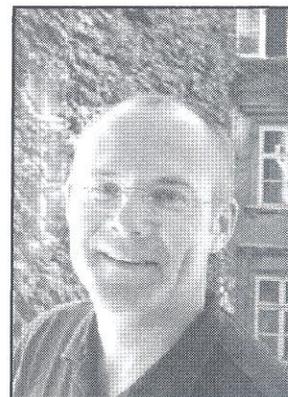
- 1 http://europa.eu.int/comm/education/index_en.html
- 2 <http://www.coe.int>
- 3 „North-South School Linking“, 5.- 7. Mai 1999 in Soesterberg in den Niederlanden. Organisiert wurde die Veranstaltung im Rahmen des EU Projektes „Information Sharing and Evaluation of School Linking for Development Education in the EU“. Kontaktadressen und Information: www.schoollinking.net
- 4 aus: „The Soesterberg Declaration on North-South School Linking“, LSO, Amsterdam 2000. Gekürzt und übersetzt: B. Helm
- 5 Informationen über die verschiedenen Projekte finden sich auf der Homepage des North-South Centres: www.nscentre.org. Eine Publikation ist derzeit in Vorbereitung und kann beim North-South Centre angefordert werden
- 6 Das Konzept und Erfahrungen sind auf der Homepage des Projektes einzusehen: www.iz.or.at/humanrights.

Literatur:

- Hendrick, D./Schwendenwein, U./Teutsch, R.:** Peace Education and Conflict Resolution. Handbook for School-Based Projects. Wien 2000. Kostenlos erhältlich im Interkulturellen Zentrum: ruediger.teutsch@iz.or.at
- Holly, M.:** Internationale Schulpartnerschaften. Kontakte österreichischer Schulen zu Ländern in aller Welt. Eine Erhebung. Wien 1999.



Mag. Barbara Helm, Mitarbeiterin des Interkulturellen Zentrum – Wien: Beratung und Vermittlung von Schulpartnerschaften, Koordination des „School Network Human Rights“. Zuvor tätig als AHS Lehrerin für Geographie und Geschichte sowie in der entwicklungspolitischen und interkulturellen Bildungsarbeit.



Dr. Rüdiger Teutsch, Mitarbeiter des Interkulturellen Zentrum – Wien. Kommunikations- und Erziehungswissenschaftler, Beratung internationaler Schulpartnerschaften, Internationale Seminare für Multiplikatoren und Lehrkräfte im Auftrag von Ministerien, des Europarates und der Europäischen Union.

Lothar Bauerochse

Miteinander leben lernen

Zwischenkirchliche Partnerschaften als ökumenische Lerngemeinschaften

Zusammenfassung: Auf der Grundlage von vier Fallstudien untersucht der Autor kirchliche Nord-Süd-Partnerschaften. Fünf fundamentale Hauptkritikpunkte, die vor allem die Rollenverteilung zwischen den Partnern sowie die mangelnde inhaltliche Ausrichtung der Partnerschaften betreffen, führen ihn zu der Einsicht, zwischenkirchliche Partnerschaften grundsätzlich zu überdenken, wobei sich diese Bedenken durchaus auch auf nicht kirchliche Zusammenhänge übertragen ließen. Nichtsdestotrotz kommt er zu konstruktiven Vorschlägen für sinnvolle Veränderungen.

Zwischenkirchliche Partnerschaften und Direktkontakte zwischen Nord und Süd sind ein beliebtes ökumenisches Praxisfeld in Kirchenkreisen, Gemeinden und kirchlichen Gruppen. Seit mehr als 25 Jahren gibt es diese Form ökumenischer Beziehungen "an der Basis". In den evangelischen Landeskirchen wurden sie von den regionalen Missionswerken gefördert, wenn auch in unterschiedlichem Ausmaß und mit unterschiedlichen Strukturen. Im katholischen Bereich ist die Entwicklung ganz ähnlich verlaufen, ganz zu schweigen von den zahllosen partnerschaftlichen Beziehungen, die zum Teil auf Privatkontakte von Einzelpersonen zurückgehen.

Partnerschaften sind angetreten, dem althergebrachten Paternalismus in den früheren Missionsbeziehungen etwas Neues entgegenzusetzen: Eine Beziehung der Gleichwertigkeit und Gegenseitigkeit; eine Beziehung, in der beide Seiten voneinander und miteinander lernen. Darüber hinaus boten Partnerschaften den Missionswerken stets ein willkommenes Instrument, um neue Träger- und Spenderkreise für die Missionsarbeit zu gewinnen. Daher ist es m.E. notwendig, genauer hinzusehen, welche Art von Beziehungen hier entstanden sind, gepflegt werden und zu überprüfen, inwiefern kreiskirchliche und gemeindliche Partnerschaften ihrem Anspruch gerecht werden.

Anhand von vier Fallbeispiel-Partnerschaften habe ich diese Untersuchung unternommen. Drei davon sind Kirchenkreispartnerschaften, eine ist eine Gemeindeperschaft.

Die Partnerschaften bestanden zum Zeitpunkt meiner Untersuchung im Durchschnitt zwischen 14 und 24 Jahren. Jeweils zwei gehören in der Bundesrepublik in den Bereich der hannoverschen und der westfälischen Landeskirche und werden jeweils begleitet und koordiniert vom Evang.-Luth. Missionswerk in Niedersachsen (ELM) in Hermannsburg und der Vereinten Evangelischen Mission (VEM) in Wuppertal. In Afrika gehören die Partnergemeinden zu den lutherischen Kirchen in Tansania, Südafrika und Namibia. Durch zahlreiche Gespräche und Interviews, durch teilnehmende Beobachtung bei Partnerschaftsreisen und -veranstaltungen sowie im Aktenstudium habe ich versucht, mir ein Bild von diesen Partnerschaften zu machen, und dabei auch Informationen über Aktivitäten anderer Landeskirchen sowie Kontakten zu Kirchen in anderen Kontinenten berücksichtigt. Schwerpunkt waren dabei erstens die Frage, inwiefern die untersuchten Partnerschaften dem entsprechen, was allgemein als Anspruch formuliert wird. Dies vor dem Hintergrund dessen, was auf Weltmissionskonferenzen und in der ökumenischen Bewegung in diesem Jahrhundert – spätestens aber seit der Weltmissionskonferenz 1947 im kanadischen Whitby mit ihrem Slogan "partnership in obedience" – über erneuerte zwischenkirchliche Beziehungen gedacht, gesagt und geschrieben worden ist. Zweitens bin ich der Frage nachgegangen, ob und wie Partnerschaften Möglichkeiten für Lernprozesse in interkulturellen Begegnungen eröffnen.

Meine Einschätzung der Partnerschaften fasse ich in zwei pointierten Sätzen folgendermaßen zusammen: Ich meine erstens, dass zwischenkirchliche Partnerschaften ein ganz wichtiges Mittel sind zur *Aneignung von Ökumene in den Gemeinden*. Und ich meine zweitens, dass es den Partnerschaften in der Regel an einer *inhaltlichen Orientierung fehlt*, wenn sie denn mehr sein sollen als herzliches Zusammensein während einiger Wochen im Jahr sowie ein Instrument zur Finanzhilfe und Förderung von Projekten. Anders gesagt: Die überaus großen Chancen von Partnerschaften werden allzu häufig nicht genutzt.

Die besondere Bedeutung der Partnerschaften: Ökumene wird anschaulich und erlebbar

Meines Erachtens gibt es weder im kirchlichen Bereich noch überhaupt in der Szene der Dritte-Welt-Engagierten vergleichbare Formen der Begegnung, die so sehr auf Intensität, Dauer und Verbindlichkeit angelegt sind, wie die zwischenkirchlichen Partnerschaften von Kirchenkreisen und Gemeinden. Partnerschaften ermöglichen in einzigartiger Weise, Menschen hier in Deutschland für die "Dritte Welt" und die Lebensbedingungen der Menschen in den Ländern Asiens, Afrikas und Lateinamerikas zu interessieren, zu bewegen und zum eigenen Engagement zu motivieren. Entscheidend sind dabei die direkten Begegnungen auf den Reisen. Sie geben dem Engagement "ein Gesicht". Wer in Partnerschaften mitarbeitet, der setzt sich ein für "Bekanntes", für Menschen, die man leibhaftig und lebendig erlebt hat und mit denen oft Freundschaft geschlossen wurde. Daran ziehen Partnerschafts-Engagierte den Großteil ihrer Motivation.

Sind die Kontakte erst einmal geknüpft, dann halten sie meist über Jahre oder Jahrzehnte hinweg trotz aller Kontakt-

und Kommunikationshindernisse wie Sprache, Entfernung, schwieriger Postweg usw. Auch in Zeiten des Ärgers, der Enttäuschung und der "Kontakt-Dürre" bleiben die Partner beieinander. Partnerschaften entwickeln einen langen Atem, die Partner stehen verbindlich zueinander und wissen dies auch jeweils vom anderen. Hier gibt es kein kurzatmiges Wechseln der Themen und Aktivitäten, sondern die andauernde, verbindliche Weggemeinschaft.

Die Stärke der Partnerschaften ist, dass sie einen umgrenzten Raum für direkte und konkrete Solidarität eröffnen. Auch hier gilt: Es sind bekannte Gesichter und Namen, für die man sich einsetzt, nicht die globale "Solidarität mit den Unterdrückten". Partnerschaften wirken so Frustrationen und Resignationen entgegen, die man gerade bei Dritte-Welt-Gruppen sonst oft findet, weil die Probleme viel zu groß und die erreichten Veränderungen viel zu klein sind.

Und schließlich können Partnerschaften Lernorte sein für Einzelne und für Gemeinden. Hier werden zum Teil "umwerfende" Erfahrungen gemacht, die das Leben verändern können. Hier können Mitglieder von Gemeinden erfahren, was ökumenische Kirchengemeinschaft über Grenzen und Kontinente hinweg bedeutet, ganz konkret und hautnah am eigenen Ort. Insofern sind Partnerschaften Aneignung von Ökumene. Allerdings, gerade von diesen – wie ich meine, wichtigen und entscheidenden – Lernschritten gilt, dass sie nicht so einfach und automatisch erfolgen.

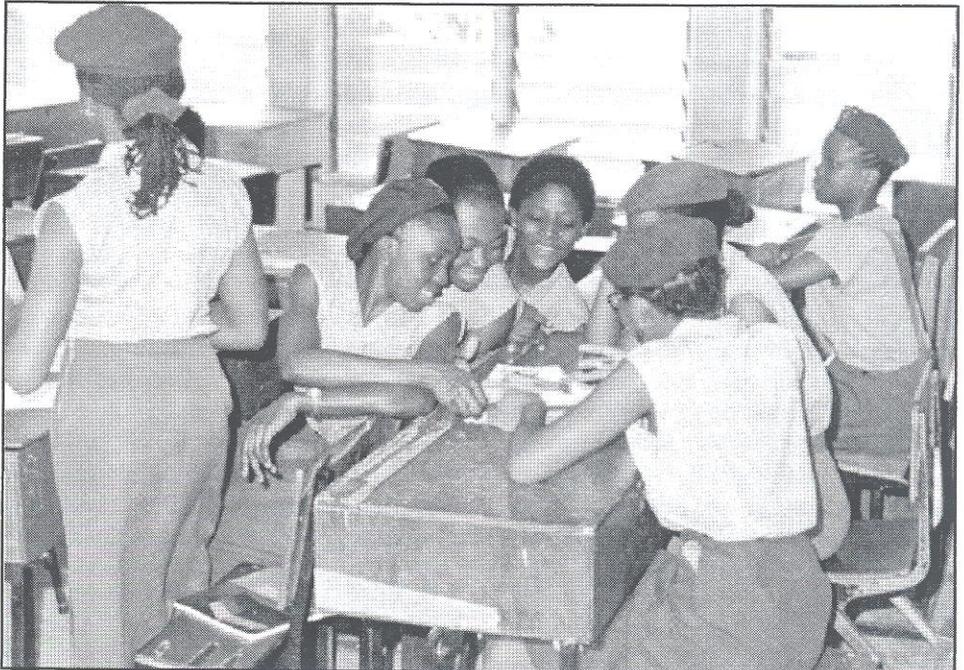
Das Problem ist also, dass mit dem bisher Gesagten vor allem die Ansprüche der Partnerschaftsarbeit beschrieben sind. Es ist nun eine eigene, ganz andere Frage, wie diese Ansprüche umgesetzt werden bzw. umgesetzt werden können. Darüber muss nachgedacht werden.

Die spezifischen Schwächen der Partnerschaften: Die alten Rollenmuster sind stärker als befürchtet

Mir sind im Laufe meiner Beobachtungen eine Reihe von Schwächen in den meisten Partnerschaftsgruppen aufgefallen, die ich hier thesenartig wiedergeben will. Sie hängen vielfach zusammen und lassen sich darin bündeln, dass alte Rollen- und Verhaltensmuster in den Nord-Süd-Beziehungen auch in den Partnerschaften stärker sind, als die formulierten theoretischen Ansprüche es erwarten ließen. Ich kritisiere deshalb grundlegend und bewusst provozierend *erstens das strukturelle Gefälle zwischen den Partnern, das es vielfach erlaubt, von "Einbahn-Partnerschaften" zu sprechen.* Mit diesem Begriff spiele ich auf die alte Forderung an, dass Mission keine "Einbahnstraße" sein dürfe. Partnerschaften gelten als ein Mittel, diese Eindimensionalität aufzuheben.

Die Realität sieht jedoch anders aus: Die eigentlichen Akteure sind die Partner im Norden, meist von Anfang an. Sie entwickeln häufig die Ideen für Projekte und Aktivitäten, sie bemühen sich um Schriftwechsel, Kontakte.

Das in vielen Partnerschaften deutlich zu beobachtende Gefälle zu Ungunsten der Partner im Süden spiegelt zwar das global bestehende politische und wirtschaftliche Nord-Süd-Gefälle wider. Ich sehe jedoch auch hausgemachte Ursachen, die dieses Gefälle auch in den Partnerschaften zementieren. Vor allem ist es die weithin unreflektierte, stark dominierende Rolle der deutschen Partner: Die "Partnerschaftsarbeit" (Ausschüsse, Seminare, Aktionen) sowie das Aufbringen der finanziellen Mittel wird fast ausschließlich in Deutschland vollzogen. Das eigentliche "Arbeitsfeld" (Projekte) der Part-



(Foto: Österreichische Nationalagentur, Jugend für Europa, Interkulturelles Zentrum)

nerschaft liegt dagegen in den Kirchen im Süden (d.h. in den früheren "Missionsfeldern"). Finanzen, Initiativen und Ideen fließen vom Norden in den Süden. Das Problem ist: Es kommt kaum etwas zurück¹. Partnerschaftsgruppen in Deutschland fühlen sich für den Blick auf die eigene Situation nicht zuständig. Die Beschäftigung mit den ökumenisch-missionarischen Herausforderungen vor der eigenen Haustür ist nicht ihr Thema. Die deutschen Partnerschaftsgruppen erwarten in dieser Hinsicht nichts von ihren Partnern im Süden.

Der zweite Kritikpunkt ist, dass es den partnerschaftlichen Begegnungen *an einer thematisch-inhaltlichen Orientierung fehlt.* Die partnerschaftlichen Begegnungen sind im Grunde zum Selbstzweck vieler Partnerschaften überhaupt geworden. Diese Begegnungen sind nicht inhaltlich ausgerichtet, sie dienen keinem bestimmten Zweck, sie sind nicht Mittel zur Erfüllung einer gemeinsamen Aufgabe der Partner. Insofern handelt es sich bei den partnerschaftlichen Begegnungen um inhaltsfreie Begegnungen. Dies führt zur Oberflächlichkeit und inhaltlichen Schwäche partnerschaftlicher Beziehungen. Lernprozesse und ihre Umsetzung in den Gemein-

den werden so eher vermieden, als angestoßen. Daran liegt es unter anderem auch, dass sich in den Gemeinden oft nur wenige für die Partnerschaft interessieren und engagieren.

Ein dritter Kritikpunkt: *Partnerschaften helfen nicht zur ökumenisch-missionarischen Erneuerung von Gemeinden und Kirchen.* Unter ökumenisch-missionarischer Erneuerung von Gemeinden verstehe ich im Sinne ökumenischer Erklärungen, dass Gemeinden an ihrem jeweiligen Ort zu Zeugnis und Dienst an der Welt befähigt werden, dass sie in der Gesellschaft präsent sind und in den gesellschaftlichen Konflikten für Gerechtigkeit, Frieden und die Bewahrung der Schöpfung eintreten. Also ein exzentrisches Kirchenverständnis im Sinne von Bonhoeffers "Kirche für andere" oder besser gesagt: "Kirche mit anderen". Partnerschaften werden in den Gemeinden und Kirchenkreisen von einem sehr kleinen Kreis von Engagierten getragen. Diese Einzelpersonen können zwar im Rahmen der Partnerschaftsarbeit wichtige und sie persönlich verändernde Erfahrungen machen. Das Problem ist jedoch, dass die Vermittlung dieser Erfahrungen auf die breitere Gemeinde-Ebene nicht gelingt. Das Gemeindeleben wird durch Partnerschaften nicht verändert.² Dies liegt unter anderem an der schon genannten fehlenden inhaltlichen Orientierung der Partnerschafts-Begegnungen.

Viertens meine ich, dass die zum *Teil ideologisch besetzte Nähe zwischen den Partnern die Wahrnehmung von Fremdheit und das Austragen von Konflikten verhindert.* Partnerschaften sind stark durch die Vorstellung einer harmonischen, die Grenzen überschreitenden Gemeinschaft geprägt. Gerade durch den theologisch richtigen Satz, dass Partnerschaften ein Teil sind des "weltweiten Leibes Christi", wird diese Einheit als vorausgesetzt angenommen. Partnerschaftsbegegnungen suggerieren eine unmittelbare Nähe der (fremden) Partner, ein Sich-Verstehen, das faktisch meist nicht vorhanden und nur mühsam zu erarbeiten ist. Diese "Partnerschafts-Harmonie" ist emotional hoch besetzt und lässt sich nur aufrecht erhalten, weil die Begegnungen eher einen kurzzeitigen, punktuellen Charakter haben. Missverständnisse und Konflikte zwischen den Partnern werden als Bedrohung der Nähe und nicht als Lernchancen empfunden. Sie werden deshalb häufig verdrängt, wobei die Fremdheit der Partner erst nach vielen Jahren überhaupt wahrgenommen und zugelassen wird.

Meine fünfte und letzte Kritik: Die Mehrzahl der in Partnerschaften geförderten Projekte verfolgen *keine Entwicklungsrelevanz* und führen zu verstärkter *Abhängigkeit der afrikanischen Partner* von andauernder Unterstützung aus dem Norden. Die in Partnerschaften geförderten Projekte dienen weder vorrangig der Armutsbekämpfung und Entwicklungsförderung,³ noch beschäftigen sich die Partner im Projektzusammenhang mit den Ursachen von weltweiter Verarmung und Ungerechtigkeit. Kaum eine Partnerschaftsgruppe verständigt sich gemeinsam mit ihren Partnern über langfristige Entwicklungs-Vorstellungen. Gescheiterte Projekte werden nicht zum Anlass genommen, genauer nach den Ursachen des Scheiterns zu fragen oder die Projektarbeit grundsätzlich zu überdenken. Über die Rolle des Geldes und den eigenen Umgang damit wird zu wenig selbstkritisch nachgedacht. Dadurch wird das Interesse vieler Partner im Süden an materiellen und finanziellen Vorteilen gefördert, werden Abhän-

gigkeiten geschaffen oder verfestigt.

Die notwendige Neuorientierung der Partnerschaftspraxis

Diese zum Teil fundamentalen Kritikpunkte an der bisherigen Partnerschaftspraxis sollen jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, dass meines Erachtens zwischenkirchliche Partnerschaften von ihrem spezifischen Ansatz her hervorragende Gelegenheiten für interkulturelle Austausch- und Lernprozesse bieten sowie für die Einübung der ökumenische Existenz. Insofern sind die genannten Kritikpunkte keineswegs als grundsätzliche Ablehnung von Gemeinde- und Kirchenkreis-Partnerschaften generell zu verstehen, sondern als spezifische Kritik daran, dass die wesentlichen Möglichkeiten von zwischenkirchlichen Nord-Süd-Beziehungen weitgehend nicht genutzt werden. Partnerschaftsgruppen können in der gegenwärtigen gesellschaftlichen und kirchenpolitischen Situation eine wichtige, auch neue Aufgabe haben, die sie stärker als bisher wahrnehmen sollten. Ich beobachte tiefgreifende Veränderungen in der Einstellung weiter Teile der Bevölkerung gegenüber Nord-Süd-Beziehungen. Die Kirchen sind davon nicht verschont geblieben. Die ökumenische Ausrichtung von Kirche scheint plötzlich keine Selbstverständlichkeit mehr, zumal vor allem finanzielle Gründe aber auch "Mentalitätsverschiebungen" dagegen zu sprechen scheinen. Partnerschaften von Kirchenkreisen und Gemeinden, könnten sich mittelfristig als die einzigen "Agenten" erweisen, die sich noch kraftvoll für eine weltweite ökumenische Orientierung von Kirchen einsetzen. Dazu ist allerdings eine Neuorientierung der Partnerschaftspraxis notwendig. Möglichkeiten für konkrete Schritte einer Erneuerung sehe ich in zwei Dimensionen: Einmal im Blick auf ein neues Verhältnis zu den Partnern, zum anderen im Blick auf eine neue Rolle der Partnerschaften in den Gemeinden und Kirchen hier.

Wenn dem reichen Partner das Geld ausgeht – eine Chance für die Begegnung

Es hat vor vielen Jahren ein ökumenisches Studienheft mit dem Titel "Leere Hände" zum Thema Partnerschaften gegeben. Bislang war es immer eine uneingelöste Forderung, dass sich die Partner wirklich mit leeren Händen begegnen. Hier nun gibt es eine spezifische Chance für die Partnerschaften in der gegenwärtigen kirchlichen Finanzkrise. Denn sie bringt einen Wandel in der Position der deutschen Partner mit sich. Sicherlich ein schmerzhafter Wandel. Aber es können dadurch neue Räume in der Begegnung eröffnet werden. Es kann in den Nord-Süd-Beziehungen von Gemeinden und Kirchenkreisen (Hilfswerke und kirchliche Entwicklungsorganisationen sind hier in einer anderen Position) geradezu eine befreiende Wirkung haben, wenn die reichen Partner sich und anderen eingestehen, dass sie nicht mehr alles finanziell leisten können, auch wenn sie im Verhältnis immer noch sehr reich sind. Sicher bringt das zunächst eine Enttäuschung der inzwischen gewachsenen Erwartungshaltung bei den Partnern mit sich. Aber gleichzeitig stellt sich die Frage: Was verbindet uns eigentlich über die "Hilfsbeziehung" hinaus? Was erwarten wir voneinander, wenn es nicht um die Abwicklung von Projekten geht? Wo wollen

wir uns gemeinsam engagieren, wenn wir nicht mehr Kirchen oder Pfarrhäuser bauen können. Die Chance der neuen Situation ist eine graduelle Angleichung der Positionen der Partner. Die finanzielle Enge könnte genutzt werden, um gezielt der Dominanz der deutschen Partner entgegenzuwirken und gleichzeitig die Partner im Süden stärker aus der Nehmer-Position heraustreten zu lassen. Dies könnte z.B. geschehen, wenn die Partner sich stärker den inhaltlichen Aspekten der Partnerschaft widmen.

Das macht eine Einstellungsänderung notwendig: Es geht nicht mehr darum, etwas in der Partnerschaft zu "machen" (Projekte zu fördern, zu helfen), sondern mehr als bisher, sich um ein gegenseitiges Verständnis und Miteinanderlernen zu bemühen. Die neue Situation kann besonders für die deutschen Partner eine heilsame Herausforderung sein, indem sie mehr als bisher fragen, wo eigentlich die afrikanischen, asiatischen oder lateinamerikanischen Partner ihnen helfen können. Es bedeutet vor allem, der inhaltlichen Begegnung mehr Zeit einräumen. Und es macht eine gründliche inhaltliche Vor- und Nachbereitung unabdingbar notwendig. Dass die einzelnen Partnerschaftskreise mit dieser Initiierung von Lernschritten häufig überfordert sind, ist offensichtlich. Sie sind auf methodische Beratung und Begleitung angewiesen. Hier wäre ein wichtiges Arbeitsfeld für die regionalen Missionswerke, die sich jedoch bisher eher auf die Funktion einer zurückhaltenden Koordinierungsstelle und die geordnete Abwicklung der Projekthilfe beschränkt haben.

Ökumene ist kein Luxus: Die unaufgebbare Option für die Armen oder: In einer globalisierten Welt sich um das Verständnis des Fremden bemühen

Hier sehe ich die Aufgabe im Hinblick auf die sowohl gesellschaftlich als auch innerkirchlich veränderten Rahmenbedingungen von Nord-Süd-Partnerschaften. Innerkirchlich wird schon jetzt die Frage gestellt, ob ökumenische Kontakte und die ökumenische Verantwortung kirchlicher Praxis nur etwas für die "fetten Jahre" waren, für die Zeiten also, wo man es sich leisten konnte, in der Welt herumzureisen und ökumenische Freundschaften zu pflegen. Ähnliches gilt für die gesellschaftliche Bereitschaft, in Beziehungen zwischen Nord und Süd zu investieren.

Ökumenische Partnerschaften können aber schon von ihrem Grundsatz her die Beziehung zu den Partnern auch in schwierigen Zeiten nicht aufgeben, weil sie etwas von der Notwendigkeit der ökumenischen Existenz der Kirche erfahren haben. In der Begegnung mit Christen von anderen Kontinenten und aus anderen Kulturen haben die engagierten Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in Partnerschaften Stärkung und Ermutigung im Glauben erfahren, eine Erweiterung ihres Horizonts, Veränderung, gemeinsame Lernschritte. Und dies an der Basis von Gemeinde und Kirche. Den Partnerschaften kommt darum die Aufgabe zu, auch unter dem größer werdenden finanziellen Druck und gegenüber der wachsenden Unlust in der Bevölkerung für die Wahrheit einzutreten, dass wir nicht ohne die anderen Kirche sein können. Partnerschaften müssen das ökumenische Bewusstsein, die ökumenische Existenz in Kirche und Gemeinde lebendig halten. Sie sind vielleicht mittelfristig die einzigen "Agenten für die ökumenische Weite der Kirche", und das nicht

nur, indem sie dafür eintreten, dass etwa die kirchlichen Mittel für Entwicklungsarbeit nicht übermäßig oder überproportional gekürzt werden. Das auch, mindestens genauso wichtig erscheint mir aber, dass Partnerschaften dafür eintreten, dass unsere Kirchen und Gemeinden sich nicht in immer stärkeren Masse nur noch um sich selbst drehen. Ich denke, dass Partnerschaften damit eine neue gesamtkirchliche Verantwortung hier bei uns übernehmen müssen, stärker als sie das bisher getan haben. Sie sollten und können sich dafür einsetzen, dass der Horizont in den Gemeinden weit und offen bleibt, offen für die anderen, die fremden, hier im eigenen Land und jenseits unserer Grenzen. Dazu ist der Nachweis notwendig, dass es ihnen nicht um ein exklusives Hobby einiger Ökumene-Freunde mit Fernweh geht. Sie müssen stärker als bisher sich darum bemühen, dass von der partnerschaftlichen Begegnung aus erneuernde Impulse für die Gemeinden ausgehen. Wer angesichts knapper Finanzen sagt, dass ökumenische Kontakte für die Kirche lebenswichtig sind, der muss sich auch darum bemühen, dass dieses mehr als bisher in der Breite von Gemeinden erfahrbar wird – über den Kreis der unmittelbar engagierten hinaus. Hierzu kann eine Umschichtung von Prioritäten notwendig sein. Viel Energie, die bisher in die Abwicklung von überseeischen Projekten ging, könnte umgewidmet werden in die Frage, welche Lernerfahrungen in den Gemeinden hier konkret umgesetzt werden könnten. Es ist gleichsam eine zumindest teilweise Änderung der Blickrichtung: War bisher alle Aufmerksamkeit auf den überseeischen Partner gerichtet, so könnte und sollten in Zukunft mehr Energien auf die heimische Situation gerichtet werden.

Anmerkungen:

- 1 Beispielsweise hält die Aussage, dass die deutschen Partner von dem spirituellen Reichtum der Partner im Süden "profitieren" einer intensiveren Nachfrage meist nicht Stand.
- 2 Eine breitere Einbeziehung der Gemeinde gelingt am ehesten dort, wo einzelne Gemeinden über lange Jahre intensiv eine Partnerschaft betreiben.
- 3 Häufigste Projekte der zwischenkirchlichen Zusammenarbeit sind die Förderung von kirchlichen Gebäuden und Fahrzeugen oder Gehaltszuschüsse; erst in jüngeren Jahren wird zunehmend in Ausbildungsprojekte investiert.



Dr. Lothar Bauerochse, geb. 1963 in Addis Abeba/Äthiopien, Studium der ev. Theologie, Promotion über ökumenische Partnerschaften zwischen deutschen und afrikanischen Kirchen, Ausbildung zum Journalisten, seit 1996 Redakteur in der Hörfunk-Kirchenredaktion des Hessischen Rundfunks in Frankfurt/Main.

Alfred K. Tremel

Ein Bild von der Welt machen?

Weltbilder und Weltbildung im Kontext zunehmender Kontingenzerfahrungen

Zusammenfassung: Der Autor läßt zu einer "Reise durch die Zeit" ein. Über die Epochen hinweg verfolgt er die menschliche Fähigkeit und Notwendigkeit, sich ein Bild von der Welt zu machen. Er bedient sich dabei verschiedenster Beispiele von den Jäger- und Sammlerkulturen bis in die Moderne. Vor dem Hintergrund sich verändernder Weltbilder im Kontext zunehmender Kontingenzerfahrungen reflektiert er anschließend über grundsätzliche Möglichkeiten und Grenzen internationaler Partnerschaften.

