

Globalisierung als Bildungsherausforderung



Aus dem Inhalt:

- Wirtschaft und Globales Lernen
- Berufliche Bildung
- Trainingsprogramm

EDITORIAL

Bildung und Ausbildung, so Riccardo Petrella, sind im Zeitalter der Globalisierung zur Ware geworden. Entsprechend seiner Marktlogik sieht das Privatkapital die künftige Hauptaufgabe von Bildung und Ausbildung darin, weltmarktaugliche Humanressourcen im Dienste der Unternehmen auszubilden. Demnach kann es nicht verwundern, dass - wie Werner Wintersteiner und Torsten Jäger in ihren Beiträgen herausarbeiten - von dieser Seite vehement versucht wird, dem Bildungswesen die eigenen Ziele und Prioritäten aufzuzwingen. Beide Autoren warnen Vertreterinnen und Vertreter einer an Gerechtigkeit im internationalen Kontext orientierten Bildung davor, sich auf vordergründig gemeinsame Ausbildungsziele und erwünschte Schlüsselqualifikationen einzulassen. Denn diese sind aus Sicht der gewerblichen Wirtschaft, so wird in dem Artikel von Axel D. Angermann und Wolfgang Brühl (Verband der Chemischen Industrie e. V.) deutlich, zunächst nichts anderes als gewichtige, aber wertneutrale Faktoren im Ringen um die Wettbewerbsfähigkeit des Wirtschaftsstandortes Deutschland.

Für Barbara Toepfer sind solche Bedenken untaugliche Relikte eines kapitalismuskritischen Freund-Feind-Denkens, die jeglichen Ansatz für Globales Lernen in der beruflichen Aus- und Weiterbildung von vornherein ethisch diskreditierten. Für Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen stelle sich die alltägliche Realität wesentlich differenzierter dar. Die Berufliche Schule, so die Autorin, habe klar definierte von der Politik formulierte Bildungsaufträge.

Wer nicht wenigstens versuche, den so gesetzten Rahmen auch mit Inhalten und Methoden des Globalen Lernens auszufüllen, der gebe das Terrain endgültig frei für unkritische Globalisierungsbefürworter. Auch Peter Kell kritisiert, die polarisierenden Interpretationen von Globalisierung brächten weltweit Rechte und Linke in eine Allianz des Widerstands. Gefordert seien jedoch Ansätze der Auseinandersetzung mit dem Thema, die weniger Pole zementierten als Gemeinsamkeiten akzentuierten.

Dazu gehört auch ein Miteinander von Mehrheiten und Minderheiten, in denen die Würde aller bedacht und respektiert wird, und die Vermittlung von Handlungskompetenz für demokratische Entscheidungsfindung. Gabriele Wiemeyer stellt in ihrem Beitrag mit dem Betzavta-Konzept eine Methode zur Menschenrechts- und Friedenserziehung vor. Sie wurde ursprünglich als Konfliktlösungsmodell im israelisch-arabischen (palästinensischen) Konflikt entwickelt, bietet nach Auffassung der Autorin aber auch qualifikatorische Aspekte, die in der beruflichen Aus- und Fortbildung hierzulande von Bedeutung sind. Stefan Meister, freiberuflicher Interkultureller Trainer, bezeichnet in dem Interview mit Barbara Toepfer Interkulturelles Lernen als ein "Trojanisches Pferd". Einerseits würden zweifellos berufliche Handlungskompetenzen vermittelt, die der Erfolgsbilanz des Unternehmens zugute kommen sollen. Andererseits wirke interkulturelles Lernen und interkulturelles Training bewusstseinsverändernd und ermögliche reziproke Perspektiven. Die

Menschen veränderten sich in diesen Prozessen persönlich.

Hannes Metz schließlich zeigt in seinem Beitrag auf, dass Globales Lernen insbesondere in der beruflichen Ausbildung auch deshalb ein hartes Brot ist, weil die Zielgruppe - Jugendliche und junge Erwachsene - nur schwer für die Thematik zu begeistern sind. Durch Methodenvielfalt und die authentischen Berichte von ExpertInnen der Entwicklungszusammenarbeit könne schließlich aber doch eine subtile Sensibilisierung erreicht werden, die langfristig positive Auswirkungen zeitige.

Insgesamt also wieder einmal eine durchaus streitsame Ausgabe der ZEP, aber auch ein Heft der Balance zwischen Theorie und Praxis. Wir hoffen, Sie fühlen sich beim Lesen angesprochen.

Barbara Toepfer / Torsten Jäger
Mai 2001

Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik

24. Jahrgang Juni 2 2001 ISSN 1434-4688D

- | | | |
|---------------------------------|-----------|--|
| Werner Wintersteiner | 2 | Mitschwimmen oder widerstehen? Globalisierung und Globales Lernen |
| Torsten Jäger | 5 | Wenn du zur Wirtschaft gehst, vergiss das „um-zu“ nicht! |
| Barbara Toepfer | 10 | Globales Lernen in der beruflichen Schule - Anspruch und Realität |
| Peter Kell | 15 | Seeking Common Boundaries: New Ways of Looking at Globalisation in Education and Training |
| Axel Angermann / Wolfgang Brühl | 17 | Globalisierung - Chance und Herausforderung für die chemische Industrie |
| Hannes Metz | 20 | Globales Lernen - entwicklungspolitische Bildungsarbeit von NRO. Werkhof Darmstadt - Verein zur Förderung der Selbsthilfe e.V. |
| Gabriele Wiemeyer | 22 | „Betzavta - Miteinander“: Trainingsprogramm zur Demokratie-, Toleranz- und Menschenrechtserziehung |
| Stefan Meister | 25 | Interviewt von Barbara Toepfer |
| BDW | 27 | Protokoll / Bericht über die bisherige Arbeit der AG ALIMA / Befreiende Pädagogik 2000 / Weiterbildung der DSE |
| VENRO | 38 | Bericht aus der AG Bildung |
| | 40 | Rezensionen / Kurzrezensionen / Unterrichtsmaterialien |
| | 48 | Informationen |

Impressum

ZEP - Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 24. Jg. 2001, Heft 2

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

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, Helmut Hartmeyer, Richard Helbling, Torsten Jäger, Ulrich Klemm, Gregor Lang-Wojtasik, Claudia Lohrenscheid, 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: Mit freundlicher Genehmigung von epd-Entwicklungspolitik

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

Werner Wintersteiner

Mitschwimmen oder widerstehen?

Globalisierung und Globales Lernen

“Wie bestimmen wir, was in uns von bleibendem Wert ist, wenn wir in einer ungeduldigen Gesellschaft leben, die sich nur auf den unmittelbaren Moment konzentriert?”

Richard Sennett

Zusammenfassung: Die Grundthese dieses Beitrags ist, dass die Ziele des Globalen Lernens nicht mit den Intentionen der wirtschaftlichen Globalisierung in Einklang zu bringen sind. Die Herausarbeitung der Differenzen ist die einzige Chance, den Anliegen des Globalen Lernens Gehör zu verschaffen. Dies wird an drei Punkten exemplifiziert: den negativen Folgen des globalen Kapitalismus für den Alltag der Menschen, den Gefährdungen des Bildungssystems durch neoliberale Reformen sowie der Definition Globalen Lernens als systematische Kritik an dieser Entwicklung.

Sind die Ziele des Globalen Lernens mit den Intentionen der wirtschaftlichen Globalisierung in Einklang zu bringen? Ich denke nein. Natürlich kann es eine sinnvolle Strategie sein, nach dem Motto “retten was zu retten ist” die Gemeinsamkeiten herauszuarbeiten. So kann man wenigstens hoffen, mit der Globalisierungswelle mitzuschwimmen und die eigene Position zu nutzen, um die künftigen Arbeitskräfte – sowohl Träger wie potenzielle Opfer der Globalisierung – über die Entwicklung aufzuklären.

Ich sehe allerdings die Gefahr, dass man sich als schwächerer “Juniorpartner” von vornherein in eine aussichtslose Position begibt, wenn man auf das Gemeinsame setzt. Um sich nicht vereinnahmen zu lassen, um nicht zum humanitären Alibi einer inhumanen Wirtschaftswelt zu werden, müssen wir meiner Meinung nach zunächst die Widersprüche betonen. Nur wenn wir deutlich machen, dass es darum geht, berufliche Bildung entweder primär als Wirtschaftsförderung oder primär als Bildungsförderung der Schülerinnen und Schüler zu konzipieren, haben wir die Chance, das öffentliche Bewusstsein, und das heißt zunächst das der Pädagogen selbst, zu sensibilisieren. Hierbei möchte ich drei Aspekte betonen:

1. Was heißt “Bildung”? Geht es nur um Schlüsselqualifikationen?

Für die Ausbildung der künftigen Arbeitskräfte in beruflichen Schulen macht der Begriff “Schlüsselqualifikationen” zweifelsohne Sinn. Denn neben spezifischen Fähigkeiten und Kenntnissen, die in der (beruflichen) Schule grundgelegt werden, neben den wohl gerade im Berufsleben geschätzten Sekundärtugenden wie Fleiß, Ordnungsliebe und Einsatzbereitschaft, brauchen die Jugendlichen auch eine Reihe von generellen Qualifikationen, die eher berufsunabhängig sind, die jedoch umso wichtiger werden, je höher die angestrebten Positionen sind. Dazu gehören zum Beispiel gute organisatorische Fähigkeiten, Grundkenntnisse in Finanzfragen, kommunikative Kompetenzen, Fremdsprachenkenntnisse, der selbstverständliche Umgang mit der Informationstechnologie sowie die Bereitschaft zu flexiblem Arbeiten, zur Ortsveränderung usw. – und nicht zuletzt: die Fähigkeit, neues Wissen selbstständig zu erwerben. All diese Aspekte und noch einige mehr sind die Basis jeder soliden beruflichen Ausbildung nach heutigen Erfordernissen.

Ich denke aber, dass wir die Bildungsdebatte sehr verengen, wenn wir uns nur auf die “Schlüsselqualifikationen” konzentrieren. Der Begriff “Bildung” meint nicht bloß Qualifizierung für das Berufsleben, sondern “Qualifizierung” für das Leben. Damit ist sowohl die Meisterung des privaten Lebens, der beruflichen Tätigkeit wie auch des Lebens in der gesellschaftlichen Öffentlichkeit gemeint – und vor allem: die Integration dieser drei Bereiche in der eigenen Persönlichkeit.

Das erfordert nicht unbedingt andere “Qualifikationen”, sondern vor allem: eine andere Blickrichtung als die auf (beruflich ausgerichtete) Schlüsselqualifikationen: in erster Linie den Aufbau einer tragfähigen Ich-Identität, die so weit in sich ruht, dass sie nicht aus Angst vor Bedrohung aggressiv, xenophob oder rassistisch werden muss. Dies geht Hand in Hand mit der Entwicklung sozialer Fähigkeiten und politischer Bildung. Dazu gehört Wissen, aber auch Reflexionsfähigkeit – ein weiter Horizont um das, was gerade passiert, was einem selbst passiert, auch in gesellschaftliche Zusammenhänge einzuordnen. Mit anderen Worten: Es geht darum, “Gesellschaftsfähigkeit und nicht nur Arbeitsmarktfähigkeit zu erlangen” (Sigerist 2001) - keine neue Forderung, sondern nur eine zeitgemäße Formulierung für das klassische Bildungsideal einer selbstständigen Persönlichkeit.

Dieses Bildungsziel darf kein Privileg von kulturwissenschaftlich ausgebildeten Gymnasiasten sein, sondern muss gerade für die berufliche Bildung geltend gemacht werden, sei es in einer vollzeitschulischen Ausbildung oder im dualen Ausbildungssystem. Gesellschaftsfähigkeit, konkretisiert als Reflexions- und Handlungsfähigkeit, muss in diesem Zusammenhang vor allem gefordert werden als:

- die Fähigkeit, sich die gesellschaftlichen Folgen der eigenen Arbeit (in sozialer, volkswirtschaftlicher oder ökologischer und damit letztlich ethischer Hinsicht) bewusst zu machen;
- die Fähigkeit, die eigene Stellung im Produktionsprozess einzuschätzen und sich mit anderen solidarisch zusammenzuschließen.

Diese Fähigkeiten und dieses Wissen müssen heute umso



Nicaragua: Als Autowäscherin verdiene ich mehr als meine Eltern (Foto: Werkhof Darmstadt)

sieren: "Die Erziehung wird als Schlüsselinstrument für das Überleben jedes Individuums präsentiert wie auch für das Überleben jedes Landes im Zeitalter des weltweiten Wettkampfes. So tendiert der Bereich der Erziehung dazu, ein Ort zu werden, wo man eher eine Kultur des Krieges (jeder für sich, besser als die anderen sein und an ihre Stelle treten) als eine Kultur des Lebens lernt (mit anderen zusammenleben, entsprechend dem Interesse des Ganzen). Die Universitäten, die öffentliche Hand, die Studierenden, die Eltern und sogar viele Gewerkschaften haben im allgemeinen diese Kultur akzeptiert. Entgegen den Bemühungen eines großen Teils der Erzieherinnen und Erzieher hat das System auf diese Weise die Tendenz, mehr die Auslesefunktion der Besten zu betonen als die Funktion, den spezifischen Fähigkeiten aller Studierenden Rechnung zu tragen." (Petrella 2000, S. 6, eigene Übersetzung):

3. Globales Lernen: Kritik an der Globalisierung

Schließlich müssen wir auch fragen, welchen Begriff von Globalem Lernen wir der (Berufs-)Ausbildung zugrunde legen. Solange die Problematik der Globalisierung auf die Kommunikation unterschiedlicher Kulturen reduziert wird, wird man Globales Lernen immer nur als Hilfsfunktion des globalen Neoliberalismus verstehen, die Reibungsverluste abzuschwächen vermag.

Es geht aber nicht um mangelnde Kommunikationsfähigkeit, sondern um einen Wertekonflikt: Sollen wir die neoliberale Religion einführen, deren erster Glaubensartikel "Bereichert euch!" lautet und in deren Katechismus steht, dass dies Wohlstand für alle bedeutet – außer für die, die es eben nicht schaffen? Oder soll es um ein gutes Leben für alle auf diesem Planeten gehen, auch wenn dabei Privilegierte zurückstecken müssen?

Das klar zu machen, ist ebenfalls Aufgabe Globalen Lernens. Globales Lernen ist selbst Kritik an der Globalisierung,

aber nicht vom Standpunkt des isolierten Lokalen, sondern mit Hinblick auf globale Gerechtigkeit. Globales Lernen soll befähigen, für eine Wirtschaftsweise, Lebensformen und ein Politik einzutreten, die in mancher Hinsicht einen Bruch mit dem darstellen, was uns in den Medien (und leider zunehmend auch in der akademischen Welt) als "normal" und "selbstverständlich" suggeriert wird.

Dieser Standpunkt wird vielleicht von manchen als "wirtschaftsfeindlich" gebrandmarkt. Doch der Vorwurf geht ins Leere. Wirtschaften ist selbstverständliche Voraussetzung für unser Leben und unseren Wohlstand. Es geht um Wirt-

schaften auf der Basis ethischer Grundsätze. Nicht alles, was machbar ist, darf auch gemacht werden. Der Sinn unseres Lebens liegt in einem guten Leben für alle. Das verlangt Solidarität unter denen, die nicht zu der zunehmend schmalen Schicht der "globalen Sieger" gehören, und Zurückhaltung der Mächtigen und Reichen. Es erfordert auch Widerstand, weil diese Zurückhaltung fast niemals von alleine geübt wird, sondern abgerungen werden muss.

Literatur:

- Petrella, Riccardo. Les cinq pièges tendus à l'éducation. In: Le Monde diplomatique, Octobre 2000, 6-7.
 Sennett, Richard. Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus. Berlin: Berlin Verlag 1998.
 Sigerist, Peter. 2001 – das Jahr der Bildung für alle. In: vpod magazin 120/2001, 5-7.



Dr. Werner Wintersteiner, geb. 1951, Deutschdidaktiker und Friedenspädagoge am Institut für Germanistik der Universität Klagenfurt. Herausgeber der Zeitschrift und Buchreihe "Informationen zur deutschdidaktik" (ide). Obmann des Vereins "Alpen-Adria-Alternativ", der das friedenspädagogische Projekt "Europäische Jugendakademie" durchführt.

Zusammenfassung: Der Autor warnt in dem folgenden Text vor Bestrebungen der entwicklungsbezogenen Bildung, sich in der beruflichen Aus- und Fortbildung zu sehr mit den Arbeitgebern und insbesondere mit deren Verbänden einzulassen. Die vordergründig ähnlichen Bildungsziele (Schlüsselqualifikationen) würden durch die unterschiedlichen Intentionen, durch das "um-zu" diskreditiert. Nach wie vor sei die Kluft zwischen Globalismus und Globalität zu groß, um gemeinsam agieren zu können. Statt dessen gelte es, sich andere Allianzpartner z.B. bei Gewerkschaften und auf der politischen Ebene zu suchen.

"... Berufliches" – Die Herausgeber des vorliegenden Heftes hatten anfangs den Wunsch, unter diesem Schlagwort aus theoretischer und praktischer Perspektive zu diskutieren, ob, wie und in wie weit das Interesse der gewerblichen Wirtschaft an der Vermittlung sogenannter Schlüsselqualifikationen für einen internationalisierten Arbeitsmarkt mit den Anliegen des Globalen Lernens – der Kompetenz zu verantwortungsvollem und solidarischem Verhalten im internationalen Kontext – zur Deckung zu bringen ist. Sie baten daher Vertreterinnen und Vertreter der Arbeitgeberverbände, der Kultusministerkonferenz, der Gewerkschaften und sogenannter "Global Player", sich in einem Artikel dieser Fragestellung zu widmen und sie aus ihrer jeweiligen Perspektive zu beantworten. Aus den Absagen: "Nach internen Diskussionen über die Möglichkeiten eines Beitrages unsererseits (...) muss ich Ihnen leider mitteilen, dass wir uns nicht in der Lage sehen, zum angesprochenen Thema eine fundierte Ausarbeitung zu erstellen." ... "Da wir im Rahmen unseres Arbeits- und Forschungsprogramms andere Schwerpunkte gesetzt haben, sehen wir uns (...) nicht in der Lage, den vorgesehenen Beitrag zu liefern." ... "Wir bedauern, Ihnen nach Rücksprache mit dem Leiter des zuständigen Fachreferates mitteilen zu müssen, dass wir gegenwärtig keine differenzierte Stellungnahme zu der von Ihnen vorgeschlagenen Fragestellung anbieten können."

Woran liegt es, dass (berufliche) Bildung gegenwärtig in offiziellen Statements von Arbeitgeberverbänden, von Gewerkschaften und Kultusministerien als Zukunftsthema Nummer Eins genannt wird, politische Parteien sich von der Litanei über den "Bildungsnotstand" in der Bundesrepublik Deutschland im Wahlkampf inzwischen mehr Stimmen erhoffen als von der leidigen Instrumentalisierung der sogenannten "Ausländerproblematik" und dennoch alle bedauern mitteilen zu müssen, "Ihnen nicht behilflich sein zu können"? – Es liegt vermutlich am "um-zu"!

Dabei scheint alles so einfach zu sein: Die Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (BDA) hat ein klares Bild von dem Mitarbeiter/der Mitarbeiterin der Zukunft! (vgl. Toepfer 2000, Zedler 2000). Gefragt sind u.a.

- die Fähigkeit zu selbstgesteuertem und die Bereitschaft für lebenslanges Lernen,
- Flexibilität und Mobilität,
- die Fähigkeit, in komplexen Strukturen zu agieren,
- Kommunikations- und Teamfähigkeit,

Torsten Jäger

Wenn du zur Wirtschaft gehst, vergiss das „um-zu“ nicht!

- Medienkompetenz,
- Bereitschaft zur Übernahme von Verantwortung,
- Persönlichkeitsstärke,
- ein verlässliches Wertegerüst sowie
- Empathiefähigkeit, Interkulturelle Kompetenz und ökologisches Verständnis.

Werfen wir nun einen Blick in das Arbeitspapier Nummer 10 des Verbandes Entwicklungspolitik Deutscher Nicht-Regierungsorganisationen (VENRO). Unter dem Titel "'Globales Lernen' als Aufgabe und Handlungsfeld entwicklungs-politischer Nicht-Regierungsorganisationen" (vgl. VENRO 2000) lesen wir zu den Zielen des Globalen Lernens unter anderem:

- Globales Lernen ist auf einen ganzheitlichen und partizipatorischen, lebenslangen Lernprozess ausgerichtet.
- Globales Lernen strebt an, Fähigkeiten herauszubilden, die Komplexität durchschaubarer machen.
- Im Rahmen des Globalen Lernens gewinnt die Medien-erziehung an Bedeutung.
- Globales Lernen zielt auf die Ausbildung individueller und kollektiver Handlungskompetenz.
- Globales Lernen fördert die Achtung vor anderen Kulturen, Lebensweisen und Weltansichten.

Königskinder auf der Ebene der Äußerlichkeiten! Jeder Betreiber einer Partnerschaftsagentur würde BDA und VENRO bei Durchsicht seiner Kartei siegessicher miteinander bekannt machen und wäre seiner Provision gewiss. Wäre da bloß nicht das "um-zu" und nebenbei bemerkt auch noch das "wie".

Beginnen wir mit dem "um-zu". Auch hier: zunächst nichts als Gemeinsamkeit! Wir lernen und diskutieren über die Bedeutung des Lernens in allen Bildungsbereichen vor dem Hintergrund der Globalisierung, dem "Übergang aus der nationalen Enge und territorialen Falle in transnationale Beziehungen". Mit dieser Definition beantwortet der Soziologe Ulrich Beck die selbstgestellte Frage "Was ist Globalisierung?" (vgl. Beck 1997). Wer würde hierüber streiten? Ab

hier aber, so steht zu befürchten, trennen sich die Wege. Unter dem Dach der Globalisierung, so Beck, sind zwei Geschwister beheimatet: der "Globalismus" einerseits, der als ökonomisches Prinzip der Globalisierung, nämlich das Primat des Weltmarktes zu betrachten sei und die "Globalität" andererseits, die für die Existenz und Weiterentwicklung einer Weltgesellschaft stehe. Nennen wir diese beiden Geschwister der Einfachheit halber zukünftig "Wettbewerb" und "Solidarität". Wie unterschiedlich diese beiden Geschwister noch sind, hiervon zeugt ein kurzer Blick auf die zwischen ihnen notdürftig hergestellte Balance in der Gesellschaft der Bundesrepublik Deutschland. Grob gesagt firmiert diese Balance unter dem Schlagwort der "sozialen Marktwirtschaft", sie ist eingebettet in einklagbare Grundrechte (Artikel 1 bis 19 GG, im Kern Artikel 14 und 15) und in diesen Grundrechten verpflichteten (Ausführungs-)Gesetzen. Dass die beiden Geschwister unterschiedliche Vormünder mit unterschiedlichen Erwartungen und Präferenzen haben, ist in der letzten Zeit an kaum einer Stelle so deutlich geworden wie bei dem von der Bundesregierung ins Leben gerufenen "Rat für Nachhaltigkeit". Er besteht aus 17 Experten und Vertretern gesellschaftlicher Gruppen und soll die Verknüpfung von umwelt-, wirtschafts- und sozialpolitischen Zielen im Regierungshandeln verbessern. Lange kämpften die entwicklungs- politischen Verbände und Organisationen darum, angemessen in jenem Gremium repräsentiert zu sein, von dem sie sich erhoffen, es möge dazu beitragen, dass zukünftig alle politischen Maßnahmen und Entscheidungen deutscher Politik, die internationale Auswirkungen haben, an dem Kriterium der internationalen und intergenerativen Gerechtigkeit gemessen werden. Der Vertreter des Bundesverbandes der deutschen Industrie (BDI) dagegen erhofft sich vom "Rat für Nachhaltigkeit" sehnlichst, er möge dem selbstdiagnostizierten "Primat der Ökologie" endlich ein Ende setzen.²

Um wie viel dürftiger es auf der transnationalen Ebene um das Auskommen zwischen Wettbewerb und Solidarität bestellt ist, zeigt sich unter anderem daran, dass internationale Übereinkommen, Konventionen und Verträge, die dem Dominanzprinzip des freien Wettbewerbs und freien Flusses von Arbeit und Kapital soziale Zügel anlegen wollen, bestenfalls Teilbereiche internationalen (Wirtschafts-)Handelns regeln. Innerhalb dieser Bereiche koexistieren in der Regel unverbindliche Absichtserklärungen und ihrem Charakter nach völkerrechtlich verbindliche Verträge, deren Einhaltung allerdings bei keiner supranationalen Instanz einzuklagen ist. Nur wenige internationale Abkommen sehen bei Verstoß eine bindende Sanktionsmöglichkeit vor. Darüber hinaus klaffen Lücken z.B. in den Bereichen Schutz von Wald und Wasser, Sozialklauseln und anderen Steuerungsmechanismen. Wenn die neue Administration der Vereinigten Staaten von Amerika, wo etwa ein Viertel der weltweiten CO-2 – Emissionen produziert werden, das in Kyoto formulierte Abkommen zum Klimaschutz mit dem einfachen Hinweis "Nichts gegen die amerikanische Wirtschaft" verwerfen kann, so zeigt dies ein weiteres Mal, dass Wettbewerb und Solidarität bislang nicht zueinander gefunden haben. Der Generalsekretär des Pacific Islands Forum erklärte zur Verweigerung der USA, die nunmehr vorhersehbare weitere Klimaveränderung werde das Leben jedes Menschen in die-

sem Teil der Welt negativ beeinflussen. Einzelne Atolle wie Tuvalu und Kiribati, so der Generalsekretär, lägen so niedrig, dass ihnen bei weiterer Klimaerwärmung die völlige Überflutung drohe.³

"Die Leistungsfähigkeit der Unternehmen", so Dr. Dieter Hundt "wird heute zunehmend durch die Qualifikation ihrer Mitarbeiter bestimmt. Die Kompetenz der Mitarbeiter ist der Schlüsselfaktor für die Wettbewerbsfähigkeit der Unternehmen. Die Qualifikation der Menschen entscheidet über die Qualität des Wirtschaftsstandorts Deutschland. (...) Internationale Handlungsfähigkeit ist ohne geschulte Mitarbeiter undenkbar. Die Beherrschung von Fremdsprachen, die Kenntnis von Bedingungen und Regeln der Wirtschaftstätigkeit im Ausland, Wissen über fremde Verhaltensformen und Arbeitskulturen aber auch persönliche Eigenschaften wie Flexibilität, Offenheit, Toleranz: Ohne diese zentralen Schlüsselqualifikationen bleibt ein ausländischer Markt verschlossen."⁴ Hier macht die Bundesvereinigung erhebliche Defizite aus, die auch die Vorsitzende des Arbeitskreises Schule im BDA, Mechthild Löhr, im Rahmen des Deutschen Arbeitbertages am 21. November 2000 thematisierte. Sie führte aus: "Die Arbeitgeber haben wie keine andere Gruppe in Deutschland einen wirklichen Überblick über die Leistungskraft des Bildungssystems, denn sie sind die Abnehmer seiner Produkte. (...) Und die Wirtschaft stellt fest, dass es mit dieser Leistungskraft wesentlich besser bestellt ein könnte." (vgl. Löhr 2000).

Auch wenn wir den Sprachgebrauch in beiden Vorträgen, der Menschen wahlweise zu Humankapital oder zu Produkten des Bildungssystems herabwürdigt, weitgehend außer Acht lassen, so bleibt festzustellen: Hier werden Qualifikationen angemahnt, um im internationalen Wettbewerb, um im Prozess des Globalismus bestehen zu können. Objekt der Begierde ist der "flexible Mensch" im Sennettschen Sinne, der in der Lage ist, auf mögliche Chancen im globalen Wettbewerb schnell zu reagieren und sie hier wie dort kompetent zu verwerten. Und dieser Mensch ist im Globalismus notwendigerweise nur handlungs-, problemlösungs- und medienkompetent, kommunikativ, mobil, flexibel und interkulturell gebildet zu denken. In seinen Anmerkungen zu Sennett "Flexiblen Menschen" bezeichnet Florian Rötzer solchermaßen weltmarktfähige Prototypen als "flexible Chamäleons". In einer Zeit, in der Kurzfristigkeit und Reaktionsgeschwindigkeit dominierten, seien sie die scheinbaren Gewinner, während die Verwurzelten und Loyalen erpressbar seien und zu den Verlieren geworden seien (vgl. Rötzer 2000). In einem Wortfeld, in dem die Loyalen und die Verwurzelten beheimatet sind, dürfen die Verbindlichen wie auch die Solidarischen nicht fehlen. Und schon erscheint am Horizont die Dichotomie zwischen Globalismus und Globalität.

Denn nicht weniger als Solidarität und solidarisches Weltbürgertum ist das "um-zu" der Globalität und des Globalen Lernens. "Globales Lernen", so das bereits erwähnte Positionspapier des VENRO, "hat zum Ziel, Menschen darin zu unterstützen, Globalität wahrzunehmen, sich selbst mit seinen Fähigkeiten und Möglichkeiten im weitgespannten Netz sozialer und wirtschaftlicher Entwicklung zu verorten und individuelle sowie gesellschaftliche Lebensgestaltung an offenen und zu reflektierenden Wertvorstellungen zu orien-

tieren. Globales Lernen zielt auf die Ausbildung individueller und kollektiver Handlungskompetenz im Zeichen weltweiter Solidarität. Es fördert die Achtung vor Kulturen, Lebensweisen und Weltsichten, beleuchtet die Voraussetzungen der eigenen Position und motiviert und befähigt dazu, für gemeinsame Probleme zukunftsfähige Lösungen zu finden."

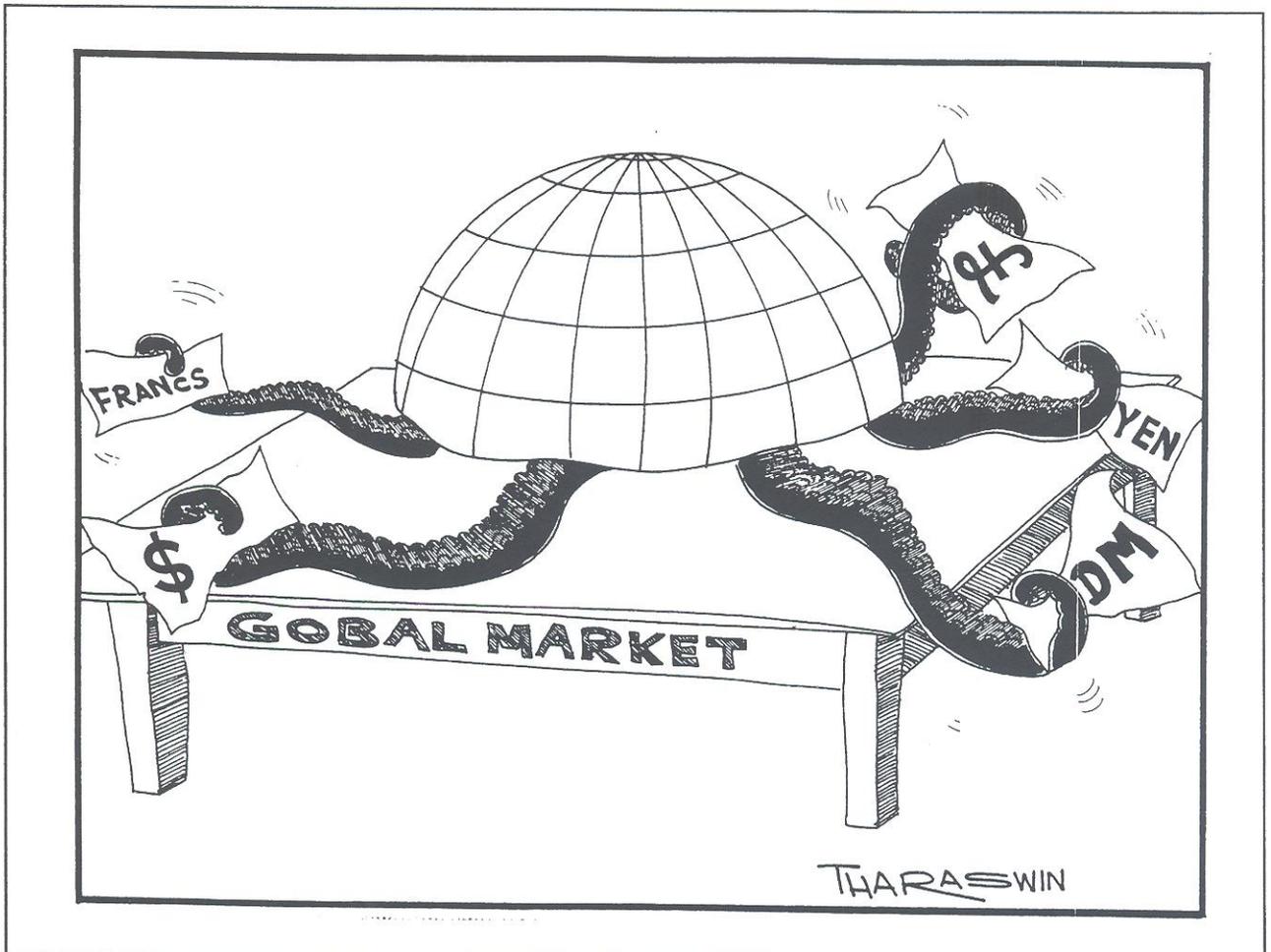
Lernen für den Wirtschaftsstandort Deutschland versus Lernen für eine gerechte und zukunftsfähige Weltgesellschaft. Deutlicher sind die unterschiedlichen Intentionen von gewerblicher Wirtschaft und entwicklungspolitischen Organisationen kaum zu fassen. Der Konsens bezüglich der eingangs genannten Schlüsselqualifikationen ist daher mehr als trügerisch, denn sie haben einen klassischen "Dual-Use"-Charakter. Die darüber liegenden normativen Leitbilder – hier "freier Wettbewerb" und dort "internationale Gerechtigkeit" – stehen nahezu diametral zueinander und – mit Verlaub und ohne Rollenzuschreibung – niemand käme auf die Idee, Polizei und Mafia gemeinsam an der Waffe auszubilden, nur weil beide schießen müssen. Und eigentlich ist diese Diskussion auf Seiten der entwicklungspolitischen Organisationen spätestens mit der Veröffentlichung des bereits erwähnten Arbeitspapiers zum Globalen Lernen auch obsolet, lesen wir dort doch, dass eine strategisch motivierte Internationalisierung des Bildungswesens, die in erster Linie der Standortsicherung und der Verteidigung von Privilegien unter den Bedingungen eines verschärften globalen Wettbewerbs

dient, mit dem Konzept Globalen Lernens nicht vereinbar ist.

Wie nun verhält sich die Politik auf Bundes- und Landesebene zu dieser Thematik? Auch wenn gegenwärtig in der Diskussion offen bleibt, wie groß der Spielraum nationalen politischen Handelns unter dem sogenannten "Globalisierungsdruck" überhaupt noch ist, die Politik ist und bleibt zentraler Adressat der Aspirationen aller Akteure nach der Modernisierung der bildungspolitischen Rahmenbedingungen. Beim "wie" – so sollte man meinen – muss sie Farbe bekennen. Werfen wir zunächst einen Blick auf die Ideen der Wirtschaft einerseits und der entwicklungspolitischen Organisationen andererseits. Interessant sind hierbei auch die jeweiligen Allianzen und Interessenskoalitionen. Aus den "Zehn Thesen" der Vorsitzenden des Arbeitskreises Schule der BDA:

- "Wettbewerb ist aller Erfahrung nach das beste Mittel, um Energien und Anstrengungen in Richtung auf ein Leistungsziel freizusetzen. Alle bestätigen es, aber keiner macht es wahr: Wir brauchen im Bildungsbereich mehr Wettbewerb, mehr Anstrengung, mehr Leistung. Wir müssen an den allgemeinen Schulen, den Berufsschulen und den Hochschulen eine neue Dynamik entfesseln, die den permanenten Reformprozess zu einem Selbstläufer macht."

- "Schulen, Berufsschulen und Hochschulen sollen in Zukunft wie Unternehmen geführt werden, wenn auch wie Unternehmen eigener Art (*sui generis*). Innerhalb staatlicher



Vorgaben und Qualitätskontrollen sollen sie sich eigenständig entwickeln, sich ein Profil und Programm geben können, ihr Personal selbst auswählen dürfen und selbst evaluieren. Erfahrungen der Wirtschaft im Management, in der Qualitätssicherung und in der Personalführung sind sehr gut für Schulen und Hochschulen zu adaptieren. Wir setzen auf neue Kooperationen von Wirtschaft, Schule und Hochschule bis hin zu neuen Partnerschaften zwischen einzelnen Betrieben und Bildungseinrichtungen. So wird eine lebensnahe und anwendungsbezogene Bildung unterstützt, so werden Schulen und Hochschulen einfach besser sein."

