ZEP

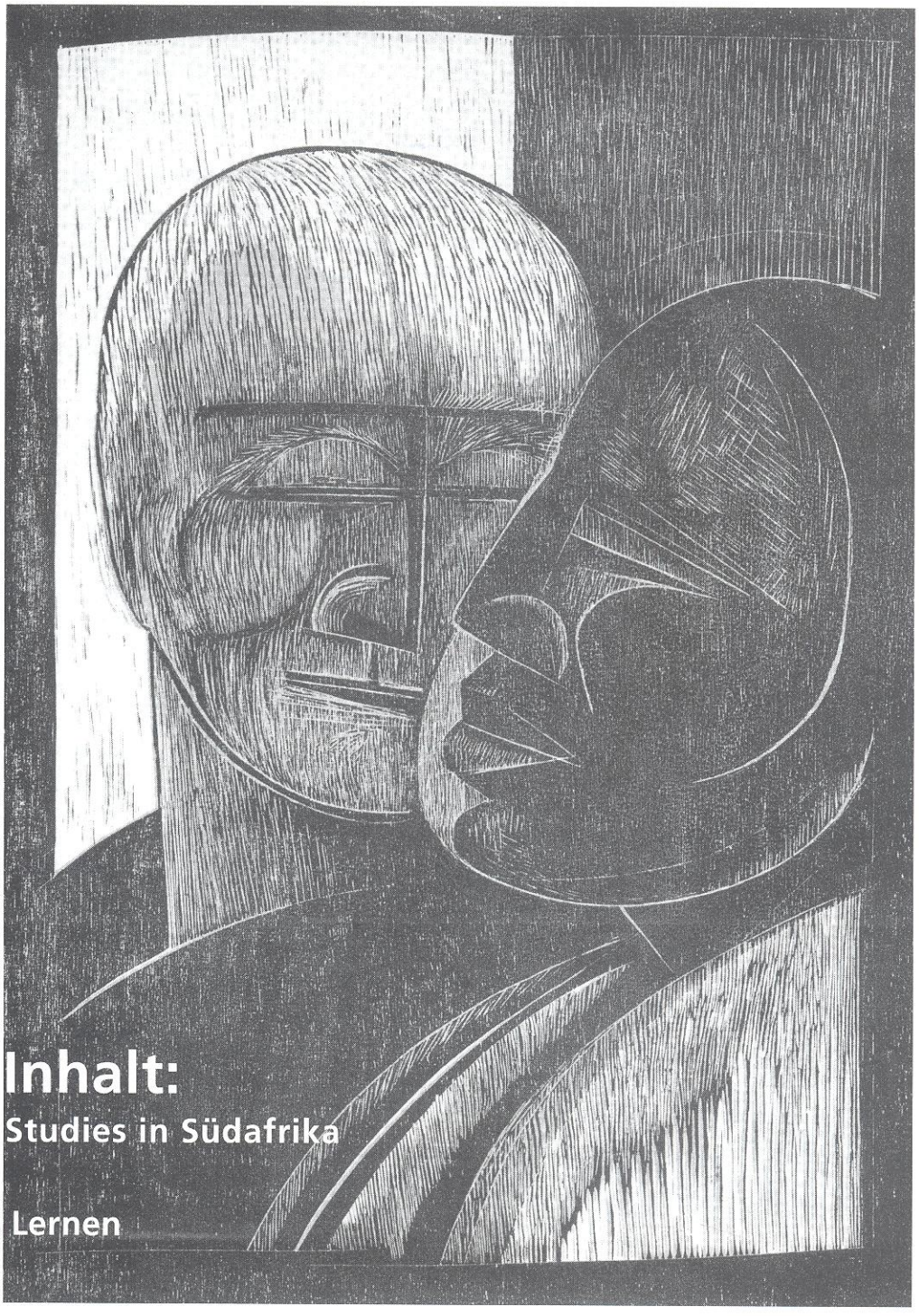
Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik

24. Jahrgang · Heft 3 · 2001 · ISSN 1434-4688 D · Preis: 9,50 DM

IKO

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

Ökumenisches Lernen



Aus dem Inhalt:

- Post-Colonial Studies in Südafrika
- Frauenarbeit
- Interreligiöses Lernen

EDITORIAL

Die Themenbeiträge dieses Heftes gehen bis auf zwei Ausnahmen – den Beitrag von B. Asbrand und die Beschreibung des Europäischen Projektes zum Interreligiösen Lernen – auf eine Tagung zum 70. Geburtstag Ulrich Beckers zurück. Ulrich Becker ist einer der bedeutendsten deutschen Praktiker und Theoretiker des ökumenischen, auf den bewohnten Erdkreis bezogenen Lernens. Die Tagung im September 2000 wurde veranstaltet vom Comenius-Institut, Münster, unter Federführung von Gisela Führing, Annebelle Pithan und Peter Schreiner.

Aus Asien, Afrika, Lateinamerika und Deutschland waren Freundinnen und Freunde Ulrich Beckers zusammengekommen, um über ökumenische Lernerfahrungen zu berichten und konzeptionellen Überlegungen ökumenischen Lernens nachzudenken. Der Beitrag Ulrich Beckers reflektiert diese Beiträge in Form von Wünschen für den theoretischen und praktischen ökumenischen Lernweg.

Mit diesem Heft legen Christinnen und Christen ihre unter dem Stichwort des ökumenischen Lernens geführten Erfahrungen und Überlegungen zum ‚globalen Lernen', das – nicht zuletzt im Kontext unterschiedlicher Globalisierungsstrategien – mehr und mehr zu einem neuen und zentralen Stichwort wurde, vor. Übertragungsmöglichkeiten auf säkulare Lernbemühungen liegen auf der Hand. Doch die Beiträge des Heftes wollen mehr als eine Tagung dokumentieren!

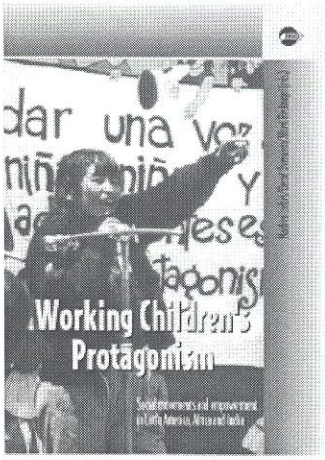
Sie wollen auch als Herausforderung gelesen werden, die eigenen religiösen – seien sie christlicher, muslimischer oder anderer Art – und/oder anderen weltanschauliche Implikationen – seien sie geprägt von Evolutionsvertrauen oder allgemein aufklärerischer Art – ganz unterschiedlicher Konzeptionen "auf den Tisch zu legen", um nicht nur über Lernmöglichkeiten zu diskutieren, sondern auch über die in diesen immer enthaltenen kulturellen oder sonstigen Traditionen, Theorien oder Werte ins Gespräch zu kommen. Nicht zuletzt wohl bedarf ‚Globales Lernen' im Kontext von Globalisierung allerorten der ideologiekritischen Reflexion, der sich natürlich auch die Beiträge dieses Heftes stellen. Aber dies wäre ein neues, kritisches Thema für die ZEP.

Der Beitrag von B. Asbrand und die Beschreibung des Europäischen Projektes zum Interreligiösen Lernen überschreiten den Horizont, der auch in anderen Aufsätzen. angesprochen wird, hin zur Perspektive interreligiösen Lernens in der Grundschule bzw. in der europäischen Frauenbewegung

Wir wünschen den Leserinnen und Lesern der ZEP neue Entdeckungen beim Lesen.

Gottfried Orth / Peter Schreiner
Braunschweig / Münster, Juli 2001

IKO-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



Manfred Liebel/Bernd Overwien/Albert Recknagel (eds.)
Working Children's Protagonism
Social movements and empowerment in Latin America, Africa and India
Internationale Beiträge zu Kindheit, Jugend, Arbeit und Bildung, Band 8
2001, Englisch, 384 S., DM 49,80, ISBN 3-88939-581-3

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

Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik

24. Jahrgang September 3 2001 ISSN 1434-4688D

Teny Pirri-Simonian **2** **Are we ready to test new curricula? The experience of women in interfaith learning**

Dirk Oesselmann **6** **An der Grenze zur Hoffnung. Erfahrungen von Ökumene im Norden Brasiliens**

Gordon Mitchell **9** **Ökumenisches Lernen. Die theologische Herausforderung durch Post-Colonial Studies**

Anza A. Lema **13** **Ecumenical Learning and Curricula for Christian Education in East Africa**

Ulrich Becker **16** **Drei Wünsche für das Ökumenische Lernen**

Barbara Asbrand **18** **Wer ist fremd? Fremdverstehen als Zusammen Leben und Lernen im interreligiösen Religionsunterricht**

BDW **22** **AG Ethnopädagogik in der Deutschen Gesellschaft für Völkerkunde Rita Schäfer / Renate Höfflin: „Der scharlachrote Gesang“**

VENRO **24** **Bericht aus der Arbeitsgruppe Entwicklungspolitische Bildung**

26 **Rezensionen**

35 **Kurzrezensionen**

38 **Unterrichtsmaterialien**

41 **Informationen**

Impressum

ZEP - Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 24. Jg. 2001, Heft 3

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 Görgens, Helmuth Hartmeyer, Richard Helbling, Torsten Jäger, Ulrich Klemm, Gregor Lang-Wojtasik, Claudia Lohrenscheit, 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: Gisela Oberbeck (mit freundlicher Genehmigung von Kunst für Begegnungen, München)

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

Teny Pirri-Simonian

Are we ready to test new curricula?

The experience of women in interfaith learning[1]

Zusammenfassung: Der Beitrag schildert Hintergründe, Motive und konzeptionelle Überlegungen eines internationalen, interreligiösen Fortbildungsprogramms für Frauen, die in religiös pluralistischen Gesellschaften leben und gemeinsam Möglichkeiten von Mediation und Konfliktbearbeitung entwickeln.

Introduction

The tension between the will to affirm one's identity and the need to recognise religious, cultural or ethnic differences (pluralism) is an ancient one. Christians addressed this tension by the Biblical call to the church "to make clear God's loving, eternal purpose to heal and reconcile humankind to God in Jesus Christ, and to restore wholeness to all creation,"[2] through programmes of mission and dialogue. Social scientists have described this tension in terms of three concepts of social relations: 1) assimilation into one dominant group (losing identity), 2) closing into one's own shell and excluding others and 3) accepting a system of Cupertino, tolerance based on the principle of 'live and let live' (parallel existence). Unfortunately, these models have produced massacres, religious wars and segregated societies.

Colonialism, science and technology have brought people of different races/ethnicity's, cultures and faiths into close contact with one another, and thereby called into question the concepts of national identity and citizenship embodied within the framework of a nation state. Fears and prejudices that were once suppressed by the need for 'good citizenship' are now being expressed openly in places such as Lebanon, Sri Lanka, the former Yugoslavia and Chechnya. One way to pre-empt conflict and confrontation is to set processes that deal with these fears and prejudices. Educators should attempt to inspire people to incorporate the disciplines of self-criticism and listening. They should stimulate people to seek to understand others' traditions and beliefs, to recognise the divine in the religion of the other, acknowledge the righteousness/goodness of the values and spiritual richness of other religions, discover comparable ethical and moral principles in the cultures of the other and respect the other as a fellow human being, without compromising their own identity. These are difficult educational tasks.

The Background of Ecumenical Education Work

In the World Council of Churches (WCC), this concern was articulated in 1970 through the "Programme on Dialogue with Other Living Faiths." While this programme has aided the peaceful resolution of conflicts and promoted inter-communal living, it has neither been able to prevent conflicts nor provide the tools to affirm identity in dialogue. How can we enable Christians to remain obedient to the Gospel of Jesus Christ within their own cultural setting while witnessing in dialogue with people of other faiths? How can we help to build a vision of a new world that affirms distinct identities and communities and provides the space for all people to fulfil themselves within the framework of their faith experience?

In June 1990, the WCC Subunit on Education and Renewal organised a meeting on Education 2000, in Montreal, Canada. This workshop directed the staff to concentrate on education and formation for inter-religious and intercultural living as a priority issue.

Then, in October 1992, a workshop entitled 'Christian Religious Education in Multi-Religious Societies,' was held in Salatiga, Indonesia, in collaboration with the Satya Wacana Christian University. This setting provided the occasion to explore more specifically the issues of Christians and Moslems living and learning together.

The participants recommended that the WCC assist in the education and formation

of religious people living in pluralist societies. They set the following goals for this new programme:

1) to identify teaching models and resources for Christians for pluralist living;

2) to identify women's experiences in inter-religious, intercultural living that carry within them elements of educational methods;

3) to enable women to develop educational methods and resources from these learning/teaching experiences.

During the implementation phase, the work involved Sunday School curriculum writers and teachers and women's groups. The office has developed new curricula and new methods of teaching with the Sunday School group, designed to help learners acknowledge the religious and cultural differences of their neighbours. The Boldern Protestant Academy and the Ecumenical Forum of European Christian Women have joined to create the European Women's Summer Academy, which, since 1993, has been bringing together women from all parts of Europe. Every other year about 120 women from some 25 countries gather at Boldern/near Zürich to reflect on the challenges of living in a multicultural Europe. We started working on the Summer Academy after the fall of communism. We felt the need to contribute, together with women from all parts of the former Soviet bloc, to democracy education and to the development of the idea of civil society.

The Summer Academy explores such issues as the tensions between nationalist memories and new European challenges, women's roles in multicultural/multi-religious, often patriar-

chal, contexts and the struggle for new identities. The curriculum is intended to bring together new theoretical feminist insights, practical experiences of the Christian women's movements Europe-wide, and the dynamics of working and living together. It is also an experiment in inter-medial learning. Issues are taken up in a variety of ways: in lectures and theme-centred discussion groups, in creative and artistic workshops, which reflect the theme in another medium, and in sessions in which participants share worship/prayer elements from various traditions. The summer academy has regularly included workshops on inter-religious issues. Particularly dynamic have been the workshops on Christian-Muslim concerns, which have included women from the former Yugoslavia working together on issues and thereby reflecting the process of co-operation. The workshops incorporate such elements as biography work, sensitivity training, with creative transposition (role playing, etc), informative and reflective inputs, the practical work of project development (e.g. mapping projects of inter-religious living in everyday life) and elements of feast-day celebration in family and community.

A second undertaking, the European Women's College, a women's project in alternative education, headed by Reinhild Traitler-Espiritu and Elisabeth Raiser-von Weizsäcker, is modelled on the concept of a travelling college. Different modules, which usually last about eight to ten days, are organised in different parts of Europe. These modules concentrate on women's issues that play a prominent role in the context of a particular location. They link these issues to the women's movements and gender-studies centres of a specific location and present them in the 'language' (the conceptual framework) of the women concerned. This is an effort to contextualize education and enable the women to define their own problems.

The learning process involves conceptual work, dialogue and creative actualisation.

Why start with women?

In education for inter-religious and intercultural living, there are two important religious values, right relationships and life in community. The role of inter-religious and intercultural education is to insure that these values are respected. These values come mainly from religion. For Christians, living a God-centred life, means living with spirituality, where the living God becomes the guiding force of human activity. God-centred life is rooted in the Christ-event and the Gospel, and expresses its quality through the Holy Spirit. Living such a life is not a one-time act but a continuing experience of taking the God-centred life to one's own context and transforming that context. Spirituality is the clear awareness of this experience, and is central to building right relationships and life in community. Life in community includes reciprocity and responsibility.

Reciprocity in most social relationships implies power relationships conditioned by the values of a society. Historically, women have been subordinate, men super-ordinate. Men have justified this situation by claiming that it is based on either divinely ordained or universally accepted human principles and values that stand for the common good and the good of the individual. However, these claims are based on the interpretation of those values over time. Between the sources and the application, there is a profound chasm.

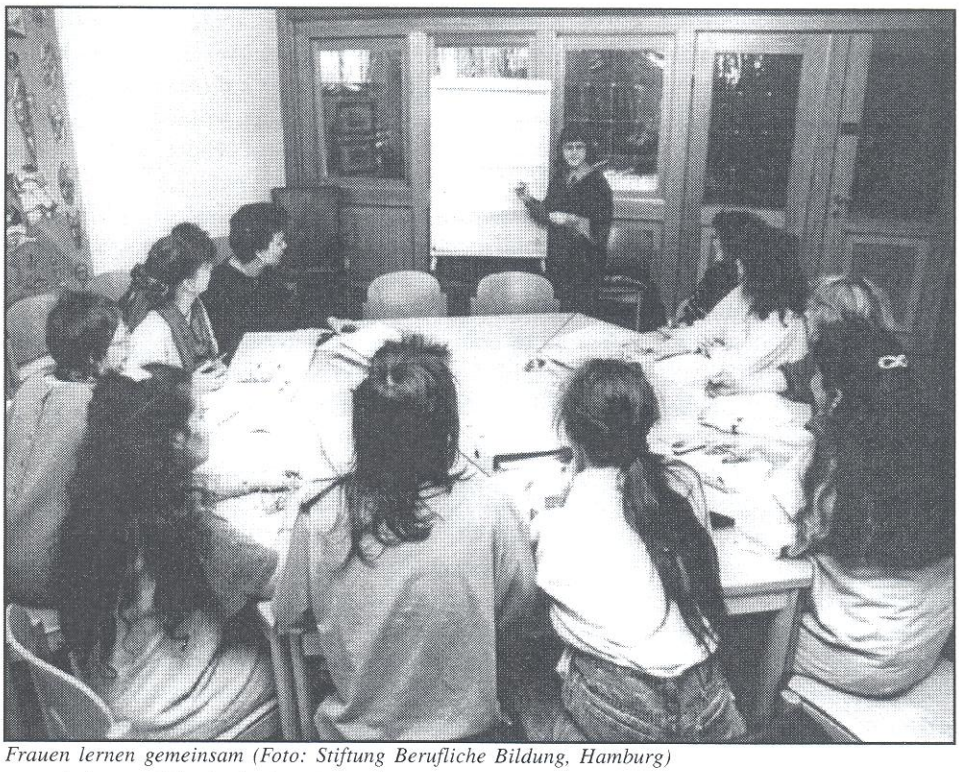
By reflecting on their role in society, women begin to build awareness and develop new models of gender relations. For a number of reasons, this has not been easy:

- No existing model of democracy addresses the actual needs of contemporary societies. The great democratic ideals of liberty, basic rights, political and social equality and solidarity have been distorted. Criteria for gender analysis and relations in society can be determined only within the framework of clearly defined democratic values. Women are studying the great democratic ideals in their desire to give them credibility and to shape societal values accordingly.

- The notion of people-hood has been changed by the recognition that religion- and ethnic-belonging are legitimate sources of identity. This new understanding of people-hood has provided the space for people of many identities to exist in a mutually beneficial relationship and to respect the differences of others. Countries currently following a pluralist model, however, in which religious and ethnic identities are recognised, are exclusivist and anti-democratic. In addition, religion and ethnicity are often used to cover other struggles in society. For example, behind the struggles for self-determination and freedom of religious expression, one also finds issues of ideology, identity, economic disparity and social and political discrimination. Usually, women's problems and concerns remain hidden or ignored in these complexities. Therefore, women and men concerned with the practice of gender equality within the social and religious institutions of their communities should scrutinise carefully issues related to religion, ethnic identity and socio-economic problems. They should also attempt to determine how these struggles touch their concerns.

- The emergence of religion and ethnicity as sources of identity has created new problems in conflict resolution. This situation requires more flexible and open instruments "to legitimise ethnic identity without making it incompatible with the formation of larger units of identity based on mutually enriching and beneficial co-operation ... " (Rupesinghe u.a. 1966, S.3). Dialogue is an open and flexible model. New ways are particularly necessary in cases where problems have long histories and are deeply rooted in belief systems. In these situations prejudices and stereotypes have been uncritically incorporated into the body of knowledge that is transmitted from generation to generation. Among the injustices produced by these prejudices and stereotypes are oppression of and violence against women.

Education has a role to play in managing and resolving conflict. Because educational institutions and processes can reinforce stereotypes and prejudices, we need to encourage models of education that will build awareness and critical consciousness (to deal with distorted histories) and that will train people to negotiate. Consciousness training for negotiation is both a preventive and a problem-solving paradigm. The learning model calls for 'memory work.' That is, we have to admit our complicity in situations even when we think we are only victims. The model calls us to be aware of cultural differences among the learners and to recognise different



Frauen lernen gemeinsam (Foto: Stiftung Berufliche Bildung, Hamburg)

speech forms (ideological and non-ideological). An implicit component of this process is cultural negotiation, in which the learner comes to know 'who he or she is' and 'what he or she wants.'

Women appreciate this model because it requires a careful reconsideration of the spiritual, religious, cultural, social, economic and political forces in society as they affect people's lives, and because it calls for an integrated way of looking at these forces, without undermining one's cause for the benefit of another. This approach to education enables people to sort out the 'negotiable' and 'non-negotiable' factors in pluralist living and gives them the tools to build non-competitive pluralist societies and to build solidarity on the elements that unite them. If carefully pursued, this approach could impact other models of education and inspire new paradigms for conflict resolution.

While democratic values, religious values and values related to identity and belonging are not essentially coercive or exploitative, leaders have often manipulated them and turned them into engines of coercive power. In order to counteract this misuse of values, women should seek to understand how democracy and democratic values and religion and religious values relate to the spiritual life of the faithful and to their human experience, shape institutions and norms and condition peoples' daily life.

Models for Women Learning together: Vision and Ethic

It is within the above-mentioned context that women are seeking new models of political theory and educational processes.

The theory of civil society is already providing women with the elements of a new vision and space for them to assess their roles and rights in society in relation to democratic values. The co-operative work of the WCC and the European Women's Academy helped the staff identify two models of educational processes with a specific approach (pedagogy) and content (curricula). Both models, a short workshop and a longer-term diploma programme, aim to help women reflect upon their experiences of living together with other faiths (in many cases this also means living with Christians of other confessional families), build common grounds for pluralist living and establish the framework for a global ethic.

While the points of reference are women, women's experiences and women's framework of analysis, the model has been applied to mixed groups. It is clear that the fresh insights brought by women to education can apply to the wider society.

Short-term workshops

These include five one-and-a-half hour sessions.

Session 1: Building community. The 'learners' as a community and the community at home. This session includes sensitivity training, during which the group discusses history, prejudices and memory work.

Session 2: Definitions of 'good life' and the place of traditions. Discussion focuses on life together in the world and in community. 'Religions and the 'good life,' utopia or reality, for whom? The role of culture in sharing the good life.

Session 3: Finding the common ground. Global efforts in defining the 'good life'. (Discussion on the Declaration Toward a Global Ethic: Parliament of the World's Religions. 4 September 1993, Chicago, U.S.A.). The women felt that because the Global Ethic Project takes men as the anthropological starting point for the ethics it proposes, it excludes the life situation and experiences of women.

Session 4: Individual work or group work for a creative expression of experiences.

Session 5: Evaluation of the workshop and presentation of individual or group work.

Learning for interfaith living: a diploma programme

The following project builds on insights gained in the short-term workshops on interfaith learning. Although the project is designed with the European experience in mind and will be implemented in Europe, it takes the Middle Eastern situation into consideration because of that area's experiences in interfaith living. Once the pilot is completed, the project will be reformulated into an interfaith learning project for women and men in community.

The curriculum is designed to:

- affirm religious identity as an antidote to insecurity and conflict;

- build awareness of the complexities of the secular context in which religions exist today;
- identify and make intentional the contribution of women to shaping a Europe of many faiths;
- contribute to the ongoing discourse on human rights/ women's rights;
- bring insights from the women's movement and feminist scholarship into inter-religious teaching.

In doing this, the project hopes to help generate a democratic climate and practice in all spheres of life, including the religious one.

The goals of the project

The goals of the project are:

- to educate Christian women who live with people of other faiths to express their identity as Christian women and to learn to understand and respect the identity of others. The pilot project will focus on the theme of Christians and Moslems living together;
- to help women understand the faith of their neighbours and make them aware that living with differences can be a source of enrichment in building community;
- to show the complex relationship between religion, culture, politics and economics, and to highlight the factors that lead people to misuse religion in conflict situations. It is hoped that in this way the project will contribute to the process of building a 'culture of peace';
- to identify religious principles, moral and ethical values, and norms that are comparable and that can be negotiated for a life together;
- to establish principles and moral and ethical values that are distinct to each faith and may not always be grasped by people of other faiths,
- to establish a platform where the terms of living together are defined, and to test the feasibility of the document proposed by the World Parliament of Religions on "Global Ethic" from the perspective of women.

Proposed Methodology of the modules:

1. The pilot project will include five modules, each of which will take place in a different location.

2. in co-operation with the International Electronic Women's University, select staff may tutor learners between the modules through electronic media,. In this way the pilot project will imaginatively combine learning though direct and through virtual communication.

3. Teaching will be interdisciplinary and intermedial. A variety of methods will allow for learning at different levels, and for the development of cognitive skills and emotional and social competence to deal with inter-religious situations.

4. Methods will include:

a. sensitivity training,

b. experiential learning through exposure programmes to local situations,

c. biography work

d. lecturing /academic work

Students will be required to become involved in a practical project and to document their involvement.

The courses are structured in such a way that the same issues are taken up several times, but looked at in the light of newly acquired theoretical and practical insights.

Participants

The project will be designed to help people who live and work in multi-religious contexts to develop sensitivity, knowledge and skills in order to act in their life and work situations in a better and more informed way.

Its target audience will be:

- social workers, teachers, pastors and students in these professions;
- personnel managers or people in similar positions;
- police or security personnel, immigration officers, etc;
- journalists and communication workers;
- trainers of volunteer workers and other personnel in interfaith projects.

For practical reasons the working language of the pilot project will be English.

Conclusion

Religious and cultural pluralism are here to stay. Humanity cannot remain indifferent to genocides and conflicts happening in the name of religion and culture. Nor can humanity allow religion to be exploited for special interests. Religion provides a sense of identity, security, spirituality and life-giving values. The time has come for educators to find new ways of thinking, a new language and new models of teaching/learning for a harmonious interfaith living. Some Christian women and feminists who are questioning their traditional roles in society, are already expressing themselves in new ways and proposing new ways of interfaith living. The proposed curricula is the outcome of such women's work. If given a chance, it may transform the world into a new reality. In this new world, the good life will become the norm rather than the privilege of a selected few.

Anmerkungen:

1 The proposed curricula present a challenge to Christians to affirm their vocation in religiously and culturally pluralist societies.

2 Programme Unit II - Mission, Education and Witness. Minutes of the Commission Meeting, 9-16 May 1992. Evian France, p.38.

Literatur:

Rupesinghe, Kamar and Valery A. Tishkov (eds): Ethnicity and Power in the Contemporary World. Tokyo: United Nations University Press 1966.

Teny Pirri-Simonian ist Sozialwissenschaftlerin und Mitarbeiterin im Ökumenischen Rates der Kirchen in Genf im Bereich Ökumenische Beziehungen

Dirk Oesselmann

An der Grenze zur Hoffnung

Erfahrungen von Ökumene im Norden Brasiliens

Zusammenfassung: Auf dem Hintergrund seiner Erfahrungen im Amazonasgebiet als einer geographischen, sozialen, konfessionellen und institutionellen Grenze erläutert der Autor Erfahrungen ökumenischen Basis-Lernens, das Zukunftsvisionen erfahrbar macht und entdecken lässt.

Die Impulse für ökumenisches Lernen stammen aus Erfahrungen, die im Zusammenhang mit der ökumenischen Bewegung in dem Bundesstaat Pará und vor allem in seiner Hauptstadt Belém gemacht werden konnten. Seit 14 Jahren bietet das Instituto Universidade Popular / UNIPOP (eine Nichtregierungsorganisation) Kurse und Werkstätten für Führungspersönlichkeiten aus Basisbewegungen und Basisgemeinden an. Das Besondere an dieser Initiative ist, dass die "Ökumene" eng mit anderen Ausbildungsbereichen wie "Gesellschaft und Politik", "Theater" oder "Umwelt und Menschenrechte" in Verbindung steht. Neben der Weiterbildung finden verschiedene Artikulations- und Diskussionsforen in der UNIPOP ihren Ansprechpartner. Im Hinblick auf die Ökumene war es ein wichtiger Schritt, als 1996 der Amazonische Kirchenrat gegründet wurde, dessen Hauptaktivität in Zusammenarbeit mit der UNIPOP ein ökumenischer Theologiekurs für hauptamtliche Mitarbeiter im kirchlichen und sozialen Bereich ist. Die Neuartigkeit und der Reichtum der Erfahrungen regen in verschiedene Richtungen zum Weiterdenken an, so wie es im Folgenden wiedergegeben werden soll.

I. Der allgemeine Kontext: strukturelle und institutionelle Überlegungen

Belém ist eine der beiden größten Städte des Amazonasgebietes, liegt an einem seiner Mündungsflüsse. Selbst wenn das Gebiet international konstant im Gespräch ist, so bleibt es doch eine sehr in sich geschlossene und verkehrstechnisch abgelegene Gegend. Belém hat eine Straßenverbindung in den Nordosten (nächste Stadt – 750 km) und nach Brasília (2078 km). Selbst wenn der Wert des Amazonaswaldes als unschätzbar gilt, so lebt seine Bevölkerung an der absoluten Peripherie der brasilianischen, lateinamerikanischen und Weltgesellschaft. Nur ein eher unwesentliches Beispiel: Es gibt aus dem Norden keinerlei Flugverbindung in andere Länder, es sei denn über São Paulo oder Rio de Janeiro. Das ist so, als ob jemand von Deutschland über Moskau nach New York fliegen muss.

Auch im Hinblick auf kirchliche Organisationen ist der Norden ein Missionsgebiet, das heißt ein Bereich, der noch erschlossen werden muss und dessen Aktivitäten unter der "Obhut" anderer, zumeist der Zentralinstanzen stehen. Gerade die historisch protestantischen Kirchen leben in einer Diasporasituation, abhängig von den Finanzspritzen von außen.

1997 begannen wir mit dem Theologiekurs, der sich vor allem an engagierte Menschen aus den verschiedenen Gemeinden richtet, aber auch viele interessierte Menschen anziehen kann, die eigentlich nichts mit Kirche zu tun haben. Das Publikum besteht anfänglich zum großen Teil aus Multiplikatoren aus kirchlichen und sozialen Bewegungen. Im zweiten und dritten Jahr kommen andere Menschen hinzu, die einerseits von der Thematik, aber auch von der Methodik und Qualität der Ausbildung angesprochen werden.