Niemand, nicht einmal ein professioneller Hellseher, konnte den Zusammenbruch des real existierenden Sozialismus 1989 voraussehen, niemand das sog. "Ende der Dritten Welt", niemand die wirtschaftlichen Erfolge (und Misserfolge) der 5 asiatischen "Tigerstaaten" und niemand die hoffnungslose Verelendung Afrikas nach dem Ende der Kolonialzeit. Niemand hatte den Irakkrieg, den Jugoslawienkrieg mit allen seinen Verwerfungen auf dem Balkan vorausgesagt, niemand die über 40 weiteren Kriege, die gegenwärtig auf der Welt toben. Das sind nur ein paar wenige Beispiele für eine allgemeine Entwicklung unserer Temporalstrukturen, die dadurch gekennzeichnet ist, dass in immer kürzeren Abständen etwas passiert, was niemand vorhersehen konnte. Alles hätte auch anders kommen können, und was dann geschah, kam zu plötzlich, um sich vorher darauf einstellen zu können.

Von der Einheit des Weltbildes zur Vielzahl der Weltbilder

Historisch gesehen ist die Kontingenzerfahrung keine Erfindung der Neuzeit. Immer schon wussten Menschen häufig nicht, wie, ja ob sie das nächste Jahr, die nächste Woche, den nächsten Tag überleben werden. Dass alles auch anders sein kann, das ist nichts Neues. Neu ist allerdings – und das ist bemerkenswert –, dass wir heute nicht mehr auf einheitliche Bilder einer nicht kontingenten besseren Welt zurückgreifen können, die diese Kontingenzerfahrung kollektiv und individuell wieder einbinden und kompensieren können.

In traditionellen *Jäger- und Sammlerkulturen* waren die Weltbildkonstruktionen noch so homogen, dass alle Kontin-

genzen – des Zufälligen, Unerklärlichen, Plötzlichen – als Ausdruck einer allgemeinen notwendigen, wenngleich auch geheimen Ordnung interpretiert werden konnten. Weil diese geistige Ordnung der Welterfahrung keine Alternativen hatte und konkurrenzlos war, bedurfte es noch keiner ausdrücklichen Erziehung zu ihrer Vermittlung. Man konnte sie en passant in Form einer funktionalen Erziehung erlernen.

In den stratifikatorisch geschichteten *Hochkulturen* reichte das alleine nicht mehr aus, weil zumindest an den Rändern der gesellschaftlichen Erfahrung das dominante Weltbild von anderen Weltbildern abgegrenzt und stabilisiert werden musste. Unter anderem auch durch Erziehung: Schon im alten Ägypten, aber auch im antiken Griechenland und im römischen Reich wurde das verbindliche Erziehungsziel binär codiert: das Wahre versus das Falsche, das Gute gegen das Böse. Dort wo Erziehung versagte, musste die Entscheidung notfalls durch (militärische) Gewalt herbeigeführt werden, denn nicht das Weltbild qua Erziehungsziel stand zur Disposition, sondern die Welt qua anderer Mensch. Wenn die Welt nicht so war, wie das Bild, das man sich von ihr machte, dann musste die Differenz durch normatives Erwarten überbrückt werden, bis die Welt wieder dem Bild glich.

Mit der beginnenden *Moderne* differenzierten sich die Weltbilder aus. Nach außen treten nun (nach Kolumbus) vermehrt andere Kulturen, nach innen (nach Luther) andere Konfessionen in den Blick Europas. Die Versuche, nach wie vor normativ zu erwarten und die Homogenität eines einheitlichen Weltbildes zu erhalten, wurden zunehmend aufwändiger (psychisch, physisch und finanziell), kostspieliger und stellten die Betroffenen vor die Alternative: Anpassung oder Ausrottung. Noch bis heute wurde an der traditionellen Logik der Problembewältigung festgehalten, allerdings mit einer interessanten Wendung: Einerseits bleibt das traditionelle starre christliche Weltbild offiziell dominant, und es wird alles versucht, es durchzusetzen. Die Exzesse der Gewalt – Inquisition, Hexenverfolgung, Glaubenskriege etc. – nehmen in dem Maße zu, wie es nicht mehr gelingt, die Wirklichkeit seinem Bild anzupassen. So gesehen waren diese furchtbaren Orgien der Gewalt in Europa nicht Ausdruck der Macht, sondern Anzeichen eines beginnenden Machtverlustes und dem Zuende Gehen einer Epoche. Unbeschränkte Macht bedarf nämlich keiner Kompensation.

Andererseits zeigt die Entwicklung in Europa vom 15. bis zum 17. Jahrhundert, insbesondere, was die vielen "hermeneutischen Bürgerkriege" betrifft, in zunehmendem Maße, dass die normativen Erwartungsstrukturen nicht mehr kollektiv durchsetzbar waren, selbst nicht mit massivster Gewalt. Der verlorene Bauernkrieg im 16. Jahrhundert schien wohl vorübergehend diese Einsicht noch einmal zu vernebeln. Aber schon der Ausgang des 30-jährigen Krieges im 17. Jahrhundert symbolisierte und realisierte das irreversible Ende der normativ beschworenen Einheit von Weltbild und Welt. Nicht eine Partei siegte und bewies damit die Wahrheit ihres Weltbildes; es gab vielmehr nur noch Verlierer, und diese setzten sich nicht aus Einsicht, sondern aus allgemeiner Erschöpfung an einen Tisch und einigten sich über die Bedingungen der Möglichkeit einer künftigen Koexistenz mehrerer Weltbilder.

Auch die Versuche, das traditionell göttliche Weltbild mit Hilfe der modernen Vernunft oder gar wissenschaftlicher Methoden zu retten, erwiesen sich als kontraproduktiv. Als Leibniz 1710 seine "Theodizee" veröffentlichte, dann wohl in der Absicht, die Güte des einen Gottes angesichts der vielen Bösen in der Welt zu verteidigen (vgl. Leibniz 1958). Mit dieser Apologetik aber wurde gerade dasjenige legitimationsbedürftig, was zuvor Grund aller Legitimation war. Das

cher Behandlung unterschiedlicher Weltbilder beschränkt. Gleichwohl ging man von der Einheitsvorstellung eines Weltbildes in bezug auf das Individuum aus. Das setzt voraus, dass das moderne Individuum nicht mehr als Teil, also nicht mehr durch Inklusion, sondern als Umwelt seiner Gesellschaft, und damit als Exklusion, begriffen werden muss (vgl. Luhmann 1989). Es kann nun quasi von außen die Gesellschaft beobachten, wie dies beispielsweise sehr anschau-



(Foto: Österreichische Nationalagentur, Jugend für Europa, Interkulturelles Zentrum)

moderne Denken, das alle Gründe kritisch überprüft, wurde so durch die Verteidigung des alten nicht vermieden, sondern im Gegenteil angeregt und dynamisiert.

Ähnlich erging es auch den empirischen Versuchen zur Rettung des alten Weltbildes. Charakteristisch war die wissenschaftliche Expedition Cooks 1768/69 nach Tahiti (vgl. Toulmin 1978, 56 ff.): Anstatt das orthodoxe newtonsche Bild von Gottes astronomischer Schöpfung endgültig zu beweisen, stellten im Gegenteil die anthropologischen Berichte über die Südsee-Insulaner das europäische Denken von Einheit auf Differenz um. Die Vielfalt der kulturellen und moralischen Lebensformen wurde entdeckt und damit auch die Vielfalt von Weltbildern. Von nun an waren Weltbilder nicht mehr kollektiv wahrheitsfähig. Das, was zur endgültigen Bestätigung einer Zivilisation angetreten war, hatte praktisch ihre Kritik und Diffusion zur Folge.

Weltbilder konnten seitdem für die Gesellschaft nicht mehr verbindlich durchgesetzt werden. Der moderne Staat legitimiert sich gerade dadurch, dass er sich auf die Garantie glei-

lich schon Comenius in dem 1624 von ihm verfassten Werk "Das Labyrinth der Welt und das Paradies des Herzens" dargestellt hat (vgl. Comenius 1908): Dem Pilger auf seiner Pilgerfahrt durch die Welt wird zuvor eine Brille aufgesetzt, mit der er plötzlich die eigene Gesellschaft neu sehen kann; gleichzeitig vermag er dadurch, dass ihm die Brille ein wenig verrutscht, gerade diese Beobachtung mit zu beobachten (vgl. Treml 1999, S. 8 - 47).

Diese Beobachtungsposition propelliert die Kontingenzwahrnehmung im Gegenstandsbereich der Beobachtung und damit auch das Kontingenzproblem, und es ist deshalb kein Wunder, dass dies zunächst ganz traditionell durch eine Erhöhung der normativen Erwartung zu kompensieren versucht wurde. Denn nach wie vor ging man – praktisch bis heute – davon aus, dass wenn es schon die Gesellschaft nicht mehr vermag, so doch zumindest das Individuum noch ein homogenes Welt- und Menschenbild entwickeln und erhalten muss. Kontingenz wurde nur der Objektbereich der Beobachtung, nicht der Subjektbereich des Beobachters. Von die-

ser Prämisse rückte man auch nicht ab, als die dominanten Inhalte der Bilder, etwa das christliche Welt- und Menschenbild, inhaltlich immer mehr verblassten und nach seiner vollständigen Säkularisierung schließlich, wie etwa in der kantischen Philosophie, fast nur noch ihre abstrakte Form, der nackte Rahmen, übrig blieb.

Durch die kantische Unterscheidung des empirischen Subjektes ("phänomenon") und das transzendente Subjekts ("noumenon") ist der Mensch gleichzeitig innerhalb und außerhalb der Welt. Aus Sicht des transzendenten Subjekts ist der Mensch von außen zu beobachten und seine verschiedenen Weltbilder sind kritisch zu hinterfragen. Im Horizont der praktischen Vernunft ist deshalb Bildung zunächst einmal Herstellung einer einheitlichen inneren Form in Anbetracht einer uneinheitlich gewordenen äußeren Form von

um muss deshalb lernen, dass es Identität nicht mehr über Einheit (eines Bildes), sondern nur noch über Differenz (vieler Bilder) auf- und ausbauen kann. Nicht ein Bild gilt es zu finden und zu bewahren, sondern mit vielen Bildern müssen wir uns im Verlaufe einer Ontogenese vertraut machen – und sie wieder vergessen, um zu lernen, mit neuen umzugehen. Bilder gibt es von nun an nicht mehr als ein Notwendiges, sondern als Kontingentes.

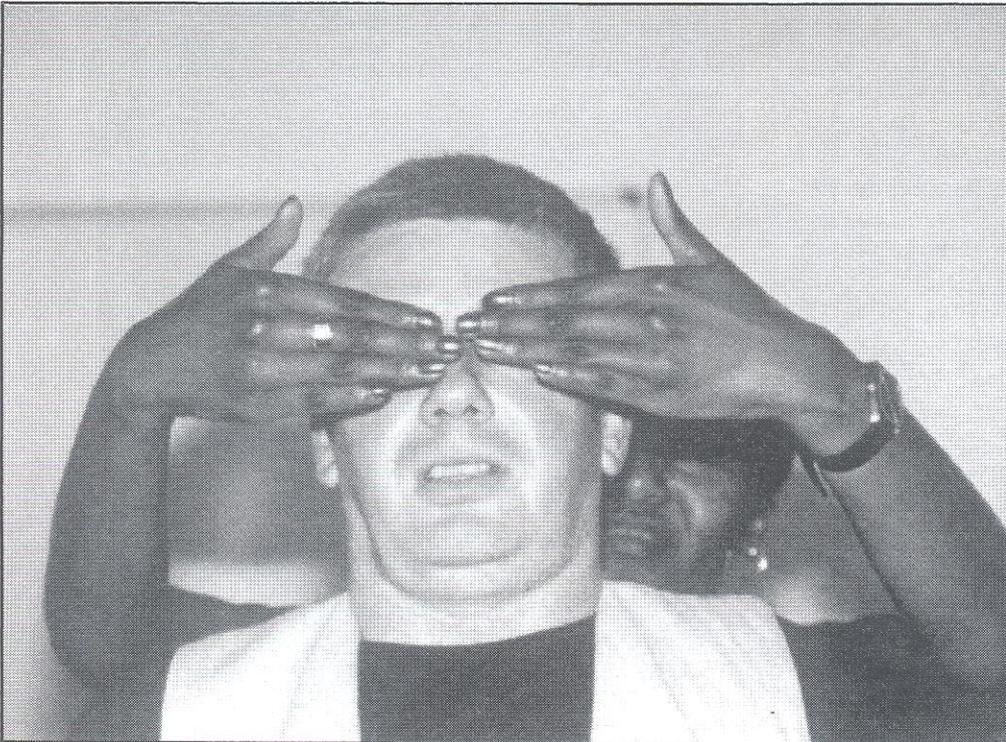
Um damit umgehen zu können, muss das lernende Subjekt ein kontingentes Verhältnis zu sich selbst finden, sich also selbstreferentiell begreifen, Bildung wird nun auf Selbstreferenz umgestellt und als selbständig gewonnenes Weltverhältnis definiert: als abstrakte Fähigkeit, autonom mit vielen Bildern umgehen zu können. An Stelle von Starrheit und Homogenität tritt nun Offenheit und Heterogenität, an Stelle der Gebundenheit an ein Bild, die Freiheit, es mit beliebigen Bildern zu versuchen. Jetzt wird es möglich "viele (mehrere) Überzeugungen zu haben: nicht gar keine und nicht nur eine, sondern viele; und zuträglich für ihn, viele (mehrere) Traditionen und Geschichten zu haben und auch viele (mehrere) Seelen – ach! – in der eigenen Brust: nicht gar keine und nicht nur eine, sondern viele" (Marquard 1986, S. 255).

Die Kontingenz der Weltbilder zwingt zum kognitiven Erwarten (Lernen)

Die soziale Evolution scheint somit einer allgemeinen Logik zu folgen, eine Logik, die auf eine kontinuierliche Zunahme von Kontingenz und Kontingenzbewusstsein hinausläuft. Unterschiedliche ontologische Prämissen werden dominant (ohne die Gleichzeitigkeit anderer Positionen bestreiten zu wol-

len): Die ursprünglich in der Phase der segmentären Kulturen *realistisch* interpretierten Bilder, werden zunächst (in den Hochkulturen) *objektiv idealistisch*, sodann (in der Moderne) *subjektiv idealistisch* und schließlich in der beginnenden Postmoderne *konstruktivistisch* interpretiert. Damit schöpfen wir in der Menschheitsentwicklung die ganze Spannweite unserer evolutionären Möglichkeiten aus, unsere genetisch vorgegebenen formalen Prädispositionen inhaltlich je unterschiedlich auszuprägen. Der knappe Rückblick in die soziale Evolution verdeutlichte noch einmal den großen Freiheitsspielraum, den wir kulturell und individuell haben, uns ein Bild von der Welt zu machen.

Die deutsche Sprache erinnert hier ja an diese aktive Möglichkeit der "Mitbestimmung" bei der ontologischen Interpretation von Menschen- und Weltbildern, wenn wir sagen "wir *machen* uns ein Bild (von etwas)" – nicht aber: wir "haben" ein Bild. Wir übersehen diesen prinzipiell konstruktivistischen Charakter eines Bildes und seiner Bildung nur



Farbenblind - „colour-blind“ (Foto: INSET-for-TODLAC)

Welt. Sie legitimiert sich qua innere Einheit praktisch als Kompensation des Verlustes äußerer Einheit und theoretisch als transzendente Konstruktion: die äußere Form der Welt bringen wir – kantisch gesehen – selbst in sie hinein und können sie nur deshalb auch verstehen.

Im Übergang zur *Postmoderne* (verstanden als die zu sich selbst gekommene Moderne), in dem wir uns derzeit befinden dürften, wird – wie es scheint – auch diese letzte Bastion geschliffen und ein Rest an Notwendigkeit in Kontingenz überführt. Auch das transzendente Apriori wird historisiert und relativiert: Nicht nur der Objektbereich, sondern auch der Subjektbereich der Beobachtung wird nun kontingent. Es gibt jetzt keine privilegierte Beobachtungsposition mehr, die es ermöglicht, die Welt (Gesellschaft) *vollständig* zu beobachten – auch nicht die eines transzendenten Subjekts. Jede Beobachtung konstruiert nur ein mögliches Bild von vielen Bildern, weil mit der Beobachtung nur eine ganz bestimmte Perspektive verwirklicht wird. Auch das Individu-

deshalb gerne, weil wir qua Individuum durch unsere Sozialisation und Erziehung auf ein ganz bestimmtes Bild festgelegt wurden. Das was kulturell aposteriorisch ist, scheint durch den engen und befristeten Blickwinkel des Einzelnen individuell apriorisch zu sein. Es bedarf dann des theoretischen Abstandes, etwa in Form von kulturhistorischer oder kulturvergleichender Forschung, um die Kontingenz dieses Bildes zu entdecken.

Gelegentlich aber bedarf es nicht einmal dieser künstlichen Differenzen, um die Kontingenz der Bilder und der Bildung zu entdecken, nämlich zu Zeiten der "Bilderstürme". Bilderstürme signalisieren in der Regel das Ende einer Epoche, d.h. das Ende der Herrschaft eines bestimmten kollektiven Bildes (vgl. Biser 1973, S. 249). Ich denke, dass wir heute in der Entwicklungspädagogik eine solche Zeit der Bilderstürme erleben und dies als Ende einer Epoche interpretieren müssen. Alle traditionellen Paradigmen der Entwicklungspolitik werden in Frage gestellt, selbst der Begriff der Dritten Welt wird zu einer Verlegenheitsmetapher, die wir nur noch in Anführungszeichen verwenden (vgl. Tremel 1993). Das ist, wie das Beispiel der "DDR" zeigte, ein gefährlicher Indikator für den drohenden Exitus. Alle vertrauten Bilder von der Dritten Welt landeten in der Abstellkammer der historischen Abteilung. Wer nicht schnell genug ist, findet sich im Museum wieder, während draußen durch die Straßen schon viele neue Bilder herumgetragen werden. Alle großen Paradigmen, in denen wir qua Rahmen die Details zu malen pflegten, scheinen ihre Bildungskraft verloren zu haben: Marxismus, Psychoanalyse, Modernisierungstheorie, Dependenztheorie, Imperialismustheorie etc.

In dieser Situation haben wir zwei Möglichkeiten: entweder pflegen wir (wie das viele religiöse Menschen tun) den "starrten Blick" – den festen Blick auf den einen vertrauten Bildinhalt bei krampfhafter Vermeidung des Mitbeobachtens des Rahmens, des Kontextes, der ihm nicht nur erst die Bedeutung verleiht, sondern auch in einen Vergleichshorizont funktional äquivalenter Bilder stellt. Die Offenheit in der Umwelt wird hier durch künstliche Starrheit des beobachtenden Systems zu kompensieren versucht. Obwohl dies ein aufwendiges und nicht unproblematisches Verfahren ist, weil es den zufälligen Blick auf ein Bild nicht zufällig stabilisiert und so der evolutionären Erprobung entheben zu können glaubt, ist es doch so häufig anzutreffen, dass es uns fast normal erscheint.

Die andere Möglichkeit ist die wissenschaftliche Erforschung der Funktion und Folgen europäischer Genese von Welt- und Menschenbildern. Weil hier Bilder beobachtet werden, mit deren Hilfe wir die Welt beobachten, handelt es sich hierbei um eine Beobachtung zweiter Ordnung: um die Beobachtung der Beobachtung. Natürlich setzt auch diese Beobachtung einen Rand voraus und realisiert bzw. konstruiert damit unweigerlich selbst ein Bild. Doch auch dieses Bild kann wiederum beobachtet werden.

Eine solche Beobachtung der Beobachtung von europäischen Weltbildkonstruktionen impliziert Aufklärung – nicht im alteuropäischen Sinne *als Ideologiekritik*, sondern im Sinne *funktionalistischer Analyse*. Die Bilder sind nicht "idolas", die uns, die Welt verzerrt und falsch widerspiegeln. Das würde wiederum eine privilegierte Beobachtungs-

position suggerieren, die alles im Blick hat. Nur ein Gott könnte alles sehen und bräuchte nichts mehr zu lernen.

Der beobachtende Mensch dagegen sieht nicht mehr alles, sondern vieles und gleichzeitig, dass das nicht alles ist. Er muss deshalb, weil er weiß, dass er nicht alles weiß und nicht alles wissen kann, um seine Enttäuschungsrisiken abzufedern, *lernen*. Lernen aber heißt hier, auch bereit sein, seine mitgebrachten normativen Weltbilder in Frage zu stellen und bei Bedarf zu verändern. Eine funktionalistische Analyse von Weltbildkonstruktionen führt diese auf ihren Problemfokus zurück und stellt sie damit in einen Vergleichshorizont anderer funktional äquivalenter Möglichkeiten. Nicht Kritik, sondern Rekonstruktion der Funktionen und Konstruktion von Alternativen wäre angesagt.

In dieser Perspektive kann auch die gegenwärtig weltweit zu beobachtende Renaissance des "starrten Blicks" erforscht und funktional transparent gemacht werden. Welt- und Menschenbilder erfüllten offenbar eine basale Funktion der Identitätsbildung für Individuen, und es fällt deshalb schwer, diese bei Bedarf auszuwechseln. Die Brille, die man auf der Nase hat, scheint ein Teil des Körpers geworden zu sein, sie abzunehmen, hieße ein Teil des Gesichtes zu verlieren. Nur der "starre Blick" durch die alte Brille scheint diese Operation zu vermeiden, wenigstens eine Zeit lang. Nationalismus, Tribunalismus und Fundamentalismus können als Formen dieses "starrten Blicks" interpretiert werden und damit als Folge unbewältigter Kontingenzbewältigungspraxis eines Modernisierungsprozesses, der so schnell geworden ist, dass er vielen Menschen keine Zeit mehr zu einer lernenden Anpassung an die neue Situation lässt. In dieser Situation ist die regressive Beschwörung des vertrauten Bildes der Versuch einer angstabwehrenden Sicherung überkommener Sicherheit.

Zu einem ganz analogen Ergebnis könnte aber auch eine Analyse unserer eigenen, durch Massenmedien konstruierten Wahrnehmungsstrukturen kommen. Wer aufmerksam die Tagesschau verfolgt, weiß endlich, was die "Zwei-Drittel-Welt" ist: die Bezeichnung für den Rest der Welt, der in den letzten zwei bis drei Minuten der Tagesschau noch vorzukommen pflegt. Auch die dadurch zum Ausdruck kommende selektive Ausblendung ist eine Form des "starrten Blickes", der Sicherheit durch regressive Beschränkung verspricht.

Sollte diese Vermutung zutreffend sein, ließen sich funktionale Äquivalente zu dieser Funktionserfüllung entdecken, zum Beispiel der Versuch, Sicherheit anstatt auf Sicherheit, auf Unsicherheit aufzubauen und Identität auf Differenz. Wer entdeckt, welche Funktion Weltbildwechsel erfüllen, könnte gerade im Wechsel das Gleichbleibende entdecken und damit das Unvergleichliche vergleichbar machen.

Umgekehrt würde man auch die Unterschiede im Gleichen entdecken und beispielsweise die evolutionstheoretische Logik der Weltbildwechsel durchschauen können. Eine realistische Ontologie von Weltbildern, die ein bestimmtes Bild der Welt qua Realität nobilitiert und fixiert, ist dort angemessen, wo die Umwelt einer Gesellschaft relativ homogen und konstant ist. Unter annähernd gleichen Randbeteiligungen evolviert eine Gesellschaft am besten unter den bewährten Systembedingungen. In dem Augenblick aber,

da sich die Rand- bzw. Umweltbedingungen ändern, muss das System ein Dynamisierungspotential einbauen, das es erlaubt, die Weltbildkonstruktion der neuen Situation anzupassen. Es macht deshalb evolutionstheoretisch Sinn, in Phasen eines immer schneller werdenden sozialen Wandels, in denen die Zukunft immer offener wird, weil es keine Zeitbildungen mehr gibt, die "Bildung" von Welt konstruktivistisch (und nicht etwa realistisch) zu interpretieren, denn die Unwissenheit und Ungewissheit über die künftigen Selektionsbedingungen kann nur durch eine vermehrte Produktion von Negationspotenzial im Varianzbereich kompensiert werden.

Es sind also diese funktionalen Gründe (und nicht irgendwelche normativen Vorstellungen), die uns veranlassen, vermehrt eine Vielzahl verschiedener Bilder zu produzieren. Es ist unsere absolute Ohnmacht und unser grenzenloses Nichtwissen in Anbetracht unserer Weltprobleme, die uns zwingen, unsere Kontingenzprobleme durch Vermehrung unserer Weltbildkonstruktionen zu setzen. Nur der Allmächtige und der Allwissende könnte sich mit *einem* Bild der zukünftigen Welt begnügen, der "besten aller möglichen Welten", wer aber, wie das hier der Fall ist, bestenfalls weiß, dass er nichts weiß bzw. nur die Macht hat, seine Ohnmacht einzugestehen, für den ist es klug, viele mögliche Weltbildkonstruktionen in Petto zu haben. Schöpfung ist in einem Fall, Evolution aber nur durch abweichende Reproduktion möglich.

In dieser Anarchie der Weltbilder, die sich hinter unserem Rücken und jenseits unserer normativen Vorstellungen ja schon lange durchgesetzt hat, wäre es die Aufgabe erziehungswissenschaftlichen Denkens, eine Beobachtung zweiter Ordnung zu kultivieren, um kognitive Orientierungen zu ermöglichen. Das zwingt zur Abstraktion, zum Auswechseln auch unserer wissenschaftlichen Brillen, mit denen wir andere Brillen beobachten. Abstraktion qua Theorie ist eine Form des artifiziellen Abstandnehmens zum Zwecke besserer Beobachtung. Nur aus dem Abstand können wir uns selbst beobachten. Ich denke, dass nach dem Zusammenbruch aller dialektischen Geschichtsphilosophien und aller evolutionistischen Entwicklungstheorien die Allgemeine Evolutionstheorie (in ihrer systemtheoretischen Form) die derzeit erfolgversprechendste "Brille" ist, um die europäische Weltbeobachtung zu beobachten (vgl. Trembl 1992; 1993).

Möglichkeiten und Grenzen internationaler Partnerschaften

Sind konkrete Partnerschaften mit Menschen anderer Kontinente, anderer Kulturen, eine Möglichkeit, unsere eingefahrenen starren Bilder von der Welt zu verändern? Auf den ersten Blick, drängt sich auf diese Frage eine bejahende Antwort geradezu auf. Internationale Begegnungen seien ein probates Mittel, der Fremdenfeindlichkeit zu begegnen, so lesen wir allenthalben. Und dass Reisen bilde, ist eine Redensart, die – seit der Aufklärungspädagogik – auf ungeteilte Zustimmung hoffen darf. Im Lichte der Fremdheitserfahrung würde die Starrheit der Eigenerfahrung verkleinert und dynamisiert. Weltoffenheit statt Horizontbeschränkung. Aber halt! Ist eine bejahende Antwort, die uns so selbstverständlich erscheint, nicht vielleicht selbst Ausdruck eines festgezurrtten Weltbildes, einer starren Meinung, die wir nie über-

prüft haben, die wir einfach nachplappern, weil sie bequem ist – und unsere nächste Fernreise in exotische Länder, mit all seinen desaströsen ökologischen, ökonomischen und möglicherweise auch kulturellen Nebenfolgen, vor uns selbst legitimiert, ja ihm geradezu ein menschenfreundliches Mäntelchen umhängt?

Selbstverständlichkeiten nicht selbstverständlich zu behandeln – und wenn auch nur versuchshalber, um zu sehen, was dabei herauskommt –, ist eine wichtige Funktion des wissenschaftlichen Nachdenkens. In der Tat wird eine bejahende Antwort auf unsere Frage schnell problematisierbar, wenn wir über die Ausgangsthese nachdenken. Ein erstes, noch vorwissenschaftliches Gegenargument lautet: Es gibt viele Gegenbeispiele. Es lassen sich mühelos viele Vielreisende aufzählen, von den frühen Conquistatoren über die Missionare des Spätimperialismus und den evolutionistischen Ethnologen um die vorletzte Jahrhundertwende bis hin zu den Abenteuer touristen der Gegenwart, die nicht nur ihre (rassistischen oder sonstwie menschenverachtenden) Vorurteile in die Fremde mitbrachten, sondern sich diese dort auch noch bestätigen und verfestigen ließen. Umgekehrt lassen sich prominente Menschen nennen, die eine vorbildliche weltbürgerliche Gesinnung zu Tage legten und dabei, wenn es hoch kommt, gerade einmal auf eine kurze Reise über die Schweiz nach Italien zurückblicken konnten (wie Johann Wolfgang von Goethe) oder gar den Geburtsort praktisch ein Leben lang nicht oder nur um wenige Kilometer verlassen haben (wie Immanuel Kant).

Dieser Befund wird inzwischen von diversen wissenschaftlichen Disziplinen auch empirisch bestätigt und plausibilisiert. Wir Menschen neigen dazu, unsre starren Bilder von der Welt nur im Notfall zu ändern (vgl. Fischer 1990). Allzu bequem ist es, alles beim Alten zu lassen und statt dessen neue Erfahrungen so lange zurechtzubiegen, bis sie die alten Meinungen bestätigen. Selektive Wahrnehmung, Ausblendungen, starrer Blick und eine hochgradig wertende (um nicht zu sagen: ideologische) Interpretation sind gängige Methoden, uns vor der Zumutung des Umlernens zu schützen. Wir neigen dazu, das zu sehen, was wir sehen wollen, und jenes nicht zu sehen, was wir nicht sehen wollen. Nicht nur unser Gehirn arbeitet gewöhnlich so – also gewissermaßen unsere „Hardware“, sondern auch unser Geist, also gewissermaßen unsere „Software“. Deshalb findet der Xenophobist in der Fremde sein Vorurteil bestätigt, dass man Fremden nicht trauen kann, und der Xenophilist wird durch seine Partnerschaftsbeziehungen mit Menschen aus Afrika immer wieder seine Vorurteile bestätigt finden, dass Afrikaner die besseren (herzlicheren, gefühlvollerem usw.) Menschen sind.