Soweit zur Struktur der beruflichen Ausbildung in den Berufsschulen aus der Sicht der Arbeitgeber. Raus aus der staatlichen Kontrolle, rein in das Leistungs- und Anwendungsprinzip, hin zur Wirtschaft. Nach dem Berufsbildungsgesetz von 1979 kommt den Berufsschulen innerhalb der dualen Berufsausbildung die Aufgabe zu, den fachtheoretischen und den allgemeinbildenden Teil der Berufsausbildung zu leisten. Auch wenn von Seiten der Arbeitgeber nicht offen an diesem dualen Prinzip gerüttelt wird, so wird aus dem Gesagten doch deutlich, dass mindestens der allgemeinbildende Auftrag der Berufsschulen zur Disposition gestellt wird. In diesen Kontext gehören auch die Forderungen nach gänzlicher Abschaffung des zweiten Berufschultages und nach verstärkter Präsenz der Auszubildenden in den Betrieben.⁵

„In einer gemeinsamen Erklärung der Arbeits- und Sozialminister - Kultusminister - Wirtschaftskonferenz vom 22. Oktober 1999⁶ wird den Erwartungen der Arbeitgeber nach wettbewerbsorientierter Ausbildung weitgehend entsprochen. Die Schlagworte sind verstärkter betrieblicher Praxisbezug, Kooperation der Lernorte Schule und Betrieb und Förderung der Mobilität auf dem deutschen und europäischen Arbeitsmarkt durch Ausbau von Fremdsprachenkenntnissen und Medienkompetenz. Ihren Alleinvertretungsanspruch auch im Hinblick auf Bildungsinhalte geben die Arbeitgeberverbände nur ungern auf. Nirgendwo wird dies deutlicher als in ihrer Positionierung gegenüber den Gewerkschaften. Die werden dankbar mit ins Boot genommen, wenn es gilt, die Einführung eines Pflicht-Faches „Wirtschaft“ in den allgemeinbildenden Schulen zu fordern. Gleichzeitig werden gewerkschaftliche Forderungen nach einem Rechtsanspruch auf betriebliche Weiterbildung und die von den Arbeitnehmervertretungen forcierte Reform des Betriebsverfassungsgesetzes, die den Betriebsräten ein Mitspracherecht bei der beschäftigungssichernden (Weiter-)Qualifizierung der MitarbeiterInnen einräumt, bildlich mit Schaum vor dem Mund bekämpft.“⁷

Entwicklungspolitische Organisationen bieten demgegenüber das kooperative Konzept des Globalen Lernens an. Im Gegensatz zu den Arbeitgebern wollen sie den allgemeinbildenden Auftrag der Berufsschule stärken. Dabei soll Globales Lernen, die Hinführung zu einem Denken und Handeln im Welthorizont, nicht in erster Linie durch zusätzlichen Lernstoff oder gar ein zusätzliches Lernfach, sondern im Zuge einer Kontexterweiterung als durchgängiges Lernprinzip im gegenwärtigen Fächerkanon realisiert werden. Sie wollen die pädagogischen Kompetenzen ihrer Organisationen verstärkt in bildungspolitische Entscheidungen, bei der Erstellung

von Bildungsplänen, von Rahmenrichtlinien und Curricula und bei der Erarbeitung von Programmen der Schulentwicklung berücksichtigt sehen. Sie fordern die Öffnung der Berufsschulen und des Berufsschulunterrichtes für das Fachwissen entwicklungspolitischer NRO und die Verbesserung der Rahmenbedingungen für fächerübergreifenden und projektbezogenen Unterricht.

Auch ihren Forderungen kommt die Politik entgegen. In der Empfehlung der Kultusministerkonferenz zum Themenkreis "Eine Welt/'Dritte Welt' in Unterricht und Schule" vom Februar 1997 wird ausdrücklich festgehalten, dass bei der Erziehung zur gemeinsamen Verantwortung für die „Eine Welt“ auch die Schule gefordert sei, die Komplexität der zu lösenden Probleme und ihre existentielle Relevanz darzustellen. Diese Erziehungsaufgabe sei insgesamt so bedeutsam, dass sie Bestandteil der Allgemeinbildung sein müsse und der besonderen Berücksichtigung bei der beruflichen Ausbildung bedürfe. Die ersten, bislang noch unveröffentlichten Ergebnisse einer Umfrage des World University Service (WUS) zum Stand der Umsetzung dieser Empfehlung in den Bundesländern Ende des vergangenen Jahres zeigt deutlich, dass die Kultusministerien insbesondere in den Themenbereichen Politische Bildung/Wirtschaftslehre bemüht sind, die Thematik zu verankern.⁸ Alle aktuell mit der Überarbeitung von Rahmenplänen befassten Ministerien kündigen an, dem Bereich "Eine Welt" auch in der Berufsschule zukünftig breiteren Raum gewähren zu wollen. In Nordrhein-Westfalen war u.a. auch die berufliche Bildung Thema des von der Landesregierung im Dezember 2000 initiierten Kongresses "NRW in globaler Verantwortung". Es wurde festgehalten, dass der Vermittlung sozialer, ökonomischer, kommunikativer und interkultureller Kompetenzen in der beruflichen Bildung auch deshalb in Zukunft eine größere Bedeutung zukommen müsse, damit der einzelne zur Erweiterung seines Bildungshorizontes, zur Reflexion der Identität und des eigenen Lebensstils mit dem Ziel des verantwortlichen Handelns im internationalen Kontext befähigt werde (NRW 2000). Und nur gut ein halbes Jahr ist es her, dass der damalige Präsident der Kultusministerkonferenz, Willi Lembke, in einer gemeinsamen Erklärung mit dem Vorsitzenden der Bildungs- und Lehrgewerkschaften sowie ihrer Spitzenverbände Deutscher Gewerkschaftsbund (DGB) und DBB (Deutscher Beamtenbund und Tarifunion) in einem Beschluss der KMK vom 5. Oktober 2000 festgeschrieben hat, die Zukunftsaufgaben von Bildung und Erziehung würden vor allem auch geprägt sein von der Dynamik der Globalisierung und Interkulturalität, der Weiterentwicklung der demokratischen Kultur, der Bedeutung einer sozialen und ökologischen Nachhaltigkeit und der Sicherung von Frieden und Gewaltfreiheit.

Was nun ist der kurze Sinn der vorausgegangenen langen Rede? Aus Sicht des Verfassers stehen sich die Interessen von Wirtschafts- und Arbeitgeberverbänden einerseits und jenen Gruppierungen, die für Globales Lernen eintreten, andererseits in der beruflichen Aus-, Fort- und Weiterbildung weitgehend unvereinbar gegenüber. Auch wenn die Fertigkeiten und Kompetenzen, die beide Seiten anstreben, vordergründig adaptabel scheinen, so sind die damit verbundenen jeweiligen Intentionen diametral. Auf der einen Seite

steht das wettbewerbsfähige und auf der anderen Seite das im internationalen Kontext verantwortungsvoll handelnde Individuum. Wir sollten uns hüten, auf einen Zug aufspringen zu wollen, der uns bestenfalls zu seinen Bedingungen mitnimmt und schlimmstenfalls überrollt. Doch damit ist für das Globale Lernen in der beruflichen Aus- und Weiterbildung noch längst nicht alles verloren. Zum einen ist es in der Vergangenheit wenigstens zum Teil gelungen, die politische Ebene und hier insbesondere die Kultusministerien für die Themen des Globalen Lernens zu sensibilisieren. Dieser Weg muss konsequent weitergegangen werden. Zum zweiten gibt es andere, besser geeignete Koalitionspartner als die Arbeitgeberverbände. Es wird in Zukunft z.B. darauf ankommen, über die Gewerkschaften und Betriebsräte das Thema der internationalen Solidarität und Gerechtigkeit im Globalismus in die betriebliche Weiterbildung zu tragen. Es kann kein Zweifel daran bestehen, dass auch die Arbeitnehmervertretungen schwierige Bündnispartner sind, denn sie haben einen Balanceakt zwischen internationaler Solidarität und den unmittelbaren arbeitsmarktpolitischen Interessen ihrer Mitglieder zu bewältigen. Dennoch bestehen hier Kooperationsfelder, die genutzt und ausgebaut sein wollen. Und last not least: Unterhalb der Ebene der Verbände hat sich in einzelnen Betrieben der gewerblichen Wirtschaft mittlerweile eine bemerkenswerte Bewusstseinswandlung vollzogen. Sie haben verstanden, dass Wettbewerb ohne Solidarität keine Zukunft haben kann und sind für neue betriebliche Lernformen offen. Es gilt, die notwendigen Scheuklappen gegenüber den Arbeitgeberverbänden nicht auch vor solchen Betrieben herunterzulassen und statt dessen die Möglichkeiten für Kooperationen auszuloten und beherzt zu nutzen.

Anmerkungen:

1 Siehe auch die Ergebnisse einer Umfrage der "implus Trainings AG" zum Thema "Was erwarten Sie von einer Führungskraft, die auch morgen noch erfolgreich führen soll?" Erhebung bei 230 Seminarteilnehmern in insgesamt 27 Seminaren (Erhebungszeitraum März bis Dezember 2000). Im Volltext im Internet unter der Adresse: <http://www.implus.de>

2 Schröder setzt auf Nachhaltigkeit. In: Frankfurter Rundschau vom 5. April 2001

3 Vgl.: Chirac sieht Zeit reif für Recht auf intakte Umwelt. In: Frankfurter Rundschau vom 31. März 2001.

4 Hundt, Dr. Dieter: Investitionen in Humankapital – Wettbewerbsvorteil für die deutsche Wirtschaft. Vortrag anlässlich der KWB-Veranstaltung "Ausbildung für Wirtschaft und Gesellschaft" am 31. März 1998. Ähnlich argumentiert die BDA auch in ihrem Positionspaper "Für eine neue Bildungsoffensive", das Ende 2000 veröffentlicht wurde. Von Interesse für die Thematik ist insbesondere das Kapitel 1 - "Bildung entscheidet über die Zukunft".

5 siehe hierzu z.B. Hundt, Dieter: Investitionen in Humankapital – Wettbewerbsvorteil für die deutsche Wirtschaft. Vortrag anlässlich der KWB-Veranstaltung "Ausbildung für Wirtschaft und Gesellschaft" am 31. März 1998: "Die Konzentration des Berufsschulunterrichtes im ersten Lehrjahr und der Wegfall des zweiten Berufsschultages in der Woche ab dem zweiten Lehrjahr ermöglichen eine deutliche Erhöhung der Anwesenheitszeit des Auszubildenden im Betrieb und damit eine Attraktivitätssteigerung der Ausbildung für das Unternehmen. Dies kann praktisch ohne Unterrichtsreduzierung realisiert werden. Umfragen haben ergeben, daß die Abschaffung des zweiten Berufsschultages jedes zweite Unternehmen veranlassen würde, mehr Auszubildende einzustellen als bisher. Die Länder müssen in dieser Frage endlich flächendeckend aktiv werden."

6 „Länderposition zu Folgeaktivitäten aus dem Beschluss der Arbeitsgruppe „Aus- und Weiterbildung“ im Bündnis für Arbeit, Ausbildung

und Wettbewerbsfähigkeit: Strukturelle Weiterentwicklung der dualen Berufsausbildung - Gemeinsame Grundlagen und Orientierungen vom 22. Oktober 1999.“

7 Vgl. hierzu u.a.: Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände und Deutscher Gewerkschaftsbund 2000; Deutsche Gesellschaft für Personalführung e.V. 2001, S.8.; Kabinettsentwurf zur Reform des Betriebsverfassungsgesetzes (<http://www.bma.bund.de>) und Stellungnahme der BDA zum Entwurf eines Gesetzes zur Reform des Betriebsverfassungsgesetzes der Bundesregierung (<http://www.bda-online.de>)“

8 Die Ergebnisse der Umfrage werden voraussichtlich in der zweiten Jahreshälfte 2001 veröffentlicht werden. Informationen hierzu bei der WUS-Informationsstelle Bildungsauftrag Nord-Süd, Goebenstr. 35, 65195 Wiesbaden, Tel.: 0611/9446170.

Literatur:

Beck, Ulrich: Was ist Globalisierung? Irrtümer der Globalisierung – Antworten auf Globalisierung. Frankfurt am Main 1997.

Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände und Deutscher Gewerkschaftsbund: Wirtschaft – notwendig für die schulische Allgemeinbildung. Gemeinsame Initiative von Eltern, Lehrern, Wissenschaft, Arbeitgebern und Gewerkschaften. Berlin. August 2000.

Deutsche Gesellschaft für Personalführung e.V. (Hrsg.): Rechtsanspruch auf Weiterbildung? In: Personalführung – Für alle, die Personalverantwortung tragen. Heft 4/2001.

Löhr, Mechthild (Vorsitzende des Arbeitskreises Schule der BDA): Zehn Thesen. Rede aus Anlass des Deutschen Arbeitgebertages am 21. November 2000 in Berlin.

NRW in globaler Verantwortung. Dialog-Prozess und Kongress (Bonn 29.11. bis 1.12.2000) – Greenpaper-Entwürfe der Arbeitsgruppen. August 2000.

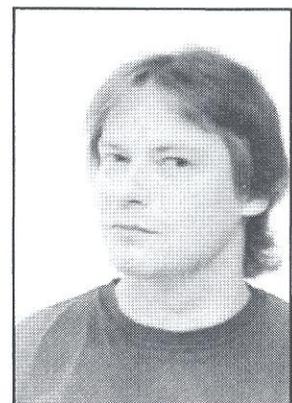
Rötzer, Florian: Über das Projekt der Kurzfristigkeit. Richard Sennetts Phänomenologie des flexiblen Menschen und seine Kritik an der Zerstörung des Charakters. In: Telepolis. Das Magazin der Netzkultur (<http://www.ix.de/tp/deutsch/inhalt/buch/2301/1.html>) 2000.

Toepfer, Barbara: Globales Lernen in der beruflichen Grund- und Ausbildung. In: Bildung 21 – Lernen für eine gerechte und zukunftsfähige Entwicklung. Dokumentation des VENRO-Kongresses vom 28. bis 30. September 2000 in Bonn, im Druck.

Verband Entwicklungspolitik Deutscher Nicht-Regierungsorganisationen (VENRO): "Globales Lernen" als Aufgabe und Handlungsfeld entwicklungspolitischer Nicht-Regierungsorganisationen. (= VENRO Arbeitspapier Nr. 10). Bonn 2001. (Bezug über die VENRO-Geschäftsstelle (Kaiserstr. 203, 53113 Bonn) oder im Internet unter der Adresse <http://www.venro.org>).

Zedler, Reinhard: Schlüsselqualifikationen oder: Was heißt Lernen für die Zukunft konkret. In: Bildung 21 – Lernen für eine gerechte und zukunftsfähige Entwicklung. Dokumentation des VENRO-Kongresses vom 28. bis 30. September 2000 in Bonn, im Druck.

Torsten Jäger, geb. 1968, ist Politologe und Germanist. Er war von 1993 bis Ende des vergangenen Jahres bei der Bundesweiten Arbeitsgemeinschaft für Flüchtlinge PRO ASYL beschäftigt, zuletzt als wissenschaftlicher Mitarbeiter. Seit 1998 ist er Mitarbeiter beim World University Service (WUS) – Deutsches Komitee e.V. Dort war er bis Ende 2000 Referent der WUS-Informationsstelle Bildungsauftrag Nord-Süd. Seit Anfang dieses Jahres leitet er bei WUS das Studienbegleitprogramm für Studierende aus Afrika, Asien und Lateinamerika in Hessen. (STUBE Hessen). Weiterer Arbeitsschwerpunkt des Autors ist die Rezeption des Nationalsozialismus in der bundesdeutschen Gesellschaft vor dem Hintergrund der Erkenntnisse von Alltags- und Sozialgeschichte.



Barbara Toepfer

Globales Lernen in der beruflichen Schule

Anspruch und Realität

Zusammenfassung: Die Autorin positioniert sich in der Debatte um die Vereinbarkeit von Globalem Lernen in der beruflichen Bildung mit den Ausbildungsinteressen der gewerblichen Wirtschaft im Angesicht des weltweiten Wettbewerbs vehement an der Seite der Pragmatiker. Sie argumentiert, gemeinsame Ausbildungsziele z.B. im Bereich der Schlüsselqualifikationen seien nicht schon deshalb von vorneherein diskreditiert, weil sie sowohl für verantwortungsvolles Handeln im internationalen Kontext als auch für gewinnorientiertes Wirtschaftsverhalten tauglich seien. Die ideologische Verweigerungshaltung der Globalisierungskritiker gegenüber Kooperation zwischen gewerblicher Wirtschaft und entwicklungspolitischen Organisationen verbaue sämtliche Zugänge zum Globalen Lernen, entmutige Praktiker und spreche Auszubildenden und Lernenden in den Betrieben und Schulen die Fähigkeit ab, selbstbestimmt und verantwortungsvoll zu entscheiden, für welche Ziele sie ihre Kompetenzen und ihre Qualifikationen einsetzen wollen.

Es ist schon paradox. Während Wissenschaftler und Experten verschiedener Disziplinen noch darüber nachdenken ob Globales Lernen in der beruflichen Bildung ethisch vertretbar ist, praktizieren es Lehrkräfte in beruflichen Schulen - wenn auch oft unter anderen Namen - bereits seit vielen Jahren. Kooperationen mit Schulprojekten und Schulen in Ländern des Südens sind in vielen beruflichen Schulen im deutschen Sprachraum Wirklichkeit - wenn auch nicht schulumfassende Realität. Unterrichtsthemen wie "Globalisierung", "nachhaltige Entwicklung", "Kinderarbeit", "Fairer Handel" oder "Menschenrechte" sind auch hier bekannt und werden bearbeitet. Nicht wenige Lehrkräfte haben gelernt, ihre multikulturelle Schülerschaft als Ausgangspunkt für interkulturelle Lernprozesse zu nehmen. Auszubildende stellen in Projekten der Fachpraxis und -theorie alternative und angepasste Technologien her und produzieren aus ökologisch angebauten Nahrungs- und Genussmitteln Menüs für individuelle Gastronomie und für Systemgastronomie. Und

dies ist nur ein kleines Fenster in das Gebäude "Berufliche Schule".

Wer wollte es bestreiten - wir brauchen mehr davon, viel mehr. Wir, die "PraktikerInnen" in diesem Bildungsbereich, hoffen auf spürbarere Unterstützung: von Seiten der Erziehungswissenschaftler und Fachdidaktiker, der Berufs- und Wirtschaftspädagogen, der Bildungspolitik und -administration, der Betriebe und ihrer Verbände und der Kammern und Innungen. Und nicht zuletzt auch von Seiten der Lehreraus- und -fortbildung.

Vielleicht erklärt dieses ZEP-Heft, warum diese erhoffte Unterstützung ausbleibt. Ernüchterung dagegen bleibt nicht aus. Es ist schwierig, sich des Eindrucks zu erwehren, außer ein paar versprengten Berufsschullehrern (und vielleicht einem Linguisten aus Melbourne) wolle niemand Globales Lernen in der beruflichen Bildung. Mehr noch, man muss sich die Frage stellen, ob Globales Lernen in der beruflichen Bildung überhaupt legitim ist.

Es klingt eigentlich ganz simpel (vgl. die Beiträge von Wintersteiner und Jäger in diesem Heft): Unternehmen wollen freien Wettbewerb - Globales Lernen will internationale Gerechtigkeit. Diese beiden Positionen stehen sich gegenüber. Oder anders: Unternehmen wollen wettbewerbsfähige Individuen - Globales Lernen will verantwortungsvoll handelnde Individuen. "Flexibilität" ist ein beschönigender Ausdruck für die permanente Entwertung von Können und Wissen des künftig job- und unternehmensrotierenden Humankapitals - in der Schule noch Auszubildende oder Schülerinnen und Schüler oder Studierende genannt.

Doch wem eigentlich nützen diese Polarisierungen, die in ihrer Substanz und Logik eine altbekannte Kapitalismuskritik sind, die für die politische Debatte unverzichtbar, für die berufspädagogische Debatte jedoch wenig weiterführend ist. Welche Schlussfolgerungen für berufliche Pädagogik - oder sogar für jedwede Bildung - ergeben sich nach Ansicht der Autoren eigentlich aus ihrer Kritik? Nichts Neues in der Argumentation bedeutet eben leider auch nichts Neues in der Pädagogik.

1. Sind die Argumente Ausdruck von Abwehrmechanismen?

Die Globalisierungsdebattierer der unterschiedlichen Couleur haben ihre mit wenigen Federstrichen gezeichneten Feindbilder schnell zur Hand. Nur die Themen haben sich der Zeit angepasst. Die Vorurteile, die diese Bilder nähren, sind genauso "bewährt" wie die Argumente. Sie erübrigen die ernsthafte Auseinandersetzung im Dialog. Polarisierung schafft Klarheit in den Positionen. Die Frage nach dem "Dannach?" bleibt unbeantwortet.

Es ist wieder einmal "die Wirtschaft", die in Pro- und Contra spaltet, wenn wir über Bildungs- und Erziehungsziele und Schlüsselqualifikationen streiten. Es ist "die Schule" und die in ihr vermittelte Bildungsqualität, die erhalten muss, um von gesellschaftlichen und politischen Krisen - auch der Krise der demokratischen Gesellschaft - abzulenken. Wie immer sitzen beide Seiten fest im jeweiligen ideologischen Sattel, wenn Unternehmer und ihre Verbände Schulen vorwerfen, sie bildeten am wirtschaftlichen Bedarf vor-

bei und wenn Pädagogen Unternehmen vorwerfen, sie seien zwecks Gewinnmaximierung an nichts anderem als an der größtmöglichen Ausbeutung menschlicher Ressourcen interessiert.

Für Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen stellt und stellt sich die Situation differenzierter dar. Und dies nicht erst seitdem der Begriff "Globalisierung" - oder besser "Globalismus" - in aller Munde ist. Berufliche Schule hat klar definierte Bildungsaufträge, die professionell und kompetent zu erfüllen sind.

Dazu gehört die berufliche Qualifizierung im dualen Ausbildungssystem im Hinblick auf Anforderungsprofile, die "abnehmende" Industrie, das Handwerk und der Dienstleistungssektor formulieren. (Um Irrtümern vorzubeugen: Die Ausbildungsrahmenpläne für die spezifischen Berufe kommen vom BIBB - Bundesinstitut für Berufliche Bildung -, Rahmenpläne werden von der Kultusministerkonferenz verabschiedet und Rahmenlehrpläne sind Konkretisierungen auf Länderebene durch die Kultusministerien).

Dazu gehört das Aufbauen auf in den ersten 10 bis 13 Schuljahren vermittelten Basisqualifikationen und allgemeinem Wissen. Dazu gehört die Begleitung und Qualifizierung junger Menschen in ihrer spezifischen Sozialisationsphase vom Schüler- zum Arbeitnehmerdasein (und, das macht es nicht einfacher, zur Schein/Selbstständigkeit oder Arbeitslosigkeit oder Gelegenheitsberuflichkeit). Dazu gehören die "Warteschleifen" Berufsvorbereitungsjahr und Berufsgrundbildungsjahr, die ein- und zweijährige Fachschule, die Fachoberschule, das Fachgymnasium und andere, länderspezifische Schulformen.

In diesen Klassen wird oft knochenharte pädagogische Arbeit geleistet. Implikationen, berufliche Schulen seien Spielball oder Kadenschmiede der Global Players, in denen Globales Lernen dann zur pädagogischen Hure verkäme, verkennen berufsschulische Realität komplett.

In diesen Klassen wird oft knochenharte pädagogische Arbeit geleistet. Implikationen, berufliche Schulen seien Spielball oder Kadenschmiede der Global Players, in denen Globales Lernen dann zur pädagogischen Hure verkäme, verkennen berufsschulische Realität komplett.

2. Was ist Globales Lernen?

Der Begriff des "Globalen Lernens" ist nicht unumstritten - es gibt verschiedene Definitionen und er führt vor allem in der beruflichen Bildung zu Verwirrung, weil er tatsächlich - Ironie des Schicksals - assoziieren lässt, Globales Lernen diene der Anpassung an Anforderungsprofile von Weltwirtschaft in Zeiten der Globalisierung.

Es gibt jedoch einen breiten Konsens im deutschsprachigen Raum, unter Globalem Lernen die Zusammenführung verschiedener pädagogischer Ansätze - z.B. Interkulturelles Lernen, entwicklungsbezogene Bildung, Menschenrechts-, Friedens- und Demokratieerziehung und ökologische Bildung (sowie interreligiöses Lernen) mit dem Ziel zu verschränken, Herausforderungen der Gegenwart und Zukunft aus verschiedenen Perspektiven und in ihrer Komplexität zu beleuchten und an Handlungs- und Lösungsansätzen und -strategien zu arbeiten, um Probleme bewältigen und Zukunft gestalten zu können.

So verwundert es schon, wie beklemmend "Mobilität" und "Flexibilität" offenbar auf Menschen wirken kann. Wer "aus der Wirtschaft" kommt - sogar den Älteren unter uns! -, dem sind Arbeitsplatzwechsel und berufsbedingte Umzüge auch ins Ausland nicht unvertraut. Sie gehören schon seit Jahr-



Wir putzen professionell und verdienen mehr als unsere Eltern (Foto: Werkhof Darmstadt)

zehnten selbstverständlich zu beruflichen Biografien. Dass das damit verbundene "lebenslange (Um)Lernen" als Bruch und permanente Entwertung von Wissen und Können interpretiert wird ist möglich, aber nicht zwangsläufig. Als aufbauendes Lernen im Sinne von Kompetenzzuwachs und persönlichen Reifungsprozessen empfunden - auch ein Teil von Realität - erhält es eine ganz andere, nämlich eine positive und bereichernde Färbung. Warum wird diese Seite der Medaille beim Nachdenken über Bildung nicht mehr mitbedacht, sobald die Begriffe "Globalisierung" und "Unternehmen" in diesem Kontext erscheinen?

Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen haben oft ernstzunehmende Bedenken gegenüber Globalem Lernen. Einige davon sind zunehmende Stofffülle, mangelndes Schülerinteresse, unzureichende Verankerung im Bildungsauftrag, Druck durch Gesellen-/Gehilfenprüfungen und ähnliches. Sie

und viele andere Argumente sind zunächst einmal berechtigt und müssen im Diskurs ihren Raum haben. Sie sind bereits vielfältig erörtert worden und teilweise zu entkräften. Auch Lösungsvorschläge gibt es. Interessant sind allerdings die diesen ausschließenden "Sachzwängen" zugrundeliegenden Bedürfnisse und Befürchtungen, die sich in Gesprächen mit Lehrerinnen und Lehrern erschließen, wenn die pädagogischen Dimensionen der Frage "Globales Lernen – ja oder nein?" zum Thema werden. Da zeigt sich unter der Oberfläche, dass (hier zu quantifizieren wäre unbillig – aber die pädagogische Praxis spricht für sich) Lehrerinnen und Lehrer durchaus interessiert und willens sind, dass ihnen aber die Kraft, der Mut und das Know-how für Globales Lernen fehlt. So werden plausibel klingende Argumente vorgeschoben vor Selbstzweifel, Resignation und Ängste. Hier nur ein Beispiel dafür: Lehrkräfte trauen sich oft nicht, Probleme wie Rassismus, Rechtsextremismus, Antisemitismus oder soziale Ungerechtigkeit zu bearbeiten, weil sie befürchten, Situationen heraufzubeschwören, für die sie kein pädagogisches Instrumentarium zur Verfügung haben. Sie haben Angst vor den Emotionen und Gedanken ihrer Schüler. Und es erscheint ihnen als das kleinere Übel, diese Dimensionen zu ignorieren oder zu unterdrücken – mit dem Erfolg, dass die "Topfdeckel" in anderen Kontexten und an anderen Orten "hochgehen".

Ein anderes Argument – das Desinteresse der Schülerinnen und Schüler. Ich erlebe Kolleginnen und Kollegen immer wieder als äußerst engagiert in ihren Überlegungen, wie sie bestimmte Unterrichtsthemen "schmackhaft" machen können. Dies führt jedoch nicht dazu, dass "unattraktive" Themen aus dem Curriculum gestrichen werden. Globales Lernen wird also durch dieses Argument nicht obsolet. Vielmehr: Es gibt viel gähnende Langeweile im berufsschulischen Unterricht! Themen und Methoden des Globalen Lernens könnten hier wiederbelebend wirken, vorausgesetzt Lehrkräfte sind bereit, sich entstehenden Kontroversen zu stellen und zu lernen, diese methodisch kompetent in Lernsituationen einzubetten.

Dies bietet Chancen, die eigene Rolle als Lehrerin oder Lehrer aufzuweichen und den Situationen anzupassen. Lehrerdominanz und Be-Lehrung sind hier weniger gefragt, und auch nicht das perfekte Lehrervorbild (merkwürdigerweise taucht dieser Eigenanspruch nicht in der pädagogischen Alltagsdebatte auf, sondern just in der Auseinandersetzung mit den Möglichkeiten und Grenzen des Globalen Lernens). Hier ist der "Lehrer-Mensch" mit all seinen eigenen Fragen und Zweifeln als Lernbegleiter hilfreich – der allerdings nicht ruderlos im Strudel des vielleicht entstehenden Chaos untergehen darf.

3. Ist Globales Lernen Bildungsauftrag der Berufsschule in Deutschland?

Die neueren von der Kultusministerkonferenz (KMK) verabschiedeten Rahmenpläne für eine ganze Reihe verschiedener Ausbildungsberufe¹ bezeichnen den Bildungsauftrag der Berufsschule als die Vermittlung beruflicher Grund- und Fachbildung und die Erweiterung der vorher erworbenen Allgemeinbildung. Dieser Bildungsauftrag konkretisiert sich

in Befähigungszielen:

- Erfüllung der Aufgaben im Beruf,
- Mitgestaltung der Arbeitswelt und der Gesellschaft in sozialer und ökologischer Verantwortung sowie
- Handlungskompetenz.

Die Bereitschaft und Fähigkeit, sich in beruflichen und privaten Situationen "sachgerecht, durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich" zu zeigen, gehört zu diesen anzustrebenden Handlungskompetenzen. Darüber hinaus soll im allgemeinen und gegebenenfalls im berufsbezogenen Unterricht auf Kernprobleme unserer Zeit hingewiesen werden wie

- Arbeit und Arbeitslosigkeit,
- Friedliches Zusammenleben von Menschen, Völkern und Kulturen in einer Welt unter Wahrung kultureller Identität,
- Erhaltung der natürlichen Lebensgrundlagen und
- Gewährleistung der Menschenrechte.²

Bedeutet die Umsetzung dieser Bildungs- und Befähigungsziele tatsächlich ein "Mitschwimmen in der Globalisierungswelle", und erfordert die Sensibilisierung von Lehrkräften für diese Ziele tatsächlich zunächst die Entscheidung, ob "berufliche Bildung entweder primär als Wirtschaftsförderung oder primär als Bildungsförderung der SchülerInnen" zu konzipieren ist? Ich werde das Thema "Schlüsselqualifikationen" nicht außer Acht lassen und greife hier nur vor: Ist es denn möglich zu steuern, ob vermittelte Kommunikationskompetenz primär wirtschaftlichen oder primär individuellen oder gesellschaftlichen Interessen dient? Oder sind dies nicht in letzter Konsequenz persönliche Entscheidungen in den Lebensentwürfen und den Lebenswirklichkeiten der Auszubildenden, die dann "verantwortlich" mit ihren Kompetenzen umgehen? Und wer hat überhaupt die Definitionsmacht über "verantwortliches Handeln"?

Ich formuliere einen Umkehrschluss: Bedeutet die Möglichkeit, dass eine künftige Mitarbeiterin eines international agierenden Konzerns ihre Kompetenz im Umgang mit Fremden und Fremdem in den Dienst einer "inhumanen Wirtschaftswelt" stellt, anstatt die Unternehmenspolitik im Sinne solidarischen Handelns zu beeinflussen (oder sich wenigstens in einem interkulturellen Verein zu engagieren), auf Globales Lernen in der beruflichen Aus- und auch Weiterbildung besser zu verzichten?

Auch konkrete Rahmenpläne wären in der Lage, Befürchtungen des Missbrauchs zumindest partiell zu entkräften – oder zu bestätigen, je nach Perspektive. Herausragendes Beispiel für den Versuch, mittels Rahmenplanvorgaben berufliche Handlungsspektren über den bisher üblichen "Teller- rand" hinaus zu öffnen, ist der Rahmenplan für Reiseverkehrskaufleute. Dieser Rahmenplan ist eine kleine Traum erfüllung für "Berufler", die sich dem Globalen Lernen verschrieben haben. Von der interkulturellen Kompetenz über die ökologisch und sozial verträgliche Produkt- und Dienstleistungsentwicklung und Personalpolitik als berufliche Handlungsfelder bis hin zu einer aufgeklärten und "sanften" Verkaufspolitik und -praxis wird hier das pädagogisch-didaktische Fundament für einen alternativen Tourismus ge-

legt. Künftige Arbeitnehmer tragen die Fülle der ihnen hierdurch offerierten Perspektiven in ihre berufliche Praxis hinein. Ob sie diese auch aktiv und unternehmenspolitisch wirksam applizieren, liegt dann nicht mehr in der Hand der Pädagogen. Die Wahrscheinlichkeit dessen ist jedoch durch den berufsschulischen Unterricht gewachsen.

So gibt es vielfältige Ansatzpunkte für Globales Lernen in der beruflichen schulischen Aus- und Weiterbildung (vgl. den Beitrag von Hannes Metz in diesem Heft). Es gibt Leitfäden, Handreichungen und Unterrichtsmaterialien.³ Zu der Inhalts- und Methodendebatte hat sich in jüngerer Zeit noch die der Vermittlung von Schlüsselqualifikationen gesellt. Besonders an ihr entzündeten sich verschiedene Meinungen über Sinn und Un-Sinn des Globalen Lernens in der beruflichen Aus- und Weiterbildung.

4. Schlüsselqualifikationen

Die in der beruflichen Grund- und Fachbildung zu vermittelnden Schlüsselqualifikation, die keineswegs losgelöst zu sehen sind von der spezifischen berufs- und wirtschaftspädagogischen Debatte und den Entwicklungslinien der Fachdidaktiken, können hier nicht umfassend wiedergegeben werden. Es fällt jedoch auf, dass einige zentrale Kompetenzen, die Globales Lernen zu vermitteln sucht, identisch sind mit Forderungen der ausbildenden Betriebe und mit "Cross Curricular Competencies", die zurzeit in der OECD-Leistungsvergleichsstudie PISA getestet und verglichen werden⁴. So lohnt es sich, diese einmal näher anzuschauen. Es sind:

- Soziale Kompetenz (Perspektivwechsel, Empathie, Übernahme von Verantwortung, Kommunikationskompetenz und Team- und Gruppenfähigkeit),
- Selbstreguliertes Lernen und
- Problemlösekompetenz.

Am Beispiel einer (modellhaften) Unterrichtseinheit zum – zugegebenermaßen für viele Lehrkräfte heiklen – Thema Israel/ Palästina⁵ habe ich versucht aufzuzeigen, wie Schülerinnen und Schüler sich Problemfeldern nähern und in ihnen so bewegen können, dass die oben aufgeführten Kompetenzen gefördert werden. Recherchen und Kommunikation mittels Internet spielen dabei eine ebenso große Rolle wie handlungsbezogenes Lernen und methodische Vielfalt auch außerhalb des Lernorts Schule⁶. Neu dürften dabei Elemente der Betzavta-Methode⁷ sein, die Gaby Wiemeyer in diesem Heft beschreibt. Im Rahmen eines Projektes des Hessischen



Nicaragua (Foto: Werkhof Darmstadt)

Landesinstituts für Pädagogik werden für diese Lerneinheit außerdem Evaluationskriterien entwickelt, anhand derer die Wirksamkeit der pädagogischen Arrangements gemessen werden kann. Curricular eingebettet ist dieses Thema in die Unterrichtsfächer Politik/ Gemeinschaftskunde, Religion/ Ethik, Englisch und EDV. Sie stellt einen zusätzlichen, die bestehenden Ansätze der Auseinandersetzung mit der Shoah und ihren Folgen für die Menschen in Palästina und Israel ergänzenden Zugang zum Thema dar, orientiert sich stark an der Gegenwartspolitik und hält authentische Materialien aus den ersten Monaten der Al Aqsa-Intifada vor. Pädagogisch bedient sich die Lerneinheit diverser Ansätze bzw. entspricht sie Zielen aus der Menschenrechts- und Friedenserziehung, dem interkulturellen Lernen, dem ökumenischen Lernen und der entwicklungsbezogenen Bildung.

Der Erwerb von Schlüsselqualifikationen erfolgt hier über Globales Lernen zu einem Thema, dem sich Deutsche immer wieder stellen müssen. Es ist ein Ansatz, der differenzieren hilft zwischen den Folgen politischer und wirtschaftlicher Entscheidungen einerseits und dem Verhalten von Individuen und Gesellschaft andererseits. Ziel ist der differenzierte Umgang mit Realitäten und Handlungsperspektiven – ein Versuch, gemeinsame Bedürfnisse der Kontrahenten im Israel/Palästina – Konflikt herauszuarbeiten und von oberflächlichen Schuldzuweisungen, die Feindbilder gegenüber Juden oder Palästinensern befördern, abzulassen.

Sich weniger mit Unterschieden als mit Gemeinsamkeiten zu beschäftigen, dafür plädiert auch Peter Kell – eine Haltung, die deutlich manifestiert auch vom Generalsekretär der Vereinten Nationen, Kofi Annan, geteilt wird. Er ist der Initiator des Global Compact.