Wir fingen einfach an. Wenn wir zunächst die "Mutterkirchen" um Erlaubnis gefragt hätten, wären wir wohl heute noch nicht weiter. Wir taten es einfach, und heraus kam der erste Theologiekurs Brasiliens in ökumenischer Verantwortung. Es gibt viele Sympathisanten in den kirchlichen Instanzen, die klar zugeben, dass hier etwas qualitativ Neues entsteht, aber bis heute wurde noch keine offizielle Anerkennung ausgesprochen. Die Stimmung bei den Zuständigen in den Kirchen geht von "wie gut, dass endlich mal was geschieht" bis zu einer radikalen Ablehnung z.B. unter einigen katholischen Bischöfen, da sich der ökumenische Kurs jeglicher konfessionellen Kontrolle entzieht. Bis heute konnten sie uns allerdings noch nicht stoppen.

Zum Weiterdenken: Zwischen Grenzbewegung und institutioneller Behauptung

- Die Peripherie bewegt sich, wenn sich die in ihr lebenden Menschen ihrer Situation bewusst werden und ihre Umwelt selber gestalten wollen. In der Nähe zur Grenze erschließen sich andere Ausblicke. Der Einfluss des Zentrums ist nicht allmächtig, es kommt zu anderen Sichtweisen.

- Das Neue entsteht in diesem (relativen) Freiraum aus der Erkenntnis, dass das, was von einer zentralisierenden und nivellierenden Tendenz der zentralen Instanz für die Peripherie ausgearbeitet wird, nicht unbedingt dem entspricht, was in ihrem spezifischen Kontext benötigt wird. Es ist als eine Befreiung aus einer zentralisierenden Weltsicht und zumeist auch aus einer Unterwerfung bzw. Vereinheitlichung zu einer selbstgesteuerten relativen Autonomie zu verstehen.

- Der Blick von der Grenze (oder aus der Peripherie) ist anders als der Blick vom Zentrum aus. Während vom Zentrum her die Bewahrung der Einheit Vorrang hat, geht es an der Grenze zunächst darum,

Herausforderung 1: Das ökumenische Lernen (ÖL) geschieht an einer geographischen, sozialen, konfessionellen und auch institutionellen Grenze. Es kann als Grenzbewegung zwischen Peripherie und Zentrum verstanden werden, die Grenzüberschreitungen ermöglicht, aber auch politische Behauptung notwendig macht. ÖL steht in der Spannung zwischen notwendigen Freiräumen einerseits und dem Druck einer nivellierenden Zentralisierung und Kontrolle, sei es durch die politischen, institutionellen oder konfessionellen Machthaber, andererseits. In diesem Sinne wird Ökumene von den einen als Befreiung, von den anderen als Bedrohung empfunden. Wie kann auf dem Hintergrund dieses Konfliktes der Gedanke der Einheit beibehalten werden?

nicht verschlungen zu werden, aber auch sich gegen Übergriffe von außen behaupten zu können – vor allem dann, wenn die Peripherie / die Grenze von dem Zentrum zum Konfliktgebiet erklärt wird.

II. Die zwischenmenschlichen Sozialbeziehungen: zwischen Identitätsfindung und verbindender Öffnung

Es gab immer schon Versuche, Leute aus dem Amazonasgebiet (Region Nord) zum Theologiestudium in den Süden Brasiliens zu schicken. Es blieben Versuche, da sie eigentlich in keinem Fall zum Erfolg geführt haben: Entweder blieben die Studenten in anderen Regionen, kamen also nicht mehr zurück in den Norden oder sie brachen das Studium nach kurzer Zeit ab. Der umgekehrte Fall – PastorInnen aus anderen Regionen, die in das Amazonasgebiet kommen – ist ebenso problematisch. In vielen Fällen bleiben sie nur kurze Zeit, ohne sich in die Eigenheiten des Amazonas einfühlen und -denken zu können.

Wir kamen zu dem Schluss, dass wir eine Ausbildung brauchen, die dem spezifischen Kontext der Menschen entspricht. Das Amazonasgebiet besitzt ein ganz eigenes Charakteristikum der alles umfassenden Natur. Gerade die indianischen Kulturen, die bis in die Städte ihren starken Einfluss ausüben, drücken den Zusammenhang Natur – Mensch aus, leben ihn in allen seinen Dimensionen. Die "Einverleibung" des Menschen durch den Wald und die Flüsse bringt eigene Kräfte und Vorstellungen hervor, die sich im Selbst- und Religionsverständnis der Menschen widerspiegeln.

- Ökumene ist in diesem Kontext nicht nur ein Zusammenkommen in Vielfalt, sondern ein Sich-Selbst-Bestätigen in fremdbestimmten Beziehungen. Ökumenisches Lernen baut auf dem Prinzip der Vielfalt als Reichtum für den Lernprozess auf. Insofern setzt es die Subjektwerdung der einzelnen Menschen voraus, die mit ihren Vorstellungen und Erfahrungen zu Wort kommen sollen. Identitätsfindung und Respekt werden zu Grundsätzen einer gegenseitigen lernenden Bereicherung.

- Die Öffnung zum anderen wird oftmals als Bedrohung der eigenen Identität empfunden, da sie durch das Verfremdungsgeschehen eigene Sicherheiten aufs Spiel setzt. Einem solchen Empfinden liegt jedoch ein tiefergehender Konflikt zugrunde, in dem der Zusammenhalt der Gruppe gegen andere gerichtet ist, entweder aus Machtinteressen oder aus einem Gefühl der Ab- bzw. Notwehr heraus. Sich anderen zu öffnen bringt insofern notwendigerweise eine Befreiung von verschlossenen Sichtweisen und Vorurteilen mit sich, die in ungleichen Beziehungsstrukturen entstanden sind.

- Solche Vorurteile können allerdings nur auf der Basis neuer Gewissheiten und Perspektiven, vor allem als Gemeinschaftsbildung, langsam abgebaut werden. Die Zielorientierung der Ökumene hat hierin eine wichtige Rolle, indem gemeinsame Utopien bereit gestellt werden. Ökumenisches Lernen benötigt deshalb einen Raum des offenen Dialoges. Zum einen muss in diesen einzelnen Positionen der notwendige gegenseitige Respekt garantiert werden, zum anderen ist es von Bedeutung, nicht eine bestimmte Zielsetzung vorzugeben, sondern als Basis Utopien gemeinschaftlich zu formulieren.

- Die Einverleibung des Menschen durch seinen natürlichen Kontext macht den unaufgebbaren Zusammenhang zwischen der "für alle bewohnbaren Erde" (Ökumene), dem natürlichen Gleichgewicht der Erde (Ökologie) und der Arbeit und Bewirtschaftung der Erde (Ökonomie) deutlich.

Herausforderung 2: Ökumenisches Lernen ist befreiendes Lernen, das nicht nur auf die Einheit zielt, sondern auch der Würde der einzelnen Menschen und Völker Respekt bezeugt. Befreiung und Subjekterfahrung beruhen ihrerseits darauf, zunächst einmal relevante Faktoren eigener Lebenserfahrung zu identifizieren, oder mit anderen Worten, Grenzen zu anderen, teilweise auferlegten Vorstellungsformen zu ziehen. Ökumenisches Lernen steht insofern zwischen einer konstanten Suche nach eigener Identität und einer Öffnung nach außen, die an einem gemeinsamen Horizont in Gerechtigkeit festhält. Wie können Räume zur Befreiung geschaffen und gleichzeitig Lernprozesse eingeleitet werden, die Polarisierungen vermeiden?

III. Der Lern- und Erkenntnisprozess: zwischen Abbau von Vorurteilen und Entdeckung neuer Gemeinsamkeit

Die Studenten kommen aus ganz verschiedenartigen "Lagern", haben unterschiedliche Erfahrungen gemacht, die je auf ihre Weise die Perspektive, ihren Glauben zu verstehen, geprägt haben. Zunächst kommt es im Kurs zu starken Spannungen, da alle diese Sichtweisen durch (Vor-)Urteile geprägt sind und die Tendenz haben, sich als einzig richtige Sichtweise über die anderen zu stellen. Es werden Ängste spürbar, die sich in einer konstanten apologetischen Abwehrhaltung äußern.

Bedeutsam ist, dass der Kurs an einem neutralen Ort stattfindet, bei dem keinerlei institutionelle Dominanz spürbar ist. Ohne über Religion zu sprechen, geht es zunächst einmal um Integration, darum, Nähe und Vertrauen zu schaffen. Die ganzen ersten Wochen stehen in diesem Zeichen: Gruppendynamik, Spiele, Sich-Vorstellen, Vorstellungen, erste Diskussionen. Die Studenten beginnen, einander zuzuhören. Anfängliche konfessionelle Untergruppen lösen sich nach und nach auf. Neue Kontakte entstehen, Abwehrhaltungen werden aufgebrochen, die Studenten sprechen freier über sich selbst, geben neue Erkenntnisse zu.

Viele StudentInnen haben oftmals bestätigt, dass sie sich ihrer eigenen Position, Meinung oder Identität erst durch den Kontakt mit anderen Vorstellungen bewusst werden konnten. Der Spiegel des Fremden macht das eigene Profil erst erkennbar. Entscheidend ist jedoch die Entdeckung einer gemeinsamen Grundlage innerhalb der Vielfältigkeit fremder Positionen. "Es ist schön, zu sehen, dass wir ja eigentlich gar nicht so unterschiedlich sind. Im Glauben können wir uns alle verbinden." Entscheidend, um ein Gefühl der Gemeinschaft zu konstituieren. Entscheidend aber auch für die Theologie, da auf der Basis dieser Erkenntnis im Lernprozess wichtige Indizien für eine zentrale Unterscheidung benannt werden können, was grundlegend, essentiell oder konstitutiv für Religion ist und was auf eher kulturell bedingte, menschliche Ausdrucksformen von Religion deutet.

Bis heute diskutieren wir unter uns, ob es um einen Theologiekurs in ökumenischer Zusammensetzung oder um einen Kurs, in dem ökumenische Theologie gemacht wird, geht. Nach und nach werden wir uns bewusst, dass die ökumenische Dimension eine ganz eigene Methodik hervorgerufen

Herausforderung 3: Ökumenisches Lernen geschieht in einem stark emotional geprägten Lernprozess, der zwischen dem Abbau von trennenden Vorurteilen, der teilweisen Aufgabe von Sicherheiten und dem gleichzeitigen Entdecken einer neuen gemeinsamen Grundlage steht. Oftmals beschränkt sich das ÖL auf Situationen, in denen Menschen oder Gruppen bereits eine grundlegende Nähe zueinander besitzen. Wie kann es zu einem ÖL bei in Konflikt stehenden Gruppen, innerhalb und außerhalb kirchlicher Grenzen, kommen? Wie und wo können Lernprozesse ausgelöst oder sogar provoziert werden, bei denen sich gegensätzlich gegenüberstehende Gruppen zu einer gemeinsamen Öffnung finden können?

hat, die der Theologie als solcher eine besondere Charakteristik gibt. Es ist eine Theologie, die beim Menschen in seiner Suche beginnt und diesen als konstitutives Subjekt berücksichtigt. Es ist eine Theologie, die in einem dynamischen Konstruktionsprozess steht und immer wieder ihrem Kontext entsprechend neu formuliert werden muss, ohne dabei ihre grundlegenden Aspekte aufzugeben.

- Ökumenische Lernprozesse haben eine starke emotionale Dimension. Es geht weniger darum, sich abstrakte theologische Kenntnisse anzueignen, sondern um die Qualität neuartiger Beziehungen. Ausgangspunkt ist der Mensch mit seinen Bedürfnissen und Erfahrungen und nicht ein vorgefertigtes Wissen. Die Wahrheit, das Ziel aller menschlichen Wissenssuche, liegt nicht in der Richtigkeit eines Dogmas oder in dem Beweis einer theologischen Erkenntnis, sondern im verantwortlichen Handeln für die Welt, in respektvollen Beziehungen.

- Subjekt allen Wissens ist der Mensch mit seinem Potential und seinen Begrenzungen. Ein zentrales Bedürfnis des Menschen ist die Sicherheit, sich an einer geltenden Weltsicht, aber auch an einer konkreten Gruppenidentität festhalten zu können. Innerhalb ungleicher, bedrohender Beziehungen werden Identitäten zumeist im Gegensatz zu anderen Gruppen aufgebaut und durch Vorurteile abgesichert. Die Öffnung dem Anderen, Fremden gegenüber löst Ängste aus, da die Gruppe dem Fremden misstraut und spürt, alte Sicherheiten aufgeben zu müssen.

Herausforderung 4:
In den letzten Jahren sind sehr viel mehr Hoffnungsimpulse von den sozialen und konfessionellen Grenzgebieten ausgegangen. Es stellt sich die Frage, ob das damit zu tun hat, dass das Zentrum zu sehr in einer institutionellen Logik gefangen ist, die kaum noch im Stande ist, neue Zukunftsvisionen zu entdecken und erfahrbar zu machen. Wie kann hier Hoffnung vermittelt, wie können Zeichen des Lebens gelesen werden, ohne dabei in Illusionen zu verfallen? Wo gibt es heute Räume von authentischen lebendigen Feiern der Hoffnung, die nicht auf Kosten der Niederlage anderer gehen? Wo können neue Räume von Hoffnungszeugnissen geschaffen werden?

- Ökumenisches Lernen besteht darin, dem Fremden offen gegenüber zu treten, von ihm zu lernen und dabei Vorurteile abzubauen. Dieses kann nur dann geschehen, wenn eine gemeinsame Grundlage entdeckt werden kann, die eine neue Sicherheit bietet. Dabei soll nicht einfach die alte gegen die neue Sicherheit ausgetauscht werden, sondern es geht um die neue Qualität, sich mit dem anderen in Beziehung zu setzen. Nur so können unterschiedliche Identitäten auf einer gemeinsamen Grundlage bestehen.

IV. Lichter der Hoffnung: Zelebrieren von Gemeinsamkeit

Die Sitzanordnung in den Seminaren ist ein Kreis. Zuerst setzen sich die Studenten zusammen, die sich bereits kennen, die zumeist zu derselben Kirche gehören. Mit gegenseitigem Kennenlernen kommen Besuche in den Kirchen der anderen zustande. Gemeinsamkeiten werden entdeckt. Die Kreisordnung verändert sich, die Studenten vermischen sich. Diskussionen sind immer weniger durch Standortverteidigungen oder Polarisierungen charakterisiert.

Ein Durchbruch war, bei dem Grito dos Excluídos (Schrei der Ausgeschlossenen) geschlossen als ökumenische StudentInnengruppe aufzutreten und zusammen ein Spruchband zu schreiben. Seit einiger Zeit wird auf Initiative der StudentInnen einmal im Monat ein Gottesdienst gefeiert, immer von einer anderen Gruppe vorbereitet. In jedem dieser Gottesdienste stehen das Zusammenbringen und Teilen von Mitgebrachtem im Mittelpunkt.

- Hoffnung ist nicht ein theoretischer Lern- oder Wissensstoff, sondern zu erlebende Erfahrungen. Sie kann nicht übertragen, sondern nur erfahrbar gemacht und entdeckt werden. Sie hat etwas mit einem positiven Lebensgefühl zu tun, das in starkem Maße von einem Gefühl des Integriert-Seins und Sich-Aufgefangen-Wissens abhängt. Insofern steht sie in direktem Zusammenhang mit der Qualität der Beziehungen, in die Menschen eingefügt sind.

- Es gibt eine Hoffnung, die sich nach innen auf die Evolution einer bestimmten Gruppe beschränkt. Eine solche Hoffnung hängt von Sicherheiten ab, die von dem Erfolg und der Durchsetzungskraft dieser Gruppe getragen werden und in gewissem Maße institutionalisiert sind. Eine andere Hoffnung steht auf dem Fundament einer allgemeinen Lebenserfahrung von Solidarität unter den Menschen. Sie versteht es, Zeichen des Lebens zu lesen und zu schaffen, unabhängig von einer bestimmten, für sie positiven Konjunktur. In ihr geht es um die Feier des Lebens.

- Hoffnung zu lernen hat etwas zu tun mit der Befreiung aus der Vereinzelung und dem Eintritt in eine Gemeinschaft. Dieses kann nicht nur programmatisch verkündet werden, sondern äußert sich in zelebrierendem Feiern des Lebens. Das Schöne und die Überwindung des Leidens müssen immer wieder in über sich hinausweisenden Bildern der Realität formuliert werden. Die Verbindung dieser Utopien mit den konkreten Lebenszusammenhängen eröffnet Handlungszielsetzungen für eine erneuernde Praxis.

Dr. Dirk Oesselmann, Erziehungswissenschaftler und Religionspädagoge, derzeit Professor für Sozialpädagogik an der Universidade da Amazônia in Belem / Brasilien. Dort leitet er u.a. einen Kurs zu Ökumenischer Theologie.

Zusammenfassung: Mitchel erläutert post-colonial studies als Methode einer radikalen Hermeneutik, um die Erfahrungen von Minderheiten zu beschreiben. Die theologische Herausforderung dieser Hermeneutik wird dargestellt an drei unterschiedlichen Theologien Südafrikas: der Theologie des "nation building", der Versöhnung und der Befreiung.

Gordon Mitchell

Ökumenisches Lernen

Die theologische Herausforderung durch Post-Colonial Studies

Die zunehmende Pluralisierung stellt Bildungssysteme, die auf einen monokulturellen Kontext ausgelegt sind, unter erhöhten Druck. Forschungsbeiträge wie solche Ulrich Beckers bleiben daher eminent wichtig, um Perspektiven zu weiten und Grenzen zu kreuzen. "Ökumenisches Lernen", welches auf den Prinzipien des interkulturellen und interreligiösen Dialoges basiert, ist eine bedeutende Möglichkeit, wie die Theologie die gegenwärtige Diskussion bereichern kann. Der Einfluss der Befreiungstheologie auf die Ökumenische Bewegung hat diese sensibler dafür gemacht, Probleme mit den Augen marginalisierter Gruppen zu betrachten. Weil diejenigen, die verantwortlich sind für Politik, Unterrichts-Bücher und die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern, meist aus dem mächtigeren Teil des kulturellen Spektrums stammen, muss solch ein Ungleichgewicht erkannt und ihm entgegengewirkt werden.

Post-colonial Studies haben sich über die letzten zwei Jahrzehnten besonders in der französisch- und englischsprachigen Welt, zu einer signifikanten intellektuellen Bewegung entwickelt. Es handelt sich um eine radikale Hermeneutik, in der "Kolonialismus" als Metapher benutzt wird, um die Erfahrungen von Minderheiten in Europa und den USA zu beschreiben. "Post-Kolonialismus" wird dabei zu einer Weise, über Möglichkeiten des Widerstandes gegen kulturelle Hegemonie zu sprechen. Die analytischen Methoden und politischen Strategien des Widerstandes gegen den Kolonialismus werden in diesen neuen Kontext übertragen.

In der Theologie hat der Post-Kolonialismus sich vornehmlich auf die exegetischen Disziplinen ausgewirkt (West 1998, Sugirtharajah 1998a, Sugirtharajah 1998b). Eine Großzahl der Forscher stammt aus Ländern der Dritten Welt, die aber an westlichen Universitäten arbeiten. Sie sind sich bewusst, dass die daraus resultierende Spannung ihre Arbeit beeinflusst (Segovia 2000). Ein besonders interessantes Beispiel ist Sugirtharajah. Er benutzt und kritisiert gleichzeitig die historisch-kritische Exegese westlicher Prägung. Hilfreich ist vor allem, dass er das Augenmerk darauf lenkt, wie die Methoden religiöser Erziehung der einheimischen Bevölkerung, welche dem Auswendiglernen und Rezitieren großes Gewicht beimaßen, von kolonialen Missionaren verworfen wurden. Die Konsequenz davon war, dass Oralität und die Rhetorik des Hörens keine Wertschätzung fanden. In seiner Kritik an der historisch-kritischen Methode greift er jedoch nicht die Methode selbst an, sondern ihren Anspruch, alleiniger Zugang zum richtigen Verstehen einer religiösen Tradition zu sein. "The methods are colonial because they would have us believe that they have universal validity and significance, although they emerged as a contextual response to the specific needs of Western academies" (Sugirtharajah 1998a, 42). Sein Aufruf zu einem Dialog zwischen den unterschiedlichen Methoden kann sehr ertragreich auf den Religionsunterricht in multi-religiös zusammengesetzten Klassen übertragen werden. Dies bedeutet, dass es nicht ausreicht, Informationen über verschiedene Religionen anzubieten. Vielmehr ist eine Sensibilität für die Frage gefordert, wie sich ein Lernprozess vollziehen kann. Die didaktische Frage bedarf deshalb erneuter Untersuchung.

Eine Reihe von Konzepten, die in Post-Colonial Studies benutzt werden, bringen die Möglichkeit mit sich, gegenwärtige Grundsätze religiöser Erziehung zu hinterfragen. Zu ihnen gehören: "orientalism", "representation", "hybridity" und "post-colonial woman's studies". Darüber hinaus wird die Analyse des gesellschafts-politischen Umfeldes, in dem Erziehung stattfindet, von einer Auseinandersetzung mit den Ergebnissen der Post-Colonial Studies profitieren.

Der Übergang von der Apartheid in Südafrika stellt ein wertvolles Beispiel dar; denn viele, die gegenwärtig Einfluss auf das politische Geschehen nehmen, haben eigene Erfahrungen damit gemacht, marginalisiert zu sein. Im Folgenden werde ich drei charakteristische theologische Traditionen der neunziger Jahre vorstellen:

- Eine Theologie des "nation building"
- Eine Theologie der Versöhnung
- Eine Theologie der Befreiung

Mein Ziel ist es nicht, diese Traditionen detailliert zu analysieren, sondern sie so zu präsentieren, dass Verbindungen gefunden werden können zu der europäischen Diskussion.

Eine Theologie des "nation building"

Am zehnten Mai 1994, nur etwas mehr als eine Woche nach den Wahlen, fand die Amtseinführung des neugewählten Präsidenten im Union Building statt. In der Architektur von Sir Herbert Baker verschafft sich das Ideal von Einheit in weißer Politik nach dem Anglo-Boer Krieg am Ende des letzten Jahrhunderts Ausdruck. Es ist gebaut aus einem sanften gelben Sandstein, in der Form eines einladenden Kreises mit breiten Verandas und verschiedenen Stufen, die in die Gärten hinabführen. Eine große Menschenmenge hat sich versammelt, und Millionen sitzen in gespannter Erwartung vor

ihren Fernsehern. Internationale Gesandtschaften kommen an, Präsidenten und Vizepräsidenten. Über ihren Köpfen kreist eine Reihe von Militärhubschraubern, die dem Ganzen eine frostige Atmosphäre verleihen. Unter ihnen jedoch weht die farbenfrohe neue Fahne Südafrikas. Dann tritt Nelson Mandela auf. Die Fernsehkamera schwenkt auf die Generäle der Polizei und des Militärs mit ihren glitzernden Medaillen und ernsten Gesichtern, die hinter ihm stehen. Neben ihm sehen wir F.W. De Klerk, der zum Vizepräsidenten gemacht worden war. Dann folgt die Rede, auf die jeder gewartet hatte.

"We enter into a covenant that we shall build a society in which all South Africans, both black and white, will be able to walk tall, without any fear in their hearts, assured of their inalienable right to human dignity – a rainbow nation at peace with itself and the world."

Die Regenbogensymbolik war entlehnt aus der Regenbogen-Koalition in den Vereinigten Staaten, ein Civil Rights Network von Gruppen politischer Minderheiten. Anfänglich wurde es populär gemacht durch Erzbischof Desmond Tutu; die Farben feiern nicht nur Unterschiedlichkeit, sondern bilden den Regenbogen, den Gott nach der großen Flut dem Noah als Zeichen gab, dass die Zeit des Zornes endgültig beendet sei.

In einer Predigt im norwegischen Tromso im nördlich des Polarkreises beschreibt Tutu 1991 die pastorale Verwendung dieses Zeichens:

"At home in South Africa I have sometimes said in big meetings where you have black and white together: 'Raise your hands!' Then I've said: 'Move your hands', and I've said: 'Look at your hands – different colours representing different people. You are the rainbow people of God'. And God, remember the rainbow people in the Bible is the sign of peace. The rainbow is the sign of prosperity. We want peace, prosperity and justice, and we can have it when all the people of God, the rainbow people of God, work together."

Die Bedeutung einer Theologie der Verschiedenheit für den Aufbau einer neuen südafrikanischen Identität ist ein immer wiederkehrendes Thema in den Ansprachen von Erzbischof Tutu währen der neunziger Jahre. (Sie sind veröffentlicht unter dem Titel "Rainbow People of God"). Andere christliche Theologen wie Charles Villa Vacencio und John de Gruchy haben Bücher zu diesem Thema geschrieben; muslimische Theologen wie Faried Essack und Abdulkhader Tayob haben ebenfalls eine Theologie der Verschiedenheit in den Mittelpunkt ihrer Reflexionen und Veröffentlichungen dieser Zeit gestellt. Jedoch war es zweifellos Desmond Tutus öffentliche Erscheinung und Respekt gegenüber seiner Person, die diese Idee zu einem anerkannten moralischen Grundsatz werden ließen. Menschen aller religiösen und nicht-religiösen Überzeugungen waren von dieser Idee beeinflusst. Verschiedenheit anzuerkennen und zu feiern, wurde als der Zeit angemessen empfunden. Die Medien und kommerziellen Anbieter setzten dieses Ideal, um ihre Produkte zu vermarkten. Ob es sich um Bier oder Waschmittel handelte, ein buntes "multi-kulti" Image förderte den Verkauf.

Während des Übergangs zur Mehrheitsregierung haben sich schwarze Politiker immer wieder bemüht, Ängste zu lindern. Weiße und andere Minderheiten haben stets nach Rückversicherungen Ausschau gehalten, da sie weiterhin zu Südafrika gehörten. Als am 8. Mai 1996 die Neue Verfassung endgültig eingeführt wurde, hielt Vizepräsident Thabo Mbeki seine bekannt gewordene "I am an African" Rede vor dem Parlament:

"I am an African. I owe my being to the hills and valleys, the mountains and the glades, the rivers, the deserts, the trees, the flowers, the seas and the everchanging seasons that define the face of our native land .... I owe my being to the Khoi and the San, whose desolate souls haunt the great expanses of the beautiful Cape – they who fell victim to the most merciless genocide our native land has ever seen .... I am formed of the migrants who left Europe to find a new home in our native land. Whatever their own actions, they remain, still part of me. In my veins courses the blood of the Malay slaves who came from the East .... I am the grandchild of the warrior men and women that Hintsa and Sekhukhune led, the patriots that Cetshwayo and Mphephu took to battle, the soldiers from Moshoeshoe and Gugunyane taught me never to dishonour the cause of freedom .... I am of those who were transported from India and China .... The constitution, whose adoption we celebrate, constitutes an unequivocal statement that we refuse to accept that our Africanness shall be defined by our race, our colour, our gender or our historical origins. It is a firm assertion made by us that South Africa belongs to all who live in it ...."

Gegensätzliche geschichtliche Erinnerungen könnten somit zu einer allgemeinen Erfahrung werden. Um diesen in einer Zeit der Angst und Veränderung entgegenzuwirken, versuchten politische Führungspersönlichkeiten bewusst eine inklusive gesellschaftliche Identität zu beschreiben – im Unterschied zu ihren Vorgängern in der Regierung, welche diese Unterschiede benutzt hatten, um zu trennen. Besonders wird Nelson Mandela für seine symbolischen Akte der Versöhnung erinnert. Beim Finale der Rugby Weltmeisterschaft in Johannesburg trug er das grüne Springbok Trikot/Jersey und identifizierte sich damit mit einem Sport, der exklusiv eine Domäne der Weißen gewesen war. Oder man denke an die Symbolik seines Treffens mit Betsie Verwoerd, der Witwe des Architekten der Apartheid.

Es ist selbstverständlich leicht, Widersprüche zu solch einer inklusiven Identität zu finden. Gleichwohl bleibt der Grad eindrucksvoll, mit dem man sich in offizieller Politik und Praxis dem Ideal einer multikulturellen nationalen Identität verpflichtet fühlt. Eng verwandt mit dieser Theologie des nationalen Aufbaus ist die Theologie der Versöhnung.

Eine Theologie der Versöhnung

Im Südafrika der neunziger Jahre wurde das Wort "Versöhnung" ein Zentralbegriff der neuen Regenbogen-Nation. Beim friedlichen Übergang zur Demokratie, wie wir ihn beobachten konnten, kam der Truth and Reconciliation Commission (Wahrheits- und Versöhnungskommission) eine der wichtigsten Aufgaben zu. Hierbei stellten auch die Juristen Konzepte wie "transitional justice" bereit; doch es waren die theologischen Konzeptionen, welche die Tagesordnung bestimmten.

Wie können Jahrzehnte, wenn nicht Jahrhunderte, der Trennung überwunden werden? Noch vor der ersten demokrati-

schen Wahl im Jahre 1994 hatten fast alle Organisationen angefangen zu handeln. Ein breites Angebot an Workshops war in den Fabriken, Unternehmungen, Behörden und selbst an den Universitäten zu finden. Sie liefen unter verschiedenen Namen: Stereotype Reduction, Anti-Bias Training, Multicultural Awareness, Diversity Management und so weiter. Das Faszinierende an diesen Workshops ist der bewusste Gebrauch religiöser Terminologie wie Reue/Buße, Versöhnung, Vergebung, Vertrauen, die selbst in den säkularsten Kontexten verwendet wurde. Afrikanische Religion und Kultur erlebte ebenfalls eine Art Wiederbelebung, und die Vorstellung von Ubuntu wurde weitläufig benutzt. Viele Weiße können sogar das Xhosa Sprichwort zitieren: umnthu ngumunthu ngabanthu (eine Person wird erst durch andere zu einem Menschen). Bei der abstrakten Konzeptualisierung zwischenmenschlicher Beziehungen griffen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Workshops immer wieder auf solche Symbole der Einheit zurück.