Die erste Falle, in die eine Erziehung durch internationale Partnerschaften fallen kann, ist also die „Falle der Selbstverifikation“: Wir passen unsere neu gemachten Erfahrungen an die alten Vorteile so lange an, bis „es passt“. Aber das ist noch nicht alles. Eine zweite Falle lauert gleich um die Ecke. Ich nenne sie die „Falle der induktiven Verallgemeinerung“. Wir neigen aus anthropologischen Gründen (und das heißt hier: auf Grund phylogentischer Lernprozesse) nämlich dazu, unseren sinnlich konkreten Erfahrungen durch die Sinne nichtsinnlich gemachten abstrakten Erfahrungen

vorzuziehen. Vereinfacht gesagt: Wir glauben eher unseren Augen und unseren Ohren als unserem Verstand. Das hängt damit zusammen, dass wir in unserer evolutionären Vergangenheit zuerst unsere „Sinne“, dann erst unseren auf der Basis von „Sinn“ operierenden Verstand entwickelt haben. Wir bewegen uns evolutionär gesehen weitaus länger im sinnlich wahrnehmbaren Handlungsraum als im bildlichen Vorstellungsraum, ganz zu schweigen vom abstrakten Denkraum, der ohne konkrete oder bildliche Vorstellungen auskommen muss und vertrauen deshalb leichter sinnlichen Erfahrungen.

Internationale Kontakte mit Menschen aus Afrika oder Asien oder Lateinamerika sind Erfahrungen, die sich im sinnlichen Handlungsraum abspielen und deshalb ihre Glaubwürdigkeit dieser uralten Neigung für konkrete Erfahrungen verdanken. Deshalb aktivieren wir gewöhnlich unsere Aufmerksamkeit – die bekanntlich eine sehr begrenzte Ressource ist – dann, wenn die Information konkret oder mindestens bildlich vorstellbar ist. Auch Gefahren nehmen wir bevorzugt als konkrete, sinnlich wahrnehmbare Gefahren wahr – und übersehen leicht die abstrakte, nur sinnhaft antizipierbare Gefahr. Es gibt unzählbar viele Beispiele für diesen Mechanismus. Ich will nur ein aktuelles Beispiel erwähnen:

Beim Untergang des russischen Atomunterseebootes „Kursk“ im Spätsommer 2000 beunruhigte uns das Schicksal der 118 Seeleute an Bord weitaus mehr (weil wir uns konkret an deren Stelle denken konnten), als die potenziellen Auswirkungen des atomar verseuchten Reaktors, der früher oder später durchrosten wird – mit schrecklichen Folgen für viel mehr Menschen (aber das verlangt ein Wissen über abstrakte Zusammenhänge, die moraltheoretisch anspruchsvoller formuliert werden müssten).

Diese Neigung, Relevanz nach der Entfernung zu konkreten Erfahrungen zu gewichten, kann bei internationalen Kontakten dazu führen, dass wir allgemeine Zusammenhänge durch die Brille unserer konkreten Erfahrungen sehen, sie verifizieren oder falsifizieren, je nachdem. Weil diese konkreten Erfahrungen aber hochgradig zufällig sind, werden auch die induktiven Schlüsse, die wir daraus ziehen, hochgradig zufällig sein.

Das wäre noch nicht das Schlimmste. Noch problematischer wird es allerdings, wenn globale Zusammenhänge über konkrete Erfahrungen möglicherweise gar nicht mehr erfahren werden können, etwa weil beide soziale Systeme auf unterschiedlichen Emergenzniveaus operieren. Vieles spricht für diese Vermutung, dass die Weltgesellschaft ein soziales System sui generis ist – ohne soziale Umwelt und nicht aus konkreten Menschen bestehend – und deshalb auch nicht mehr über die Sinne wahrnehmbar ist (vgl. Luhmann 1975). Wenn diese Vermutung zutreffen sollte, hieße das, dass wir die Weltgesellschaft auf der Ebene konkreter Kontakte mit konkreten Menschen nicht mehr erreichen können und dadurch nichts über sie lernen können. Hier bleiben wir gewissermaßen immer auf der Ebene des konkreten Handlungsraumes gefangen. Es ist eine metaphorische Überdehnung dieser konkreten Raumerfahrung, wenn wir uns die Welt nach Maßgabe konkreter Naherfahrungen vorstellen oder gar über Gefühle für konkrete Menschen verbinden wollten.

Hier kommen internationale Kontakte an die Grenze ihrer

Leistungsfähigkeit und man muss an das Goethe-Wort erinnern: „Hätte ich nicht alles schon in mir gehabt, wäre ich sehenden Auges blind geblieben“. Das aber bedeutet, dass konkrete Kontakte etwa durch Partnerschaften begleitender abstrakter Lernprozesse bedürfen. Nur so kann der Kontext verändert werden, der die Bedeutung macht. Es geht, um es noch einmal mit Goethe zu sagen, darum, „zunächst das Organ (zu) berichtigen, durch welches alle Wahrnehmungen und Beobachtungen geschehen müssen“ (Eckermann o.J., Bd. 1, S. 241). Die konkreten Erfahrungen der Partnerschaften bedürfen der reflexiven Wendung auf das, was uns (erkenntnistheoretisch gesehen) am entferntesten, und damit am abstraktesten, ist: das eigene Ich mit seinen vorgängigen Beobachtungs- und Bewertungskategorien.

Literatur:

Biser, E.: Bild. In: Handbuch philosophischer Grundbegriffe. Hg. von H. Krings, H. M. Baumgartner und C. Wild. München 1973, 1, S. 247 - 254.

Comenius, Johann Amos: Das Labyrinth der Welt und das Paradies des Herzens. Jena 1908.

Eckermann, J. P.: Gespräche mit Goethe in den letzten Jahren seines Lebens 1823 - 1832. Band 1. Berlin o.J.

Fischer, M.: Wie sich Überzeugungen bilden. Erkenntnistheoretische und didaktische Anmerkungen im Anschluß an Ch. S. Peirce. In: ZEP 1/1990, S. 30 - 34.

Kant, I.: Kritik der praktischen Vernunft. Hg. von Joachim Kopper. Stuttgart 1973.

Leibniz, G. W.: Studien zur Theodizee. In: Hauptwerke. Hg. von Gerhard Krüger. Stuttgart 1958, S. 151 - 288.

Luhmann, N.: Die Weltgesellschaft. In: Soziologische Aufklärung II. Aufsätze zur Theorie der Gesellschaft. Opladen 1975, S. 51 - 71.

ders.: Individuum, Individualität, Individualismus. In: Gesellschaftsstruktur und Semantik. Studien zur Wissenssoziologie der modernen Gesellschaft Band 3. Frankfurt a.M. 1989, S. 149 - 258.

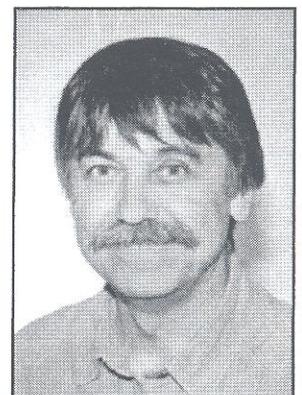
Marquard, O.: Merkende Vernunft. Betrachtungen über Vernunft und Zufall beim Menschen. In: H. Rössner (Hg.): Der ganze Mensch – Aspekte einer pragmatischen Anthropologie. München 1986.

Toulmin, S.: Kritik der kollektiven Vernunft. Frankfurt a.M. 1978.

Treml, A.: Entwicklungspolitik aus evolutionstheoretischer Sicht. In: A. Scheunflug/K. Seitz (Hg.): Selbstorganisation und Chaos, Entwicklungspolitik und -pädagogik aus neuer Sicht, Hamburg, Tübingen 1992.

ders.: Die pädagogische Konstruktion der Dritten Welt. Erkenntnistheoretische Irritationen. In: A. Scheunflug/A. K. Treml (Hg.): Entwicklungspolitische Bildung. Bilanz und Perspektiven in Forschung und Lehre. Hamburg/Tübingen 1993.

ders.: Klassiker. Die Evolution einflußreicher Semantik, Band 2: Einzelstudien, St. Augustin 1999.



Alfred K. Treml ist Professor für Allgemeine Pädagogik an der Universität der Bundeswehr in Hamburg. Einer seiner Forschungsschwerpunkte sind die pädagogischen Konsequenzen aus der Entwicklung zur Weltgesellschaft.

Neville Alexander

Sprache, Identität und Interkulturelles Lernen am Beispiel Südafrika

Vor vier Jahren, als der Gesetzesentwurf, The South African Schools Bill, im Parlament debattiert wurde, habe ich darauf hingewiesen, dass eine der schwierigsten Hürden des Entwurfes die Sprachpolitik in den Schulen des Landes ist. Dies war übrigens der direkte Anlass zum Aufstand von 1976.

Der Aufstand der Schüler und Schülerinnen zielte auf das enge Verhältnis zwischen Sprachpolitik und gesellschaftlicher Macht in Südafrika. Damit fing die Sprachplanung auf nationaler Ebene, zunächst von Nichtregierungsorganisationen vorangetrieben, erst an. Bis dahin war die Sprachplanung im Grunde Ausdruck der Interessenpolitik der Afrikaans-sprechenden weißen Elite. Sie förderte keine nationalen und demokratischen Ziele und wurde eher dazu benutzt, die Mehrheit der Bevölkerung zu benachteiligen. Der Widerstand gegen diese Politik machte es den meisten Beobachtern der südafrikanischen Gesellschaft klar, dass eine Bewusstseinswandlung bei der urbanisierten schwarzen Bevölkerung stattgefunden hatte. Insbesondere die Jugend dieses Teiles der Bevölkerung war nicht mehr bereit, die bisherige Politik zu dulden.

Eines der Ziele der Apartheidpolitik auf kulturellem Gebiet war es, die verschiedenen sogenannten Bevölkerungsgruppen wie in einem von Menschen bewohnten Tiergarten auseinander zu halten, damit die vermeintliche Rassenreinheit dieser gottgegebenen Gruppen auf keine Weise beeinträchtigt werden würde. Dass diese rassistische Utopie von vornherein eine Wahnvorstellung war, ist heute schon Geschichte. Es ist trotzdem interessant festzustellen, dass die gesellschaftlichen Widersprüche, die die grotesken Ziele der Ideologen des Systems negierten, auf dialektische Weise ein konterhegemoniales Bewusstsein bei den schwarzen Untertanen entstehen ließen. Am interessantesten an diesem Vorgang war es, dass die Ablehnung des Afrikaans als Unterrichtssprache durch die große Mehrheit der schwarzen Eltern und Schüler/innen nicht zur Förderung der einheimischen Sprachen in dieser Funktion führte, sondern zu der Forderung, dass Englisch als Unterrichtssprache, wenn nicht vom Beginn des Schulgangs, dann sobald wie möglich eingeführt werden soll.

Wie erklärt sich diese paradoxe Entwicklung und was für Folgen hatte sie für die gesellschaftliche Praxis nicht nur während sondern auch jetzt nach der Apartheid? Die Antworten auf diese Fragen bilden den eigentlichen Kern dieses Aufsatzes.

Das Erbe des Kolonialismus

Südafrika ist nicht das einzige Land auf dem afrikanischen Kontinent, in dem die Sprache der ehemaligen kolonialen Macht zur Hauptsprache bzw. Amtssprache der kolonisierten Afrikaner wurde. Mit wenigen Ausnahmen wie z.B. Somalia und Äthiopien ist dieser Tatbestand der normale. Gerade diese Normalität der Erscheinung deutet auf eine allgemeine Erklärung derselben. Englisch und Französisch sind immer noch die Sprachen der Macht im postkolonialen Afrika. Noch sind es diese Sprachen, nicht die einheimischen afrikanischen Sprachen, die die fest verriegelten Tore öffnen können, die den Zugang zu den besten Arbeitsstellen und zum hohen sozialen Rang ermöglichen. Das ist eines der verhängnisvollen Resultate der Eingliederung der afrikanischen Gesellschaften in die Weltwirtschaft. Die auf den Export hin orientierte Wirtschaftspolitik der afrikanischen Staaten bringt notgedrungen mit sich, dass eine exoglossische Sprachpolitik als die einzig mögliche und vernünftige akzeptiert wird. Bei Pierre Alexandre (1972) kann man nachlesen, wie dadurch englische bzw. französische Sprachkenntnisse zum "cultural capital" für die neue Mittelklasse werden. Auf diese Weise wird ein Teufelskreis hergestellt, der sich um den Mittelpunkt des Schulwesens herumdreht. Am deutlichsten sieht man das am Beispiel von Ländern wie Lesotho oder Botswana, in denen nicht einmal mal das Argument gilt, dass die Benutzung der kolonialen Sprache als Lingua Franca dem Tribalismus entgegenwirkt, da diese Staaten fast hundertprozentig monolingual sind.

Das schlimmste und nachhaltige Erbe des Kolonialismus in dieser Hinsicht ist natürlich der Verlust an Selbstvertrauen, der Glaube, zum Beispiel, dass man nur durch englischen Unterricht tatsächlich etwas Gütiges lernen kann, d.h., im Bezug auf alles, was als 'modern' gilt. Es wird ganz einfach angenommen, dass nur Englisch bzw. Französisch für sogenannte höhere Funktionen wie etwa für sekundäre und tertiäre Bildung benutzt werden können. Dadurch entsteht eine Herabwürdigung der afrikanischen Sprachen, die nur für Gemeinschaftszwecke oder im familiären Kontext gebraucht werden. Bis heute ist dieses Problem eines der schwerwiegendsten der neokolonialen Staaten Afrikas. Erst seit einigen wenigen Jahren hat man angefangen, die Möglichkeit zu erwägen, afrikanische Sprachen auf normale Weise (wie man z.B. Deutsch in deutschen Schulen benutzt) in den Schulen der afrikanischen Länder zu fördern.

Im Juli und August 1996 fanden zwei entscheidende Konferenzen in Kapstadt bzw. Accra statt. Bei diesen beiden Gelegenheiten haben sich Akademiker, Pädagogen und Regierungsleute geeinigt, die Frage des muttersprachlichen Unterrichts ernst zu nehmen und statt der misslungenen exoglossischen Politik eine endoglossische zu fördern. Konsequenterweise ist beschlossen worden, mehrsprachige Modelle zu erproben, wobei die Sprache der jeweiligen Kolonialmacht eine Komponente des Gesamten ausmachen soll, weil da-

durch einigen Schülern und Schülerinnen die Möglichkeit der internationalen Kommunikation geboten wird. In beiden Konferenzen wurde ein dreisprachiges Modell befürwortet, wonach die Muttersprache (L1), eine internationale Sprache und eine andere regionale oder supranationale afrikanische Sprache erlernt werden sollte. Aus Mali, Ghana und vor allem aus Kamerun und Südafrika waren die Pädagogen und die Sprachsoziologen zu ähnlichen Schlussfolgerungen gekommen. Bei beiden Treffen wurde auch entschieden, ein Sprachplanungsnetz von Projekten und Wissenschaftlern sowie von Praktikern über den ganzen Kontinent zu entwickeln, damit von Worten zu Taten übergegangen werden könnte. In Kapstadt hatte der jetzt verstorbene Chef der Abteilung für Sprachpolitik der OAU, Professor Kahombo Mateene, die Situation ganz deutlich formuliert:

"If people keep doubting the relevance of their language in education for socio-economic reasons, it is mainly because they don't consider the relationship existing in fact between the political, economic, cultural and linguistic components of any society. The ultimate and challenging task remaining is for us to start and sustain a big campaign, which can change the minds of those who, because of the effects of a long period of brainwashing, resist the introduction of African languages in education. The present language policy having failed and constituted a roadblock against the accessibility to education by all, the only alternative is to try the one proposed by the OAU Language Plan of Action for Africa. The goal of education for all cannot be achieved with the linguistic barriers made by non-native media of instruction" (Mateene 1999, S.176 – 177).

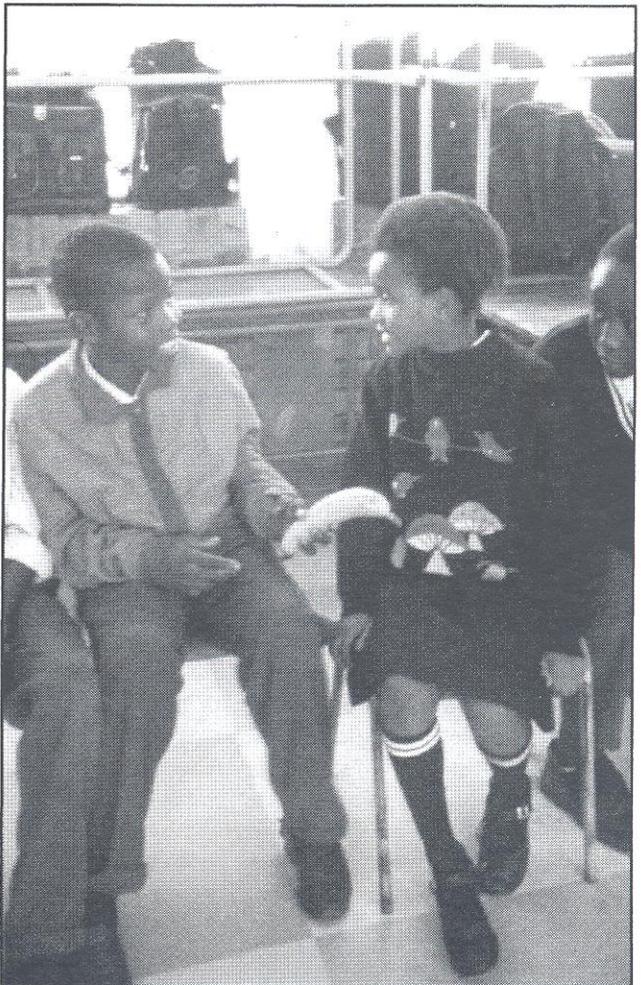
Der Weg Südafrikas

In Südafrika haben paradoxerweise einerseits die Tatsache, dass es keine soziale Revolution gegeben hat und andererseits der Kampf der Buren gegen Großbritannien am Ende des letzten Jahrhunderts und in der ersten Hälfte dieses Jahrhunderts eine einmalige Lage geschaffen. Durch diese beiden Phänomene wurde das Überleben des Afrikaans als Sprache zu einer mit großer Leidenschaft diskutierten und umstrittenen Frage der Verhandlungspolitik der neunziger Jahre. Hierdurch wurde das Gleichgewicht der Macht zwischen Schwarzen und Weißen aufrechterhalten. Gerade das war der Grund für das südafrikanische Wunder. Deshalb konnte Südafrika den postkolonialen Weg vermeiden, den andere afrikanische Staaten gegangen sind. Andererseits hätten die Widersacher das Risiko der Fortsetzung des Bürgerkriegs riskieren müssen.

Ein Indiz für diese Behauptung ist die Verschiebung der Bekanntmachung einer neuen Sprachpolitik, die in den 'öffentlichen' (vom Staat verwalteten) Schulen gelten soll. Die Bekanntmachung wurde verschoben, weil die Afrikaans sprechenden Weißen den Einwand erhoben, dass das Elternmitspracherecht für monolinguale Schulen nicht mitberücksichtigt ist. Der damalige Erziehungsminister und jetzige südafrikanische Botschafter in der Bundesrepublik, Herr Professor Sibusiso Bengu, musste die Bekanntmachung der neuen Sprachpolitik aus seiner Rede vom 16. Juni 1996 weglassen, obwohl gerade dieser Tag wegen seines Symbolwerts (20. Jahrestag des Soweto-Aufstands) gewählt worden war.

Statt dessen wurde ein Sonderausschuss einberufen, um eine Lösung für zu erarbeiten. Dieser Ausschuss kam zu dem salomonischen Schluss, dass die Mehrsprachigkeit auch in Schulen gefördert werden könnte, in denen nur eine Sprache als Unterrichtssprache unter der Bedingung gilt, dass der Sprachunterricht an einer solchen Schule tatsächlich modern und effektiv ist.

Der Kampf um die Behauptung der Afrikaanssprache ist ohne Zweifel nicht der einzige Grund für die großartigen Artikel in der südafrikanischen Verfassung. Darin wird Mehrsprachigkeit zu einem der konstitutionellen Prinzipien der neuen Republik erklärt. Gewiss haben die Bemühungen und die Argumente vieler kleiner und einiger größerer Organisationen der Zivilgesellschaft, die im Kampf gegen die Apartheid eine Rolle gespielt hatten, Einfluss auf die Verhandlungen ausgeübt. Diese Organisationen haben vehement die Meinung vertreten, dass die Mehrsprachigkeit die eigentliche Lösung für die babylonische Zerrissenheit der Gesellschaft ist, selbst wenn die Argumente der Lobby des Englisch als Lingua Franca oberflächlich überzeugend erscheinen. Auch der *OAU LANGUAGE PLAN OF ACTION FOR AFRICA* dürfte in dieser Hinsicht eine Rolle gespielt haben. In diesem 1986 veröffentlichten Plan, der leider mit nur wenigen Ausnahmen in keinem Staat des Kontinents bisher in die Wirklichkeit umgesetzt wurde, wird die Förderung der Mehrsprachigkeit hervorgehoben und als der einzig richtige Weg für Afrika allen Regierungen des Kontinents empfohlen.



Szenischer Deutschunterricht (Foto:INSET-for-TODLAC)



Ländliche südafrikanische Schule im Winter (INSET-for-TODLAC)

Es spielen vor allem zwei Einsichten politischer Art eine wichtige Rolle bei der Beurteilung der südafrikanischen Politik der Mehrsprachigkeit. Wir gehen erstens davon aus, dass von Demokratie nicht die Rede sein kann, wenn die wichtigsten Transaktionen der Bürger/innen in einer zweiten oder gar einer Fremdsprache geleistet werden müssen. Nur wenn die Menschen auf der Straße eine Sprache benutzen dürfen, die sie ohne irgendwelche Schwierigkeiten verwenden können, kann von der Möglichkeit einer demokratischen Ordnung die Rede sein.

Wir lehnen auch die auf den historischen Erfahrungen Westeuropas im 18. und 19. Jahrhundert basierte Annahme ab, eine Nation könne nur dann bestehen, wenn die relevante Bevölkerung eine bestimmte Sprache zwecks der Kommunikation benutzt. Die moderne Geschichte Afrikas, Asiens und sogar Europas stellt diese Risorgimento-Definition in Frage. Wir nehmen an, dass es sich beim Zustandekommen eines Gefühls der nationalen Einheit bzw. einer nationalen Identität nicht um irgendeine spezifische Sprache handelt, sondern um die Kommunikation selbst. Aus diesem Grunde wird die individuelle Mehrsprachigkeit der Bürger/innen Südafrikas bewusst als Bestandteil einer breiteren Strategie des "nation building" verstanden und gefördert. Damit es nicht wie in so vielen anderen postkolonialen afrikanischen Staaten beim Lippenbekenntnis bleibt, sind unabhängige Ombudsorgane wie der Pan South African Language Board (PANSALB) gegründet und mit erheblichen Machtbefugnissen ausgestattet worden. Am 8. August 1996 wurde auch der Umriss eines nationalen Sprachenplanes von einer Arbeitsgruppe fertiggestellt, die vom Kultusminister beauftragt worden war. Die Empfehlungen dieser Arbeitsgruppe werden zur Zeit systematisch in Gesetzgebung und Verordnungen umgesetzt und die praktische Ausführung soll von PANSALB und dem Nationalen Sprachendienst überwacht werden. Auf nationaler Ebene hat dieser Rat trotz anfänglicher Spannungen und Probleme schon wichtige praktische Maßnahmen aufzuweisen.

Wichtig in der Auffassung der südafrikanischen Regie-

rung ist auch der Gedanke, dass eine Politik der funktionalen Mehrsprachigkeit für die Wirtschaft des Landes fruchtbringender als eine monolinguale Politik sein kann. In einem Land, in dem Analphabetismus noch immer beschämend weit verbreitet ist, hat sich eine solche monolinguale Politik schon als verfehlt erwiesen. Die Erfahrungen anderer afrikanischer und asiatischer Länder bestätigen diese Auffassung. Das Vorbild Japans – bei aller Berücksichtigung der historischen und kulturellen Unterschiede – ist für uns ausschlaggebend. Auf diesem Gebiet des Verhältnisses zwischen Sprachpolitik und Wirtschaftspolitik werden zur Zeit wichtige Forschungen vom staatlichen Sprachendienst, vom PANSALB sowie von anderen interessierten Forschungsinstituten in Südafrika unternommen.

Es besteht bei fast allen Südafrikanern und Südafrikanerinnen eine sehr positive Haltung dieser Sprachpolitik gegenüber, obgleich die Hegemonie der englischen Sprache in Erziehung, in der Wirtschaft und in den Medien viele Probleme für die praktische Anwendung der Politik verursacht. Aus diesem Grund wird als erste Empfehlung in fast allen Studien über die Sprachenfrage in Südafrika das Ausschreiben von bewusstseinsändernden oder meinungsbildenden Kampagnen gemacht und die Regierung hat schon Millionen Rand zu diesem Zweck bereitgestellt. Ich bin also zuversichtlich, dass wir die negativen Folgen einer neokolonialen Sprachpolitik verstanden haben und dass wir in Südafrika einen neuen Weg und eine afrikanische Alternative verwirklichen werden können.

Einige Fragen zum Begriff "Interkulturelle Pädagogik"

Auf der Ebene der psycholinguistischen Theorie ignoriert die offizielle südafrikanische Sprachpolitik Förderung der Mehrsprachigkeit. Damit wird die Sapir-Whorf Hypothese in vereinfachter Lesart bestätigt, wonach die Spezifika der Begriffskategorien der Muttersprache die Lebenswelt und das Wahrnehmungsvermögen des Individuums zum großen Teil bestimmen. Streng genommen schließt diese Hypothese die Möglichkeit der Übersetzung von einer Sprache in eine andere sowie die interkulturelle Kommunikation im herkömmlichen Sinne von vornherein aus. Dagegen gehen wir davon aus, dass es trotz der Dauerhaftigkeit der Tradition in allen multilingualen bzw. multikulturellen Gesellschaften innerhalb bestimmter Grenzen immer die Möglichkeit der Hybridisierung gibt. Es wird vorausgesetzt, dass dies in der modernen Welt wegen der elektronischen Revolution im Kommunikationswesen sogar die Norm geworden ist.

In Südafrika führen wir seit einigen Jahren eine Debatte über die geeignetsten Metaphern, die die Dynamik der Transformation am besten zum Ausdruck bringen können. Ich habe selber vorgeschlagen, dass wir anstatt des Regenbogens den großen Garieb (Fluss Orange) zur zentralen Metapher der nationalen Einheit machen sollen, weil dadurch sowohl die Einheit, als auch die Vielfalt unserer Bevölkerung in ihren vielen dynamischen Interaktionen versinnbildlicht wird. Diese Metapher setzt die Möglichkeit der interkulturellen

Kommunikation prinzipiell voraus, nicht wie die der Leibniz'schen Monadenlehre ähnliche Sapir-Whorf Hypothese. Der Grund dafür liegt bei der Auffassung der Kultur als Vorgang anstatt als verdinglichte Cartesianische Einheit, die nicht änderbar ist. Im Grunde geht es um einen neuen Diskurs, eine Verbalisierung bzw. Dynamisierung der festgefahrenen Begriffswelt des europäischen 19. Jahrhunderts. Hier liegt viel Forschungsarbeit vor uns. Es ist deshalb wichtig, dass die verschiedenen Kerngruppen, die sich z.B. mit Fragen der modernen Migrationen in Europa und anderswo beschäftigen, ihre Forschungen aufeinander abstimmen. Dies, damit wir auf globaler Ebene auf ähnliche Ziele hinarbeiten können – etwa auf die Auflockerung aller ausgedienten oder festgefahrenen Begriffe, die eine neue Sichtweise erschweren oder gar verhindern.

Ich glaube, dass es gerade in einem Land wie Südafrika, solche Experimente im Bereich der Sprachpolitik und der diskursiven Praxis es verdienen, unterstützt zu werden, weil hier die gute Hoffnung auf gesellschaftliche Erneuerung und Transformation noch in den Herzen und in den Köpfen der Massen der Bevölkerung brennt. In unserem Land kann der Traum von einer Welt, in der nach dem Schillerschen Vers "alles alles anders sein wird" noch geträumt werden. Deshalb besteht die Möglichkeit, dass wir in Südafrika ein alternatives Modell einer mehrsprachigen Gesellschaft mit Erfolg verwirklichen können.

Dieser Optimismus beseelt mich auch heute noch, also vier Jahre nachdem ich jene Sätze schrieb, trotz der großen Schwierigkeiten und der vielen bürokratischen und politischen Schikanen, die wir inzwischen bekämpfen mussten. Unter dem neuen Erziehungsminister, Professor Kader Asmal, besteht meines Erachtens tatsächlich die Hoffnung, dass wir endlich zur Tat übergehen werden. Die Regierung Mbeki wird von allen als eine Regierung des "Delivery", d.h. der praktischen Verwirklichung der Wahlversprechen und der fortschrittlichen Politik, die in die Gesetze aufgeschrieben wurde. Asmal selber wird nachgesagt, er sei ein Tatmensch, obwohl man ihn auch schon vor dem Irrtum gewarnt hat, er könne Wunder erwirken.

Als Beispiel und Bestätigung der Hoffnung möchte ich kurz über die derzeitige Lage in den Schulen berichten und auf die jetzige Schulsprachenpolitik und Sprachplanung hinweisen, worin mein Projekt eine zentrale Rolle spielt.