5. Global Compact

In seiner Rede vor dem Weltwirtschaftsforum in Davos im

Januar 2001⁸ resümiert Annan die Entwicklung seiner 1999 ins Leben gerufenen Initiative "Global Compact", in der Unternehmen dazu aufgefordert werden, nicht abzuwarten bis Regierungen neue Gesetze verabschiedet haben, sondern selbst die Initiative zu ergreifen und ihre eigene Unternehmenspraxis zu verbessern. Diesem "Global Compact", so Kofi Annan, hätten sich nicht nur viele namhafte und führende Unternehmen aus der ganzen Welt angeschlossen, sondern auch die Internationale Konföderation Freier Gewerkschaften und ungefähr ein Dutzend führender Menschenrechtsorganisationen. Dieser "Compact" sei kein Regulierungsinstrument oder Verhaltensleitfaden, sondern eine Plattform, um zu lernen und miteinander auszutauschen, was funktioniert und was nicht. Ziel sei es sicherzustellen, dass alle - Reiche und Arme gleichermaßen - die Chance haben, von der Globalisierung zu profitieren. Dazu wurden neun Prinzipien entwickelt.⁹

Der Generalsekretär fordert von der Weltwirtschaft:

Menschenrechte

- Prinzip 1: Den Schutz internationaler Menschenrechte in ihrem Einflussbereich zu unterstützen und zu respektieren.
- Prinzip 2: Sicherzustellen dass ihre eigenen Unternehmen nicht Mittäter in Menschenrechtsverletzungen sind.

Arbeit

- Prinzip 3: Die Anerkennung der Versammlungsfreiheit und des Rechtes auf genossenschaftliches Handeln.
- Prinzip 4: Die Abschaffung aller Formen von Zwangsarbeit.
- Prinzip 5: Die effektive Abschaffung von Kinderarbeit.
- Prinzip 6: Die Abschaffung von Diskriminierung am Arbeitsplatz und im Beruf.

Umwelt

- Prinzip 7: Die Unterstützung vorbeugender Maßnahmen, die sich den Herausforderungen der Umwelt stellen.
- Prinzip 8: Die Bildung von Initiativen, um größere Verantwortung für die Umwelt zu übernehmen.
- Prinzip 9: Die Unterstützung der Entwicklung und Verbreitung von umweltfreundlichen Technologien.

Auch hier sind verschiedene Interpretationen möglich. Handelt es sich um einen ersten Schritt hin zur Realisierung weltweiter ethischer Standards (auch die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte durchlief verschiedene Realisierungsstufen, bevor sie ratifiziert wurde) oder ist dies wieder nur der Versuch, dem Antlitz des menschenfeindlichen Kapitalismus kosmetisch beizukommen?

Ausblick

Wir sollten uns entscheiden. Überlassen wir das Terrain den Opponenten und ziehen uns mit Globalem Lernen aus der beruflichen Arena zurück? Oder bauen wir auf die Wirkung von Globalem Lernen in Erziehung und Bildung im Vertrauen darauf, dass Jugendliche und junge Erwachsene sich im Sinne von Solidarität und Menschlichkeit in ihrem beruflichen Handeln entscheiden, ohne sich – oder das Un-

ternehmen – gleichzeitig aus dem (Arbeits-)Markt hinaus zu katapultieren. Um hierfür zu qualifizieren, bedarf es allerdings tatsächlich eines Denkens in neuen Dimensionen, der Innovationsbereitschaft und Offenheit in Forschung und Lehre und im pädagogischen Alltag von Lehrerinnen und Lehrern. Wenden wir uns nicht ab, verstecken wir uns nicht hinter Klischees und Feindbildern, sondern packen wir es an und begeben wir uns in einen offenen Diskurs, aus dem sich zeitgemäße Pädagogiktheorie und –praxis entwickeln können!

Anmerkungen:

- 1 Sie finden sie im Internet bei Ihrem jeweiligen Kultusministerium, der KMK und in diversen Bildungsservern
- 2 In der Ausgabe 4/2000 des Berufsschul-Insider finden Sie auf den Seiten 22-25 den Artikel "Handeln im weltweiten wirtschaftlichen Kontext", in dem diese Positionen konkretisiert werden (GEW Landesverband Hessen, Zimmerweg 12, 60325 Frankfurt).
- 3 Siehe auch unter der Homepage der Schulberatungsstelle Globales Lernen in der Einen Welt <http://www.globlern21.de> "Berufliche Schulen" und Scheunpflug, Annette / Toepfer, Barbara (Hrsg.): Entwicklungsbezogene Bildung in beruflichen Schulen. Ein fachdidaktisches Handbuch zum globalen Lernen. IKO Verlag Frankfurt 1996.
- 4 Außerdem getestet werden naturwissenschaftlich-mathematische Leistungen und Leseverständnis
- 5 Sie finden sie im Internet unter der Homepage der Schulberatungsstelle Globales Lernen in der Einen Welt im Hessischen Landesinstitut für Pädagogik, <http://www.globlern21.de> Rubrik "Israel/Palästina" oder können sie bei der Autorin anfordern (toepfer-woehl@t-online.de). Sie ist primär für allgemeinbildende Schulen konzipiert, enthält jedoch Ergänzungen für berufliche Schulen.
- 6 Eine umfangreiche Tabelle über Methoden des Globalen Lernens mit Hinweisen für den berufsschulischen Unterricht hält die Schulberatungsstelle im Internet unter der Rubrik "Berufliche Schulen" vor.
- 7 Betzavta – "Miteinander" ist ein im Jerusalemer Adam Institut entwickelter Ansatz zur Demokratie- und Menschenrechtserziehung, die Teilnehmer in Spielen und Fallbeispielen mit Dilemmata konfrontiert, diese bearbeitet und demokratische Entscheidungsfindungsprozesse, die von den Bedürfnissen der Beteiligten ausgeht, reflektiert. Vgl. Verlag Bertelsmann Stiftung: Miteinander – Erfahrungen mit Betzavta. Praxishandbuch für die politische Bildung, 3. Aufl., Gütersloh 2001.
- 8 <http://www.unglobalcompact.com/gc/unweb.nsf/content/sgspeech.htm>
- 9 <http://www.unglobalcompact.com/gc/unweb.nsf/content/thenine.htm>



Barbara Toepfer ist Hotelfachfrau und -betriebswirtin, Berufsschullehrerin und Teammitglied der Schulberatungsstelle Globales Lernen in der Einen Welt im Hessischen Landesinstitut für Pädagogik. Sie ist außerdem Fachautorin zum Globalen Lernen, vor allem bezogen auf berufliche Schulen.

Zusammenfassung: Die üblichen polarisierenden Interpretationen von Globalisierung bringen weltweit Rechte und Linke in eine Allianz des Widerstands. Gefordert sind jedoch Ansätze der Auseinandersetzung mit dem Thema, die weniger Pole zementieren als Gemeinsamkeiten akzentuieren. Der Autor Peter Kell fordert und erprobt vor diesem Hintergrund neue Ansätze in der Analyse von Globalisierung sowie in der Bildungsforschung und -debatte.

Orthodox theories of globalisation position learning within a narrow economic framework and do not recognise a broader range of interpretations and perspectives of globalisation. Broader definitions are needed to provide a framework so that educators can connect with the complexities and opportunities that arise from globalisation for global interconnectivity and the formation of inclusive transnational communities of practice.

Going Global: A Free Market Bonanza ?

The relationship between education & training and globalisation is more commonly expressed in terms that reflect an orthodox neo-liberal economic paradigm which is characterised by an integration of world market structures. In this context products and services are developed, manufactured and distributed within a worldwide market increasingly represented by transnational corporations. One of the expanding markets is a transnational market in education and training.

More commonly the rationale and the future of the nation state is juxtaposed against an ability to participate in this integrated world-wide market and to remain economically "competitive". The state is exponentially required to provide the economic and social conditions to sustain the entry of global capitalism under the banner of free trade. This incorporates a generic policy cluster of lower trade barriers, deregulated financial markets and labour market conditions as well as generous tax incentives for transnational corporations to locate their operations in selected nation-states.

Part of the policy cluster involves a link with the provision of education & training to the skill formation necessary to be economically competitive. This relationship with education and international competitiveness is also linked with advances in the new technologies of learning such as on-line technology which is proposed as promoting borderless education and training.

These policy settings commonly associated with globalisation have also facilitated the steady privatisation of the state education & training system and the creation of new "hybrid" training enterprises. Integrating private and public organisations, these hybrids include multi-media corporations, finance and banking organisations, publishing companies and telecommunication organisations in partnership with private and public educational providers. Many of them have a global capacity operating across all continents in franchised chains that span national boundaries.

The limiting factor in much of the neo-liberal discourse is

Peter Kell

Seeking Common Boundaries

New Ways of Looking at Globalisation in Education and Training

the emphasis on competition, a sentiment which limits and contradicts the potential of collaborative global links and communities of practice.

The Global/Local Dilemma Sparks Cultural and Political Backlashes

Aligned with these developments is a mantra towards lowered government and state intervention that has been enthusiastically presented by conservative "think tanks" of international capitalism such as the Davos grouping and the World Trade Organisation (WTO). Their message has a determinist tone highlighting the futility of resistance to the new world economic order and extolling compliance with the generic global policy settings around free trade and a residual governmental role.

In their zeal the WTO neo-liberal free traders have triumphantly predicted the end of politics with the fall of the Berlin Wall. Unfortunately they have created a new form of divisive cultural politics which has contrived to unify the left and right in their resistance to globalisation. Right wing racist groups such as the National Front in France, Neo-Nazis in Germany and the One Nation Party in Australia have argued that globalisation has led to an erosion of national identity and they have blamed this on immigration. On the extreme left activist groups like September 11 (S11) have argued that the post-Fordist forms of "soft" capitalism have undermined the support structures of the nation-state and led to new forms of exploitation. Much of the left's message has racist overtones too in refusing to come to grips with the nature of international transmigration in the recent phases of globalisation by preferring to represent traditional "white" constituencies rather than the new multi-racial "disposable" work force in less developed nations.

The commonality in their messages also concerns a nostalgia that revives myths about the stable economic and social conditions that characterise nation-states which were said to have mono-ethnic, mono-lingual and mono-religious identities. In many respects the backlash against the economic perspectives of globalisation have emerged within the cultural sphere sparking anxieties about the perceived homogenising qualities of world capitalism. This interpretation of globalisation suggests that local economic, social, cultural

and political systems will be swamped by all embracing "global" forms of social, cultural and economic practice.

Identifying this global culture is difficult but is most often articulated in a resistance to the colonising aspects of new capitalism and popular culture. This global culture finds expression in the popular consumerism of McDonald's and Coca Cola as world products. The resistance to colonising influences of this new globalisation has an ambiguous and racist quality. It leads to a situation where there is a resistance to the "Americanisation" of culture in countries like Japan and the "Japanesification" of American life in North America. This resistance engages in a racist discourse which has been falsely used to explain such tragic events such as Bosnia.

This reading of globalisation attributes the civil turmoil in nations such as the former Yugoslavia and present day Indonesia as simply racial and ethnic tensions emerging from the homogenising qualities of globalisation. It is a position that states that an alternative response to globalisation is a retreat to an exaggerated and regressive localism, suggesting that globalisation has facilitated a reverse tendency towards seeking secure and predictable boundaries around issues of identity, race and ethnicity.

Such as an interpretation of globalisation and nationalism fails to account for the complexities of class, economy and identity and collapses issues into simple and uncomplicated views about race and identity. It ignores the complexities associated with the political economies of these nations and the historic legacies of colonialism that shaped and fuelled hostility across communal groups. This rendering of the "local" offers a polarised either/or perspective of globalisation that excludes an exploration of the commonalities, hybridities and interconnectedness that emerges from alternative ways at analysing globalisation.

New Frameworks for Working with Globalisation

As educators and trainers are confronted by, and contribute to, the transnational education markets that typify globalisation they need to develop new frameworks for practice. These frameworks need to be based on different principles from the impoverished theoretical analysis offered by neo-liberal perspective and the polarities offered by the advocates of the global/localism homogeneity model.

In seeking tools and models to work in the context of globalisation educational managers and teachers need to critically examine the traditional and unproblematic models of "internationalisation" based around countries and national identities. New theoretical tools are needed to explore complexities around social and cultural identity.

Internationalisation tends to view globalisation as a phenomena associated with nations and ignores another level of complexity in analysing global interactions. How might this influence education and training? For instance, much of the transnational education market in South East Asia is not country specific but is shaped by complex interplays between factors such as region, political economy, transmigration, class, historic legacies of colonialism and ethnicity.

When these factors are applied to analyse the SE Asian education market, participation from ethnic Chinese from many different countries and regions becomes a salient feature

that might be obscured when using more orthodox methodologies. This participation is related to the interplay of a complex set of factors beyond a simple national analysis.

Traditional models of international study operates on a comparative paradigm that identifies difference and highlights contrasts. The new intellectual tools for globalisation need to look for commonalities. These tools move away from a comparative analysis towards a relational methodology where similarities are explored. The benefit of this is to ensure that teachers, managers and researcher do not approach issues from a "us" and "them" orientation. In the context of exploring and establishing relationships across the globe, a methodology which seeks to explore commonalities rather than differences, also has the potential to avoid paternalistic and racist overtones.

How might this work and what might be the benefits of a relational strategy? One example is a joint project on the English Language Training Business in Asia that I am involved in with colleagues Michael Singh from RMIT and Ambigapathy Pandian at the University of Sains Malaysia. The research involves the development of case studies in Australia and Malaysia to examine at the implications of global English on English Language Teachers' work. The project has adopted a relational methodology and not traditional methodologies that differentiate between the case study sites on the basis of nation.

A relational strategy is able to explore more fully historical, social, political and economic linkages seeking common themes and experiences. It will stress the importance of social and political contexts in post-colonial times, the nature of multiculturalism, the role of indigenous languages and the cultural impact of globalisation. There is the opportunity to explore how groups interpret globalisation and how that influences their response to other communities across the globe.

It also helps to establish some common ground from which to engage in a dialogue on issues and problems for educators. It is much easier to establish a rigorous and continuous dialogue from a position of commonality than it is from a perception of difference. It also helps establish a discourse based on reciprocity and a mutual long term interest. It is a productive and meaningful foundation to establish and sustain global partnerships. Other perspectives on globalisation lack this capacity and they have the potential to become pre-occupied with difference. Neo-liberal theoretical views of globalisation positions professionals as competitors and the global/local analysis can facilitate exaggerated nationalism and localism. They are inadequate tools to establish equitable global communities of practice and partnerships that need a methodology that seeks to explore common experience, common destiny and breakthrough arbitrary boundaries.

Associate Professor Peter Kell is Head of Department of Industry, Professional and Adult Education at RMIT University, Melbourne, Australia (www.edoz.com.au/cwcc/docs/staff/peter.html). He is a co-author with Professor Michael Singh and Assoc Prof Ambigapathy Pandian of a forthcoming book entitled *Appropriating English: Innovation in the Business of Teaching Global English* to be published by Langs Press.

Zusammenfassung: Vor dem Hintergrund des globalen Wettbewerbs formulieren die Autoren aus der Sicht des Verbandes der Chemischen Industrie (VCI) ihre Reform-Erwartungen an das Bildungssystem der Bundesrepublik Deutschland. Im Prozess der Globalisierung erkennen sie Chancen für die bundesdeutsche Wirtschaft, die nur durch entsprechend hochqualifizierte Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer wahrgenommen werden können. Nach Auffassung der Autoren entscheiden sowohl die Qualifikationen von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern als auch die Attraktivität der Bundesrepublik Deutschland für ausländische Wissenschaftler, Fach- und Führungskräfte über Wohl und Wehe des Wirtschaftsstandortes Deutschland.

“Globalisierung ist eine selbstverständliche Marktbedingung, zu der es keine Alternative gibt und die unumkehrbar ist ...”

“Globalisierung erfasst alle betrieblichen Funktionen: den Verkauf, die Produktion, die Beschaffung, Finanzierung und Forschung ...”

“Globalisierung bringt Chancen mit sich – vor allem die Möglichkeiten eines erweiterten Marktes –, führt aber auch zu verschärftem Wettbewerb und zu Risiken ...”

Diese Aussagen von Managern in deutschen Chemie-Unternehmen, die im Rahmen eines vom Verband der Chemischen Industrie (VCI) in den vergangenen zwei Jahren durchgeführten Projekts zur Globalisierung in der chemischen Industrie befragt wurden, zeigen vor allem eines: Globalisierung ist für die chemische Industrie bereits seit Jahrzehnten gelebte Realität. Einige branchenspezifische Daten belegen dies: Im Jahr 2000 wurden Chemierzeugnisse im Wert von etwa 146 Milliarden DM aus Deutschland exportiert – im Verhältnis zum Umsatz der Branche ergibt dies eine Exportquote von etwa 68 Prozent. Umgekehrt stammten im Jahr 2000 mehr als 60 Prozent des Inlandsverbrauchs chemischer Produkte aus Importen. Die deutschen Chemie-Unternehmen treiben aber nicht nur weltweiten Handel mit ihren Produkten, sondern sie kaufen auch Beteiligungen an ausländischen Firmen oder gründen neue Betriebsstätten im Ausland. Der Bestand an Direktinvestitionen deutscher Chemieunternehmen im Ausland belief sich Ende 1998 auf knapp 70 Milliarden DM. Damit lag die chemische Industrie an der Spitze aller Industriebranchen in Deutschland.

Was sind die Motive für das hohe weltweite Engagement der Chemie-Unternehmen? Von entscheidender Bedeutung ist die Teilhabe am Wachstum der wichtigen internationalen Märkte. So wächst die Nachfrage nach Chemierzeugnissen in Südostasien seit vielen Jahren mit besonders hoher Dynamik. Schätzungen gehen davon aus, dass auf diese Region einschließlich Japans schon im Jahre 2010 knapp ein Drittel des gesamten Welt-Chemieverbrauchs entfallen wird. Damit wird die Region Westeuropa und auch Nordamerika als Absatzmarkt überflügeln. Natürlich werden auch in Europa und Nordamerika in Zukunft gute Geschäfte möglich sein. Aber das größte Wachstumspotenzial eröffnet sich in Asien, und

Axel Angermann / Wolfgang Brühl

Globalisierung - Chance und Herausforderung für die chemische Industrie

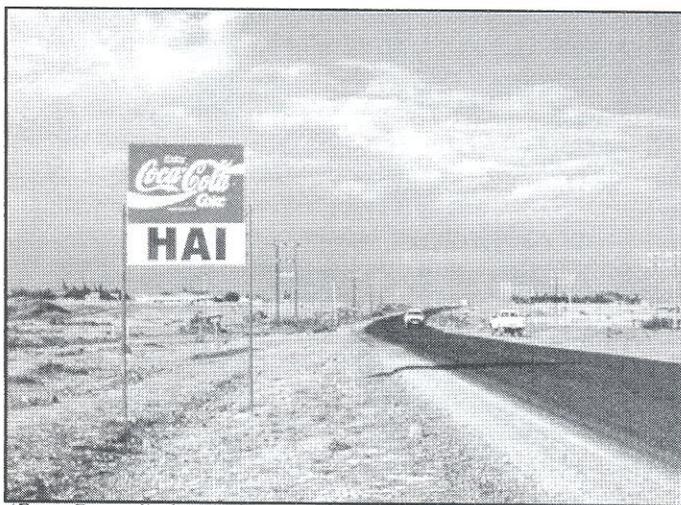
die Teilhabe daran setzt eine starke Präsenz vor Ort voraus. An zweiter Stelle unter den Globalisierungsmotiven rangieren Infrastruktur-Gründe, vor allem die Verfügbarkeit von qualifizierten Beschäftigten sowie von Energie und Rohstoffen. Globalisierung ermöglicht drittens eine bessere Verteilung der Risiken auf verschiedene Märkte. An vierter Stelle stehen Möglichkeiten der Kostensenkung. Kostenunterschiede spielen vor allem für Standortentscheidungen innerhalb Westeuropas eine große Rolle, während sie außerhalb Europas von nachrangiger Bedeutung sind.

Was bedeutet Globalisierung für die Unternehmen? Weltweiter Handel und grenzüberschreitende Investitionstätigkeit haben vor allem zur Folge, dass praktisch alle Unternehmen in der ganzen Welt miteinander im Wettbewerb stehen und sich in diesem Wettbewerb behaupten müssen. Die Unternehmenspolitik muss sich am Weltmarkt orientieren. Oberstes Ziel aller Strategien und Maßnahmen muss der Erhalt und die Stärkung der Wettbewerbsfähigkeit sein, und zwar unter sich ständig verändernden wirtschaftlichen, gesellschaftlichen und politischen Rahmenbedingungen. Die Unternehmen der chemischen Industrie haben bisher diese Herausforderung erfolgreich angenommen und sich konsequent international ausgerichtet. Unter den 10 größten Chemiekonzernen weltweit sind mit Bayer, BASF und Degussa gleich drei deutsche Unternehmen. Aber auch fast 90 Prozent der mittelständischen Unternehmen betreiben Geschäfte mit dem Ausland und beweisen ihre internationale Wettbewerbsfähigkeit auf den internationalen Märkten. Und selbst diejenigen Unternehmen, deren Kunden ausschließlich in Deutschland sitzen, müssen sich dem Wettbewerb mit ausländischen Anbietern, die den deutschen Markt im Visier haben, stellen.

Wettbewerbsfähigkeit auf den internationalen Märkten bedeutet, bessere Produkte mit günstigeren Kostenstrukturen herzustellen als die jeweiligen Wettbewerber. Dies zu gewährleisten, setzt voraus, sich auf seine Kernkompetenzen zu konzentrieren, über hohe Marktanteile die Marktführerschaft anzustreben und Synergie- und Verbundeffekte zu nutzen. Zukäufe von Firmen sind hierfür ebenso ein Mittel

wie der Verkauf von wenig profitablen Randgebieten und die stärkere Kundenorientierung.

Die Internationalisierung der Unternehmensaktivitäten hat deshalb einen gewaltigen Umstrukturierungsprozess in der Branche ausgelöst, in dessen Ergebnis sich auch in der Chemie die Unternehmenslandschaft grundlegend verändert hat. Die Umwandlung der Hoechst AG von einem Chemieunternehmen mit sehr breitem Produktportfolio zu einem Life-Science-Anbieter bei gleichzeitiger Verschmelzung mit Rhône Poulenc zu Aventis ist vielleicht der bekannteste Fall, aber nur ein Beispiel unter vielen für konsequente Neuausrichtung von Unternehmen.



(Foto: Evangelische Akademie Tutzing)

Der große Druck, der von den ebenfalls internationalisierten Kapitalmärkten ausgeht, wird den Strukturwandel in der chemischen Industrie weiter antreiben. Die Neuausrichtung der Unternehmen ist heute auf die Märkte fokussiert. Jedes Markt-Segment hat seine eigenen Regeln, seine eigene Wachstumsdynamik und besondere Perspektiven: Während zum Beispiel in der Basischemie die Ausnutzung von kosten- und energiesparenden Verbundeffekten im Vordergrund steht, werden die strategischen Entscheidungen im Bereich der Spezialchemie eher vom Streben dominiert, Marktführer in einzelnen Anwendungsbereichen zu sein.

Die strukturellen Anpassungsprozesse der Unternehmen sind zwar notwendige Bedingung für den unternehmerischen Erfolg, allein aber nicht hinreichend. Entscheidend für den langfristigen Erfolg sind die Entwicklung neuer Produkte und neuer Verfahren sowie das Erschließen neuer Märkte. Zu den neuen Innovationsfeldern des 21. Jahrhunderts gehören neben der Bio- und Gentechnologie die Nanotechnik, die Wasserstofftechnik und nachwachsende Rohstoffe ebenso wie die Polymerproduktion aus CO_2 und Wasser. Hinzu kommen die Möglichkeiten, die sich auch in der chemischen Industrie durch den Einsatz moderner Informationstechnologien ergeben. Diese reichen von der verbesserten Steuerung der Fertigungsprozesse über die effizientere Erfassung betriebswirtschaftlicher Daten und Veränderungen vieler Geschäftsprozesse bis zur Integration der Kunden in die Lieferungs- und Versorgungsstrukturen und zu verbesserten Aktivitäten in Umweltschutz und Sicherheit. Die Stärken der klassischen chemischen Industrie mit der Dynamik

und dem Potenzial der neuen Technologien zu verbinden, ist eine der größten Aufgaben in der näheren Zukunft.

Die skizzierten Aufgaben können nur mit hoch qualifizierten Mitarbeitern bewältigt werden. Es ist deshalb ein wesentlicher strategischer Faktor für den Erfolg der Unternehmen, ob es ihnen gelingt, weltweit die besten Mitarbeiter für sich zu gewinnen und zu halten. Aus Sicht der Unternehmen zählen die hohen Qualifikationen der Mitarbeiter nach wie vor zu den Standortvorteilen Deutschlands. Dies hat wohl wesentlichen Anteil daran, dass zentrale Unternehmensfunktionen der global agierenden Unternehmen auch heute in Deutschland angesiedelt sind. Ebenso wird ein großer Teil der Forschungsaktivitäten in Deutschland konzentriert. Auch für die Auswahl der Produktionsstandorte spielen qualifizierte Mitarbeiter eine wichtige Rolle. Verantwortungsbewusste Mitarbeiter, die auch in schwierigen und unvorhergesehenen Situationen schnell und richtig reagieren, sind gerade in der Chemie notwendig, um die Sicherheit der Anlagen zu gewährleisten und Gefahren für die Umwelt oder Menschen weitestgehend ausschließen zu können.

Globalisierung ist auch für die Mitarbeiter in der chemischen Industrie eine selbstverständliche Herausforderung. Wer sich an seinem Arbeitsplatz im internationalen Wettbewerb täglich behauptet, hat keine diffuse Angst vor der Globalisierung. Wer darüber hinaus über Jahrzehnte erlebt hat, dass die zunehmende Globalisierung nicht der gefürchtete Jobkiller war und nicht zu niedrigeren, sondern höheren Einkommen geführt hat, der sieht und nutzt die Chancen einer weltweiten Unternehmenspolitik.

Der Wettbewerb um qualifizierte Mitarbeiter ist international in den letzten Jahren intensiver geworden. Sich auf den Lorbeeren der Vergangenheit auszuruhen, würde unweigerlich ein Zurückfallen in diesem Wettbewerb zur Folge haben. Die chemische Industrie unternimmt selbst große Anstrengungen, um die notwendige Qualifikation ihrer Mitarbeiter auch in Zukunft zu gewährleisten. Derzeit werden in jedem Jahr in den Unternehmen im Organisationsbereich des Bundesarbeitgeberverbandes Chemie rund 7.500 neue Auszubildende eingestellt. Auch nach Beendigung der Lehrzeit werden die Mitarbeiter kontinuierlich weitergebildet, um neuen Anforderungen gewachsen zu sein. Qualifizierungsmaßnahmen und Weiterbildung gehört zum festen und unverzichtbaren Bestandteil der Personalpolitik in den Unternehmen. Der Fonds der Chemischen Industrie, das Förderwerk des VCI, fördert unter anderem den wissenschaftlichen Nachwuchs jährlich mit rund 7 Millionen DM sowie den Chemieunterricht an den Schulen und die Fortbildung der Chemielehrer mit weiteren 4,5 Millionen DM.

All diese Initiativen seitens der Industrie reichen jedoch auf Dauer nicht aus, wenn die Rahmenbedingungen am Standort Deutschland nicht ebenfalls mit der internationalen Entwicklung Schritt halten. Im Zeitalter der Internationalisierung und rasanter naturwissenschaftlicher und technischer Entwicklungen, die das Leben der Menschen in vielen Bereichen grundlegend ändern werden, muss auch das Bildungswesen immer wieder neuen Erfordernissen angepasst werden. Dies beginnt bereits in der Schule: Das Interesse junger Menschen an Naturwissenschaften zu wecken, das frühzeitige Erlernen von Fremdsprachen zu fördern und ei-

nen qualitativ hochwertigen Unterricht zu gewährleisten, gehört ebenso zu den dringenden Aufgaben, die auf der Tagesordnung stehen, wie die Herausbildung von Persönlichkeitseigenschaften, durch die Schulabgänger befähigt werden, Verantwortung übernehmen und ebenso selbstständig wie teamorientiert arbeiten zu können. Die chemische Industrie tritt deshalb für die Einführung zentraler Abiturprüfungen in den Bundesländern ein, für eine Stärkung des Stellenwertes naturwissenschaftlicher Fächer in allen Stufen und im Abitur sowie für die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen wie Methodenkompetenz, Teamfähigkeit, Kommunikations- und Medienkompetenz sowie Kreativität. Gemeinsam mit den Sozialpartnern Bundesarbeitgeberverband Chemie (BAVC) und Industriegewerkschaft Bergbau-Chemie-Energie (IG BCE) veranstaltet der VCI im Rahmen der "Bildungsinitiative Chemie" bildungspolitische Workshops, um im Dialog mit weiteren Stakeholdern die eigenen enormen Anstrengungen im Bildungsbereich aufzuzeigen sowie die gegenseitigen Erwartungen zwischen Bildungspolitik und Industrie auszutauschen und notwendige Veränderungen zu fördern. Im Hochschulbereich sollte die Attraktivität des Hochschulstandortes Deutschland durch die Einführung international anerkannter Abschlüsse wie "Bachelor" und "Master", eine bessere staatliche Grundfinanzierung der Hochschulforschung und eine verbesserte Förderung von überdurchschnittlich begabten jungen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern gesteigert werden. Von einem allgemeinen Verbot von Studiengebühren sollte dagegen Abstand genommen werden, weil es den auch zwischen den Hochschulen notwendigen Wettbewerb verhindert und damit einer Orientierung von Forschung und Lehre an der internationalen Spitze entgegensteht.

Das Beispiel Bildungspolitik zeigt: Anders als vielfach behauptet stehen dem Staat auch im Zeitalter der Globalisierung vielfältige Handlungsmöglichkeiten offen. Die Mobilität des Kapitals und zunehmend auch gerade der hoch qualifizierten Menschen bewirken allerdings, dass sich auch die staatliche Regelsetzung einem internationalen Wettbewerb stellen muss. Dass die Industrie auf die Folgen unterlassener Reformen und der Beibehaltung unzeitgemäßer Strukturen immer wieder hinweist, ist keine Drohung, sondern entspringt der Tatsache, dass die Unternehmen in einem harten weltweiten Wettbewerb stehen. Sie haben ihren –oft ebenfalls global handelnden– Eigentümern und anderen Stakeholdern Rechenschaft darüber abzugeben, wie sie die Wettbewerbsfähigkeit des Unternehmens sichern. Verschiedene Produktionsstandorte werden deshalb ganz nüchtern auf ihre Vor- und Nachteile hin analysiert und die Investitionsentscheidungen nach den besten Standort-Bedingungen gefällt. In diese Entscheidungen fließen natürlich eine Vielzahl von Faktoren ein, von denen die staatlichen Rahmenbedingungen nur eine Teilmenge darstellen. Jedoch kommt diesen eine große Bedeutung zu: Die bereits angesprochene Qualifikation der Mitarbeiter gehört ebenso dazu wie politische und ökonomische Stabilität, die Infrastruktur, die Qualität der öffentlichen Verwaltung, Umfang und Dauer von Genehmigungsverfahren für neue Produkte und Anlagen, das Ausmaß der staatlichen Regulierung, die Höhe der Arbeitskosten einschließlich der Lohnnebenkosten, die Fle-

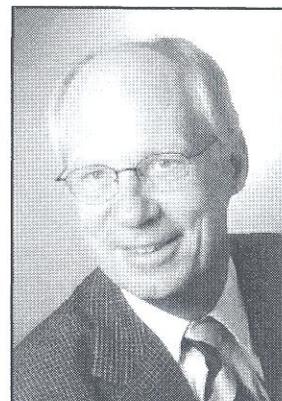
xibilität der Arbeitsmärkte oder die Steuerhöhe und Steuer-systematik.

In all diesen Bereichen muss und kann die Politik ihre Verantwortung für einen im internationalen Vergleich attraktiven Standort wahrnehmen. Nationalstaatliche Politik ist heute keineswegs obsolet geworden, sondern hat im Gegenteil an Bedeutung gewonnen - sie agiert allerdings in einem veränderten Umfeld. Falsche Entscheidungen werden schneller und härter bestraft als früher: durch Standortentscheidungen der Unternehmen, die häufiger zuungunsten des Standortes Deutschland ausfallen, aber auch beispielsweise durch die Abwanderung hoch qualifizierter Wissenschaftler, die in den USA bessere Rahmenbedingungen für ihre wissenschaftliche Tätigkeit vorfinden.

Die Unternehmen sind gefordert, ihrerseits Verantwortung für Mensch und Umwelt wahrzunehmen. Sie tun dies unter anderem durch einen verantwortungsbewussten Umgang mit ihrem Personal, durch die Einhaltung von Sozial- und Umweltstandards nicht nur im Inland, sondern auch an ihren ausländischen Standorten, und durch die aktive Teilnahme an der gesellschaftlichen Diskussion über die vielfältigen Probleme, die das Zusammenwachsen der Welt in politischer, ökonomischer, sozialer und kultureller Hinsicht aufwirft. Die Leitbilder der deutschen chemischen Industrie heißen "Nachhaltige Entwicklung" und "Responsible Care" und meinen das gleichrangige Nebeneinander von ökonomischen, ökologischen und sozialen Zielen und den eigenverantwortlichen Umgang mit Umwelt, Sicherheit und Gesundheit weltweit. (...) Die chemische Industrie und ihr Verband wollen den Dialog über diese Fragen auch in Zukunft fortführen und sich selbst in fruchtbarer und konstruktiver Weise in die gesellschaftlichen Diskussionen einbringen.



Axel D. Angermann, geb. 1967 Diplom-Volkswirt und seit dem Jahr 2000 Leiter des Bereichs Volkswirtschaft und Statistik im Verband der Chemischen Industrie e.V. Er befasst sich schwerpunktmäßig mit den Auswirkungen der Globalisierung auf die chemische Industrie und den wirtschaftspolitischen Folgerungen für die Bundesrepublik Deutschland.



Dr. Wolfgang Brühl ist Sachverständiger in der Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages "Globalisierung der Weltwirtschaft"

Hannes Metz

Globales Lernen - entwicklungspolitische Bildungsarbeit von NRO

Werkhof Darmstadt - Verein zur
Förderung der Selbsthilfe e.V.
Globalisierung und Globales Lernen

Zusammenfassung: Globales Lernen in der beruflichen Bildung steht beim Werkhof Darmstadt von Beginn an im Mittelpunkt. Zunächst als Ausbildungsbetrieb gegründet, erleben die Auszubildenden neben selbstverwalteten Strukturen auch konkrete Projektabwicklung in den Partnerländern sowie die Informations- und Bildungsarbeit in der Region. Zeigen die Jugendlichen anfangs kaum Begeisterung für das Thema, wird im Prozess durch Methodenvielfalt und authentische Berichte schließlich eine subtile Sensibilisierung erreicht, die langfristige Auswirkungen ermöglicht.

Der Werkhof Darmstadt wurde 1983 mit dem Ziel gegründet, Ausbildungsplätze für benachteiligte Jugendliche zu schaffen. Ursprünglich aus der Darmstädter Friedensbewegung entstanden, konnten die Selbstverwaltungsstrukturen in dem derzeit 10-köpfigen Team bis heute erhalten werden. Über die Nicaragua-Solidaritätsbewegung wurde die Entwicklungszusammenarbeit Mitte der achtziger Jahre zum zweiten Standbein. Zunächst wurden staatliche Industriebetriebe in Nicaragua mit Ausrüstung, Ersatzteilen und technischer Beratung unterstützt, bevor eigene Projekte in Kooperation mit Partnern durchgeführt wurden. Mittlerweile ist der Werkhof in Afrika und Lateinamerika in einem Dutzend Ländern vertreten und betreut Projekte im Bereich der technischen Berufsausbildung, der ökologischen Landwirtschaft, regenerativer Energien sowie im Wohnungsbau. Schwerpunktländer sind Nicaragua und Mocambique, in denen auch Koordinatoren vor Ort die Projekte betreuen.

Globales Lernen ist ein wichtiger Bestandteil unserer Bildungsarbeit. In unserem entwicklungspolitischen Informationszentrum "Globus" organisieren wir regelmäßig Veranstaltungen und Ausstellungen zu entwicklungspolitischen Themen. Darüber hinaus beraten wir Lehrkräfte und Schüler bei der Durchführung von Projektwochen, bieten Unterrichtseinheiten an und vermitteln Referentinnen und Referenten. Hierbei spielen zurückgekehrte Fachkräfte der Entwicklungs-

zusammenarbeit des Deutschen Entwicklungsdienstes (DED) eine entscheidende Rolle. Sie bringen ihre Erfahrungen aus den Ländern in Afrika und Lateinamerika im Werkhof und in den (Berufs-)Schulen ein und vermitteln somit auch den Zusammenhang zwischen Entwicklungszusammenarbeit mit den Ländern des Südens und der gesellschaftlichen Entwicklung in der Bundesrepublik Deutschland.