Welche Wirkung hatten alle diese Programme? Ganz gleich, was zu den immer noch gegenwärtigen sozialen Spannungen gesagt werden kann – es hat Veränderungen gegeben. Ich fühle mich zwar geneigt, der sehr realen Angst davor, in der neuen Gesellschaft keinen Platz zu haben oder keine Arbeit zu finden, viel Gewicht beizumessen. Dennoch waren die oben beschriebenen Programme für viele Menschen die ersten Erfahrungen mit einem ehrlich-gemeintem interkulturellen Dialog. Bei diesem Dialog ging es um mehr als um den bloßen Gebrauch religiöser Terminologie; in den meisten Fällen war man von den Idealen inspiriert.

Eine Theologie der Befreiung

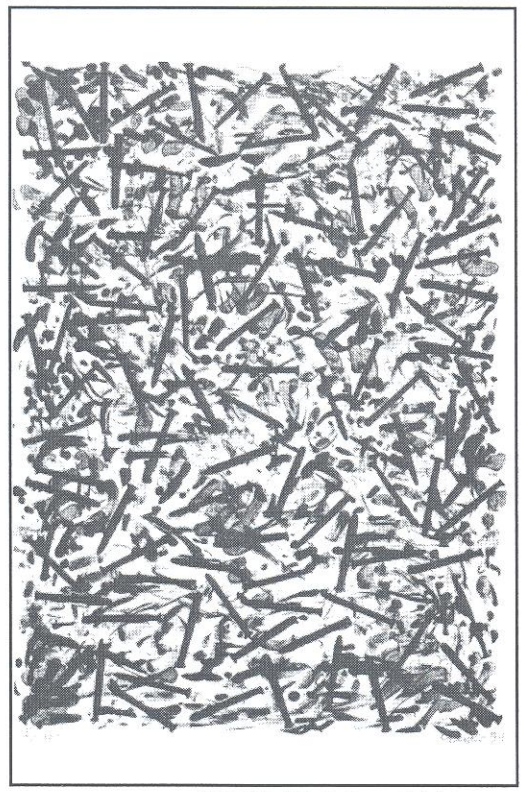
Heutzutage werden mehr und mehr zynische Stimmen gegen die Regenbogen Nation laut. Feministische und Schwarze Theologen zeigen auf die andauernden Unterdrückungsstrukturen in der Gesellschaft. Um das Wesen ihrer Kritik verstehen zu können, muss man zehn bis fünfzehn Jahre zurückgehen. Weiße Macht wurde überall gespürt – sie war politisch, wirtschaftlich, kulturell und religiös. So wie Theologie dafür benutzt werden konnte, Apartheid zu legitimieren, so dachte man auch Widerstand in theologischen Kategorien.

Lassen sie uns noch einmal für einen Moment zu dem Konzept der Versöhnung zurückkommen. Wir werden daran erkennen, dass die Grenzen der Theologie der Versöhnung zur Weiterentwicklung in einer Theologie der Befreiung beigetragen haben. Zu Beginn der achtziger Jahre beschrieb es interkulturelle Beziehungen im Gegensatz zur Trennungspolitik der Apartheid. Seit Mitte der achtziger Jahre entstand eine Kontroverse um dieses Konzept.

Einige Theologen, die die Befreiungsbewegung unterstützten, trafen gegen Ende des Jahres 1985 in Johannesburg zusammen. Sie verfassten ein sehr einflussreiches Statement, das Kairos Dokument. Ich zitiere aus einem Abschnitt, der sich mit Versöhnung befasst:

"Ohne Gerechtigkeit kann es keine wirkliche Versöhnung und keinen echten Frieden geben, genauso wie es ohne Reue keine Vergebung geben kann. Wenn wir jetzt nach Versöhnung und Verhandlungen rufen, bevor Buße, Gerechtigkeit und Gleichheit errichtet sind, dann rufen wir nach Versöhnung zwischen Gut und Böse, zwischen Gerechtigkeit und Ungerechtigkeit, Gott und dem Teufel. Wir dürfen uns nicht mit dem Bösen einigen, wir müssen es abschaffen."

Das Faszinierende zu diesem Zeitpunkt war, dass sich auch Menschen mit wenig religiösem Interesse dieses beinahe apokalyptischen Konzeptes bedienten. Zudem wurden etwa gleichzeitig Muslimische, Jüdische und Hinduistische Versionen solch einer Theologie der Befreiung formuliert.



Fremden begegnen - sich begegnen
(Bild: Günther Uecker)

Während die Theologen des Kairos Dokumentes soziale Klassen als analytische Kategorien benutzen, war dies in der Black Theology vorwiegend die Kategorie der Rasse. In den frühen siebziger Jahren gab es in Südafrika eine "nicht-rassistische" Studentenbewegung mit dem Namen NUSAS, die sich sehr aktiv der Politik der Apartheid widersetzte. Als einige schwarze Studenten unter der Führung von Steve Biko die Gruppe verließen, um ihre eigene "Black Consciousness" Organisation zu begründen, waren die radikalen weißen Studenten empört. Es schien, als ob die Gegner der Apartheid diese selbst untereinander praktizierten. In einer Reihe von tiefsinnigen Essays zeigte Steve Biko eine Unterscheidung auf zwischen Trennung als einer Ideologie und Trennung als einer Strategie. Er blieb weiterhin dem Bemühen um eine offene und plurale Gesellschaft verbunden, argumentierte aber mit der zeitweisen Notwendigkeit für schwarze Studenten, allein zu sein. Ihre Erfahrung in der Zusammenarbeit mit Weißen war frustrierend gewesen. Die Struktur der Studentenorganisation und das Kommunikationsmedium der englischen Sprache hatten ihnen stets das Gefühl der Machtlosigkeit und der Minderwertigkeit vermittelt. Wieder und wieder war die Tagesordnung von wohlmeinenden weißen Studierenden festgelegt worden. Die Trennung war für sie die einzige Möglichkeit, sich selbst für ihr eigenes Schicksal verantwortlich fühlen zu können. Zweifellos bleibt Biko ein strikter Gegner jeglichen Rassismus; aber er argumentiert, dass eine zeitweise Trennung eine notwendige Strategie darstellt, um dieses Ziel zu erreichen. Diese Vorstellung eines "strategic essentialism" hat innerhalb der Analyse von Kultur und Macht der post-kolonialen Forschung weitreichende Anwendung gefunden (Gayatri Chakravorty Spivat). Die

Weigerung, sich in Strukturen zu bewegen, die von anderen aufgebaut wurden, sollte daher nicht automatisch als sektiererisch oder fundamentalistisch gebrandmarkt werden. Es könnte ebenso ein Zeichen für das Gefühl politischer Machtlosigkeit in solchen Strukturen und vielleicht sogar in der weiteren Gesellschaft sein.

Biko fasst dies zusammen mit einer Analogie aus dem Bereich des Sports:

"The blacks are tired of standing at the touchlines to witness a game they should be playing. They want to do things for themselves and all by themselves." He repeatedly insists that Black Consciousness is not and end in itself, or that it is in opposition to the ideal of non-racism. Criticism from the white left that he had abandoned the ideal of integration and was proposing a form of apartheid were met forthrightly:

"It will not sound anachronistic to anybody genuinely interested in real integration to learn that blacks are asserting themselves in a society where they are being treated as perpetual under-16s. One does not need to plan for or actively encourage real integration. Once the various groups within a given community have asserted themselves to the point that mutual respect has to be shown then you have the ingredients for a true and meaningful integration.... From this it becomes clear that as long as blacks are suffering from inferiority complex – a result of 300 years of deliberate oppression, denigration and derision – they will be useless as co-architects of a normal society where man is nothing else but man for his own sake. Hence what is necessary as a prelude to anything else that may come is a very strong grass-roots build-up of black consciousness such that blacks can learn to assert themselves and stake their rightful claim... Thus in adopting the line of a nonracial approach, the liberals are playing their old game. They are claiming a 'monopoly on intelligence and moral judgement' and setting the pattern and pace for the realisation of the black man's aspirations."

Sein Argument wird in dem Essay Black Souls in White Skins in lebendiger Art und Weise wiederholt: "What of the claim that blacks are becoming racists? This is a favourite pastime of frustrated liberals who feel their trusteeship ground being washed off from under their feet. These self-appointed trustees of black interests boast of years of experience in their fight for the 'rights of blacks'. They have been doing things for blacks, on behalf of blacks, and because of blacks. When the blacks announce that the time has come for them to do things for themselves all white liberals shout blue murder! 'Hey, you can't do that. You're being a racist. You're falling into their trap.' Apparently it's alright for the liberals as long as you remain caught by their trap." (Biko 1978, 24 - 25)

Wenn Sie sich nicht ganz wohl dabei fühlen, diese Logik auf die Beziehung zwischen wohlmeinenden Christen und religiösen Minderheiten in Europa zu übertragen, dann haben sie sicherlich Verständnis für das Dilemma eines liberalen, weißen Südafrikaners.

Während der achtziger Jahre wurde die "Black Theology" von einer Befreiungstheologie abgelöst, welche die Zugehörigkeit zu einer sozialen Klasse als Kategorie gesellschaftlicher Analyse stärker betonte als Ethnizität. Darauf folgte der Optimismus der "Regenbogennation", der jedoch während der letzten zwei Jahre von einer erstarkenden "Black Consciousness" Bewegung in Frage gestellt wird.

Kritische Traditionen wie diese sind es, die in Post-Colonial Studies erneut eine Stimme finden. Einiges davon mag uns als wohlmeinende Vertreter einer Ökumene unangenehm sein, aber es handelt sich dabei um eine Stimme, die wir hören müssen.

Schlussfolgerungen

Viele südafrikanische Theologen wuchsen in diesen Traditionen kritischer gesellschaftlicher Analyse und des Widerstandes auf. Heute ist das Zusammenspiel dieser verschiedenen Traditionen geprägt von einem faszinierenden und fruchtbaren Dialog. Lässt sich davon einiges auf den europäischen Kontext übertragen? Hier sind einige mögliche Anwendungsbereiche, welche für die Frage nach ökumenischem Lernen von Bedeutung sein könnten.

- Eine Theologie des nationalen Aufbaus erinnert uns daran, dass ökumenisches Denken die öffentliche Meinung bestimmen kann und muss. Der südafrikanische Kontext zeigt, dass der Theologie bei der Förderung einer multikulturellen Gesellschaft eine bleibende Aufgabe zukommen wird.

- Eine Theologie der Versöhnung erinnert uns an die Notwendigkeit, Wege zu finden, wie sich Menschen mit ihrer schmerzerfüllten Geschichte interkultureller und interreligiöser Kontakte auseinandersetzen können.

- Versöhnung ohne Gerechtigkeit kann es nicht geben. Befreiungstheologien stellen die Behauptung in Frage, dass das Ideal von gesellschaftlicher Toleranz allein durch Erziehungs- und Bildungsprogramme gefördert werden könnte. Ohne die Auseinandersetzung mit den gesellschaftlichen Strukturen von Macht und Unterdrückung ist dies unmöglich.

Literatur:

Ashcroft, Bill/Griffiths, Gareth/Tiffin,Helen (eds.): The Post-Colonial Studies Reader. London/New York: Routledge 1995.

Biko, Steve: Black Souls in White Skins? In: I Write What I Like. London: The Bowerdean Press 1978.

Segovia, Fernando F. (ed.): Interpreting Beyond Borders. Sheffield: Sheffield Academic Press 2000.

Sugirtharajah, R.S.: Asian Biblical Hermeneutics and Postcolonialism. Contesting the Interpretations. New York: Orbis 1998a.

Sugirtharajah, R.S.(ed.): The Postcolonial Bible. Sheffield: Sheffield Academic Press 1998b.

Tutu, Desmond: Rainbow People of God. New York 1994.

West, Gerald: The Academy of the Poor. Towards a Dialogical Reading of the Bible. Sheffield: Sheffield Academic Press 1998.

Prof. Dr. Gordon Mitchell kommt aus Südafrika und war dort an zahlreichen Projekten interkulturellen und interreligiösen Lernens beteiligt. Er ist Professor für Religionspädagogik an der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg.

Zusammenfassung: Vor dem Hintergrund eigener Erfahrungen mit missionsgeprägter religiöser Sozialisation beschreibt der Verfasser den Versuch, ein ökumenisch ausgerichtetes Curriculum in Ostafrika zu entwickeln. Auch wenn der Versuch letztlich scheiterte, wirkten die dabei gemachten ökumenischen Erfahrungen lange nach.

Anza A. Lema

Ecumenical Learning and Curricula for Christian Education in East Africa

Introduction

- Ecumenical learning like any other learning does not take place in a vacuum, but in some context. Thus for me, my context for ecumenical learning was in Tanzania in East Africa. East Africa in this connection means the region in the eastern part of Africa which comprises of the following countries: Tanzania, Uganda and Kenya. Christian mission in this part of Africa dates back to the middle of the 19th century. It is, therefore, rather new.

- Again ecumenical learning may take place in a class-room or school; at local community level through interrelationships of people of different Christian denominations or different religions; at national level through various means and ways.

- My first experience, more or less, took place at the third category, namely national. I did not have much opportunity for ecumenical learning at my primary school or at local community level in my village. We were all Lutherans at my primary school and in the village.

- Not only that but we were all Lutherans of the Leipzig school and Leipzig theological tradition if there was one like that. Leipzig for us was the centre of Christianity. I became a 'Leipzig Lutheran' not out of my own rational choice or that of my parents, but as a result of political decision.

- In 1896 a German District Commissioner for Kilimanjaro had a meeting with Lutheran and Catholic missionaries in the area and partitioned the whole district into Lutheran and Catholic areas in order to avoid competitions and conflicts among them. Thus I grew up in the area given to the Leipzig missionaries. Anyone who opted for the new religion of white missionaries became a Lutheran. In my youth up to the age of 16 years, I never met a Christian of another denomination but Lutherans of Leipzig mission. It was not until I went to a boarding school far from the village that I met Lutherans from other mission societies than Leipzig. I still had a long way to go to begin my ecumenical learning. I should say here, however, that the missionaries had talked about Catholic and Martin Luther. Since Catholics were not close by it did not matter. They were different from us. It was doubtful to me that they were Christians.

From the end of the World War I to the time of political independence for each country, the ruling colonial power in Tanzania, Kenya and Uganda was Britain. This meant that there were a lot of similarities in terms of systems of administration, judiciary and legislature. The education system was the same for all the three countries; the curriculum for all subjects and the examinations system at the end of secondary education were the same.

The churches were responsible for programmes of religious education leading to baptism, confirmation, Sunday school and other domains concerned with Christian life and nurture. Each denomination was responsible for its own Christian education programmes. Many of them were unable to prepare their own programmes locally and instead borrowed some from what was called 'mother churches' whose missionaries had been instrumental for the establishment of mission churches in the countries. In the case of the Lutheran church for example, Luther's Small Catechism constituted the Christian education programme. It was used at all levels of learning. We learnt it until we could literally recite it from memory. In a way it was the Bible for the children.

The curriculum for Christian education at primary school level was also left to the individual churches to design and implement. As Christian Councils in the three countries started to take organisational shape, the need was felt for the member churches to work together on a common curriculum for religious knowledge at primary school level. Before much could be accomplished in that area, political development was gaining great momentum in all the countries. It was beginning to look as if the whole region was going to gain political independence almost at the same time. And because of proximity and similarity in almost all spheres of influence, many people were hoping that after independence the three countries would federate and form one Republic. This hopeful feeling gave the Christian councils in East Africa some impetus or motivation to start working together. They argued that they should not be seen to lack behind what was seeing as a political will to move towards greater integration of the community. The membership of Christian councils in East Africa was limited to protestant churches. The Catholics did not want to be part of them.

The Development of Christian Councils

Before political independence, churches in all the three countries had been largely what was called – mission churches. In other words, they were not autonomous nor were they in the hands of local leadership. They were not self-

reliant in terms of having enough of their own finances for administration. But from the middle of 1950s, many of the mission churches were slowly transforming themselves into autonomous local churches. Lack of qualified African Christians left the leadership of the churches in the hands of missionaries while the training of local leadership was being intensified. By 1960, African leadership was becoming evident in many churches.

What pushed missionary societies to work together in some fields such as education and health was not a desire for unity of the churches but the need to speak with one voice before the colonial government when that was necessary. They had discovered that united they were strong. But as they met in many of their joint meetings to discuss their strategies with which to face the government they were also learning about each other. Eventually, the growing familiarity among them helped to reduce denominational tensions. In the 1960s, when the local autonomous churches were beginning to dialogue with African governments, they felt the need to transform former mission conferences into Christian councils. The most influential denominations in the Christian Council of Tanzania were Anglican, Lutheran, Moravian, Salvation Army and African Inland Church. Former tensions had greatly being reduced. There was a clearly felt need to work together on certain issues far beyond education and health.

Ecumenical learning in each of the territory was assigned to the Christian councils and their institutions. There was very little direct communication that happened at the grass root level between the denominations. Yet it must be said that apart from the pastors who had been brought up under close influence of and trained by missionaries, there was no clear grasp of denominational theological differences in so far as the majority of African Christians were concerned. It was usual to find members of different denominations within one extended African family. As Donald M'Timkulu, a South African, describes it: "The social ties binding the African Christian to his extended family and clan have always been stronger than forces of separation that arise from membership in different denominations. The important family occasions like births, marriages, funerals and clan festivals bring together in one place of worship relatives with different confessional backgrounds. On these occasions they not only share in common acts of worship with gay disregard of denominational differences, but they also take part in symbolic acts of family and clan unity that have their roots in the traditional past. " There has always, therefore, been much more tolerance for denominational differences at the grass root level in Africa and particularly in urban areas.

Ecumenical Learning Experience

In 1964, the Christian Councils of the three countries set up a committee that was given the responsibility of studying ways and means of developing a common curriculum for religious education in schools in the whole region. It was becoming clear that independent countries had a moral responsibility to develop education systems of their own choice which were contextual and met their own national needs. That being the case, the churches could not expect the governments to develop curricular for Christian education. Hence the need for the appointment of a Christian Interterritorial Committee for that purpose. There were only a few Africans on that committee. The majority were missionaries. I was one of the few Africans on it. This was to be an important ecumenical learning for me.

At this time there was no Lutheran Church in Uganda, but there was a small conservative Lutheran mission in the western part of Kenya. In Tanzania, however, the Lutheran Church was the second largest and strongest protestant church after the Anglican church. Fortunately, too, the relationship between the Lutheran and the Anglican churches in Tanzania had been good for a long time. During the time of the two

Frau mit Buch (Bild: Matias Ntundu Mzanhooka)

(Bild: Evangelische Akademie Tutzing)

World Wars, when the German Lutheran missionaries in Tanzania were interned and finally expelled, it was the Anglican missionaries who provided leadership in some of the Lutheran mission stations in the country. In all the three territories, the Anglican Church was strong and powerful during the colonial days specifically because of its relationship with the British monarchy.

The committee was composed of educators and a few pastors. Some of the first questions which were discussed at length concerned the place of denominational theological traditions or basis. After a long discussion, it was agreed that there should be a place in. The curriculum and a time during the teaching of Christian education when each denomination could step in to teach about its different theological tradition. The curriculum development for that portion was to be the responsibility of the denomination concerned which was also expected to identify the person to teach it. This particular portion of the curriculum was not for public examination. The responsible teacher could set a class examination if that was needed. It was further agreed that church history as such should be included in the main curriculum and should be part of public examination.

We discovered that we were far apart when it came to the teaching of the Holy Communion. But that section was assigned to confirmation classes. We did not have to deal with the ordination of pastors, but we talked a lot about the different traditions. What does it mean to make a cross at the end of a prayer? Would it cause problems for the children from denominations without that tradition? How were teachers trained to use the curriculum? Slowly we were learning from one another.

The committee insisted that it was not merely a convenience of working together as churches that was its objective, but also a deliberate effort of dying to help churches to learn to respect each other and for believers to begin to accept one another as members of the same Body of Christ. The acceptance of a uniform curriculum was to be a demonstration of goodwill and tolerance. Where there is a Lutheran teacher, there would be no necessity for the other denominations to bring their own teachers for teaching Christian education and vice versa. The school children would be learning together in an atmosphere of Christian inclusiveness and openness. In that way there would develop mutual respect for the customs and practices in different churches.

Conclusion

The work on the development of Christian education curriculum was initiated in two subcommittees; one for primary school level and another for secondary school. However, the entire work was interrupted when each country in the region decided to have its own system of national education. It was left to the Christian council in each country to work out its own syllabi for religious education in schools in accordance with educational policies of the country. That was the end of a sweet dream of trying to work ecumenically at a regional level in East Africa. But a lesson had been learnt especially by those who were on the committee including me. What followed that first attempt was an ecumenical dialogue between Anglican and Lutheran churches in Tanzania on theological issues.

Dr. Anza A. Lema ist Erwachsenenbildner in Tansania und war langjähriger Mitarbeiter beim Lutherischen Weltbund in Genf (LWB).

Ulrich Becker

Drei Wünsche für das Ökumenische Lernen

Zusammenfassung: Der Autor entwickelt drei Visionen für das ökumenische Lernen.

Der erste Wunsch

Zuweilen bedarf es eines Anstoßes von außen, um zu neuen (theologischen) Einsichten zu kommen. In diesem Falle ist der Anstoß eine Lesefrucht.

Das 3. Buch in Thomas Manns Josephsroman (Joseph in Ägypten) beginnt mit einem Zwiegespräch zwischen Joseph und einem der Söhne des alten ismaelitischen Kaufmanns, der Joseph von seinen Brüdern gekauft hatte. „Wohin führt mich Gott, indem ich mit euch ziehe?", möchte Joseph wissen.

Darauf der Ismaeliter: „Du bist und bleibst ein Bursche zum Lachen und hast eine Art, dich in die Mitte der Dinge zu stellen, dass niemand weiß, ob er sich wundern soll oder ärgern. Meinst du Heda, wir reisen, damit du irgendwohin kommst, wo dein Gott dich haben will ?"

Und Joseph entgegnet, scheinbar einlenkend und doch davon durchdrungen, dass er zu dem ihm bestimmten Ziele kommt: „Ich denke nicht daran...weiß ich doch, dass ihr meine Herren, auf eigene Hand reist, nach euren Zwecken und wohin euch der Sinn steht, und ich will gewiß eurer Würde und Selbstherrlichkeit nichts anhaben mit meiner Frage. Aber siehe, die Welt hat viele Mitten, eine für jedes Wesen, und um ein jedes liegt sie in eigenem Kreise. Du stehst nur eine halbe Elle von mir, aber ein Weltkreis liegt um dich her, deren Mitte nicht ich bin, sondern du bist's. Ich aber bin die Mitte von meinem. Darum ist beides wahr, wie man redet, von dir aus oder von mir. Denn unsere Kreise sind nicht weit voneinander, dass sie sich nicht berührten, sondern Gott hat sie tief ineinander gerückt und verschränkt, also dass ihr Ismaeliter zwar ganz selbstherrlich reist und nach eigenem Sinn, wohin ihr wollt, außerdem aber und in der Verschränkung Mittel und Werkzeug seid, dass ich an mein Ziel gelange..." (Mann 1964, S. 495).

Ich wünsche, wir könnten uns bei unserem Bemühen um ökumenisches Lernen von dieser 'Sicht der Dinge' leiten lassen. Das würde u.a. bedeuten, dass wir die Fremden (die anderen Konfessionen, Denominationen und Religionen), deren Kreise Gott tief ineinander gerückt und verschränkt hat, auch als Mittel und Werkzeuge verstehen, die helfen, in der eigenen Konfession oder Religion an das uns bestimmte Ziel zu gelangen. Alle Lernbemühungen wären damit vornehmlich auf das Gemeinsame und nicht auf das Trennende ausgerichtet, also eher an Verbündeten denn an Dissidenten interessiert.

„Daß der Blick und der Kanon anderer Kulturen und Religionen notwendig ist, um den eigenen Kanon zu verstehen, ist keine neue Erkenntnis. Das haben die muslimischen Gelehrten in Bagdad und Basra gewusst, die durch die unmittelbaren Auseinandersetzungen mit christlichen und jüdischen Theologen dazu kamen, eine islamische Theologie zu entwickeln. Das haben die christlichen Scholastiker gewusst, deren intellektueller Horizont weit über das Christentum hinausreichte. Das hat der Jude Maimonides gewusst, der in Andalusien lebte und die islamische Philosophie bestimmt nicht deswegen studierte, um den Islam kennen zu lernen, sondern um zu seiner eigenen, jüdischen Philosophie zu gelangen. Und auch heute liest ein christlicher Theologe wie Hans Zirker den Koran nicht zuletzt deshalb, um etwas über die Bibel zu erfahren, und beschäftigt sich ein iranischer Theologe wie der Ajatollah Mohammad Modschtahed Schabestari in Teheran mit der zeitgenössischen protestantischen Theologie, um seine eigene, die schiitische Theologie zu reformieren. Das ist Dialog [und wir ergänzen: und das ist das damit verbundene Lernen]: nicht Händchenhalten, nicht Apologien und allgemeine Erklärungen über das Selbstverständliche, sondern konkrete Arbeit an Texten anderer Religionen, Gespräche über spezifische theologische Motive, die Entdeckungsreise in den Glaubenskosmos einer anderen Religion ihrer Riten, ihrer Klänge, ihrer Poesie, ja ihrer Formen und Düfte. Der Blick auf das Fremde sollte nicht einzelnen Dialogbeauftragten überlassen werden, sondern Teil des Selbstverständnisses einer jeden Theologie werden." (Kermani 2001).

Gefragt ist also eine Theologie und eine theologische Literatur, die das ökumenische und das interreligiöse Gespräch im Interesse des uns gesetzten Zieles voranbringt und eine Religionspädagogik, die dieses Gespräch in den Mittelpunkt ihrer Reflexionen und Bemühungen rückt und ihre Aufklärungsarbeit immer auch als praktische Solidaritätsarbeit begreift.

Der zweite Wunsch

Das führt unmittelbar zu meinem zweiten Wunsch an das ökumenische Lernen. Fragt man nach dem spezifischen christlich Theologischen, das wir in diesem ökumenischen Gespräch voranbringen und in das interreligiöse Gespräch einbringen können, dann legt es sich nahe, mit Johann Baptist Metz von Mitleidenschaft (compassion) als der Grundformel des Christlichen zu sprechen.

Sie ergibt sich für ihn aus der Einsicht, dass Jesu erster Blick nicht der Sünde der anderen, sondern dem Leid der anderen gegolten habe. „Die Sünde war ihm vor allem Verweigerung der Teilnahme am Leid der anderen, war ihm Weigerung, über den Horizont der eigenen Leidensgeschichte hinauszudenken... Diese gerechtigkeitssuchende Compassion ist das Schlüsselwort für das Weltprogramm des Christentums im Zeitalter der Globalisierung. Sie ist in meinen Augen die biblische Mitgift für den europäischen Geist, so wie die theoretische Neugierde die griechische Mitgift und das

Rechtsdenken die römische Mitgift für Europa ist...

Fremdes Leid wahrzunehmen und zur Sprache zu bringen ist die unbedingte Voraussetzung aller künftigen Friedenspolitik, aller neuen Formen sozialer Solidarität angesichts des eskalierenden Risses zwischen Arm und Reich und aller verheißungsvollen Verständigung der Kultur- und Religionswelten." (Metz 2000).

Ich wünsche, dass wir das „Freiburger Experiment zur Compassion", das als ein Praxis- und Unterrichtsprojekt sozialverpflichteten Lernens mit Schülern und Schülerinnen an Gymnasien, Real- und Hauptschulen erprobt worden ist und dessen erste Auswertung vorliegt (vgl. dazu Kuld 2000), auf das ökumenische Lernen hin noch einmal bedenken. Könnte es nicht sein, dass die, die Leid wahrnehmen und die die Autorität der Leidenden anzuerkennen gelernt haben, am Ende keine Mühe haben, die weltweite, auf die Situation der Menschheit im Ganzen zielende Bedeutung dieser Compassion zu verfolgen und solidarisch zu handeln? Wer Leid wahrnimmt, lernt ökumenisch.

Sich Begegnen (Titelfoto der Publikation: Erika Schmidt / Milena Vogt: 'Abwantwana Benkosi'. IKO 2000)

Der dritte Wunsch

Mein dritter Wunsch an das ökumenische Lernen hängt mit solchen Überlegungen eng zusammen. Ökumenisches Lernen lebt davon, dass die dafür Verantwortlichen und die, die in ökumenische Lernprozesse hineingezogen werden, sich in immer neuen Anläufen den Wünschen, Herausforderungen, Anforderungen, Appellen, die wir zu formulieren nicht müde werden, selbst stellen und sie umzusetzen versuchen. Offensichtlich können wir uns bei dieser Aufgabe noch weniger als sonst damit begnügen, Vermittler oder Verkäufer von Inhalten zu sein, sondern wir sind als 'Darsteller' gefordert. „Darsteller sein heißt...Umsetzen in etwas, was der andere nachvollziehen kann, nicht einfach Wiedergabe, nicht Vollzug, nicht Belehrung über die Sache" (Hentig 1981, S.229). Das gilt vor allen dann, wenn man sich klar macht: „Der Aufschwung am hohen Reck moralischer Verantwortung gelingt nur wenigen. Die Heiligen der katholischen Kirche werden ja auch von vielen verehrt und von wenigen nachgeahmt. Die erwünschte Erneuerung wird sich nur durchsetzen,, wenn sie sich weit über das dafür disponierte Fünftel der Bevölkerung hinaus in der Gesellschaft ausbreitet. Darum ist es so wichtig, Gewohnheiten auszubilden. Ethos heißt ja in seiner griechischen Grundbedeutung Gewohnheit, Sitte. Gewohnheiten und Sitten sind Verhaltsweisen: So ist das bei uns. So macht man das jetzt. Solche Verhaltsweisen sind nicht einfach naturwüchsig; man kann sie prägen..." (Linz 2001).

Ich wünsche mir für das ökumenische Lernen, dass wir uns dieser Aufgabe, Gewohnheiten auszubilden, entschlossener stellen. Dazu könnte auch gehören, dass wir lernen, uns immer wieder gegenseitig Rechenschaft darüber abzulegen, wie weit wir selbst darin gekommen sind, solche 'neuen Gewohnheiten' einzurichten und zu leben. Nicht, um uns gegenseitig zu kontrollieren, sondern um uns gegenseitig zu stützen, um uns Mut zu machen und um uns auf dem gemeinsamen schwierigen Weg voranzubringen.

Literatur:

Hentig, Hartmut von: Vom Verkäufer zum Darsteller (Teil II). In: Neue Sammlung 21, 1981, S.221- 245.