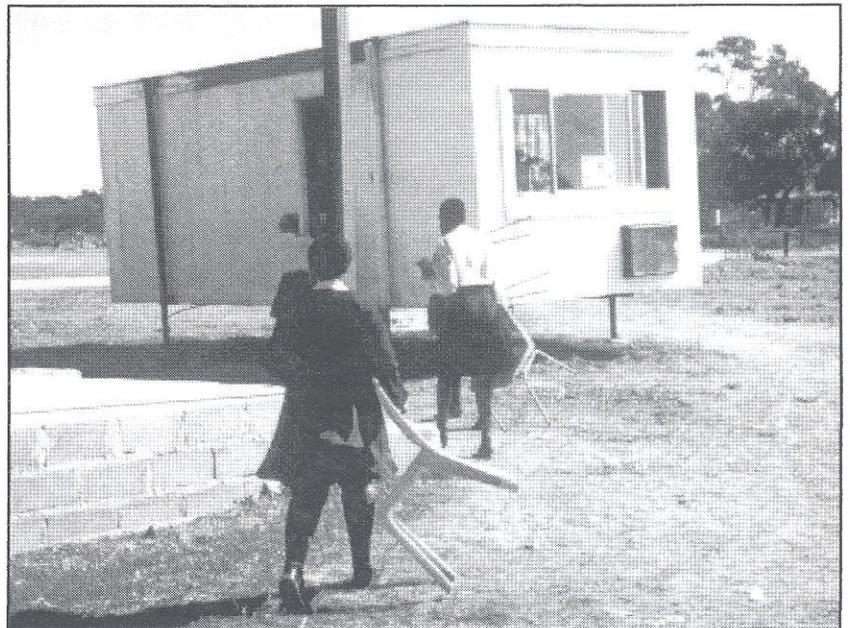
Mehrsprachiger Unterricht im neuen Curriculum

Die neue südafrikanische Verfassung sowie jegliche Gesetzgebung, die sich auf Bildungspolitik und auf Ausbildung von Jugendlichen bezieht, legen die Verpflichtung den schulischen Behörden nahe, mehrsprachigen Unterricht in den Schulen Südafrikas in die Praxis umzusetzen.

Was wir unter dem Begriff "mehrsprachiger Unterricht" zu verstehen haben, bleibt eine relativ offene Frage. Als ideal wird die Situation konstatiert, in der jeder Schulunterricht mittels zweier Unterrichtssprachen stattfinden würde, wobei in den meisten Fällen Englisch eine der beiden Sprachen

wäre. Am anderen Ende dieser Skala stünde der Unterricht mittels der Muttersprache neben erstklassigem Sprachunterricht für das Erlernen von anderen Sprachen, wobei wiederum die englische Sprache eine Vorrangstellung genießen würde. Es soll betont werden, dass wir uns in Südafrika alle darüber einig sind, dass Englisch zur Zeit der Schlüssel zur wirtschaftlichen Macht und gesellschaftlichem Ansehen darstellt und dass alle im Prinzip aus diesem Grund Zugang zu dieser Sprache haben sollten. Es stimmt also nicht, was oft von denjenigen behauptet wird, die in der Frage der Unterrichtssprache eine "English-only" Strategie befürworten, dass wir, die wir die multilinguale Erziehung als eine notwendige pädagogische Vorgehensweise für die nächste Zeit betrachten, aus elitären Gründen "gegen" das Erlernen der englischen Sprache seien.

Wir gehen nämlich davon aus, dass, je nachdem wie sich die südafrikanische Gesellschaft normalisiert, die Bevölkerung ganz selbstverständlich ihre wichtigsten Geschäfte in einer Sprache wird austragen wollen, die sie spontan beherrscht. Diese Sprache ist in fast allen Fällen die "Muttersprache", wobei dieser Begriff im südafrikanischen Kontext nicht ohne weiteres so zu verstehen ist, wie er üblicherweise in Europa und anderswo angewandt wird. Denn es passiert oft vor allen Dingen in den Großstädten, dass Kinder zweisprachig aufwachsen und tatsächlich keine von beiden Sprachen als die primäre Sprache betrachten. Die afrikanischen Sprachen müssen also bis zu dem Grad entwickelt und "mo-



„Ausgelagertes Klassenzimmer“, Südafrika (Foto: INSET-for-TODLAC)

dernisiert" werden, wo sie genauso wie Englisch oder Afrikaans in den wichtigsten gesellschaftlichen Funktionen benutzt werden können. Jene Menschen, für die diese Sprachen ihre primären Sprachen sind, sollten sie im Parlament, an den Universitäten, in den Medien und in sämtlichen anderen Zusammenhängen ohne weiteres benutzen können. Dies hätte zur Folge, dass die schöpferische Kraft der südafrikanischen Bevölkerung sich sofort multiplizierte. Die Menschen würden viel mehr Unternehmerlust offenbaren. Ihr Selbstbild und Selbstvertrauen könnte umfangreich ge-

steigert werden. All das würde ohne Zweifel durch Steigerung der Produktivitätsrate auf den ökonomischen Fortschritt des Landes eine große Auswirkung ausüben. Andererseits würden die gleichen Menschen sich ebenso selbstverständlich kurzfristig mittels der derzeit dominanten Sprachen, also Englisch und zum Teil auch Afrikaans, bemächtigen wollen. Deswegen müssen wir in den nächsten zwei bis drei Jahrzehnte ein bilinguales Erziehungssystem aufbauen und stärken, zumal die Mehrsprachigkeit die Kommunikation erleichtert und als solches ein wichtiges Instrument des "nation building" darstellt.

Wie sieht es aber in der Praxis aus? Können wir in Südafrika diese großartige Vision tatsächlich verwirklichen? Ich glaube schon, dass wir es unter bestimmten Bedingungen können, ja, dass wir es paradoxerweise wegen der Dialektik der Apartheid verwirklichen werden.

Es ist nämlich so, dass die jetzige politische und kulturelle Führung des Landes ebenso wie in anderen postkolonialen afrikanischen Ländern eine neokoloniale Sprachpolitik ohne Bedenken implementieren würde. Daran hindert sie aber, was ich früher als die burische Leidenschaft für Afrikaans, als der Sprache der Mehrheit der weißen (und eines Großteils der farbigen) Bevölkerung, bezeichnet habe. Diese Südafrikanerinnen und Südafrikaner wollen die aus der Zeit der Apartheid und der früheren Segregation stammende Gleichheit von Englisch und Afrikaans weiter aufrechterhalten. Heute, da ihre Hebelkraft reduziert worden ist, sind sie durchaus bereit, taktische oder sogar strategische Bündnisse mit denjenigen einzugehen, die sich für die Entwicklung und Bemächtigung der afrikanischen Sprachen einsetzen. Sie werden durch die neue Verfassung rechtlich gestärkt. So lange wir in einer demokratischen Gesellschaft leben, müssen die Behörden ihre Sprachrechte aufrechterhalten, auch wenn sie um jeden Millimeter kämpfen müssen. Andererseits aber können diese Behörden dem Afrikaans nichts zugestehen, was sie im Prinzip den anderen offiziellen Sprachen nicht zugestehen wollen. Das ist der archimedische Punkt, den diejenigen Sprachpraktiker / -theoretiker in Südafrika benutzen können, die sich für die Verwirklichung der großen Vision einer multikulturellen / -lingualen Gesellschaft engagieren, wie sie in der neuen südafrikanischen Verfassung dargestellt wird.

Ende 1999 stagnierte alles auf diesem Gebiet, d.h. es wurde schlimmer und nicht besser. Heute, mit dem Amtsantritt des neuen Erziehungsministers, Herrn Professor Kader Asmal, und des neuen Kultusministers, Herrn Dr. Ben Ngubane, glauben wir, dass sich die Situation zum Besten geändert hat. Es wird z.B. im Kultusministerium an der Verwirklichung des nationalen Sprachplans weitergearbeitet, indem die praktischen Einzelheiten des Plans in den Haushalt des Ministeriums für die kommenden Jahre einkalkuliert werden. Der Erziehungsminister hat sich sofort nach seinem Amtsantritt öffentlich für die multilinguale Schulsprachenpolitik ausgesprochen und hat ebenso wie sein Amtsgenosse im Kultusministerium praktische Maßnahmen für die Verwirklichung dieser Politik in die Wege geleitet. Endlich können wir also darauf hoffen, dass die Vorarbeit, die unsere Projekte und NGOs seit vielen Jahren schon leisten, in den Mainstream aufgenommen werden. Es wird auch endlich möglich wer-

den, die Widersprüche zwischen der offiziellen auf der multilingualen Erziehung basierenden Schulsprachenpolitik einerseits und dem neuen auf dem monolingualen Habitus beruhenden Curriculum (2005) andererseits aufzuheben.

Die Implikationen in einem relativ ressourcenarmen Land sind selbstverständlich enorm. In unserem Projekt (für das Studium der alternativen Erziehung in Südafrika = PRAESA) arbeiten wir konsequent weiter daran, Laborschulen für den mehrsprachigen Unterricht in den verschiedenen Provinzen des Landes errichten zu lassen, damit die Problematik und die Erfordernisse (Lehrerbildung, Schulbücher, Technologie, usw.) erprobt und festgestellt werden können. Heute dürfen wir zuversichtlich sein, dass diese unentbehrliche Forschung vor allem in dieser Übergangszeit, wenn nicht uneingeschränkt so doch weitgehend, unterstützt werden wird. Wir hoffen darauf, dass in den nächsten Monaten eine Konferenz durch das Erziehungsministerium organisiert wird, um eine Bestandsaufnahme des Fortschritts auf dem Gebiet der multilingualen Erziehung zu ermöglichen, damit die notwendigen Schritte gründlich vorbereitet werden können, die wir in den nächsten zehn bis zwanzig Jahren nehmen müssen.

Zum Schluss soll noch auf die Schwierigkeiten im Hochschulbereich hingewiesen werden. Auf dieser Ebene ist die Hegemonie des Englischen fast total. Da aber die Regeln und die Praxis der Hochschulen rückwirkend auf die Schulen Einfluss ausüben, werden wir es mit der Reform der Sprachpolitik in den primären und sekundären Schulen nicht sehr weit bringen können, wenn nicht von oben quasi konvergierende Interventionen initiiert werden. Das wird gewiss schwierig sein, aber vor dieser Herausforderung dürfen wir uns nicht ducken, wenn wir es ernst meinen, in Südafrika eine demokratische, multikulturelle Gesellschaft aufzubauen. Zur Zeit sind alle Zeichen eher positiv als negativ, aber die Hindernisse, die aus dem Weg geräumt werden müssen, sind außerordentlich einschüchternd.

Anmerkung:

Der vorliegende Text ist die überarbeitete Fassung eines Vortrags, der am 25.1.2000 an der Universität Hannover, Fachbereich Erziehungswissenschaft gehalten wurde.

Literatur:

Alexandre, P.: An Introduction to Languages and Language in Africa. London: Heinemann 1972

Mateene, K.: OAU's plan for linguistic unity and multilingual education for Africa. In: Social Dynamics 25(1) 1999, S. 164 -178

Neville Alexander ist Professor für Erziehungswissenschaft und arbeitet an der University of Cape Town. Er hat das Project for the Study of Alternative Education in South Africa gegründet.



Zusammenfassung: Berufsbildungssysteme werden als aufgabenbezogene und deshalb funktionelle Gebilde in Gesellschaften angesehen. Die Qualifizierungsleistungen, die sie erbringen, dienen sowohl den Interessen der Bildungsnachfrager als auch den Unternehmen, die die Menschen mit diesen Fähigkeiten zum Herstellen materieller Produkte und Dienstleistungen benötigen. Berufsbildungssysteme grenzen sich infrastrukturell, räumlich und vor allem durch ihre sinnbezogenen Aufgaben von anderen gesellschaftlichen Systemen ab. Deshalb ließen sie sich als geschlossene, z.T. auch sinnlich-gegenständlich wahrnehmbare Gebilde/Institutionen denken und interpretieren. Ein Blick in die Länder Lateinamerikas zeigt eine Deformierung und Auflösung der traditionellen Systeme und eine damit einhergehende Verschiebung traditioneller Bildungsfunktionen in andere gesellschaftliche Systeme: Berufliche Bildung findet jetzt an vielen

Orten und in anderen Systemzusammenhängen statt. Die traditionelle Bildungslandschaft wird deshalb undeutlicher. Der Autor untersucht vor diesem Hintergrund die Auflösung der Berufsbildungssysteme in Lateinamerika.

Die Fragestellung im einzelnen

In Mittel- und Südamerika bestanden differenzierte berufliche Bildungssysteme, die in der Regel den Erziehungs- bzw. den Arbeitsministerien nachgeordnet waren. Sie legiti- mierten sich - wie in Europa - von einem vorwiegend staatlich interpretierten Bildungsauftrag, der einen wichtigen Beitrag - i.S. modernistischer Entwicklungstheorien - zum Funktionieren der Zivilgesellschaft leisten wollte. Die aktive Einbindung der wichtigsten Sozialpartner in einen Teil dieser Systeme, die den Arbeitsministerien unterstehen, sprach nicht grundsätzlich gegen die staatliche Verantwortung für den Bereich des Bildungs- und Berufsbildungswesens. Die institutionelle und rechtliche Verortung der Berufsbildung unter den Arbeits- und Erziehungsministerien erklärt sich aus der Entwicklungslogik der lateinamerikanischen Länder nach dem zweiten Weltkrieg. Ohne weiter in Details zu gehen, lassen sich für die Teilung der Bildungsverantwortung unter zwei Ministerien folgende Gründe anführen. Die technischen Sekundarschulen der Erziehungsministerien begreifen sich als polytechnisch orientierte Zentren eines auf Hochschulzugang ausgerichteten Bildungsgangs, auch und gerade in technisch geprägten akademischen Karrieren. Somit sind die technischen Sekundarschulen eher Durchgangsstation zur Universität, als eine in sich abgeschlossene Bildungsalternative mit entsprechenden arbeitsmarktverwertbaren Qualifikationen, die im Beschäftigungssystem auf hinreichend definierte Berufsprofile treffen würden. Eine strikt funktionalistische Ausrichtung auf den Arbeitsmarkt verbot sich schon deshalb, weil es in den Ländern Lateinamerikas immer noch als erstrebenswert gilt, die Bildungskarriere mit einem Universitätsstudium abzuschließen. Die Sekundarschulbildung hatte deshalb immer vorwiegend eine Brückenfunktion zur Universität. Die schulischen Zentren der Erziehungsministerien stellen somit eher eine etablierte und institutio-

Manfred Wallenborn

Gibt es noch Berufsbildungssysteme in Lateinamerika?

Ein Beitrag zur Undeutlichkeit

nalisierte Bildungsvariante mit wenigen Bezügen zur Arbeitswelt, denn ein geschlossenes Teilsystem dar. Es verhält sich deshalb relativ invariant gegenüber den in der Arbeitswelt stattfindenden (technischen) Innovationen. Auf diesem Hintergrund erklärt sich die systemische Trägheit und curriculare Sedimentierung dieser Variante schulischer Berufsbildung. Diese Trägheit dokumentiert sich in einer entsprechenden Praxisferne von den realen betrieblichen Erfordernissen und einem entsprechend hohen Arbeitsmarktrisiko der Absolventen, denen ohnehin keine auf diese Qualifizierungsvariante abgestimmten und definierten beruflichen Karrieren im Beschäftigungssystem gegenüberstehen. Ausnahmen scheint es erst in letzter Zeit in Chile zu geben (Miranda 1997).

Anders begreifen sich die beruflichen Bildungszentren der Arbeitsministerien. Aufgrund ihrer relativen (Arbeits-) Marktnähe lassen sich bei ihnen systemische Auflösungserscheinungen am besten beobachten. Diese Zentren stellten von ihrer Grundkonzeption eine sozialpolitische (second best) Alternative für diejenigen dar, die aus den traditionellen Bildungskarrieren in den Schullaufbahnen der Erziehungsministerien herausgefallen waren. Darüber hinaus waren sie strategisch als Rekrutierungsalternative von Humankapital auf einer mittleren Qualifikationsebene für die in den 50-er Jahren allmählich entstehende Industrie konzipiert; dies ohne entsprechende Möglichkeiten des Übergangs in tertiäre Bildungsgänge, weshalb man auch von nonformaler Berufsbildung spricht. In diesem für die berufliche Bildung eigentlich wichtigsten Zweig der Arbeitsministerien zeigen sich die Systemerosionen am deutlichsten. Sie sind deshalb der eigentliche Gegenstand dieses Beitrages.

Herkömmliche Ansätze in der Entwicklungszusammenarbeit (EZ) griffen diese den ganzen lateinamerikanischen Kontinent charakterisierende Zweiteilung der ministeriellen Zuständigkeit für die berufliche Bildung auf. Die entwicklungsbezogenen Ansätze werden hier erwähnt, weil sie die Grundstrukturen der bestehenden Systeme weitgehend unrichtig wahrnahmen und folgerichtig unangemessene Zielvorstellungen entwickelten, die nicht in die vorhandenen

Systemkonfigurationen einzubringen waren. Insofern ist das weitgehende Scheitern dieser Ansätze auch charakteristisch für die systemische Trägheit der dortigen Organisationen und ihren – von den Gebern – nicht richtig verstandenen Operationsmodus. Vorhaben der EZ im Bereich der beruflichen Bildung versuchten, die sich in erster Linie schulisch verstehenden Bildungszentren der Arbeitsministerien in den berufsschulischen Teil von dualen, kooperativen Ausbildungssystemen zu verwandeln – dies mit zum großen Teil zweifelhaften Erfolg (Stockmann 1996). Es wurde überwiegend von falschen Grundannahmen über die Operationslogik der Systeme ausgegangen: Ein größtenteils institutionalistisch verwandter Systembegriff wollte strategisch die berufsbildenden Zentren zu modellhaften Kooperationsbasen mit der lokalen Industrie und qualitativ – durch entsprechende Beiträge der EZ - zu Centers of Excellence machen.

Diese Strategien transportierten einen Systembegriff, der allenfalls institutionell-quantitativ und rechtlich-regulatorisch nach entsprechenden erfolgreichen Pilotprojekten mit starker Beteiligung der nutznießenden Unternehmen zu erweitern bzw. zu expandieren gedachte. Projektziele wie die Einführung angepasster dualer Ausbildungssysteme stützten sich planerisch und strategisch auf diese beiden eben bezeichneten institutionellen und rechtlichen Aspekte der Funktionsweise von Systemen. Dabei sollten sich

- im institutionell-quantitativen Bereich vor allem die Durchführungsmodalitäten von Qualifizierungsmaßnahmen ändern. Sie setzten - nach deutschem Vorbild – eine remodellierte Aufgabenbeschreibung – unter reformorientiert zu etablierenden Kooperationsmechanismen - von Schulen und Unternehmen in beruflichen Unterweisungsprozessen voraus sowie entsprechend qualifiziertes Lehrpersonal an den beiden Lernorten der angestrebten landesangepassten dualen Berufsbildung;

- im rechtlich-regulatorischen Bereich die Zuständigkeiten bei Aspekten wie Prüfungswesen, Zertifizierung, Finanzierung kooperativistisch-sozialpartnerschaftlich durchdacht und an die entsprechenden Konstellationen angepasst werden.

Sozialkulturelle Gewohnheiten und Traditionen, (volks-) wirtschaftliche Zusammenhänge sowie betriebswirtschaftlich-strategische Überlegungen von Unternehmen zur Personalqualifizierung und die daraus ableitbaren Konsequenzen für Arbeitsmärkte, die den jeweiligen systemischen Operationsmodus (Luhmann 1997) der den Arbeitsministerien unterstehenden Berufsbildungssysteme entscheidend mitprägten, blieben den EZ-Vorhaben fremd. Im Gegenteil: Die Experten nahmen die Systeme in erster Linie als relativ monolithische Gebilde wahr, deren Operationsmodus durch manifeste Eingriffe in rechtliche und institutionell-organisatorische Aspekte substanziell veränderbar schien. Ziel war dabei die quantitative und qualitative Reform des Systems – privatistisch angereichert durch die kooperierenden Unternehmen im Umfeld. Aufgrund dieser Wahrnehmung schienen die entsprechenden Systeme - wenn auch u.a. durch manifeste Inputs ausländischer Geber – beliebig veränderbar. Dies schlug sich in ambitiösen Definitionen von Projektzielen der EZ und weitgehend erfolglosen systemischen Eingriffen nieder. Dabei wurde die Umwelt des Bildungssystems

– etwa Wirtschaft, Beschäftigung, Grund- und Hochschulbildung -, die doch erheblichen Einfluss z.B. auf die Beschaffenheit von Arbeitsmärkten haben, kaum in den strategischen Entwürfen mitgedacht (Wallenborn 1989). Hilfreich wäre damals eine kritische Analyse sowohl

- der soziokulturell-geprägten Bildungsaspirationen großer Teile der Bevölkerung gewesen. Diese schrieben vorzugsweise gerade der gewerblich-technischen Berufsbildung einen minderwertigen sozialen Status zu. Dort waren aber die meisten Aktivitäten der deutschen EZ angesiedelt, als auch

- eine Bewertung der Funktionsweise länderspezifischer Arbeitsmärkte und der sie determinierenden Strukturen - insbesondere der sie beeinflussenden Beschäftigungsstrategien und Verfahren der Personalrekrutierung von einheimischen Unternehmen, die ihrerseits spezifischen Strategien zwischen- und überbetrieblicher Arbeitsteilung folgten.

Studien zu diesen Bereichen hätten gezeigt, dass gerade die Funktionsweise der Nachbar- bzw. Anschlussysteme von Berufsbildungssystemen durch die hohe Interdependenz deren Operationsmodus stark beeinflussen und dass dies in bestimmten gesellschaftlichen Situationen zu Erosionserscheinungen dieser Systeme führen kann.

Andere Systemumwelten

Die nach den Bildungskarrieren im Sekundarbereich ausgeübten Berufe und Tätigkeiten in Lateinamerika sind weniger reguliert als z.B. in der Bundesrepublik Deutschland. Dies hat sowohl Konsequenzen für den Übergang von Bildung in Beschäftigung als auch für die Beschäftigung selbst. Darüber hinaus fehlen Informationssysteme über den Arbeitsmarkt, die, wie in der BRD die Arbeitsvermittlung und Berufsberatung der Arbeitsämter, einen Beitrag zur Deckung von Nachfrage und Angebot an Erwerbspersonen leisten würden. Da zudem Beschäftigung nicht in eindeutig nach Dauer, Inhalten und sozialem Status definierten Berufen erfolgt, sind mögliche Erwerbsfelder und die Suchstrategien der an einer Beschäftigung Interessierten breiter und verschwommener – entsprechend weniger zielgerichtet kann qualifiziert werden: Man kann sich als junger Schulabgänger „irgendwas“ in der Tourismusindustrie vorstellen, oder „irgendwas“ mit Maschinen. Die Beschäftigungsangebote der Unternehmen sind oft in gleicher Weise diffus: Man braucht einen „Spezialisten“, ohne dessen Qualifikationsprofil eindeutig zu umreißen; in einem Trial and Error-Verfahren stellen sich mehr oder minder gelungene Kombinationen von Arbeitsmarktanbietern und -nachfragern heraus, die nicht selten aufgrund falscher gegenseitiger Erwartungen wieder aufgelöst werden. Darüber hinaus sind die Berufs- und Tätigkeitsprofile generell durch eine stärkere funktionale Differenzierung nach betrieblichen Erfordernissen geprägt: Man sucht eher den Spezialisten für Bremsen als den Automechaniker und eher einen Fräser als einen Industriemechaniker.

All dies hat enorme Konsequenzen für die Positionierung und Attraktivität einer mehrjährigen beruflichen Regelausbildung - auch und gerade in der Wahrnehmung durch die Unternehmen deren Erwartungshorizont von kurzfristigen Kosten-Nutzen-Kalkülen geprägt ist. So sind z.B. dreijährige

ge Ausbildungsgänge mit der entsprechenden fachlichen Vertiefung aufgrund der sehr differenzierten Arbeitsteilung und einem sich daraus ableitenden Rekrutierungsverhalten von Arbeitskräften kaum attraktiv. Sie stellen aus der kostenorientierten Sichtweise der Unternehmer im wahrsten Sinne des Wortes eine unverhältnismäßig lange Ausbildung dar, die durch technologische Innovationen und die damit einhergehenden betrieblichen Produktionsweisen (starke Spezialisierung und Arbeitsteilung) jederzeit veränderbar sind.

Dazu kommen typische Verwerfungen auf (Teil-) Arbeitsmärkten. Sie sind neben betrieblichen Qualifizierungsstrategien für die Erosionserscheinungen der Berufsbildungssysteme mit verantwortlich. Die Arbeitsmärkte lassen sich durch folgende wichtige Merkmale charakterisieren. Diese sind in erster Linie in einem anderen Verhältnis der traditionellen volkswirtschaftlichen Sektoren zu sehen, die nicht dem traditionellen Entwicklungsmuster von Industrieländern folgten und zukünftig auch nicht folgen werden sowie zweitens in einer quer zu diesen Sektoren liegenden Zweiteilung der wirtschaftlichen Aktivitäten in einen meist kleineren moderneren Sektor, der nach legalem Status und kodifizierten Recht mehr oder minder den Ökonomien der Industrieländer gleicht und einem sog. informellen Sektor in dem sich oft die Mehrheit der Beschäftigten in prekären, sozialrechtlich nicht abgesicherten und instabilen Beschäftigungsverhältnissen wiederfindet.

Die einzelnen volkswirtschaftlichen Sektoren und ihre relative Größe widersprechen in Lateinamerika nach wie vor den entsprechenden Grundmustern in klassischen Industrieländern: Vor allem der industrielle Sektor oder das verarbeitende Gewerbe erreichten bis heute nicht den Stellenwert, der ihnen in den Industrieländern zukommt und zukam. Die Globalisierung und die Dienstleistungsökonomie sorgten für eine quasi bisektorielle Ausprägung in vielen lateinamerikanischen Ländern: Während die Landwirtschaft noch bis zu 30% der Erwerbsbevölkerung bindet, finden sich schon teilweise weitere 50% der Erwerbsbevölkerung im Dienstleistungssektor – mit vielen Tätigkeiten minderer Qualifikation – wieder. Dabei scheint das Anwachsen dieses Sektors langfristig eher auf Kosten des landwirtschaftlichen und nicht des relativ stagnierenden industriellen Bereichs zu gehen. Der industrielle Sektor erlangte auch hinsichtlich der Anzahl der zur Verfügung stehenden Arbeitsplätze nie die strategische und damit entwicklungsrelevante Bedeutung wie in den Industrieländern des Nordens. Zudem zeichnen sich heute auch in den fortgeschrittenen Schwellenländern dieses Kontinents die Produktionsmethoden durch kapitalintensive Verfahren ab (Stamm 1999), die aufgrund ihrer hohen Produktivität kaum zusätzliche Arbeitskräfte erfordern. So hatte z.B. Argentinien zwischen 1991 und 1997 ein durchschnittliches Wachstum von 5,8%, aber im gleichen Zeitraum stieg die Arbeitslosenrate von 6,3% auf 15,0% (Pineda 1998).

Darüber hinaus umfasst die Gesamtwirtschaft auch die Ökonomie des sog. informellen Sektors. Sie lebt zum großen Teil von den gering qualifizierten unterbeschäftigten Arbeitskräften der Landwirtschaft. Diese suchen nach entsprechenden Migrationsbewegungen in den Städten nach Erwerbsmöglichkeiten und erhöhen das Heer der ohnehin schon

unterbeschäftigten Dienstleister niedriger Qualifikationsebene, ohne unbedingt die lokale oder regionale Wertschöpfung entscheidend zu vergrößern. Folglich verwundert es nicht, dass in Lateinamerika zwischen 1980 und 1997 der Prozentsatz der armen Haushalte in ländlichen Gebieten gleich geblieben ist, während er in den städtischen Gebieten im gleichen Zeitraum sogar von 25 auf 30 Prozent stieg (CEPAL 1999). Betätigungsfelder wie Haushaltshilfe, Lastenträger, Bewacher geparkter Autos, Schuhputzer, ambulanten Verkäufer/in etc. lassen sich nur besetzen, weil sie als elementare Dienstleistungen billig sind und entsprechende Segmente von Konsumenten mobilisieren können. Die Tätigkeiten auf solchen Arbeitsmärkten haben selten viel mit herkömmlichen Qualifikationen zu tun und werden oft aufgrund kurzfristiger Marktlücken bzw. –anpassungen von einem relativ flexibel reagierenden Teilsegment des Arbeitsmarktes aus purer Not besetzt. Der Bereich der einfachen Dienstleistungen mit geringer Produktivität und Qualifikation überwiegt den qualifizierten Teil der primären und sekundären Dienstleistungen mit entsprechenden Anforderungen an die Arbeitskräfte bei weitem.

Konsequenzen für die beruflichen Bildungssysteme

Die auf diesen strukturellen Voraussetzungen aufbauenden Ökonomien Lateinamerikas fanden ihr Pendant in den oben beschriebenen Trainingsorganisationen der Arbeitsministerien. Diese Organisationen sollten direkt auf die heterogenen ökonomischen und sozialen Entwicklungen ausgerichtet sein und diese qualifikatorisch mit einem hinreichend gebildeten Arbeitskräftepotential absichern. Entsprechend reichte ihr Betätigungsfeld von der Grundqualifizierung bis zur beruflichen Weiterbildung und von Bildungsangeboten für den modernen Sektor bis zur Basisqualifikation von Zielgruppen des informellen Sektors.