Zur Zeit werden in den Werkstätten des Werkhof 30 Jugendliche zu Industriemechanikern ausgebildet. Sie wurden vom Arbeitsamt im Rahmen von Programmen für benachteiligte Jugendliche vermittelt. Es handelt sich in der großen Mehrzahl um Nicht-Deutsche und/oder sozial benachteiligte und/oder lernschwache Jugendliche, die bei der üblichen Ausbildungsplatzvergabe auf dem freien Markt nicht untergekommen sind. Das von uns angebotene Berufsbild ist nicht immer auch der Berufswunsch der Bewerber gewesen. Die Identifikation mit dem Ausbildungsbetrieb ist daher keine Selbstverständlichkeit.

Da wir selbst ausbilden, selbst Projekte in Entwicklungsländern betreuen und Bildungsarbeit betreiben, liegt es nahe, einen besonderen Ausbildungsschwerpunkt auf die Inhalte und Methoden des Globalen Lernens zu legen. Immer wieder stoßen wir dabei auf folgende Probleme:

- Der Rahmenplan der Berufsschule ist auf Vermittlung von Fachwissen ausgerichtet.
- Die Ausbildungsinhalte orientieren sich an den Vorgaben der Industrie- und Handelskammer bzw. der Handwerkskammer.

Insgesamt scheint die Beschäftigung mit gesellschaftspolitischen Themen kein besonderes Interesse der gewerblichen Wirtschaft zu sein. In einer Studie der Zeitschrift "Stern" (47/1995), in deren Rahmen Personalchefs zu Anforderungen an Jugendliche im Betrieb befragt wurden, rangieren mit "Kommunikations- und Teamfähigkeit" und "Engagement auch im privaten Umfeld" zwar zwei soziale Schlüsselqualifikationen unter den "Top 3" der Erwartungen, dennoch halten nur 21 Prozent der befragten Entscheider es für wichtig, dass Jugendliche auch "gesellschaftspolitisches Interesse" erkennen lassen.

Diese scheinen sich den Arbeitgebererwartungen gerne anzupassen. Nur 43 Prozent der befragten Jugendlichen im Alter von 15 bis 24 Jahren bekundeten in der im Jahr 2000 veröffentlichten 13. Shell-Jugendstudie politisches Interesse. Es ist zu vermuten, dass der Prozentsatz schon unter der Gesamtheit der Jugendlichen, die sich für eine betriebliche Ausbildung entscheiden, deutlich niedriger liegt - ganz zu schweigen von unserer Zielgruppe, den benachteiligten Jugendlichen. Gerade in der beruflichen Bildung, die in die Phase der Postadoleszenz fällt, ist Entwicklungspolitik bisher kaum ein Thema. Wir erleben dies bei unseren verhaltensoriginellen Jugendlichen, die neben Handy, Auto, Beziehungen und Fernsehen kaum Raum für gesellschaftspolitische Aktivitäten in ihrem Leben entwickeln.

Wenn überhaupt Inhalte des Globalen Lernens an diese Zielgruppe herangetragen werden können, dann allerdings von Nichtregierungsorganisationen. Die Shell-Jugendumfrage hat auch ergeben, dass ihnen von Jugendlichen deutlich mehr Vertrauen entgegengebracht wird als z.B. den poli-

tischen Parteien, den Arbeitgebern oder den Parlamenten der Bundesrepublik Deutschland. Hierin liegt ein besonderer Auf- trag.

Globales Lernen bietet durch seine Vielfalt an Methoden und Inhalten die besten Voraussetzungen zur Vermittlung von Schlüsselqualifikationen, die in Zukunft immer mehr gefordert werden. So kann Team- entwicklung in Klassenverbänden mit Themen des Globalen Lernens in hervorragender Weise unterstützt und können die Vorzüge des Lernens in Gruppen genutzt werden. Lernziele wie Solidarität, Konfliktlösungsstrategien und Demokratieverständnis werden nur anhand von geeigneten Projekten erreicht. Hierzu ist nicht nur ein altersgerechter Zugang erforderlich, sondern auch eine detaillierte Betrachtung der sozialen Rahmenbedingungen der Zielgruppe. Es ist uns bisher in bescheidenem Umfang gelungen, Auszubildende für unsere entwicklungspolitische Arbeit zu interessieren. Trotzdem erfahren sie sehr viel darüber durch ihre Mitarbeit bei Transporten von Hilfsgütern, beim Aufarbeiten von Maschinen, Aufbau von Ausstellungen und bei der Konstruktion von Solaranlagen, was wir glücklicherweise in die Ausbildung integrieren können. Hinzu kommt die selbstverwaltete Struktur des Werkhofes und ein Team ohne Chef, das die Auszubildenden interessiert beobachten und miterleben können. Einige Auszubildende aus unserer Metallwerkstatt nutzten bisher die Möglichkeit, das vorgeschriebene Betriebspraktikum in Partnerprojekten in Nicaragua zu absolvieren.

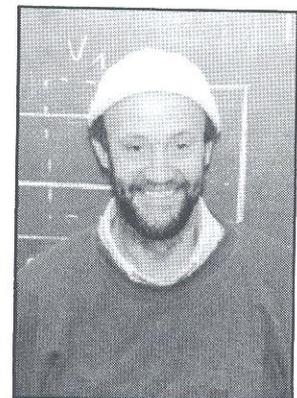
Bis auf ein paar wenige private Kontakte haben wir bisher keinen generellen Zugang zu beruflichen Schulen gefunden, sind dort aber überraschenderweise auf großes Interesse bei den Jugendlichen gestoßen. Obwohl das Thema weit von ihren Lebensproblemen entfernt liegt, konnten durch geeignete Methoden interessante Diskussionen angeregt werden. Auch die Lehrkräfte sind von der Konzentrationsleistung ihrer Schülerinnen und Schüler in einer über 4 Schulstunden laufenden Unterrichtseinheit beeindruckt. Dennoch stoßen wir auf Lehrerseite in den beruflichen Schulen regelmäßig auf zwei Problemfelder. Lehrerinnen und Lehrer beklagen, dass das starre Schulsystem mit seiner Orientierung am 45- Minuten-Takt es fast unmöglich mache, Eine-Welt-Themen fächerübergreifend oder in Projekte einzubringen. Sie befürchten, Globales Lernen sei nur durch zusätzlichen Lernstoff zu bewältigen. Diesen Ängsten begegnen wir durch gezielte Information und Beratungs- und Fortbildungsangebote z.B. zu den vielfältigen Möglichkeiten für Globales Lernen in den jeweiligen Unterrichtsfächern (s. Tabelle)

Darüber hinaus bieten wir Lehrerinnen und Lehrern unsere Unterstützung bei der Vorbereitung und Durchführung von Lerneinheiten oder Projekten zu Themen des Globalen Lernens an und beziehen hierbei auch andere Lernorte mit ein, indem wir die Zielgruppen in den Werkhof oder zu unseren Ausstellungen und Veranstaltungen einladen.

Fachrichtung	Themenbeispiele	Unterrichtsfächer
Metallhandwerk	Woher kommen die Rohstoffe?	Fachkunde Fachrechnen Ethik Religion Sozialkunde Gemeinschaftskunde
Elektroberufe	Atomkraft, Windenergie, Solartechnik, Klima	
Groß- und Einzelhandel	Fairer Handel, Kinderarbeit	
Nahrung	Agenda 21	
Verwaltung	Weltwirtschaft,	
Erziehung	Kinder in der „3. Welt“	
Pflegeberufe	Tropenkrankheiten	

Immer wieder müssen wir schließlich die Erfahrung machen, dass inhaltliche oder strukturelle Hindernisse für Globales Lernen in der beruflichen Ausbildung durch die intensive Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern, Schülern und Experten zu überwinden sind. Begrenzt wird das Globale Lernen in der beruflichen Bildung letztendlich von der insgesamt nicht ausreichenden Finanzierung unserer Arbeit. Dass wir diesen Bereich überhaupt aufrecht erhalten können, verdanken wir in erster Linie den Zuschüssen, die vom Ausschuss für Entwicklungsbezogene Bildung und Publizistik der evangelischen Kirche, dem Deutschen Entwicklungsdienst und der Europäischen Kommission zur Verfügung gestellt werden. Neben der

- Weiterentwicklung pädagogischer Konzepte im internationalen Diskurs,
 - Nutzung der Sachkompetenz der Nichtregierungsorganisationen bei Bildungsplanung und Schulprogramm- entwicklung,
 - Anpassung der Curricula an gesellschaftliche Veränderungen,
 - verstärkten Einbeziehung von Globalem Lernen in die Fortbildung von Lehrkräften und Erziehern und der
 - Entwicklung von Qualitätsstandards in der entwicklungspolitischen Informations- und Bildungsarbeit
- gilt es daher, die finanzielle Unterstützung für Globales Lernen in der beruflichen (Aus-)Bildung durch die
- flächendeckende Einrichtung von "Beratungsstellen Globales Lernen" mit ausreichender finanzieller, personeller und infrastruktureller Ausstattung,
 - Gründung einer bundesweiten "Stiftung Globales Lernen" und
 - Bereitstellung von Mitteln für Honorarzahungen für Referentinnen und Referenten an Schulen langfristig sicherzustellen.



Hannes Metz ist Ausbilder im Werkhof Darmstadt. Er war von 1990 bis 1995 Entwicklungshelfer in Nicaragua und ist Mitbegründer der "Werkstatt Globales Lernen" in Darmstadt.

Gabriele Wiemeyer

„Betzavta - Miteinander“

Trainingsprogramm zur Demokratie-, Toleranz- und Menschenrechtserziehung - ein Konzept für die berufliche Bildung?

Zusammenfassung: Die Autorin stellt mit der „Betzavta“-Methode, die im „Internationalen Haus Sonnenberg“ vermittelt und gelehrt wird, ein Programm zur Demokratie-, Toleranz und Menschenrechtserziehung vor, das ursprünglich als Konfliktlösungsmodell im israelisch-arabischen (palästinensischen) Konflikt entwickelt wurde. Die Autorin weist darauf hin, dass nach der Adaption der Methode an die gesellschaftlichen Strukturen der Bundesrepublik Deutschland in der Konzeption qualifikatorische Aspekte impliziert sind, die in der beruflichen Aus- und Fortbildung von Bedeutung sind.

Der Internationale Arbeitskreis Sonnenberg (IAS) ist einer der größten Träger internationaler Bildung in Europa. Er wurde 1949 unter dem Eindruck von Nationalsozialismus und 2. Weltkrieg mit friedenspädagogischer und „völkerverständigender“ Intention gegründet. Rund 40 Prozent der Teilnehmerinnen und Teilnehmer an den jährlich etwa 200 Veranstaltungen in seiner Bildungsstätte – dem internationalen Haus Sonnenberg – kommen aus dem Ausland. Die Sicherung von Demokratie, Menschenrechten und Chancengleichheit, die Förderung eines Verständnisses für internationale Zusammenhänge sowie die Stärkung der Bereitschaft zur Übernahme gesellschaftlicher Verantwortung waren und sind Ziele des IAS.

In den 50 Jahren seines Bestehens haben sich im Zuge gesellschaftlichen Wandels und pädagogischer Diskurse sowohl Themenschwerpunkte als auch die Methodik-Didaktik des Sonnenberges verändert – gleichfalls die Terminologien. Sprach man in der Nachkriegszeit von „Völkerverständigung“ und „Vorurteilsabbau“, so ist heute von „interkulturellem Lernen“ und „Umgang mit Differenzen“ die Rede. Hatte man damals die friedensstiftende Funktion internationaler Begegnungen vorrangig über nationale Grenzen hinweg im Auge, so zielt die Arbeit heute ebenso auf die Verständigung innerhalb nationaler Grenzen von Einwanderungsgesellschaften wie auf die Vermittlung „interkultureller Kompetenz“. Gerade sie ist in zunehmend international und multikulturell geprägten Arbeitsfeldern als Voraussetzung für Handlungsfähigkeit mit und in fremdkulturellen Orientie-

rungssystemen zur Schlüsselqualifikation geworden. Sie umfasst:

- Sachkompetenzen („Kulturgrammatik“: länder- bzw. kulturspezifisches und kulturstrategisches Wissen),
- Sozialkompetenzen (Empathie-, Kommunikations-, Konflikt- und interkulturelle Teamfähigkeit) und
- Selbstkompetenzen (Selbstreflexion, Rollendistanz, Ambiguitätstoleranz und Selbstregulierung im interkulturellen Kontext).

Interkulturelles Lernen heißt immer auch „das Eigene“ im Spiegel „des Fremden“ zu erkennen und so die persönliche und letztlich professionelle Kompetenz zu stärken. Interkulturelle Trainings unterstützen diesen Prozess in gezielter Weise.

So bietet der Sonnenberg heute neben den „klassischen“ internationalen Tagungen der politischen Bildung auch Kurse mit Trainingscharakter an, die explizit auf die Erweiterung personaler, bzw. interkultureller Kompetenzen gerichtet sind:

- Interkulturelle Trainings (kulturspezifisch und kulturübergreifend),
- Fortbildungen zur Mediation als Konfliktlösungsstrategie (im interkulturellen Kontext) und
- das aus Israel stammende Demokratie-, Menschenrechts- und Toleranzerkonzept „Betzavta“.

Das „Betzavta“-Konzept soll im Folgenden kurz vorgestellt und auf seine Anwendbarkeit in der beruflichen Aus- und Fortbildung überprüft werden.

„Betzavta - Miteinander“

Bei „Betzavta“, (hebräisch für: Miteinander) handelt es sich um ein Konzept zur Demokratie-, Toleranz- Menschenrechtserziehung, das vom ADAM-Institut for Democracy and Peace in Jerusalem entwickelt und vom Zentrum für angewandte Politikforschung in München und der Bertelsmann Wissenschaftsstiftung im Hinblick auf die gesellschaftlichen Strukturen der Bundesrepublik Deutschland weiterentwickelt wurde. Wenn es auch im engeren Sinne nicht unter die Kategorie „interkulturelles Training“ subsumiert wird, so weist es doch in Zielsetzung und den Erkenntnisprozessen, die es mobilisiert, deutliche Parallelen auf.

„Betzavata“ will ein tolerantes und demokratisches Miteinander in „multikulturellen“, bzw. von starker Binnendifferenzierung geprägten komplexen Gesellschaften fördern und die hierzu benötigten Kompetenzen vermitteln. Es ist ein moralisch-normativ ausgerichtetes Konzept, dem ein optimistisches und aufklärerisches Menschenbild zugrunde liegt. Demnach ist der Mensch vernünftig, einsichts- und lernfähig. Es fußt auf dem von Lawrence Kohlberg begründeten Stufenmodell der moralischen Entwicklung und dessen Verfahren zur Stimulierung moralischen Bewusstseins durch Angebote von jeweils auf einer höheren Stufe angesiedelten Dilemmata. Nach diesem Modell bedarf die moralische Entwicklung der bewussten Einflussnahme durch Erziehungsinstanzen. Gelingt die Höherentwicklung, so erreicht der Mensch ein Bewusstsein, das sich nicht mehr an

persönlichen oder gruppenspezifischen (z.B. ethnozentrischen), sondern an universellen Interessen bzw. an der Erkenntnis orientiert, dass die demokratische Grundprinzipien nicht im Gegensatz zum eigenen Wohl stehen.

Kern des Lernprozesses ist daher die Auseinandersetzung mit einem der zentralen demokratischen Grundprinzipien: die Anerkennung des gleichen Rechts aller auf größtmögliche Freiheit. Dem Konzept liegt weiterhin die Überzeugung zugrunde, dass Demokratie nicht nur die Umschreibung für ein bestimmtes Staats- und Gesellschaftssystem ist, sondern als Verhaltensform in allen Situationen des Alltags umgesetzt werden kann. Innerhalb des Programms geht es in einer Vielzahl von Übungen und „spielerischen Aktivitäten“ darum, demokratische Grundprinzipien erfahrbar zu machen, die Vor- und Nachteile eines demokratischen Systems, bzw. das spannungsvolle Verhältnis von Gleichheit und Freiheit nachzuempfinden und so zu einem „qualitativen Demokratieverständnis“ zu kommen.

Es wird ein Prozess in Gang gesetzt, der die Wahrnehmung des/der Andere/n als Subjekt fördert, der/die so unterschiedliche und vielfältige Bedürfnisse hat wie man selbst. Durch die Wahrnehmung des Anderen wächst die Wahrnehmung des Eigenen, was u.a. das Erkennen der im anderen repräsentierten Selbstanteile impliziert. Es geht „Betzavta“ überdies darum, zu erfahren, was es heißt, diskriminiert zu werden, ausgrenzendes Verhalten zu erkennen und eine Haltung der selbstverständlichen Wertschätzung anderer zu entwickeln. Hinweise zum demokratischen Konfliktmanagement runden das Konzept ab. Die gewonnenen Erkenntnisse sind in den verschiedensten (Arbeits-)Feldern hilfreich.

Das Programm umfasst insgesamt 5 Bausteine: Demokratische Prinzipien, das Verhältnis von Mehrheit und Minderheit, Grundrechte, die Gleichheit vor dem Gesetz und Wege der demokratischen Entscheidungsfindung. Die Methodik-Didaktik von „Betzavta“ ist einerseits von der Kohlberg'schen Entwicklungspsychologie geprägt, weicht aber in der Konfliktelaboration von dessen Verfahren (Interviewtechniken) ab und integriert konkrete Interaktionserfahrungen und gruppendynamische Prozesse in den Lernprozess. So werden im Rahmen der Übungen zunächst demokratierelevante externe Konflikte induziert und in einem weiteren Schritt, der - von der jüdischen Disputkultur geprägt - kognitiv-verbal angelegt ist, in interne Dilemmata umgewandelt, die dazu herausfordern, nach kreativen Konfliktlösungen zu suchen. Die pädagogische Arbeit erfolgt also auf drei Ebenen: auf der

Ebene des erfahrungsorientierten Lernen, auf der Ebene der Vermittlung demokratischer Werte und auf der Ebene gruppendynamischer Prozesse.

Die Lernprozessgestaltung umfasst (a) die Umwandlung eines äußeren Konfliktes in ein inneres Dilemma und (b) den Prozess der demokratischen Entscheidungsfindung.

(a) Umwandlung Konflikt in Dilemma

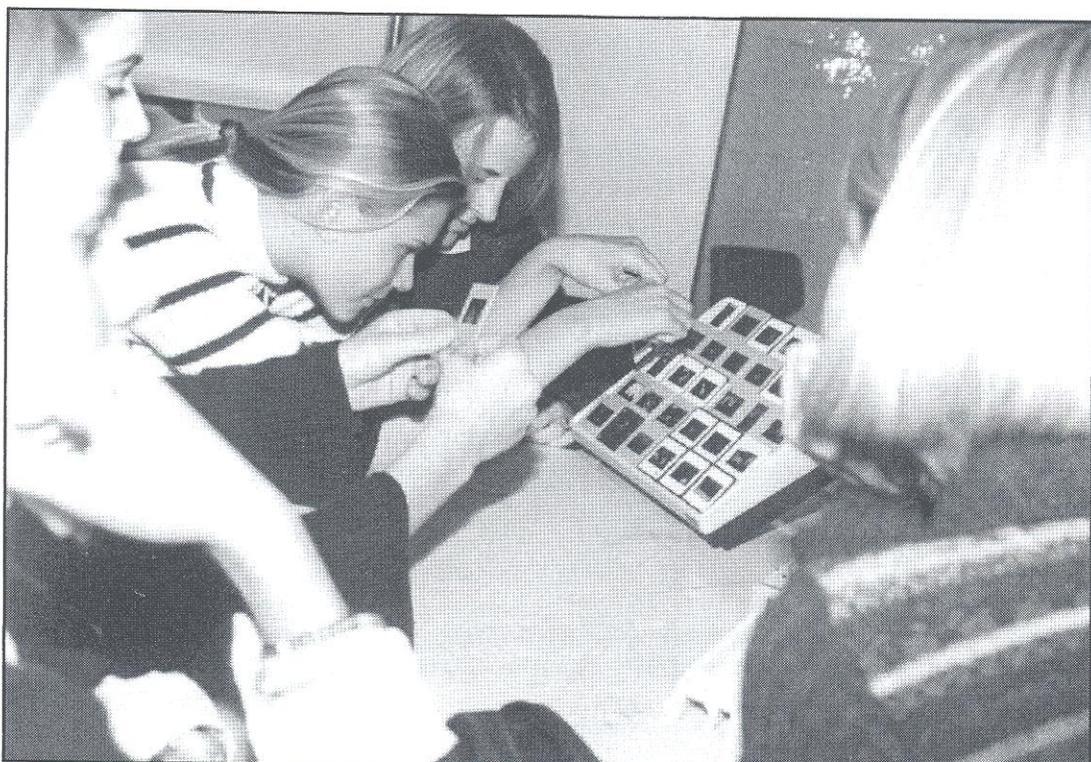
Hier geht es um die Konfrontation mit Tendenzen,

- das Wählen zwischen zwei Alternativen gleichzusetzen mit der Ablehnung der nicht gewählten Alternative, weil es die Wahl erleichtert (Dilemmavermeidung),
- Widerstände gegen Objekte und Themen zu entwickeln, an denen eigentlich Interesse besteht und
- diesen Widerstand in die Ablehnung gegen jene Personen umzuwandeln, die die für sich selbst verworfene Alternative gewählt haben.

Das Erleben dieser Ambivalenzen ermöglicht den Teilnehmenden, die eigene Nähe zu anderen Positionen zu erkennen und ihnen mit Toleranz und Empathie zu begegnen. Die Repräsentanten dieser anderen Positionen werden nicht mehr als „Gegner“ erlebt, sondern als Menschen, die schlicht eine andere Wahl getroffen haben. Diese Erfahrung wiederum schließt auf für die Suche nach kreativen Lösungen, die den Bedürfnissen aller gleichermaßen gerecht werden (während ein gering ausgebildetes Dilemma-orientiertes Denken Konflikte unlösbar erscheinen lässt).

(b) Die demokratische Entscheidungsfindung

Auch hier wird der dem Konzept zugrunde liegende Optimismus deutlich, der davon ausgeht, dass umfassende und allgemein befriedigende Lösungen möglich sind. Hierin ähneln sich „Betzavta“ und die bekannten Mediations-Strategien



Projektwoche zu Entwicklungspolitik: Vorbereitung eines Diavortrages (Foto: Werkhof Darmstadt)



Projektwoche zu Entwicklungspolitik: Vorbereitung eines Diavortrages (Foto: Werkhof Darmstadt)

en, die nach sogenannten „win-win“-Situationen suchen. Im Gegensatz zur Mediation versteht sich „Betavta“ aber nicht in erster Linie als lösungsorientiertes, sondern als prozessorientiertes Konzept, dem es um Haltungsänderung geht. Die vorrangige Ausrichtung an der Lösung birgt nach dem „Betavta“-Verständnis die Gefahr der Unterdrückung von Minderheitenbedürfnissen. Dennoch widerlegt „Betavta“ die verbreitete pessimistische Annahme, Konflikte ließen sich nicht zur vollen Zufriedenheit aller Beteiligten lösen. Es ermöglicht Erfahrungen, die das Gefühl aufbrechen, das Zugestehen der Rechte Anderer sei gleichbedeutend mit Aufgabe eigener Rechte.

Angestrebt wird ein Denkprozess, der versucht, Lösungen zu finden, die Positionsdifferenzen zwischen den Konfliktparteien auflösen. Hierzu liefert „Betavta“ ein konkretes vierstufiges Konfliktmanagement-Instrument:

1. Überprüfung der Bedürfnisse - Handelt es sich um einen echten oder imaginären Konflikt?
2. Überprüfung stillschweigender Vorannahmen - Sind Veränderungen der Situation möglich?
3. Wenn unmöglich, Überprüfung: Ist gleichmäßige Einschränkung der Bedürfnisse aller Konfliktparteien möglich? (Kompromiss)
4. Wenn unmöglich: Einschränkung der Bedürfnisse der quantitativ wenigsten (Mehrheitsbeschluss = „ultima ratio“)

In Abgrenzung zu der in Politik und politischer Bildung vorherrschenden „Überzeugungs-Diskussionskultur“, der es darum geht, mit „schlagkräftigen“ Argumenten von „der richtigen“ Position zu überzeugen, seien zusammenfassend die Prinzipien genannt, die es in der Moderation des „Betavta“-Programms einzuhalten gilt, um die intendierte Bewusstseins- und Haltungsänderung zu ermöglichen:

- weg von einer Präsentation der Positionen hin zu einer Präsentation der Bedürfnisse (dies trägt wesentlich zur Anerkennung der anderen bei!),
- weg von gegenseitigen Beschuldigungen hin zur Über-

nahme von Verantwortung für Situation,

- weg von Überzeugungsversuchen hin zur kreativen Lösungssuche
- weg von Wahl zwischen zwei Alternativen hin zu Schaffung (vieler) neuer Alternativen (um Tendenz zu vermeiden, von der „richtigen“ Position überzeugen zu wollen).

Schlussbemerkung

Die Erfahrungen, die wir in der Arbeit mit diesem Konzept gemacht haben sind überaus ermutigend. Insbesondere überzeugt die dem Konzept eigene Verknüpfung von erfahrungsorientierten Lernprozess, Vermittlung demokratischer Prinzipien und Gruppendynamik. Diese Kopplung ermöglicht eine tiefgehende Durchdringung des demokratischen Gedankens bei gleichzeitiger Stär-

kung der Selbst- und Sozialkompetenzen - allesamt entscheidende Lernziele auch im Hinblick auf die am Arbeitsmarkt zunehmend an Bedeutung gewinnenden „Schlüsselqualifikationen“.

Der Sonnenberg hat mittlerweile sowohl eine Reihe von Betavta-Grundkursen durchgeführt, als auch in Aufbaukursen Betavta-TrainerInnen ausgebildet. Die Teilnehmenden kamen bisher nur vereinzelt aus dem Bereich der berufsbildenden Schulen, bzw. betrieblichen Aus- und Fortbildung und der Wirtschaft. Die Entwicklung eines „qualitativen Demokratieverständnisses“ und einer Haltung der „selbstverständlichen Wertschätzung“, anderer sowie die Aneignung von Methoden demokratischen Konfliktmanagements mit Hilfe dieses Programms scheint aber gerade auch für Zielgruppen aus diesen Sektoren im Hinblick auf die Etablierung einer demokratischen, wertschätzenden und die Ressourcen von Vielfalt nutzenden Betriebskultur (management of diversity) sinnvoll.

Gabriele Wiemeyer, geb. 1953, Diplomsozialwirtin, 1980 - 1983 Weiterbildungslehrerin im Bereich „Ausländerpädagogik“ sowie „Deutsch als Fremdsprache“, seit 1983 Tätigkeit in der außerschulischen politischen Jugend- und Erwachsenenbildung, Schwerpunkt internationale Veranstaltungen. Seit 10 Jahren Pädagogische Mitarbeiterin im Internationalen Haus Sonnenberg, anfangs als Jugendbildungsreferentin mit Projektschwerpunkt „Rassismus, Rechtsextremismus, Nationalismus“, derzeitiger Schwerpunkt „Multiplikatorentrainings, Interkulturelle Kommunikation, Mediation und Betavta“.



Herr Meister, Sie sind Trainer, Moderator und Berater. Als Trainer ist Ihr inhaltlicher Schwerpunkt der interkulturelle Bereich. Für wen arbeiten Sie?

Ich arbeite für mittelständische und große Unternehmen in praktisch allen Branchen, aber auch für Organisationen. Vorwiegend werde ich in Deutschland nachgefragt, bisweilen in europäischen Nachbarländern, in den USA und in Nord- und Lateinamerika.

Wie haben Sie sich als internationaler Trainer qualifiziert?

Ich habe ursprünglich Latein- und Nordamerikanistik studiert. Außerdem habe ich für einige Zeit in den Niederländischen Antillen und in Spanien gelebt, dort gearbeitet bzw. studiert. Ich halte mich natürlich durch die Teilnahme an Konferenzen und Symposien auf dem Laufenden und betreibe ständig eigene Recherchen, bilde mich also auch im Selbststudium weiter. Ich habe meine Fähigkeiten als Trainer und Moderator ständig weiter gebildet, bin u.a. in systemischer Beratung qualifiziert.

Mit welchem Kulturbegriff arbeiten Sie?

Der Consultant John Condon hat Kultur einmal sinngemäß folgendermaßen beschrieben: Überall in der Welt stellen Menschen die selben Fragen an das Leben - dem Sinn ihres Daseins, nach Geburt und Tod, nach Vergänglichkeit und Erfüllung, nach Liebe und Freundschaft. Die Antworten auf diese Fragen jedoch sind oft von Kultur zu Kultur verschieden. Sie sind abhängig von Faktoren wie Geographie, Geschichte, Klima usw. In interkulturellen Kommunikationssituationen schauen wir oft zu sehr die unterschiedlichen Antworten an. Wenn es uns gelingt, zu den gemeinsamen Fragen zurück zu kommen, ist oft schon ein großer Schritt getan.

Im interkulturellen Bereich gibt es ja eine Flut von Konzepten und Methoden. Wie arbeiten Sie?

Ich gehe in der Trainingskonzeption in den meisten Fällen von einem klassischen Dreischritt aus. Basis sind für mich Konzepte von u.a. Brislin und Landis, die in den USA in den 70er Jahren entwickelt wurden und die ich an die Trainingssituationen anpasse.

Beim ersten Schritt, "Culture General", arbeite ich unter der Fragestellung "Was bedeutet Kultur?" Ich lasse dabei die Menschen erfahren, aus welchen Elementen Kulturen bestehen, wie diese Elemente uns prägen und was sie für unser Leben bedeuten.

Welche Prägungsmechanismen im Kontext der eigenen Kultur dabei greifen und welche Filter sich zwischen Wahrnehmung und Wahrzunehmendes schieben, vermittelt der zweite Schritt, "Cultural Awareness". Eine wichtige Frage ist an dieser Stelle, was diese Prägungen für die Kommunikation mit Menschen aus anderen Kulturen bedeuten.

Hier arbeite ich auch mit Kultursimulationen und Wahrnehmungsübungen. Dabei handelt es sich immer um fiktive

Barbara Toepfer

Interview mit Stefan Meister

Kulturen. Ich arbeite in diesem Kontext nie mit existierenden Kulturen, da die vorzutreffende Auswahl immer Stereotype und Klischees verstärkt oder entstehen lässt. Im übrigen sagen unsere Klischees immer sehr viel mehr über uns selbst aus als über die Kulturträger. Auch dies kann man als Trainer Menschen natürlich mit bestimmten Übungen erleben lassen. Über kulturspezifische Ordnungssysteme nachzudenken ist in diesem Zusammenhang eine gute Möglichkeit.

Diese Ordnungssysteme sind ein weiteres wichtiges Thema in der "Cultural Awareness". Es wird herausgearbeitet, welche unterschiedlichen Ausprägungen Kulturen einerseits haben und worin kulturenübergreifende Gemeinsamkeiten bestehen, wie zum Beispiel hinsichtlich bestehender Wertesysteme oder Orientierungsmuster. Dies kann u.a. anhand der sehr gründlich erforschten "Kulturdimensionen" geschehen.

Dabei kann zwischen drei Hauptmodellen unterschieden werden, die von Edward T. Hall, Gerd Hofstede und Fons Trompenaars aufgestellt wurden. Sie haben jeweils vier, fünf und acht Kulturdimensionen definiert, die nicht alle kompatibel sind, sich aber überschneiden. Eine Kulturdimension, die bei allen drei Forschern bearbeitet wird, ist die Machtdistanz. Ein Aspekt in diesem Zusammenhang ist, ob die Macht, die sich Menschen innerhalb einer Kultur erarbeiten oder die ihnen zufällt, immer wieder neu verdient werden muss - dann ist die Machtdistanz eher gering. Ist Macht hingegen, einmal erlangt, quasi "lebenslang" verliehen, so ist die Machtdistanz in dieser Kultur eher groß.

Der dritte Schritt, "Culture Specifics", bezieht sich auf bestimmte Kulturen, auf die vorbereitet werden soll. In diesem Schritt werden kulturspezifische Kompetenzen vermittelt, die dazu qualifizieren, bestimmte interkulturelle Situationen entschlüsseln zu können und eine beiden kulturellen Prägungen angemessene Lösung zu finden. Dies kann sowohl im privaten Bereich als auch in einer geschäftlichen Situation wie zum Beispiel einem Verkaufs- oder Verhandlungsgespräch sein. Hierbei stellt der "Kulturassimilator" eine geeignete Methode dar. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer werden gebeten sich in eine vorgegebene Situation zu begeben, die eine ihnen kulturell unvertraute Prägung

hat, und diese zu durchleben. Es geht immer um konkrete Handlungszusammenhänge, beispielsweise um den Aufbau einer internationalen Produktpräsentation, die vorzubereiten ist.

Interkulturelle Kompetenzen an sich werden von Skeptikern als Werkzeuge gesehen, mit deren Hilfe Menschen zu "flexiblen Mitarbeitern" im Sennet'schen Sinne werden. Geht Ihr Konzept darüber hinaus?

Ja, mein Konzept geht deutlich darüber hinaus, das hoffe ich zumindest und strebe es an. Über Fallbeispiele und andere Ansätze versuche ich, den kulturellen Reichtum der Zielkultur aufzuklappen. Ich lege Trainings so an, dass die Teilnehmerinnen und Teilnehmer neugierig, gespannt, offen und motiviert für ihnen bisher fremde Kulturen sein können. Dies ist die Basis für interkulturelle Kompetenzen, für verständnisvolle Begegnungen zwischen Menschen verschiedener Kulturen und für Solidarisierungseffekte, die sich aus diesen Begegnungen ergeben können.

Interkulturelles Lernen ist da in gewisser Weise ein "Trotzjapanisches Pferd". Einerseits werden natürlich berufliche Handlungskompetenzen vermittelt, die der Erfolgsbilanz des Unternehmens zugute kommen sollen und zugute kommen werden. Ich bin mir aber absolut sicher dass interkulturelles Lernen und interkulturelles Training bewusstseinsverändernd wirkt und reziproke Perspektiven ermöglicht, die die Mitarbeiter vorher nicht einzunehmen vermochten. Ganz offensichtlich verändern sich Menschen in diesen Prozessen auch persönlich und nicht nur beruflich.

Welche neueren Entwicklungen sind Ihnen im interkulturellen Bereich aufgefallen?

Neu ist vor allem CBT (Computer Based Training), das in den USA bereits angewandt wird und in Deutschland noch in der Entwicklung steckt. Die wenigen Angebote auf dem deutschsprachigen Markt sind bisher nicht überzeugend.

Ich denke, dass CBT die größte Herausforderung im Feld des interkulturellen Lernens sein wird. Quasi auf allen operationalen Ebenen von der Produktion bis zum Management müssen Mitarbeiter über interkulturelle Kompetenzen verfügen, wenn ihr Unternehmen über die eigenen Landesgrenzen hinaus agiert. Und zwar weniger zum Zwecke von längeren Arbeitsaufenthalten im Ausland als vielmehr für kurze Arbeitseinsätze in Partnerländern, in denen sie beispielsweise eine Maschine installieren oder einen Geschäftsabschluss tätigen. Präsenzlernen wird da zu teuer.

Daher werden die Unternehmen firmenspezifische Grundmodule entwickeln müssen, die sie in ihr Intranet stellen oder auf CD-Rom brennen und mit denen sich dann ihre Mitarbeiter selbst qualifizieren. Dies ist ein Zukunftsmarkt

in Deutschland, der auch für Erziehungswissenschaftler und Aus- und Fortbildner im interkulturellen Feld interessant sein dürfte.



Fit für den globalen Markt? (Foto: H. Münsch)

Ein zweiter Zukunftsmarkt wird das Diversity Training sein, das in den Niederlanden und den USA schon ausgeprägt ist. Hierbei handelt es sich darum, Personal mit unterschiedlichem kulturellen Hintergrund miteinander arbeitsfähig(er) zu machen und die vielbeschworenen Synergieeffekte zu stärken.

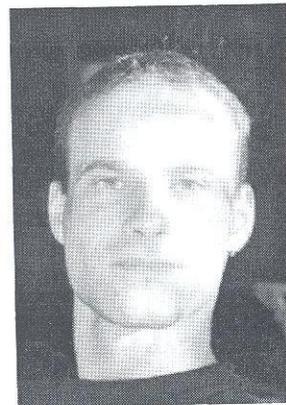
Was halten Sie von "Klassikern" in interkulturellen Trainings – vor allem auch in Schulen – wie das Nachahmen einer japanischen Teezeremonie um die japanische Kultur kennen zu lernen? Mit Rollenzuweisungen wie "Herr und Frau Kawabata nehmen auf der Matte Platz um ihren Tee einzunehmen?"

So etwas lehne ich grundsätzlich ab. Selbst in einem eher "Knigge-orientierten" Trainingsteil, der z.T. bei hochkodierten Kulturen wie Japan, aber auch Frankreich nötig ist, bringe ich die Teilnehmer nicht in solche Rollen. Ich lasse sie solche Zeremonien

lediglich verbal beschreiben. Zeremonien stehen in so hoch komplexen Zusammenhängen, dass sie nicht mit Rollenspielen bearbeitet werden sollten.

Für wen würden Sie prinzipiell nicht arbeiten?