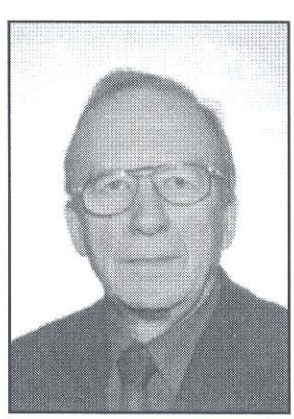
Kermani, Navid: Ein Riss durch die Zuckerwatte des New Age. Wahrhaftigkeit, Demut und Toleranz sind in allen Religionen verankert. Brauchen wir einen interreligiösen Dialog ? In: Frankfurter Rundschau Nr. 139, 19. Juni 2001, S.17.

Metz, Johann; Kuld, Lothar; Weisbrod, Adolf (Hg.): Compassion. Weltprogramm des Christentums, Soziale Verantwortung lernen-. Freiburg 1999; vgl. auch Wer Leid wahrnimmt, wird friedensfähig. Warum für Johann Baptist Metz, den Begründer der Politischen Theologie, 'Compassion' so wichtig ist. In: Deutsches Allgemeines Sonntagsblatt Nr.25, 23.Juni 2000, S.21.

Kuld, Lothar: Religion in Lebenszusammenhängen – Das Compassion-Projekt. In: H. Noormann/U.Becker/B.Trocholepczy (Hg.): Ökumenisches Arbeitsbuch Religionspädagogik. Stuttgart 2000, S.249f.

Linz, Manfred: Wann werden wir tun, was wir wissen ? In: Publik-Forum 3, 2001,S.20f.

Mann, Thomas: Joseph und seine Brüder. Frankfurt 1964.



Ulrich Becker ist emeritierter Professor für Evangelische Theologie und Religionspädagogik. Er war lange Jahre Mitarbeiter des Ökumenischen Rates der Kirchen in Genf und ist einer der Wegbereiter ökumenischen Lernens in Deutschland.

Barbara Asbrand

Wer ist fremd?

Fremdverstehen als Zusammen Leben und Lernen im interreligiösen Religionsunterricht

Zusammenfassung: In einer Grundschulklasse spiegelt sich die religiöse Vielfalt der modernen, säkularisierten und pluralen Gesellschaft: Insbesondere im großstädtischen Kontext gehören Grundschulkinder einer Vielzahl unterschiedlicher christlicher und nicht-christlicher Religionsgemeinschaften, Glaubensrichtungen oder Weltanschauungen an oder wachsen in einem kirchendistanzierten bzw. religiös ambivalenten familiären Umfeld auf. Wie kann vor diesem Hintergrund Religionsunterricht aussehen? Die Verfasserin reflektiert dies vor dem Hintergrund einer von ihr durchgeführten empirischen Untersuchung.

Die religiöse Situation ist nicht nur multireligiös, sondern auch innerhalb der Religionszugehörigkeiten gibt es große Unterschiede sowohl im Blick auf die Konfessionszugehörigkeiten und auch bezüglich der Frage, ob bzw. in welcher Intensität die Religion praktiziert wird. So sind beispielsweise die muslimischen Kinder einer Grundschulklasse genauso wenig eine homogene Gruppe wie die christlichen Kinder: Viele erleben eine traditionelle religiöse Sozialisation, fasten im Ramadan oder gehen nachmittags in der Moschee in den Koranunterricht, während andere muslimische Kinder kaum religiöse Traditionen kennen, weil sie in säkular orientierten Familien aufwachsen. Neben der Mehrheit der sunnitischen Muslime gibt es in der Regel alevitische oder schiitische Kinder.

Wesentliches Merkmal der religiösen Situation im Kontext der Großstadt-Grundschule ist, dass die Mehrzahl der Kinder keiner Religion angehört. Als voraussichtliche „schulische Normalsituation" der Zukunft bezeichnet Gogolin das, was in einer Großstadt-Grundschule bereits anzutreffen ist: Das gemeinsame Lernen von Kindern unterschiedlicher sprachlicher, kultureller und religiöser Herkunft (Gogolin 1997).

Der konfessionelle evangelische und katholische Religionsunterricht wird in dieser Situation fraglich. Das Konzept geht von einer religiös homogenen SchülerInnenschaft aus, die so nicht mehr gegeben ist. Da die Kinder größtenteils aufwachsen, ohne gelebte Religiosität und religiöse Praxis kennen zu lernen, ist Konfessionalität für sie nicht nachvollziehbar, die konfessionelle Trennung wird als Diskriminierung der nicht-christlichen Kinder erfahren, die nicht am Religionsunterricht teilnehmen. Es werden Trennlinien in der Klassengemeinschaft entlang der Konfessions- bzw. Religionszugehörigkeit produziert, die die Kinder nicht nachvollziehen können, weil sie keine Entsprechung im Zusammenleben der Schulklasse und in der Sozialisation der Kinder haben.[1] Der heimliche Lehrplan des konfessionellen Religionsunterrichts lautet: Menschen unterschiedlicher Religionszugehörigkeit müssen getrennt werden. Damit steht der konfessionelle Religionsunterricht im Gegensatz zur Aufgabe der Grundschule, das Zusammenleben der Verschiedenen zu fördern.

Die mangelnde Passung des konfessionell getrennten Religionsunterrichts in der modernen Grundschule wird dadurch verschärft, dass er zwangsläufig Fachunterricht ist. Als solcher wird er zum Fremdkörper in einer Grundschule, in der das gemeinsame Lernen der Kinder in der Klassengemeinschaft und mit der Klassenlehrerin zentral ist, und die auf die zunehmende Heterogenität der Lernvoraussetzungen mit reformorientierten Konzepten reagiert, die mit den Stichworten Rhythmisierung des Schulalltags, Gestaltung des Schullebens und Öffnung der Schule umrissen werden können.

Der konfessionell getrennte Religionsunterricht widerspricht der Integrationsaufgabe der Grundschule. Denn er verhindert dass sich alle Kinder einer Klasse gemeinsam mit existentiellen, religiösen und ethischen Fragen beschäftigen. Während in der Grundschule das gemeinsame Lernen aller Kinder Unterrichtsprinzip ist, kommen religiöse Themen nie im Morgenkreis, in fächerübergreifenden Vorhaben, im Wochenplan oder im gemeinsamen Projekt einer Klasse vor, so ist der Religionsunterricht bisher ein Privileg für evangelische und katholische Kinder. In der Regel können alle anderen Kinder eventuell an einem Ersatzfach teilnehmen, häufig werden sie nach Hause geschickt oder lediglich beim Erledigen der Hausaufgaben beaufsichtigt. Eine unbefriedigende Situation, denn es ist die Aufgabe der Grundschule, den Kindern die Wirklichkeit in ihrer Komplexität zu erschließen; dazu gehört, dass in einer „Schule für alle Kinder" tatsächlich alle Kinder einer Klasse die Gelegenheit haben, sich mit religiösen, ethischen und philosophischen Fragen auseinander zu setzen (Faust-Siehl u.a. 1996)

Aus grundschulpädagogischer Perspektive gibt es keine Alternative zu einem gemeinsamem Unterricht aller Kinder einer Klasse im Lernbereich Ethik - Religion - Philosophie. Insbesondere in großstädtischen, säkularisierten und multikulturellen Kontexten wird die Legitimation des konfessionell getrennten Religionsunterrichts fraglich und er findet vielerorts aus pädagogischen Gründen längst als gemeinsamer Religionsunterricht im Klassenverband statt, beispielsweise in Hamburg, wo es konkrete Planungen gibt, einen interreligiösen Religionsunterricht für alle Kinder in der Grundschule einzuführen (Sieg 1997) In diesem Aufsatz sollen die Potentiale eines solchen interreligiösen Religionsunterrichts aufgezeigt werden, im gemeinsamen Lernen aller Kinder Lernprozesse im Sinne des interkulturellen Lernens anzuregen, die auf Toleranz und Verständnis für kulturelle oder religiöse Vielfalt und auf das Verstehen von Fremdem abzielen.

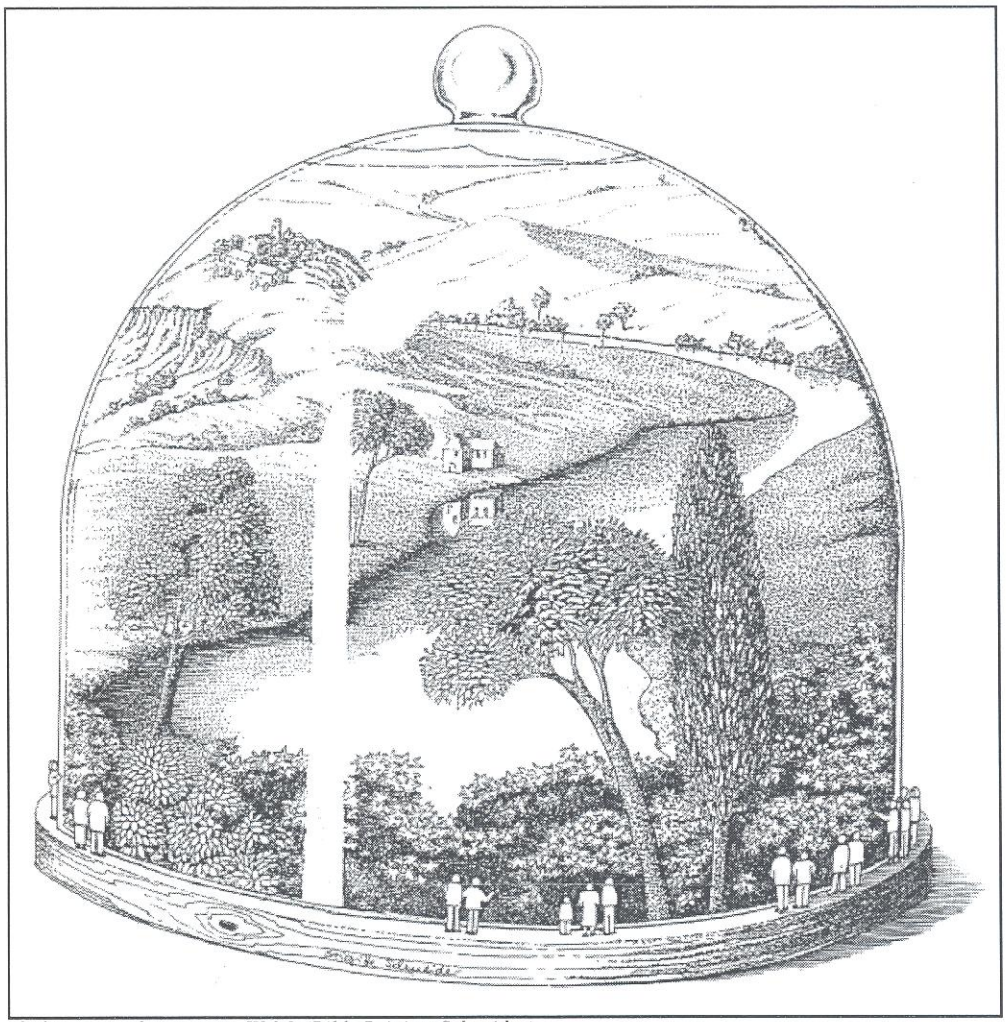
Die folgenden Ausführungen basieren auf einer qualitativ-empirischen Untersuchung zum interreligiösen Religionsunterricht im Klassenverband der Grundschule (Asbrand 2000). In drei Grundschulen im multikulturellen, großstädtischen Kontext, fand in jeweils einer Klasse über längere Zeit teilnehmende Beobachtung im Religionsunterricht statt, der als gemeinsamer Unterricht im Klassenverband organisiert war. Es wurde außerdem in Hospitationen am Unterricht und am Leben der Schulklasse teilgenommen sowie mit Kindern und Lehrerinnen Gespräche und Interviews geführt. Die Feldforschung fand vor allem in Hamburg statt, zum Zeitpunkt der Unterrichtsbeobachtung befand sich der neue Hamburger Lehrplan im Entstehen (Gogolin 1997). Es wurde Unterricht bei Lehrerinnen beobachtet, die an der Lehrplanentwicklung beteiligt waren und bereits in diesem Sinne interreligiösen Religionsunterricht durchführten. Die Beobachtungsprotokolle aus dem Religionsunterricht wurden nach der Methode der qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet und interpretiert (Mayring 1993; Merkens 1984). Dabei interessierten die Interaktionen im Unterricht, einzelne Episoden wurden ausgewählt und interpretiert. Die Beobachtungen in der Unterrichtspraxis waren die Basis für Überlegungen zur Didaktik eines interreligiösen gemeinsamen Religionsunterrichts in der Grundschule. Gemäß dem Paradigma der „grounded theory" (Glaser/Strauss) wurden die Ergebnisse der empirischen Untersuchung mit theoretischer Reflexion verknüpft und didaktische Theorie als gegenstandsbezogene Theorie weiterentwickelt. Hier sollen nun einige Beobachtungen und Überlegungen zum interreligiösen Lernen in der Schule herausgegriffen und vorgestellt werden (Asbrand 2000, S. 165 ff.).

Individuelle Anerkennung und Anerkennung von Differenz

Der wesentliche Grund der Lehrerinnen, bei denen Unterricht beobachtet wurde, Religionsunterricht als gemeinsamen, interreligiösen Religionsunterricht zu organisieren, war das Anliegen der Anerkennung von Differenz, die Anerkennung der nicht-christlichen Kinder. Ihre Religiosität sollte in der Schule vorkommen. Allerdings zeigt sich in der Unterrichtspraxis, dass auch der interreligiöse Religionsunterricht nicht vor der Gefahr gefeit ist, dass die Anerkennung von Differenz in guter Absicht zu Fremdzuschreibung auf der Basis der Religionszugehörigkeit führt. Dieses Dilemma hat Hamburger für die Interkulturelle Erziehung beschrieben: Um Kultur vermittelbar zu machen, muss die interkulturelle Erziehung von der Individualität der Personen absehen und objektiv existierende Kulturen rekonstruieren. Damit wird die Heterogenität innerhalb einer MigrantInnenkultur negiert und die Individuen werden gezwungen, sich einer einzigen und eventuell fremdbestimmten Kultur unterzuordnen. „Unter der Voraussetzung von struktureller Ungleichheit und Benachteiligung kann die pädagogisch in Gang gebrachte, auf Verständigung zielende interkulturelle Arbeit unter der Hand einen gegenläufigen Prozess der Fehlkommunikation befördern, bei dem stereotype Zuschreibungen verfestigt werden. Im Verlaufe eines solchen Prozesses werden deutsche Kinder ‚christlicher' und türkische Kinder ‚moslemischer' als sie je waren." (Hamburger 1991, S. 91 ff.) Auf die Fortschreibung der gesellschaftlichen Diskriminierung der MigrantInnen in der Schule durch die Hervorhebung von Ethnizität bzw. religiöser oder kultureller Identität im Zusammenhang mit interkultureller Erziehung hat Radtke hingewiesen (Radtke 1988).

Im Religionsunterricht besteht das Dilemma darin, dass muslimische Kinder aufgrund ihrer Religiosität und ihrer Kenntnis ihrer Religion leicht zu ExpertInnen für den Islam und für Religiöses werden können. Beobachtet wurde beispielsweise, dass muslimische Kinder, die sich vor dem Hintergrund ihrer religiösen Sozialisation in der Moschee gut auskennen und denen die Praxis des islamischen Pflichtgebets vertraut ist, dieses Wissen gerne in den Unterricht einbrachten und ausführlich erzählten, als die Moschee Thema des Religionsunterrichts war. Dadurch gerieten sie aber in eine exponierte ExpertInnenrolle, insbesondere weil vor dem Hintergrund des Traditionsabbruchs in der deutschen Mehrheitsgesellschaft allein die Tatsache, dass ihnen religiöse Praxis und Frömmigkeit geläufig ist, etwas ungewöhnliches ist. Nicht-religiös sozialisierte Kinder, die Mehrheit in einer durchschnittlichen Grundschulklasse, reagierten mit Unverständnis und Befremden. Kaum vermeidbar ist also, dass die nicht-christliche Religion, deren Anerkennung das pädagogische Anliegen ist, durch die explizite Thematisierung erst hervorgehoben wird und darüber hinaus leicht das Attribut „fremd" erhält. Die gute Absicht der Anerkennung von Differenz führt also zu Kategorisierung und Ausgrenzung, denn selbstverständlich sind die muslimischen Kinder nicht ausschließlich fremd und können nicht allein auf ihre Identität als Muslime festgelegt werden. Die persönliche Identität dieser Kinder ist mehrdimensional, denn sie sind in erster Linie Kinder wie alle anderen auch: Sie sind in Deutschland aufgewachsen, gehen in die gleiche Schule, sie sind Mädchen oder Junge, gute oder schlechte Schüler, Freund oder Freundin, Fan der „No-Angels" oder von Bayern-München. Die Aufzählung ließe sich beliebig verlängern und sie zeigt, dass sich die muslimischen Kinder in vielerlei Hinsicht nicht von anderen Kindern unterscheiden.

Ein Ausweg aus dem Dilemma ist die individuelle Anerkennung der Kinder in ihrer Individualität und mit ihrer mehrdimensionalen Identität, wie sie von Prengel gefordert wird (Prengel 1995). Die Anerkennung der Individualität der Kinder bei gleichzeitiger Anerkennung von Differenz wird unterstützt durch die Thematisierung von Gemeinsamkeiten und das Konzept der indirekten Thematisierung von Differenz (Diehm 1995, S. 150 ff.). Gemeinsamkeiten der Kinder unterschiedlicher Religionszugehörigkeit finden sich in der geteilten Lebenswirklichkeit. Es sind die gleichen existentiellen religiösen Fragen und Gefühle, das Interesse an Geschichten, die Neugier und das Interesse gegenüber Phänomenen der religiösen Praxis, das Zusammenleben in der Schulklasse. Macht der Religionsunterricht diese Gemeinsamkeiten zum Ausgangspunkt, verlieren unterscheidende Kategorien an Bedeutung. Indirekte Thematisierung bedeutet, dass die Unterrichtsinhalte die religiöse Vielfalt der Kinder der Klasse widerspiegeln, aber etwas Gemeinsames der Unterrichtsgegenstand ist; die Differenzen sind in einem gemeinsamen Thema aufgehoben, ein gemeinsames Thema wird mit seinen religiös vielfältigen Bezügen thematisiert.



Gefangen in der eigenen Welt? (Bild: Brigitte Schneider)

Es wurde zum Beispiel eine Unterrichtseinheit beobachtet, in deren Verlauf die Religionslehrerin - ausgehend von dem bei allen Kindern gleichermaßen vorhandenen Interesse an Geschichten - die Abrahamserzählung sowohl als christlich-jüdische Geschichte als auch in der islamischen Version erzählt hat (Sieg 1995). Dies ist eine Form der Anerkennung, denn die Lehrerin signalisiert, dass die nicht-christlichen Religionen einen wichtigen Stellenwert im Curriculum der Schule haben. Es war nicht die Aufgabe der muslimischen Kinder, „ihre" Religion in den Unterricht einzubringen. Stattdessen wurde die religiöse Pluralität, die die Kinder in ihrer Lebenswirklichkeit erleben, durch die Unterrichtsgestaltung der Lehrerin „Normalität" im Religionsunterricht. Ein solcher Unterricht setzt allerdings voraus, dass die Lehrerin religionswissenschaftlich ausgebildet ist. Offensichtlich ist auch, dass in einem multireligiösen Kontext, in Klassen mit nicht-christlichen Kindern, das Konzept eines christlich ökumenischen, konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts zu kurz greift. Ein Religionsunterricht zur Abrahamsgeschichte dagegen, in dem die Religionen aller Kinder, auch die nicht-christlichen Religionen, selbstverständlich vorkommen, und in einem Klima der individuellen Anerkennung, das wesentlich von der pädagogischen Haltung der Klassenlehrerin abhängt, bietet Kindern Sicherheit und Offenheit, selbstbestimmt ihre religiöse Identifikation zu artikulieren, ohne stigmatisiert oder kategorisiert zu werden.

Konvivenz im Beziehungsgeflecht

Im Rahmen der empirischen Studie zum interreligiösen Religionsunterricht im Klassenverband der Grundschule, deren Ergebnisse hier vorgestellt werden, wurden die in der Unterrichtspraxis beobachteten interreligiösen Lernprozesse zum einen auf der Grundlage einer postmodernen Deutung der religiösen Vielfalt (Welsch 1993; auch Prengel 1995), zum anderen unter Bezugnahme auf das Modell des Fremdverstehens Sundermeiers (Sundermeier 1996) theoretisch reflektiert und konzipiert. Ausgangspunkt für Sundermeiers Modell ist die Kritik an der Selbstreflexivität als Zweck der Begegnung mit dem Fremden, die Kritik an der Annahme, die eigene Identität im Dialog zu finden. Dies kritisiert Sundermeier als Instrumentalisierung des Fremden für die Selbstfindung. Fremdverstehen muss seiner Meinung nach aus Selbstzweck geschehen, aus Interesse am Kennenlernen des Fremden. Fremdverstehen bleibt demnach immer nur Teilverstehen, denn die Vorstellung einer Horizontverschmelzung im Dialog ist unzulässige Vereinnahmung des Fremden, im Fall des vollständigen Verstehens wäre seine Fremdheit ja aufgehoben. Ferner kritisiert Sundermeier die Voraussetzung einer geteilten Rationalität als Voraussetzung des Dialogs, die immer nur eine partikulare Rationalität sein kann und die Fremdheit der differenten Kontexte nicht ernstnimmt. Auf der Grundlage dieser Prämissen konzipiert Sundermeier Fremdverstehen als einen praktisch-hermeneutischen Prozess zwischen Menschen im Zusammenleben. Wesentliche Grundlage des Fremdverstehens ist in diesem Modell - neben der Voraussetzung des Respektes, der Sympathie und Empathie und der sachlichen Information über fremde religiöse oder kulturelle Phänomene - die Beziehung zu einer vertrauten Person, die dem fremden Kontext angehört. Abgeleitet aus der Situation des Ethnologen, der sich als Gast für eine zeitlich begrenzte Phase in einer fremden Kultur bewegt, geschieht Fremdverstehen in der Teilhabe am fremden Kontext. Allerdings behält man dabei den Gaststatus, man gehört nie ganz dazu. Die Teilhabe wird dadurch ermöglicht, dass die vertraute Person die Funktion eines „Fremdenführers" übernimmt, indem sie den Gast an der Hand nimmt, auf einer freundschaftlichen Basis in die fremde Welt einführt, Missverständnisse aufklärt und Übersetzungsarbeit leistet. Im Zusammenleben geschieht diese vorübergehende Teilhabe am fremden Kontext, in der Alltagspraxis, im nachbarschaftlichen Austausch und im gemeinsamen Feiern ereig-

net sich Fremdverstehen. Im Handeln zeigt sich wiederum, ob ein Verstehensprozess stattgefunden hat. Die Konvivenz, das Zusammenleben der Menschen ist also Ausgangspunkt, Ort und Ziel des Fremdverstehens.

Die Schule ist für die Schüler und Schülerinnen der Ort des Zusammenlebens der Verschiedenen. Die Bedeutung der Beziehung zu einem vertrauten Menschen für das Fremdverstehen zeigt sich darin, dass interreligiöse Lernprozesse als Verständigung zwischen Freundinnen beobachtet wurden. Beispielsweise hat ein muslimisches Mädchen im Vorfeld eines Besuches der Klasse in einer Moschee ihren Freundinnen den Gebrauch des Kopftuches erklärt. Während die Tatsache, dass von den Mädchen das Tragen eines Kopftuches in der Moschee erwartet wurde, zunächst Befremden und Ablehnung bei den Kindern hervorrief, haben die Mädchen im Gefolge der Übersetzungsarbeit durch die Freundin Verständnis für diese religiöse Praxis entwickelt und für die Dauer des Moscheebesuchs insofern an dem fremden, aber durch die Freundin vermittelten Kontext partizipiert, dass das Tragen eines Kopftuchs nicht mehr als negativ angesehen oder gar belächelt wurde. Im Gegenteil, alle Mädchen der Klasse trugen in der Moschee ein Kopftuch, sie behielten die Kopftücher sogar auf dem Heimweg auf und wetteiferten darum, welche das schönste Kopftuch habe. Es kann vermutet werden, dass die Kinder in Zukunft Verständnis für kopftuchtragende muslimische Frauen aufbringen werden, ein interreligiöser Lernprozess hätte dann stattgefunden. Hinzuzufügen ist, dass in dem konkreten Fall nicht nur Kinder unterschiedlicher Religionszugehörigkeit voneinander gelernt haben, sondern es hat z.B. auch ein Mädchen türkischer und muslimischer Herkunft, das nicht religiös erzogen wird, von der religiös sozialisierten Mitschülerin gelernt.

Fremdverstehen ereignet sich im Religionsunterricht also nicht nur zwischen christlichen und muslimischen Kindern, sondern auch zwischen nicht-religiösen und religiösen Kindern. Im Konvivenzparadigma muss nicht definiert werden, wer oder was fremd ist, Kinder werden nicht auf ihre Religionszugehörigkeit festgelegt. Auch in der Schule ereignen sich interreligiöse Lernprozesse als Prozesse des Fremdverstehens in der Konvivenz, wobei den Freundschaften zwischen Kindern dabei eine besondere Rolle zukommt. Die mehrdimensionale plurale Wirklichkeit der Kinder kann als Verflechtung verschiedener Dimensionen gedacht werden. Während die Religiosität der Kinder different und vielfältig ist, gibt es auf der Ebene der Beziehungen Gemeinsamkeiten und Verschleifungen. Eine verflochtene Gemengelage ist die Lebenswirklichkeit der Kinder auch, weil sich fremd und nicht-fremd nicht in ein binäres Schema einordnen lässt. In der Gesamtheit dessen, was die Persönlichkeit der Grundschulkinder ausmacht, verbindet sie weit mehr miteinander als sie trennt. Dies gilt umso mehr in freundschaftlichen Beziehungen. Die Gemeinsamkeiten der Kinder auf der Ebene der Beziehungen ermöglichen den Umgang mit Pluralität auf der Ebene der Religiosität. Die Beziehungen, die geteilten Erfahrungen und Gefühle in einer Freundschaft zwischen Kindern, sind die Verschleifungen und Verflechtungen, die die Grundlage sind für das Vermögen des Übergangs (Welsch 1993) bzw. des Verstehens fremder Religiosität.

Interreligiöses Lernen erfordert also eine Lernumgebung, die Raum und Zeit für das Zusammenleben in der Schule zulässt und das Einüben und die Erfahrung sozialer Beziehungen in der Schule als Lern- und Lebensort ermöglicht.

Anmerkungen:

1 Vgl. die Problembeschreibung aus der Schulpraxis: Aschmutat-Hesse, C. / Geissler, I. 1998, S.3ff.

Literatur:

Asbrand, B.: Zusammen Leben und Lernen im Religionsunterricht. Eine empirische Studie zur grundschulpädagogischen Konzeption eines interreligiösen Religionsunterrichts im Klassenverband der Grundschule. Frankfurt/M. 2000.

Aschmutat-Hesse, C. / Geissler, I.: Konfessionsverbindender Religionsunterricht an der Grundschule. Das Langenhagener Modell. In: ru 28, 1998.

Diehm, I.: Erziehung in der Einwanderungsgesellschaft. Konzeptionelle Überlegungen für die Elementarpädagogik. Frankfurt/M. 1995.

Faust-Siehl u.a.: Die Zukunft beginnt in der Grundschule. Empfehlungen zur Neugestaltung der Primarstufe. Frankfurt/M. 1996.

Gloy, H.: Unterschiedliche Konfessionen und Religionen. Getrennt oder gemeinsam unterrichten? Ein Hamburger Experiment. In: Pädagogik 52, 4, 2000, S.9ff.

Gogolin, I. / Neumann, U.: Großstadt-Grundschule. Münster u.a. 1997.

Hamburger, F.: Interkulturelle Erziehung - Pädagogik zwischen Selbstüberforderung und Bedeutungslosigkeit. In: Kiesel, D.; Wolf-Almanasreh, R. (Hg.): Die multikulturelle Versuchung. Frankfurt/M. 1991, S.91ff.

Mayring, Ph.: Qualitative Inhaltsanalyse. 4.erw. Aufl. Weinheim 1993.

Merkens, H.: Teilnehmende Beobachtung und Inhaltsanalyse in der erziehungswissenschaftlichen Forschung. Weinheim 1984.

Prengel, A.: Pädagogik der Vielfalt. 2. Aufl. Opladen 1995.

Radtke, F.-O.: Zehn Thesen über die Möglichkeiten und Grenzen interkultureller Erziehung. In: ZfP 23. Beiheft 1988, S.50-56.

Sieg, U.: Ein interreligiös geöffneter Religionsunterricht an Grundschulen in Hamburg. In: Doedens, F. / Weiße, W. (Hg.): Religionsunterricht für alle. Hamburger Perspektiven zur Religionsdidaktik. Hamburg 1997, S.124ff.

Sieg, U.: Wir haben alle große Namen. Interreligiöse Unterrichtseinheit zur Abrahamserzählung. In: Die Grundschulzeitschrift 90, 1995, S.18-21.

Sundermeier, T.: Den Fremden verstehen. Eine praktische Hermeneutik. Göttingen 1996.

Welsch, W.: Unsere postmoderne Moderne. 4.Aufl. Berlin 1993.

Dr. Barbara Asbrand ist Grundschullehrerin und hat in Erziehungswissenschaften über interreligiösen Religionsunterricht promoviert. Derzeit arbeitet sie als Referentin für Kampagnenkoordination und Fortbildung beim Weltladen-Dachverband e.V.

Vorankündigung

AG Ethnopädagogik in der Deutschen Gesellschaft für Völkerkunde (DGV)

„Ethnopädagogik als Sozialpädagogik? Ethnopädagogische Ansätze für ein Bildungssystem des 21. Jahrhunderts" heißt der Workshop der AG Ethnopädagogik. Er wird am 10.10.01 im Rahmen der Tagung der Deutschen Gesellschaft für Völkerkunde in der Universität Göttingen veranstaltet und beginnt um 9.00 Uhr mit einem Eröffnungsvortrag von Frau Professor Allemann-Ghionda (Köln) zum Thema „Zum Problem der Bildung in kulturell pluraler Gesellschaft". Das diesjährige Rahmenthema der DGV „Verflechtungen, ethnologische Perspektiven zu Gesellschaften im Prozess weltweiter Transformation" umfasst vom 8. bis 10. Oktober vormittags Plenumsveranstaltungen mit internationalen Wissenschaftlern wie Prof. A.D. King (N. York), Prof. A.Gingrich (Wien) oder Prof. P. Biella, (San Francisco). Weitere AG-Workshops, die sich mit Konzepten von Gender, Migration, Fragen der Visuellen Anthropologie, mit Entwicklungs-, Kunst- und Sozialanthropologie befassen, tagen am Nachmittag.