Diese Organisationen der Berufsbildung sollten sozusagen institutionell-nachgeordnet und weniger strategisch-präventiv auf die Bewegungen der Arbeitsmärkte und ihre daraus resultierenden qualifikatorischen Konsequenzen reagieren. Weiterbildung gehörte deshalb schon immer zur zentralen Aufgabe dieser Organisationen. Wegen der eher reaktiven Funktion, die der beruflichen Bildung beigemessen wurde, konnte es sich im Sinne von Systemkohärenz bei den Organisationen des Arbeitsministeriums nur um nonformale, weil flexibel steuerbare Berufsbildung handeln, deren Existenz sich durch funktional interpretierte, flankierende Qualifikationsleistungen für eine entstehende Industrie legitimierete.

Dieser Ansatz war den jeweiligen Regierungen unter der Einbindung der Sozialpartner so wichtig, dass sich in fast allen lateinamerikanischen Ländern gesetzlich geregelte Systeme etablierten, die sich durch finanzielle Solidität und institutionellen Kooperativismus der Sozialpartner auszeichneten: Durch eine gesetzlich geregelte Lohnsummenabgabe der Unternehmen wurde für eine bequeme und verlässliche Finanzierung dieser Bildungsorganisationen gesorgt; eine Art Aufsichtsrat, der Vertreter entsprechender Ministerien und der Arbeitnehmer wie Arbeitgeber umfasste, sollte diese Organisationen leiten und flexibel an die jeweiligen Arbeitsmarkt- und Qualifikationserfordernisse anpassen. Dieses for-

mal bestechende Steuerungsmodell setzte sich nicht auf der Arbeitsebene und bei der Durchführung der entsprechenden beruflichen Bildungsmaßnahmen fort. Darunter sollte das systemische Reaktions- und Anpassungsvermögen dieser Organisationen am meisten leiden. Die Durchführungsebene wurde sehr schnell von Administratoren der öffentlichen Verwaltung und schulischen Lehrern besetzt. Diese handelten aufgrund ihrer beruflichen Sozialisation und ihres Selbstverständnisses eher staatlich-administrativ als betrieblich-bedarfsbezogen oder berufsbezogen-pragmatisch. Durch die mangelnde Beteiligung insbesondere von Vertretern der Privatwirtschaft büßten die einmalig curricular fixierten Bildungsangebote schnell ihren aktuellen Bezug ein.

Ein Steuerungsmodell der kontinuierlichen Innovation von Bildungsangeboten durch Einbezug von Fachkräften der Unternehmen in entsprechende Anpassungen der Maßnahmen an technologische Fortschritte war damals kaum und ist bis heute nur in bescheidenen Ansätzen vorgesehen (Paterno 1998). Hier liegt einer der wichtigsten Gründe, warum diese Zentren für die Industrie in nonformalen Ausbildungsgängen schnell an Attraktivität verloren. Damit wurde ein auf gesellschaftliche Integration wichtiger sozialer Gruppen aufgebautes Prinzip in der beruflichen Bildung in der Praxis konterkariert: Weil entsprechende Steuerungs- und Beteiligungsmodelle von Arbeitgebern und -nehmern auf die AufsichtsratsEbene beschränkt blieben, deaktualisierten sich die nonformalen Angebote der Berufsbildung auf der Durchführungsebene fortwährend, da der systemcharakteristische Operationsmodus es den Unternehmen verwehrte, sich an praxisnahen Innovationsmodellen der beruflichen Aus- und Fortbildung zu beteiligen. Damit richtete sich ein Hauptziel dieser Organisationen gegen sich selbst: Obwohl sie aus systemtheoretischer Perspektive ihre Anschlussfähigkeit vor allem reaktiv aber höchst flexibel und deshalb in nonformalen Bildungsgängen zu anderen Systemen herstellen sollten, verwandelten sie sich aufgrund unzureichender Steuerungsmodelle in der Praxis sehr schnell in die berühmten weißen Elefanten, die in selbstreferentieller Manier nur noch die Sicherung ihrer eigenen Existenz im Sinne hatten. Gegenüber den Kritikern der sie finanzierenden Wirtschaft schottete man sich innovationshemmend ab.

Erst die in Lateinamerika nicht mehr zu übersehenden Auswirkungen der Globalisierung auf die mangelnde Konkurrenzfähigkeit der Unternehmen brachte Anfang der 90-er Jahre wieder Bewegung in die Sache. Die sich aufgrund der internationalen wirtschaftlichen Verflechtungen weiter differenzierenden Märkte für heterogene Waren und Dienstleistungen (vom High-Tech-Produkt bis zu elementaren Dienstleistungen des informellen Sektors) und die damit einhergehende Differenzierung von Qualifikationsanforderungen an die Beschäftigten in verschiedenen Arbeitsmarktsegmenten, führte zu vier Reaktionen: 1. Die oben beschriebenen Organisationen der beruflichen Bildung versuchten, ihr Angebot durch eine kritische Revision und moderate Anpassung stärker auf den Bedarf der Privatwirtschaft auszurichten. Insgesamt handelte es sich bei dieser Neuorientierung eher um eine moderate Veränderung als um einen qualitativen Sprung bei den Bildungsangeboten. 2. Als Reaktion auf das mangelhafte Leistungsspektrum dieser halbstaatlichen

Bildungsträger rückten ab Anfang der 90-er Jahre private Bildungsanstrengungen von Menschen, die Beschäftigung suchten oder ihren Arbeitsplatz durch Zusatzqualifikationen absichern wollten, zunehmend in den Blickpunkt. Dabei spielten die Bildungsinteressen der Nachfrager und die Eigeninteressen der Bildungsträger eine dominierende Rolle, die nicht unbedingt mit der Entwicklung des Beschäftigungsangebotes und dem betrieblichen Bedarf übereinstimmen müssen und es auch nur z.T. taten. 3. Obwohl in den lateinamerikanischen Unternehmen auch heute noch kaum systematische Strategien der Personal- und Organisationsentwicklung festzustellen sind, haben vor allem Zusammenschlüsse von Unternehmen in Innungen oder Kammern verstärkt mit der Qualifizierung in der beruflichen Erstausbildung und Weiterbildung begonnen; dies insbesondere auch deshalb, weil vor allem in mittleren und größeren Unternehmen ein zunehmender Innovationsdruck festzustellen ist. 4. Zudem ist informelles, erfahrungsbasiertes Lernen und dessen Weitervermittlung im alltäglichen Lebenszusammenhang in vielen Beschäftigungssegmenten und Tätigkeitsfeldern zu beobachten. Dies trifft z.T. auch auf elementare Dienstleistungen benachteiligter Bevölkerungsgruppen zu. Auch dort wird zunehmend mit neuen Materialien und Rohstoffen gearbeitet, die andere Herstellungsverfahren benötigen, werden verbesserte Marketingtechniken erprobt bzw. müssen die Klein- und Kleinstbetriebe besser geführt werden und elementare Buchführungstechniken sollten über die finanzielle Lage dieser Wirtschaftseinheiten Auskunft geben können. Bei diesen Lernformen spielen die Lebenszusammenhänge der Betroffenen und ihre sozialen Benachteiligungen eine große Rolle, da sie ganzheitlich in entsprechenden Bildungsangeboten berücksichtigt werden müssen (Karcher 1993).

Somit stehen die Berufsbildungsorganisationen heute vor mehreren Schwierigkeiten: Ihre mangelnde Leistungsfähigkeit und Innovationskraft führte durch eine teilweise Auslagerung von Bildungsfunktionen zu einem sukzessiven Verlust der ehemaligen Monopolstellung. Man kann nicht mehr von einem dominierenden Einfluss dieser Organisationen aufgrund der hier beschriebenen Differenzierung der Bildungsangebote sprechen. Damit herrscht heute eher systemische Gleichrangigkeit – die Konturen des bestehenden Systems sind erheblich undeutlicher geworden: Es herrscht ein starkes Nebeneinander verschiedener und beliebig kombinierbarer Bildungsalternativen, weil die traditionellen Bildungsfunktionen in Lateinamerika zunehmend in andere Systeme ausgelagert bzw. übertragen wurden. Dies können kommerzielle, produktionsgebundene betriebliche Systeme – also Unternehmen - oder informelle Lernzusammenhänge in der Alltagsrealität von Einfachstdienstleistern sein. Diese systemische Gleichrangigkeit heterogener Bildungsalternativen führte zu einem erheblichen Bedeutungsverlust der Berufsbildungsorganisationen, müssen sie doch anerkennen, dass andere Systeme die klassischen Bildungsfunktionen in ihre eigene Systemkonfiguration einbauen konnten.

Die Auslagerung dieser Bildungsfunktionen aus klassischen Systemen und die Integration dieser Funktion in den Operationsmodus anderer Systeme ist das eigentlich Neue. Arnold (1999) wies bereits darauf hin, dass es in Lateiname-

rika keine geradlinig verlaufenden und zeitnahen Übergänge von qualifizierten Menschen in entsprechende Formen der betrieblichen Produktion und Beschäftigung gäbe. Ein Ausdruck davon ist eine sich zersplitternde Bildungslandschaft, die in ihrer Heterogenität auch die Logik von mannigfachen Übergängen von Bildung in Beschäftigung nachvollzieht. Die Auswirkungen für die sukzessive systemische Aufweichung der Berufsbildungsorganisationen wurden hier erörtert. Für die in Lateinamerika charakteristische betriebliche und überbetriebliche Arbeitsteilung und Mobilität scheinen sich Qualifikationserfordernisse herauszubilden, die einer sukzessiven systemischen Auflösung der dortigen Berufsbildung weiter zuarbeiten und damit einer schrittweisen Verlagerung entsprechender Bildungsfunktionen z.B. in Unternehmen, auf freie Märkte oder in die Lebenszusammenhänge von Betroffenen.

Die Privatisierung der beruflichen Bildung – eine Alternative?

Dabei geht es bei dieser Betrachtung nicht um eine politisch motivierte Privatisierung der Berufsbildung, obwohl diese Diskussion in Lateinamerika seit langem auf der Tagungsordnung steht. Die unübersehbaren Angebote privater Bildungsbetreiber und die Bildungszentren der Unternehmen sind nicht in erster Linie Ausdruck einer entsprechenden politischen Willensbildung zur Privatisierung der Berufsbildung, sondern stellen eine Reaktion von Individuen und Unternehmen auf die systemisch bedingte mangelnde Flexibilität der klassischen Organisationen der beruflichen Bildung dar. Der daraus folgende Bedeutungsverlust dieser Organisationen und die Verlagerung entsprechender Systemfunktionen ist somit eher der Ausdruck einer „Jetzt hilf dir selbst“-Mentalität als einer gezielten politischen Strategie der Staaten Lateinamerikas. Sollten solche Überlegungen zur Privatisierung der Bildung in dem einen oder anderen Land bestehen oder gar schon umgesetzt sein, dann sind sie eher als Reaktionsweise auf das qualitative Versagen der traditionellen Organisationen der beruflichen Bildung zu verstehen.

Tendenzen der Privatisierung sind zwar auch in den Systemen der Berufsbildung nicht zu übersehen. Skeptiker halten sie aber auch in Lateinamerika nicht mehr für das Allheilmittel schlechthin. Münch (1999) kann keinen unmittelbaren Zusammenhang zwischen privater Finanzierung, privater Betreuung von Bildungseinrichtungen und der Qualität bei Bildungsangeboten im Hochschulbereich entdecken. Ähnliches scheint auch für die berufliche Bildung zu gelten (BMBF 1999, S. 199). Wichtiger oder gar entscheidend ist, wieviel überhaupt an Ressourcen für entsprechende Bildungsgänge von den gesellschaftlichen Akteuren aufgebracht wird und welche – auch und gerade – von den Betroffenen konsensual mit getragenen Planungs-, Evaluierungs- und Erfolgskriterien etabliert werden, die zur hinreichenden Steuerung und Aktualisierung der Bildungsangebote notwendig sind, damit die Qualität gesichert bleibt. Die sozialkulturell fundierte Dominanz bestimmter Kriterien der Bewertung von Bildungsangeboten und deren Finanzierung ist entscheidend für den jeweiligen Operationsmodus der Bildungssysteme und die sich daraus ableitende Qualität

der Angebote. Dänemark scheint in dieser Hinsicht den systemischen Ansatz in der Berufsbildung am weitesten entwickelt zu haben. Dort werden die gesellschaftlichen Akteure schon bei der Berufsbildungsplanung eingebunden und konsensfähige Lösungen erarbeitet (Senatsverwaltung 1999).

In Lateinamerika verschwimmen die systemischen Konturen augenblicklich bis zur Undeutlichkeit. Aufgrund der mangelhaften Anpassungsfähigkeit der traditionellen Systeme an aktuelle Qualifikationserfordernisse scheinen alle sozialen Akteure (Individuen wie Betriebe) ihres eigenen Glückes Schmied. Dies in einer Zeit gesellschaftlicher Umbrüche, die von der systemisch bedingten, mangelnden Flexibilität der beruflichen Bildung in Lateinamerika augenblicklich nicht aufgefangen werden kann.

Literatur:

Arnold, R.: Importancia operacional de los resultados del estudio CEPAL sobre la formación profesional en Latinoamérica. Santiago 1999.

BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung): Berufsbildungsbericht 1999. Bonn 1999.

CEPAL (Ökonomische Kommission der UN für Lateinamerika und die Karibik): Panorama Social de América Latina. Santiago 1999.

Karcher, W., u.a. (Hg.): Zwischen Ökonomie und sozialer Arbeit, Lernen im informellen Sektor in der „Dritten Welt“. Frankfurt 1993

Luhmann, N.: Die Gesellschaft der Gesellschaft. Frankfurt 1997.

Miranda, M.: Experiencia y Situación del Sistema Educativo en Chile. Santiago 1997.

Münch, J.: Qualifikation als Standortfaktor, Deutschland, USA, Japan im Vergleich. Hochheim am Main 1999.

Patino, C.: El SENA y las mesas sectoriales: una nueva relación con los sectores empresariales. San José 1998.

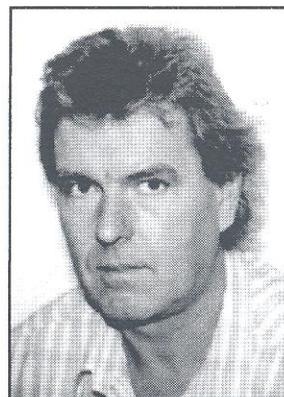
Pineda, S. (Hg.): II Encuentro Iberoamericano Políticas de Empleo Juvenil, El Desafío desde lo Local. Medellín, Colombia 1998.

Senatsverwaltung für Arbeit, Berufliche Bildung und Frauen: Berliner Memorandum zur Modernisierung der beruflichen Bildung. Berlin 1999

Stamm, A.: Wirtschaftsnahes Technologiemanagement – Erfahrungen aus Deutschland und Implikationen für die fortgeschrittenen Länder Lateinamerikas, Schriftenreihe des Deutschen Instituts für Entwicklungspolitik. Berlin 1999.

Stockmann, R.: Die Wirksamkeit der Entwicklungshilfe – eine Evaluation der Nachhaltigkeit von Programmen und Projekten. Opladen 1996.

Wallenborn, M.: Krise der Berufsbildungshilfe? – Die Entwicklungszusammenarbeit auf dem Gebiet der Berufsbildung zwischen modernem und informellem Sektor – einige Überlegungen zu einer notwendigen Neuorientierung. In: Arnold, R. (Hg.): Berufliche Bildung und Entwicklung in den Ländern der Dritten Welt, Frankfurter Studien zur Bildungsforschung Nr. 5. Baden-Baden 1998.



Manfred Wallenborn, Dr. phil., studierte in Frankfurt Sozialwissenschaften; stellvertretender Leiter der Zentralstelle für gewerbliche Berufsförderung (ZGB) der Deutschen Stiftung für internationale Entwicklung (DSE). Die ZGB bildet im Auftrag des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) Fach- und Führungskräfte der beruflichen Bildung aus Entwicklungsländern fort.

Jörg Wild

Stiftung Internationale Solidarität

Eine Stiftung als
„Partnerschaftsvermittler“ zwischen
Nord und Süd

Die Stiftung für internationale Solidarität und Partnerschaft (S.I.S.) mit Sitz in Bonn versteht sich als Mittler und als Helfer bei der Umsetzung konkreter Partnerschaften. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind die Unterstützung von Selbsthilfeprojekten benachteiligter Bevölkerungsgruppen im Süden wie intensive Bildungs- und Öffentlichkeitsarbeit in Deutschland, in der die Gründe und die Folgen von Entwicklungsproblemen des Südens aufgedeckt werden sollen.

Als enormer Vorteil erwies sich von Anfang an die vertrauensvolle Zusammenarbeit mit dem Deutschen Entwicklungsdienst. Ein kleiner Rückblick verdeutlicht, wie es zu dieser Kooperation kam, und warum sie bis heute kontinuierlich ausgebaut werden konnte. Der Reiseunternehmer Fritz Pfeiffer führte viele Gruppenreisen, auch in Länder des Südens, durch. Hier bot er – quasi als Kontrast zum typischen Touristenprogramm – auch Besuche in Elendsvierteln an sowie Gespräche mit Gewerkschaftsvertretern und Basisgruppen, mit Selbsthilfeinitiativen und Entwicklungshilfeorganisationen. Nach solchen Reisen äußerten Teilnehmende immer wieder ihr Interesse an einer Unterstützung oder Zusammenarbeit mit den besuchten Projekten. Geldspenden flossen. Projekte wurden identifiziert, und kleine Kooperationsvorhaben entwickelten sich. Aus der "Hinterzimmer-Initiative" entstand nach Pfeiffers Ausstieg aus dem Berufsleben 1993 eine Stiftung. Seitdem betreut S.I.S. knapp 80 Nord-Süd-Partnerschaften. Das Spendenvolumen lag 1999 knapp über 2 Millionen DM, dazu kamen 600.000 DM öffentliche Mittel und 41.000 DM Erlöse aus dem Stiftungskapital.

Partnerschaften sind der Rückhalt der Organisation. Dabei trägt S.I.S. auch Kosten für z.B. Gehälter. Neben den Projektpartnerschaften haben sich auch Stellenpartnerschaften bewährt. Hier steht der unmittelbare zwischenmenschliche Kontakt im Vordergrund. Ein/e Spender/in in Deutschland fördert die Stelle einer Erzieherin oder einer Lehrkraft und unterhält auf Wunsch hin Briefkontakt, solange diese Person die Stelle inne hat. Wichtig ist für S.I.S. der Ausbau des partnerschaftlichen Gedankens. Über Kommunikation als Basis des Voneinanderlernens sollen Erfahrungen ausgetauscht werden und Freundschaften entstehen. Das gegen-

seitige Verstehen und Akzeptieren der Besonderheiten wird als Weg hin zu einer gerechteren Welt verstanden. Spenden sind so keine Almosen mehr, sondern ein Akt der Solidarität und ein Beitrag zum sozialen Ausgleich.

Im größeren Rahmen lassen sich diese Ziele auf Nord-Süd-Projektpartnerschaften übertragen. Hier sind es Schulen, Kirchengemeinden, Vereine und private Spenderkreise aus Deutschland, die Projekte und Basisgruppen im Süden unterstützen. Ziel ist auch hier der partnerschaftliche Austausch – gegenseitiges Verstehen, akzeptieren, miteinander am Aufbau einer gerechteren Welt arbeiten.

Partnerschaftsarbeit ist bisweilen eine Kräfte zehrende Aufgabe, in der sich die Verantwortlichen leicht aufreiben und die Motivation verlieren können – durch viel Stress, eventuelle Misserfolge im Projekt, Rückgang der Spenden, nachlassendes Interesse bei den Partnerschaftsmitgliedern.

Initialzündungen für die Bildungsarbeit ermöglichen die mehrmals jährlich stattfindenden Partnerschaftstreffen. Dies sind Fortbildungen, in denen Mitglieder der Schulpartnerschaften mit Partnerschaftsinteressenten über ihre Erfahrungen sprechen und neue didaktische Methoden kennenlernen. Die Multiplikatoren finden Ansprechpartner, Anregungen und Betreuung. Auch finden Treffen nicht-schulischer Partnerschaften statt, die gleiche Intentionen haben. Mindestens einmal jährlich veranstaltet S.I.S. ein großes Partnerschaftsseminar, in dessen Rahmen sich alle Betreiber und Mitglieder von S.I.S.- Nord-Süd-Partnerschaften treffen.

Partnerschaften können die unterschiedlichsten Ausprägungen und Intensitäten haben. Dabei ist das Interesse der Partnerschaftsbetreiber im Norden genau so wichtig wie das der Gruppen im Süden. Durch die Infrastruktur vor Ort, also den DED, wissen die Süd-Partner sehr genau, welche Möglichkeiten und Chancen sich durch eine Kooperation mit S.I.S. bzw. den Partnern im Norden ergeben. Dabei ist natürlich der finanzielle Aspekt wichtig, die Erfahrung zeigt aber auch, dass dem Austausch mit den Gruppen in Deutschland große Bedeutung beigemessen wird. Wie intensiv sich die Kommunikation zwischen den Partnern gestaltet, darauf will S.I.S. keinen Einfluss nehmen. Die Stiftung stellt verschiedene Ressourcen zur Verfügung, um Kontakte zu ermöglichen, aber die eigentliche "Arbeit" der Beziehung müssen die Beteiligten durchführen.

Das Team wird durch einen Partnerschaftsbeirat unterstützt. Ihm gehören Lehrerinnen und Lehrer aus Schulpartnerschaften und die Vertreter mehrerer nicht-schulischer Partnerschaften an. Das Gremium trifft sich in unregelmäßigen Abständen mehrmals jährlich. 1998 wurde erstmals eine Partnerschaftsdelegation aus Brasilien nach Deutschland eingeladen. Die fünf Mitarbeiter verschiedener Selbsthilfeprojekte in Rio führten eine Informationstour durch Deutschland durch, die sie nicht nur zu den unterstützenden Partnern brachte, sondern auch zu interessierten Schulen und Gruppen. Die Resonanz aller Beteiligten war so groß, dass eine nächste Delegation im Jahr 2001 eingeladen werden soll – um den Partnerschaftsgedanken in Deutschland zu festigen und mit neuem Leben zu erfüllen.

1992 unterzeichnete die Bundesrepublik Deutschland in Rio de Janeiro die Agenda 21. Wie erreicht das Thema die Lehrerinnen und Lehrer bzw. die Schülerinnen und Schüler? Auf einer Lehrerfortbildungstagung des Projekts "Eine Welt in der Schule, Klasse 1 - 10" ging es neben der inhaltlichen Annäherung an das Thema darum, ein Unterrichtsbeispiel zu entwickeln, bei dem die abstrakte *Agenda 21* der konkreten Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler nahe gebracht werden kann. Wir konzentrierten uns auf den rechtlichen Status der Agenda 21, den Finanzierungsbedarf, die Bürgerbeteiligung, Umwelt und Entwicklung sowie Bildung.

Zielsetzungen

Es gibt keine Unterrichtseinheit, die die Zielsetzung der Agenda 21 in Schülerköpfe verankert, wenn diese nicht in eine langfristige Auseinandersetzung (und damit in ein langfristiges Lernen) mit dem Thema eingebettet ist (vgl. Schmitt 1997). Im Unterschied zum Eine-Welt-Lernen bekommt die Lebensstilfrage bei der Auseinandersetzung mit der Agenda 21 eine noch stärkere Gewichtung. Wichtig war uns, dass der Lerngegenstand ausgeprägte Anknüpfungspunkte zu Ländern des Südens besitzt. Allzu häufig werden unseres Erachtens Themen behandelt, die sich allein auf die Situation in der Bundesrepublik Deutschland oder Europa beziehen. Wir wollten einen eurozentristischen Ansatz vermeiden, der die wesentlichen Belange der Agenda 21 missachtet – *globale Umwelt und Entwicklung* –, und der häufig mit einer Reduktion auf Umweltthemen einhergeht.

"Kleidung" ist ein Agenda-Thema

In einschlägigen Publikationen zur Agenda 21 werden Vorschläge zur konkreten unterrichtlichen Umsetzung gemacht. Wir wählten das Thema Kleidung aus. Ausschlaggebend war für uns zum einen die Interessenlage der Schülerinnen und Schüler und zum anderen die enge Verknüpfung des Themas mit zentralen Aspekten der Agenda 21. Denn mit kaum einem Bereich kommen Kinder so früh und so hautnah in Berührung wie mit Textilien. Dieses Thema ist für Kinder und Jugendliche deshalb wichtig, weil Lebensstilfragen berührt werden. Außerdem kann ein "realutopischer" Lösungsansatz aufgezeigt werden, z. B. indem man gegenwärtiges Konsumentenverhalten untersucht und mit Problemlösungsansätzen vergleicht.

Zur Beschäftigung mit dem Thema orientierten wir uns am "Zieldreieck" der Agenda 21 (Böhm 1999). Bezogen auf das von uns gewählte Thema bieten sich verschiedene Ansatzpunkte zur Thematisierung im Unterricht: 1. Ökologische Aspekte bei der Rohstoffgewinnung, Verwendung von gesundheitsschädlichen Chemikalien bei der Textilienproduktion und bei den Transportwegen. 2. Ökonomische Aspekte durch Lebensstilfragen im Zusammenhang mit der Vermarktung und der Vernichtung heimischer Märkte durch Altkleiderlieferungen. 3. Sozialverträglichkeitsaspekte bei Betrachtung menschenunwürdiger Produktionsbedingungen.

Derzeit wird unser Material in mehreren Klassen der Grundschule und Sekundarstufe erprobt. Die Ergebnisse werden

Wolfgang Brünjes

Hautnah-Erfahrungen mit der Agenda 21 in der Lehrerfortbildung

voraussichtlich in Heft 3/2001 der Zeitschrift "Eine Welt in der Schule, Klasse 1 - 10" veröffentlicht.

Die "21" in der schulinternen Lehrerfortbildung – BLK-Programm "21" und "Gestaltungskompetenz"

Die Agenda 21 fordert in Kapitel 36 die Neuorientierung der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Seit August 1999 läuft das BLK-Programm "21", an dem sich 14 Bundesländer beteiligen. Schülerinnen und Schüler sowie Lehrerinnen und Lehrer sollen sich Gedanken machen, wie sie Zielsetzungen der nachhaltigen Entwicklung umsetzen können. Hier ist der Begriff Gestaltungskompetenz hilfreich, der verschiedene kognitive, soziale und emotionale Kompetenzen zusammenfasst: vorausschauendes Denken und Kenntnisse im Bereich von Zukunftsszenarien, Fähigkeit zur interdisziplinären Herangehensweise bei Problemen und Innovationen, Vernetzungs- und Planungskompetenz, Fähigkeit zur Solidarität, Verständigungskompetenz, gegenseitige Motivationsfähigkeit, distanzierte Reflexionskompetenz über individuelle und kulturelle Leitbilder.

Dies erfordert in der Regel einen enormen Eingriff in Schulstrukturen und ein intensives Nachdenken über die Lehrerinnen- bzw. Lehrerrolle. Denn Schülerinnen und Schüler sollen aktiv, selbständig und kritisch mit Unterrichtsinhalten umgehen und müssen dafür den nötigen Freiraum bekommen. Dies ist keine leichte Aufgabe und die didaktischen und methodischen Hilfestellungen für die Kolleginnen und Kollegen sind im Gegensatz zu den Zielsetzungen eher dürftig formuliert. Hier wird die Bedeutung schulinterner Lehrerfortbildung überdeutlich.

Literatur:

Böhm, H.-M.: Die Agenda 21 für Umwelt und Entwicklung. Lindenberg 1999.

De Haan, G./Harenberg, D.: Schule und Agenda 21. Beiträge zur Schulprogrammentwicklung und Qualitätsverbesserung. In: Schulmagazin 5 bis 10, Heft 7-8/2000, S. 7 - 12.

Kirchlicher Entwicklungsdienst der evang.-luth. Landeskirchen Braunschweigs und Hannovers (Hg.): Weltkultur und Weltverantwortung in der Stadt Hildesheim – Das Globale im Lokalen entdecken. Ein Beitrag zur Lokalen Agenda 21. Hildesheim 1998.

Meier, P.: Global! Egal? Globales Lernen und Agenda 21. Eine Praxismappe für den Unterricht. Mülheim an der Ruhr 1998.

Schmitt, R. (Hg.): Sammelband "Eine Welt in der Schule, Klasse 1 - 10". Frankfurt/M. 1997.

Protokoll der Mitgliederversammlung der Kommission Bildungsforschung mit der Dritten Welt im Rahmen des Kongresses der Deutschen Forschungsgemeinschaft am 18. September 2000 in Göttingen

Anwesend: Adick, Küper, Lenhart, Overwien, Proske, Scheunpflug, Sülberg

TOP 1: *Beschluss der Tagesordnung und Feststellung der Stimmberechtigten.* A. Scheunpflug begrüßt die Anwesenden und verliest die Namen der Entschuldigten. Trotz der geringen Sitzungsbeteiligung ist die Versammlung beschlussfähig. Der geringe Besuch ist der Sitzungssituation vor Eröffnung des Kongresses geschuldet.

TOP 2: *Protokoll der letzten Sitzung:* Gegen das Protokoll werden keine Einwände vorgetragen, das Protokoll gilt damit als genehmigt.

TOP 3: *Bericht des Vorstands:* A. Scheunpflug trägt einen Bericht ihrer Vorstandsperiode vor. Es gibt keine Rückfragen. Die Kommission dankt A. Scheunpflug für ihre Arbeit.

TOP 4: *Entlastung:* Der Vorstand wird ohne Gegenstimme mit einer Enthaltung entlastet. H. Bühler ist damit nicht mehr Mitglied des Kommissionsvorstands. Ihm wird für seine Arbeit herzlich gedankt. A. Scheunpflug ist damit turnusgemäß stellvertretendes Mitglied.

TOP 5: *Neuwahl des Vorstands:* Das Vorstandsmodell der Kommission sieht vor, dass B. Overwien, ein bisher stellvertretendes Mitglied des Vorstands nun automatisch ihr Vorsitzender wird. B. Overwien dankt für das Vertrauen und macht auf seine schwierige berufliche Situation aufmerksam, die es evtl. erfordern könnte, nicht die gesamte Amtszeit zur Verfügung zu stehen. Als neues stellvertretendes Vorstandsmitglied (das in 2 Jahren automatisch den Vorsitz zu übernehmen hat) steht Christel Adick zur Wahl. Sie wird ohne Gegenstimme und ohne Enthaltung gewählt.