Für die Rüstungsindustrie. Und in andern Branchen, wie zum Beispiel auf dem Energiesektor, schaue ich mir ganz genau an, welchem Zweck das Training dient. Sollen Menschen beispielsweise interkulturell trainiert werden, damit es ihnen besser gelingt, ein Projekt der Erdölindustrie umzusetzen, das massive Umweltzerstörung zur Folge hat, nehme ich einen solchen Auftrag nicht an. Diese Sachen auszusortieren wird jedoch zusehends schwieriger, da vor allem die großen Konzerne in ihren Tätigkeitsfeldern kaum noch zu überschauen sind.



Stefan Meister ist freiberuflicher Interkultureller Trainer. Eines seiner Spezialgebiete ist die Bezavta-Methode zur Demokratieerziehung. Stefan Meister lebt in Berlin.

Protokoll der BDW-Kommissionssitzung am 16.02.2001 in Münster, Franz-Hitze-Haus, 11.00 - 12.30 Uhr

Anwesende (Mitglieder und Gäste): Christel Adick, Vathsala Aithal, Gottfried Biewer, Asit Datta, Christine Freitag, Heinz-Peter Gerhardt, Francis Godwyll, Sigrid Görgens, Jürgen Hess, Christiane Hopfer, Adama Ouane (zu Top 1), Gregor Lang-Wojtasik, Annette Scheunpflug, Uwe Schulz, Klaus Seitz, Walter Sülberg, Dietmar Waterkamp.

Da der derzeitige amtierende Vorsitzende der Kommission, Bernd Overwien, nicht an der Kommissionssitzung teilnehmen kann, sind die Anwesenden damit einverstanden, daß Annette Scheunpflug die Sitzung leitet und Christel Adick das Protokoll schreibt.

Top 1: Unesco-Institut in Hamburg

Adama Ouane berichtet, daß verschiedene Proteste gegen die geplante Beendigung der institutionellen Förderung des Instituts durch das Auswärtige Amt dazu geführt haben, daß die vorgesehenen Kürzungen erst ein Jahr später, d.h. im Jahre 2002, beginnen werden. Dieses Moratorium wird dazu genutzt, die Arbeiten im Institut zu reorganisieren und andere Finanzierungsmodalitäten, z.B. durch programmgebundene Gelder der Deutschen Unesco-Kommission, zu erschließen. Die mögliche Schließung des Instituts in Hamburg und Verlagerung in ein anderes Land ist jedoch noch nicht gänzlich abgewendet.

In der Diskussion mit Herrn Ouane wird auf die verschiedenen Kooperationsmöglichkeiten zwischen BDW-Kommission und Unesco-Institut hingewiesen und auf die für Sommer oder Herbst 2003 angesetzte Folgekonferenz der CONFINTEA, an der auch eine Arbeitsgruppe unserer Kommission beteiligt war. Ferner wird noch einmal auf die vom Institut herausgegebene 'International Review of Education' aufmerksam gemacht, in deren Editorial Board seit kurzem Christel Adick mitwirkt. Die Zeitschrift sollte, z.B. in Bibliotheken und für Lehrveranstaltungen, stärker berücksichtigt werden.

Top 2: Situation der Vorstandsarbeit der Kommission

Der gewählte Vorstand besteht derzeit aus Annette Scheunpflug ('outgoing'), Bernd Overwien ('acting') und Christel Adick ('ingoing'). Die Amtszeiten bemessen sich an den jeweiligen zweijährigen Kongressen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE), so dass Bernd Overwien von September 2000 (letzter Kongreß in Göttingen) bis März 2002 (nächster Kongreß in München) amtierender Vorsitzender der Kommission ist.

Es wird moniert, dass das Protokoll der letzten Kommissionssitzung zwar in der ZEP veröffentlicht, nicht aber an alle Mitglieder verschickt wurde. Zur Effektivierung der Vorstandsarbeit wird Jürgen Hess von den Kommissionsmitgliedern gebeten, mit Bernd Overwien in Kontakt zu treten, diesen vor Ort zu unterstützen und weitere Einzelheiten mit ihm zu besprechen, da derzeit eine dauerhafte Vertretung des

amtierenden Vorsitzenden durch die beiden anderen Vorstandsmitglieder nicht zu leisten ist.

Top 3: Themenvorschläge für die nächste Sektions-tagung

In der Sektionsitzung muss darüber abgestimmt werden, ob für das Jahr 2002 wieder eine gemeinsame Frühjahrstagung, wie sie sich in den letzten Jahren eingebürgert hat, stattfinden soll. Falls diese wegen des für März 2002 angesetzten DGfE-Kongresses nicht zustande kommt, sollte für diesen Kongreß wieder ein gemeinsames Symposium der Sektion angemeldet werden. Hierfür werden verschiedene Themen vorgeschlagen. Die Kommission einigt sich mehrheitlich dafür, bei der Sektionsitzung folgende zwei Themen vorzuschlagen: Globalisierung (Theorie, Kritik, Verknüpfung von Makro- und Mikroebene), Grundbildung/ Menschenrecht auf Bildung.

Top 4: Der Modellversuch BLK 21 (Bildung für eine nachhaltige Entwicklung)

Es handelt sich um einen bis zum Jahre 2004 angesetzten und mit ca. 25 Mio. DM finanziell recht gut ausgestatteten Modellversuch, der von seiner Konzeption her zunächst eine tendenziell ausschließlich umweltpädagogische Akzentuierung aufwies. Durch erheblichen Einsatz insbesondere von Annette Scheunpflug und Klaus Seitz aus den Reihen unserer Kommission ist es partiell gelungen, den entwicklungs politischen Aspekt dieser 'Bildung für eine nachhaltige Entwicklung' in das Konzept einzubringen.

Alle Kommissionsmitglieder werden darauf hingewiesen, daß sie sich über dieses BLK-Programm unter der Homepage www.blk21.de laufend informieren können. Seit kurzem gibt es zu dem Programm auch eine eigene Zeitschrift „BLK Journal 21“. Ferner wird im Juni 2001 ein Kongreß zu 'Bildung für eine nachhaltige Entwicklung' stattfinden, an dem sich auch interessierte Kommissionsmitglieder beteiligen sollten. Annette Scheunpflug weist ferner darauf hin, daß sie in einem E-Mail Rundschreiben auf eine bis zum 15.03.01 terminierte Ausschreibung für Projekte zu 'best practice' auch im Hochschulbereich hingewiesen hat und dass sie an einem Gutachten zur inhaltlichen Konzeptualisierung von 'Bildung für eine nachhaltige Entwicklung' für das BMZ beteiligt ist. Da Renate Nestvogel im Eine-Welt-Beirat des Landes NRW vertreten ist, soll diese ebenfalls nach ihren Erfahrungen befragt werden.

Top 5: Weitere Tagungen

Bei der Frage, ob für dieses Jahr noch eine Fachtagung der BDW-Kommission geplant werden soll, berichtet Annette Scheunpflug über ein Gespräch mit der AG „Umweltbildung“ der DGfE, in dem diese ihr Interesse an einer gemeinsamen Tagung über den Themenbereich 'Nachhaltigkeit' ausgedrückt hat. Gleiches Interesse bekundete die Evangelische Akademie Loccum.

Die Kommission begrüßt diesen Vorschlag einer offenen Fachtagung zu dem genannten Thema, die gegen Ende dieses Jahres 2001 stattfinden sollte und die ebenfalls für die

anderen Kommissionen unserer Sektion interessant sein könnte. Ferner wird vorgeschlagen, die Friedensdienste dazu einzuladen. Es wird begrüßt, wenn die organisatorische Abwicklung bei der Akademie Loccum liegt.

Top 6: Folgeaktivitäten zum „World Education Forum Dakar 2000“

Einige Kommissionsmitglieder waren in unterschiedlicher Funktion selbst in Dakar, ferner ist dazu ein entsprechendes epd-Themenheft unter maßgeblicher Beteiligung unserer Kommission entstanden, das zunächst als gemeinsames Produkt epd/ZEP erscheinen sollte, dann aber nur als epd-Heft erschien.

In der deutschen Diskussion hat die Dakar-Konferenz recht wenig Beachtung gefunden, auch mangelt es bisher an Folgeaktivitäten. Gleichzeitig ist zu beobachten, daß der Anteil der deutschen Entwicklungszusammenarbeit für 'Grundbildung' in den letzten Jahren deutlich gesunken ist, nachdem er in den 90er Jahren eine Zeitlang angestiegen war.

Folgeaktivitäten zur Dakar-Konferenz im nonformalen Bereich wird wahrscheinlich das Unesco-Institut in Hamburg koordinieren. Für den formalen, schulischen Bereich liegen keine entsprechenden Erkenntnisse vor. Es kursieren Informationen, nach denen das BMZ eine Fachkonferenz zu Grundbildung im Anschluß an Dakar plant. Hierzu soll bei Bernd Sandhaas nachgefragt werden. (Anmerkung der Protokollantin: Die entsprechende Nachfrage ergab, daß eine derartige Konferenz im BMZ derzeit nicht - mehr ? - geplant ist, C.A.).

Es wird darauf hingewiesen, dass das Thema in verschiedenen erziehungswissenschaftlichen Lehrveranstaltungen regelmäßig berücksichtigt werden könnte. Ferner sei ein wissenschaftlicher Aufsatz dazu wünschenswert (Gregor Lang-Wojtasik). Asit Datta regt die Konzipierung eines Forschungsprojekts zum Thema '(Grundschul-)Lehrerbildung' an. Von den Anwesenden erklären sich Christine Freitag und Uwe Schulz bereit, über diesen Vorschlag mit Asit Datta weiter zu diskutieren (weitere Interessenten der Kommission seien an diese Personen verwiesen).

Top 7: Sonstiges

Annette Scheunpflug verteilt an Interessierte eine Erklärung der EKD zum Religionsunterricht in der Grundschule.

Klaus Seitz weist auf eine Broschüre von VENRO hin: „Globales Lernen als Aufgabe und Handlungsfeld entwicklungspolitischer Nicht-Regierungsorganisationen“, VENRO Arbeitspapier Nr. 10; zu bestellen bei: VENRO, Kaiserstr. 201, 53113 Bonn.

Die beabsichtigte Fusionierung von DSE und CDG soll zur Gründung einer „Deutschen Gesellschaft für internationale Bildungszusammenarbeit“ (Arbeitstitel) führen. Da die Umstrukturierungen mittelbar auch die Arbeits- und Kooperationskontexte unserer Kommission betreffen, wollen sich Klaus Seitz und Jürgen Hess in den laufenden Diskussionsprozess um diese neue Gesellschaft einschalten.

Christel Adick

Bericht über die bisherige Arbeit der AG ALIMA

(Arbeiten und Lernen in der Marginalität)

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

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

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

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

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

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

Berufseinmündung zu finden (was zumindest auch in einem Fall bereits gelungen ist). Unser Wunsch ist es, dass die Mitglieder auch nach der Berufseinmündung Kontakt zu der Gruppe halten und ihre Unterstützung anbieten.

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

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

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

Claudia Lohrenscheit

Heinz-Peter Gerhardt Befreiende Pädagogik 2000. Eine Bestandsaufnahme

Vom 19.-23.09.2000 fand in Evora/ Portugal ein internationaler Kongress unter dem Titel „Ein Blick auf Paulo Freire“ statt.

Der Kongress begann mit einem kleinen Cocktail aus Anlass der Öffnung einer Ausstellung von Bildern zum Freireschen Werk. Die brasilianische Künstlerin Carla Fazenda, selbst Tochter einer Pädagogin, hatte sich von einigen Buchtiteln Freires zu ihren Bildern inspirieren lassen¹.

Animiert wurde die etwas steife Cocktail Gesellschaft durch drei Studentinnen der Universität von Rio de Janeiro. Sie rezitierten Gedichte und gaben uns Rätsel auf. Sie benutzten damit zwei Kunstformen, die sehr stark mit der Verfremdung von Bekanntem, bzw. Volksweisheiten, arbeiten und so implizit an große Vorbilder wie Brecht, Ionesco, aber auch Freire selbst, erinnern. Schon beim Empfangscocktail verblüffte die Dominanz der brasilianischen Kongressteilnehmer. Es

waren nur wenige Portugiesen anwesend und kaum Besucher aus anderen europäischen Staaten.

1. Paukenschlag

Der erste Konferenztag begann mit einem Paukenschlag: Ein Toter hielt den Eröffnungsvortrag. Die Organisatoren hatten sich von der Katholischen Universität das Video „Paulo Freire in Memoriam“ ausleihen können: Wir sahen schnelle Bilder zu den Lebensstationen Freires und eine seiner letzten engagierten Stellungnahmen gegen den Neoliberalismus im Erziehungswesen weltweit². Diese Art „Einführung“ in das Thema löste bei vielen Teilnehmern große Emotionen aus. Sowohl bei denen, die Freire persönlich gekannt hatten als auch bei der jüngeren Generation.

Gerade jüngere Studentinnen aus Brasilien hatten durch das Video ein „Aha“- Erlebnis: Sie durften öffentlich zu ihren Träumen stehen. Nach ihren eigenen Aussagen werden sie an den brasilianischen erziehungswissenschaftlichen Fachbereichen in einem strikten Professionalisierungssinne ausgebildet. Sie sollen Methoden- und Theorievirtuosinnen in ihrem Fach werden. Was kaum zähle - im Wortsinne - sei die Frage nach dem Sinn pädagogisches Tuns und des eigenen beruflichen Engagements.

Konkrete Utopien, Träume von einer „weniger hässlichen Welt“, wie Freires es formulierte, scheinen befreiend zu wirken. Mann und Frau dürfen in der befreienden Pädagogik zu seinen bzw. ihren eigenen Hoffnungen und Wünschen stehen, ja, sollen diese mit anderen sogar austauschen, um die gemeinsamen, die Vielen verbindenden Utopien zu entdecken.

Es schien an diesem Morgen, dass die Generation der 20-40-jährigen Brasilianer Paulo Freire in Portugal wiederentdeckte. Die Militärdiktatur in Brasilien (1964 - 1984) hat hier anscheinend gute Arbeit geleistet und einer ganzen Generation den größten Pädagogen dieses Jahrhunderts vorhalten können. Heute wird diesen jungen Pädagogen, Psychologen und Sozialarbeitern im Ausland bewusst, warum die Generation vor ihnen beim Namen Freire leuchtende Augen bekommt, sie von der Aufbruchsstimmung der 60er Jahre mit Begeisterung berichtet; diese Generation es trotz Entlassung, Exilierung, Folter und Mord geschafft hat, einen wenn auch bisher eher marginalen Platz im brasilianischen Erziehungssystem bzw. weltweit innerhalb der Pädagogenzunft zu behaupten. Warum wagt diese Generation es erst in den 90igern und im neuen Millennium, ihre Geschichte öffentlich zu machen³? Warum haben Paulo Freire und die befreiende Pädagogik in Frankreich, Deutschland, Italien, Japan und den USA mehr Pädagogen, Sozialarbeiter und Sozialwissenschaftler beeinflusst als im eigenen Land? Die Kollegin Rosimeri Dias, Mitdreißigerin, aus Brasilien formulierte zudem die altbekannte, nicht nur brasilianische Weisheit: „Was von draußen kommt wird bei uns eben immer noch höher eingeschätzt als unsere eigene Produktion“⁴. Ich würde diese Einschätzung auch für die Mehrzahl der anwesenden portugiesischen Kollegen übernehmen wollen, auch für die Organisatoren des Kongresses: Ansonsten wäre die Prominenz französischer und US-amerikanischer Wissen-

schaftler in den vier Plenarveranstaltungen kaum zu erklären. Sie, und hier beziehe ich mich mit ein, lesen und schreiben Paulo Freire und die befreiende Pädagogik eben als „Ausländer“. Als Menschen, die diesen pädagogischen Ansatz ihrem einheimischen Publikum, für das sie schreiben und arbeiten, verständlich machen wollen und es, von ihren zumeist Hochschullehrerjobs her, auch müssen: Die befreiende Pädagogik wird dann hauptsächlich mit der einheimischen pädagogischen Produktion verglichen. Freire wird angesichts dieses Vergleichsmaßstabes für zu leicht, vergleichbar, ebenbürtig, selten aber für in seiner Weise einzigartig befunden⁵. Es wird interessant sein, in dem Kongresstranskript dieser in den Plenarvorträgen festgestellten Tendenz noch intensiver nachzuspüren.⁶

Viele Freire Verehrer sehen die Erwähnung von Freires Werk im Zusammenhang mit großen Namen nicht ungern. Sie meinen so den „Wissenschaftler Freire“ besser würdigen zu können, der ihrer Meinung nach vom Politiker, Aktivisten und Utopisten Freire verdrängt wird. Auf diese Weise unterbleibt jedoch die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem spätestens seit „Pädagogik der Hoffnung“ (Freire 1994) Weltpädagogen Paulo Freire. Indem er in diesem Buch seine Erfahrung mit der Rezeption seines Klassikers „Pädagogik der Unterdrückten“ (1970) darlegt, zeigt er, wie verschieden die Unterdrückungsmetapher auf den Weltkontinenten gelesen wurde⁷. Wie verschieden die Gruppen und ihre Methoden waren, die gegen Unterdrückung erfolgreich, aber auch mit Niederlagen angingen. Es ist ihm in diesem und seinem Spätwerk⁸ gelungen zu zeigen, welche Auswirkungen der neoliberale Anschlag auf Bildung und Erziehung in den verschiedenen Weltregionen hatte und welche Gegenbewegungen im Sinne einer befreien Pädagogik zu unterstützen wären. Er postuliert dabei eine Berufsethik für Pädagogen weltweit (Freire 1999), hinter die nur der oder die zurückgehen kann, der bzw. die die Begegnung mit dem pädagogischen Gegenüber oder die Sisyphusarbeit in den Institutionen als entfremdeten Job ohne Selbstwerdungsmöglichkeit begreift, bzw. ohne jegliche Aussicht auf Veränderung der Organisation und der in ihr tätigen Menschen. Solche Pädagoginnen und Pädagogen⁹ werden in der Tat früher oder später durch angelernte Dienstleister, Maschinen und Lernprogramme ersetzt werden können. Im Sinne der Entdeckung dieses Freires in seiner Eigenständigkeit und seiner Einzigartigkeit gibt es einiges zu tun (vgl. hierzu Teil 3).

Das an den Hochschulen weltweit vermittelte handwerkliche Können ist hierzu notwendiger denn je: Viele spätere und frühe Texte Freires sind noch unveröffentlicht. Sie verdienen eine sorgfältige historiographische Edition, die den Kontext deutlich macht, in dem sie entstanden. Freire selbst unternahm in seinem Spätwerk bereits Schritte in diese Richtung, indem er seine zweite Frau, die Historikerin Ana Maria Freire bat, ausführliche Anmerkungsapparate für seine Publikationen zu fertigen. Ob die geplante historisch kritische Edition von Freires Habilitationsschrift (Freire 1959), wie sie vom Institut Paulo Freire in São Paulo für 2001 geplant ist, diesen Standard erreicht, bleibt abzuwarten.¹⁰

Freire war ein Meister des geschriebenen und des gespro-

chenen Wortes. Er liebte die Edition seiner sogenannten „gesprochenen Bücher“ (Gesprächs- und Interviewaufzeichnungen). Meines Wissens existieren eine Vielzahl von Ton- und Bilddokumenten, deren Sichtung, Sicherung und Veröffentlichung ansteht. Das aufwendigste Bild- und Tonprojekt mit Freire betrieb in den Jahren vor Freires Tod Carlos Alberto Torres, Universität von Kalifornien, Los Angeles. Es sollte bald der Öffentlichkeit übergeben werden können. Der „Paukenschlag von Evora“ war in diesem Sinne ein ermutigender Anfang.

Die Arbeiten an einer wissenschaftlichen Biographie Freires müssen systematisiert werden. Die Publikation von vier Biographieansätzen (Gadotti 1996)¹¹ aus Anlass von Freires siebzigsten Geburtstag war ein erster Schritt.

Freire hat auf allen Kontinenten der Welt theoretisch wie praktisch gearbeitet. Längere Aufenthalte aufgrund seines Exils von 1964 - 1980 ergaben sich in Chile, den USA, der Schweiz und Guinea-Bissau. Im Sinne der Diskussionsveranstaltung zum Thema „Einflüsse von Paulo Freire auf die Entwicklung des pädagogischen Denkens in Ihrem Land“ (Evora, Donnerstag 21.9.00), auf der Erziehungswissenschaftler aus mehreren Ländern Beiträge zu dem Thema leisten sollten, wäre weiterzuarbeiten. Nur eine größer angelegte Gemeinschaftsanstrengung wird es möglich machen, der Wieder- und Neuentdeckung Freires in den unterschiedlichsten Kontexten Rechnung zu tragen.

Der Kongress in Evora zeigte, dass die Arbeit an der Freilegung der Theorie und Praxis Freires in seinem Heimatland zur Zeit einen Aufschwung erlebt. Die bisherige Dominanz ausländischer empirischer bzw. historiographischer Forscher in Bezug auf Freires Wirken scheint abzunehmen.

2. Wie viele Tode muss man sterben

Valdis Vierjahreszeiten; grüne, saftige Wiesen; friedlich weidende Schafe; das Paradies, sinnvollerweise ohne Menschen.

Mit einem Film dieses Inhalts beginnt eine Kollegin Freires von der Katholischen Universität in Sao Paulo ihren Vortrag. Diese Bilder erinnerten sie an Freire und sein Wirken an der Universität.¹² Es folgt dann noch ein bisschen Freire Exegese und schon ist er fertig: Der heilige Schrein für Freire.

Die Kollegin aus Rio (Universidade Federal Fluminense) ergreift als Zweite das Wort: Freire und Baktin haben dieses und jenes gemeinsam und dann, mit ergriffener Stimme fast in Versform vorgetragen, folgt eine weitere Freire Exegese. Der Heiligenschein leuchtet heller als je zuvor.

Draußen vor der Tür zum Konferenzsaal befindet sich die Ausstellung des „Instituts Paulo Freire“ aus São Paulo zu seinem Leben, diesmal nicht so umfangreich gestaltet wie aus Anlass des Weltkongresses für Erwachsenenbildung in Hamburg 1997. Unter anderem werden das Bett gezeigt, auf dem er nach dem Tod seiner ersten Frau schlief, die Kammer, in der er zu dieser Zeit wohnte. Hier deutet sich eine Tendenz zur Musealisierung Freires an.

Denkmal, Heiligenschein und Heiligenschrein sind Orte und Gedenkformen, die die Theorie und Praxis Paulo Freires, die von ihm entwickelte befreiende Pädagogik der Vergan-

genheit zuordnen. Jahrestage, Aufstellungseröffnungen, Wallfahrten zu Stätten früheren Wirkens und Führungen dasselbst werden Erinnerungsrituale sein, die der Aktualität befreiender Erziehung heute, ihrer notwendigen Neuerfindung und Vermessung an anderen Orten und in anderen Zeiten Abbruch tun werden. Freire sollte vor einem Kult um seine Person bewahrt werden. Und: Je größer der Kult wird, desto weniger wird es uns Sterblichen möglich sein, Ähnliches zu vollbringen. Es sei denn, einige wenige hätten noch vom Meister selbst den Jüngerstatus verliehen bekommen.

3. Theoretische und praktische Aufgaben

Ich habe in meinen bisherigen Ausführungen bereits einige Aufgaben umrissen, die mehr die historiographische Sicherung des Wirkens Freire zum Inhalt hatten. Ich befürwortete ein deutliches „Weniger ist Mehr“ in bezug auf Heiligenschreinsbauten und Museumseröffnungen. Es gilt noch, die anstehenden Arbeiten zu nennen, für die Freire zwar Hinweise gab und erste Vorbereitungen traf, deren Ausformulierungen und Aktualisierung für das neue Millennium aber ausstehen:

3.1 Es war Machiavelli der den Politiktreibenden riet, politische Fragen, und d.h. immer auch Machtfragen, von ethischen zu trennen. Die Verbindung beider führe zur Mystifizierung von politischen Erwägungen und Entscheidungen. Paulo Freire stritt und lebte für das Gegenteil. In seinem vorletzten Buch (Freire 1999) formuliert er für die Lehrperson als „Künstler und Politiker“ (Freire 1981) einen Verhaltenskodex im Umgang mit den anderen am Bildungs- und Erziehungsprozess beteiligten Personengruppen, den Schüler – Lehrern, Lehrer – Schülern, Administratoren und Politikern. Es gilt unter den befreienden Pädagogen darüber nachzudenken, wie zwischen den Fallgruben einer rückwärtsgewandten Werteerziehung und der Beliebigkeit einer Moral der jeweiligen Situation eine Bindung von pädagogischen und deshalb auch politischen Handeln an ethische Maßstäbe erreicht werden kann. Für die Glaubwürdigkeit des pädagogischen Tuns nach innen und außen erscheint mir diese Debatte notwendig.

3.2 Postmoderne Dekonstruktivistinnen verkünden den Untergang des Subjekts. Sie bezeichnen den Konstruktivismus als „letzte Erzählung“ der Pädagogik und verweisen auf die Verbrechen im Namen von Utopien.¹³ Meines Erachtens treffen diese Kritiken teilweise den frühen Freire der 60iger und 70iger Jahre. In den 80igern und 90igern öffnete er sich jedoch zusehends postmodernen Strömungen ohne seinen humanistischen Grundansatz aufzugeben und die Menschen weiterhin aufzufordern, für ihren Traum von einer weniger hässlichen Welt einzustehen und zu kämpfen. Diese Kämpfe beginnen zunächst allein. Es finden sich jedoch im konkreten Umfeld immer wieder Mitstreiter für ähnliche und andere Anliegen. So entstehen zunächst nebeneinander verschiedene „Befreiungsbewegungen“, die sich gegen Teilaspekte der etablierten Ordnung richten, gleichzeitig jedoch sich mit ihr arrangieren, teilweise sogar kooperieren.

Neue Theorieentwürfe für den Subjekt- und Gesellschaftsbereich werden meines Erachtens den „Bruch mit ...“ und die

„Opposition gegen ...“ vermeiden. Es werden Theorien der Interdependenz und der bedingten Autonomie sein. Es geht um die Einbeziehung der Möglichkeit von Verhandlungen, von Mediationen auf der Grundlage erarbeiteter und erkämpfter Machtpositionen. Bipolare Kategorien wie Unterdrückte und Unterdrücker, oben und unten, innen und außen, wir und die anderen werden ihre Rechtfertigung und Bedeutung verlieren. Es wird um die Anerkennung verallgemeinerter gegenseitiger Abhängigkeiten gehen, in denen die hierarchischen Herrschafts- bzw. Hegemonialbeziehungen zwar nicht verschwinden, sich aber komplexer, geschmeidiger und facettenreicher gestalten werden als zuvor.¹⁴

3.3 Freire und seine Mitarbeiter waren, was Methoden und Medieneinsatz betrifft, für ihre Zeit die Avantgarde¹⁵. Semiotik, die Bedeutung von Zeichnung und Bildern, stellte für Freire von Anfang an einen zentralen Bezugspunkt seines Denkens und Handelns dar. Die Kodifikation und Dekodifikation von Bedeutungsinhalten ist mit seinem methodischen Ansatz auf das engste verbunden.

Das Spiel mit Bildern und Realitäten, mit Selbst- und Fremdinszenierungen ist virtuoser geworden. Es ist dabei sich als Technik zu verselbstständigen, inhaltlich wird es beliebiger und verführerischer zugleich. In welchem Maße und wie diesen Bereichen auch Emanzipationssubjekte erwachsen, denen der Zustand ihrer Selbst- und Weltentfremdung bewusst werden kann, ist bisher erst in Umrissen deutlich. In der befreienden Pädagogik werden in diesen unübersichtlichen Feldern zu viele Warnleuchten aufgestellt. Meines Erachtens ist ein unbefangener, auch spielerischer Umgang mit diesen neu-alten Welten wahrscheinlich wegweisender.¹⁶

3.4 „Schule der Welt, Schule des Lebens“ waren Kategorien Freires gegen die schulische Monopolisierung von Wissen in Lehrplänen. Sie standen für eine Politik der Öffnung formaler und nonformaler Bildungseinrichtungen zum Curriculum des gelebten Lebens ihrer Besucher. Die Diskussion um den informellen Sektor in der Ökonomie hat darüber hinaus den Blick geöffnet, für den täglich gelingenden Überlebenskampf von Millionen Menschen nicht nur in der Dritten Welt. Institutionen (Schulen, Gefängnisse, Familie etc.) und die „Straße“ wurden als Sozialisationsinstanzen und „Schulen“ entdeckt.

Der Lateinamerikaner Ignácio Sotelo hat schon in den achtziger Jahren für seinen Kontinent die Produktivität des informellen Sektors auch für kapitalistische Volkswirtschaften errechnet. Er schlug ähnlich wie der Ökonom Muhammad Yunus aus Bangladesch vor, den in diesem Sektor tätigen „Kleinunternehmern“ Kredite und andere Aufbauhilfen zur Verfügung zu stellen, um die so geschaffenen eigenen und fremden Arbeitsplätze zu sichern und zu erweitern. Der Erfolg von sogenannten Garagenfirmen in den USA (Bill Gates und Microsoft als Paradebeispiel) und von Unternehmern mit sozialen Ansprüchen wie Gottlieb Duttweilers Migros in der Schweiz haben in der Ersten und Dritten Welt zu einem neuen Unternehmungsgründungsdiskurs geführt. Die Maxime lautet: Jedem seine eigene Firma, jede und jeder sein eigener Chef und sei es auch wider Willen aufgrund von

Arbeitslosigkeit, Ausgründungen und Scheinselbständigkeiten.

Auch bei Vertretern einer befreienden Pädagogik haben diese verschiedenen Diskurs- und Handlungsebenen zu einer Euphorie über einen möglichen „Reichtum von unten“ (Zimmer und Faltin 1978) geführt. Die Zukunft gehört dem kreativen und sozial engagierten Entrepreneur (Eckert 2000, S. 12). Angesichts des Erfolgs von dieser Art Diskurs in verschiedenen Wirtschaftsbereichen (unter anderem wird auch der Sozialbereich als solcher entdeckt) muss insbesondere die marxistische Tradition der befreienden Pädagogik neubuchstabiert werden. Welches Verhältnis entwickelt sich zwischen Kleinst-, Klein- und Großunternehmern? Welche Rolle spielen die Banken? Welchen Stellenwert spielen Selbst- und Fremdausbeutung?

Ich habe mit diesen vier Fragestellungen versucht, ausgehend von einem Kongressbericht über „Evora 2000“ Aufgaben zu benennen, die befreiende Pädagogen im neuen Millennium theoretisch wie praktisch zu bewältigen haben.

Freire war kein Freirianer. Er hat sich den Themen seiner Zeit auf vielen Gebieten seines Schaffens gestellt und teilweise ingeniose Lösungen gefunden, ohne jedoch diese auf Gesetzestafeln zu meißeln. Er hat sich und seinen Ansatz immer wieder neu erschaffen. Hierin liegt sein wahres Vermächtnis an uns.

Literatur:

- Castells, M. et.al.: Critical education in the new information age. Laham/Maryland/ USA: Rowman 1999
- Costa, M.A.M.: Paulo Freire – De inventor a reinventado in: Centro Paulo Freire 2000, S. 53-71
- Centro Paulo Freire: Um Olhar sobre Paulo Freire a partir da realidade cultural do Nordeste brasileiro. Recife/Brasilien: NUPEP 2000
- Eckert, D.: Durch entrepreneurship das Beste erreichen: In: Projektwerkstatt, Journal 2000 „Teekampagne“. Potsdam: Selbstverlag 2000, S. 12-13.
- Freire, A.M.: Nita e Paulo. Crônicas de amor. São Paulo: Olho d' água 1998
- Freire, P.: Educação e Atualidade Brasileira (Tese de Concurso para a Cadeira de História e Filosofia da Educação na Escola de Belas Artes de Pernambuco), Recife 1959
- Freire, P.: Pedagogy of the oppressed. New York: Continuum 1970
- Freire, P.: Der Lehrer ist Politiker und Künstler, Reinbek/Hamburg: Rowohlt 1981
- Freire, P.: Pedagogy of Hope. New York: Continuum 1994
- Freire, P.: Pedagogia da autonomia. São Paulo: Cortez 1999
- Gadotti, M. (Hg.): Paulo Freire, Uma Biobibliografia, São Paulo: Cortez/ UNESCO/IPF 1996
- Gerhardt, H.P.: Zur Theorie und Praxis Paulo Freires in Brasilien. Frankfurt/Main: IKO 1979
- Gerhardt, H.P.: Alfabetização em Guinéa – Bissau. In: Educação e Sociedade 8, jan 1981, S. 111-117. São Paulo: Cortez
- Gerhardt, H.P.: Brazil's popular education in the eighties. Frankfurt/Main: IKO 1986
- Gerhardt, H.P.: Paulo Freire - a Profile. In: Morsy, Z.: Thinkers of education encyclopedia. Vol. 2. Paris: UNESCO 1994
- Gerhardt, H.P.: Liberatory education and globalization. In: www.freire.de. Dt. Fassung in: Scheunpflug, A./ Hirsch, K.; Globalisierung als Herausforderung für die Pädagogik. Frankfurt/M: IKO, S. 124-136.
- Lyra, C.: As quarenta horas de Angicos. Uma experiência pioneira de educação. São Paulo: Cortez 1996
- McLaren, P.: Traumatizing Capital: Oppositional Pedagogies in the Age of Consent. In: Catells, M. 1999, S. 1-36

Melo, A.: Portugal: Eine Gesellschaft und ihre Künstler. Weder Zentrum noch Peripherie. In: Kunstmuseum Bonn (Hg.), *Zeitgenössische Kunst aus Portugal*. Bonn: Kunstmuseum 1999, S. 11-37

Régis, M.: O Esquecido. In: „Isto é“, 26/4/2000, S. 67-71

Rosas, P.: Cenário cultural onde germinavam o pensar e o fazer de Paulo Freire. In: Centro Paulo Freire 2000, S. 7-23

Santiago, M.E.: Presença de Elza Freire em Paulo Freire In: Centro Paulo Freire 2000, S. 73-88

da Silva, T.T. (Hg.): *Teoria Educacional crítica em tempos pós-modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas 1993

da Silva, T.T. (Hg.): *Liberdades reguladas. A pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. Petropolis: Vozes 1998

Streck, D.R. et al.: *Paulo Freire. Ética, utopia e educação*. Petropolis: Vozes 2000

Anmerkungen:

1. Internetversion unter pfk@freire.de. Nach Klärung von Copyright-Fragen sollen die Bilder dort dokumentiert werden.
2. Das Video wurde von der privaten Stadt-Universität São Paulo (UNICID). Es wäre sinnvoll, wenn sich die Universität dazu entschließen könnte, dieses Video einer größeren Öffentlichkeit, zum Beispiel über ihre Homepage, zur Verfügung zu stellen.
3. In Evora wurde eine Vielzahl von Büchern vorgestellt, in denen die Protagonisten der befreienden Pädagogik in den sechziger Jahre ihre Geschichte erzählen. (Lyra 1996, Rosas 2000, Costa 2000). Für mich war dies ein besonders bewegender Aspekt des Kongresses, hatte ich doch fast alle diese Autoren für meine Arbeit über die Theorie und Praxis Paulo Freire in Brasilien interviewt oder doch zumindest ihre damaligen Verlautbarungen konsultiert (Gerhardt 1979).
4. Zur Freire Rezeption in Brasilien siehe ausführlicher Régis 2000.
5. Aus solchen Vorträgen wurden nur zu oft Werbeveranstaltungen für die einheimische bzw. die eigene intellektuelle Produktion mit - vielleicht - interessanten neuen Kategorien. Meistens bleibt es aber bei der Wiederholung von Bekanntem mit ausländischem Akzent: Natürlich kann Freire auch aus der Reformschulbewegung Frankreich erklärt werden. (Gaston Mialaret, Universität Caen am Donnerstag), natürlich hatte auch einen interkulturellen Ansatz (Louis Marmoz, Universität Caen am Freitag), auf jeden Fall jedoch Transdisziplinarität fast von Anfang an (Besareb Nicoleseu von einer der Pariser Universitäten am Donnerstag). Vergleiche hierzu auch meine eigenen diesbezüglichen Versuche (Gerhardt 1986, 1994, 1995), in denen ich Freire zunächst ähnlich vermaß.
6. In vielen romanischen Ländern werden nach Kongressen sogenannte „Atas“ veröffentlicht: Drei bis 500seitige Volumina, die den gesamten Kongressablauf dokumentieren und alle eingereichten Vorträge beinhalten. Die „Atas von Evora“ sind erhältlich über mnt@uevora.pt.
7. Die Ubiquität der Unterdrückungsmetapher fasst McLaren (1999, S. 21) folgendermaßen zusammen „Not only must multiple forms of oppression be identified but they must be placed within historical context. While postmodernists examine such forms of oppression as sexism, racism, and homophobia, some of them believe that placing relations of production as the central oppressive structure is an example of class reductionism. Historical materialists are, for the most part, at pains to recognize multiple forms of oppression, but they view them within the overarching system of class domination and the variable discriminatory mechanisms central to capitalism as a system.“
8. Zu seinem Spätwerk rechne ich die nach der Eheschließung (1988) mit der Historikerin Ana Maria Araújo Freire entstandenen Werke. Der Einfluss seiner beiden Ehefrauen, seiner Familienkonstellation insgesamt auf Freires Theorie und Praxis ist noch wenig untersucht. Erste Ansätze in Santiago 2000 (S. 73-88) und von Ana Maria Freire selbst (1999).
9. Ich gebrauche in der Folge für beide Geschlechter der besseren Lesbarkeit halber in der Regel nur noch die männlichen Bezeichnungen.
10. In Gerhardt (1979, S. 60) schrieb ich zur historischen Einschätzung von Freires Habilitationsschrift und ihrer Ablehnung durch die Hochschule für Schöne Künste in Recife: „Die Habilitationsschrift fand

1959 nicht die Zustimmung des professoralen Habilitationskomitees. Freires Mitbewerberin um die ordentliche Professur an dem Lehrstuhl, auf dem er vorher außerplanmäßig gelehrt hatte, Maria do Carmo Tavares de Miranda, eine Heideggerschülerin, gewann die Ausschreibung mit einer Arbeit über die Philosophie ihres Lehrmeisters. Angesichts der von Freire vertretenen Thesen über die Zurückgebliebenheit auch der brasilianischen Hochschulen hinter den Erfordernissen der Transitionsphase war die ablehnende Haltung des universitären Gutachtergremiums konsequent. Nur selten stellt man dem schärfsten Kritiker der eigenen Inhalte und Methoden, dem überdies Kontakte mit „radikalen“ Studentengruppen nachgesagt wurden, ein Forum zur Verbreitung seiner Thesen zur Verfügung. Im Mai 1961 wurde der Lehrauftrag Freires nicht mehr verlängert, und Frau Tavares de Miranda wurde auf den Lehrstuhl für Geschichte und Philosophie der Erziehung berufen“.