Der Workshop der AG-Ethnopädagogik unternimmt eine Bestandsaufnahme und vorläufige Bewertung ethnologischer Inhalte und möglicher Einsätze von EthnologInnen im Bereich Vermittlung interkultureller Kompetenzen (schulisch und außerschulisch).

Die sechs Beiträge des Workshops gehen von der These aus, dass der Erwerb interkultureller Kompetenz an schulischen und außerschulischen Bildungseinrichtungen eine Schlüsselqualifikation in der multikulturellen Gesellschaft ist. Ein österreichisches und ein deutsches Forschungsprojekt (Dres. Fillitz und Lütkes et al.) befassen sich mit Grundlagen und Vorschlägen zur Vermittlung multikultureller Kompetenzen im Unterricht. Dabei stellt sich heraus, dass die bisherige Schulsituation in Österreich und Deutschland auf Monolingualität und kultureller Homogenität einen Gegensatz zum Lernziel 'Interkulturelles Lernen' darstellt. In Münster unterrichten EthnologInnen des Vereins Ethnologie in Schule und Erwachsenenbildung (ESE) e.V. über ein Jahr hinweg im regulären Lehrplan zu ethnologischen Themen und überprüfen die Wirkung ihrer Inhalte und Methoden auf die Schülerinnen und Schüler. Für die Schweiz zeigt ein weiterer Beitrag von Professor Allemann-Ghionda, dass trotz der Viersprachigkeit dieses Landes sprachlich-kulturelle Vielfalt für die Fächer und Anlässe der Lehrerinnenausbildung ein Imperativ bleibt. Die Wirksamkeit von Bildungssystemen kann noch erhöht werden, wenn Fähigkeiten der Pädagogen wie z.B. Selbstevaluation, Flexibilität und Innovationsbereitschaft in der Lehrerausbildung eingeübt werden. Im Referat wird ein Konzept vorgestellt, das die bisherige marginale kulturelle Vielfalt der Lehrerinnen-Ausbildung auch in Deutschland verbessern würde.

In Deutschland ist interkulturelle Kompetenz bisher eine Schlüsselqualifikation für SozialpädagogInnen gewesen, die sich seit Jahrzehnten in Bereichen der Migrationssozialarbeit und der Beteiligung am Aufbau von sozialer Arbeit in anderen Ländern engagieren. Im Curriculum der Fachhochschulen haben sich diese Arbeitsfelder aber dennoch nur am Rande etabliert. Frau Professor Giebeler von der FH Bielefeld stellt den neueren Studienschwerpunkt ihres Fachbereichs vor und diskutiert die Grundlagen einer globalen sozialen Arbeit. Vor diesem Hintergrund thematisiert Frau Seithel (Werkstatt 3 - Bildungswerk Hamburg) die Rolle von EthnologInnen im Bereich Globalen Lernens. Sie stellt das Bildungsangebot eines Schulcafés vor, welches seit 1996 Hamburger SchülerInnen aller Jahrgangsstufen ein umfangreiches Bildungsangebot an außerschulischen Lernorten anbietet. Im Vortag werden Fragen zu Organisation, bildungspolitischen Bedingungen und inhaltlicher Konzeption behandelt und der Stellenwert von ethnologischer Ausbildung und Fachkenntnissen für Programmkonzeption und Managementaufgaben diskutiert. Der Workshop schließt mit einem Kurzbeitrag von Frau Unger-Heitsch (DGV) zum klassischen außerschulischen Lernort für die Arbeit am Fremden, dem Völkerkundemuseum. Der Vortrag thematisiert den Bezug zum Lehrplan und unternimmt einen Vergleich mit anderen europäischen Ländern.

Der Workshop dient weiterhin dem Ziel der AG, verschiedene Wissenschaftsebenen miteinander zu verbinden und den Einsatz ethnologischen Wissens in Schule und Gesellschaft effizienter zu gestalten. Weitere Infos und Anmeldung weiterer Beiträge bitte an die AG-Leitung: Dr. Helga Unger-Heitsch, e-mail: Helga.Unger-Heitsch@t-online.de oder per Fax/Tel.: 02236/841299.

Rita Schäfer/Renate Höfflin

"Der scharlachrote Gesang" im Deutsch-Französischen Gymnasium, Freiburg[1]. Ein Projektbericht

Dieser unscheinbare und dennoch sehr einfühlsame Roman der senegalesischen Schriftstellerin Mariama Bâ stand im Mittelpunkt einer eigenwilligen Projektidee, die aus der Kooperation der Ethnologin Rita Schäfer mit der Religionslehrerin Renate Höfflin am Deutsch-Französischen Gymnasium in Freiburg hervorging: Frankophone Literatur einer afrikanischen Autorin sollte Annäherungen an die Folgen des kolonialen Bildungssystems ermöglichen und gleichzeitig Berührungspunkte mit der Sprache und Sichtweise einer international renommierten Autorin bieten, deren Werk im hiesigen Bildungssystem meist unbekannt bleibt. Dabei wurde Mariama Bâ als namentlich bekannte Stellvertreterin einer Vielzahl von Autorinnen betrachtet, die zu neuen Perspektiven in der Kolonialgeschichte, der kritischen Gesellschaftsanalyse und der Geschlechterforschung beitragen, indem sie sich den komplizierten kulturellen Zusammenhängen in der afrikanisch-französischen Begegnung widmen.

Da der Projektverlauf möglicherweise didaktische Impulse für die schulische Bildungsarbeit im Bereich "globales Lernen" geben kann, also für eine vom eigenen Standort

ausgehende, kontextbezogene Suche nach neuen interdisziplinären Ansätzen zum eigenständigen Wissenserwerb, möchten wir im folgenden wesentliche Ergebnisse vorstellen:[2]

Während der Schulprojekttage 2000 analysierten zwölf Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufe 11 und 12 den Roman "Der scharlachrote Gesang", wobei sie vor allem auf die Problematik interkultureller Beziehungen junger Studenten eingingen. Besonders eindrücklich war für die Projektteilnehmerinnen die Sichtweise der Protagonistin, der französischen Diplomatentochter Mirelle, indem sie sich auf Mirelles Versuche konzentrierten, sich an die ihr völlig fremde, gleichzeitig anziehende, aber in vielen Bereichen unverständliche senegalesische Kultur ihres Geliebten und späteren Ehemannes Ousman anzunähern.

Eine kontroverse Diskussion entzündete sich an der Frage, inwieweit Jugendliche und junge Leute in bi-kulturellen Partnerschaften trotz ihrer gegensätzlichen Familiengeschichten, ihrer unterschiedlichen Sozialisation und verschiedenartiger Normen sowie den daraus resultierenden Missverständnissen Gemeinschaft und Zusammenhalt aufbauen können. Mit erneuten Bemühungen, aber auch mit den vielschichtigen Grenzen dieses Bestrebens setzten sich die Schülerinnen und Schüler immer wieder auseinander. So setzten sie sich vor allem mit der Ablehnung der Ehe sowohl durch die vordergründig wohlwollenden Eltern Mirelles als auch durch die traditionsverhaftete und selbstherrliche Mutter Ousmans auseinander. Besonders intensiv erörterten die männlichen Projekteilnehmer das Verhalten des jungen senegalesischen Protagonisten Ousman. Dabei stand die Frage im Mittelpunkt, inwieweit man sich z.B. durch Bildung und eigene Berufsperspektiven über seine Erziehung und Traditionen hinwegsetzen kann oder Opfer von Vorschriften, Meinungen und familiärem Druck bleibt.

Diese Problematik brachten die Projektteilnehmer auch mit ihren eigenen Erfahrungen in Beziehung: Mit Freundschaften zwischen deutschen und französischen Schülerinnen und Schülern, aber auch mit den Schwierigkeiten von Jugendlichen in den ländlich geprägten Umlandgemeinden Freiburgs, wenn sie aus einem katholischen Elternhaus stammen und ihre ersten Freundinnen oder Freunde aus einer evangelischen Familie kommen.

Die Begrenzungen in der eigenen Kultur und die Konfrontation mit familiären Schranken leiteten über zur einer erneuten Annäherung an die Lebenswelt senegalesischer Jugendlicher: Der 1996 entstandene Film ‚Mossane', ein leises, eindringliches Werk der senegalesischen Filmemacherin und Anthropologin Safi Faye, lud die Zuschauer ein in das Familienleben und den Dorfalltag von Mossane, einem vierzehnjährigen Mädchen, das den kulturellen Normen entsprechend allen Anweisungen ihrer Mutter folgte.[3] Eines Tages jedoch begegneten ihr die heimkehrenden Studenten Fara und Ndiak, die während eines Streiks von der Universität ausgeschlossen wurden. Fara und Mossane verliebten sich, sie konnten sie sich jedoch nur heimlich treffen, weil Mossane bereits einem älteren, senegalesischen Geschäftsmann in Paris als Ehefrau versprochen war. Die Schülergruppe diskutierte im Anschluss an den Film, inwieweit diese Lebensplanung durch die Eltern für junge Frauen in ländlichen Gebieten des Senegals und anderer westafrikanischer Länder heute noch zutrifft.

Zudem boten die kontrastreichen Filmszenen weitere Denkanstöße: Während Mossanes Eltern die Einstellung vertraten: "Ehre geht vor Gefühlen!", bezog nur die Großmutter für Mossane Stellung und bat die Eltern um Erbarmen. Auch ihr Geliebter, der mittellose Student Fara, verließ verzweifelt das Dorf, weil er Mossane nicht helfen konnte. Am anberaumten Hochzeitstag mit dem fernen Bräutigam hielt Mossane eine flammende Rede, in der sie erklärte, dass sie sich nicht von ihren Eltern verkaufen lasse und ergriff die Flucht. Kurzentschlossen stieg sie in ein Boot, geriet aber in einen Strudel und ertrank.

Safi Faye nimmt, wie die Schüler schnell feststellen, eine alte Legende, in der ein Mädchen wegen seiner unerfüllten Liebe sterben musste, zum Ausgangspunkt für ihre Gesellschaftskritik: Ihr geht es keineswegs nur um den Gegensatz von Tradition und Moderne; sie prangert vor allem die wirtschaftliche Erpressung an, deren Opfer viele tausend Mädchen wie Mossane werden.

Der während des Frankfurter Kinder- und Jugendfestivals 1997 mit dem ersten Preis ausgezeichnete Film ermöglichte den Projektteilnehmern nicht nur die Binnensicht auf Generationenkonflikte und typische kulturelle Probleme in einem westafrikanischen Land, sondern verlangte von ihnen auch Geduld und eine Revision von Hör- und Sehgewohnheiten. Dieses Angebot nahmen die Schüler zunächst zögerlich, dann jedoch mit Überzeugung an, wie sie in der anschließenden Reflexion etwas stolz mitteilten: Die langen, ruhigen Einstellungen vermittelten ihnen Einblicke in einen anderen Rhythmus im Alltag der Dorfbewohner, in deren Zeitgefühl und die Weite der senegalesischen Landschaft. Auch wenn es für die Schüler sehr ungewöhnlich war, in einem Spielfilm keine ‚fun' und ‚action' präsentiert zu bekommen, hinterließ ‚Mossane' einen bleibenden Eindruck. Denn in seiner dichten Atmosphäre beschreibt der Film sehr einfühlsam, wie sich die schüchterne und fleißige Mossane schließlich gegen ihre Familie und deren Habgier auflehnt.

So wie "der scharlachrote Gesang" die Leser dieser Projektgruppe mit neuen Namen, Orten und unbekannten Lebensumständen zu einer beschwerlichen, aber letztlich fesselnden Gedankenreise herausforderte, überführte Safi Fayes' Film seine Zuschauer unmerklich in das Raum- und Zeitempfinden der Hauptdarsteller. Wenn dabei nicht alle Bilder gleich zu entschlüsseln waren und die andere Sprache erst einmal Verwirrung stiftete, wurden die Schüler dennoch zur kritischen Selbstreflexion angeregt. Wie sie in einem abschließenden Resümé kommentierten, waren ihnen selten die Grenzen, aber auch die Herausforderungen des Verstehens vom Fremden so greifbar. Einige meinten, Impulse erhalten zu haben, diese nicht einfachen Begegnungen mit anderen kulturellen Ausdrucksformen zuzulassen, auf Unbekanntes wachsam zu hören und die Welt manchmal anders zu sehen. Wünschenswert wäre es, wenn durch die Lektüre

eines Romans oder die Auseinandersetzung mit einem außereuropäischen Film Schülerinnen und Schülern öfter neue Perspektiven eröffnet würden. Wenn damit auch die Werke von Schriftstellerinnen und Filmemacherinnen mehr Würdigung und Verbreitung erfahren, ist dies ihrer Bedeutung für das "globale Lernen" sicherlich nicht abträglich. Denn diese Medien können durch Denkanstöße und Aufforderungen zur Selbstreflexion dazu beitragen, ein differenziertes Verständnis für andere Lebenswelten zu entwickeln. Möglicherweise werden auf diesem Wege der internationalen Vergleiche eigene Positionsbestimmungen und Handlungsorientierungen für ein multikulturelles Zusammenleben erleichtert.

Anmerkungen:

1 Mariama Bâ: Der scharlachrote Gesang, Fischer Verlag, Frankfurt a.M. 1984.

2 Vgl. Scheunpflug 2000, S.315-327, S.324ff. Seitz 2000, S.32ff.

3 Safi Faye: Mossane, Senegal/Frankreich/Deutschland 1996, Spielfilm, 105 Minuten, Farbe, OmU, Video-Verleih zu erfragen bei: EZEF – Evangelisches Zentrum für entwicklungsbezogene Filmarbeit, Kniebisstraße 29, 70188 Stuttgart.

Literatur:

Scheunpflug, Annette: Die globale Perspektive einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: Overwien, Bernd (Hg.): Lernen und Handeln im globalen Kontext, Beiträge zu Theorie und Praxis internationaler Erziehungswissenschaft, IKO-Verlag, Frankfurt a.M., 2000, S.315-327.

Seitz, Klaus: ‚Globales Lernen', Herausforderungen für schulische und außerschulische Bildungsarbeit. In: epd-Entwicklungspolitik 22, 2000, S.30-39.

Autorinnen:

Dr. Rita Schäfer, Ethnologin, wissenschaftliche Mitarbeiterin der FU-Berlin, langjährige Erfahrung in der außerschulischen Bildungsarbeit, zahlreiche Projekte zur Frauen- und Geschlechterforschung in afrikanischen Ländern.

Renate Höfflin, Religionslehrerin, Deutsch-Französisches Gymnasium, Freiburg.

Bericht aus der VENRO-Arbeitsgruppe Entwicklungspolitische Bildung"

Stand der Zusammenlegung DSE/CDG

Auf der AG-Sitzung am 31. Mai 2001 berichtete Christian Wilmsen (BMZ) über den Stand der geplanten DSE-CDG-Fusion zu einer "Gesellschaft für internationale Bildungszusammenarbeit" (GIB) und stellte sich den Fragen der AG-Mitglieder bezüglich der Konsequenzen der Fusionierung für die entwicklungspolitische Bildungsarbeit. Die Zusammenlegung entspreche dem Vorschlag eines Gutachtens, das das Deutsche Institut für Entwicklungspolitik (DIE) im Auftrag des Entwicklungsministeriums erarbeitet hat. Neben dem Gesellschaftszweck der Qualifizierung von Menschen aus Entwicklungsländern und dem Dialog komme mit der Fusion ein weiterer Gesellschaftszweck hinzu, nämlich die entwicklungspolitische Inlandsarbeit. Beschlüsse und Präzisierungen zu diesem neuen Arbeitsbereich sind, so Herr Wilmsen, in den nächsten Monaten zu erwarten.

Die Fusionierung wird in Etappen erfolgen. Grundsätzlich soll die dezentrale Inlandsstruktur der Organisation auch weiterhin erhalten bleiben, die zentrale Verwaltung wird jedoch aller Voraussicht nach von Köln nach Bonn verlegt werden.

Eine Aufgabe der neuen Gesellschaft wird die Bearbeitung von Finanzierungsanträgen sein, hier wird es zu einer noch genauer zu definierenden Arbeitsteilung mit dem BMZ kommen.

Konkurrenzverhältnis von GIB und der geplanten Stiftung Inlandsarbeit?

Zur Gründung einer Stiftung Inlandsarbeit ist VENRO damit beauftragt, mit einer Studie zu klären, inwieweit eine solche Stiftung eine breitere Außenwirkung (über NRO-Kreise hinaus) erzielen könnte. Die AG formuliert die Erwartung, dass mit der Fusion von DSE und CDG und der damit verbundenen Arbeitsstrukturerneuerung eine Inlandsstiftung nicht überflüssig werden darf und Stiftung und Gesellschaft nicht in einem Konkurrenz-, sondern vielmehr in einem Ergänzungsverhältnis zueinander stehen sollten. Sie äußert weiterhin die Erwartung, dass die neue Gesellschaft keine Gelder aquiriert, die bislang NRO zuteilig wurden und dass sie nicht eine Dominanz erlangt, die NRO in ihrer Arbeit inhaltlich binden würde.

Mit der neuen Gesellschaft entsteht, so Herr Wilmsen, erstmals ein ausgefeiltes Konzept für die entwicklungspolitische Bildungsarbeit. Die neuen Strukturen sollen den Dialog entgegen gegenteiliger Befürchtungen verbessern.

Weltkonferenzen als Fixpunkte in der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit

In welcher Weise sich Bund und NRO gemeinsam und gezielter auf Weltkonferenzen vorbereiten können und welche Formen der Kooperation es anlässlich solch wichtiger Termine geben kann, war ein weiterer Punkt der Tagesordnung. AG-Mitglieder berichteten, dass wichtige Weltkonferenzen in ihren Organisationen stets beobachtet und zum Teil in eigenen Veranstaltungen oder Publikationen aufgegriffen würden.

Die AG regt an, zum Thema Weltkonferenzen eine gemeinsame Publikation von BMZ und NRO zu erstellen. Zu diesem Thema hat zudem die "Stiftung Entwicklung und Frieden" in der Reihe "Policy Paper" einen Band mit dem Titel "Ein Beitrag zu Global Governance? Die Weltkonferenzen und die deutsche Politik" (Brigitte Hamm / Thomas Fues, Band 14) herausgegeben. Das Paper ist einzusehen und steht zum download bereit unter http://www.sef-bonn.org .

Thema Publikationen: Entwicklungspolitische Gesamtschau oder Beleuchtung einzelner Aspekte?

Christian Wilmsen (BMZ) konstatiert in der entwicklungspolitischen Öffentlichkeitsarbeit ein unverhältnismäßiges Übergewicht von Publikationen zu Einzelaspekten, zu speziellen Problematiken und Sachverhalten. Sowohl beim BMZ wie auch bei NRO gäbe es nur wenige Publikationen, die eine Gesamtschau der entwicklungspolitischen Problematik, eine Übersicht über entwicklungspolitische Handlungsfelder zum Inhalt haben. BMZ und AG sehen die unterschiedliche Nützlichkeit und Einsetzbarkeit und damit auch die Notwendigkeit beider Arten von Publikationen; ein Gleichgewicht anzustreben wird als Ziel dennoch formuliert, Herr Wilmsen regt einen gemeinsamen Workshop von VENRO-Mitgliedern und BMZ zum Thema Publikationen an.

Wahl von VENRO-Vertretern für den BMZ-Beraterkreis "Entwicklungspolitische Bildung"

Der Beraterkreis für Entwicklungspolitische Bildung beim BMZ berät das Ministerium in allen Fragen, die sich auf die entwicklungspolitische Bildung in Schulen wie auch (neu) auf den außerschulischen Bildungsbereich beziehen. Er dient dem Meinungs- und Erfahrungsaustausch zwischen Vertretern der Länder, von Nichtregierungsorganisationen, der pädagogischen Wissenschaft und dem Bund, der gegenseitigen Information seiner Mitglieder über Trends, Entwicklungen, Planungen auf dem Gebiet der Entwicklungspolitischen Bildung.

Der zweimal jährlich tagende Beraterkreis setzt sich zusammen aus bis zu sechs Vertretern der Länder (drei auf Vorschlag der Kultusministerkonferenz und drei auf Vorschlag des Bund-Länder-Ausschusses Entwicklungszusammenarbeit), aus bis zu fünf Vertretern aus NRO (auf Vorschlag des VENRO), aus bis zu drei Wissenschaftlern aus dem Bereich Pädagogik, drei Vertretern aus weiteren mit der Entwicklungspolitischen Bildung befassten Institutionen und zwei weiteren Persönlichkeiten. Als Vertretung der Nichtregierungsorganisationen in dem Beraterkreis schlägt die AG dem BMZ folgende Personen vor:

Robert Schreiber (Beratungsstelle Geografie/Globales Lernen, Institut für Lehrerfortbildung Hamburg), Dr. Ernst Klahsen (Misereor), Dr. Gisela Führing (Comenius-Institut, Fachstelle für entwicklungsbezogene Pädagogik), Nina Melchers (Schulberatungsstelle "Globales Lernen und Eine Welt", PI Falkenstein) und Reinhold Bömer (VNB Niedersachsen).

Nachnominierung für die AG Informations- und Bildungsarbeit des Bund-Länder-Ausschusses Entwicklungszusammenarbeit

Bereits auf der Februar-Sitzung der AG wurden sechs NRO für die AG Informations- und Bildungsarbeit des Bund-Länder-Ausschuss Entwicklungszusammenarbeit und der Bund-Länder-NRO AG "Bildungskongress" benannt. Neben Reinhold Bömer (VNB), Gisela Führing (FEP), Ingrid Hruby (Kindernothilfe), Robert Schreiber (Beratungsstelle Geografie/Globales Lernen, Institut für Lehrerfortbildung Hamburg) und Jutta Eichhorn (Sozialwissenschaftlicher Studienkreis für internationale Probleme e.V.) wurde auch Dr. Susanne Pauser (Misereor) nominiert, die Misereor mittlerweile jedoch aus beruflichen Gründen verlassen hat. Für die AG nachnominiert wurde Gundula Frieling (Institut für Internationale Zusammenarbeit des Deutschen Volkshochschulverbandes) als Vertreterin einer Organisation der entwicklungspolitischen Erwachsenenbildung.

Erfahrungen mit dem Aktionsgruppenprogramm des BMZ in Trägerschaft des DSE

Herr Hüttemann (DSE) schildert der AG die Erfahrungen mit dem vor einem Jahr angelaufenen Aktionsgruppenprogramm des BMZ, welches bei einem Mittelvolumen von DM 150.000 (im Jahr 2000) Aktionen und Kampagnen in der entwicklungsbezogenen Bildungsarbeit je bis zu DM 1000 unterstützt. Für das Jahr 2001 hat das Programm ein Mittelvolumen von DM 300.000; bis zum 31.05.01 wurden bereits 161 Anträge positiv beschieden. Erfreulich sei der Trend, so Herr Hüttemann, dass vermehrt Schulen das Programm für Aktionen im Rahmen von Projekttagen oder –wochen nachfragen würden. Da die zugeteilten Gelder beim BMZ stets quartalsweise abgerufen werden, könne an Schulen noch gezielt für das Programm geworben werden. Zu beachten ist jedoch, dass die Anträge etwa acht Wochen vor Veranstaltungsbeginn eingegangen sein müssen.

Das „Merkblatt für die Finanzierung von Einzelmaßnahmen entwicklungspolitisch tätiger Informations- und Aktionsgruppen" mit Anlage „Zuschussfähige Ausgaben (Höchstsätze)" und das zweiteilige Antragsformular können bei der DSE/ZED, Tulpenfeld 5, 53113 Bonn bzw. Postfach 120623, 53048 Bonn (Tel.: 0228/2434-5, Fax: -766, zed@dse.de, www.dse.de/aktuell/zedaktio.htm) unter dem Stichwort „Aktionsgruppenprogramm" angefordert werden.

IKO

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

Jürgen Sand
Soziale Arbeit mit „Straßenkindern"
Stärkenorientierte methodische Ansätze in Deutschland und Bolivien: Ein interkultureller Vergleich mit Forschungsarbeiten in Frankfurt am Main, Köln, Berlin, La Paz und Cochabamba
2001, 186 S., DM 29,80,
ISBN 3-88939-590-2

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

Barbara Asbrand

Zusammen Leben und Lernen im Religionsunterricht.

Eine empirische Studie zur grundschulpädagogischen Konzeption eines interreligiösen Religionsunterrichts im Klassenverband der Grundschule. Frankfurt: IKO 2000.

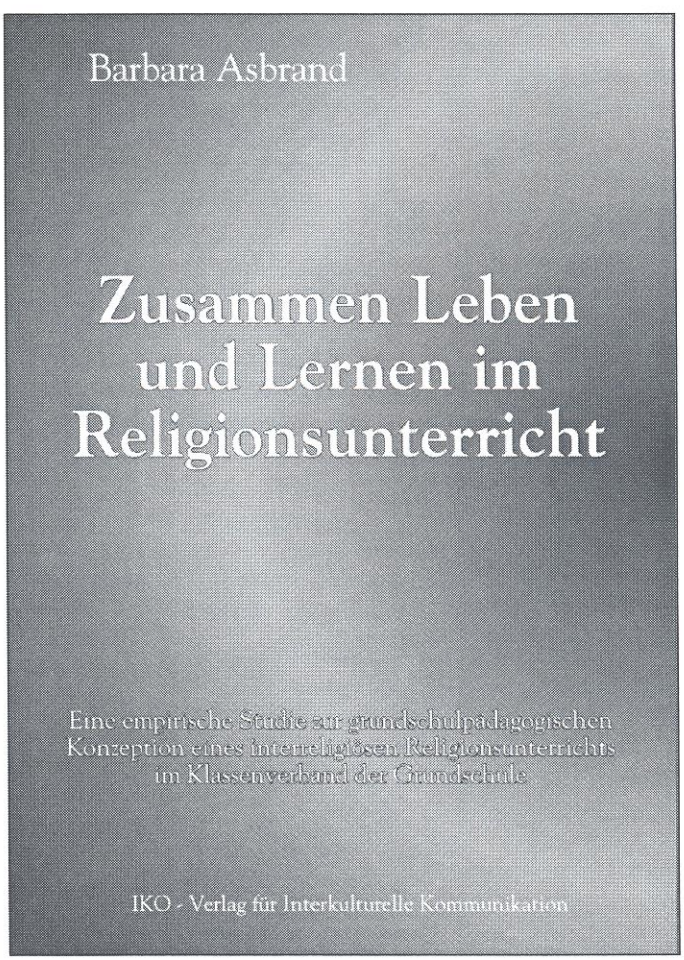
Wie kann heute religiöse Bildung in der öffentlichen Schule angesichts bestehender (religiöser) Pluralität zukunftsfähig konzipiert und gestaltet werden? Die Verfasserin dieser Studie will diese Frage im Blick auf einen interreligiös konzipierten Religionsunterricht in der Grundschule beantworten. Auf der Grundlage ihrer theoretischen und empirischen Studien formuliert sie eine interreligiöse Didaktik, „die sich nicht am Dialogmodell und am Identitätsbegriff orientiert, sondern an den Paradigmen der Anerkennung der Verschiedenen und der Konvivenz."(S. 215)

Das geschieht in der Auseinandersetzung mit drei Leitbegriffen der religionspädagogischen Diskussion: Religion, Identität und Dialog. Ihr Ausgangspunkt ist ein engagiertes Plädoyer gegen einen konfessionell getrennten Religionsunterricht in der Grundschule, wie er an vielen Orten praktiziert wird: „In einer Grundschule, die sich als Lern- und Lebensort versteht und das Zusammenleben im Schulleben und im Unterricht als Erziehungsaufgabe begreift, ist der konfessionell getrennte Religionsunterricht ein Fremdkörper."(S. 242) Gegenstand ihrer qualititativ-empirisch angelegten Studie sind denn auch Grundschulklassen, in denen Religionsunterricht konfessionell-kooperativ oder interreligiös durchgeführt wird. Bewusst wird nicht die religionspädagogische Perspektive gewählt, sondern eine grundschulpädagogische. „Gemeinsamer Religionsunterricht im Klassenverband wird als eine grundschulpädagogisch unhintergehbare Notwendigkeit angesehen. Die Fragestellung dieser Arbeit ist, wie ein solcher gemeinsamer Religionsunterricht in religiös heterogen zusammengesetzten Klassen didaktisch gestaltet werden kann." (S. 1)

Methodisch im Bereich empirisch-qualitativer Forschung angelegt, untersucht die Verfasserin Religionsunterricht in drei 3. und 4. Klassen in jeweils zwei Feldphasen und konzentriert sich in der Auswertung ihrer gesammelten Daten auf drei ausgewählte Unterrichtseinheiten von insgesamt ca. 25 Stunden, die ausgewählt und interpretiert werden. Die Darstellung der Ergebnisse trägt der Abwechslung von theoretischer Lektüre und Reflexion, teilnehmender Beobachtung im Feld, Auswertung des empirischen Materials und erneuter theoretischer Reflexion Rechnung, ein offenes Verfahren, das keine Repräsentativität für sich beansprucht, wohl aber die Beschreibung typischer Strukturen, „die über den Einzelfall hinaus gelten können" (S. 19).