TOP 6: *Wahl des Kommissionsmitglied in die Redaktion der ZEP:* Mit dem Ausscheiden von Renate Nestvogel aus der ZEP-Redaktion, die ihr Amt aufgrund von Arbeitsbelastung niederlegt, muss ein ZEP-Redaktionsmitglied seitens der Kommission neu gewählt werden. Diese Entscheidung wird vertagt. Die Kommissionsmitglieder sind aufgefordert, Namensvorschläge zu benennen.

TOP 7: *Perspektiven:* A. Scheunpflug berichtet über die kommende Sektionstagung. Der Call for Paper hat eine rege Beteiligung erbracht. V. Lenhart ruft zu Aktivitäten zur Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses auf und ermutigt zur Habilitation. Es wird die Situation im UNESCO-Institut angesprochen.

Gießen, 2. November 2000

A. Scheunpflug

Internationale Fachtagung „Kindheit in Armut – weltweit“ der Arbeitsstelle Dritte Welt an der Fachhochschule Düsseldorf, 31.08. – 01.09.00

14 Prozent aller Kinder in Deutschland müssen in Einkommensarmut leben. Diese Zahl gehört zu den zentralen Daten, die aus dem gemeinsamen Armutsbericht zur Kenntnis zu nehmen sind, den Deutscher Gewerkschaftsbund und Paritätischer Wohlfahrtsverband kürzlich veröffentlichten. Die Erkenntnis, dass Armut auch in den reichen Ländern wächst, und dass sie für Kinder oftmals besonders fatale Auswirkungen mit sich bringt, setzt sich hierzulande – wenn überhaupt – erst langsam durch. Auch auf internationaler Ebene, wo derzeit der Schuldenerlass für die ärmsten der Entwicklungsländer voran gebracht werden soll; wo die Weltbank jüngst, wie alle zehn Jahre wieder, einen Weltentwicklungsbericht zum Thema „Armut“ vorgelegt hat; wo die Abschaffung der Armut mehr denn je als das überragende Entwicklungsziel verhandelt wird, spielen die Lebenssituationen von armen Kindern und ihre besondere Betroffenheit nur eine untergeordnete Rolle.

Das Defizit an Aufmerksamkeit für dieses Thema abzubauen war eine wichtige Motivation für die Arbeitsstelle Dritte Welt an der Fachhochschule Düsseldorf, am 31.08. und 01.09.00 eine internationale Fachtagung zu „Kindheit in Armut – weltweit“ durchzuführen. Über einhundert Konferenzgäste aus Nichtregierungsorganisationen, Wissenschaften und Politik nahmen sich zwei Tage Zeit, ihr Wissen über die Lage der Kinder zu teilen oder in Frage stellen zu lassen, und über entwicklungspolitische wie wissenschaftliche Kernaspekte des Themas nachzudenken.

Das ging bei der Verständigung darüber an, worüber man eigentlich verhandelt – Armut. Als Bemessungsgrundlage für absolute Armut gilt international oft die Schwelle von einem US-Dollar pro Tag (als Kaufkraftparität), der einer Person zum Überleben zur Verfügung steht. Circa 1,3 von derzeit sechs Milliarden Menschen auf der Erde leben unterhalb dieses Niveaus, etwa die Hälfte davon sind Kinder unter 18 Jahren. Armut wird bekanntermaßen auch anders diskutiert – als Mangel an Erfüllung von Grundbedürfnissen etwa (geht über die Ebene des Einkommens hinaus), oder als Mangel von so genannten „Verwirklichungschancen“, wie es Amartya Sen vorgeschlagen hat. Das bedeutet, dass Menschen über bestimmte elementare Fähigkeiten zur Wahrnehmung wichtiger Lebenschancen nicht verfügen – das reicht von der Möglichkeit, gut ernährt oder ausreichend gekleidet zu sein, bis zu den „sozialen Errungenschaften, wie etwa die Mitwirkung am Leben der Gemeinschaft“ (UNDP 1997, Bericht über die Menschliche Entwicklung).

Kinder und Kindheit(en) sind bis dato in diese Überlegungen kaum einbezogen – es gibt kein auf Kinder „angepasstes“ Armutskonzept. Der Anlass zu der Fachtagung, die von der Leiterin der Arbeitsstelle, Karin Holm, und der Bundesministerin für Wirtschaftliche Zusammenarbeit und Ent-

BDW BDW

Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft / Kommission Bildungsforschung mit der Dritten Welt

wicklung, Heidemarie Wiczorek-Zeul, eröffnet wurde, lag darin, zum Abbau dieses Defizits zumindest einen kleinen Beitrag zu leisten. Im Rahmen der Vorträge von Wissenschaftlern aus Kenia, Deutschland, USA, Norwegen und Senegal wurde unter anderem der Versuch unternommen, „Kindheit in Armut – weltweit“ als Kategorie näher zu umreißen.

Es ist jenseits theoretischer Erörterungen aber auch sehr deutlich, dass Kinder in Armut sich in unsicheren Lebenssituationen befinden, die sie besonders verletzlich machen. Auf der Tagung wurden in vier mehrstündigen Foren zu den Themen Kinderarbeit und Straßenkinder, sexuelle Ausbeutung von Kindern, Kinderhandel sowie Kinder im Krieg und auf der Flucht Bestand aufgenommen und, auf der Grundlage von Experteninputs zu den jeweiligen Bereichen, Handlungsalternativen und -strategien diskutiert, wie die Lage der Kinder in der Welt verbessert werden könne. Dabei wurde deutlich, dass es sowohl weltpolitischer und -wirtschaftlicher, regional- oder länderspezifischer als auch lokaler Maßnahmen in den *communities* bedarf, und zwar in einigermaßen koordinierten und zusammenhängenden Strategien. Dass das quasi die Quadratur des Kreises bedeutet versteht sich fast; dass ein Anfang aber nicht so schwer zu machen ist, ebenfalls. Oft jedoch, so stellte Karin Holm fest, fehlt der politische Wille, sowohl bei den reichen und weltpolitisch machtvollen Ländern (wie sich gerade erneut bei der Entschuldungsdebatte um die ärmsten Länder ausweist), als auch bei einzelnen Nationen in unterschiedlichen Bereichen (Beispiele: die mancherorts relativ horrenden Verteidigungsbudgets, oder das mangelnde Interesse, die eigenen Bevölkerungen in puncto HIV/Aids substanziell aufzuklären). Paul Streeten, Entwicklungsökonom und Armutforscher aus dem USA, strich die Bedeutung der Internationalen Organisationen heraus: Wenn v.a. die UN unabhängiger würden von nationalen und regionalspezifischen Eigeninteressen, und die Nationalstaaten mehr Souveränität an globale Institutionen bereit wären abzugeben, könne von dieser Seite wesentlich mehr wesentlich einfacher unternommen werden. Wiczorek-Zeul hob vor allem auf die ausreichende „Grundversorgung“ von Kindern mit Gesundheit und Bildung ab. Förderung in diesen Bereichen bedeute, die Prioritäten richtig zu setzen. Mit der Kinderrechtskonvention, die 1989 von den Vereinten Nationen verabschiedet und von fast allen Ländern ratifiziert worden sei (Ausnahmen: USA und Angola), gebe es einen verbindlichen Rahmen, auf den Kinder sich beziehen könnten. Zentral sei es nun, die Umsetzung der Rechte praktisch zu gewährleisten und politisch den entsprechenden Druck auszuüben, der Konvention zur besseren Verwirklichung zu verhelfen.

In der kommenden Ausgabe der ZEP werden in einem längeren Beitrag die Diskussionsstränge der Fachtagung über Kindheit(en) im Kontext internationaler Armutsdiskussionen zusammengeführt.

Uwe Schulz

INTERNET überall...

Bericht über einen Workshop der Fachgruppe "Informatik und 3.Welt" am 19.9. im Rahmen der Jahrestagung der Gesellschaft für Informatik "Neue Horizonte im neuen Jahrhundert" vom 19. – 22.9.2000 in Berlin

Die Ankündigung folgte dem generellen Trend, "Virtualität" zu diskutieren: "Technologien zur virtuellen Ausbildung für wirtschaftlich schwache Länder." Mit den "wirtschaftlich schwachen Ländern" sind die Entwicklungsländer gemeint.

Die Beiträge des Programms waren wohltuend konkret – auch das "virtuelle Lehrbuch" erwies sich als ein Hypertext-Dokument mit entsprechenden Links zu relevanten Texten:

Pädagogik, Internet und Entwicklung, Prof. Jörg Becker, KOMTECH, Solingen; Gesellschaftspolitische Probleme, technische Lösungen? *Ein Analyserahmen zur Einschätzung der Möglichkeiten und Grenzen von Telelearning in Entwicklungsländern*, Dr. Jörg Meyer-Stamer, Institut für Entwicklung und Frieden, Universität Duisburg;

„Sandwichs durchs Internet?“, Dr. Karin Pries, Deutsche Stiftung für internationale Entwicklung (DSE), Bonn;

Ein virtuelles Lehrbuch für das internetbasierte Studium, Dr. Thomas Wiedemann, TU Berlin; *Wissenstransfer in Softwareprojekten für wirtschaftlich schwache Länder*, Oliver Seidel, conis Informationssysteme GmbH i.G., Berlin;

Internetcafes, Telecenters und Cabinas Públicas – Eine Alternative zum individuellen Internetzugang in wirtschaftlich schwachen Ländern?, Uwe Afemann, Universität Osnabrück;

Das Peruanische Wissenschaftsnetz RCP und sein Modell der Cabinas Públicas, Roman Herzog, Institut für Iberoamerika-Kunde, Hamburg;

Anwendungsmöglichkeiten und Einschränkungen der neuen Bildungstechnologien in wirtschaftlich schwachen Ländern, Martin Grimsehl, Universidad San Antonio Abad de Cusco, Peru;

Technologien zur Verbesserung des interkulturellen und wissenschaftlichen Austauschs, Dr. Nazir Peroz, TU Berlin; *Situation der Informations- und Kommunikationstechnologie in Kamerun insbesondere in den Hochschulen*, Dr. Kolyang, Université de Ngaoundere, Kamerun

In mehreren Beiträgen und in den Diskussionen zeigte sich, dass nicht die Informatik im engeren Sinne bei gegenwärtigen Überlegungen zur Aus- und Weiterbildung in Entwicklungsländern zentral sein muss, sondern vielmehr ihre Umsetzung in Anwendungen und deren Anforderungen an die Infrastrukturen generell und im Bildungsbereich. Hier kann nur auf wenige Beiträge eingegangen werden, diese sollen jedoch im Newsletter der Fachgruppe oder als selbständiger Reader veröffentlicht werden.

Insbesondere der Eröffnungsbeitrag von Jörg Becker moniert die Oberflächlichkeit und Unzulänglichkeit der Debatte um "Internet und Aus- und Weiterbildung". Angesichts einer Ideengeschichte der Pädagogik von "Pestalozzi bis zu den Hessischen Rahmenrichtlinien", auf die er mit einigen Stichworten einging, betonte er die "Reichhaltigkeit unter-

schiedlicher und kontroverser Ideen" und die Kopplung pädagogischer Ansätze an "verschiedenartige Gesellschaftsentwürfe und Menschenbilder". Dagegen sah er in der gegenwärtigen Debatte um "Pädagogik und Internet" nur "geschwätzige Leerheit und Hohlheit". Becker versuchte mit fünf Thesen zu einer anspruchsvolleren Diskussion beizutragen:

1. Wir brauchen eine Wende von einer technokratischen (öffentliche Haushalte, Rationalisierung, globale Konkurrenz) zu einer inhaltlichen (Lernziele, Schulorganisation, Verhältnis von soziale zu kognitivem Lernen) Bestimmung der Pädagogik. Dabei hat auch das Internet seinen Stellenwert, jedoch nicht losgelöst davon als "revolutionäres neues Medium".

2. Hierzu wird in der zweiten These daran erinnert, dass seit langer Zeit jede neue Technik – vom Hörfunk bis Video – die Lehrenden von Routinearbeiten entlasten, das kognitive Lernen gewaltig verbessern und erhebliche Kosteneinsparungen bewirken sollte. Das wird beim Internet so wenig wie früher bei den Sprachlaboren zutreffen. Es wird vielmehr "eines der wichtigsten Instrumente zur Eroberung der Erziehungs- und Bildungsmärkte in der dritten Welt im Interesse sich immer stärker marktwirtschaftlich gebender und untereinander konkurrierender Bildungsindustrien in den nördlichen Industrieländern" werden.

3. Bei der gerade erst begonnenen Grundsatzdiskussion zu "Computer und Internet" sind weniger die damit überforderten Informatiker/Innen sondern Philosoph/Innen, Geistes- und Sozialwissenschaftler/Innen gefordert.

4. Zum Beispiel Angesichts der Zahlen des UNDP-Reports 1999 bewirkt der Ausbau des Internet in den Entwicklungsländern Elitenförderung. "Ob Elitenförderung sinnvoll oder unsinnig ist, hat mit dem Internet nichts zu tun, sondern mit generellen Entwicklungsstrategien."

5. Eine Strategie zur Förderung des Internet in den Entwicklungsländern muss sich die folgenden fünf Fragen stellen: Befriedigt das Internet die Grundbedürfnisse, auch die nicht materieller Art? Trägt das Internet zur Bewahrung oder Wiedergewinnung von Identität und Autonomie bei? Ermöglicht das Internet eine Loslösung von den internationalen Dominanz- und Herrschaftsstrukturen? Fördert das Internet gebrauchswertorientierte Produktion? Werden mit dem Internet Ressourcen gerechter verteilt als vorher?

Uwe Afemann, *Uni Osnabrück*, beschrieb zunächst die Realität der Nutzung von Computern und Internet weltweit. Zur Zeit werden für den Anschluss ans Internet ein Computer mit Modem, eine Telefonleitung und elektrischer Strom benötigt. Einen PC haben in Afrika 0,76% der Bevölkerung, durchschnittlich (alle Entwicklungsländer) haben einen Telefonanschluss 5,2% und Zugang zum elektrischen Stromnetz weltweit nur 66% (im ländlichen Afrika 30%) der Bevölkerung. Es liege daher nahe, in den Entwicklungsländern Internetanschlüsse gemeinsam statt individuell (*Telecenter*) zu nutzen. Gerade in ländlichen Gebieten haben die Telefongesellschaften jedoch kaum ein Interesse an der Ausdehnung ihrer Netze, da damit keine Gewinne zu erwarten sind und

nicht einmal kostendeckend gearbeitet werden kann. Diese Ausdehnung wäre jedoch die Voraussetzung für Gemeinschaftszugänge. Das gilt entsprechend für die Erweiterung der Stromnetze. Außerdem müssen Internetservicebetreiber (ISP) dezentral ihre Leistungen anbieten, um hohe Ferngesprächskosten zu vermeiden. "Häufig sind die Telefonbetreiber gleichzeitig ISP und haben kaum Interesse an einer Konkurrenz durch Telecenter in anderer Hand. Deshalb müssen auch hier Anreize bzw. Druck geschaffen werden, um die ISP zum Anbieten ihrer Dienste in ländlichen Bereichen zu bewegen. Das peruanische RCP musste ca. ein Jahr warten und klagen, bis die Spanische Telekom bereit war, Verbindungen außerhalb der Hauptstadt Lima zu schalten."

Alternativen zu den konventionellen Netzen, die in Afrika in naher Zukunft große Landstriche nicht versorgen werden, bestehen durch Funkverbindungen und Solarenergie. Bei der herrschenden Armut wird es nur Erfolge geben, wenn durch gezielte sozialstaatliche Strukturpolitik die Grenzen der privatwirtschaftlichen, gewinnorientierten Vorgehensweise überwunden werden. Die kommerziell betriebenen Cybercafés befinden sich meist in den großen Städten und haben keinen entwicklungspolitischen Anspruch. Geschäftsleute, Touristen und Menschen mit Verwandten und Freunden im Ausland nutzen sie zur Unterhaltung (60 %), Kommunikation und Geschäftsabwicklung (30 %) und Informationsbeschaffung (10 %) (Untersuchung in einem reichen Wohngebiet in Lima, Peru). In Asien und Afrika haben Telefon-/Fax-Läden wirtschaftlichen Erfolg, Internet entspricht dem Bedürfnis der Menschen dort nicht.

Es lassen sich Lösungen für erfolgreiche Telezentren denken, doch der Nachfrage muss auch ausreichende Kaufkraft entsprechen. "In einer Anfangsphase müssen die Gebühren entsprechend niedrig sein, um einen Markt zu gewinnen. Menschen sind durchaus bereit für die Informationsbeschaffung Geld zu bezahlen, wenn sie sich davon einen Nutzen versprechen.

Angestrebt werden sollte in jedem Fall ein Betrieb ohne finanzielle Unterstützung von außen. Normalerweise gibt es nach ein bis drei Jahren keine Subventionen mehr."

Noch lässt sich nicht absehen, ob das "Telecenter" eine angemessene Lösung ist, im Süden Kenntnisse und Werkzeuge der Informationsgesellschaft zu verbreiten.

Martin Grimsehl konnte aus eigener Erfahrung (Dozententätigkeit an der Universidad San Antonio Abad de Cusco, Peru) von den Schwierigkeiten der Internetnutzung in Entwicklungsländern berichten: Sie ist zu teuer – die erwähnte Uni in Peru zahlt für einen 256 Kbit-Zugang monatlich 5.500 US-\$, zu langsam – 60% der an die TU Berlin gesandten Datenpakete gingen verloren, wodurch die Datenübertragung immer wieder auf 56 Bytes/Sek. zurückgeht, und unzuverlässig – die erreichten 95 % Verfügbarkeit zum nächsten Knoten bedeuten eine Stunde Ausfallzeit pro Tag.

Bei einer guten Hardwareausstattung bestand die Software zu 100 % aus Raubkopien, es gab keine Systemverwaltung und keinen Service durch eine Rechenzentrumsorganisation. Die Bandbreite der Internetanbindung wurde zu 40 % für die

Anwendungen "Sex", "MP3 (Musik)" und "Chat (On-Line Kommunikation über Tastatur)" genutzt, was durch entsprechende Filter abgestellt werden konnte. Nach Einschätzung des Vortragenden wird das von ihm unter LINUX installierte System ohne Pflege nur wenige Monate stabil bleiben.

K. Kolyang war mit Hilfe des DAAD aus Kamerun gekommen, um über den Stand der Informatikausbildung an seiner Universität (700 km entfernt von der Hauptstadt) zu berichten. Überraschend war nicht, dass fast alles fehlt, was erforderlich wäre (Lehrpersonal, Hardware, Internetanbindung). Den Erfolg seiner Arbeit sah der Kameruner Informatikprofessor, der in Bremen studiert hat, vor allem in seinen Aktivitäten, die über die Universität hinausgehen. Zusammen mit seiner Frau hat er ein Gemeindezentrum errichtet, das der Aus- und Weiterbildung, wie der Verständigung der Menschen untereinander dient. Hier kann man nicht nur lernen, mit Nähmaschinen zu arbeiten, gesund und preiswert zu kochen, sondern auch Seife zu bereiten – und die ersten Schritte mit dem PC zu machen. Hintergrund sind nicht nur die täglichen Bedürfnisse, sondern ein Verständnis von Bildung als "Pädagogik der Nähe", die den afrikanischen Kontext nicht ausblendet. Daraus entwickeln Kolyang und seine Frau die zentrale Frage: "Wie kann eine adäquate Ausbildung in einer Region mit begrenzten Mitteln und schwachen Infrastrukturen gewährleistet werden?"

Vor diesem Hintergrund sieht Kolyang die Internetdiskussion als eine Ablenkungspolitik, die an den sozialen Bedürfnissen vorbeigeht. Nicht Informationstechnologie, sondern Bildung am Menschen muss im Zentrum stehen: Bereitstellung einer kommunalen Bibliothek, eine Nähstube, Hilfe zur Ernährungssicherung, Gesundheitsaufklärung und schließlich auch Ausbildung am Rechner für Schüler und Neugierige.

Das Geheimnis des Erfolgs liegt wohl darin, dass das Ehepaar die Menschen zu eigenen Anstrengungen und Selbstvertrauen ermutigen konnte und keine "Entwicklungshilfe" mit bürokratischen Auflagen Arbeitskraft bindet und den Menschen suggeriert, dass "Hilfe" von außen kommen muss.

Der Programmverantwortliche, Dr. Nazir Peroz, ist seit 1993 Betreuer für ausländische Studierende und lehrt zum Thema „Informatik und Entwicklungsländer“ am Fachbereich Informatik der TU Berlin – eine Ausnahmeerscheinung in Deutschland, wo Studierende insbesondere aus dem Süden immer noch wenig Betreuung und viele Schwierigkeiten haben. Nazir Peroz kam 1977 aus Afghanistan nach Berlin und promovierte 1992 als Dipl. Informatiker. Seine Arbeit wurde in diesem Sommer auch offiziell gewürdigt, indem er vom Bundesminister des Auswärtigen Amtes (AA) mit dem Preis für besondere Verdienste um die Betreuung ausländischer Studierender an deutschen Hochschulen ausgezeichnet wurde.

Kontakt: Dr. Nazir Peroz; Tel.: 030 314 27897, E-Mail: nazir@cs.tu-berlin.de.

Jürgen Hess

Auf dem Weg zur Lerngesellschaft - Wissen, Information und menschliche Entwicklung. Ein 'Globaler Dialog' zur EXPO 2000 in Hannover

Im Rahmen der Weltausstellung organisierte einer Reihe namhafter nationaler und internationaler Organisationen eine Serie von zehn über die Gesamtdauer der EXPO verteilten sogenannten 'Globalen Dialogen', die sich mit Themen beschäftigten, die "für die Zukunft der Menschheit von zentraler Bedeutung" seien und zu denen laut EXPO "einige der weltweit klügsten Köpfe und kreativsten Denker" eingeladen waren. Die Themenpalette dieser Dialoge reichte vom 'nachhaltigen Umgang mit natürlichen Ressourcen' über die 'Bekämpfung der Armut durch soziale Neuerungen und neue Bündnisse' und die 'Rolle des Dorfes im 21. Jahrhundert' bis zur 'Zukunftsgestaltung in weltweiter Partnerschaft'. Als Gemeinschaftsunternehmen der UNESCO, der Weltbank und der Deutschen Stiftung für Internationale Entwicklung (DSE) fand der siebte dieser Dialoge vom 6. - 8. September 2000 zum Thema "Lerngesellschaften" statt.

"Wie können wir die Möglichkeiten der Kommunikationsrevolution und neue Lernweisen mit der Ausweitung von Wissen und Information zusammenbringen? Und dies, obwohl große Teile der Weltbevölkerung von all dem ausgeschlossen sind und bleiben? Wissen und Lernfähigkeit wird zukünftig noch wichtiger als Basis menschlicher Entwicklung und menschlichen Wohlstandes. Deswegen ist es wichtig zu verstehen, wie die Menschen und Gesellschaften Wissen schaffen, erwerben und nutzen - und warum sie auch oft dabei scheitern". Mit dieser "Kernfrage des neuen Jahrtausends" setzten sich die eingeladenen ExpertInnen sowohl im Dialog mit dem EXPO-Publikum in öffentlichen Veranstaltungen als auch mit den TeilnehmerInnen des vom UNESCO-Institut für Pädagogik und der Deutschen UNESCO-Kommission organisierten 'Workshop 21' auseinander. Dieser Workshop befasste sich über die drei Tage des Globalen Dialogs insbesondere mit folgenden Themenbereichen: unterschiedliche Formen von Intelligenz, Wissen und Lernweisen; Bedeutung von Kultur und Wertesystemen, traditionellem und 'modernem' Wissen sowie Weisheit in Lernprozessen; Möglichkeiten und Grenzen von "cyber democracy" und "cyber citizenship" im Rahmen der Informationsgesellschaft; sowie Bedeutung des Lernens für Prozesse des sozialen Wandels im Sinne kritischer und kreativer staatsbürgerlicher Verantwortlichkeit.

Einige Schlaglichter aus den Workshopdiskussionen: Die britische Neurobiologin Susan Greenfield unterstrich, dass die menschlichen Hirnkapazitäten mit dem Alter wachsen. Intellektuelle Aktivität sei das Resultat einer Vielzahl von neuronalen Verbindungen verschiedener Hirnregionen; Denken und Lernen finde somit nicht in bestimmten abgegrenzten Hirnregion statt sondern durch die Bildung von Verknüpfungen zwischen unterschiedlichen Regionen. Boubakar Saidou Ly (Burkina Faso) hob die Bedeutung spiritueller Dimensionen in Lernprozessen hervor und verlangte nachdrücklich eine

BDW BDW BDW BDW BDW BDW BDW BDW BDW BDW

Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft / Kommission Bildungsforschung mit der Dritten Welt

angemessene Würdigung des Konzepts der 'Weisheit'. Die Mexikanerin *Emilia Ferreiro* forderte, dass ein Verständnis von 'multipler Intelligenz' nicht zur Zuweisung bestimmter Eigenschaften und somit zur Kategorisierung von Individuen führen dürfe. Intelligenz sei vielfältig und universal vorhanden und nicht etwa als seltenes und rationierbares Gut zu verstehen. Der Palästinenser *Munir Fasheh* versuchte mit dem Ansatz zu provozieren, die Menschen müssten vor allem von ihrer Bildung geheilt werden, damit ihr Denken entkolonialisiert wird. Überhaupt stelle das westliche Konzept von Entwicklung eine ständige Beleidigung ganzer Völker und Kulturen dar und sei in etwa so nützlich wie die Immunschwäche AIDS. Der Wuppertaler *Wolfgang Sachs* benannte die Fähigkeit, "nein" zu sagen, als Grundvoraussetzung für ein gutes Leben. *Chander Daswani* aus Indien bedauerte angesichts der vielzitierten "digitalen Lücke" zwischen reichen und armen Ländern, dass seine Landsleute es seinerzeit versäumt hätten, sich die von ihnen erfundene Ziffer Null patentieren zu lassen, ohne die ja das ganze digitale Zeitalter nicht denkbar sei. Im übrigen solle man besser von der "digitalen Verspätung" sprechen und dafür sorgen, dass die neuen Technologien entsprechend der Bedürfnisse der Menschen in allen Kulturen genutzt werden können.

Im zusammenfassenden Schlussplenum wurde erneut festgestellt, wie wichtig der Aufbau von lernenden Gesellschaften auf der ganzen Welt sei, verbunden mit einem Appell, dieses auf sinnvolle Weise zu tun. Man müsse einige zentrale Konzepte dieser lernenden Gesellschaften kritisch untersuchen und hinterfragen; besonders fragwürdig sei es, ein universell gültiges Verständnis des "richtigen" Lernens zu Grunde zu legen, sowie dichotomisierende Betrachtungsweisen im Wissenszusammenhang wie etwa "modernes" vs. "traditionelles" Wissen oder "Wissensproduzenten" vs. "Wissenskonsumenten", oft entlang derselben Trennungslinie wie zwischen einer "entwickelten" und einer "sich entwickelnden" Welt, zu pflegen.

Mit Blick auf künftige Anstrengungen wurde die Notwendigkeit integrativer Ansätze hervorgehoben, die auf der An-

erkennung unterschiedlicher Lernweisen aufbauen.

Verantwortliches Handeln sei dabei so wichtig wie Nachhaltigkeit, wobei soziale und ethische Gesichtspunkte nicht vergessen werden sollten. Der deutlichste Appell des Globalen Dialogs erging aber in Sachen internationaler Gleichbehandlung bzw. Chancengleichheit: Nicht nur auf technologischem Gebiet, wo Fragen des Zugangs und des Eigentums und somit auch des demokratischen Umgangs mit der Technik ernst genommen werden müssen, sondern ebenso im Gesamtzusammenhang der globalisierten Gesellschaften muss Gleichbehandlung unter den Ländern erreicht werden. Im wesentlichen bedeuteten die neuen lernenden Gesellschaften aber vor allem eine enorme Ausweitung der Möglichkeiten und Räume zur Interaktion bzw. zum sinnvollen Dialog zwischen den Menschen und den Kulturen.

Zum Abschluss des Globalen Dialogs gab Alain Modoux, der amtierende Vize-Generaldirektor für Kommunikation der UNESCO, das Startsignal zur *Internationalen Woche des Erwachsenenlernens*. Diese soll, als Folge eines Beschlusses der UNESCO Generalkonferenz von 1999, den vielfältigen Formen des Lernens im Erwachsenenalter im Allgemeinen und den erwachsenen Lernenden im Besonderen Reverenz erweisen. Die *Internationale Woche des Erwachsenenlernens* soll eine Brückenfunktion zwischen den nationalen Aktivitäten erfüllen, die in über 40 Ländern der Welt im Rahmen von Lernwochen oder -festen begangen werden. In Anwesenheit des Ministers für Grundbildung und Alphabetisierung von Burkina Faso, Bawaro Seydou Sanou und der deutschen Bundesministerin für Bildung und Forschung, Edelgard Bulmahn, stellte Modoux den in vier Sprachen vorliegenden 'Learning Festivals Guide' der Öffentlichkeit vor, auf deutsch das 'Handbuch zur Planung und Durchführung von Kampagnen in der Weiterbildung'. Dieser Führer ist (in Englisch, Französisch, Spanisch oder Deutsch) vom UNESCO-Institut für Pädagogik, Feldbrunnenstr. 58, 20148 Hamburg erhältlich.

Werner Mauch



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



Zeitschrift für interkulturelle
Frauenalltagsforschung
Frauen in der Politik



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.