11. Es handelt sich um 1. Ana Maria Araujo Freire, A trajetoria de Paulo Freire. In: Gadotti 1996, S. 27-68. 2. Moacir Gadotti, A pratica á altura do sonho. In: Gadotti 1996, S. 69-118. 3. Carlos Alberto Torres, Uma biografia intelectual. In Gadotti 1996, S. 117-148. Und 4. Heinz-Peter Gerhardt, Arqueologia de um pensamento. In: Gadotti 1996, S. 146-170.

12. Freire lehrte dort die letzten 17 Jahre seines Lebens. Welch eine vertane Chance etwas über den Hochschullehrer Freire zu erfahren, seine Art zu lehren, zu dialogisieren.

13. Am deutlichsten zugespitzt auf die befreiende, „emanzipatorische“ Pädagogik in den Büchern von da Silva (1993 und 1998).

14. Vergleiche hierzu auch die „Semi-Zentrum“ Diskussion von I. Wallerstein und wie sie von Melo (1999, S. 12-13) für die aktuelle portugiesische Kunstszene adaptiert wurde. Freire selbst war sich dieser Problematik schon früh bewusst. Ich erinnere nur an seine Kategorie „Der Unterdrücker im Unterdrückten“ bereits in „Pädagogik der Unterdrückten“ (1970).

15. Einsatz von tausenden von Diaprojektoren aus Polen mit vor Ort in Brasilien produzierten Diapositiven und Zeichnungen auf Pergamentpapier in der Erwachsenenbildung (vgl. Gerhardt 1979, S.62).

16. In dem mit Freire u. a. herausgegebenen Sammelband „Critical Education in the information age“ (1999, S. 63) kommt Manuel Castells zu folgendem Schluss: „Thus the materiality of networks and flows does create a new social structure at all levels of society. It is this social structure that actually constitutes the new informational society of flows, since flows are made up not only of information but also of all materials of human activity (capital, labor, commodities, images, travelers, changing roles in personal interaction, etc.)“

Christa Händle

Weiterbildung der DSE für Erziehungswissenschaftler/innen aus Ostafrika

Ein integrierter Ansatz zur Vermittlung qualitativer Methoden der Sozialforschung

Voraussetzungen und Eckdaten: Einführungen in die qualitative Forschung als wichtiger Beitrag zu Capacity building in Afrika

Schon drei Mal hat die Deutsche Stiftung für internationale Entwicklung (DSE) Weiterbildungsseminare für Erziehungswissenschaftler/innen aus Ostafrika in qualitativen Forschungsmethoden angeboten (1992-1994, 1995-1997, 1998-1999). Zentrales Ziel dieser Weiterbildungsprogramme ist die Entwicklung, Realisierung und Publikation qualitativer Forschungsprojekte über Erziehung und Bildung in Afrika.¹ Berichtet werden soll hier über das dritte Weiterbildungsprogramm (1998-1999), das in drei Phasen statt-

fand: eine einführende Seminarphase in Berlin (Juli bis Sept. 1998, 7 Wochen), eine Feldphase in Afrika (Sept. bis Dez. 1998) und eine Seminarphase zur Einarbeitung der Forschungsberichte und ihrer Disseminantion in Berlin (Jan. bis Feb. 1999, 4 Wochen) (vgl. Hess 2000).²

Die im Vergleich mit anderen Projekten zur Nord-Süd-Kooperation großzügige Finanzierung durch die DSE war den Organisator/innen eine Verpflichtung, den gegebenen zeitlichen Rahmen überlegt zu nutzen, und den Teilnehmer/innen ein dichtes Gewebe von Lernsituationen anzubieten. Zur Entwicklung des Rahmenprogramms haben wir vielfältige Kontakte geknüpft, Institutionen erkundet, gezielt Literatur ausgesucht und bestellt, Arbeitsschwerpunkte und Ablauf der Tage und Wochen geplant und Verantwortlichkeiten festgelegt. Diese vielfältige Vorarbeit schränkte allerdings Möglichkeiten für Initiativen und spontane Entwicklungen innerhalb des Programms ein. Die folgende Darstellung des Ablaufs, der Ziele und Ergebnisse soll Anregungen für ähnliche Vorhaben geben. Berichte und Veröffentlichungen über die vorangegangenen Programme zeigen das Potential dieses Weiterbildungs- und Forschungsansatzes, der darauf zielt, die *Grass root*-Perspektive zu berücksichtigen, die Betroffenen zu Wort kommen zu lassen und bisher wenig beachtete Problemfelder zu erkunden (vgl. Okuni & Tembe 1997; Nherera et al. 1999; Hess 1999).

Qualitative Sozialforschung ermöglicht den Teilnehmer/innen neue Zugänge für Forschung und Lehre. Im Rahmen ihrer eigenen formalen Bildungsgänge haben sie zumeist in einem restriktiven englischsprachigen Bildungssystem eher lehrerzentrierten Unterricht und quantitative Sozialforschung kennen gelernt. In ihren informellen Bildungs- und Familiengeschichten sind sie mit dem Alltagsleben in afrikanischen Dörfern verbunden, bringen jedoch diese Erfahrungen kaum in Forschung und Lehre ein. Eine Weiterbildung in qualitativer Sozialforschung kann dazu beitragen, diese Diskrepanz abzubauen und informelle Bildungs- und Lebenserfahrungen auch im formellen Bildungssystem sowie in Forschung und Lehre mehr zur Sprache zu bringen. Die Weiterbildung der DSE hat Kolleg/innen aus Ostafrika darin unterstützt, Probleme im afrikanischen Bildungssystem differenziert zu erkunden und zu beschreiben und kleinere Forschungsprojekte auch ohne umfangreiche Finanzierung zu realisieren.

Teilnehmer/innen: An dem Programm 1998/99 haben jüngere Hochschullehrer/innen aus Universitäten in Ostafrika sowie Personen aus der Verwaltung teilgenommen (insgesamt zwölf Frauen und acht Männer aus Äthiopien, Kenia, Tansania und Uganda). Da eine Mehrheit von Frauen die Auswahlkriterien der Ausschreibung für das Programm (Einarbeitung einer Projektidee) erfüllte, gab es mehr Teilnehmerinnen als Teilnehmer. In früheren Seminaren waren überdies die beteiligten Frauen erfolgreicher in der Fertigstellung der Forschungsberichte. So sind, obwohl 2/3 der Teilnehmer/innen dieser Seminare Männer waren, neun der veröffentlichten Berichte von Autorinnen und neun von Autoren (vgl. Okuni & Tembe 1997).

Zentrales Ziel der Lehrveranstaltungen war die Erarbei-

tung und Unterstützung kleiner qualitativer Projekte, für die die Teilnehmer/innen einen Forschungsplan entwickelten, ihn mit qualitativen Methoden realisierten, den Forschungsbericht in der Gruppe diskutierten und für eine gemeinsame Veröffentlichung überarbeiteten. Erstmals fand während des Programms 1998/99 eine Einführung und Unterstützung in der Nutzung von Computern für diese Vorhaben statt. In allen Veranstaltungen bot der Aufenthalt in der BRD die Chance, Menschen, Kultur und Landschaft kennen zu lernen. Der großzügige zeitliche Rahmen der Seminare in der BRD (7 Wochen und 4 Wochen) ermöglichte es, die Einführung in qualitative Forschungsmethoden mit Erkundungen in Deutschland mit dem Schwerpunkt German African Relations in Berlin zu verbinden. Ziel war es, die Dominanzbeziehung zwischen Nord und Süd abzubauen, in dem nicht wie bisher vor allem Menschen aus dem Norden in Afrika forschen, sondern wir beispielhaft die Forschung von Afrikaner/innen in Berlin angeregt und unterstützt haben.

Organisation und Ziele: Verbindung vieler Bausteine in einem integrierten Seminarkonzept

Für alle Fortbildungsveranstaltungen waren neben Informationsvermittlung durch Besuchsprogramme, Vorträge und Lektüre (z.B. zur Geschichte deutsch-afrikanischer Beziehungen, Nord-Süd-Initiativen, Politik in Deutschland, Forschung und Politik in Ostafrika, Kolonialismus und Rassismus) handlungsorientierte Arbeitsformen grundlegend. Leitend waren vier Prinzipien: *Erfahrungsorientierung*, *Handlungsorientierung*, *Kooperation* und *Produktorientierung*.

Ein Schwerpunkt des handlungsorientierten Arbeitens war die Vermittlung und Erarbeitung forschungsrelevanter Kompetenzen. Dazu gehören a) Entwicklung, Realisierung und Veröffentlichung eines qualitativen Forschungsprojekts über Erziehung und Bildung in Ostafrika, b) Sammeln von Erfahrungen in qualitativen Forschungsmethoden durch Erkundungen deutsch-afrikanischer Beziehungen in Berlin, c) Erwerben von computer literacy für Aufgaben der empirischen Bildungsforschung, d) Vermittlung grundlegender Literatur und Beispiele für qualitative Sozialforschung, e) Zugang zu relevanter Literatur für individuelle Forschungsprojekte (Handbücher, Zeitschriften, Internet, Veröffentlichungen der DSE), f) Förderung der Zusammenarbeit der Teilnehmer/innen aus vier afrikanischen Ländern, g) Vermittlung verschiedener kreativer Darstellungsmethoden (bildliche Selbstdarstellung, Collagen, Mandalas, Schreib- und Zukunftswerkstätten, Wandzeitungen, Metaplantchnik Lernwerkstätten), h) Kennenlernen verschiedener Methoden der Semindokumentation und -evaluation (Protokolle, Rating, Fragebogen, Diskussion).

Das Programm konzentrierte sich auf Erkundungen von deutsch-afrikanischen Beziehungen in Berlin: i) Vermittlung von Kontakten zu Personen und Institutionen, die an deutsch-afrikanischen Beziehungen interessiert sind und die für eine Verbesserung arbeiten (NGOs, Studierende, Wissenschaftler/innen), z.B. Erfahrungsaustausch mit Studierenden eines Seminars zur Einführung in die qualitative Sozialforschung zum Thema deutsch-afrikanischer Beziehungen (W 1998/99, J. Hess, TU Berlin), j) Kennenlernen anderer Pro-

gramme und Einrichtungen zur Nord-Süd-Kooperation, z.B. Austausch mit Teilnehmer/innen eines DSE-Seminars zur Einführung in qualitative Sozialforschung mit Repräsentanten von Unistaff, NORRAG etc.

Weitere Arbeitsschwerpunkte bzw. Bausteine zielten auf das Kennenlernen des Gastlandes Deutschland: k) Aneignung der deutschen Sprache für die Verständigung im Alltag, l) Erkundungen in verschiedenen Stufen des Bildungssystems im Westteil Berlins sowie Projektarbeit in Haupt- und Realschulen im Ostteil Berlins (mit Anbahnung von Brieffreundschaften und Schulpartnerschaften), m) Einblicke in die deutsche Geschichte, Landschaft und Kultur (Ausflüge, Besuche im Bezirksamt, in Industriebetrieben, Museen, Kirchen, Familien, BAZ, DED).

Ablauf des Weiterbildungsprogramms

In den detailliert geplanten, thematisch konzentrierten Seminarphasen gelang es, vielfältige Ziele zu realisieren. Im ersten Teil des Weiterbildungsprogramms, im Sommer 1998, stand für jeweils eine Woche eine qualitative Forschungsmethode im Zentrum der Vermittlung und Erfahrung (4 Wochen). Erprobt wurden Beobachtung, Interview, Gruppendiskussion, Dokumentenanalyse sowie das Schreiben eines Feldtagebuchs. Darüber hinaus konzentrierte sich die Arbeit auf den Austausch, die Beratung und Überarbeitung der Projektpläne in thematischen Gruppen sowie ihre individuelle Verbesserung (3 Wochen). Im zweiten Berliner Seminar, im Winter 1999, stand die Arbeit an den Forschungsberichten und Interpretation der gesammelten Daten im Zentrum der Arbeit (3 Wochen). Zusätzlich wurden in dieser Phase mit dem Ansatz der Handlungsforschung in Schulen Erfahrungen in qualitativer Forschung gesammelt (1 Woche).

1. Phase: Seminararbeit

Ziel der Weiterbildung war nicht nur Vorbereitung und Abschluss der individuellen Projekte zu Erziehung und Bildung in Afrika. Der lange Aufenthalt in Berlin wurde außerdem für ein Angebot von unterstützenden Workshops, Veranstaltungen, Literaturrecherchen sowie ein kontinuierlich begleitendes Training am Computer genutzt. Die einzelnen Programmbausteine der ersten Phase wurden in der folgenden Reihenfolge angeboten:

1. Woche: Selbstdarstellung der Teilnehmer/innen: in unterschiedlichen Formen (Curriculum Vitae (CV), Partnerinterview, bildliche Darstellung des formellen und informellen Lebenslaufs; Präsentation und Diskussion der Projektideen, Verständigung über Veränderungen in den Bildungssystemen der beteiligten Länder in einer Zukunftswerkstatt;

2. Woche: Erkundungen in der Berliner Umwelt: in teilnehmenden Beobachtungen in arbeitsteiligen Gruppen: Diskussion der Erkundungsberichte im Plenum, Fertigstellung der Berichte für das erste Kapitel einer gemeinsamen Veröffentlichung ("Shopping and Eating at Public Places in Berlin"), Schreibwerkstatt zur Förderung kreativer schriftlicher Darstellung.

3. Woche: Menschen in der Entwicklungszusammenarbeit: Erkundung lebensgeschichtlicher Erfahrungen und Motiva-

tionen von Mitarbeiter/innen und Entwicklungshelfer/innen des Deutschen Entwicklungsdienstes durch Interviews, Beobachtung und Diskussion der Ergebnisse. Beispielhafte Darstellung eines Forschungsprojekts (Ralf Streicher: "Probleme bei der Implementierung von Reformen im Bildungssystem eines afrikanischen Landes", Ghana).

4. Woche: Afrikaner/innen in Berlin: Erkundung deutsch-afrikanischer Beziehungen durch Vorträge und Gruppendiskussionen mit Studierenden, Erwerbstätigen, Frauen in deutsch-afrikanischen Partnerbeziehungen sowie mit erwachsenen Kindern deutsch-afrikanischer Paare; Ergänzung dieser Erkundungen durch Vorträge und Filme zur Geschichte deutsch-afrikanischer Beziehungen; resümierende Diskussion und Darstellung für einen Bericht "German African Relations in Berlin".

5. Woche: Industrie und Politik: Erkundungen in unterschiedlichen Institutionen in Berlin durch Dokumentenanalyse, Beobachtungen, Diskussionen, informelle Interviews und Schreiben eines Feldtagebuchs.

6. und 7. Woche: Ausarbeitung der Projektideen der Teilnehmer/innen zu Projektplänen: Diskussion der Fragestellungen, Forschungsmethoden, Datenerhebung und zu berücksichtigender Literatur in thematischen Gruppen. Beispielhafte Darstellung einer Feldforschung (Bernhard Streitwieser: "Kontinuität und Wandel. Fallstudien von Ostberliner Schulen"), Evaluation des Seminars und weitere Planung.

2. Phase: Feldforschung

In dieser Phase konzentrierten sich die Teilnehmer/innen auf Feldforschung in Afrika. Vielen gelang allerdings keine Befreiung von Lehrverpflichtungen, so dass sie die Feldforschung zusätzlich zu ihrer Arbeit in Beruf und Familie leisten mussten. Die Ländergruppen trafen sich zwischenzeitlich, um Forschungserfahrungen auszutauschen und sich wechselseitig zu unterstützen. Das Teammitglied aus Kenia, Kilemi Mwiria, besuchte in dieser Phase alle Ländergruppen, um sie zu beraten und ihnen Hinweise zum Schreiben der Forschungsberichte zu geben.

3. Phase: Seminararbeit

Die Arbeit in der dritten und abschließenden Phase (Jan. bis Feb. 1999) konzentrierte sich auf die Analyse und Präsentation der gesammelten Daten sowie die Fertigstellung der Forschungsberichte. Die Teilnehmer/innen stellten ihre Ergebnisse der Erkundungen deutsch-afrikanischer Beziehungen in Berlin sowie die Ergebnisse ihrer individuellen Projekte über Bildung und Erziehung in Afrika in einigen Seminaren an Berliner Universitäten sowie auf einer öffentlichen Abschlussveranstaltung mit Gästen aus Oldenburg und Berlin zur Diskussion. Darüber hinaus verständigten sie sich über Probleme der Politikberatung auf der Grundlage ihrer Erfahrungen.

Ergebnisse und Reflexion

Forschungsprojekte über Erziehung und Bildung in Afrika: Mit Ausnahme einer Teilnehmerin, die den Besuch der zweiten Seminarphase in Deutschland nicht mehr mit den

Arbeitsanforderungen an ihrer Hochschule vereinbaren konnte, schlossen alle Teilnehmer/innen, nachdem sie in der 1. Phase ihre Projektpläne ausgearbeitet hatten, die Feldforschungen in Afrika ab und reichten Projektberichte ein. Sie diskutierten diese in thematischen Gruppen und überarbeiteten sie für die Publikation.

Eine deutliche Verbesserung der Projektpläne und -berichte wurde insbesondere durch Einarbeitung international und regional relevanter Literatur sowie durch gezielte Erhebung und Darstellung qualitativer Daten erreicht. Die guten Ergebnisse sind umso höher zu bewerten, als die Teilnehmer/innen für ihre fast drei Monate dauernde Abwesenheit aus ihren Hochschulen und Familien viel vor- und nacharbeiten mussten, und für die Feldforschung in Afrika wenig zeitliche Freiräume hatten. Die lange Abwesenheit bedeutete für die meisten eine schmerzliche Trennung von ihren Familien und - vor allem für die Frauen - die Sorge um die noch kleineren Kinder. Für das hohe Arbeitsengagement (vor allem der Teilnehmerinnen) und die Bewältigung von familialen Aufgaben neben der Weiterbildung spricht, dass eine der jungen Frauen sich für den Kurs anmeldete, obwohl sie schwanger war, während der Phase der Feldforschung ihre Tochter bekam, diese zu der zweiten Seminarphase mitbrachte und ihren Forschungsbericht erfolgreich abschloss. Mit der Unterstützung der Gruppe konnte diese junge Frau mit ihrer Tochter teilnehmen und erfolgreich mitarbeiten. Dies war in der DSE neu. Diese guten Erfahrungen ermutigen zur Offenheit für die Weiterbildung von Frauen mit Familienaufgaben.

Erkundungen in Berlin: Berichte über deutsch-afrikanische Beziehungen in Berlin erarbeiteten die Teilnehmer/innen in unterschiedlichen Gruppen und fassten sie in einer Schrift zusammen. Dabei wurden Chancen der Erkundung einer fremden Realität mit qualitativen Methoden deutlich. Besonders wichtig war ihnen die Unterstützung ihrer Arbeit durch die Kooperation in Gruppen und mit den Berater/innen. Anders als zunächst angenommen, erwies sich der Beginn des Weiterbildungsprogramms als günstig für die Einführung in qualitative Forschung. Die Erkundung deutsch-afrikanischer Beziehungen war eine Herausforderung für die Erprobung unterschiedlicher qualitativer Methoden und eine differenzierte Darstellung der Ergebnisse. Die Teilnehmer/innen sammelten Materialien, stellten kompetente Fragen und diskutierten zu thematischen Schwerpunkten. So konnten sie zum Abbau etablierter Dominanzbeziehungen beitragen (z.B. beeindruckten sie in der Firma Siemens durch gute Englischkenntnisse, gezielte Fragen nach alternativen Energien, nach interkultureller Verantwortung und nach der Bewältigung der Vergangenheit). Sie zeigten sich als kompetente Partner/innen, die ihre Expertise zur Verbesserung deutsch-afrikanischer Beziehungen einbrachten. Dies gelang besonders in den Schulen, wo – mit Unterstützung von Lehrpersonen – Jugendliche viel Interesse an den Lehrer/innen aus einer anderen Kultur hatten.

Perspektiven für Veränderungen: Die Auseinandersetzung mit der deutschen Kultur in Geschichte und Gegenwart wurde durch vielfältige Exkursionen, Besuche, Vorträge etc. gefördert. Leitend war bei dieser Auseinandersetzung die Suche

nach Verbindungen, Gemeinsamkeiten und Unterschieden zwischen den Kulturen. Über ein Kennenlernen der etablierten Institutionen und Politik hinaus wurde der Zugang zu sozialen Bewegungen und Alternativkulturen der multikulturellen Gesellschaft in Berlin angebahnt.

Austausch: Durch die gezielten Besuche von relevanten Institutionen und Personen (Universitäten, Stiftungen, Organisationen der EZ, Firmen, Schulen, NGOs, Bibliotheken) entstanden vielfältige deutsch-afrikanische Kontakte. Die Teilnehmer/innen nutzten Möglichkeiten für professionelle Beziehungen und informelle Begegnungen. In dem breiten Spektrum der Begegnung mit unterschiedlichen Menschen in unterschiedlichen Institutionen setzten die Teilnehmer/innen selbst Schwerpunkte, sie lernten Alltagsleben und Wohnen im interkulturellen Berlin kennen.

Kooperation im Team: In den ersten DSE-Weiterbildungsprogrammen bestand das Leitungsteam ausschließlich aus Männern aus dem Norden. Aufgrund des hohen Engagements und des Interesses von Afrikaner/innen an qualitativen Forschungsmethoden waren im Leitungsteam des Seminars 1998/99 Frauen und Männer gleichermaßen beteiligt (2/2). Allerdings kam nur ein Mitglied des Teams aus Afrika. Kilemi Mwiria gab wertvolle Beiträge zur Projektplanung, Darstellung der Ergebnisse und Schwerpunkte sowie ihrer politischen Verwendung, konnte sich jedoch nicht während der gesamten Zeit beteiligen. Eine kontinuierliche Mitarbeit afrikanischer Kolleg/innen im gesamten Verlauf des Seminars hätte jedoch die Vermittlung zwischen der Voraussetzung der Teilnehmer/innen und den Angeboten im Seminar erleichtert. Für ein weiteres Seminar ist daher die Mitarbeit eines Kollegen und einer Kollegin aus Afrika auch an der vorbereitenden Seminarplanung besonders wichtig.

Trotz aufwendiger gemeinsamer Vorbereitung sowie einer Supervision zwischen erster und zweiter Seminarphase gab es Probleme bei der Zusammenarbeit im deutschen Team vor allem a) durch unzureichende Verständigung und Abstimmung (Verzicht auf Teamsitzungen in der ersten Phase des Seminars) und b) aufgrund unterschiedlicher Schwerpunkte im Seminarprogramm (Konzentration auf wissenschaftliche Weiterbildung in einem dichten handlungsorientierten Seminarprogramm vs. mehr Zeit für aktuelle Bedürfnisse, Pflege informeller Beziehungen und Freizeitunternehmungen).

Verbesserungen für die Planung zukünftiger Programme

Insgesamt kann dieses Weiterbildungsprogramm zur Einführung in die qualitative Sozialforschung im Vergleich mit früheren Veranstaltungen als reichhaltiger, anspruchsvoller und erfolgreicher in bezug auf die vermittelten Erfahrungen, die erprobten Methoden, die erworbenen Qualifikationen und die Projektberichte gelten.³ Bei der Rückschau auf das Seminar sehen wir dennoch Möglichkeiten für Verbesserungen in folgenden Bereichen:

- *Datenanalyse:* Obwohl die Teilnehmer/innen während der Feldforschung in den Ländergruppen zusammen arbeiteten, sich wechselseitig unterstützten und durch Kilemi Mwiria beraten und begleitet wurden, wünschten sie eine

ausgiebigere Beratung und Hilfestellung bei der Analyse der Daten. Zukünftige Programme sollten daher – wie in früheren Jahren – einen Baustein zur Analyse und Darstellung der gesammelten Daten enthalten.

- *Diskussion von Literatur:* Die Konzentration auf erfahrungsorientierte Vermittlung qualitativer Methoden am Beispiel deutsch-afrikanischer Beziehungen in Berlin ist gelungen. Die Einführungen der Teammitglieder gaben Hilfestellungen dafür. Die verteilte Literatur vermittelte Hinweise für weitere individuelle Arbeit und Auseinandersetzung mit unterschiedlichen qualitativen Methoden. Für eine kritische und vergleichende Diskussion der sorgfältig ausgewählten Literatur sowie der Forschungsberichte aller Teilnehmer/innen war jedoch keine Zeit. Die Begründung und Diskussion des qualitativen Forschungsparadigmas sowie auch die Diskussion grundlegender qualitativer Studien hätten mehr Zeit gebraucht.

- *Publikation:* Sowohl die in dem Seminar erarbeiteten individuellen Forschungsberichte als auch die kooperativen Berichte über deutsch-afrikanische Beziehungen in Berlin können als anspruchsvolle Arbeiten gelten, die sowohl für die wissenschaftliche Öffentlichkeit als auch für die Förderung der professionellen Karriere der Teilnehmer/innen nützlich sind. Allerdings wurden die Projektberichte mit viel Hilfe und Unterstützung der Gruppen und der Berater/innen erarbeitet. Um mehr Sicherheit in der Planung, Realisierung und Darstellung qualitativer Forschung zu gewinnen, brauchen die Teilnehmer/innen weitere Erfahrungen und Beratung. Eine detaillierte Diskussion der Gruppenberichte sowie die Überarbeitung und Reflexion des Berichts über die deutsch-afrikanischen Beziehungen wären wünschenswert.

- *Dissemination:* Die Diskussion über Forschung und Politik in Ostafrika hätte die in den Projekten erarbeiteten Empfehlungen, ihre Relevanz in den verschiedenen afrikanischen Ländern sowie Möglichkeiten der Dissemination in Politik und Öffentlichkeit thematisieren können.

- *Seminare in der BRD:* Zwei mehrwöchige Arbeitsphasen in der BRD haben Vor- und Nachteile: Insgesamt fast ein Vierteljahr in der BRD zu sein, brachte für viele der Teilnehmer/innen aufwendige Vor- und Nacharbeiten in ihren Institutionen mit sich. Bei ihren Forschungen in Afrika waren sie jedoch weitgehend auf sich selbst angewiesen. Sie lernten nicht, wie in früheren Veranstaltungen, andere afrikanische Länder kennen.

- *Qualitative Methoden zur Erkundung einer fremden Welt:* Die kooperativen Erkundungen in Berlin, einer fremden Welt, erwiesen sich als günstiger Einstieg in die qualitative Sozialforschung. Obwohl wir zunächst den gewählten Zeitpunkt (in den Berliner Schulferien) problematisch fanden, da so die qualitativen Forschungen im Bildungssystem Afrikas nicht durch Erkundungen im Bildungssystem der BRD, sondern nur durch Erkundungen in anderen Handlungsfeldern vorbereitet werden konnten, haben wir diese Zeitspanne für eine breite Auseinandersetzung mit deutsch-afrikanischen Beziehungen in Berlin genutzt.

- *Finanzierung:* Im Vergleich mit anderen Nord-Süd-Initiativen war dieses Weiterbildungsprogramm vielfach privilegiert

(Sicherung von Reise- und Aufenthaltskosten, Honorare für Referent/innen und Team). Dies entlastete von vielfältiger Organisationsarbeit und ermöglichte die inhaltliche Konzentration und differenzierte didaktische Planung. Im verborgenen Lehrplan des Seminars mag jedoch so auch vermittelt worden sein, dass erfolgreiche Weiterbildung sehr aufwendig ist. Erfahrungen in weniger kostspieligen, eher selbstorganisierten und informellen Programmen können unter Umständen motivierender sein, solche Initiativen selbst zu entwickeln und Netzwerke weiter zu pflegen. Einsparungen z.B. durch kostengünstigere Unterbringung und Mahlzeiten könnten für Beihilfen zum Erwerb technischer Ausstattungen der Teilnehmer/innen (z.B. Abhörgeräte und Computer) genutzt werden.

- *Tagungsort:* Als widersprüchlich habe ich den Tagungsort im Zentrum Berlins erlebt. Einerseits ermöglichte er den Teilnehmer/innen leichten Zugang zu den vielfältigen Angeboten der Großstadt, andererseits erschwerte er die Konzentration auf individuelle Arbeit (Lektüre und Überarbeitung der Forschungsberichte). Die Bedürfnisse, die Attraktionen der Großstadt zu nutzen, gerieten dabei in Konflikt mit der Konzentration auf die anspruchsvollen Arbeitsaufgaben des Seminars.

Anmerkungen:

1 Während des Weiterbildungsprogramms 1992 - 1994 war die Autorin für den Schwerpunkt „Einführung in das Bildungssystem der BRD und seine Traditionen“ sowie für Erkundungen und Berichte darüber verantwortlich.

2 Das Weiterbildungsprogramm 1998 - 1999 hat die Autorin in dem Berliner Team mit Jürgen Hess und Ilse Schimpf-Herken detailliert geplant und kooperativ unter Beteiligung eines Kollegen aus Ostafrika, Kilemi Mwiria, geleitet.

3 Zur weiteren Information über das Seminar sei sowohl auf den Bericht „African German Relations in Berlin“ als auch auf Projektberichte „Education in East Africa“ (Hess 1999) und die Sammlung der Protokolle der Teilnehmer/innen verwiesen. Eine detaillierte Seminardokumentation erarbeitet Margit Jordan, die als Assistentin in dem Seminar beteiligt war, im Rahmen ihres Dissertationsvorhabens.

Literatur:

Händle, Christa (Ed.): German African Relations in Berlin. (ZED). (Manuskript) Berlin 1999.

Hess, Jürgen: Qualitative Bildungsforschung als Weiterbildung für ostafrikanische Erziehungswissenschaftler/innen. Ein Bericht über ein Projekt der DSE zur Entwicklungszusammenarbeit. (Manuskript) Berlin 2000.

Mahai, Lamberta u.a. (in Zusammenarbeit mit Christa Händle): Mit fremdem Blick. Erkundungen im Bahnhof Zoo. Abgedruckt unter dem Titel „Bahnhof Zoo“. In: „die Tageszeitung“, 26./27.2.2000, S. 24.

Händle, Christa: Der weibliche und der männliche Blick auf bi-ethnische Partnerschaften. (Manuskript).

Hess, Jürgen (Ed.): Education in East Africa. Qualitative Research Reports. (ZED). Bonn 1999.

Nherera, Charles M. / Machakanja, Pamela. / Mamimine, Patrick. (Eds.): Capacity Building in Educational Research in Southern Africa. (Human Resources Research Centre). University of Zimbabwe, Harare 1999.

Okuni, Akim / Tembe, Juliet (Eds.): Capacity Building in Educational Research in East Africa. Educational Research in East Africa. (ZED). Bonn 1997.

Bericht aus der VENRO-Arbeitsgruppe „Entwicklungspolitische Bildung“

Wahl eines neuen Ko-Sprechers

Aus beruflichen Gründen musste der bisherige Ko-Sprecher der Arbeitsgruppe „Entwicklungspolitische Bildung“, Herr Dr. Klaus Seitz, aus seinem Amt ausscheiden. Die Arbeitsgruppe nahm dies mit großem Bedauern zur Kenntnis und dankte Herrn Dr. Seitz für die geleistete Arbeit. Im Rahmen ihrer turnusgemäßen Sitzung am 5. Februar 2001 bestimmte die Arbeitsgruppe Herrn Dr. Kambiz Ghawami (WUS) zu seinem Nachfolger. Dr. Ghawami wird zukünftig gemeinsam mit Reinhold Bömer (VNB) die Arbeitsgruppe nach außen vertreten.

Qualifizierungsprogramm für pädagogische MitarbeiterInnen von (entwicklungspolitischen) Nichtregierungsorganisationen

Frau Prof. Monika Treber von der Christlichen Initiative Internationales Lernen in Frankfurt/M. (CIL) stellte der Arbeitsgruppe das Konzept der CIL für ein zertifizierbares Qualifizierungsprogramm für pädagogische MitarbeiterInnen von NRO vor. Es resultiert aus der Überzeugung, dass Bildungsarbeit, die dem „Globalen Lernen“ verpflichtet ist, besondere Qualifikationen verlangt. Darüber hinaus macht ein verändertes gesellschaftliches Verständnis von Engagement eine Zertifizierung der (insbesondere ehrenamtlich) geleisteten Arbeit nötig. Angedacht ist eine 2-jährige Fortbildung überwiegend für bereits in der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit Tätige. Lernfelder sollen u.a. Projektkonzeptionierung, praktische Projektumsetzung, Evaluation und Supervision sein. Die Idee eines zertifizierbaren Qualifizierungsprogramms wurde von der AG begrüßt. Sie hat eine Unter-Arbeitsgruppe benannt, die sich mit dem Thema weiter beschäftigen und bis Ende des Jahres konzeptuelle Vorschläge vorlegen wird.

Follow-up VENRO-Kongress „Bildung 21“

In der Abschlusserklärung des Bonner Kongresses „Bildung 21 – Lernen für eine gerechte und zukunftsfähige Entwicklung“ sind die Bundesländer angehalten worden, auf Landesebene Folgekongresse durchzuführen, um die Vorgaben von Bonn länderbezogen umzusetzen. Der Stand der Planungen von Follow-up-Veranstaltungen oder Folgekongressen in den einzelnen Bundesländern wird im folgenden kurz vorgestellt:

Berlin plant für das Frühjahr 2002 seinen II. Berliner Bildungskongress „Berlin in der Welt – die Welt in Berlin, Leben (und) Lernen in der Einen Welt“. In *Baden-Württemberg* plant der Landesarbeitskreis „Schule für Eine Welt“ eine Tagesveranstaltung mit Fortbildungscharakter. Federführend wird die Werkstatt Solidarische Welt in Ellwangen sein. In *Bayern* wurde vom Landesarbeitskreis Bayern – Schule für Eine Welt e.V. eine regionale Veranstaltung für das Jahr 2002 vorgeschlagen. Inhaltliche Vorschläge sind aus-

gearbeitet, die Zusammenarbeit mit dem Kultusministerium ist angelaufen. In *Brandenburg* wird in Zusammenarbeit von Kultusministerium und Pädagogischem Landesinstitut vom 11. – 13. Oktober 2001 ein (Fort-)Bildungskongress für MultiplikatorInnen durchgeführt werden. NRO und das Europaministerium werden an den Vorbereitungen beteiligt. Erste Treffen der vorbereitenden Arbeitsgruppe haben stattgefunden. In *Bremen* fand im November 2000 ein Nachbereitungstreffen zum Bildungskongress statt. Hierbei wurde das große Interesse an fortführenden Veranstaltungen zur Umsetzung der Ergebnisse des Kongresses auf Landesebene deutlich. In *Hamburg* gab Schulsenatorin Ute Pape im Februar diesen Jahres bekannt, Globales Lernen werde als eigenständiges Aufgabengebiet im Hamburgischen Schulgesetz anerkannt. Noch in diesem Jahr soll dazu an die Hamburger Schulen ein Rahmenplan ergehen. Im Hinblick auf die Planung eines Folgekongresses so wurden aus der Abschlusserklärung des Bonner Kongresses 14 Punkte herausgefiltert, zu denen einzelne Initiativen und Organisationen im Bereich der entwicklungspolitischen Bildung Stellung beziehen, Vorschläge machen und ihren jeweiligen Beitrag benennen. Dazu gehört auch die Absicht, im kommenden Jahr einen größeren Bildungskongress „10 Jahre nach Rio“ zu veranstalten. Die Ergebnisse dieses Prozesses werden in einer gemeinsamen Runde mit Vertretern der Schulbehörde und der Senatskanzlei diskutiert und weiterentwickelt. In *Hessen* hat die Arbeitsgemeinschaft Globales Lernen (AGGL) für 2002 eine Veranstaltungsreihe zu Themen des Bildungskongresses angedacht. Weiterhin wird innerhalb der AGGL verstärkt Energie in die Stärkung der Schulberatungsstelle gesteckt – ein ebenfalls in der Abschlusserklärung des Bonner Bildungskongresses formuliertes Ziel. In *Mecklenburg-Vorpommern* fand im November 2000 ein erstes Gespräch zwischen SprecherInnen des Landesnetzwerks und Vertretern des Bildungsministeriums statt. Als Ergebnisse festgehalten wurden u.a. ein Treffen mit der Rahmenrichtlinienkommission im ersten Quartal 2001 sowie weitere Vernetzungsgespräche mit den Dezernenten des landesweiten Lehrerbildungsinstituts. Ein Erfahrungsaustausch mit den nördlichen Neuen Ländern (Brandenburg und Sachsen-Anhalt) ist ebenfalls für 2001 geplant. In *Niedersachsen* hat man sich darauf verständigt, im Jahr 2001 keinen eigenen Landeskongress zu veranstalten, sondern sich dafür einzusetzen, die Ergebnisse des Bonner Kongresses verstärkt in den im Juni 2001 in Osnabrück stattfindenden BLK-Kongress „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“ einzubringen. In mindestens vier Foren sind Personen aus dem entwicklungspolitischen Bildungsbereich in der Vorbereitungsgruppe vertreten. In *Rheinland-Pfalz* sind eine Reihe von Gesprächen mit verschiedensten Gruppen, Verbänden und Instituten zum Thema Folgekongress geführt worden. Von vielen Gruppen oder Einrichtungen wurde großes Interesse an einem Landeskongress signalisiert. Terminlich angedacht ist September 2002, da Rheinland-Pfalz dann auf 20 Jahre Ruanda-Partnerschaft zurückblicken kann und auch das Ereignis „Zehn Jahre nach Rio“ Anknüpfungspunkte bietet. In *Sachsen-Anhalt* wird es im Herbst diesen Jahres einen Menschenrechtskongress geben. Im Kultusministeri-

VENRO VENRO VENRO VENRO VENRO VENRO VENRO VENRO VENRO

um Sachsen-Anhalt plant man, in diesen Kongress auch entwicklungspolitische Belange zu tragen bzw. die Ergebnisse des Bonner Kongresses mit einfließen zu lassen. Für das Frühjahr 2002 plant das Umweltministerium *Schleswig-Holstein* einen Kongress unter dem Titel „Strategien für Nachhaltigkeit“. Eine Beteiligung des Referates für Entwicklungszusammenarbeit und des Kultusministeriums an diesem Kongress ist geplant, um die entwicklungspolitische Dimension mit einfließen zu lassen. Erste Gespräche haben bereits stattgefunden.