Ihr Urteil ist deutlich und aus ihrer Sicht konsequent. Als Ergebnis ihrer Forschungen formuliert Asbrand eine interreligiöse Didaktik, „die sich nicht am Dialogmodell und am Identitätsbegriff orientiert, sondern an den Paradigmen der *Anerkennung der Verschiedenen* und der *Konvivenz*." (Hervorheb. i. Original, S. 215)

Ob die empirische Grundlage für die konzeptionellen Abgrenzungen ausreichen, lässt sich m.E. mit Recht fragen. Die Autorin unterstellt implizit, dass sich interreligiöse Didaktiken, die sich am Dialogparadigma orientieren, oder die religiöse Identitätsbildung fördern wollen, nicht für die Grundschule eignen. Manche ihrer Kritiken sind steil formuliert und wären bei der Einbeziehung z.B. geltender Lehrpläne zu relativieren. Etwa wenn behauptet wird, dass sich die Lehrpläne für den Religionsunterricht in der Grundschule „häufig eher an der Theologie als an der Perspektive und den Verstehensmöglichkeiten der Kinder orientieren" (68). Gerade der Rahmenplan Grundschule für Hessen nennt die „Orientierung am Kind und seiner Lebenswelt" als zentralen didaktischen Grundsatz und auch das Fach Evangelische Religion orientiert sich an „Erfahrungsbereichen" wie Iden-



tität und Selbstbewusstsein, Gemeinschaft mit Anderen oder Welt und Umwelt. In den Rahmenrichtlinien für Evangelischen Religionsunterricht in der Grundschule in Sachsen-Anhalt heißt es: „Er (der RU) muss darauf bedacht sein, die religiöse Dimension des Lebens zu erschließen. ...Unverzichtbar ist es daher, die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler, ihre Freuden, Ängste, Probleme und Verunsicherungen thematisch aufzugreifen und zu behandeln." Von einem Übergewicht an Theologie kann bei diesen Beispielen nicht die Rede sein.

Es lässt sich auch fragen, ob der von der Verfasserin favorisierte Ansatz der Konvivenz brauchbar ist, der sich nach Sundermeier in gegenseitiger Hilfe, füreinander sorgen, miteinander lernen und feiern füllt. Auch wenn dieses Modell über den Dialog hinaus geht, lässt sich doch fragen, ob es ohne Dialog überhaupt konkretisiert werden kann.

Hilfreich ist die Relativierung von Schule, die im Zuge zunehmend ausfallender religiöser Sozialisation im Elternhaus nicht die ganze Last religiöser Erziehung übernehmen kann, aber es scheint überzogen zu sein, daraus zu schlussfolgern, „dass Schule nicht der Ort der religiösen Erziehung sein kann" (S. 112). Dagegen sprechen auch Zeugnisse von Jugendlichen, die in Gesprächen durchaus ihrem Religionsunterricht und ihrer Begegnung mit ReligionslehrerInnen Bedeutung für ihre religiöse Entwicklung zumessen.

Von der Verfasserin gezogene Konsequenzen für einen interreligiös orientierten Religionsunterricht (S. 242ff) wie

- Orientierung in der religiös pluralen Wirklichkeit oder
- Sozialisationsbegleitung im erziehenden Religionsunterricht

benennen wichtige Aufgaben für die Grundschule und darüber hinaus, deren Konkretisierung um der Kinder willen Gegenstand weiterer Kooperationen zwischen Grundschulpädagogik und Religionspädagogik sein sollten.

Peter Schreiner

Christian Boeser / Thomas Schörner / Dirk Wolters (Hg.)

Kinder des Wohlstands

Auf der Suche nach neuer Lebensqualität. Mit einem Vorwort von Hans-Peter Dürr. Frankfurt: VAS-Verlag für Akademische Schriften 2000, 260 Seiten, ISBN 3-88864-306-6

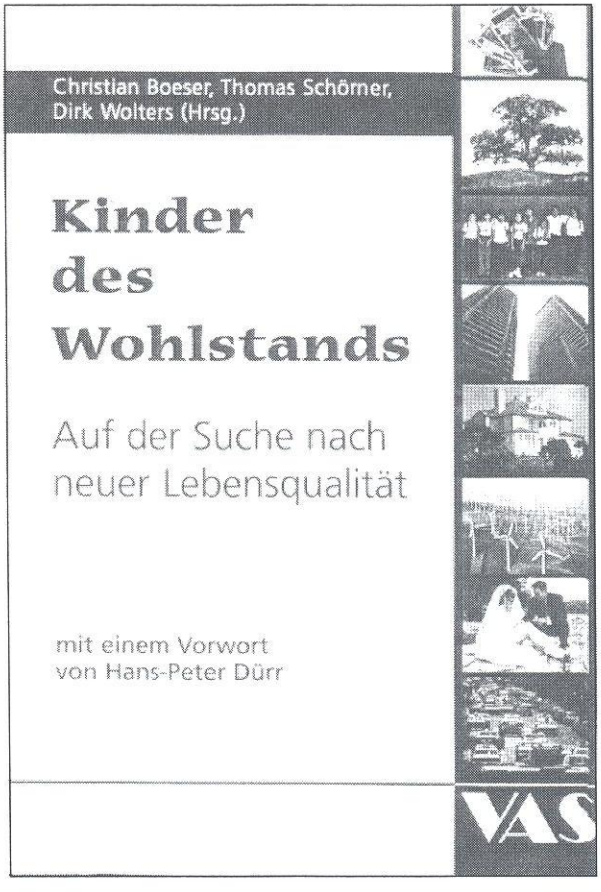
Mit diesem Band wird ein klassisches Thema der ZEP, nämlich die Über- und Unterentwicklung als gesellschaftliche und pädagogische Herausforderung, aufgegriffen und für die Generation der heute 30-Jährigen - die sogenannten "Kinder des Wohlstands" - multiperspektivisch diskutiert. Ausgangspunkt und Anregung für diesen Band ist Ulrich Beck's Studie "Kinder der Freiheit" (1997). Analog Beck's These, dass der heutigen jungen Generation die Freiheit der Demokratie in den Schoß gefallen ist, sehen die Herausgeber auch die Situation bezüglich des "Wohlstands". Die Generation der um die 30-Jährigen ist in einer Wohlstandsgesellschaft aufgewachsen, die von ihren Eltern erarbeitet wurde. Diese "Kinder des Wohlstands" werden allerdings zunehmend mit einem Rebound-Effekt dieser reichen Gesellschaft konfrontiert: Ökologische Krise, weltweite Verteilungskämpfe, Arbeitslosigkeit, krisenhaftes und unsicheres Sozialsystem. Konkret heißt dies, dass der Wohlstand bedroht ist, oder, wie es bereits 1972 der Club of Rome ausdrückte, die Grenzens des Wachstums erreicht sind. Diese Gegenwartsanalyse ist nun nicht besonders originell oder neu. Interessanter wird der Band bei der weiteren Diskussion dieses Wohlstandsdilemmas. Mit einem interdisziplinären Blick aus Naturwissenschaft (Thomas Schörner), Ingenieurwissenschaft und Volkswirtschaftslehre (Dirk Wolters) sowie Sozialwissenschaften (Christian Boeser) sehen die Herausgeber und Autoren vor allem in drei Wohlstandsmythen einen Ansatzpunkt zur Lösung der Krise. Die Mythen sind "Lebenslügen" der jungen Generation, d.h. "Zeichen einer tief verwurzelten Unsicherheit gegenüber einschneidenden Veränderungen und Ausdruck von Angst" (S. 19). Diese drei Mythen kommen einer Verleugnung von Realität gleich, die einer konstruktiven Auseinandersetzung im Wege stehen und verhindern, daß es zur Problematisierung der Wohlstandsgesellschaft kommt. Konkret sind dies der Mythos von der technischen Machbarkeit, der Mythos der Trennung von Nord und Süd und der Mythos der Arbeit für alle. Diese Lebenslügen werden entlarvt und programmatisch für einen neuen Begriff von Wohlstand und Lebensqualität definiert. Dieser Teil der ‚Entzauberung' umfasst knapp die ersten hundert Seiten und ist von den Herausgebern verfasst.

Im zweiten Teil, in dem zwölf junge Wissenschaftlerinnen und Intellektuelle, die aus unterschiedlichen Disziplinen stammen, zu Wort kommen, geht es um Lösungen, d.h. um die Suche nach einer neuen Lebensqualität jenseits der drei beschriebenen ‚Lebenslügen'. Eingeleitet wird dieser umfangreiche zweite Teil mit der Darstellung von drei aktuellen Gesellschaftsreformmodellen: der Wuppertaler Studie "Zukunftsfähiges Deutschland", der Studie "Nachhaltiges Deutschland" vom Bundesumweltamt und Ulrich Beck's These vom Wandel der Arbeitsgesellschaft. Bei diesen zwölf Beiträgen der Gastautoren liegt nun auch der eigentliche Schwerpunkt des Buches. Mit ihren subjektiv-analytischen Einschätzungen, die unabhängig voreinander entstanden, bilden sie den Mittelpunkt und das Originelle an diesem Band. Es sind gleichsam zwölf intellektuelle Deutungsmuster für eine "bessere Welt" und ein "gutes Leben". Hier werden Hoffnungen und Glaubenssätze einer gut ausgebildeten Mittelschicht-Elite deutlich, die hinter die Mythen der modernen Gesellschaft blickt. Es findet die "Entzauberung" konkret und individuell statt. Es werden persönliche Leitbilder formuliert und mit analytisch-wissenschaftlichem Sachverstand gekoppelt. Obgleich die Ergebnisse unterschiedlich sind, spiegeln die Beiträge exemplarisch aufge-

klärte und reflexive Deutungen einer kritischen jungen und intellektuellen Generation wieder "die die Hoffnung auf eine bessere Welt bzw. eine neue Lebensqualität noch nicht aufgegeben hat und keinem Individualismus und Hedonismus verfallen ist". Hier kommt bei den Autorinnen - die alle aus den Jahrgängen 1963 bis 1975 stammen - das zum Ausdruck, was der Soziologe Amitai Etzioni unter "Verantwortungsgesellschaft" (1999) versteht. Die Themen dieser Beiträge sind aktuell und ihr Charakter ist persönlich. Die Bandbreite reicht von philosophisch-psychologischen Betrachtungen über das Glück (Ralf Gallep) und über Fragen der "Begegnung mit dem Anderen" (Barbara Staudigl) bis zu konkret politischen Themen wie Bürgerarbeit/Ehrenamt (Markus Hack) oder politische Partizipation/Agenda 21 (Susanne Stark). Andere Themen sind persönlich-biographischer Natur und befassen sich mit dem "Mann-Sein" (Markus Gumpinger), der Familiensituation (Birgit Schaufler) oder bieten eine abstrakte Auseinandersetzung mit klassischen gesellschaftlichen Themen wie Umweltschutz (Heidrun Ludwig), Verkehr (Stefan Pfahl), Medizin/Gesundheit (Stephan Rosing), Landwirtschaft/Ernährung (Andrea Beste) oder Volkswirtschaft/Bruttosozialprodukt (Ines Omann/Alex Nordmann). Die Themenpalette ist breit, unterschiedlich in der Herangehensweise und Methodik und zeichnet ein "buntes" Bild einer "besseren" Zukunft.

Der Band bündelt insgesamt gesehen ausschnittweise die derzeitige Zukunftsdiskussion unter der Fragestellung der Entzauberung von Modernisierungsmythen sowie der Frage nach Lebensqualität und stellt dazu, neben einer systematischen Analyse, subjektive Entwürfe von "Kindern des Wohlstands" zur Diskussion. Der Sammelband ist damit einerseits anschlussfähig an die aktuelle Auseinandersetzung mit der sogenannten Post-Moderne. Andererseits wäre es aber auch wünschenswert gewesen, eine etwas breitere Diskussion von derzeit ebenfalls diskutierten kapitalismuskritischen Ansätzen, z. B. des Kommunitarismus im Kontext von Amitai Etzioni (Die Entdeckung des Gemeinwesens 1995), der Diskussion um eine Weltgesellschaft (z. B. Otfried Höffe: Demokratie im Zeitalter der Globalisierung 1999) oder der postsozialistischen Thesen von Robert Kurz (Schwarzbuch des Kapitalismus 1999), vorzunehmen. Auch wenn der Band nicht den Anschein hinterlässt, als ob hier erstmals eine Entzauberungsdiskussion stattfindet, ist es gerade heute auch sinnvoll und souverän, die - historisch gesehen - erste große systematische Entzauberung des Wohlstands in den Diskurs einzubinden, d.h. den historischen und dialektischen Materialismus von Karl Marx und Friedrich Engels. Insgesamt wird bei der Analyse im ersten Teil der politische Blick zu stark ausgeblendet. Denn es sind vor allem auch politische Machtverhältnisse, die den Horizont vernebeln, Mythen pflegen und Lebensqualität suggerieren. Die Geschichte des Kapitalismus hat gezeigt, dass eine aufgeklärte, wissenschaftlich-rationale und analytische Vernunft allein nicht ausreicht, Lebensverhältnisse zu ändern. Dieser Hoffnungsträger wird aber im ersten Teil des Bandes zu stark betont. Noch ein anderer Hinweis sei erlaubt: Es war Erhard Eppler Anfang der 70er Jahre als Bundesminister für wirtschaftliche Zusammenarbeit (1968 -1974), der genau diese Diskussion um Lebensqualität erstmals aufgriff und in die wissenschaftliche und politische Diskussion einbrachte. Eppler wurde bei uns in der BRD zu einem "Pionier" und "Eisbrecher" in der öffentlichen Debatte um Humanisierung und Lebensqualität im real existierenden Wohlstandskapitalismus und darf in diesem Sinne bei einer entsprechenden Diskussion nicht vergessen werden (vgl. Eppler: Maßstäbe für eine humane Gesellschaft: Lebensstandard oder Lebensqualität? 1974). Was den Band auszeichnet, sind die verschiedenen Beiträge der um die 30-Jährigen, die den politischen Aspekt der Zukunftsdiskussion auch stärker betonen. Hier spiegelt der Band Hoffnung, Kreativität und Engagement jenseits von Mythen zu denken und zu leben. Die Beiträge sind sowohl inhaltlich-systematisch als auch als Zeitzeugenpositionen einer intellektuellen Elite zu Beginn des 21. Jahrhunderts interessant. So bleibt als Fazit festzustellen, dass der Band ein ausgesprochen wichtiges gesellschaftspolitisches Thema unter dem spezifisch biographischen Blickwinkel der 30-Jährigen aufgreift, dieses in eine gut durchdachte Dramaturgie und Didaktik packt, mit einer klaren Sprache ausstattet und eine wohltuende Mischung aus systematischer Analyse und persönlicher Position bietet: D. h. lesenswert nicht nur für die "Kinder des Wohlstands"!

Ulrich Klemm



Sabine Hornberg

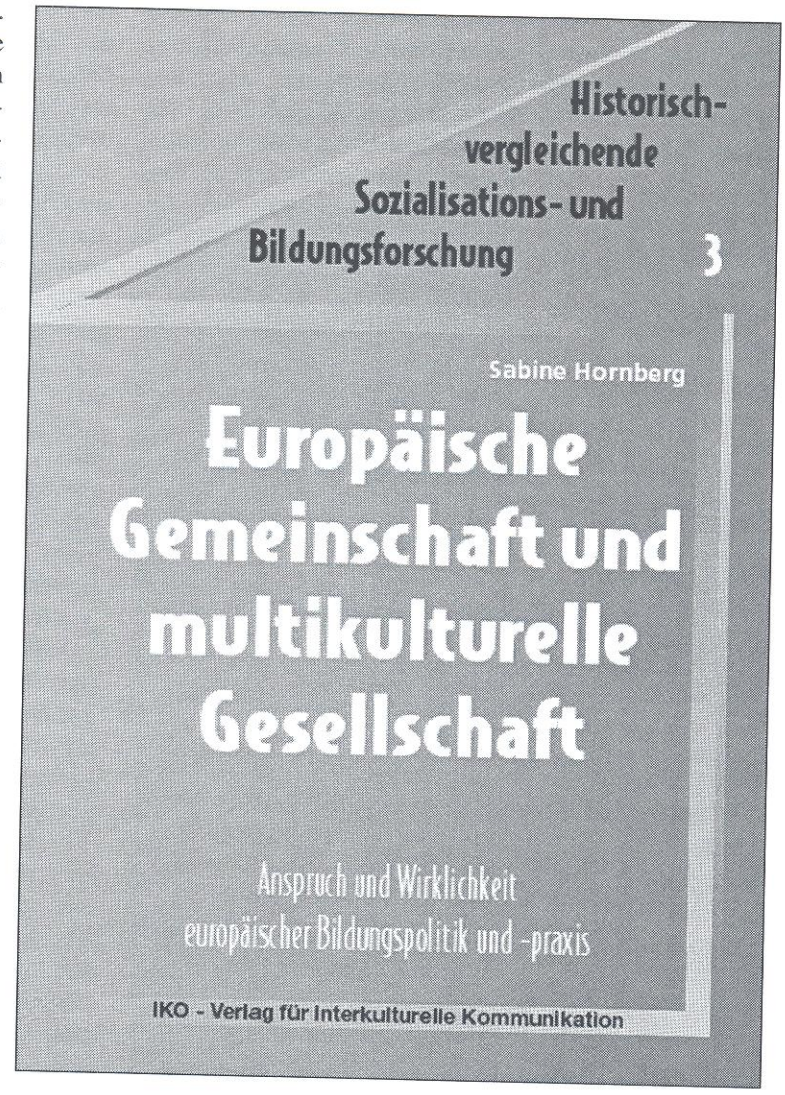
Europäische Gemeinschaft und multikulturelle Gesellschaft

Anspruch und Wirklichkeit europäischer Bildungspolitik und -praxis. Frankfurt: IKO 1999, 334 Seiten.

Die Bildungspolitik ist bislang gewiss kein Motor des europäischen Einigungsprozesses gewesen. Angefangen von der Gründung der Montanunion im Jahr 1951 bestimmten zunächst wirtschaftliche und militärische Anliegen Tempo und Gestalt des Zusammenwachsens der westeuropäischen Staaten. Zaghafte Ansätze zur Europäisierung der Bildungs- und Kulturpolitik standen über Jahrzehnte im Schatten der Vollendung des europäischen Binnenmarktes. Doch inzwischen kann kein Zweifel mehr daran bestehen, dass das "Projekt Europa" auch die Bildungslandschaft in den EU-Mitgliedsstaaten nachhaltig verändern wird. So wurden im Maastricht-Vertrag (1993) u.a. die Verankerung einer europäischen Dimension im Bildungswesen, die Förderung der grenzüberschreitenden Mobilität von Lehrenden und Lernenden und die wechselseitige Anerkennung und schrittweise Harmonisierung von Bildungsabschlüssen vereinbart. Die bildungspolitischen Kompetenzen der Europäischen Union sind zwar formal-rechtlich noch eng begrenzt, gleichwohl erfährt die Bildung im Rahmen der Europapolitik eine spürbare Aufwertung, die über kurz oder lang auch die noch unangetastete nationale Souveränität in diesem Politikfeld beschneiden dürfte.

Mit der Stärkung der europäischen Dimension in den nationalen Bildungssystemen könnte auch, so darf man vermuten, eine interkulturelle, internationale und weltoffene Bildung befördert werden, zumal sich die Europäische Union das Leitbild eines "multikulturellen Europa" auf die Fahnen geschrieben hat. Doch die bildungspolitische Wirklichkeit ist noch weit davon entfernt, diesen Anspruch tatsächlich einzulösen, wie Sabine Hornberg, wissenschaftliche Assistentin am Lehrstuhl Vergleichende Erziehungswissenschaft an der Ruhr-Universität Bochum, in dieser Studie belegt. Der Autorin geht es dabei weniger um den Nachweis von Vollzugsdefiziten, ihr Hauptaugenmerk gilt vielmehr den konzeptionellen Widersprüchen, die sich hinter den Vorstellungen von einer europäischen Bildung und einem multikulturellen Europa verbergen. Vor dem Hintergrund einer vergleichenden Betrachtung über die Umsetzung des europäischen Gedankens im deutschen und englischen Schulwesen kommt Sabine Hornberg den tief liegenden Wurzeln der Unzulänglichkeiten einer europäischen Bildung auf die Spur: "Eine Ursache für diese Diskrepanz zwischen Anspruch und Realität ist das sowohl in der Bundesrepublik Deutschland als auch in Großbritannien adaptierte ethnisch-homogene Nationalstaatsverständnis (...), das einem statischen Kulturbegriff verpflichtet ist" (S. 295).

Die Bemühungen um eine europäische Bildung, die auf Prozesse der zwischenstaatlichen Verständigung und Kooperation zielen, sind offenbar nicht zwangsläufig konvergent mit dem Ansatz einer interkulturellen Pädagogik, die der innergesellschaftlichen kulturellen Heterogenität Rechnung trägt. So lange nämlich der Bildung in und für Europa die Vorstellung von ethnisch und kulturell homogenen Nationen zu Grunde liegt, die zu einer europäischen Einheit zusammengeführt werden müssen, wird eine europäische Bildung selbst als ein hegemoniales Projekt daherkommen, das nach innen die gegebene Multikulturalität der nationalen Gesellschaften und die Ambivalenz und Dynamik kultureller Identitäten leugnet, und das nach außen die europäische Identität exklusiv definiert und durch Abschottung gegen-



über dem 'Rest der Welt' zu festigen sucht. Dieser Befund ist für die Perspektiven einer europäischen Bildung von erheblicher Tragweite, kann doch nach Einschätzung Hornbergs "eine europäische Dimension im Bildungswesen nur dann erfolgreich in der Schulpraxis realisiert werden, wenn sie nicht eine ethno- und/oder eurozentrische Perspektive perpetuiert, sondern die Vielfalt und Hybridität der Kulturen als gegeben anerkennt" (S. 18).

Indem die Autorin im ersten Kapitel das Spannungsfeld zwischen Nationalismus, Eurozentrismus und Multikulturalismus eingehend ausleuchtet, wirft sie ein bezeichnendes Licht auf die unterschiedlichen Varianten, in denen die Idee eines multikulturellen Europa bildungspolitisch und pädagogisch aufgefasst und umgesetzt werden kann. Das zweite Kapitel beschreibt die Geschichte der Programmatik und der administrativen Strukturen einer europäischen Bildungspolitik. Für den/die Leser/in in Deutschland dürfte die durch sachkundige Recherchen gestützte Untersuchung (im dritten Kapitel) über den Umgang mit der europäischen und der interkulturellen Dimension im Bildungswesen Großbritanniens besonders informativ und aufschlussreich sein. Sabine Hornberg weist nach, dass die 1988 eingeleitete britische Bildungsreform den progressiven Ansätzen einer multikulturellen Erziehung, die in England - wesentlich früher als hierzulande - bereits in den 60er Jahren ihren Anfang nahmen, zuwiderläuft. Die Bildungsreform und das National Curriculum nähmen wenig Rücksicht auf ethnische, kulturelle, sprachliche und sozio-ökonomische Unterschiede und unterstellten eine vermeintlich homogene Schülerschaft. Die abschließend dokumentierten explorativen Fallstudien an Sekundarschulen in Frankfurt/Main und London illustrieren, dass das Programm einer multikulturellen europäischen Bildung die Schulpraxis bislang noch kaum erreicht hat. Dieser empirische Teil nimmt in dieser Dissertationsschrift breiten Raum ein, steht gleichwohl etwas unvermittelt und ohne systematisch ausgewertet zu werden am Ende des Buches. Hier hätte man sich gewünscht, mehr darüber zu erfahren, welche Barrieren der Verankerung einer europäischen Perspektive im Bildungswesen - über das eingangs konstatierte ethnozentrische und statische Kulturverständnis hinaus - im Einzelnen entgegenstehen und wie sie möglicherweise überwunden werden können.

Ungeachtet dieser kleinen Einschränkung verspricht die Lektüre dieser Studie großen Erkenntnisgewinn für jeden und jede, der/die an Fragen der internationalen und interkulturellen Erziehung interessiert ist. Sie macht darauf aufmerksam, dass die heute vielfach proklamierte Europäisierung und Internationalisierung unseres Bildungswesens nicht hinreichen kann, wenn sie nicht zugleich mit einer tiefgreifenden Transformation unseres nationalstaatlich geprägten Bildungsverständnisses einher geht. An den hier entwickelten Kriterien und Differenzierungen wird sich das Projekt einer Bildung für Europa zukünftig messen lassen müssen.

Klaus Seitz

Bernd Overwien (Hg.)

Lernen und Handeln im globalen Kontext

Beiträge zu Theorie und Praxis internationaler Erziehungswissenschaft. Zur Erinnerung an Wolfgang Karcher. Frankfurt: IKO 2000, 566 S., 78 DM

Mit dem vorliegenden Sammelband setzt der Herausgeber Bernd Overwien zwei anspruchsvolle Vorhaben um: Zum einen ist das als Gedenkschrift für den vielseitigen Erziehungswissenschaftler und internationalen Educator Wolfgang Karcher konzipierte Buch ein wichtiger Beitrag für die lebendige Würdigung und Erinnerung seiner wissenschaftlichen Arbeit. Niemand hätte dieses Unterfangen besser bewältigen können als B. Overwien – war er doch, zusammen mit Wolfgang Karcher, einer der Gründer der "Arbeitsstelle Dritte Welt" an der TU Berlin und teilte mit ihm in den letzten Jahren nicht nur gemeinsame thematische Schwerpunkte und großes Engagement für internationale Zusammenarbeit im In- und Ausland, sondern auch die Stelle am Fachbereich Erziehungswissenschaft. Zum anderen versammelt das Buch fünfzig namhafte, aber auch weniger bekannte Autorinnen und Autoren (darunter viele ehemalige Doktorand/innen Wolfgang Karchers) aus drei Kontinenten, deren Beiträge die relevanten wissenschaftlichen Diskurslinien internationaler Erziehungswissenschaft in *vier thematischen Schwerpunkten* abdecken:

- Bildungsreform und emanzipatorische Bildung international,
- berufliche und beschäftigungsorientierte Bildung im Süden,
- interkulturelles und globales Lernen,
- Studieren im globalen Kontext.

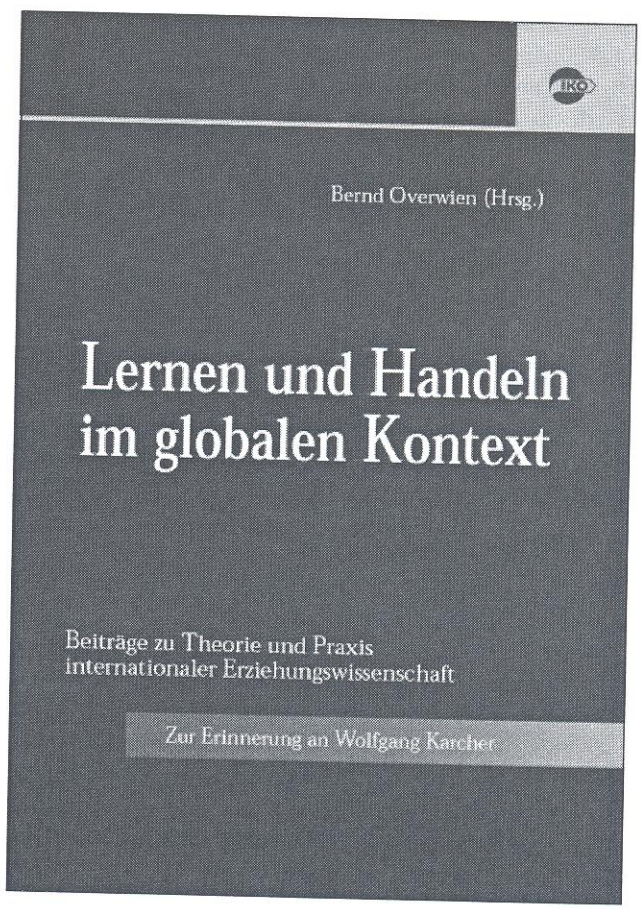
Der rote Faden des Buches wurde entlang der Biographie Wolfgang Karchers entwickelt. Durch seine vielseitige Arbeit und seine Einbindung in eine Diskussionskultur - heute zutreffend mit dem Begriff des globalen Lernens gekennzeichnet - ergibt sich ein Spektrum, das die aktuellen Debatten in den benannten Bereichen dokumentiert und nachzeichnet. Hierdurch erhält der Band einen Handbuchcharakter für die "Internationale und interkulturell vergleichende Erziehungswissenschaft" (so auch der Name der Kommission in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, dessen langjähriger Vorsitzender Wolfgang Karcher war). Dieses Handbuch sei Studierenden und Lehrenden sowie den beruflich und beratend in der internationalen Bildungs- und Entwicklungszusammenarbeit Tätigen empfohlen: als fundierter Überblick, als Informationshandbuch und thematischer Einstieg – aber auch Vertiefung über

a) traditionelle und aktuelle Themen internationaler Erziehungswissenschaft;
b) Entwicklungszusammenarbeit im Bildungsbereich,
c) globales Lernen, interkulturelles und antirassistisches Lernen,
d) Entwicklungspolitik und die Arbeit mit internationalen Studierenden und schließlich als Würdigung und Weiterführung der kritischen Arbeit zur Förderung sozial und ökonomisch benachteiligter Gruppen Wolfgang Karchers.

Beispielhaft sollen nach einem kurzen inhaltlichen Gesamtüberblick einige Beiträge der vier Themenbereiche ausführlicher dargestellt werden. Verschiedene Autoren/innen dokumentieren die Entwicklung und aktuelle Debatte der "Bildungsforschung mit der Dritten Welt". Im Mittelpunkt stehen dabei die Beiträge der Bildungszusammenarbeit für Armutsminderung in der sog. "Dritte Welt". Darüber hinaus werden Einblicke in Ansätze und Problemstellungen von Schule und Schulreform in den Ländern des Südens gegeben. Weiterhin thematisieren einige der Autoren/innen die Theorie und Praxis des interkulturellen und antirassistischen Lernens; in dieser Hinsicht leistet das Buch einen wichtigen Beitrag zur Bearbeitung bzw. Bewältigung aktueller Probleme des verstärkt notwendigen "globalen Lernens" in Deutschland. Dies dokumentieren auch einige Artikel internationaler Studierender. Hier wird ein differenzierter und konstruktiver Blick auf die Debatte um 'Greencards' für ausländische Studierende geliefert.