VENRO VENRO VENRO VENRO VENRO VENRO VENRO VENRO VENRO

VENRO-Kongress "Bildung 21 – Lernen für eine gerechte und zukunftsfähige Entwicklung" vom 28. bis 30. September 2000 in Bonn

"Dieser Kongress ist ein Jahrzehntereignis! Mögen seine Ergebnisse Ihnen und uns in den Institutionen noch wirksamere Wege aufzeigen, für mehr Gerechtigkeit und Zukunftsfähigkeit einzutreten!"

(Bundesministerin Heidemarie Wieczorek-Zeul am 28. September 2000 in Bonn)

Vom 28. bis 30. September 2000 hat der Verband Entwicklungspolitik deutscher Nichtregierungsorganisationen e.V. (VENRO) in Zusammenarbeit mit dem Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ), den Kultusministerien der Länder und den für Entwicklungszusammenarbeit zuständigen Ressorts der Landesregierungen in den Räumen der Friedrich-Wilhelms-Universität zu Bonn seinen bildungspolitischen Kongress "Bildung 21 – Lernen für eine gerechte und zukunftsfähige Entwicklung" durchgeführt. Zehn Jahre nach dem ersten bundesweiten Kongress zur

entwicklungsbezogenen Bildung - "Der Nord-Süd-Konflikt – Bildungsauftrag für die Zukunft" in Köln war die Veranstaltung ein wichtiger Meilenstein in dem gemeinsam von Staat und Zivilgesellschaft zu bewältigenden Marathon für die weitere Verbesserung der politischen Rahmenbedingungen der entwicklungsbezogenen Bildung. War der Kölner Kongress von 1990 noch ein reiner - vom World University Service (WUS) - veranstalteter Kongress der Nichtregierungsorganisationen, den Bund und Länder finanziell unterstützen, so beweist der gemeinsame Trägerkreis des Bonner Kongresses, der sich aus Vertretern der NRO, des Bundes und der Länder zusammensetzte, eine neue Qualität zivilgesellschaftlicher und staatlicher Kooperation. Wir dokumentieren anschließend im Wortlaut die Abschlusserklärung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer des Kongresses. Ein der Abschlusserklärung als Anlage beigefügter Bericht einer Delegation von Bildungsexperten aus den Ländern des Südens, die drei Wochen lang durch die Bundesrepublik Deutschland gereist sind und dabei insbesondere Bildungsprojekte von Nicht-Regierungsorganisationen besucht haben, kann auf der Homepage von VENRO (www.venro.org) eingesehen oder direkt bei der Geschäftsstelle (Kaiserstr. 201, 53113 Bonn) angefordert werden.

Abschlusserklärung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer des Kongresses *Bildung 21 – Lernen für eine gerechte und zukunftsfähige Entwicklung* 28. - 30. September 2000 in Bonn

700 Teilnehmerinnen und Teilnehmer aus Deutschland, anderen europäischen Ländern, aus Afrika, Asien, Zentral- und Südamerika haben am 30. September 2000 nach dreitägiger Konferenzarbeit – auf Einladung des Verbandes Entwicklungspolitik deutscher Nicht-Regierungsorganisationen (VENRO), in Zusammenarbeit mit dem Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ), den Kultusministerien der Länder und den für Entwicklungszusammenarbeit zuständigen Ressorts der Landesregierungen – folgende Erklärung verabschiedet:

Zehn Jahre nach dem Kölner Kongress "Der Nord-Süd-Konflikt. Bildungsauftrag für die Zukunft" begrüßen wir, dass eine der wesentlichen Forderungen der "Kölner Abschlusserklärung" eingelöst wurde: Die Zusammenarbeit und Schaffung gemeinsamer Arbeitsstrukturen zwischen Staat und Zivilgesellschaft haben sich deutlich verbessert. Der gemeinsame Trägerkreis dieses Kongresses ist Ausdruck dieser neuen Qualität der Kooperation, die gefestigt und ausgebaut werden muss.

Nur durch Bildung und Partizipation kann der Globalisierung von „oben“ eine Globalisierung von „unten“ entgegengesetzt werden. Globales Lernen für nachhaltige Entwicklung muss die demokratischen Kräfte zur Steuerung

dieser Prozesse befähigen. In diesem Sinne begrüßen wir den einstimmigen Beschluss des Deutschen Bundestags vom 29. Juni 2000 zur "Bildung für nachhaltige Entwicklung". Umwelt und Entwicklung stellen danach die zentralen Herausforderungen für Gegenwart und Zukunft dar.

Die Rahmenbedingungen für eine nachhaltige Entwicklung haben sich durch den stürmischen Globalisierungsdruck, der einem ökonomischen Fundamentalismus gleicht, deutlich verschlechtert. Die AGENDA 21, der Beschluss der Staats- und Regierungschefs zu einer globalen Partnerschaft für eine nachhaltige Entwicklung, ist in Gefahr, dem globalen ökonomischen Wettbewerb geopfert zu werden. Die Bundesregierung und die Europäische Union haben sich in ihrer Regierungserklärung bzw. im Amsterdamer Grundlagenvvertrag zum Leitbild einer nachhaltigen Entwicklung verpflichtet, die ohne Kohärenz zwischen den verschiedenen Politikfeldern unerreichbar bleibt. Das praktische politische Handeln bleibt bisher hinter diesen politischen Einsichten weit zurück und gefährdet die demokratische Glaubwürdigkeit. Dadurch werden Politikverdrossenheit, Unsicherheit, Perspektivlosigkeit und Ohnmachtsgefühle verstärkt, die den Nährboden für Intoleranz, Rassismus und Gewalt erzeugen. Dieser Entwicklung nicht Einhalt zu gebieten, gefährdet die Demokratie.

Wir verurteilen jegliche Form von Gewalt und Rassismus, die oft schon mit der Sprache beginnt, die Menschenwürde auf das Schwerste verletzt und damit die Entwicklung zu einer weltoffenen und toleranten Gesellschaft verhindert.

Wir begrüßen...

- die seit zwei Jahren vollzogene Trendwende der Mittelausstattung für die entwicklungsbezogene Bildungsarbeit seitens der Bundesregierung. Die angekündigte und dringend notwendige weitere Erhöhung wird nachdrücklich unterstützt. Als Orientierung gilt die Forderung der Vereinten Nationen, zwei Prozent der öffentlichen Mittel für Entwicklungszusammenarbeit für die entwicklungspolitische Bildungsarbeit aufzuwenden. (Derzeit sind es in Deutschland rund 0,1 Prozent des BMZ-Etats).

- die Bereitschaft des BMZ und der entsprechenden Länderministerien, zur Stärkung der entwicklungsbezogenen Bildungsarbeit und der kommunalen Nord-Süd-Zusammenarbeit Servicestellen zu fördern.

- die Absicht, die KMK-Empfehlung von 1997 "Eine Welt/Dritte Welt in Unterricht und Schule" fortzuschreiben. Im Mittelpunkt steht hierbei Globales Lernen für nachhaltige Entwicklung.

- die angekündigte Entscheidung der Bundesregierung über die deutsche Mitgliedschaft im Nord-Süd-Zentrum des Europarates. Sie kommt den langjährigen Forderungen der Zivilgesellschaft entgegen. Wir sind zuversichtlich, dass die entwicklungsbezogene Bildungsarbeit durch den lange überfälligen Beitritt Deutschlands auf europäischer Ebene gestärkt wird.

- die Anregung, einen europaweiten Kongress zum Globalen Lernen im Kontext von "Rio + 10" durchzuführen.

Globalisierung als pädagogische Herausforderung

Die sechs Weltgipfel der Vereinten Nationen in den 90er Jahren haben deutlich gemacht, dass die Entwicklungsperspektiven in allen Regionen der Welt von globalen Problemen beeinträchtigt sind, die nur durch gemeinsame Anstrengungen der Staatengemeinschaft bewältigt werden können. Die Sicherung unserer natürlichen Lebensgrundlagen und die nachhaltige Bekämpfung der weltweiten Armut und ihrer Ursachen sind dabei die wichtigsten Aufgaben, die sich der Weltgesellschaft am Beginn des 21. Jahrhunderts stellen.

Die reichen Länder haben sich in der AGENDA 21 darauf verpflichtet, ihre Politik und ihre Wirtschaftsweise mit den Anforderungen an eine nachhaltige Entwicklung in Einklang zu bringen, damit unsere Welt eine Zukunft hat. Auch die deutsche Gesellschaft steht vor der Aufgabe, den Weg einer zukunftsfähigen Entwicklung zu beschreiten. Die vorherrschenden Muster des Wirtschaftens und Konsumierens müssen in Frage gestellt und neue Lebens- und Produktionsstile entwickelt werden, die den Anforderungen an soziale Gerechtigkeit und Umweltverträglichkeit entsprechen. Die anstehenden Weichenstellungen können nur wirksam werden, wenn sie von der Einsicht und der engagierten Mitwirkung einer informierten Öffentlichkeit getragen werden. Daher haben die beim Erdgipfel in Rio 1992 versammelten Nationen auch betont, dass "Bildung eine unerlässliche Voraussetzung für die Förderung einer nachhaltigen Entwicklung" ist. Die AGENDA 21 verpflichtet dazu, Bildung für eine nachhaltige Entwicklung als Querschnittsaufgabe des gesamten

Bildungswesens zu verankern.

Allen pädagogischen Arbeitsfeldern ist damit die Aufgabe gestellt, Menschen dabei zu unterstützen und darin zu ermutigen, sich in die zukunftsfähige Gestaltung der entstehenden Weltgesellschaft engagiert, sachkundig und im Geist weltweiter Solidarität einzubringen. Die bisher in der Bildungspolitik, in der schulischen Praxis und in der außerschulischen Bildung unternommenen Bemühungen, Globales Lernen für eine zukunftsfähige und gerechte Entwicklung auf den Weg zu bringen, sind ermutigend, können jedoch angesichts der vor uns liegenden Aufgaben noch längst nicht genügen. Ansätze zu einer Internationalisierung der Bildung, die nur auf die Stärkung der internationalen Wettbewerbsfähigkeit unseres Bildungswesens und des Wirtschaftsstandorts Deutschland verkürzt sind, werden den anstehenden globalen Herausforderungen nicht gerecht.

Die Nicht-Regierungsorganisationen und zivilgesellschaftlichen Initiativen haben sich in besonderer Weise als Schrittmacher für Globales Lernen erwiesen. Die erprobten und bewährten Modelle eines globalen, interkulturellen und entwicklungsbezogenen Lernens gilt es auszubauen und in der Regelpraxis schulischer und außerschulischer Bildung zu verankern.

Globales Lernen für eine nachhaltige Entwicklung muss vor allem folgenden Prinzipien gerecht werden:

Weltgesellschaftliche Strukturen und Entwicklungsprozesse sind zu vermitteln - nicht die Probleme einer vermeintlich fernen "Dritten Welt".

Nachhaltige Entwicklung ist ohne die Gleichberechtigung der Geschlechter nicht zu erreichen.

Grundlage des Lernens muss die Einsicht in die kulturelle Gebundenheit der eigenen Weltsicht sein. Dies stärkt die Bereitschaft, anderen Anschauungsweisen mit Achtung und Neugier zu begegnen. Die behandelten Themen sollten aus der Sicht verschiedener Interessenlagen beleuchtet und multiperspektivisch erschlossen werden, wobei das Globale Lernen die besondere Aufgabe hat, den Stimmen der Leidtragenden der Globalisierung Gehör zu verschaffen.

Keine Bildungsmaßnahme darf auf die Erläuterung der Entwicklungszusammenarbeit verkürzt werden. Es geht um eine Abkehr von paternalistischen Hilfe-Denkmustern sowie eurozentrischen Sichtweisen. Stets ist die Vielfalt der Beiträge der Partner für den Entwicklungsprozess in den Staaten Afrikas, Asiens, Zentral- und Südamerikas aufzuzeigen. Diese Forderungen wurden bereits auf dem Kölner Bildungskongress formuliert und sind nach wie vor von einer Realisierung weit entfernt.

Der Begriff "Entwicklungshilfe" ist zu vermeiden. Länder, die ausschließlich oder primär unter dem Blickwinkel der Hilfe betrachtet werden, können in den Augen der Öffentlichkeit keine Partner darstellen, die für uns politisch, wirtschaftlich, ökologisch oder kulturell interessant sind. Zudem suggeriert der Begriff, dass Entwicklung nur im Süden notwendig sei. Der Entwicklungsweg der Industrieländer kann jedoch nicht als Modell dienen, weil er nicht zukunftsfähig ist. Lösungsstrategien müssen von den Industrie- und

Entwicklungsländern gemeinsam gesucht und erarbeitet werden.

Globales Lernen für nachhaltige Entwicklung muss die Verflechtung von globalen und lokalen Entwicklungsfragen deutlich machen und mit anderen pädagogischen Arbeitsfeldern wie der Friedens- und Menschenrechtserziehung, der Umweltbildung, dem interkulturellen Lernen etc. in der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung zusammengeführt werden.

Wir erwarten...

1. die Verbesserung der Bedingungen für das Globale Lernen

Es ist erforderlich, personelle und finanzielle Ressourcen bereitzustellen, um in allen Bildungsbereichen Globales Lernen zu ermöglichen. Die Inlandsarbeit der Nicht-Regierungsorganisationen ist abzusichern. Hierzu hat VENRO das konkrete Modell einer Stiftung in die Diskussion eingebracht, die weiter zu führen ist.

Neue Methoden für Globales Lernen sind strukturell zu fördern. Notwendig ist eine Flexibilisierung der schulischen Strukturen und die Unterstützung innovativer Lern- und Schulformen.

Der Auf- und Ausbau von Schulberatungsstellen für das Globale Lernen ist zu forcieren.

Der gleichberechtigte Zugang zu modernen Kommunikationstechniken in Süd und Nord muss als eine wichtige Voraussetzung für Globales Lernen gefördert werden. Der Kluft zwischen Nord und Süd darf nicht weiter Vorschub geleistet werden. Im Umgang mit Neuen Medien kommt der Ausbildung einer kritischen Medienkompetenz ein besonderer Stellenwert zu.

2. folgende bildungspolitische Maßnahmen

Die KMK-Empfehlung "Eine Welt/Dritte Welt in Unterricht und Schule" von 1997 soll in Verbindung mit den thematisch verwandten Empfehlungen und Berichten zur Menschenrechtserziehung, zur interkulturellen Erziehung und zur Umweltbildung fortgeschrieben werden. Dabei sind zivilgesellschaftliche Akteure zu beteiligen.

Die Bundesländer sind aufgefordert, Folgekongresse von "Bildung 21 – Lernen für eine gerechte und zukunftsfähige Entwicklung" in Zusammenarbeit mit Nicht-Regierungsorganisationen zu veranstalten und die Ziele dieser Erklärung umzusetzen.

Die Bildungsbereiche sollen stärker füreinander geöffnet werden, um Kooperationen im Bereich Schule und außerschulischer Bildung möglich zu machen. Den vielfältigen positiven Erfahrungen von Kampagnen als Orten Globalen Lernens ist im gesamten Bildungssektor Raum zu geben.

Globales Lernen soll fester Bestandteil der Aus- und Fortbildung von Lehrenden, von Erzieherinnen und Erziehern in allen Bildungsbereichen, insbesondere in Schulen und Hochschulen werden. Die Prüfungsordnungen müssen entsprechend angepasst werden.

Globales Lernen kann nicht früh genug beginnen. Der Bildungsauftrag einer Erziehung zur Solidarität und zur inter-

kulturellen Verständigung muss verstärkt bereits in Vorschule und Grundschule wahrgenommen werden.

Die europäische und außereuropäische Zusammenarbeit muss auf allen Ebenen des Bildungswesens gestärkt und ausgebaut werden.

Die Curricula sollen internationalisiert werden. Globales Lernen als Querschnittsaufgabe lebenslangen Lernens ist in allen Bildungsbereichen durchgängig zu verankern.

Zur Förderung der internationalen gemeinnützigen Zusammenarbeit soll ein deutsches und europäisches Freiwilligengesetz verabschiedet werden, das Fragen der Aufenthaltsgenehmigung, Sozialversicherung etc. regelt.

Bildungs- und Forschungskooperationen zwischen Süd und Nord sollen vorangetrieben werden, um auf beiden Seiten das jeweilige Lern- und Innovationspotenzial zu nutzen. Dazu gehört auch, die rechtlichen und sozialen Bedingungen von ausländischen Studierenden deutlich zu verbessern.

Die Nord-Süd-Zusammenarbeit muss auf allen Ebenen, insbesondere auch zwischen Hochschulen und Kommunen, im Rahmen der Lokalen Agenda 21-Arbeit deutlich intensiviert werden.

3. eine Überprüfung der eigenen Arbeit

Es bedarf der Bereitschaft, eigene Aktivitäten immer wieder selbstkritisch zu hinterfragen, sich nach nachvollziehbaren Kriterien überprüfen zu lassen und Transparenz im Blick auf das eigene Tun zu gewährleisten.

Zur eigenen Glaubwürdigkeit gehört darüber hinaus zentral die Frage, Geschlechtergerechtigkeit in allen Bildungsanstrengungen zu leben und sie als qualifizierenden Faktor für die Bildungsarbeit zu begreifen.

Zur Glaubwürdigkeit der eigenen Arbeit gehört, auch den kulturellen Reichtum des Südens darzustellen und die positiven Entwicklungen sichtbar zu machen. Der Süden ist Lernpartner, nicht Lernobjekt Globalen Lernens. Das bedeutet unabdingbar, die Ressourcen ausländischer Studierender, Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, Pädagoginnen und Pädagogen wie auch anderer in Deutschland lebenden Migrantinnen und Migranten einzubeziehen.

Zur Glaubwürdigkeit im eigenen Handeln gehört selbstverständlich, sich selbst am Leitgedanken der nachhaltigen Entwicklung zu orientieren.

Jede Bildungsmaßnahme muss von den Interessen und Lebenslagen der Lernenden ausgehen. Alle in der Bildungsarbeit tätigen Akteure sind aufgefordert, insbesondere auch für Jugendliche neue Zugänge für ein entwicklungsbezogenes Lernen zu erschließen.

Um der "Eine-Welt"-Thematik gerecht zu werden, erfordert Globales Lernen die Überwindung einer thematischen Verengung auf die Nord-Süd-Beziehungen.

Die zivilgesellschaftlichen Kräfte müssen die politische Lobbyarbeit in Staat und Medien stärken, um die Kohärenz aller gesellschaftlichen Handlungsfelder unter dem umfassenden Leitbild einer gerechten und zukunftsfähigen Entwicklung zu verwirklichen.

Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension

Reinold E. Thiel (Hg.): Neue Ansätze zur Entwicklungstheorie, Bonn 1999, 400 S.

Bezug: DSE, Zentrale Dokumentation, Hans-Böckler-Straße 5, 52388 Bonn (kann kostenlos von Bildungseinrichtungen bezogen werden)

Theorien seien, so Karl Popper, ein unersetzlicher Kompass, um im Meer der gesellschaftlichen Praxis Orientierungen zu haben. Das Nachdenken über Konzepte, Entwürfe und Programme, wie sich die Menschheit künftig weiterentwickelt, hat Konjunktur. Es reicht vom "Weiter so!" bis zum "Künftig anders!". Kaum umstritten jedoch ist die Erkenntnis, dass es mit dem uns gewohnten "Immer-schneller-immer-weiter-immer-höher-immer-mehr" zu Ende geht, angesichts der veränderten geopolitischen Landschaft, die gekennzeichnet ist durch das Ende der Ost-West-Konfrontation, die wachsende Komplexität und Interdependenz der Weltprobleme, die Chancen und Risiken der Globalisierung und nicht zuletzt durch die stetig zunehmende Kluft zwischen Arm und Reich auf der Erde, mit ihren Begleiterscheinungen Migration, Flucht, ethnische Konflikte und Kriege. Eine präzise Zusammenfassung der Warnzeichen ermöglicht die Präambel des von der Konferenz der Vereinten Nationen für Umwelt und Entwicklung im Juni 1992 vorgelegten Dokuments der Agenda 21: "Die Menschheit steht an einem entscheidenden Punkt ihrer Geschichte".

Erklärungs- und Lösungsversuche für den (ungerechten) Zustand der geteilten Welt in eine der Habenichtse (Süden) und eine der Habenden (Norden) füllen ganze Büchereien. Fast alle fußen bis vor einigen Jahrzehnten darauf, dass Entwicklung unmittelbar etwas mit wirtschaftlichem Wachstum zu tun habe. Dabei konkurrierte eine "Fingerzeig-Theorie" der westlichen Theoretiker – "Wenn ihr euch entwickeln wollt, müsst ihr so werden wie wir!" – mit der "Schmollwinkel-Theorie": "Koppelt euch ab und entwickelt euch allein!". Die vielfältigen Politikentwürfe favorisierten dabei den "Einheits"-Gedanken: Weltstaat, Weltinnenpolitik und Superkapitalismus.

Heute orientiert sich die Diskussion um die Eine Welt eher bescheidener und realistischer an "Erklärungsansätzen", "Rahmenkonzepten" und "Denkschulen", als an "großen Entwicklungstheorien", die als gescheitert angesehen werden. Hier leistet in der bundesrepublikanischen Auseinandersetzung um Entwicklungspolitik und Entwicklungszusammenarbeit die Zeitschrift "Entwicklung und Zusammenarbeit" (E+Z) ausgezeichnete Dienste. Die monatlich erscheinende Publikation der Deutschen Stiftung für internationale Entwicklung (DSE), Berlin, mit ihrer Zentralstelle für Erziehung, Wissenschaft und Dokumentation (ZED), Bonn, bringt regelmäßig Grundsatzbeiträge zur Entwicklungspolitik, die heute als Friedenspolitik definiert wird.

In dem rezensierten Buch werden 31 Aufsätze von Theoretikern abgedruckt, die sich nach Meinung des Herausgebers in sieben theoretische Ansätze zur Entwicklungsdiskussion gliedern lassen: Wachstumstheorie, Dependenztheorie, Zentralplanungsmodell, neoliberales Modell, Modell staatlich gelenkter Privatwirtschaft (Gänseflug-Modell), Konzept

kultureller Bedingtheit von Entwicklung und Konzept nachhaltiger Entwicklung.

In dieser Aufzählung steckt gleichzeitig die Problematik und Kontroverse, wie sie z.B. Ulrich Menzel mit seiner Provokation vom "Ende der Einen Welt" und seiner befürwortenden Gegenüberstellung des "Wachstumsmodells" anstelle einer "reichlich romantischen Träumerei von der nachhaltigen Entwicklung" unternimmt, während Franz Nuscheler in vier Punkten für einen Paradigmenwechsel hin zur Entwicklung der Einen Welt plädiert: Erstens, ein Nachdenken über die Bedingungen einer globalen "nachhaltigen Entwicklung" und dem Bewusstwerden der "gemeinsamen Überlebensinteressen"; zweitens, einer Rundumerneuerung staatlichen Handelns überall in der Welt, mit good governance, Demokratie und Menschenrechten; drittens, die Förderung von globalen, marktwirtschaftlichen Prinzipien; und viertens, die realistische Handhabung des sozialen und politischen Wandels hin zu einer gerechteren Weltordnung.

In der kontroversen Darstellung dieser einzelnen Ansätze lassen sich jedoch einige gemeinsame und damit hoffnungsvolle Perspektiven in der Diskussion um Theoriebildung und praktischen Politikvollzug zur Entwicklungszusammenarbeit erkennen. Zum einen ist es die differenzierte Schau, die den Entwicklungsbegriff als ökonomische, ökologische, politische, kulturelle, soziale und emanzipatorische Metapher ausweist und damit eine realistischere Analyse des Zustandes unserer Einen Welt ermöglicht; zum anderen ist es die Erkenntnis, dass "einfache" Formeln und "Wenn-dann"-Schlüsse bei der Bewertung und Mitgestaltung einer besseren Welt nicht hilfreich sind: "Ziel ist nicht, dass ein für richtig gehaltenes Konzept verwirklicht wird, sondern dass die, die es angeht, es selber tun, und aus eigener Einsicht". Damit kommt die Diskussion um die "richtige" Entwicklung in der Welt ein Stück voran!

Jos Schnurer

Werner Lenz: On the Road Again, mit Bildung unterwegs, Studien Verlag Innsbruck - Wien 1999, 237 S., ISBN 3-7065-1383-8

Der Autor beschreibt vor dem Hintergrund der Globalisierung den gesellschaftlichen Wandel hin zu einer Bildungsgesellschaft mit ihren sozialen Disparitäten (sowohl innergesellschaftlich als auch geschlechtsspezifisch) und kulturellen Differenzierungen. Daraus ergibt sich die Forderung nach flexiblen Existenzen.

Mit Hilfe eines Selbstportraits begibt sich der Autor auf eine biographische Reise und stellt dabei die Situation der Erwachsenenbildung in Österreich dar: zunehmende Privatisierung, Verantwortlichkeitszuwachs für den Einzelnen, sozialer Zerfall, Veränderung der Arbeitswelt und die daraus resultierende Forderung des lebenslangen Lernens. Er fordert eine Evaluation der Erwachsenenbildung in Österreich und fragt: welche Bildung braucht der Mensch? Anhand eigener biographischer Erfahrungen schildert er das sich wandelnde Verständnis von Bildung und will zur Beschäftigung mit diesem gesellschaftlich wichtigen Thema anregen.

Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension

Das vorliegende, essayistisch geschriebene Buch, beschreibt zwar die Lage der Erwachsenenbildung in Österreich, ist aber, gerade weil ein globales Thema angesprochen ist, auch für Leser, die sich in anderen europäischen Ländern mit Bildungsfragen beschäftigen, lesenswert.

Sigrid Görgens

Ahlheim, K./Heger, B.: Der unbequeme Fremde. Schwabach 1999, 118 S.

Nachdem das Thema "Fremdenfeindlichkeit" im pädagogischen Diskurs nach 1993 wieder an den Rand geraten war, wollen die Autoren einen Beitrag dazu leisten, dieses Problem wiederum zu einem grundlegenden erziehungswissenschaftlichen Thema zu machen; dazu freilich wäre es nötig die Frage zu beantworten, ob es denn überhaupt „einen Zusammenhang zwischen Erziehung und Fremdenhaß gibt, den man theoretisch begründen und empirisch belegen, wenigstens unterfüttern könnte“ (S. 9).

In einer methodisch sehr sauber gearbeiteten Sekundäranalyse mehrerer repräsentativer Datensätze – von besonderer Bedeutung sind dabei die regelmäßigen "Allgemeine(n) Bevölkerungsumfrage(n) der Sozialwissenschaften" (ALLBUS) – zwischen 1980 und 1998 untersuchen die Autoren Fremdenfeindlichkeit in Ost- und Westdeutschland, Differenzierungen nach Alter, Geschlecht, Parteienpräferenz und Gewerkschaftsmitgliedschaft; sie fragen nach dem Zusammenhang von Vorurteilsbereitschaft und Fremdenfeindlichkeit, nach der Konkurrenz zwischen Einheimischen und Fremden am Arbeitsplatz und schließlich nach dem Zusammenhang von Fremdenfeindlichkeit und familialer Erziehung und Schulbildung. Zwei bedeutsame Ergebnisse dieser empfehlenswerten Studie seien hier festgehalten: Fremdenfeindlichkeit ist kein Randthema, sondern fremdenfeindliche Orientierungsmuster reichen in die "Mitte der Gesellschaft"; und: "ganz offenkundig nimmt die Neigung zu fremdenfeindlichen Orientierungen mit besserer politischer Informiertheit ab" (S. 94). Schulische und außerschulische politische Bildung könnte also eine wichtige Rolle spielen in der Auseinandersetzung mit fremdenfeindlichen Einstellungen und Vorurteilen.

Gottfried Orth

Charmaine Liebertz: Das Schatzbuch ganzheitlichen Lernens. Grundlagen, Methoden und Spiele für eine zukunftsweisende Erziehung (hg. v. d. Gesellschaft für ganzheitliches Lernen e.V.; illustriert von Margret Russer). München: Don Bosco/Dorsten: Spectra 1999, 200 S., ISBN 3-7698-1159-3, DM 36,-, sF 34,-, ÖS 263,-

Mit diesem farblich/bildlich ansprechend gestalteten Arbeitsbuch will die Autorin Eltern, ErzieherInnen und Lehrkräften von Kindern im Vor- und Grundschulalter die Bedeutung ganzheitlichen Lernens nahe bringen, um es in konkreten Schritten umsetzbar zu machen.

Die Autorin bettet ihre Ausführungen in Betrachtungen von Störungen und Hemmnissen in der kindlichen Entwicklung ein, die sich aus der heutigen Konsum- und Informati-

ongesellschaft ergeben und zieht daraus Schlussfolgerungen für die Anforderungen an Lernen in Gegenwart und Zukunft. "In der Gesellschaft des 21. Jahrhunderts werden nur selbstbestimmte, vielseitige und flexible Menschen ihren Standort finden und sich dauerhaft behaupten. Erst die maximale Ausschöpfung ihrer Kreativitäts- und Denkkreserven wird sie konkurrenzfähig machen. (...) Fähigkeiten wie Teamgeist, Eigen- und Mitverantwortung sind heute gefragter denn je, Alleingänge und Ellbogenmentalität dagegen unerwünscht." (S. 18 f.) Sowohl aus Zwängen des alltäglichen Konkurrenzkampfes wie den Interessen der Wirtschaft heraus plädiert sie für ein ausgewogenes Verhältnis von Individualismus und Gemeinschaftsgeist. Den sozialen Kompetenzen kommt eine ebenso wichtige Rolle zu wie der Stärkung des individuellen Selbstbewusstseins, denn es geht sowohl um die eigene kritische Standortbestimmung wie um das Aushandeln von gemeinschaftlichen Regeln und Zielen sowie adäquaten Konfliktlösungen

Bevor auf diese gesellschaftlichen Anforderungen im einzelnen systematisch in sechs Bausteinen mit 70 Spielen und Übungen zum ganzheitlichen Lernen eingegangen wird, beschäftigt sich die Autorin noch mit Grundfragen des ganzheitlichen Lernens aus forschungsgeschichtlicher Perspektive – Comenius, Reformpädagogik sowie Hirn-, Intelligenz- und Lernforschung. Ein kleiner Exkurs behandelt die Funktion des Gehirns, das nicht nur die Zentrale unseres Denkens ist, sondern das zentrale Steuerungsorgan des ganzen Menschen! "

Gezogene Schlussfolgerungen für die Schule zeigen, dass es um einen binnendifferenzierenden, die kindliche Neugier und Kreativität unterstützenden Ansatz geht, der sich als Wechselspiel von Geist, Körper und Seele versteht.