Kongressdokumentation „Bildung 21“ ist erschienen

Die ausführliche Dokumentation des Bonner Kongresses „Bildung 21 – Lernen für eine gerechte und zukunftsfähige Entwicklung“ liegt nun in gedruckter Form vor und kann über die VENRO-Geschäftsstelle bestellt werden (VENRO-Geschäftsstelle, Kaiserstr. 201, 53113 Bonn, Tel.: 0228/946 77-0, Fax: 0228/946 77 99, email: sekretariat@venro.org).

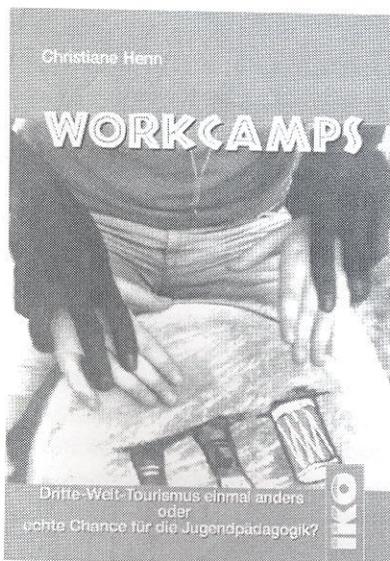
Grundsatzpapier zum Globalen Lernen

Die Arbeitsgruppe hat nach intensivem Diskussionsprozess ein Positionspapier zum Globalen Lernen verabschiedet. Nach der Bestätigung des Positionspapiers durch die VENRO-Mitgliederversammlung dient es nunmehr als Grundsatzpapier der Standortbestimmung der Bildungsarbeit in den Mitgliedsorganisationen. Es soll darüber hinaus nach außen zur Profilierung und Begründung des Arbeitsfeldes beitragen. *«Globales Lernen» als Aufgabe und Handlungsfeld entwicklungspolitischer Nicht-Regierungsorganisationen. Grundsätze, Probleme und Perspektiven der Bildungsarbeit des VENRO und seiner Mitgliedsorganisationen»* kann als Arbeitspapier Nummer 10 bei der VENRO-Geschäftsstelle (Kaiserstr. 201, 53113 Bonn, Tel.: 0228 / 946 77-0, Fax: 0228 / 946 77 99, email: sekretariat@venro.org) bezogen werden und steht im Internet auf der Homepage des VENRO (www.venro.org) zum download bereit.



Verlag für Interkulturelle Kommunikation

Postfach 900421 · D-60444 Frankfurt · Telefon (069) 784808 · Fax (069) 7896575
e-mail Verlag: ikoverlag@t-online.de · Internet: www.iko-verlag.de



Christiane Henn

Workcamps

Dritte-Welt-Tourismus einmal anders
oder

echte Chance für die Jugendpädagogik?

Eine empirische Untersuchung

2001, 240 S., DM 39,80, ISBN 3-88939-574-0

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

Jutta Kamensky / Lothar Heusohn / Ulrich
Klemm

Kindheit und Armut in Deutschland.

Beiträge zur Analyse, Prävention und Intervention. Ulm; Verlag Klemm und Oelschläger 2000. ISBN 3-932577-25-6, 154 Seiten.

Der Sammelband bietet vier Beiträge zur Analyse und drei zur Prävention und Intervention von Kinderarmut, dazu eine kommentierte Auswahlbibliographie. Er entstand aus der Tagung „Reiches Land – arme Kinder“ im Mai 1999, die die Volkshochschule Ulm, der Kinderschutzbund Ulm und die Abteilung für Medizinische Psychologie der Universität Ulm veranstalteten. Im Vorwort stellen die Herausgeber die leitenden Thesen dar: Armut wird nicht als individuelles Schicksal, sondern als gesellschaftliches Problem gesehen. Die Diskussion über die Entstehung von Armut und deren Bewältigung stellt eine sozialpolitische Querschnittsaufgabe dar und die zunehmende Infantilisierung der Armut muss – nach Meinung der Autoren – deshalb im Zentrum der politischen und sozialwissenschaftlichen Diskussion stehen. Kinder und Jugendliche stellen die zahlenmäßig größte Gruppe der Armutspopulation und leiden in besonderer Art und Weise unter Armut ihrer Eltern, die meistens durch Arbeitslosigkeit ausgelöst wird.

Michael Schomers berichtet aus persönlichem und subjektiven Erleben des „Alltag Armut“. Der Journalist versuchte zwei Monate lang, als Sozialhilfeempfänger zu leben, um diese Situation nachempfinden zu können. Er bewertet die Arbeit des Sozialamtes und des Arbeitsamtes und gibt diesen „ein denkbar schlechtes Zeugnis“ (S. 52). Beide Institutionen gaben kaum Beratung und zum Teil falsche Auskünfte, die zur Verschlechterung der Situation des Journalisten beitrugen. Der sehr individuell gefärbte Bericht lässt gut hinter die Zahlen der Sozialhilfestatistiken blicken und eignet sich, die schlechte Situation der Sozialhilfeempfänger plastischer werden zu lassen.

Den Blick auf die Familienpolitik und deren Beitrag zur Vermeidung von Armut richtet *Dorit Singer* („Sozialstaat und Kinderarmut“). Sie diagnostiziert eine bei weitem nicht ausreichende Familienpolitik. Anhand von Zahlen belegt sie die Veränderung in der Sozialhilfeempfängerstruktur und vertritt die These, dass Kinder nicht als Ursache, sondern als Hauptleidtragende von Armut anzusehen sind. Sie diskutiert verschiedene Modelle der Familienunterstützung durch Kindergeld oder Kinderfreibeträge und die Auswirkungen auf Familien, die mit Sozialhilfe oder einem sehr geringen Gehalt auskommen müssen. Dabei kommt sie zu dem Fazit: „Die Maßnahmen und Leistungen der Familienpolitik wer-

den somit auch in Zukunft in keiner Weise ausreichen, um Kinderarmut zu bekämpfen.“ (S. 71).

Peter Trumpp versucht, „Gesundheit und psychische Befindlichkeit von Kindern in Armutsverhältnissen“ näher zu beleuchten. Dazu kann er nur wenige Untersuchungen heranziehen, aber schon aus diesen wenigen Daten werden Auswirkungen klar. Kinder armer Eltern werden oft unzureichend ernährt, da das Sparen am Essen nach außen am wenigsten auffällt. Sie leben in Wohnungen mit baulichen Mängeln wie Schimmel und Feuchtigkeit, ihre Freizeitgestaltung ist weniger abwechslungsreich und ihr Selbstbewusstsein leidet unter der Situation. Der Autor schlägt einige Maßnahmen vor, die der belastenden Situation gezielt Abhilfe schaffen könnten.

Jutta Kamensky widmet sich in ihrem Beitrag „Kinderarmut: Folgen für die Ernährung“ nochmals genauer diesem Thema. Das Problem in Deutschland ist nicht die quantitative, sondern die qualitative Ausstattung der Ernährung. Empirisch untersucht sind bisher allerdings hauptsächlich Ernährungsverhalten von armen Erwachsenen Aufgrund der Annahme, dass sich Kinder zumindest in jungen Jahren ähnlich verhalten wie ihre Eltern, kann die Autorin auf die Ernährungssituation der Kinder schließen und feststellen, dass arme Kinder eine erhöhte Infektanfälligkeit und schlechte Zahngesundheit zeigen. Dabei ernähren sich diese Familien nicht unbedingt billiger als reichere Familien. Sie stehen jedoch vor besonderen Schwierigkeiten bei der Zubereitung einer gesunden Mahlzeit. Durch die schlechte Infrastruktur und ohne Auto können sie nicht auf billige Sonderangebote zurückgreifen. Gerade in ihrer Armutssituation müssten sie ein hohes hauswirtschaftliches Geschick aufweisen, um mit geringen Mitteln gesunde und dem Geschmack der Kinder entsprechende Nahrungsmittel einzukaufen. Leider bietet die Autorin wenig konkrete Vorschläge zur Verbesserung der skizzierten Situation.

Einen praktischen Einblick in die Arbeit zur Prävention gibt *Elisabeth Helming* mit der sozialpädagogischen Familienhilfe („Sozialpädagogische Familienhilfe – als Beispiel sozialer Arbeit mit armen Familien“). Dabei werden Familien mehrmals in der Woche über einige Stunden von Sozialarbeitern besucht. In einem kurzen historischen Abriss zeigt die Autorin, wie sich die Arbeitsweise der Familienhilfe verändert hat. Das von ihr vertretene Konzept des Empowerment setzt nicht auf Bevormundung oder Erziehung der armen Familien, sondern will Lösungen ohne Patentrezepte anbieten und macht aus der Unterstützung eine vertragmäßige Beziehung. Ziel ist es, die „Reperaturmentalität“ (S. 121) zu überwinden und die Familien zu befähigen, ihr Leben auch ohne Unterstützung zu meistern. Wie das praktisch aussehen kann, zeigt sie an einem Fallbeispiel einer jungen Mutter mit zwei Kindern.

Einen ganz anderen Blickwinkel zeigt *Helmut Mildner* mit seinem Bericht „Bewältigung der Kinderarmut im Bereich der Wohnversorgung“. Er ist Geschäftsführer einer Wohnungsbaugesellschaft, die betriebswirtschaftlich orientiert ist und gerade deswegen daran interessiert ist, den Be-

Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension

wohnern eine angenehme Wohnumgebung zu schaffen. Er geht von dem Standpunkt aus, dass Bewohner ihren Beitrag zum sozialen Status ihres Wohngebietes erkennen, weil beide Parteien von einem guten Wohnumfeld profitieren. Als Methode benutzt die Gesellschaft das „soziale Management“. Damit sind Maßnahmen zur Verbesserung des sozialen Netzwerkes innerhalb einer Wohnsiedlung gemeint. Als Beispiel nennt er Mieterversammlungen, Mietergärten, die Organisation von Mieterfesten, die Bereitstellung von Gemeinschaftsräumen und Angebote in den Freianlagen. „Gemeinwesenarbeit als Handlungsansatz gegen Kinderarbeit“ ist ein Beispiel von *Emma Hoffmann* für Prävention und Intervention von Kinderarmut. Auch hier wird der Aufbau sozialer Netzwerke unterstützt, die zwar die materielle Armut nicht mildern können, aber Nebenwirkungen wie Rückzug und Vereinsamung entgegen wirken. In einem Stadtteilbüro arbeiten die Angestellten mit schon vorhandenen Gruppen zusammen und organisieren beispielsweise einen regelmäßigen „Spielsonntag“, der neben Austausch der Bewohner auch eine spielpädagogische Funktion für die Kinder in der Siedlung hat.

Insgesamt bietet der Sammelband mit seinen oft subjektiven und durchaus auch positiven Berichten neben Faktendiskussion auch Anregungen für die Prävention von Nebenfolgen der Kinderarmut.

Christine Schmidt

Nelien Haspels / Michele Jankanish (Hg.)

Action against child labour

ILO, Genf 2000, 334S., 50sfr., ISBN: 92-2-110868-6

Die internationale Arbeitsorganisation, ILO, die zu den 50 Unterorganisationen der UNO gehört, kämpft jetzt schon gut 80 Jahre gegen die ausbeuterische Kinderarbeit. Die ILO ist eine der wenigen Unterorganisationen, die schon unter dem Völkerbund 1919 gegründet wurde. Schon seit ihrer Gründung hat die ILO das Thema Kinderarbeit sehr ernst genommen. Wie es halt bei allen internationalen Organisationen so ist, sie haben zwar einen starken Willen, aber nicht die Macht, das Ziel festzulegen. Noch viel weniger können sie, die UN-Organisationen, wenn sie sich mühsam trotz aller gegensätzlichen Interessen der Mitgliedstaaten auf ein Ziel geeinigt haben, dieses Ziel auf Grund von mangelnden Sanktionsmöglichkeiten auch durchsetzen.

So hat die ILO gut 50 Jahre gebraucht, um ein Mindestalter festzulegen, nachdem Arbeit für Kinder bzw. Jugendliche erlaubt sein soll. Erst 1973 wurde das Mindestalter auf das vollendete 14. Lebensjahr festgelegt. Da aber die ILO nicht die einzige UN-Organisation ist, die sich mit diesem Thema beschäftigt, gibt es Widersprüche.

Beispielsweise die Kinderkonvention von 1989, ebenfalls

auf Initiative von UNICEF, von der Generalvertretung der UNO verabschiedet, definiert einen Menschen als Kind, der das 18. Lebensjahr noch nicht vollendet hat (Art.1) und diesem Menschen ist eine Arbeit noch nicht erlaubt (Art.32).

Aber die ILO, die viel länger Erfahrung im Kampf gegen die Kinderarbeit hat, ist immer mehr von ihrem ursprünglichen Ziel weggekommen.

Zuletzt (1999) hat sie mit einer neuen Übereinkunft versucht, das Verbot auf nur einen Teil der Arbeit einzuschränken. Die Arbeit, die auf keinen Fall erlaubt sein soll, ist die sogenannte gefährliche Arbeit („hazardous work“). Diese Einsicht ist nicht nur deshalb zu begrüßen, weil alles andere realitätsfern wäre, sondern wie die Kollegen Manfred Liebel, Bernd Overwien, Albert Recknagel u.a. argumentieren, nicht alle Arbeiten sind für Kinder schädlich, manche sind sogar für Sozialisation und Erziehung förderlich (vgl. Liebel, Manfred / Overwien, Bernd / Recknagel, Albert (Hg.): *Arbeitende Kinder stärken. Plädoyer für einen subjektorientierten Umgang mit Kinderarbeit*, IKO, Frankfurt / Main, 1998).

Das vorliegende Buch ist deshalb sehr zu empfehlen, weil es nicht nur einen Überblick über das Problem, die Lösungsansätze, Politik- und Aktionsprogramme (Kap. 1) gibt, sondern auch über historische Entwicklung (Kap. 2) und aufzeigt, welche Alternativen denk- und realisierbar (Kap. 4) sind. Es ist auch besonders wertvoll wegen der Auflistung und Dokumentation aller Konventionen und Übereinkünfte, die seit 1921 verabschiedet worden sind.

Das Buch enthält 10 Kapitel, u.a. über Strategien gegen Versklavung der Kinder, Strategien der Gewerkschaften gegen die Kinderarbeit, Empfehlungen für die Arbeitgeber, Bewußtseinsbildung / Öffentlichkeitsarbeit und Aktionen der NGOs.

Asit Datta

Marco Adamina / Hans Müller

„Lernwelten Natur - Mensch - Mitwelt“

Grundlagenteil zur Reihe Lern- und Lehrmaterialien zum Fach Natur – Mensch - Mitwelt. Berner Lehrmittel- und Medienverlag, 2000. Faltmappe in Kartonhülle DIN A4, 170 Seiten, Ton CD. ISBN 3-292-00011-4
Bezug: Berner Lehrmittel- und Medienverlag, Güterstrasse 13, CH – 3008 Bern www.blmv.ch, Tel.: 031385252.
Preis: Fr. 48. -

Diese Publikation ist der Auftakt einer Reihe von Lehr- und Lernmitteln zum Lernbereich „Natur – Mensch - Mitwelt“, der im Schweizer Kanton Bern die Gebiete Religion / Lebenskunde, Hauswirtschaft, Geschichte, Geografie und Naturkunde zusammenfasst. Ab dem Frühjahr 2001 werden zu verschiedenen Themenbereichen dieses Lehrplans jeweils

Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension

Themenhefte, Klassenmaterialien und Hinweise für Lehrer erscheinen (dazu genauere Informationen unter www.blmv.ch). Der hier als erstes vorliegende Grundlagenteil beschäftigt sich einerseits mit den Aufgaben dieses Lernbereichs und andererseits mit den Begriffen „Lernen“ und „Lehren“ auf didaktisch ungewöhnliche Weise. Die Autoren vertreten eine Vorstellung von Lernen, die von einem individuellen Lernweg ausgeht, sich aber erst im Dialog mit anderen vollziehen kann. Deswegen gibt es nach Meinung der Autoren sehr unterschiedliche Zugänge zu demselben Lerngegenstand. Man muss Lernenden die Möglichkeit lassen, ihren Lernweg zu wählen. Dies räumen die Verfasser auch Lehrern und Lehrerinnen ein, die sich mit dem Lernmittel auseinandersetzen. Das vorliegende Material nimmt diesen konstruktivistischen Ansatz sehr ernst. Die Autoren legen kein gewöhnliches Buch vor, sondern offerieren fünf unterschiedliche Zugänge in ein Leporello, die aufeinander bezogen sind und das Thema immer anders akzentuiert behandeln.

Ein „bildhaft-metaphorischer Zugang“ besteht aus einem Bildplakat, das Lernende auf unterschiedlichen Wegen durch Lerninhalte reisen lässt, indem sie, dargestellt durch kleine Zeichnungen, betrachten, forschen, Umwege und Holzwege einschlagen, diskutieren oder präsentieren. Lehrende bereiten diese Reisen vor, begleiten sie, initiieren, setzen Grenzen oder begutachten. Methodische Hinweise zum Umgang mit dem Plakat geben nach dem ersten Ansehen neue Impulse. Durch eine Lupe beispielsweise lässt sich die verwirrende Vielfalt der Vorschläge reduzieren auf kleine Ausschnitte. Folgt man damit dem geraden Hauptweg, wird sinnlich klar, wie langweilig Unterricht ist, der sich nicht auf Seitenwege und neue Stränge einlässt, sondern geradewegs durch das Lerngebiet zur Erfolgskontrolle führt. Diskussionsanregungen für Lehrergruppen und Stichwortmindmaps zu den unterschiedlichen Lernwegen erweitern die Möglichkeiten, über den eigenen Unterricht und die mit ihm verbundenen Ansprüche zu reflektieren, und geben Impulse für weitere Unterrichtsvorbereitungen.

Eine beiliegende CD eröffnet einen „auditiven Zugang“. Aussagen von Schülern, Lehrkräften, Dozenten und Studierenden zum Lernen im Fach Natur – Mensch – Mitwelt werden mit Musik zu einem Hörbild zusammengefügt, das sich auch auf das Bildplakat bezieht. Die Aussagen sind dabei zumeist mundartlich gefärbt, was das Verstehen für ungeübte Hörer erschwert. Die im zweiten Teil der CD zusammengestellten Hörtexte verbinden einen weiteren Zugang, den „thematisch-strukturierten“, mit dem auditiven Zugang. Es werden Texte gesprochen, zu denen Arbeitsblätter mit weiteren Aufgaben, Beispielen und Zeichnungen vorhanden sind. Dabei wird die Lehrkraft über Lerntheorien und Unterrichtskonzepte (z.B. über Präkonzepte der Schüler, über den entdeckenden Unterricht nach Wagenschein oder das situative Lernen) informiert und dazu angehalten, vor diesem Hintergrund ihre eigenen Erfahrungen zu reflektieren, ihren Erkenntnisfortschritt zu dokumentieren und ihren Blick auf Lehrerinnen, Schülerinnen oder den Unterricht zu richten.

Dieser eher individuelle Zugang kann durch „Experimen-

te und Erprobungen zum eigenen Lernen und Lehren“ in der Diskussion mit anderen Lehrkräften ergänzt werden. Lernstrategien, Selbstkonzepte, subjektive Welten und lernbiographische Strukturen sollen im Austausch mit anderen helfen, sich selbst besser kennen zu lernen und eigene Vorgehensweisen weiterzuentwickeln. So wird zum Beispiel vorgeschlagen, Mindmaps zu einem Gegenstand, den eigentlich jeder kennt (wie etwa einem Apfel), anzufertigen. Bei einem Vergleich der Landkarten klar, dass jeder andere Aspekte besonders hervorhebt. In einer anderen Variante versuchen Personen, eine Landschaft nur nach der Beschreibung eines Teilnehmers zu zeichnen. Diese subjektive Weltkonstruktion wird dann an einem sachlichen Beispiel, „Wachstum der Weltbevölkerung“, noch einmal aufgearbeitet.

Ein anderer Zugang über „Unterrichtsbeispiele und -erfahrungen“ zeigt mit Beschreibungen von Unterrichtarrangements in den Klassen 1 – 9, wie Unterrichtsarbeit mit unterschiedlichen Zugängen und individuellen, selbstgesteuerten Lernwegen aussehen kann. Die Lehrer verschweigen dabei auch Probleme, die sie bei der Unterrichtsorganisation hatten, nicht. Es wird aber deutlich, dass schon die jüngsten Schüler ihr Lernen in Ansätzen selbst organisieren können. Somit wird die Relevanz für die Schulpraxis deutlich und die Beispiele geben Anregungen und Ideen für die eigene Arbeit.

In Form einer Broschüre liegen dem Leporello Texte und ein Literaturverzeichnis bei. Aus der Kognitionsforschung, der Forschung zur Metakognition, zum Konstruktivismus, dem Prinzip der Mehrperspektivität und den Konzeptionen zum genetischen und zum handlungsorientierten Lernen sind Zeitschriftenbeiträge zur intensiveren Arbeit in den Themengebieten in traditioneller Weise zusammengestellt und belegen damit den wissenschaftlichen Anspruch der Publikation.

Insgesamt ist diese Arbeit faszinierend, weil sie Ernst macht mit der Einlösung der Forderung nach unterschiedlichen Lernzugängen und zeigt, wie dies auch in der Lehreraus- und Weiterbildung eingelöst werden kann (und auch muss, wenn Lehrkräfte selbst so arbeiten sollen). Das Material enthält eine Fülle von Anregungen, gut aufgearbeiteter Theorie und Praxisbeispielen, so dass man sich auch aufgrund der ansprechenden Aufmachung gerne und intensiv damit beschäftigt. Obwohl es als Einführung für ein noch zu veröffentlichtes Lernmaterial, gedacht ist, eignet es sich genauso gut als Einführung in die konstruktivistische Didaktik und ist damit auch für Leser außerhalb der Schweiz höchst interessant. Auf das Material, das passend dazu herausgegeben wird, kann man nach dieser vielversprechenden Einführung gespannt sein.

Christine Schmidt

Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension

Harry Friebel/ Heinrich Epskamp/ Brigitte Knobloch/ Stefanie Montag/ Stephan Toth: Bildungsbeteiligung: Chancen und Risiken, eine Längsschnittstudie über Bildungs- und Weiterbildungskarrieren in der „Moderne“, Schriftenreihe d. Hochschule f. Wirtschaft u. Politik, Bd. 4, Opladen: Leske + Budrich 2000, 442 S., ISBN 3-8100-2334-5

In diesem Band werden die Ergebnisse einer bisher 18jährigen Forschungsarbeit vorgestellt, die eine Mitarbeitergruppe um Professor Harry Friebel (Hochschule für Wirtschaft und Politik, Hamburg) durchgeführt hat. Von den ursprünglich 354 befragten Abgängern des allgemeinbildenden Schulsystems aus dem Entlassjahrgang 1979 sind bis zur inzwischen elften Befragung 1997 noch 133 Personen übrig geblieben. Die untersuchte Gruppe der Schulabgänger 1979 wurde nach dem Schlüssel des Anteils der Absolventen der verschiedenen Hamburger Schultypen diesen Jahrgangs zusammengestellt, mit einem jeweils 50%igen Anteil der beiden Geschlechter.

Dieser Personenkreis, der den sogenannten geburtenstarken Jahrgängen angehört, wurde vom Zeitpunkt des Verlassens der Schule an in regelmäßigen Abständen zur Berufsausbildung, Weiterbildung und zur Erwerbstätigkeit befragt. Darüber hinaus wurden biographische Daten erhoben. Die zentrale Fragestellung der Untersuchung ist: Wie sehen diese „modernen“ Muster der Bildungsbiographien in Schule, Berufsausbildung und Weiterbildung aus, wie werden sie im Rahmen von sozialer Herkunft, Geschlechtsrollenzuweisung, Marktradikalität und biographischer Eigenleistungen der Betroffenen gestaltet, und wie bewältigen die Bildungsbiographieträger/-innen dieses Auf und Ab von Chancen und Risiken, welche bildungsbiographischen Perspektiven hatten sie bzw. haben sie heute noch? (vgl. S. 10)

Neben den rein empirischen, quantitativen Daten flossen biographische, qualitative Daten in die Untersuchung ein. Damit kommen die Autoren zu differenzierten Aussagen. Die beiden Aussagen „Chancengleichheit durch Bildung“ und „Bildung schafft Arbeit“ werden z.B. als ideologische Aussagen über Bildung enttarnt (vgl. S. 404). Die Autoren stellen fest, dass immer mehr Menschen immer länger und mit mehr Erfolg das Bildungssystem frequentieren, was Folgen für das Individuum und seine Biographiegestaltung hat. Bildung wird als Bewältigungsstrategie für ergebnisoffene Zukünfte eingesetzt. Beide Perspektiven, die Individualisierung und die Institutionalisierung, gehorchen unterschiedlichen Eigenlogiken, die in Wechselwirkung zu einander stehen.

Das Buch ist in drei Teile gegliedert: Im Teil A stehen die dokumentarischen Beiträge, die theoretischen Vorüberlegungen, die Hypothesen zu Prozessen der Bildungsbeteiligung und die Analyse der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen der Untersuchungsgruppe. Im Teil B werden die Ergebnisse des Forschungsprojektes vorgestellt und diskutiert. Abschließend werden im Teil C ausgewählte Ergebnisse im Zusammenhang mit einer pädagogischen und einer theoretisch-methodischen Fragestellung erörtert. Der vorliegende Band ist meines Erachtens deshalb für all jene zu empfehlen, die sich mit Fragen der Bildung bzw. Bildungs-

planung beschäftigen. Denn er bleibt nicht auf der Stufe der Erhebung reiner Zahlen stehen, sondern fragt mit biographischen Methoden nach dem Warum von Entscheidungen und Verläufen und relativiert damit manche anderen Untersuchungen.

Sigrid Görgens

Rudolf Tippelt (Hg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen: Leske+Budrich 2., überarbeitete und aktualisierte Aufl. 1999, 785 S., ISBN3-8100-2329-9, DM 78.

Dieser umfangreiche Sammelband (Erstauflage 1994) wurde sehr schnell zu einem Standardwerk der aktuellen Erwachsenenbildung. Mit 57 Beiträgen und 60 Autorinnen gibt es derzeit keine vergleichbare Publikation, die in dieser umfassenden, systematischen und qualitativen Form einen Überblick über die Erwachsenenbildung bietet. Die acht Kapitel sind schlüssig gegliedert und bieten einen prägnanten und überzeugenden Einblick in den gesamten quartären Bildungsbereich: (1) Bildungsgeschichte und -Politik; (2) Theoretische Ansätze, (3) Bereiche der Erwachsenenbildung; (4) Forschungsstrategien und Methoden; (5) Institutionen und rechtliche Grundlagen; (6) Zielgruppen; (7) Lehren und Lernen; (8) Informationsmittel und -materialien. Mit dieser Systematik eignet sich der Band nicht nur als Grundlagen- und Prüfungsvorbereitungslektüre für Studenten, sondern ebenso als Nachschlagewerk für praktizierende Erwachsenenbildner/-innen und Fachfremde empfehlenswert ist er besonders auch für Bildungspolitikern/-innen, die einen Nachhilfe- und Informationsbedarf in Sachen Erwachsenenbildung haben. Dem Herausgeber Tippelt ist ein Band gelungen, der in dieser Zusammenstellung auch eine Standortbestimmung der Erwachsenenbildungspraxis- und forschung Ende des 20. Jahrhunderts vornimmt und gleichsam als Zwischenbilanz zu werten ist. Nachfolgende Andragogen und Forschergenerationen werden in diesem Band eine wichtige Quelle zur Beschreibung der Erwachsenenbildung unserer Epoche finden. Wenn nun nach fünf Jahren eine überarbeitete Neuauflage erscheint, dann ist dies sehr wohl gerechtfertigt und zeigt, dass sich das Konzept des Bandes bewährt hat. Auch wenn die Überarbeitung nicht allumfassend, sondern eher punktuell und ergänzend ausgefallen ist, hat der Band an Aktualität und Umfang gewonnen und wurde an neuere Entwicklungen anschlussfähig gemacht (Umfang 1994: 704 Seiten; 1999: 785 Seiten). Falls der Band in einigen Jahren in einer dritten Auflage erscheinen sollte und er sein „10-jähriges“ feiern kann, dann sollte eine grundlegende Überarbeitung in Erwägung gezogen werden. Neue Beiträge in der zweiten Auflage sind zum Thema Wissensmanagement (G. Reimann-Rothmeier/H. Mandl/Ch. Erlach); Gesundheitsbildung (R. Hoh/H. Barz) und konstruktivistische Ansätze (J. Gerstenmaier/H. Mandl). Hinsichtlich der internationalen Erwachsenenbildungsforschung wurde der Beitrag von V. Lenhart und M. Maier über Erwachsenenbildung und Alphabetisierung in der Neuauflage etwas aktualisiert, bleibt jedoch im Großen und Ganzen unverändert. Das Werk hat mit den Ergänzungen eindeutig gewonnen. In diesem Sinne kann diese zweite Auflage den Charakter eines Standardwerkes be-

Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension

kräftigen und bleibt nach wie vor einmalig in der Publikationslandschaft der Erwachsenenbildung. *Ulrich Klemm*

Misereor (Hg.): Zukunft. Gemeinsam anders handeln. Aachen 2000. 190 S.

Ausgangsthese des Buches ist die Überzeugung, sich nur etwas ändern wird, "wenn wir selbst es wollen, wenn wir unsere Zukunft gemeinsam in die Hand nehmen". Von Menschen – vornehmlich aus Südafrika, Lateinamerika und Asien – handelt dies Buch: Sie nehmen Ihre Zukunft gemeinsam in die Hand, organisieren sich und kämpfen um ihre Rechte. So werden Projekte aus Südafrika, der Dominikanischen Republik, den Philippinen und Brasilien vorgestellt und kritisch reflektiert. Aufsätze zur Partizipation als Schlüsselfaktor der Armutsbekämpfung und zur community organization in Ländern der Dritten Welt wie in Deutschland sowie ein Interview mit dem Fachreferenten von Misereor für ländliche Entwicklung runden dieses Buch ab. Das Buch ermutigt, ökonomische, gesellschaftliche und ökologische Probleme nicht der kleinen Elite der Entscheidungsträger und der sog. Experten zu überlassen, sondern Entwicklung „in die eigene Hand zunehmen“ – hier und anderswo. *Gottfried Orth*

Frank Michael Orthey: Zeit der Modernisierung. Zugänge einer Modernisierungstheorie beruflicher Bildung (mit CD-ROM). Stuttgart: Hirzel 1999, 280 S., ISBN 3-7776-0946-3

Der Autor beschreibt den gesellschaftlichen Wandel auf der Folie systemtheoretischer Grundannahmen. Nach seiner Auffassung hat der Modernisierungsprozess eine neue Qualität erreicht, die gekennzeichnet ist durch das Zusammentreffen von Veränderungsdynamiken unterschiedlicher Diskursarten, Rationalitäten und Semantiken und unterschiedlicher funktionaler Systeme, die in einer „radikalen Pluralität“ ihren Ausdruck findet. Die Veränderungsdynamik beschleunigter funktionaler Systemdifferenzierung wird als Zeugnis postmoderner Ausprägung interpretiert.

In diesem Spannungsfeld von moderner Faktizität und postmoderner Reflexion wird Bildung - und hier im Besonderen beruflicher Bildung -, eine herausragende Rolle zugeschrieben. Es wird die Dynamik zur Forcierung von Bildung, einerseits selbst Kommunikationsmedium zu sein, zum anderen als generalisierte Prozessstruktur zur Rationalisierung dieser Modernisierungsdynamik zu dienen, beschrieben. Der Gleichzeitigkeit von entgrenztem Raum und begrenzter Zeit wird sowohl in der Form des Buches, das beschreibt und mehr Fragen aufwirft als Fragen beantwortet, als auch durch den Einsatz des Mediums CD-ROM Rechnung getragen. An den Stellen, an denen konkreter Informationsbedarf besteht, kann der Leser durch Querverweise und Links weiterlesen.

Meines Erachtens bietet die vorliegende Veröffentlichung für alle, die sich mit Fragen der Berufsbildungstheorie auseinandersetzen, wertvolle Anregungen zum Weiterdenken, da keine pauschalen Antworten gegeben, sondern Anschlussrationalitäten an eine komplexe Umwelt beschrieben werden. *Sigrid Görgens*

Jugendwerk der Deutschen Shell (Hrsg.): Jugend 2000, die 13. Shell Jugendstudie, Konzeption: Arthur Fischer, Yvonne Fritzsche, Werner Fuchs-Heinritz, Richard Münchmeier, Opladen 2000, 2 Bände, insg. 896 S., 29,80 DM, ISBN 3-8100-2579-8

Thematisch setzt die 13. Jugendstudie zwei Schwerpunkte: Zum einen zeichnet sie biografische Entwürfe und Zukunftsperspektiven nach und zum anderen bezieht sie die Lebenssituation und die Vorstellungen ausländischer Jugendlicher ein. Mit rund 6000 Befragten ist die 13. Jugendstudie die bisher umfangreichste. Durch die Inklusion junger Ausländer, vorwiegend Türken und Italiener, ist nun also nicht mehr von „jungen Deutschen“ die Rede, sondern von „jungen Menschen in Deutschland“ zwischen 15 und 24 Jahren. Die Studie versteht sich aber nicht als Ausländerstudie. Die anspruchsvolle Untersuchungsmethode, sowohl quantitativ als auch qualitativ, wird in den beiden Bänden gesondert dargestellt. Ein dritter Band, in dem schwerpunktmäßig geschlechtsspezifische Fragestellungen erörtert werden sollen, erscheint im nächsten Jahr.

Im ersten Band werden die Ergebnisse der quantitativen Befragung referiert.

- Knapp zusammengefasst kommen die Autoren zu den Aussagen, dass Jugendliche überwiegend vorsichtig optimistisch in die Zukunft sehen, dies im Gegensatz zu früheren Studien.

- Konsens herrscht, sowohl bei männlichen wie bei weiblichen Jugendlichen in Ost und West, bei den Zielen der Zukunftsplanung: Hier stehen Beruf und Familie im Zentrum des Interesses. Es wird eine Balance zwischen beiden Bereichen angestrebt.

- Im Gegensatz zu früheren Untersuchungen spielen die Eltern als Vertrauenspersonen wieder eine wichtigere Rolle.

- Die Berufsorientierung wird als selbst gewähltes Lebenskonzept verstanden für das man sich einsetzt.