Der erste *Schwerpunkt 'Bildungsreform und emanzipatorische Bildung international'* umfasst insgesamt 14 Beiträge - beispielsweise zu emanzipatorischen, reformorientierten Bildungskonzepten aus den Ländern des Südens (Freire, Tagore), zu verschiedenen Ansätzen von Bildung, Erziehung und Gemeinwesenarbeit in Europa (Bosnien und Herzegowina, Deutschland), Afrika (Südafrika, Äthiopien) und Asien (Indien, Philippinen) sowie grundlagenorientierte Beiträge über die Arbeit mit Straßenkindern, über Armut, Ausgrenzung und Zusammenarbeit. Beispielhaft soll hier der Artikel von Gottfried Mergner 'Zur Bedeutung des Konzepts der Erwachsenenbildung von Paulo Freire' vorgestellt werden. G. Mergner, langjähriger Freund und Kollege von Wolfgang Karcher, verstarb nur kurze Zeit vor Karcher; beide hinterlassen sowohl inhaltlich-theoretisch als auch menschlich-solidarisch eine nicht zu füllende Lücke im Kreis der internationalen Erziehungswissenschaft. Gottfried Mergner hat die wissenschaftliche Literatur von und über Paulo Freire über die Jahre verfolgt. Seine Würdigung des freireschen Werkes war immer auch mit kritischen und darüber hinaus gehenden Gedanken verbunden. Die zentrale Frage, die er in Freires Werk enthalten sieht, ist die Frage nach der Würde des Menschen: "Wodurch besteht die Würde jedes einzelnen Menschen? Wie behauptete sie sich? Wodurch ist sie bedroht?" (S. 45). Mergner knüpft (wie auch Freire u.a.) eine direkte Verbindung zur Handlungsfähigkeit des Subjekts. Er konzentriert sich dabei auf die umstrittene und offene "Frage nach der Auflösung der Spannungen und Interessensgegensätze zwischen den Subjekten und dem Kollektiv" (S. 47). Hierzu bringt er Freire in ein fiktives Gespräch mit Ernest Jouhy, das er vom Frankfurter Team um Jouhy aus seinen Fragen und einem Zusammenschnitt verschiedener Veröffentlichungen Freires konstruiert hat.

Den zweiten *Schwerpunkt* des Bandes bildet die Auseinandersetzung mit *'Berufliche(r) und beschäftigungswirksamer Bildung im Süden'*. Acht Autor/innen stellen Forschungsergebnisse, Erkenntnisse und kritische Fragen dieses Bereichs zur Diskussion. Dabei werden Erfahrungen aus verschiedenen Ländern und Kontexten berücksichtigt. Beispielhaft wird hier der Beitrag von Gregor Lang-Wojtasik 'Non-formale Grundbildung und Förderung beschäftigungswirksamer Kompetenz in ländlichen Regionen Indiens und Bangladeshs' vorgestellt: Nach einer grundsätzlichen Erläuterung der 'Basic Education' (seit Jomtien 1990) sowie den darin enthaltenen Aspekten der 'Formal, Non-Formal (NFPE) und Informal Education' wendet Lang-Wojtasik den internationalen Diskurs auf die Bildungssituation in Indien und Bangladesh an. Dabei geht es dem Autor insbesondere um die Frage nach dem Brückenbauen zwischen formaler und nonformaler Bildung, um Innovationsaspekte der NFPE nutzen zu können, ohne dabei einer 'Non-Formalisierung des formalen Bildungssystems' Vorschub zu leisten: "Die Erarbeitung von Grundlagen zur Förderung beschäftigungswirksamer Kompetenz im Rahmen funktionaler Grundbildung ist prinzipiell möglich. Als Quintessenz ist festzuhalten, dass die(se)



Förderung (...) in Indien und Bangladesh v.a. durch non-formale Grundbildungsangebote möglich ist" (S. 263).

Den umfangreichsten *Schwerpunkt* mit insgesamt 17 Beiträgen bildet der dritte Themenbereich *'Interkulturelles und globales Lernen'*. Hier werden nahezu alle Felder des formalen und non-formalen Bildungs- und Sozialwesens abgedeckt: von Kindergarten und Hort über Schule und Lehrerbildung, politische Bildung, Medienpädagogik, berufliche Fortbildung und Handlungstraining bis hin zu interkulturellen Initiativen und Sozialdiensten – und dies sowohl aus aktueller als zum Teil aus historischer Perspektive (z.B. Missionsschulpädagogik an Beispielen der Berliner Mission). Zwei Beiträge sollen hier beispielhaft dargestellt werden: Renate Nestvogel: 'Zuschreibung von "Anderssein": Erfahrungen von Kindern aus verschiedenen Gesellschaften' und Heinz-Peter Gerhardt: 'Interkulturelle Kompetenz bei Diplomaten, Soldaten und anderen Bundesbeamten'. Der Beitrag Nestvogels entstammt dem Kontext eines größeren Vorhabens zur Erforschung weiblicher Sozialisation in verschiedenen kulturellen Kontexten. Die Autorin diskutiert "Erfahrungen mit wertenden sozialen, ethnischen und anderen Differenzkonstrukten" (S. 364) vor dem Hintergrund kindlicher Sozialisation und Persönlichkeitsentwicklung, die aus autobiographischen und biographischen Texten, Romanen und Erzählungen von Autorinnen verschiedener Länder stammen (veranschaulichende Textbeispiele bzw. -auszüge sind beigefügt). "Die Texte zeigen, dass viele Unterschiede zu bedeutsamen gemacht und damit zur Konstruktion von Auf- und Abwertungen instrumentalisiert werden können. (...) Wer selbst Diskriminierung erfährt, ist nicht davor geschützt, andere zu diskriminieren" (S. 379).

Gerhardt stellt in seinem Aufsatz einige Ansätze zur Förderung interkultureller Kompetenz bei Mitarbeiter/innen der Bundesverwaltung vor. Dabei versteht er soziale und interkulturelle Kompetenz "als relationale Begriffe, welche die Anforderungen einer konkreten sozialen Situation mit den spezifischen sozialen Fähigkeiten einer Person in Beziehung setzen" (S. 463). Interkulturelles Lernen beschreibt der Autor als eine Art Stufenmodell innerhalb dessen das Individuum einen Prozess durchläuft: vom Ethnozentrismus (erste Stufe) über die Wahrnehmung von Fremdheit, das Akzeptieren und Respektieren kultureller Andersartigkeit sowie deren selektive Aneignung bis hin zum Bikulturalismus (letzte Stufe). Im Anschluss stellt Gerhardt fünf Typen interkultureller Aus- und Fortbildung dar, die in der Bundesverwaltung (u.a. zum Training von Diplomaten und Soldaten) angewendet werden.

Im vierten und letzten *Schwerpunkt 'Studieren im globalen Kontext'* werden Fragen internationaler Zusammenarbeit im Kontext von Hochschule und Entwicklungszusammenarbeit diskutiert. Vorgestellt werden beispielsweise: das österreichische "Eine-Welt-Stipendiumprogramm" für Studierende aus Afrika, Asien und Lateinamerika; Thesen zum Studium von Ausländer/innen in Deutschland "zwischen Integration und Reintegration"; Erfahrungen und internationale Bezüge der Debatte um das Studium ohne Abitur, die mit Erkenntnissen der internationalen Diskussion über 'informelles Lernen' verknüpft werden sowie pädagogische Konzeptionen und Methoden zur Vorbereitung von Fachkräften der Entwicklungszusammenarbeit.

Der Herausgeber hat zu diesem Schwerpunkt einen Artikel von Wolfgang Karcher aufgenommen (Studienvorbereitung und Reintegration). Karcher setzt sich hier in zehn Thesen u.a. mit dem Zusammenhang zwischen Studienvorbereitung und Reintegration internationaler Studierender aus außereuropäischen Ländern auseinander. Anstelle einer abschließenden Zusammenfassung schließt diese Rezension mit den Worten Wolfgang Karchers (These 7, S. 528): Sie beschreiben und spiegeln besser als jede Rezension auch den Anspruch dieses Gedenkbandes und Handbuches:

"Ziel jeder Bildung und von Wissenschaft muss es sein, dass junge Menschen schrittweise die natürliche wie die gesellschaftliche Umwelt und sich selbst in ihr kennenlernen, um auf diese Weise in der Welt handlungsfähig zu werden. Dabei gehe ich von einem Menschenbild aus, nach dem alle Menschen von sich aus daran interessiert sind, die Welt und sich selbst zu verstehen, d.h. dass sie eigene aktive Motivation zum Lernen haben. An diese Lernmotivation gilt es anzuknüpfen, für sowohl fachspezifische als auch allgemeine Lernprozesse und zugleich für die jeweils persönliche Verantwortung für den Zustand der Gesellschaft sowie für ihre Veränderung."

Claudia Lohrenscheit

Ulrich Lölke

Kritische Traditionen – Afrika

Philosophie als Ort der Dekolonisation. Frankfurt: IKO 2001, 250 Seiten

Einleitend informiert uns der Autor, dass es sich bei der Studie um ein Ergebnis einer längeren und intensiven Auseinandersetzung mit den (!) intellektuellen Traditionen Afrikas handelt, einer in Deutschland nur wenig bekannten Literatur (S.5). Dass dies nur für Deutschland zutrifft, muss bezweifelt werden, da es selten, man könnte fast sagen nie, im Interesse der alten Kolonialnationen lag, philosophische Traditionen und rezentes philosophisches Denken den von ihnen beherrschten Völkern als existent oder gar wegweisend zu betrachten geschweige denn anzuerkennen. Fragwürdig ist jedoch die Meinung des Autors, sich mit *den* intellektuellen Traditionen Afrikas intensiv auseinandergesetzt, also für den gesamten Kontinent Antworten gefunden zu haben. Ein Anspruch, den ein Afrikaner nie an sich selbst stellen würde, schon unter dem Aspekt: 'Afrika ist groß und weit . . .' und das nicht nur geografisch gesehen!

Beide einleitenden Bemerkungen ändern nichts an der Notwendigkeit einer solchen Studie und den mit ihr erbrachten wissenschaftlichen Aussagen und Ergebnissen, die in keiner Weise nun vermeintlich voreingenommen in Frage gestellt werden dürfen.

Warum macht sich nun schon wieder ein ‚Weißer' über Geschichte, Tradition . . . anderer her? Warum wird das vermeintlich fortgesetzt, was durch Ki-Zerbo und weitere Afrikaner endlich begann durchbrochen zu werden, sie die Waffen des Wortes und des Geistes selbst zum Einsatz bringen, was ihnen doch so lange verwehrt war? Denn ihre Historie, soweit man ihnen diese überhaupt zugestand – siehe Hegel, der mir in der Studie fehlt – wurde nur von Außenstehenden, sprich von Europäern verklärend und konsequent eurozentristisch zu Papier gebracht, oft unter dem unhaltbaren Argument, dass ‚die' ja keine Schriftsprachen besäßen und nur das Aufgeschriebene von Wert und geschichtsträchtig sei . . . Diese und ähnliche Fragen und Probleme werden bei der Lektüre von Lölkes Studie schließlich ad absurdum geführt. Und eines der besonderen Verdienste des Autors ist es, dass er vor allem der afrikanischen Stimme eine Bühne gibt, sich zu präsentieren. Hinzu kommt, dass wir das Recht und die Pflicht haben, uns einzumischen, zu beteiligen, wenn es darum geht, "Philosophie als Ort der Dekolonisation" zu handhaben. Zur Dekolonisation sind vor allem die vormals an der Kolonisation Beteiligten aufgerufen. Insofern ist es nicht nur legitim sondern notwendig, wenn sich Lölke und andere zu Worte melden.

Auch in philosophischer Sicht war und ist der afrikanische Kontinent nie der abgeschiedene (mit den bekannten Hegelschen Einschränkungen) ‚mit der übrigen Welt verschlossen gebliebene' (vgl. S.155ff.) Weltteil gewesen. Lölke weist uns an vielen Stellen auf geistige Bande zwischen Afrika und Europa in ihrer gleichberechtigten Wechselwirkung hin. Er macht aber auch aufmerksam auf Tendenzen ungerechtfertigter oder überhöhter afrikanischer Wurzelsuche in europäisch Traditionellem, unter anderem an einigen durchaus problematischen und diskussionswürdigen Beispielen Senghorscher Négritude und anderen Geistesströmungen, die den afrikanischen Dekolonisierungsprozess maßgeblich nicht nur beeinflussten, sondern bestimmten.

In Hountondji's Werk über "Afrikanische Philosophie, in Mythos und Realität" können wir in der von Hoffmann vorangestellten Einleitung lesen: "Die Regel ist, dass die Existenz afrikanischer Philosophie in Europa stillschweigend geleugnet wird; es wird nicht nur nichts gewusst über Philosophie in Afrika, dieses Nichtwissen wird nicht einmal als Mangel empfunden". Von ähnlicher Feststellung hat sich auch Lölke leiten lassen (siehe z.B. S. 7f.). Insofern ist seine Studie nicht nur eine notwendige Bereicherung auf dem recht mager bestellten Feld philosophischer Theorien und Ansichten, sondern vor allem von nicht zu unterschätzenden aufklärerischem Wert.

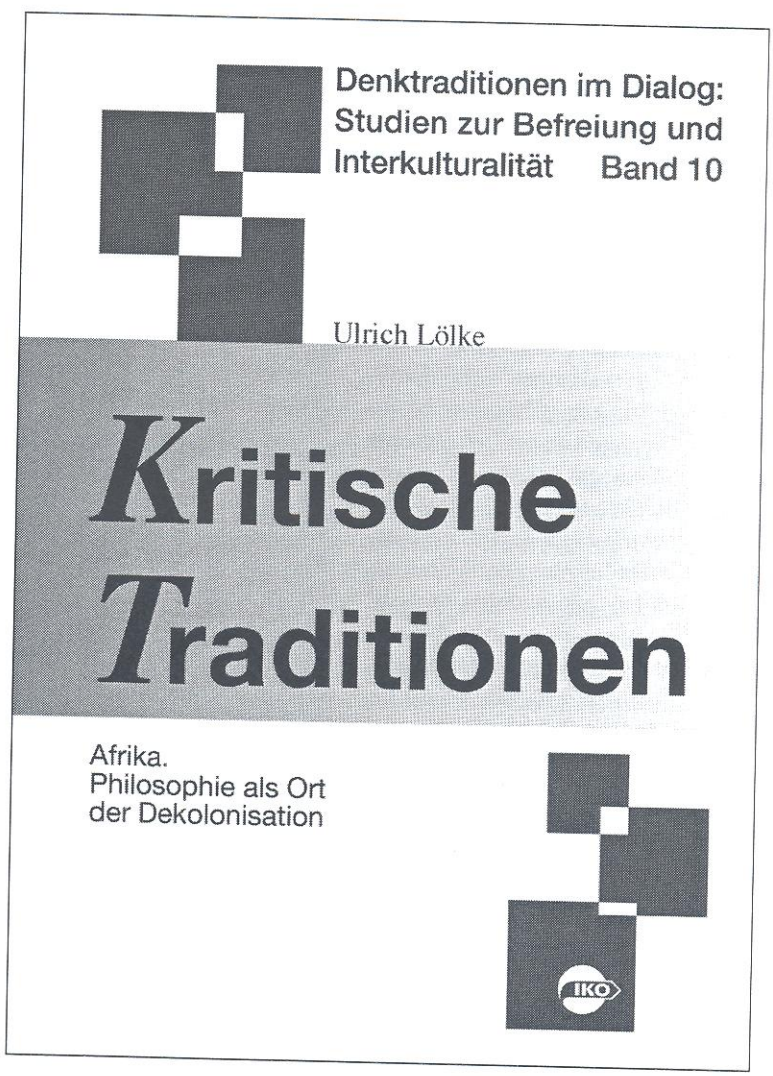
Die Studie ist in sieben Kapitel untergliedert. Eine Vielzahl von Autoritäten und Quellen werden uns näher gebracht, die zum Weiterlesen animieren, wobei die kritischen Meinungen und philosophischen Ansichten des Autors dem Leser sehr hilfreich im Aufschluß der Studie erscheinen. Seine Überlegungen zu Ansätzen einer Theorie der Tradition und zum Traditionsbegriff geben Stoff zu weiteren Überlegungen, die weit über den Rahmen afrikanischer (und europäischer!) Dekolonisationsprozesse hinausgehen.

Die Studie ist allen Interessierten an afrikanischer Geistesgeschichte im umfassenden Sinne zu empfehlen und jenen, die sich für Probleme zu Tradition und Moderne und ihren Relationen interessieren. Sie ist ein Gewinn auf dem Markt philosophischer Literatur. *Jürgen Krause*

Literatur:

Hegel, G.W.F.: Vorlesungen über die Philosophie der Geschichte; Philipp Reclam Jun. Stuttgart 1989

Hountondij, P.J.: Afrikanische Philosophie – Mythos und Realität; Dietz Verlag Berlin 1993

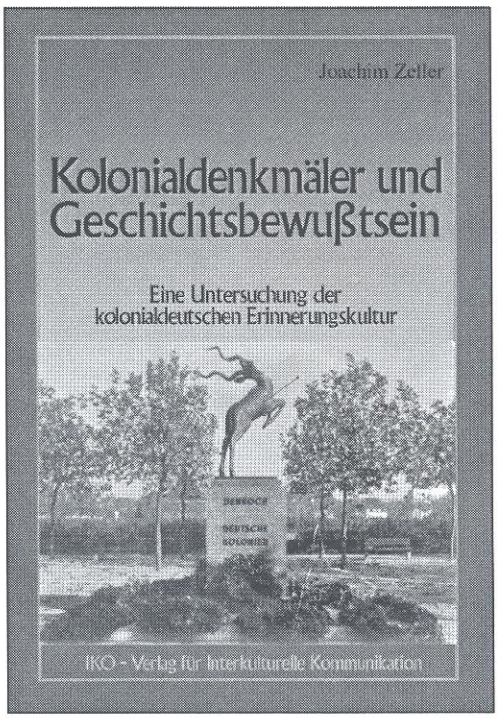


Joachim Zeller

Kolonialdenkmäler und Geschichtsbewusstsein

Eine Untersuchung der kolonialdeutschen Erinnerungskultur. Frankfurt: IKO 2000, 325 Seiten

In der vorliegenden Studie, einer leicht überarbeitete Fassung der Dissertation zu gleicher Thematik, geht Zeller der Frage nach, wie sich im Umgang mit Denkmälern, die die deutschen Kolonialherren seit dem ausgehenden 19. Jahrhundert in ihrem Kolonialreich, aber auch im kolonialen Mutterland errichteten, Merkmale der kolonialdeutschen Erinnerungskultur bis ins Heute offenbaren. Darüber hinaus werden Möglichkeiten und Grenzen der Aneignung und Nutzung dieser spezifischen kolonialen Herrschaftssymbolik sichtbar gemacht. Der Wandel kolonialer Erinnerungskulturen während, aber vor allem nach der deutschen Kolonialherrschaft sowohl im Bewusstsein der Kolonisierenden als auch der Zukolonisierenden, ist wesentlicher Inhalt der von Zeller erbrachten Recherche. So werden Veränderungen aufgezeigt, denen die öffentliche Gedächtnispflege im Ablauf vom kolonialen hin zum postkolonialen Zeitalter unterworfen war und wohl noch immer ist.



Der Autor ist zu solch einer Untersuchung in zweifacher Weise durchaus prädestiniert: geboren wurde er in Swakopmund /Namibia, im ehemaligen Deutsch-Südwest Afrika, einer Stadt, die noch heute weitgehend von der Aura einer typischen deutschen wilhelminischen Kleinstadt umgeben ist, zum anderen studierte er in Frankfurt am Main und Berlin Geschichte, Kunst und Germanistik.

Zeller macht uns einleitend bekannt mit Forschungen in Historie und Gegenwart zur Problematik Denkmal und Geschichtsbewusstsein. Er geht dabei von der Feststellung aus, dass es bis dato keine kritischen und übergreifenden Darstellungen zu dieser Thematik gibt. Auch hat sich die Geschichtsdidaktik "der steinernen Rhetorik der kolonialen Dokumente" (S.48) nur ungenügend zugewendet. Zeller räumt mit diesen Lücken und Versäumnissen überzeugend in konstruktiver Weise auf.

Ein weiteres Kapitel macht uns mit der Geschichte der deutschen Kolonialdenkmäler bekannt. Gleichzeitig wird der Frage nachgegangen, mit welcher Thematik sie sich befassen und durch welche Personen oder Personengruppen und Ereignisse Vergangenes interpretiert und im kollektiven Bewusstsein fest verankert werden sollte.

Folgerichtig beschäftigt sich der Autor mit der kolonialen Erinnerungslandschaft im Deutschen Reich und in den deutschen Überseegebieten in der Zeit des realen deutschen Kolonialismus von 1884 bis zum Jahr 1914 bzw. 1918. Unter erziehungswissenschaftlichem Aspekt wären in diesem Zusammenhang vor allem die Erörterungen über eine "koloniale Denkmalpädagogik" zu erwähnen.

Den größten Raum nehmen Untersuchungen zur Politik mit der Erinnerung in der postkolonialen Phase bis heute ein. Von besonderer Bedeutung scheinen mir dabei die Sichten auf das nachkoloniale Deutschland zu sein vor allem während der Zeit des deutschen Faschismus und der dualen Geschichtsepoche nach dem zweiten Weltkrieg, auch in der Verbindung zur gesellschaftlichen Entwicklung in den ehemaligen Kolonien hin zu heute unabhängigen Staaten. Wobei der Verfasser sich durchaus kritisch mit fragwürdigen neokolonialen Entäußerungen besonders am Beispiel Namibias auseinandersetzt.

Dem Autor ist es gelungen, die "deutschen Kolonialdenkmäler nicht primär als 'Kunstwerke', also unter ästhetischen Gesichtspunkten" (S.268) auszuleuchten, sondern seine Untersuchungen geschichtsdidaktisch auszurichten. Die Arbeit "bezieht sich auf die Denkmäler als gegenständliche Quellen, die Zeugnis von vergangenen historisch-politischen Bewusstseinsstrukturen ablegen" (ebenda) und zwar unter Aspekten von Beharrung und Wandel sowohl im ehemaligen kolonialen Mutterland Deutschland als auch in den vom deutschen Kolonialismus befreiten unabhängigen Staaten dreier Kontinente.

Ein umfangreiches Quellen- und Literaturverzeichnis unterstützt den wissenschaftlichen Wert der Untersuchung und verleitet (!) zu weiteren Leseabenteuern. Hinzu kommt ein umfangreiches und informatives empirisch-historisches Datenmaterial, das einem Katalog der vom Verfasser ermittelten deutschen Kolonialdenkmäler zugeordnet ist.

Zellers Untersuchung zu "Kolonialdenkmäler und Geschichtsbewußtsein" ist allen kolonial-historisch Interessierten zu empfehlen. Ein besonderer Platz im Geschichtsunterricht unserer Schulen ist unbestreitbar.

Jürgen Krause

Freire, Paulo: Pedagogy of Hope: reliving Pedagogy of the oppressed. New York, The Continuum Publishing Company, 1997, 240 S., ISBN: 0-8264-0843-5, $ 15,95.

Paulo Freire beginnt sein Buch mit der Feststellung, dass wir heute von einem sachbezogenen Gedankenaustausch, der uns an die Realität bindet, umgeben sind. Träume und Utopien werden heute nicht nur als nutzlos, sondern auch als behindernd bezeichnet. Doch für Freire sind Träume und Utopien in der erzieherischen Praxis notwendig, weil sie die Macht haben, Lügen zu entlarven.

Für ihn ist Hoffnung untrennbar mit der menschlichen Existenz verbunden, er nennt sie eine ontologische Notwendigkeit. Weiter schreibt er, dass nicht nur eine kritische Hoffnung notwendig ist, sondern dass auch die Tat, der Kampf, die Handlung zur Hoffnung dazukommen müssen, damit Veränderungen geschehen. Deshalb brauchen wir eine Art Erziehung, die mit Hoffnung durchtränkt wird und die vor allem die Chancen für Hoffnung bei den Menschen frei legt. Freire nennt diese Form der Erziehung "progressive Erziehung".

In Kapitel zwei und drei geht Freire auf die Zeit im Exil in Chile (1964 - 1969), USA und in Europa ein. Die Verhältnisse unter der brasilianische Militärdiktatur hatten ihn zum Verlassen seiner Heimat gezwungen. Freire beschreibt, wie ihn die Erlebnisse dieser Zeit geprägt haben und welchen Einfluß diese Prägungen auf sein Bild von der Pädagogik der Unterdrückten hatten.

Freire bezieht in diesem Werk auch Stellung zu Kritiken, die er zu seinem Buch *„Pedagogy of the oppressed"* erhalten hat. Er verteidigt das, was er damals geschrieben hat und versucht einiges deutlicher zu machen, weil er sich manchmal falsch verstanden fühlt. Am Ende übt er auch Selbstkritik. Amerikanische Feministinnen hatte ihm z.B. vorgeworfen, in diesem Buch eine sexistische Sprache verwendet zu haben. Durch die Kritik der Frauen bemerkt er, dass er in *"Pedagogy of the oppressed"* oft nur das männliche Geschlecht anredet und er das Wort „Frau" bzw. Worte, die das weibliche Geschlecht ansprechen, nur selten verwendet. Hier und an anderen Stellen von *"Pedagogy of Hope"* geht er immer wieder darauf ein, wie wichtig ihm die Sprache geworden ist, die er im täglichen Leben und vor allem im Erziehungsprozeß verwendet. Er ist zu der Ansicht gekommen, dass die Worte, die wir verwenden, entscheidend unser Denken und Handeln beeinflussen.

Im vierten Kapitel beschreibt Freire seine Sichtweise zum Verhältnis von Bewusstsein und Welt. Er ist der Meinung, dass sich die Unterdrückten ihrer Lage in der Welt bewusst werden müssen, damit sie diese verändern können. Er zeichnet das Bild eines progressiven Erziehers, der seiner Meinung nach den Unterdrückten ihre Lage deutlich machen sowie in ihnen Hoffnung für Veränderungen freilegen muss. Freire geht hier auf den Sinn der Religiosität des Volkes ein sowie auf die Position des progressiven Erziehers, die er dazu einnehmen soll.

Anschließend schreibt Freire über Erfahrungen, die er nach der Veröffentlichung des Buches *„Pedagogy of the oppressed"* gemacht hat. Er berichtet von seinen Vortrags- und Diskussionsreisen zu diesem Buch, die ihn mit vielen verschiedenen Menschen (Arbeitern, Bauern, Pädagogen, Politikern und Wissenschaftlern) in der ganzen Welt zusammengebracht haben. Dabei entstand auch die Idee zum Buch *„Pedagogy of Hope"* welchem Freire den Beinamen *„reliving Pedagogy of the oppressed"* gab. Er beendet seine Rückschau im Kapitel sieben mit Erlebnissen, die er in El Salvador hatte. Dort arbeitete die Farabundo Marti National Liberation Front (FMLN) bei der Erziehung der Bevölkerung nach seinem Modell.

Abschließend lässt Freire seine Frau Elza zu Wort kommen, weil er schon während des Schreibens unsicher war, ob er seine Erinnerungen und vor allem seine Vorstellungen von einer progressiven Erziehung deutlich machen konnte. Seine Frau hatte ihn auf den meisten seiner Wege begleitet, im Leben wie in seinen Gedanken von Erziehung. Er hat sie gebeten, Lücken in seiner Darstellung zu schließen.

Paulo Freire war, wenn man nach seinem Werk urteilen kann, ein Mensch, der sehr viel über sein Leben reflektierte, der zurückschaute, um die Gegenwart begreifen und Zukunft gestalten zu können. Hier war er sicherlich von der Psychoanalyse und dem Wirken von Erich Fromm, dem er in Mexiko begegnete, beeinflußt. Für die Entwicklung seiner Erziehungsmethoden war für Freire ein ausgewogenes Verhältnis von Theorie und Praxis sehr wichtig. Er selbst ging zu den Unterdrückten um ihnen seine Modelle vorzustellen und mit ihnen zu arbeiten. Die Erfahrungen, die er dabei machte, diskutierte er dann mit Wissenschaftlern, Erziehern sowie mit Eltern, die oft auch selbst seine Schüler waren. Daraus wurden neue Methoden, die er wiederum ausprobierte und reflektierte. Er schien nie die Hoffnung verloren zu haben, bei den Unterdrückten etwas bewegen zu können. Seine Träume und Utopien halfen ihm dabei, auch davon schreibt er in diesem Buch.

Matthias Baertz

Heusinger, Eva / Reichert, Tobias / Wöldecke, Tobias u.a.: Einkaufen verändert die Welt. Die Auswirkungen unserer Ernährung auf Umwelt und Entwicklung (hg. v. Verein Partnerschaft 3. Welt Gießen / Weltladen Dachverband / BUKO-Agrarkoordination). Stuttgart: Schmetterling-Verlag 2000, 125 S., 14,80 DM, ISBN 3-89657-006-4.

Nach Bekunden der Herausgeber versteht sich die vorgelegte Publikation als Nachfolgerin des 'Wegweiser durch den Supermarkt' aus den 80er Jahren. Ob der Anspruch des Titels umsetzbar ist, liegt damals wie heute in den Händen der Konsumierenden. Gleichwohl bietet auch dieses Buch eine Fülle von Informationen, die im Sinne der Studie 'Zukunftsfähiges Deutschland' helfen sollen, Nachhaltigkeit handlungsorientiert auf die Beine zu stellen. Ziel ist nicht der Verzicht, sondern die Lebensfreude und der Genuss durch besseren Konsum.

Bedauerlicherweise bedeutet die Publikation einen didaktisch-methodischen Rückschritt gegenüber jenen Materialien, die in der Folge der Studie erschienen sind: Ein weiteres Mal wird der zwangsläufige Zusammenhang von Wissen und Handeln unterstellt. Die 18 fundierten Grundlagentexte – zu Themen wie z.B. Ernährung / Landwirtschaft, Gentechnolo-

gie / Gen-Food, Kakao / Kaffee / Bananen, Müllvermeidung, Macht der Multis – enden in der Regel mit einer Zusammenfassung 'Was können wir tun?' Hier stellt sich die Frage nach den Adressaten der Publikation. Für bereits entwicklungspolitisch sensibilisierte Menschen gibt es eine Menge Informationen. Für jene Menschen jedoch, die Fairen Handel und gesunde Nahrungsmittel bisher nicht kennen, bietet die Publikation nur wenig Einstiegsmöglichkeiten.