Im zentralen Praxisteil (fast 140 Seiten) finden sich grundlegende Erläuterungen zu Bewegung, Wahrnehmung, Konzentration, Entspannung, Rhythmus und Ritualen, die in sieben bis acht (Lern-) Zielen oder Aufgaben und ca. 12 passende Spiele und Übungen münden. Diese sind leicht anwendbar, weil sie stark mit der Phantasie arbeiten und so gut wie keine Hilfsmittel oder komplizierte Vorbereitungen brauchen. In einer systematischen Übersicht werden jeweils Ziele, Zielgruppe und Sozialform übersichtlich dargestellt.

Ein paar Projektideen und eine Kurzvorstellung bekannter Therapie- und Lernformen, wie z.B. Ergotherapie, Brain-Gym, NLP u.a. runden das Buch ab.

Anschaulich geschrieben, auch für Laien verständlich, vielfach praktisch und theoretisch nutzbar, mit auflockern- den Zeichnungen und Zusammenfassungen - ein wahres "Schatzbüchlein".

Gisela Führung

Helga Marburger, Heidi Rösch, Joyce Dreezens-Fuhrke, Achim Hoch, Silke Riesner: Interkulturelle Kommunikation in multiethnischen PädagogInnenteams. Frankfurt: IKO 1998, 273 S.

In der Veröffentlichung wird minutiös eine empirische Untersuchung dokumentiert, die auf Videoaufzeichnungen

Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension

von 12 Teamsitzungen sowie auf Interviews mit den daran beteiligten PädagogInnen basiert. Über diese Vorgehensweise solle sowohl die Außenwahrnehmung des (multiethnisch und multidisziplinär zusammengesetzten) Forscherteams als auch die Innensicht der PädagogInnen berücksichtigt werden. Methodisch-theoretisch erfolgt eine Anlehnung an das dem Vorhaben entsprechend modifizierte Intercultural Communication Competence (ICC)-Konstrukt aus der us-amerikanischen Forschung zu interkultureller Kommunikation. Um Interna der befragten Teams nicht der Öffentlichkeit preiszugeben, wurden alle Personen (verständlicherweise) anonymisiert und ihre Aktivitäten verschlüsselt. Beides, die Textsorte Forschungsbericht wie auch die Anonymisierung, ergibt eine nicht gerade sehr anschauliche Lektüre. Die Stärke der Veröffentlichung liegt somit v.a. in einer wissenschaftlich nachvollziehbaren Aufbereitung des Forschungsprozesses und seiner Ergebnisse. Die Schwäche liegt darin, dass diejenigen, die selbst in multiethnischen Teams arbeiten und eine Hilfe zur Selbstreflexion sowie Handlungsorientierungen suchen, mit einer mühseligen Lektüre konfrontiert sind. Einige Voraussetzungen für eine gelingende interkulturelle Kommunikation werden auf den letzten Seiten aufgelistet, z.B. "demokratische Strukturen und ein ausgewogenes Verhältnis zwischen Mehrheits- und Minderheitenangehörigen" in pädagogischen Teams, "rotierende Funktionen, bewusst eingesetzte Kommunikationsregeln mit dem Ziel, allen Redeanteile zu ermöglichen, konsensuale Entscheidungsfindungen", "Bewusstmachung, Reflexion und kommunikative bzw. metakommunikative Auseinandersetzung mit strukturellen und individuellen Gegebenheiten von Macht und Dominanz, Offenlegung von Interessen- und Bedürfnislagen", "Widerständigkeit von MinderheitenkollegInnen gegen Diskriminierungen und Vereinnahmungen" (S. 265f). Im übrigen schreiben die AutorInnen selbst, dass die Art und Weise, wie ihre Daten und Hypothesen in die Praxis vermittelt und dort zum Tragen kommen könnten, erst in weiteren Forschungsvorhaben ermittelt und erprobt werden müsste.

Renate Nestvogel

Wulf-Dieter Schmidt-Wulffen: Leben in Afrika – (k)ein Kinderspiel? Lebensverhältnisse und Visionen afrikanischer Jugendlicher. Ein Arrangement für einen interkulturellen Projektunterricht in der 5. bis 8. Schulstufe. Materialien zur Didaktik der Geographie und Wirtschaftskunde. Herausgegeben von Christian Vielhaber und Helmut Wohlschlägl. Institut für Geographie der Universität Wien, Band 14, Wien 1998, 136 S.

In zahlreichen sozialwissenschaftlichen Studien werden Kindheit, Kinderarbeit, Kinderrechte, -bewegungen und -alltag in historischer und internationaler Perspektive dargestellt (siehe z.B. die Aufsätze und Besprechungen in der ZEP 4/1999). Nur wenig davon ist an Kinder und Jugendliche direkt adressiert. Mit diesem Band legt Schmidt-Wulffen Materialien vor, die Kindern und Jugendlichen nicht nur einen Zugang zu ihrer eigenen Altersgruppe und deren All-

tag – in einem anderen Kontinent – bieten, sondern die auch weitgehend von afrikanischen Kindern und Jugendlichen selbst produziert wurden: sei es Spielzeug, das sie kunstfertig gebastelt haben, seien es Texte und Interviews zu ihrer Lebenswelt.

In der ersten Einheit stellt der Verfasser Jungen vor, die Spielzeugautos bauen; er schildert seine eigene Situation als Weißer in Ghana, wie Bekanntschaften verlaufen, wie Autos gebaut werden, lässt Jugendliche assoziieren, was ihnen Fahrzeuge bedeuten und stellt ein Brettspiel vor. Ähnlich abwechslungsreich und ebenfalls mit Fotos, Grafiken etc. versehen sind die weiteren Einheiten zum Alltag in der Großstadt Kumasi und in Dörfern gestaltet, die Einblicke in verschiedene Lebensaspekte wie Arbeiten, Wohnen, Familienleben, Feste und Freizeit, Schule sowie Umgang mit Problemen geben. Die letzte Einheit enthält Antworten ghanaischer Schüler auf Fragen, die deutsche SchülerInnen dem Autor auf seine Reise mitgegeben haben. Aus ihnen gehen Einstellungen, Vorlieben, Wünsche und Zukunftsvorstellungen hervor, die deutsche SchülerInnen wiederum mit ihren eigenen vergleichen können.

Auf jeder Seite des Bandes wird deutlich, dass diese Materialien nicht der Afrika-Euphorie eines Professors im Elfenbeinturm entstammen. Sie beruhen auf mehrjährigen Kontakten zu Jugendlichen in ghanaischen Dörfern und Städten, auf Exkursionen und Fortbildungen mit deutschen LehrerInnen sowie auf Unterrichtspraktika mit Studierenden, kurz, sie sind erprobt und haben sich bewährt, und mit entsprechenden Erfahrungen und Vorschlägen zur Durchführung endet der Band.

Dem Vorhaben vorausgegangen ist eine Befragung von SchülerInnen in Deutschland zu dem, was sie an der ‚Dritten Welt‘ interessiert. Die Ergebnisse dieser Befragung werden im Anhang dokumentiert, und hieran wird die "didaktische Sinnfrage" angeknüpft. Der Einstieg über Spielzeugautos beruht darüber hinaus auf der wissenschaftlich abgesicherten Erkenntnis, dass Vorurteile, die schon unter 10jährigen vorhanden sind, auch durch Wissenszuwachs nicht abgebaut werden, es sei denn, der Unterricht ist erstens nicht nur kognitiv ausgerichtet, sondern bietet auch Möglichkeiten, eigene Einstellungen zu reflektieren und setzt zweitens an einem Thema an, das, wie das Spiel, mit weniger Vorurteilen belastet ist als bspw. Bereiche wie Wohnen, Arbeit oder Bildung, die leicht die Überlegenheitsgefühle von Menschen wohlhabenderer gegenüber armen Ländern verstärken können. Auch diese theoretische Fundierung leistet der Band in gut verständlicher und überzeugender Weise. Insgesamt also ein sehr gelungenes und zur Umsetzung in die Praxis empfohlenes Konzept, denn es verbindet den Erwerb von Sachwissen in vernetzten Zusammenhängen mit emotionalen Impulsen zur kulturellen Selbst- und Fremdwahrnehmung und zeigt, wie der Fernbereich ‚Dritte Welt‘ über die Perspektive der Mikro-Ebene zum ‚Nahbereich‘ werden kann.

Renate Nestvogel

Unterrichtsmaterial Unterrichtsmaterial Unterrichtsmaterial Unterrichtsmaterial

Adveniat / Brot für die Welt / Misereor / missio / Renovabis: Welt-Weihnachtslieder für Kinder (zusammengestellt von Eckart Bücken und Reinhard Horn). Essen / Stuttgart / Lippstadt / Aachen / Freising: Kontakte Musikverlag 2000, 68 S., ISBN 3-89617-104-6 oder 3-88916-209-6, DM 19,80. + CD, ISBN 3-89617-103-8, DM 26,80

Wenn auch Sie auf der Suche sind nach 'anderen' Weihnachtsliedern, nach Anregungen für neue und globales Lernen fördernde Formen des Advent- und Weihnachtsfeierns, werden Sie in der vorgelegten Publikation mit großer Wahrscheinlichkeit fündig. Vergleichbar dem Liederbuch mit CD 'Welt-Lieder für Kinder' von 1998 wird eine Liederfülle aus Lateinamerika, Afrika, Asien und Europa / Nordamerika angeboten. Die CD enthält alle Lieder der Publikation. Anstelle von Tänzen und rhythmischen Begleitungen, wie bei vielen Liedern in der 1998er Publikation, haben sich die Autoren bei den Weihnachtsliedern für eine andere Einbettung des Themas entschieden. Neben einem Krippenspiel werden einleitende Geschichten und vier Montagsstunden im Advent aus den Kontinenten angeboten.

Die Lieder und Materialien sind gut für Kindergarten, Grundschule, Gemeinde- und Gruppenarbeit aufbereitet. Man kann direkt 'loslegen'. Das erste Lied vereint die aus der ersten Publikation bekannten Kinder (Pedro, Kiko, Chandini und Anna), die sich in dem Lied 'Wir sind Kinder dieser Erde' vorgestellt haben. Ein Anknüpfen an das bekannte Liederbuch ist also nahtlos möglich. Der Zusammenhang von Weihnachten und globalem Lernen ist mit dem Liederbuch und der CD begreifbar zu machen.

Gregor Lang-Wojtasik

Elisabeth Wietreck, /Barbara Zahn: Rund ums Fahrrad - rund um die Welt. Unterrichtsmaterial für die Klassen 4 - 7. Hg von: Hauptgeschäftsstelle des Diakonischen Werkes der Evangelischen Kirche in Deutschland für die Aktion "Brot für die Welt". Stuttgart 1998. 10 Bildkarten, ein Plakat, 16 Arbeitsblätter.

Bezug: Zentraler Vertrieb des Diakonischen Werkes der EKD/" Brot für die Welt", Postfach 101142, 70010 Stuttgart, Telefon: 0711/798005

Dieses Material ermöglicht den Aufbau von zehn Stationen oder Unterrichtseinheiten rund um das Thema Fahrrad. Es besteht aus zehn verschiedenen, DIN A 4 großen Fotobildkarten mit dazugehörigen Arbeitsblättern. Angeregt durch die methodischen Hinweise können einige Stationen ergänzt werden mit einem Film, Liedern, Atlanten, Bastelmaterial oder Zeitungen. Fünf Stationen behandeln das Thema unter globaler Sicht: unterschiedliche Fahrradfahrer auf der ganzen Welt, Kinder, denen das Fahrrad die Mithilfe am Familienunterhalt ermöglicht, oder Rohstoffe aus aller Welt, die am Fahrrad Verwendung finden, werden thematisiert.

Eine Station beschäftigt sich speziell mit der ökologischen Seite des Radelns: Mobilität, Flächenverbrauch und Kraftstoff werden angesprochen. Die Schüler werden angehalten, auch ihre eigenen Verhaltensweisen zu beobachten. Die Verkehrssicherheit ist ein zentrales Thema einer Station, aber nicht unter dem Aspekt der Anpassung der Kinder an den

Straßenverkehr, sondern die Schüler werden angeregt, Gefahrenpunkte zu erkennen und Möglichkeiten zu ihrer Entschärfung zu suchen. Die Hinweise für den Lehrer sind knapp und präzise und sollten eine leichte Einsetzbarkeit der Mappe ermöglichen.

Methodisch ist das Material sehr abwechslungsreich gestaltet. Die Grundlage bilden die Bilder und schriftliche Arbeitsaufträge, in denen zu Berichten, Erlebniserzählungen, Bildern und Gesprächen aufgefordert wird. Doch auch Bastelanleitungen, Fragebögen und Ideen für Aktionen, zum Beispiel am Schulfest, werden angeboten. Ein Liedtext ist vorhanden, weitere sollen die Kinder selbst finden und könnten so eine Fahrradkassette erstellen.

Insgesamt ist der Begriff "Bildung zur Nachhaltigkeit" sehr gut in die Praxis übersetzt worden. Besonders gelungen ist die Berücksichtigung von sozialen, ökologischen und ökonomischen Aspekten. Selten wird ein Thema im Zusammenhang mit der Agenda 21 so umfassend betrachtet. Außerdem bleibt der Begriff des eigenverantwortlichen Lernens kein Etikett, sondern wird sehr gut umgesetzt. Durch die Aufstellung der eigenen Benutzung von Verkehrsmitteln und die Berechnung des Kraftstoffverbrauches kann sich zum Beispiel jeder ein Bild von seinem Umweltverbrauch machen. Dieses Material ist eine Unterrichtshilfe, die sowohl den Theorieansprüchen an nachhaltigen Unterricht als auch den Forderungen gut umsetzbarer Arbeitshilfen genügt.

Christine Schmidt

Koordinierungsstelle des BLK Programms "21" - Bildung für eine nachhaltige Entwicklung (Hg.): 21. Das Leben gestalten lernen. Mobilität und Stillstand. 66 Seiten ISSN 1616-3818 B53382; 14, 80 DM

Bezug: ökom, Gesellschaft für ökologische Kommunikation mbH, Waltherstr. 29, 80337 München, Tel: 089 544184, www.oekom.de

Die Zeitschrift "21. Das Leben gestalten lernen" wurde gerade erst aus der Taufe gehoben und stellt ihr Einführungsheft vor. Sie entstammt dem Programm "21" der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung, an dem sich 14 Bundesländer mit 180 Schulen beteiligen. Ab Januar 2001 sollen die Hefte vierteljährlich erscheinen. Mit dieser Reihe sollen Methoden, Inhalte und Zielsetzungen, die dem Feld der Bildung zur Nachhaltigkeit zuzurechnen sind, verbreitet werden. Der erste Themenschwerpunkt dreht sich um Mobilität und Stillstand, eine ansprechende Mischung, die deutlich macht, dass Mobilität heute nicht mehr unbedingt Fortkommen bedeutet. Jedes Heft soll sich in Berichte, Materialien und Beiträge zur Diskussion gliedern.

Der Themenschwerpunkt wird dabei vielseitig angegangen. Die Berichte beschäftigen sich mit Themen wie autofreier Tag, Transportbeziehungen im Handel, Jugendliche und Mobilität, Visionen für Verkehr der Zukunft. Sie sind ziemlich knapp und bieten so verschiedene Sichtweisen kompakt an.

Das Material soll anregen, "sich im Unterricht, in Kursen und auch selbsttätig lernend mit nachhaltiger Entwicklung

Unterrichtsmaterial Unterrichtsmaterial Unterrichtsmaterial Unterrichtsmaterial

zu befassen." (Zitat aus dem Vorwort der Zeitschrift). Dazu werden zahlreiche Beschreibungen von Unterrichtseinheiten passend zum Themenschwerpunkten im Heft angeboten. Ein gutes Beispiel ist ein Artikel über das Projekt "Mips für Kids" (S. 31 – 33). Den Kindern kann anhand dieses Projekts klar werden, wie viel Umweltraum (dargestellt als ökologischer Rucksack) einige Handlungen kosten. Doch mit Hilfe der Zeitschrift kann der Lehrer nicht direkt Unterricht planen, sondern er wird an Stellen verwiesen, die ihm Material zur Unterrichtsplanung weitergeben können. Insofern ist es richtig, dass die Zeitung anregen kann, aber sie bietet Unterrichtenden nicht die Möglichkeit, sofort mit der Umsetzung zu beginnen. Eine solche Hürde kann dann die Anregung auch schnell wieder verfliegen lassen.

Im Diskussionsteil stellen Autoren etwas pointierter ihre Meinung dar. Zusammen mit den Literaturhinweisen ergeben sich somit interessante Möglichkeiten, sich in ein Thema einzuarbeiten und querzudenken. Allerdings wird nicht wirklich diskutiert in dieser Zeitschrift, da ja keine zusätzliche Meinung dazu abgegeben wird. Offensichtlich ist noch nicht ganz klar, ob in dieser Kategorie Forschungsergebnisse präsentiert (wie im Vorwort angekündigt) oder schon zur Diskussion gestellt werden sollen, wie die Kapitelüberschrift vermuten lässt.

Das Layout der gesamten Zeitschrift erinnert an die Zeitschrift "Politische Ökologie" und ist damit bewährt und übersichtlich. Zu allen Artikeln finden sich Informationen zu Autor und Literatur. Zahlreiche Bilder verdeutlichen Textaussagen.

Sowohl durch den Titel als auch durch ihre Verweise im Vorwort der Zeitschrift machen die Autoren ihren Anspruch deutlich, Beiträge zu einer Bildung für nachhaltige Entwicklung zu bieten. Dazu genügt es aber nicht, ein Thema aus ökologischer Perspektive und nur unter der Berücksichtigung Deutschlands zu bearbeiten. Die Möglichkeit zur Mobilität ist ungleich verteilt, sowohl weltweit als auch in Deutschland selbst. Städte mit großen Verkehrsproblemen, die von einem Verkehrskollaps bedroht sind, liegen im Süden – ein deutlicher Hinweis, dass es bei diesem Themenschwerpunkt viele Blickwinkel auch aus globaler Perspektive zu berücksichtigen gibt. Dazu reicht es nicht aus, Fotos eines Flughafens in Sao Paulo zu drucken, die dann nahezu nicht kommentiert werden. Weiterhin beeinflusst unser Mobilitätsverhalten nicht nur Kinder, sondern auch alle, die sich nicht am Leitbild Automobil orientieren können, weil sie es sich nicht leisten können. Diese globale und soziale Perspektive kommt in diesem Heft nicht vor, und damit veröffentlicht es zwar Beiträge zur Umweltbildung, aber nicht zur Bildung für eine nachhaltige Entwicklung.

Christine Schmidt

Pabst, Sabine / Kummerow, Thomas: Shanti. Ein Mädchen aus der Wüste von Rajasthan. Aachen: Misereor 2000. ISBN 3-88916-195-2, DM 32,50.

Rajasthan, das ist in der Wahrnehmung touristischer Reiseführer und vieler Europäer jenes Bundesland Indiens, in dem die großen Maharajas lebten, in dem es v.a. Kamele und bunt angezogene Menschen gibt. Es ist auch jene Region, in

deren Westen Indien seine Atombomben zu Versuchszwecken zündet. Heute ist es kaum vorstellbar, dass viele Gegenden noch vor einer Generationen mit dichtem Dschungel bedeckt gewesen sein sollen, wie viele ältere Menschen berichten. Große Teile sind Wüsten gewichen.

In diesem Bundesland lebt Shanti, was übersetzt 'Frieden' heißt. Sie ist 12 Jahre alt, verheiratet und wird bis zu ihrem Erwachsenenalter in der Familie ihrer Eltern leben, wie sie eingangs berichtet. Die gesamte Handreichung lebt von den Erzählungen über Alltäglichkeiten einer ländlichen Region aus der Perspektive Shantis. Sie berichtet z.B. von ihrer Familie, ihrem Dorf, den Tieren, ihren täglichen Arbeiten und Tätigkeiten, dem Wasserproblem, den Jahreszeiten. Die Normalität, mit der Shanti von ihrem Leben berichtet, bietet eine Reihe von Anknüpfungspunkten für Kinder in Europa und Deutschland.

Angenehm ist die Sprache der Texte. Die vielzähligen, sorgsam fotografierten und ausgewählten Bilder unterstützen die Vorstellungen vom Leben in der Wüste von Rajasthan.

Für eine Unterrichtseinheit oder eine Projektwoche zum Thema Indien in der Grundschule bietet diese Handreichung viele Einstiegs- und Vertiefungsmöglichkeiten, um Vorurteile überwinden und Urteile bilden zu helfen.

Gregor Lang-Wojtasik

Stiftung Weltethos für interkulturelle und interreligiöse Forschung. Bildung Begegnung (Hg.): Weltreligionen, Weltfrieden, Weltethos. Ausstellung in zwölf Tafeln mit Begleitheft; Tübingen 2000, 31 Seiten

Bezug: Stiftung Weltethos, Waldhäuser Straße 23, 72076 Tübingen, Tel.: 07071 62646, Email: office@weltethos.org, Internet: www.weltethos.org

Diese Broschüre, eigentlich ein Beiheft zu einer Ausstellung, eignet sich auch für den Unterricht als Einführung in verschiedene Weltreligionen und Thematiken, die alle Religionen betreffen. Jede Religion wird zunächst vorgestellt, mit Zitaten, einem Zeitfries, Bildern zu Religionsausübung und Tradition und berühmten Anhängern dieser Religion. Dabei werden alle Religionen mit derselben Sorgfalt anschaulich gemacht.

Goldene Regeln und Aussagen zum Menschen stehen gleichwertig für alle Religionen nebeneinander. Des Weiteren werden Zitate aus der "Erklärung zum Weltethos" des Parlaments der Weltreligionen zu Themen wie Leben, Gerechtigkeit, Lüge und Partnerschaft zusammen mit Bildern der Gegenwart und Zitaten der deutschen Presse dargestellt.

Besonders durch die sorgfältig ausgewählten Bilder, die zusammen mit den knappen Worten sehr eindrücklich wirken, kann diese Broschüre zum Gesprächsanlass werden. Hier werden weniger zahlreiche Fakten, als vielmehr intensive Eindrücke von verschiedenen Weltreligionen und ihren Aussagen an die Menschheit wiedergegeben. Für den Unterricht bieten sich dadurch reichlich Anknüpfungsmöglichkeiten.

Christine Schmidt

Medien

(red) Internet und entwicklungspolitische Bildungsarbeit: Der Rundbrief September 2000 des Vereins "World University Service" beschäftigt sich mit dem Thema, inwiefern das Internet ein Medium für die Bildungsarbeit sein kann. Neben einigen grundsätzlichen Gedanken zur Arbeit mit dem Internet in der entwicklungsbezogenen Bildung bietet das Heft kommentierte Internetadressen, Beschreibungen von CD-ROMs, Materialien und Veranstaltungshinweise. Exemplare bei: World University Service, Informationsstelle "Bildungsauftrag Nord-Süd", Goebenstraße 35, 65195 Wiesbaden. Homepage: www.wusgermany.de

(red) Vertragsnormen für wissenschaftliche Verlagswerke: Der Deutsche Hochschulverband hat gemeinsam mit dem Börsenverein des Deutschen Buchhandels e.V. Vertragsnormen erarbeitet und Musterverträge dazu erstellt. Bestellt werden kann dies bei: Börsenverein des Deutschen Buchhandels e.V., Großer Hirschgraben 17-21, 60311 Frankfurt am Main oder: Deutscher Hochschulverband, Rheinallee 18, 53173 Bonn.

(red) Handreichung für ökumenisches Lernen: "Empowering Lay Leadership. A Manual on Economic Learning for Courses in Lay Leadership Training (CLLT)" ist der Titel einer Broschüre, die Laien in kirchlichen Gruppen im Kontext von Bildung für Nachhaltigkeit unterstützen will. Zu beziehen ist sie über: World Council of Churches, Education and Ecumenical Formation, P.O. Box 2001, 1211 Geneva 2, Switzerland.

(red) Aus der Praxis - für die Praxis: Der Misereor Lehrerbereichsverband gibt viermal pro Jahr die Zeitschrift Lehrerforum heraus, die jeweils Hintergrundinformationen zu aktuellen Sachthemen und Materialhinweisen enthält und außerdem Vorschläge anbietet, um die Themen "Dritte/Eine Welt" stärker in den Unterricht einzubeziehen. Die Juli-Ausgabe beschäftigt sich mit dem Brennpunkt "Internet im Themenfeld Dritte Welt/Eine Welt" und gibt u.a. Tipps für die Informationsbeschaffung oder zur Erstellung einer homepage. Die Zeitschrift kann unentgeltlich beim Bischöflichen Hilfswerk Misereor e.V., Mozartstr. 9, 52064 Aachen angefordert werden.

Sonstiges

(red): International Education in den USA: Auch in den Vereinigten Staaten beschäftigen sich Pädagogen und Politiker mit den Anforderungen an Erziehung in der Einen Welt. Informationen im Internet werden auf folgender Seite veröffentlicht: <http://exchanges.state.gov/iep>

(red) Förderprogramm Demokratisch Handeln: Beispiele demokratischen Handelns von Jugendlichen in der Schule, aber auch darüber hinaus fördert die Initiative "Förderprogramm Demokratisch Handeln". Prämierten Projekten winkt neben Unterstützung und Begleitung die Teilnahme an einer abwechslungsreichen Arbeitstagung, der "Lernstatt Demokratie". Weitere Informationen: Förderprogramm Demokratisch Handeln, Lehrstuhl für Schulpädagogik und Schulentwicklung, Löbstedter Str. 67, 07749 Jena, Tel.: 03641 8899 30, oder unter: www.demokratisch-handeln.de

(red) Praktikum in Nordostbrasilien: In der Region Cariri in Nordostbrasilien kann bei der Organisation brasileira ein Praktikum geleistet werden.

Näheres unter: www.brasileira.de/praktikum

(red) NetzGegenRechts: Information gegen Agitation, Kommentare gegen Hass und Gewalt, getragen von verschiedenen Medien und einem Team der Zeitung "Die Woche", bietet die Internetseite: www.NetzGegenRechts.de Diese Seite besteht seit dem 13. August und will ein Informationsportal gegen rechte Gewalt darstellen.

(red) "1000-Mark-Topf" des BMZ: Die Deutsche Stiftung für internationale Zusammenarbeit (DSE) verwaltet jetzt die Mittel, die früher unter dem Namen "1000-Marks-Topf" beim BMZ beantragt wurden. Informationen und Anträge: DSE, Im Tulpenfeld 5, 53113 Bonn Tel.: 0228 2434723.

Call for Paper

Folgende Themen sind für die kommenden ZEP-Hefte von der Redaktion geplant:

Heft 1/2001 - **Qualitätsentwicklung - Evaluation.** Hier soll es um Fragen der Qualitätsentwicklung und Evaluation sowohl der entwicklungsbezogenen Bildung wie auch der Bildungszusammenarbeit gehen.

Heft 2/2001 - **Berufspädagogik** - In diesem Heft werden Fragen des Globalen Lernens in der beruflichen Aus- und Weiterbildung im Mittelpunkt stehen. Wie kann mit der Grundspannung zwischen Globalem Lernen als Anpassung an die Globalisierung bzw. politischen Gestaltung von Globalisierung im Hinblick auf Fragen von Gerechtigkeit umgegangen werden?

Heft 3/2001 - **Gerechtigkeit und weltbürgerliches Ethos - Pluralität der Moralen.** Wie kann mit der Pluralität von Moralvorstellungen im Kontext einer Theorie Globalen Lernens sinnvoll umgegangen werden? Welche Folgen haben diese Probleme für an und für sich moralische Lernangebote, wie etwa ökumenischen Lernens?

Heft 4/2001 - **Interkulturelle Kulturarbeit.** Hier soll es um Globales Lernen im Kontext von Kulturarbeit gehen.

Heft 1/2002 - **Rio + 10.** In diesem Heft wird eine kritische Bilanzierung der pädagogischen Aktivitäten zur Umsetzung der Agenda 21 vorgenommen.

Die ZEP-Redaktion lädt herzlich zur Mitarbeit ein. Vorschläge oder Interesse an Veröffentlichungen sind bitte an Annette.Scheunpflug@erziehung.uni-giessen.de zu richten.



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



Bernd Overwien (Hrsg.)

Lernen und Handeln im globalen Kontext

Beiträge zu Theorie und Praxis internationaler Erziehungswissenschaft
Zur Erinnerung an Wolfgang Karcher

Internationale Beiträge zu Kindheit, Jugend, Arbeit und Bildung, Band 6
2000, 568 S., fadengeheftet, DM 78,00, ISBN 3-88939-559-7



Marie-Theres Albert/Etta Schiller (Hrsg.)

Deutsch-Chinesische Joint-ventures zwischen Erfolgsdruck und den Mühen der Ebene

Interkulturelle Qualifizierung für den chinesischen Arbeitsmarkt
2000, 138 S., DM 29,80, ISBN 3-88939-548-1



Sigrid Görgens

Ausbildung für einen neuen Arbeitsmarkt

Aspekte einer pädagogischen Herausforderung
2000, 226 S., DM 39,80, ISBN 3-88939-549-X



Christoph Pilgrim

Der ethnisierte Raum

Diskursanalyse mexikanischer und US-amerikanischer Schulbücher
im Kontext interkultureller Debatten

2000, 234 S., DM 39,80, ISBN 3-88939-557-0

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