- Das politische Interesse ist seit den vorangegangenen Untersuchungen weiter gesunken. „Die ritualisierte Betriebsamkeit der Politiker (wird) als wenig relevant und ohne Bezug zum wirklichen Leben“ empfunden.

- Ausländerfeindlichkeit ist ein Phänomen, das bei einer kleiner Minderheit, dort aber extrem stark ausgeprägt, vorkommt. Kommentar der Studie: „Nicht die Attraktivität rechtsextremer Milieus oder autoritärer Verhaltensmuster begünstigen die Adaptierung xenophobischer Motive, sondern die Angst vor eigener Arbeits- und Chancenlosigkeit.“

- Religiöse Milieus spielen bei den deutschen Jugendlichen eine nur unterordnete Rolle, ganz im Gegensatz zu einer kleinen Gruppe türkischer Jugendlicher.

Der zweite Band der Untersuchung gibt die qualitative Studie und die biografischen Porträts wider. Die Ergebnisse der Interviews und Gruppendiskussionen haben gezeigt, dass deutsche und türkische Jugendliche ihren Alltag ähnlich gestalten: Sie sind zusammen in der Schule, in der Ausbildung oder während des Studiums. Die Freizeit wird am liebsten mit Freunden, in der Clique, in der Familie, in Diskos oder bei Sport verbracht. Freundschaften zwischen deutschen und türkischen Jugendlichen bestehen durchaus, sie neh-

Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension

men aber mit zunehmendem Alter ab. Normen und Werte werden von den türkischen Jugendlichen im Wesentlichen von den Eltern übernommen, im Alltag jedoch z.T. unterlaufen. Hier zeigen sich am deutlichsten geschlechtsspezifische Unterschiede: „Die befragten türkischen Mädchen/junge Frauen sind sehr stark mit den unterschiedlichen Facetten ihrer Rolle als Mädchen und Frau beschäftigt. Dies drückt sich auf zwei Ebenen aus: Zum einen machen sie sich gründliche Gedanken über ihre schulische Laufbahn und weitere Ausbildungsschritte. (Zum anderen) Wollen sie die Rolle, die ursprünglich für Frauen in ihrer Kultur vorgesehen war, verändern, selbst wenn es für die Mehrheit völlig sicher war, einmal zu heiraten und Kinder zu bekommen.“

Zu betonen ist, dass allgemeingültige Aussagen kaum gemacht werden können, da die Unterschiede zwischen den Geschlechtern, zwischen Ost und West, zwischen ausländischen und deutschen Jugendlichen und zwischen Großstadt und ländlicher Region breit variieren. Dies gilt für alle inhaltlichen Schwerpunkte und Themenbereiche. Wie schon erwähnt, ist die 13. Shell-Jugendstudie die aufwendigste und umfangreichste ihrer Art. Das Material bietet eine Fülle von Anregungen für Politik und Jugendarbeit in den verschiedenen thematischen Zusammenhängen und ist ein „Muss“ für alle, die mit Jugendlichen zu tun haben. *Sigrid Görgens*

Deutsches Komitee für UNICEF (Hg.): Zur Situation der Kinder in der Welt 2001: Der Start ins Leben. Frankfurt/M.: Fischer 2000, 216 S., DM 19,80, ISBN3-596-14913-4

Der Jahresbericht von UNICEF für 2001 hat, wie jedes Jahr, einen Schwerpunkt, der diesmal unter dem Leitthema „Der Start ins Leben“ steht. Ausführlich wird die! globale Situation von Kleinkindern und ihre besondere Gefährdung beschrieben sowie entsprechende Hilfsprogramme. Konkret geht es um die 130 Millionen Kleinkinder in Ländern des Südens, die ohne Chancen auf einen sicheren Start ins Leben jährlich geboren werden und von denen 11 Millionen vor ihrem fünften Geburtstag sterben - das sind 30.000 Kinder täglich. Hinzu kommen 170 Millionen mangelernährte Kinder. Die Ursachen für diese globale Tragödie sind vor allem bedingt durch Armutverhältnisse, Krankheiten, Kriege und Gewaltverhältnisse innerhalb der Familie sowie durch die Unwissenheit der Eltern. Eine weitere Ursache für den unsicheren und schlechten „Start ins Leben“ von Millionen von Kindern liegt in den Folgen der AIDS-Epidemie. Schätzungen gehen davon aus, dass bis 2001 etwa 13 Millionen Kinder mindestens einen Elternteil dadurch verlieren werden bzw. verloren haben und 600.000 HIV-infizierte Babys jährlich geboren werden. Auf diese Situation von Kleinkindern geht der Bericht im Schwerpunktteil ein. Er beschreibt die Situation und berichtet über Projekte für Kinder und Familien. Es geht um die zentrale Frage, wie Kinder in ihren ersten und prägenden Lebensjahren besser geschützt werden können. Als Gegenstrategie wird von UNICEF ein Dreisäulenmodell vorgeschlagen: Ausreichende Ernährung, medizinische Versorgung und menschliche Zuwendung. Hierzu werden in dem Bericht konkrete Vorschläge gemacht. Neben diesem Leitthema, das mit zahlreichen Tabellen, Kar-

ten und Schaubildern versehen ist und prägnant auf etwa 100 Seiten analysiert wird, befindet sich im zweiten Teil die allgemeine und neueste Statistik zur Situation von Kindern, ebenfalls auf etwa 100 Seiten. Dieser jährliche UNICEF-Bericht wird damit auch für 2001 wieder eine zentrale, aktuelle und zusammenfassende Quelle zur Information über die globale Situation von Kindern. Gleichzeitig ist dieser Bericht auch mit Blick auf die Weltkonferenz für Kinder im September 2001 in New York entstanden und gibt für sie eine zentrale Fragestellung vor: Die Frage nach der Realisierung des Grundrechts auf einen menschenwürdigen Start ins Leben. *Ulrich Klemm*

Scheunpflug, Annette / Schröck, Nikolaus: Globales Lernen. Einführung in eine pädagogische Konzeption zur entwicklungsbezogenen Bildung. Stuttgart: Brot für die Welt 2000, 33 S.

Die beiden Autoren unternehmen mit ihrer Handreichung den erfolgversprechenden Versuch, globales Lernen aus der Nische entwicklungsbezogener Theoretiker und / oder Praktiker herauszuheben. Es gelingt ihnen, die Prämissen der zukunftsorientierten Querschnittsdisziplin allgemeinverständlich und präzise darzustellen und so globales Lernen als selbstverständlichen Teil Allgemeiner Erziehungswissenschaft zu etablieren. Die Publikation ermöglicht fundiertes Nachdenken über weitere Perspektiven globalen Lernens.

Neben allgemeinen, herausfordernden Überlegungen, einem Überblick über die Geschichte eines Lernbereichs und seinen Konzeptionen, liegt der Schwerpunkt auf didaktischen und methodischen Überlegungen. Sie sind im didaktischen Würfel Globalen Lernens präzise gefasst (räumliche Dimension / Thema globale Gerechtigkeit / Kompetenzen). Die vorgeschlagenen Methoden mögen auf den ersten Blick nichts Neues darstellen. Neu an ihnen ist ihre Aufbereitung für das globale Lernen in einer veränderten Schulwirklichkeit. Hingewiesen sei auf den umfangreichen Anhang mit Adressen und Hilfestellungen (Literaturüberblick, ausgewählte und kommentierte Literatur – Grundlagen, Schulmaterialien, außerschulische Bildungsarbeit, Zeitschriften, CD-Roms / Internet-Adressen).

Durch die Publikation ist auch zu erhoffen, dass vermeintliche Gräben zwischen ‘aufklärerisch-handlungstheoretischen’ und ‘anthropologischen-evolutionstheoretischen’ Positionen überwindbar werden. Globales Lernen entscheidet sich hier an der politischen Positionierung von Bildung (‘genetische Lernfähigkeit’ vs. ‘humanistische Parteinahme’). Scheunpflug / Schröck stellen das Subjekt des Lernprozesses in den Mittelpunkt und versuchen, Anregungen zu seiner globalen Lernfähigkeit zu entwickeln. In diesem Sinne bedeutet der konstruktive Umgang mit Globalisierung prozessorientierte Intervention und die Suche nach zukunftsfähigen Lernarrangements zum Umgang mit Komplexität, um die “doppelte Herausforderung der Globalisierung” – individuelle Lebensorientierung und Überlebensorientierung in der Weltgesellschaft – in Pädagogik und Didaktik umzusetzen (Scheunpflug / Schröck 2000, 10). Ich wünsche der Handreichung eine große Verbreitung. *Gregor Lang-Wojtasik*

Unterrichtsmaterial Unterrichtsmaterial Unterrichtsmaterial Unterrichtsmaterial

Schulze, Heinz: Tränen der Sonne. Vom Inkareich bis in die Gegenwart. Erzählt aus peruanischer Sicht. München 1999.

Bezug: Agendakoordination Eine Welt c/o RGU, Implerstr. 19, 81371 München.

Dieses Material besteht aus einem Heft mit verschiedenen Sachtexten und zwei Comics, der eine auf deutsch, der andere auf spanisch. Die Klammer zwischen den Sachtexten bildet eine Stadt im Norden Perus, Cajamarca. Grußworte des Bürgermeisters der Stadt und der Brief von Kindern aus einem Dorf in der Nähe der Stadt ermöglichen eine persönliche Sicht auf dieses Land. Der erste Sachtext beschäftigt sich mit der Geschichte. In Cajamarca die fand entscheidende Phase des Krieges zwischen den spanischen Eroberern und dem Inkareich statt. Ausführlich wird von der Kultur des Inkareiches berichtet, genauso detailliert wird der Krieg mit all seiner Grausamkeit beschrieben. Sehr deutlich wird dabei die beschönigende Geschichtsschreibung mit der einseitigen Sicht der Europäer benannt und korrigiert. Die Unterdrückung der Einheimischen wird ausführlich bis in die heutige Zeit geschildert. Ergänzt wird die Darstellung durch Mythen, zahlreiche Bilder und Arbeitsaufträge an die Leser. Die beiden Comics, gemalt von einem peruanischen Künstler, stellen die Geschichte nochmals bildlich dar. Weitere Texte beschäftigen sich mit der Goldförderung (den "Tränen der Sonne", wie es von Peruanern genannt wird) und deren schädlichen Folgen, mit Frauenförderung und Demokratie in Cajamarca und der Städtepartnerschaft zu München.

Diese Hefte eignen sich für die Arbeit mit Jugendlichen durch ihre anspruchsvollen Texte und vielfältigen Informationen. Der Perspektivwechsel in der Geschichtsschreibung kann den Blick schärfen für ähnliche Einseitigkeiten, und das Ansprechen von aktuellen Nord-Süd-Problemen und Umweltaspekten verdeutlicht, dass es hier um mehr als Vergangenheit geht.

Christine Schmidt

Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg (Hg.): Visionen 2000. 100 Persönlichkeiten aus Wissenschaft, Kultur & Medien blicken in die Zukunft. CD-ROM 1999.

Bezug: Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg Staffenbergstr. 38, 70184 Stuttgart, 10 DM; www.lpb.bwue.de

"Lassen Sie sich in die Zukunft entführen! Spannend, informativ, heiter, besinnlich – eine bunte Vielfalt an Zukunftsvorstellungen und Szenarien.", so lautet der Informationstext zu dieser CD-ROM. Sie enthält die komplette Website des Projektes "Visionen 2000" (www.visionen2000.de). Ergänzt werden kann sie durch ein Buch mit gleichem Titel.

Bekannte Persönlichkeiten, Politiker wie Wolfgang Schäuble oder Rezzo Schlauch, Wissenschaftler und Künstler beschreiben in einem Text ihre Vorstellungen, Wünsche und Befürchtungen für die Zukunft. Je nach Temperament und Vermögen sind es wissenschaftlich nüchterne Analysen, persönliche Einschätzungen oder literarische Utopien. Dazu werden noch biografische Daten geliefert.

Die CD-Rom eignet sich, um immer wieder mal darin zu blättern oder als Anregung, beispielsweise für Lerngruppen, einzelne Stellungnahmen herauszunehmen. Leider ist es nicht möglich, einzelne Seiten auszudrucken. Auch die Anordnung der Texte erleichtert das gezielte Aussuchen bestimmte Meinungen nicht. Insgesamt stellt dieses Material zwar einen interessanten Ansatzpunkt dar, über die Zukunft zu reden, als Lese- und Informationswerk oder als didaktisches Material ist es aber aufgrund seiner Aufmachung nur bedingt geeignet.

Christine Schmidt

Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (Hg.): Wer braucht Entwicklungsarbeit? Berlin 2000, 26 Seiten

Bezug: BMZ, Referat Entwicklungspolitische Informations- und Bildungsarbeit, Friedrich-Ebert-Allee 40, 53113 Bonn; Telefon: 0228/5353774, www.bmz.de

Mit dieser Broschüre wird das Politikfeld "Entwicklungspolitik" vorgestellt und durch Bilder, Tabellen und verschiedenen Fragen näher beleuchtet. Auf einer Doppelseite wird jeweils ein Thema wie Entschuldung, nachhaltige Entwicklung, Bildung oder Menschenrechte behandelt. Die Informationen sind kurz und verständlich, Internetadressen und weiterführende Literatur werden angegeben. Zu jedem Thema werden vier Fragen gestellt, die man aufklappen kann, um dann die erläuterte Antwort zu lesen.

Die Themen sind ansprechend aufbereitet. So eignet sich dieses Material gut für Bildungsarbeit in höheren Klassen oder der außerschulischen Bildung. Was diese Werbebroschüre allerdings nicht anspricht, ist die Verantwortung der Industrieländer für Probleme anderer Länder, beispielsweise durch Handelsbedingungen oder Umweltverschmutzung. Zwar kommen Anspielungen auf den Energieverbrauch der Industrieländer, auf Nachhaltigkeitskonzepte und fairen Handel vor, aber von einer Verantwortlichkeit oder grundlegenden Richtungsänderung der Industrieländer wird nicht geredet. Zudem wird die entwicklungspolitische Bildungsarbeit nicht als Teil der Tätigkeit des BMZ dargestellt. Diese geschieht im BMZ und es wäre gut, diese Arbeit auch als dritte Säule der EZ zu würdigen.

Christine Schmidt

Muyanda-Mutebi, Peter: Environmental Education Sourcebook. A Teaching and Training Guide. Nairobi 2000, 147 S. ISBN 9970-421-10-0.

Bezug: Deutsche Stiftung für internationale Entwicklung (DSE), Tulpenfeld 5, 53113 Bonn. Fax: (0228) 2434-766

"This book is a must for all those engaged in the delivery of education services in Africa and elsewhere in the World", so der Minister of State for Higher Education von Uganda, Abel Rwendire. Er führt aus, dass der afrikanische Kontinent sich einer Fülle von Umweltproblemen gegenüber sieht. Zu deren Bewältigung soll dieses Buch Abhilfe schaffen, indem zu unterschiedlichen Problemen des Umweltschutzes wie Wasser, Atmosphäre, Schutz der Biodiversität, Ressourcennutzung, menschliche Siedlungen und auch Evaluation der Umwelterziehung Hilfen angeboten werden. Es ist so-

Unterrichtsmaterial Unterrichtsmaterial Unterrichtsmaterial Unterrichtsmaterial

wohl für den Lehrer gedacht, der mit seiner Klasse Umwelt-erziehung betreiben will, als auch für Lehrer in der Ausbildung oder für Menschen, die sich selbst weiterbilden wollen. Deshalb werden sowohl die Inhalte angesprochen als auch Methoden der Vermittlung vorgestellt. Die Übungen sind in unterschiedliche Schwierigkeitsgrade aufgeteilt, so dass Kinder von sechs bis zwölf Jahren in dem Buch berücksichtigt werden. Jedes Kapitel beginnt mit einer kurzen Einleitung, die die wichtigsten Daten zusammenfasst. Die Aktivitäten sollen mit möglichst einfachen Hilfsmitteln durchgeführt werden und sind oft ein "Lernen vor Ort". Im Bereich Wasser beispielsweise sollen die Schüler Industrieabwässer besichtigen und beschreiben, sie sollen Möglichkeiten des Wassersparens im eigenen Haushalt aufschreiben oder den Effekt des Mulchens austesten. Für jede Einheit gibt der Autor weiterführende Literatur an, da die in dem Text beschriebenen Hintergründe für den Lehrer sehr knapp gehalten sind. Interessant auch für deutsche Leser ist erstens, dass es möglich ist, unabhängig von Ausstattung und Unterstützung durch vorgearbeitetes Material mit Schülern die Umwelt genau zu betrachten. Zweitens können auch deutsche Gruppen Anregung suchen. Drittens zeigt das Material, dass man die Diskussion um den Stand der Umwelterziehung in unterschiedlichen Ländern nicht unbedingt am Ausstoß an Unterrichtsmaterial festmachen kann.

Christine Schmidt

Rinke, Kuno: "Ich bin jetzt auch deutsch". Handreichungen für Lehrerinnen und Lehrer zum neuen Staatsangehörigkeitsrecht. Landeszentrale für Politische Bildung / Ausländerbeauftragte der Freien und Hansestadt Hamburg, Hamburg 2001, 48 Seiten.

Bezug: Landeszentrale für politische Bildung Hamburg, Große Bleichen 23, 20354 Hamburg. Telefon: 040/ 42 83 1 – 2143/2049/2142

Mit dem neuen Staatsangehörigkeitsrecht ergibt sich ein guter Anknüpfungspunkt, den Begriff "Deutsch" zu überdenken und im interkulturellen Lernen zu reflektieren. Diese Handreichung liefert dazu fachliche Grundlagen und interessante Methoden. Sie bietet Lehrerinnen und Lehrern der Sekundarstufe I und II sowohl rechtliche Grundlagen als auch weiterführende Internetlinks zu verschiedenen Themen rund um die Staatsangehörigkeit. Als Themen sind z.B. die Fragen, ob wir alle einen Migrationshintergrund haben, was genau im neuen Gesetz steht, wie es mit der doppelten Staatsbürgerschaft aussieht, warum und wie Sprachtests durchgeführt werden oder wie andere Länder Staatsangehörigkeit handhaben. Ferner wird diskutiert, ob das neue Staatsbürgerrecht ein Fortschritt ist. Die vorgeschlagenen Methoden lassen deutlich werden, dass es in der Wahrnehmung der Menschen liegt, ob und was ausgegrenzt wird. Der Autor schlägt hier ein Spiel vor: "Stille Post mit Bildern", bei dem die Schüler einander ein Bild beschreiben sollen. Dabei sollen sie feststellen, was sie herausgreifen, was sie nicht erwähnen und was das für einen Eindruck beim Zuhörer hinterlässt. Karikaturen oder Beispiele aus Kabarets spielen mit den Erwartungen von Kommunizierenden. Fallbeispiele lassen das

neue Recht plastisch erscheinen. Auch Kritik wird thematisiert, wenn es zum Beispiel um die umstrittenen Sprachtests oder die Kampagne der CDU gegen eine doppelte Staatsbürgerschaft geht. Das Material besteht zum Teil direkt aus Kopiervorlagen für Arbeitsblätter, zum Teil sind Anregungen und Hintergrundinformationen für die Hand des Lehrers zur eigenen Aufarbeitung und Umsetzung in Stunden zusammengestellt.

Christine Schmidt

Evangelisches Missionswerk in Deutschland e.V. (EMW) (Hg.): Arche Noah. Ein Grundschulprojekt. Hamburg 2000.

Bezug: Gegen eine Spende beim Evangelischen Missionswerk in Deutschland e. V., Normannenweg 17-21, 20537 Hamburg; Tel.: 040 2542987; service@emw-d.de

Dieses Heft beschreibt die Durchführung eines Projektes zum Thema "Arche Noah", das mit einer Evangelischen Grundschule in Gotha durchgeführt wurde. Damit soll anderen Lehrkräfte die Möglichkeit gegeben werden, dieses Projekt an der eigenen Schule zu wiederholen oder sich davon anregen zu lassen.

Es wird zunächst die Schule und das Konzept des Projektunterrichts, wie es die Schule durchführt, vorgestellt. Dabei wird deutlich, dass das Wort "Projektunterricht" hier als ein fächerübergreifender Epochenunterricht verstanden wird, der vom Lehrer initiiert und auch geleitet werden soll. Es wird darauf geachtet, den Lehrplan zu erfüllen, verschiedene Perspektiven einzunehmen und den Schülern Lerntechniken nahe zu bringen.

Neben der Beschäftigung mit der biblischen Geschichte der Arche Noah wird die Bedeutung von Symbolen thematisiert. Deshalb werden acht Symbole der Geschichte entnommen und ausführlich dargestellt (Regenbogen, Baum, Tür, Erde, Wasser, Schiff, Berg, Weg). Eingeführt wird die Geschichte durch ein Theaterstück, anschließend beschäftigt sich jede Klasse zwei Tage mit ihrem Symbol, dann werden vier weitere Symbole, an denen andere Gruppen gearbeitet haben, in zwei Tagen kennen gelernt. Die Symbole werden über Mandalas, Lieder, Geschichten und Stilleübungen nahegebracht. Bei passenden Themen wie dem Wasser wird der Inhalt auch mit sachkundlichen Themen verknüpft.

Insgesamt bietet das Heft eine gute Anregung für den Religionsunterricht. Allerdings ist das Material nicht so gestaltet, dass es sofort im Unterricht umgesetzt werden kann, sondern gibt Gedankenanstöße dazu. Die Ideen sind vielfältig, allerdings wird die eigentliche Bibelgeschichte nicht bei allen Vorschlägen zum Thema gemacht, sondern die Symbole in unterschiedliche Beziehungen gesetzt, so dass möglicherweise deren Ursprung nicht mehr zu erkennen ist.

Christine Schmidt

Veranstaltungen

(red.) „Societies in Transition - Challenges to Women's and Gender Studies“: An der Carl von Ossietzky Universität in Oldenburg findet vom 28.06. bis 01.07.2001 eine Internationale Konferenz statt. Die zentralen Fragestellungen der Konferenz drehen sich um vorhandene und zukünftig mögliche Frauen und Geschlechterstudien in einzelnen Ländern, vor dem Hintergrund der jeweiligen gesellschaftlich-politischen und ökonomisch-sozialen Bedingungen. Anmeldung und Information: Internationale Konferenz „Societies in Transition - Challenges to Women's and Gender Studies“, c/o Ilse Kamke, Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, 26111 Oldenburg, Tel.: 0441/79-82455 Fax: -85180; gender.conf@uni-oldenburg.de.

(red.) Symposium zum 200. Todestag des Afrikaforschers Hornemann: Unter dem Titel „Hornemann in Siwa - im Lichte der kulturwissenschaftlichen und entwicklungs-politischen Afrikaforschung“ findet vom 01. bis 03.11.2001 an der Universität Hildesheim ein wissenschaftliches Symposium statt. Anlass ist der 200. Todestag des Afrikaforschers Friedrich Konrad Hornemann, der 1798 im Auftrag der Londoner Afrikanischen Gesellschaft zu einer Afrikaexpedition aufbrach und 1801 dort starb. Die Ziele des Symposiums bilden die Bearbeitung fächerübergreifender historischer, geographischer und aktueller Fragestellungen der Forschung unter dem Schwerpunkt „Bevölkerung und Raumnutzung in Nordwest-Ägypten“. Dabei wird nach der Relevanz von Forschungsergebnissen für die Lebenssituation der Menschen in der Jupiter-Amon-Oase Siwa heute gefragt und die Bedeutung für eine nachhaltige Entwicklung in diesem überschaubaren Raum herausgearbeitet, sowie didaktische Zugangsmöglichkeiten für die Bildungsarbeit erkundet. Das Symposium ist in die Aktivitäten der UNESCO im Rahmen des „Jahr des Dialogs 2001“ eingebunden. Information: Jos Schnurer, Immelmanstr. 40, 31137 Hildesheim, Tel.: 05121/59124; jos@schnurer.de.

(red.) XVI. Fernsehworkshop Entwicklungspolitik: Vom 24.06. bis 27.06.2001 findet in Köln die Sichtungungsveranstaltung statt. Im Laufe dieser Veranstaltung kann man sich über das Spektrum an neuen entwicklungsbezogenen Film- und Fernsehproduktionen informieren und mit Filmschaffenden, Kritikern und Fachleuten diskutieren. Während der Abschlussveranstaltung im Rahmen des Medienforums NRW wird erstmals ein „Eine- Welt- Filmpreis“ vom Ministerium für Umwelt und Naturschutz, Landwirtschaft und Verbraucherschutz des Landes Nordrhein- Westfalen verliehen. Ausgezeichnet werden Autoren und Autorinnen, die sich in besonderer Weise um die Vermittlung zwischen Kulturen und Religionen bemühen. Informationen im Internet unter: www.globalculture.de/fernsehworkshop.htm. Kontakt: Büro für Kultur- und Medienprojekte, Postfach 500161, 22701 Hamburg, Tel.: 040/390-14 07, Fax: -2564, buero@kultur-und-medien.com.

Medien

(red.) Wasser ist Leben: Das evangelische Missionswerk in Deutschland e.V. (EMW) hat ein Arbeitsheft für Schüler ab der 6. Klasse zum Thema Wasser herausgegeben. Hinleitend zum Thema Sinnflut und Taufe beschäftigt sich das Heft mit verschiedenen Aspekten rund um das Element Wasser, wie z.B. seine Bedeutung für das Leben und seine tödlichen Wirkungen, z.B. bei Fluten. Bezug: EMW, Normannenweg 17-21, 20537 Hamburg, Tel.: 040/25-456148, Fax: -42987; service@emw-d.de, www.emw-d.de.

(red.) Spiele zur Entwicklungspolitik: Brot für die Welt hat für 2001 ein Bestellheft mit vielen Spielen für Kinder, aber auch für die Familie herausgegeben. Enthalten sind neben Brett- und Würfelspielen gruppenpädagogisch konzipierte Rollen- und Simulationsspiele. Bezug: Zentraler Vertrieb, Karlsruher Straße 11, 70771 Leinfelden-Echterdingen, Tel: 0711/90216 50, Fax: 0711/7977502.

(red.) Bilderbox Streitkultur - Konflikteskalation und Konfliktbearbeitung: Die Materialien sollen als Hilfsmittel dienen, um die Dynamik von Konflikten verständlich zu machen und um Anhaltspunkte für Möglichkeiten der konstruktiven Bearbeitung aufzuzeigen. Auf dem Plakat „Streitkultur“ sind die „Neun Stufen der Konflikteskalation“ gezeigt. Das Plakat „Konfliktlösungen“ informiert über Regeln für konstruktive Konfliktbearbeitung, das Plakat „Versöhnung“ bearbeitet Fragen auf dem Weg zum Neuanfang. Bezug: Verein für Friedenspädagogik Tübingen e.V., Bachgasse 22, 72070 Tübingen, Tel.: 07071/21-312, Fax: -543; f-paed@gaia.de (ISBN: 3-932444-06-X; Preis: 45,00 DM).

(red.) AG Qualifizierung für zivile Konfliktbearbeitung / Zivilen Friedensdienst: Wege zum Friedensdienst. Wie werde ich Friedensfachkraft? Auf 24 Seiten wird in Kürze über Grundlagen und Rahmen der Schulung sowie exemplarische Einsatzmöglichkeiten von Friedensfachkräften informiert. Kostenlos zu bestellen: AG Qualifizierung, Martin Zint, Wesselstr. 12, 53113 Bonn, Tel.: 0228/98144-73; Fax: -75; agqualifizierung@t-online.de.

(red.) Building Learning Societies: Die Septemberausgabe 2000 der Zeitschrift „Global dialogue“ des UNESCO Institute for Education beschäftigt sich mit dem im Rahmen der EXPO 2000 stattgefundenen Global Dialogue unter dem Titel „Building Learning Societies“. Die Ausgabe enthält englische und französische Beiträge und soll einen Eindruck über Themen der Veranstaltung geben. Information & Bezug: UNESCO Institute for Education, Feldbrunnenstr. 58, 20148 Hamburg, Tel.: 040/4480410, Fax: 040/4107723; uie@unesco.org; www.unesco.org/education/uie.

(red.) „Zentralamerika entdecken“: Eine gleichnamige CD-ROM wurde von der berufsbildenden Schule HTL Braunau/Österreich hergestellt. Die CD „von Jugendlichen für Jugendliche“ enthält eine Dokumentation über drei Jahre Partnerschaftserfahrung zwischen der Arbeitsgemeinschaft (AG) „Initiative Dritte Welt - Braunau am Inn“ und dem Instituto Politecnico La Salle, IPLS León in Nicaragua. Ent-

Information Information Information Information Information Information Information

halten ist ein Multi-Media-Lexikon (geographischen, historische und aktuelle Aspekte Zentralamerikas), Erfahrungsberichte, selbstgemachte Spiele, ein Reiseführer und einige Fallbeispiele vom Leben nicaraguanischer Jugendlicher. Ein weiteres Projekt zum Thema „Frauen in Lateinamerika im Vergleich zu Europa“ ist geplant. Dazu ist die AG an Kommunikation mit deutschen Schulen interessiert und bietet per Internet ein umfassendes digitales Bildarchiv an. Bezug, für 28,- DM zzgl. Porto bei: ARGE Schulpartnerschaft HTL Braunau - IPLS León/Nicaragua, Osternbergerstr. 55, A- 5280 Braunau, Tel.: +43 7722 83690-260, Fax: -225; zentralamerika@yahoo.de; www.zentralamerika.at.

(red.) Berlin macht Schule: Aktuell erschienen ist die Abschlussdokumentation der Agenda 21-Projekte, die von 1998 bis 2000 an Berliner Schulen stattfanden (Initiatoren: Landesstelle für Entwicklungszusammenarbeit und Entwicklungspolitisches Bildungs- und Informationszentrum). Bezug: Landesstelle für Entwicklungszusammenarbeit bei der Senatsverwaltung für Wirtschaft und Technologie, Martin-Luther-Straße 105, 10825 Berlin, Tel.: 030/9013-7413, Fax: -8466; barbara.staib@senwib.verwalt-berlin.de und Entwicklungspolitisches Bildungs- und Informationszentrum (EPIZ), Gneisenaustraße 67, 10961 Berlin, Tel.: 030/692631819, Fax: 6926419; EPIZ-Berlin@t-online.de.

(red.) Informationsservice der Deutschen Gesellschaft für die Vereinten Nationen: In der DGVN@ktuell wird über Aktivitäten, Veranstaltungen, Publikationen und wichtige Entwicklungen in der Weltorganisation informiert. Des Weiteren wird auf Wissenswertes und Interessantes über globale Fragen im Internet hingewiesen. Bezug: info@dgvn.de.

(red.) Eine Welt im Unterricht 2001: Brot für die Welt ist Herausgeberin des Heftes, in dem viele verschiedene Medien und Materialien zur Unterrichtsgestaltung rund um globales Lernen angeboten werden. Ebenfalls wird auf die bevorstehende 11. Jahresversammlung des Arbeitskreises „Pädagogik“ von „Brot für die Welt“ vom 25. 01. bis 27. 01. 2002 in Eisenach/ Thüringen hingewiesen. Bezug: Diakonisches Werk der EKD, „Brot für die Welt“, Zentraler Vertrieb, Postfach 101142, 70010 Stuttgart, Tel.: 0711/902165-0, Fax: 0711/797502.

(red.) Informationen zur Entwicklungspolitik: Das Wirtschaftsministerium des Landes Baden-Württemberg hat unter dem Titel „Unteilbare Eine Welt“ ein Heft herausgegeben, das in verschiedenen Aspekten über die Problematik „Unterentwicklung“ und die internationale, deutsche und baden-württembergische Entwicklungspolitik informiert. Bezug: Wirtschaftsministerium Baden-Württemberg, Theodor-Heuss-Straße 4, 70174 Stuttgart.

(red.) Film/Mediendatenbank: Unter www.eine-welt-medien.de ist im Netz die Film/Mediendatenbank mittlerweile mit einem Anfangsbestand abrufbar.

(red.) Virtuelle Reise durch Zentralasien und Afghanistan: Unter www.welthungerhilfe.de/inhalt/index.html geben Texte in englischer Sprache und Bilder einen Einblick in einige Aspekte von Kultur und Problematiken der Regionen und informieren über Projekte der Deutschen Welthungerhilfe vor Ort.

(red.) Katastrophenhilfe: Thema der Info- Zeitschrift 1/ 2001 des Welthauses Bielefeld ist „Katastrophenhilfe“ (einzelne Projekte und Allgemeines. Beiträge zu aktuellen Auslandsprojekten und zur Entwicklungspolitik, „Rohstoffsack“ als Lernmodell). Bezug: Welthaus Bielefeld, August-Bebel-Straße 62, 33602 Bielefeld, Tel.: 0521/98648-0, Fax: 63789; welthaus@aol.com; www.welthaus.de.

Sonstiges

(red.) Lebenslanges Lernen an Institutionen für höhere Bildung: Auf der „Conference on Lifelong Learning, Higher Education and Active Citizenship“ vom 10. bis 12. 10.2000 in Cape Town wurde eine Stellungnahme über charakteristische Elemente lebenslangen Lernens an Institutionen für höhere Bildung entwickelt. Diese von Lernenden und Lehrenden im Bereich der Erwachsenenbildung befürwortete Stellungnahme stellt ein organisatorisches Werkzeug dar, das in lokalen Kontexten weiterentwickelt werden muss. Herunterzuladen unter: www.unesco.org/education/uie/news/ct-statement.shtml. Unter dem Titel: „Citizenship, Adult Education and Lifelong Learning“ wird eine Konferenz vom 4. Bis 6. 04.2001 in Kopenhagen stattfinden. Kontakt: Randi Andersen, The Danish Research Centre for Adult Education, Danish University of Education; randi@dpu.dk.

(red.) Nord-Süd-Schulpartnerschaftsprojekte: Die Deutsche UNESCO-Kommission in Bonn hat die niedersächsischen Partnerschaftsprojekte als offizielle deutsche Beiträge für das Internationale Jahr „Dialog zwischen den Kulturen“ ausgewählt. Der Verein INITIATIVEN PARTNERSCHAFT DRITTE WELT e.V. (IPIII) betreut die Partnerschaften zwischen deutschen und afrikanischen, asiatischen und lateinamerikanischen Schulen. Ziel ist die Förderung interkulturellen Lernens und die gemeinsame Arbeit an der Vision für ein solidarisches Leben aller Menschen. Kontakt und Informationen im www.nibis.ni.schule.de/ikb und über jos@schnurer.de

(red.) Literaturaktion: Die diesjährige Literaturaktion der Deutschen Welthungerhilfe steht unter dem Motto „Aktion WeltGeschichten“. Dabei wird die Literatur wird als ein Medium zur Gestaltung des Kultur-Dialoges verstanden, um Vorurteile und Klischees durch aktiven Kulturaustausch entgegen zu wirken. Die Aktion bietet neben Lesereisen mit Autoren und Autorinnen aus Afrika, Asien und Lateinamerika auch die Möglichkeit von Präsentationen in Buchhandlungen, Bibliotheken, Volkshochschulen und Eine-Welt-Läden, bei denen aktuelle Literatur aus Afrika, Asien und Lateinamerika vorgestellt wird. Ein Leseheft enthält Auszüge einiger Titel, um bereits vorab einen kleinen Eindruck der diesjährig vorgestellten Literatur zu vermitteln und eine Bücherliste gibt einen Überblick über Publikationen von Autoren des Südens. Informationen und Beratung beim Aktionsteam WeltGeschichten der Deutschen Welthungerhilfe, Adenaueralle 134, 53113 Bonn, Tel.: 0228/ 22-88215, Fax: -0710; evelyn.langhans@dwvh.de.



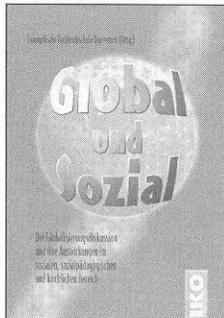
Verlag für Interkulturelle Kommunikation

Postfach 900 421 · D-60444 Frankfurt am Main

Tel.: +49-69-78 48 08 · Fax: +49-69-78 96 5 75

e-mail Verlag: ikoverlag@t-online.de · Internet: www.iko-verlag.de

Neuerscheinungen



Evangelische Fachhochschule Darmstadt (Hrsg.)

Global und Sozial

Die Globalisierungsdiskussion und ihre Auswirkungen im sozialen, sozialpädagogischen und kirchlichen Bereich

2001, 154 S., DM 34,80, ISBN 3-88939-572-4



Fachhochschule Potsdam (Hrsg.)

"Ein Fisch ist keine Currywurst"

Jugend - Stadt - Kultur

Gedenkband für Karl Homuth

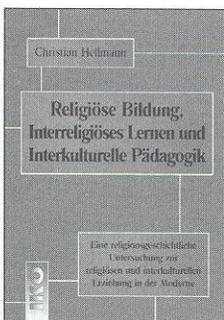
2001, 268 S., DM 42,80, ISBN 3-88939-573-2



Christine Köhl

Strategien der Interkulturellen Kulturarbeit

2001, 110 S., DM 24,80, ISBN 3-88939-569-4



Christian Hellmann

Religiöse Bildung, Interreligiöses Lernen und Interkulturelle Pädagogik

Eine religionsgeschichtliche Untersuchung zur religiösen und interkulturellen Erziehung in der Moderne

2001, 344 S., DM 49,80, ISBN 3-88939-571-6

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