Positiv sind die Abstracts zu Beginn vieler Beiträge und die Literaturinformationen im Anhang. Die Publikation ist v.a. empfehlenswert als Hintergrundlektüre für die entwicklungsbezogene Bildungsarbeit. *Gregor Lang-Wojtasik*

Herwart Kemper / Siegfried Protz (Hg.): Europäische Verständigung durch dialogische Erziehung. Erfurter Beiträge zur Schulpädagogik, Norderstedt 2000 (Anne Fischer Verlag), 170 S., 22 DM, ISBN 3-926049-24-3

Franz Fischer hat schon im Jahre 1960 in seiner Schrift "Die Erziehung des Gewissens" davor gewarnt, das Europäische Anliegen könne sich darin erschöpfen, ein bloß formaljuristisch funktionierender Organismus zu werden, der - von zeitgebundenen Machtverhältnissen getragen - nur zu leicht sein Ende finden könnte (vgl. Fischer 2. Aufl. 1999, S.177). Die administrativen und institutionellen Maßnahmen (von oben) zur Vereinigung Europas werden konfrontiert mit der Vermittlung eines europäischen Gewissens als Grundlage der Verwirklichung der Einheit Europas. Die Warnung, ein Vereintes Europa könne seinerseits zu einer neuen Gestalt des politischen Egoismus führen, ist auch heute noch ernst zu nehmen. Von Bedeutung ist auch Fischers Aufforderung, die Bewegung des Gewissens möge Europa umfassen und aufgehoben werden in die Allgemeinheit der ganzen Menschheit. Damit ist auch ein Grundgedanke des von Herwart Kemper und Siegfried Protz herausgegebenen Buchs "Europäische Verständigung durch dialogische Erziehung" angestimmt, ein Grundgedanke, den übrigens Reinhold Schneider bereits in seinen Gedanken zu einer europäischen Lebensform ausgetragen hat: "Wo die Feinde miteinander sprechen, da ist Europa; wo dieses Gespräch verstummt, wo die Feinde einander erschlagen, da ist Europa nicht mehr" (in: Der Friede der Welt, Frankfurt 1983, S. 247). Dieses Buch sammelt die Beiträge zu einer im Juli 1999 an der Pädagogischen Hochschule Erfurt abgehaltenen Jahreskonferenz des EU-Projekts "Interkulturelle Erziehung in Ost- und Westeuropa als Dialog". Der Europagedanke soll (so heißt es im Vorwort der Herausgeber) gelöst werden aus seiner einseitigen Verflechtung in politische und ökonomische Diskussionszusammenhänge und endlich auch im Bereich von Erziehung und Unterricht auf hochschulischer wie auf schulpraktischer Ebene zur Geltung gebracht werden. Der Dialog wird als konstitutives Prinzip interkultureller Erziehung verstanden. Das betont Kemper in seiner Abhandlung "Europäische Verständigung durch dialogische Erziehung", wobei er einen Blick auf Martin Bubers Rede "Über das Erzieherische" wirft, auf dessen Grundgedanken; dass der Gegenpol von Zwang. nicht Freiheit, sondern Verbundenheit ist (S. 5 f.). Interkulturelle Erziehung wird als Aufgabe verstanden, das Eigene am Anderen, Fremden zu erkennen und dabei den Eigenwert des Anderen, Fremden anzuerkennen. Kemper bezieht sich dabei auch auf die sokratische Methode Leonard Nelsons. Protz Abhandlung "Interkulturelle Erziehung in einer fragmentarisierten Lebenswelt" versteht interkulturelle Erziehung in einem "Welthorizont". Die scheinbar feststehende Nationalkultur sei brüchig geworden. Der Universalismus einer technischen Zivilisation wird kontrastiert mit der Verschiedenheit, der Vielfalt der Kulturen. In einer Welt der Globalisierung und Mobilisierung müssten Kulturen als offene Systeme gedacht werden; zu achten sei das Recht des Differenten, das "Recht auf Anderssein" (S. 23) im interkulturellen Dialog. Protz gelangt hier, angeregt von Wolfgang Welschs "Transkulturalität", zu einem gemeinsamen rechtlichen Kern der interkulturellen Option, der leider nur undifferenziert in "den" Menschenrechten (S. 27) festgelegt wird, als gäbe es nicht auch bei diesen unterschiedliche Begründungen und Ausprägungen. Schulpraktische Beispiele erläutern die Grundgedanken dieses Buchs gut, wie überhaupt eine der Stärken des Buchs darin besteht, treffende Berichte nationaler Projekte unter anderem aus Litauen, Ungarn, den Niederlanden, dem Vereinigten Königreich zur Kenntnis zu geben und verschiedene Projektschulen sich vorstellen zu lassen. Angedeutet sei weiterhin Detlef Zöllners Beitrag "Der Grundgedanke im Thüringer Lehrplan", der wieder von "Bildung" (S. 116) spricht, unterschieden von Selbst- und Sozialkompetenz. Sehr schön ist die Entdeckung Rainer Schlundts gegen Ende des Buchs, dass das Wort "Grenze" vom polnischen granica her komme, dessen Stamm "schützen, bewahren" (S. 157) bedeute. Im Rahmen einer dialogischen Erziehung (nicht allein im Horizont Europas) ist damit auch immer der Schutz des Anderen gemeint, nicht der militärische Selbstschutz. Verfasser und Schulprojekte deuten auf ein offenes Verständnis Europas hin, das einerseits sich über sich hinaus in einen Welthorizont öffnen soll, andererseits zuerst seinen Ort finden muss im Inneren der Menschen, in ihrem Gewissen. Das Buch erinnert daran, dass Europa unterhalb dieser menschlichen Lebensform nicht zu haben ist. *Arnold Köpcke-Duttler*

Sterzenbach, Gregor/ Moosmüller, Alois: Kulturkontrakt-Kulturkonflikt in der Schule. Untersuchung zum interkulturellen Handeln an Münchner Schulen. Studie im Auftrag der Landeshauptstadt München 2000, 107 Seiten. Bezug: Direktorium Stelle für Interkulturelle Zusammenarbeit, Burgstraße 4, 80331 München

Diese Studie, an acht Münchner Schulen durchgeführt, stellt anhand von Interviews die multikulturelle Situation an Schulen aus Sicht der Schülerinnen und Schülern dar. Sie ist nicht repräsentativ, soll aber als Diskussionsgrundlage für den Austausch mit Lehrerinnen dienen. Die Autoren fragten, welche Unterschiede in den Wertorientierungen sich aufgrund unterschiedlicher kultureller Sozialisation ergeben, wie diese Unterschiede sich auf den Umgang der Schüler und Schülerinnen miteinander und in Beziehung zu den Lehrkräften auswirken und wie diese damit umgehen. Die Studie stützt sich dabei auf einen Kulturbegriff nach Geert

Hofstedte, der Kulturen über vier verschiedene Dimensionen vergleicht. Daraus lassen sich Werte für die Kulturen ablesen, aus denen die befragten Schüler stammen. Die Schwierigkeit an diesem Kulturbegriff – und das muss kritisch angemerkt werden – ist, dass die Streuung innerhalb einer Kultur damit nicht mehr ausreichend erfasst werden kann. Außerdem ergibt sich für die Einwanderer ein ziemlich statischer Kulturbegriff, dem sie danach noch immer unverändert angehören. Der größte Teil der Studie beschäftigt sich mit der Sicht der Schüler auf ihren multikulturellen Alltag. Die Schülerinnen äußern sich dabei zu ihrem Freizeitverhalten, ihrem Umgang mit Hausaufgaben, ihren Zukunftsvorstellungen, ihrem Verhältnis zu Leistungsanforderungen, Sozialverhalten in der Schule, Verhältnis zu Lehrern und Unterricht. Die Sicht der Lehrer und Lehrerinnen zur Situation an den Schulen, besonderen didaktischen Maßnahmen, die interkulturellen Unterricht im Blick haben, zu der Elternschaft ihrer Schüler und der "idealen Situation" an Schulen wird in einem zweiten Teil dargestellt. Dabei fällt auf, dass die Lehrer Interkulturalität nicht als Lernanlass, sondern als Belastung ansehen. In einer kurzen Zusammenfassung wird gerade dieser Punkt als veränderungswürdig angesehen. Die Studie ist keine empirische Untersuchung und stellt deswegen leider auch keine repräsentativen Zahlen vor, sondern versucht Eindrücke aus Schulen darzulegen. Sie kann sicherlich Denkanstöße liefern, wo eventuell Probleme von Schülern aus unterschiedlichen Kulturen und Lehrern verschieden gesehen werden und wo interkulturelle Erziehung noch mehr sensibilisieren kann. *Christine Schmidt*

Becker, Jörg / Salamanca, Daniel: Entwicklungspolitische Fachzeitschriften in Deutschland. Eine Marktanalyse. KomTech – Report 27/2001. 68 Seiten
Bezug: KomTech-Institut, Augustastr. 18, 42655 Solingen. Tel.: 0212-13624. Preis: 40,00 DM.

Das Institut für Kommunikations- und Technologieforschung (KomTech) führte im Jahr 2000 im Auftrag spanischer Medien- und Politikwissenschaftler eine Erhebung zur Lage entwicklungspolitischer Periodika in Deutschland durch. Die Vorgehensweise, Ergebnisse und die Kritik seitens des Instituts sind in dieser Veröffentlichung dokumentiert. Ziel war es unter anderem, Möglichkeiten zur internationalen Vernetzung von Fachzeitschriften und Informationen über Finanzierungsmöglichkeiten zu sammeln.

Über Fragebögen, Sichtung der Publikationen und Experteninterviews konnten Daten zu 15 Fachzeitschriften (u.a. "akzente", "epd-Entwicklungspolitik" und "Zeitschrift Kindernothilfe") gesammelt und verglichen werden. Über diese kann man dann Daten nachlesen wie Höhe der Auflage, Gründungsmotive, Anzahl der Autoren, Ausbildung der Autoren, Kooperation mit anderen Stellen und vermutete Struktur der Leserschaft.

Anhand dieser Daten sind die Autoren in der Lage, ausführlich zu ihren Fragestellungen zu schreiben und Kritik an der Arbeitsweise der Zeitschriften zu üben. Die Finanzierung der Publikationen erfolgt zumeist über Subventionen, was den Marktzugang für privatwirtschaftliche Anbieter erschwert. Hier sehen die Autoren zudem eine Gefahr für die Unabhängigkeit journalistischer Meinung. Oft werden dabei Aspekte der Public Relations der Herausgeber und journalistische Arbeit vermischt. Inhaltlich erkennen die Mitarbeiter des KomTech, dass die Sichtweisen der Betroffenen zu wenig in den Zeitschriften wiedergegeben werden. Die teils deutliche Kritik und die vergleichenden Daten interessieren sicherlich nicht nur Autoren und Herausgeber der Periodika, sondern auch ihre Leserschaft. *Christine Schmidt*

Klemm, Ulrich: LERNEN OHNE SCHULE. Argumente gegen eine Verschulung und Verstaatlichung von Bildung. AG SPAK Bücher, 2001, 84 S., ISBN 3-930830-22-1.
Bezug: AG SPAK Bücher, Holzheimer Str. 7, 89233 Ulm, Tel.: 07308919261, 15 DM.

Der Autor will einen Beitrag zu einer fundamentalen Kritik der gegenwärtigen Struktur von Schule und Bildung sowie der Bildungspolitik leisten. Anhand von acht Thesen zeigt er auf, warum eine derartige Kritik nötig ist. Es geht ihm dabei nicht um die Abschaffung von Bildung, sondern um eine Verbesserung und die Möglichkeit, auch im Lernen Demokratie zu wagen.

Klemm argumentiert auf verschiedenen Ebenen. Zunächst legt er dar, dass Schule ein Herrschaftsinstrument des Staates oder der Eliten darstellt. Der Zwang zur Schulpflicht verletze das Recht auf Selbstbestimmung, da alle an Schule Beteiligten zwar Pflichten, aber keine demokratischen Rechte haben. Für Schüler bedeutet das, dass sie gezwungen werden, eine Institution zu besuchen und sich deren Normen und Inhalten auszusetzen. Bei Zuwiderhandlung wird mit schlechten Noten und Bußgeldern (bei Fernbleiben) bestraft. Da Schule auch ein Ort der Grenzziehung und Absonderung vom wirklichen Leben ist, sieht er darin einen Widerspruch zu den Lernanforderungen in einer globalisierten Welt, in der Schule, besonders im Hinblick auf die Ermöglichung lebenslangen Lernens, sich dem Leben öffnen und mit anderen Lernmöglichkeiten vernetzen müsse. Auf dem Weg in eine Bürgergesellschaft behindert eine undemokratisch organisierte Schule seiner Meinung nach eher das Lernen von Partizipation und Demokratie. Methodisch wünscht er sich ein informelles, beiläufiges Lernen, wie es in außerschulischen Zusammenhängen vorkommt. Er spricht der Institution Schule die Fähigkeit ab, sich am Subjekt des Lernens (dem Kind) zu orientieren. Neben diesen Argumentationslinien gibt der Autor einen kurzen Ausblick, was Lernen in einer entschulten Gesellschaft, in der statt einer Schulpflicht eine Bildungspflicht vorliegt, bedeuten könnte.

Eingerahmt werden die Thesen von einem Auszug aus einem Roman und einem Beispiel aus der Praxis, dazu stützt sich der Autor in seiner Analyse auf zahlreiche aktuelle Aussagen zur Bildungspolitik und Hinweise aus der Fachliteratur. Seine Thesen stellen eine Diskussionsgrundlage dar, um sich über das neue Leitbild von Schule Gedanken zu machen. Vieles von dem, was er anspricht, wird nicht unwidersprochen bleiben (können), aber es bietet einen guten Anlass, sich mit dem gegenwärtigen System und seinen Schwächen auseinander zu setzen. *Christine Schmidt*

Ravishankar, Anushka/Wolf, Gita: Puppets Unlimited – Puppen zum Selbermachen aus aller Welt. Mülheim: Verlag a. d. Ruhr 1998. ISBN 3-86072-371-5, 141 S., DM 39,80.

Im vorliegenden, aus Indien kommenden und sehr ansprechend gestalteten Material "Puppets unlimited" werden Anregungen zur Gestaltung vielfältiger Theaterpuppen gegeben. Zunächst schreiben Gita Wolf und Anushka Ravishankar einige einführende Abschnitte zum Puppenspiel und zur Herstellung der Puppen aus Alltagsmaterial. In den vier folgenden Kapiteln des Buches finden sich Anleitungen zur Anfertigung von Handpuppen, Stabpuppen, Schattenfiguren und Marionetten. Am Anfang jedes Kapitels befinden sich kurze Erläuterungen zu Besonderheiten und zur Tradition der jeweiligen Puppenart. Die Gestaltungsanleitungen zu den einzelnen Puppen enthalten jeweils einen Materialhinweis, eine Schrittfolge zur Herstellung der Puppe, einen Hinweis darauf, wie die Puppe zu führen ist und das Foto eines Ergebnisses. Bei den meisten der insgesamt 55 Gestaltungsvorschläge wird ein Hinweis zur Variation der Puppe angeführt. Neben vielfältigem Alltagsmaterial wie Verpackungen, alten Socken, Watte etc. wird zur Herstellung einiger Puppen Styropor benötigt, das man in einigen Fällen durch Pappmaschée ersetzen könnte. Hilfreiche – aber recht knapp ausfallende – Erläuterungen zum Spiel mit Theaterpuppen finden sich am Schluss des vorliegenden Materials.

Die farbigen Fotos der Ergebnisse der Hand- und Stabpuppen motivieren vermutlich insbesondere Kinder im Grundschulalter zum eigenen Gestalten. Damit diese die vorgestellten Puppen selbständig herstellen können, sollten die Gestaltungsanleitungen präziser ausfallen. Die dargestellten Schattenfiguren und Marionetten dürften auch Teenager ansprechen. Die zum Teil komplizierte Herstellung der Puppen erfordert allerdings ebenso wie die Entwicklung von Puppentheateraufführungen Anleitung und Hilfestellung, die das Buch nur eingeschränkt leistet.

Michael Weigel

Bischöfliches Hilfswerk Misereor e.V. (Hrsg.): Zukunft der Erde – Erde der Zukunft. 4. Teillieferung: Lokale Agenda 21 – Zukunft vor Ort gestalten. Aachen 2000, 48 Seiten. Bezug: Bischöfliches Hilfswerk Misereor e.V., Mozartstr. 9, 52064 Aachen, Telefon: 0241/4420, 9,- DM.

Diese Arbeitshilfe soll Anregungen für die Umsetzung der Studie "Zukunftsfähiges Deutschland" in der Jugendarbeit geben und richtet sich an Gruppenleiterinnen und Gruppenleiter kirchlicher Gruppen. Die erste Lieferung umfasst einen Sammelordner und Materialien zu dem Thema "Zukunft der Erde – Erde der Zukunft" . Die verschiedenen Teillieferungen werden zu unterschiedlichen Themen erstellt, die dann einzeln bestellt und abgeheftet werden können. Nach den Themen "Mobilität", "Zukunft der Arbeit" und "Gut leben statt viel haben" drehen sich alle Anregungen in dieser vierten Lieferung um die Annährung an die "Lokale Agenda 21".

Dabei werden in drei Kapiteln Grundlagen vermittelt, Beispiele wie die Aktion fifty/fifty vorgestellt und Vorschläge für die Arbeit in Gruppenstunden unterbreitet. Die Vorschläge beinhalten häufig Diskussionsanregungen oder Ideen, wie man mehr über lokale Agendaaktionen erfahren kann. Dabei wird sehr deutlich gemacht, dass die Agenda auch (oder vielmehr besonders) kirchliche Jugendgruppen anspricht und angeht. Viele bisherige Gruppentätigkeiten können in einen größeren Zusammenhang gestellt werden und damit mit anderen Aktionen vernetzt werden. Somit ist die lokale Agenda dann keine neue Belastung, sondern eine sinnvolle Bereicherung.

Inhaltlich gibt die Loseblattsammlung in dieser Teillieferung eine gute Einführung in die Thematik. Die methodischen Vorschläge sind allerdings nicht immer so aufgearbeitet, dass sie wirklich sofort umgesetzt werden können, da sie nur grob umrissen werden und die Feinarbeit den Gruppenleitern überlassen wird. Dies stellt für viele sicherlich eine zu große Hürde dar und dämpft die Motivation, mit dem Material umzugehen. In der Erscheinungsform "Loseblattsammlung" stecken zudem andere Möglichkeiten (kopierfähige Arbeitsblätter, herausnehmbare Spielblätter, Flugblätter etc.), die hier leider nicht genutzt werden.

Christine Schmidt

Hauptgeschäftsstelle des Diakonischen Werkes der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD) (Hrsg.): Eine Welt in der Schule, Klasse 1 - 10. Projekt des Grundschulverbandes – Arbeitskreis Grundschule e.V. Sonderdruck des Heftes Nr. 2/ Juni 1999), Stuttgart, Januar 2000. Bezug: Hauptgeschäftsstelle des Diakonischen Werkes des Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD), Stafflenbergstr. 76, 70184 Stuttgart, Telefon: 0711/2159-0.

In diesem Heft werden unterschiedliche Unterrichtsanregungen rund um das Thema "Arbeit" zusammengestellt. Dabei wird deutlich, dass auch Kinder von Arbeit oder Arbeitslosigkeit betroffen sind. In Skizzen werden Denkanstösse gegeben, wie man anders, global und interkulturell, über Arbeit, Lohn und Freizeit nachdenken könnte. Dazu werden Unterrichtseinheiten in einer Grundschulklasse kurz umrissen, Spiele und Materialien von Misereor oder "Brot für die Welt" vorgestellt.

Christine Schmidt

Gugel, Günther / Jäger, Uli: Streitkultur. Konflikteskalation und Konfliktbearbeitung. Eine Bilderbox. Verein für Friedenspädagogik e. V., Tübingen, 2000. Bezug: Verein für Friedenspädagogik Tübingen e.V., Bachgasse 22, 72070 Tübingen, Tel.: 07071/21312.

In dieser Bilderbox befinden sich drei große Plakate und dazu passend DINA4 Karten, auf denen ebenfalls die Bilder und Texte der großen Plakate zu sehen sind. Zusätzlich befindet sich in der Box ein Faltblatt, das knapp in die Theorie einführt und einige methodische Hinweise gibt.

Thematisch gruppieren sich die gemalten Bilder, die fast ausschließlich Männer in Anzügen in verschiedenen Positionen rund um einen Tisch zeigen, um "Streitkultur" (neun Stufen einer Konflikteskalation nach Glasl), "Konfliktlö-

sung" (10 Regeln für konstruktive Konfliktverläufe) und "Versöhnung" (Sieben Fragen auf dem Weg zu Neuanfang und Versöhnung).

Diese Bilderbox eignet sich als Einstieg in das Thema, ermöglicht einem Gruppenleiter aber nicht eine umfassende Behandlung der Frage "Konfliktlösung". Dazu sind die methodischen Anregungen zu knapp gehalten und zu wenige Variationsmöglichkeiten vorhanden. Insgesamt ist es schwierig, anhand der eher allgemeinen Regeln, der abstrahierenden Darstellung und ohne weitere illustrierende Beispiele eine konstruktive Übertragung der Vorschläge auf reale Konflikte zu erreichen.

Christine Schmidt

Elisabeth Marie Mars / Uwe Fahrenholz (Hrsg.): Pachamama. Globales Lernen im Dialog mit Kunst und Natur. Arbeitsstelle Weltbilder, Agentur für interkulturelle Pädagogik. Horlemann Verlag, Bad Honnef 2000. ISBN 3-89502-120-2, DM 24,80

"Pachamama" ist eine Erdfigur aus einem indianischen Schöpfungsmythos, die die Kraft des Lebens, die Quelle alles Lebendigen symbolisiert – und zwar als weiblicher Teil der Schöpfung, während der Himmel die männliche Ergänzung darstellt.

Von diesem Ausgangspunkt in der indianischen Mystik hat eine Arbeitsgruppe von der Arbeitsstelle Weltbilder in Münster zusammen mit dem Umweltzentrum Schortens unter der Leitung eines kolumbianischen Künstlers mit deutschen und ungarischen Schülerinnen und Schülern eine Erdskulptur im Klostergarten des Umweltzentrums geschaffen. Am Anfang stand nicht die Begegnung mit dem Fremden, mit der Exotik, sondern die Stärkung der Wahrnehmungsfähigkeit und die Bewusstwerdung über eigene Lebensvorstellungen. Wahrnehmung, Reflexion, Verantwortung und Dialogbereitschaft sind wesentliche Voraussetzungen für den gesellschaftlichen Neuanfang, den die Agenda 21 von uns erwartet.

"Pachamama" ist also ein Agenda-Projekt in der Verbindung von Umwelt- und Entwicklungsfragen, das die aktive Teilhabe der Schüler an der Gestaltung ihres Lebensumfeldes in globaler Verantwortung zum Ziel hat. In einem behutsamen Lernprozess wurde das eigene Verhältnis zur Natur, die Wahrnehmung der anderen und die Perspektive anderer Kulturen bewusst gemacht und in künstlerisch-kreativer Form umgesetzt. Die grafische Gestaltung des Buches mit Bildern, Symbolen, Zitaten und Quellentexten macht es zu einem Schmuckstück. So ist die Erdskulptur Pachamama "nicht nur ein Kunstwerk, sondern auch ein Anlass zum Lernen" geworden. "Unsere Wurzeln leben noch!" ist die Botschaft des Künstlers Jorge Hidalgo aus Kolumbien, der seit 1991 in Deutschland lebt.

Das Buch ist für Multiplikatoren lesenswert, die auf der Suche sind nach neuen Wegen der Verbindung von Entwicklungs- und Umweltpädagogik, den zwei Säulen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. Die Faszination, mit der man das Buch in die Hand nimmt, wird allerdings durch den Aufbau der Kapitel gebrochen: Statt die Leser einzuführen in das allmähliche Lernen über sich und die anderen kommen zunächst sachlich-abstrakte Abhandlungen über Sinn und Inhalt einer Bildung für Nachhaltigkeit, über das Angebot des Umweltzentrums Schortens, globales Lernen und die Agenda 21. Wäre nicht der umgekehrte, induktive Weg dem Ziel des Buches viel angemessener gewesen, um aus den hier gemachten Erfahrungen de Haans Darstellung von "Grenzüberschreitungen der Umweltbildung" besser zu verstehen? Auch sucht man vergeblich eine Darstellung des Lernprozesses selbst und der unmittelbaren interkulturellen Erfahrungen.

Liest man also das Buch als Kunstwerk von hinten nach vorn oder quer, so erahnt und entdeckt man viel Nachdenkenswertes über indianische Mystik und unsere westliche Auffassung von Leben, über pädagogische Prozesse und Sichtweisen von Schülerinnen und Schülern.

Gisela Führing

Regina und Gerd Riepe: Afrika Kultur. Zur Kunst, Architektur und Literatur eines Kontinents. Misereor Materialien für die Schule, Nr. 33. Aachen 2001, Arbeitsmappe mit 135 Blättern und einer Kartei von 30 Bildern. ISBN: 3-88915-213-4

Diese neue Misereor-Materialmappe für die entwicklungsbezogene Bildungsarbeit in der Sekundarstufe II ist von dem bekannten Autorenpaar Riepe herausgegeben und enthält die persönliche und berufliche Erfahrung vieler Jahre Bildungsarbeit. Hier packen sie ein Thema an, das zwar zumeist direkt und indirekt in Materialien angesprochen, aber noch nie so differenziert angegangen wurde: die Kultur. In vielen Köpfen herrscht immer noch eine Meinung über Kultur als einer statischen Angelegenheit, die außerdem an Afrika vorübergegangen oder erst mit den Kolonialherren gekommen ist: Afrika, der geschichts- und kulturlose Kontinent. Mit diesem Vorurteil wird hier gründlich theoretisch (in den Hintergrundüberlegungen und didaktischen Hinweisen) und vor allem praktisch (durch eine Fülle von Arbeits- und Anschauungsmaterial) aufgeräumt – und zwar unter Auslassung der vielleicht erwarteten Themen Musik und Tanz! Hier geht es um Schriftkultur, (vorkoloniale) Geschichte, narrative Bilder und Literatur aus dem Großstadtleben, Masken (Objekte und Phänomen), Selbst- und Fremdbilder, diverse Architekturbeispiele u.v.a.m. – jeweils an konkreten Länderbeispielen.

Voller Freude kann man blättern und schauen, sich vertiefen in die konkreten Arbeitsmaterialien mit weiterführenden Ergänzungen zum Selbststudium wie zur Anleitung – eine schier unerschöpfliche Quelle an Anregungen, die sich wahrhaftig nicht nur auf den "fernen" Kontinent, sondern auch auf unser Leben und Denken erstrecken und uns vielfältig hinterfragt in unserer Selbst- und Fremdwahrnehmung. Dadurch ist das Material auch weit über das Lernfeld Schule hinaus eine wahre Fundgrube für neue Entdeckungen oder Querverbindungen.

In der bewährten Reihe der Misereor-Materialien ist hier

eine hervorragende Mappe für die Oberstufenarbeit entstanden, die viele Fächer interdisziplinär miteinander verbindet oder für Projektarbeit und eigene Recherchen geeignet ist.

Gisela Führing

Bhattacharjee, Tarit, aufgeschrieben von Arni, Kanchana/ Wolf, Gita: India Folk Art – die Kunst des Einfachen. Kreatives Gestalten mit Alltagsmaterialien. Mülheim: Verlag an der Ruhr 1996. ISBN: 3-86072-291-3, 71 Seiten, 38,20 DM

Das sehr ansprechend gestaltete Material "India Folk Art" ist sowohl für Kunstlehrerinnen und Kunstlehrer als Anregung gedacht als auch für Erwachsene und Kinder, die künstlerisch experimentieren möchten. Es enthält vielfältige Ideen und Anleitungen zu eigenem künstlerischem Tun. Nach einer kurzen Einführung in das Konzept von Tarit Bhattacharjee folgen 45 Gestaltungsvorschläge, die in die Kapitel Linien und Muster, Farbe, Raum und Form, Strukturen und Abdrücke, Dreidimensionale Formen, Kombinieren und Gestalten und Entdecken und Verwandeln gegliedert sind. Die jeweiligen Gestaltungsvorschläge enthalten einen Hinweis auf das benötigte (Alltags-)Material und eine schrittweise Anleitung zur künstlerischen Gestaltung. Jedem Vorschlag ist ein – meist farbiges – Foto eines Ergebnisses angefügt.

Das auf Unterrichtserfahrungen des Autors basierende Konzept betont das experimentelle Vorgehen, das die Kinder zu eigenen kreativen Ausdrucksformen anregen soll. Dabei möchte Bhattacharjee durch inhaltlich an traditioneller indischer Folklore orientierte Gestaltungsvorschläge stereotype Darstellungsmuster aufbrechen und die Kinder zur eigenen Formfindung anregen. Gestaltungsbeispiele wie "Linien verändern Formen"(S. 14) oder "Wände zum Bemalen"(S. 34) regen dazu an, sich auf entdeckendes und probierendes Gestalten einzulassen. Zufällige Zwischenergebnisse sollen bewusst wahrgenommen und zur Grundlage der weiteren Gestaltung werden.

Insgesamt enthält das Buch eine Anzahl Ideen zu kreativer künstlerischer Praxis, die insbesondere ältere Grundschulkinder und Teenager ansprechen dürften. Für den Kunstunterricht verspricht das Material interessante Impulse. Bei der inhaltlichen Aufarbeitung durch die Lehrkraft könnten Bezüge zu Indien als dem Herkunftsland der Gestaltungsvorschläge hergestellt werden. Für die eigenständige praktische Umsetzung der Gestaltungsideen durch Grundschulkinder wäre eine zum Teil präzisere Anleitung notwendig.

Michael Weigel

Riepe, Regina/ Riepe, Gerd: Projektmappe Afrikanische Religionen. Verlag an der Ruhr, Mühlheim an der Ruhr 2000. Ab Klasse 8, 74 S., A4, Karton, 36,- DM, ISBN: 3-86072-568-8.
Bezug: Verlag an der Ruhr, Postfach 102251, 45422 Mühlheim an der Ruhr, Tel.: 0208439540.

Wenn über Weltreligionen geredet wird, kommt ein ganzer Kontinent im Gespräch nahezu nicht vor: Afrika. Das mag den Eindruck erwecken, als ob es dort kein religiöses Leben gäbe. Da auch keine Religionsgründer, prächtige heilige Stätten oder überlieferte Schriften vorhanden sind, wird die spirituelle Welt in Afrika nicht richtig zur Kenntnis genommen und erscheint im Wahrnehmungshorizont der Ausländer bestenfalls als "Aberglaube". Einen anderen Zugang wählt diese Arbeitshilfe für eine fächerübergreifende Behandlung afrikanischer Religionen im Unterricht ab der 8. Klasse. Die Autoren fragen nach dem Bild der Welt und vom Menschen bei afrikanischen Stämmen, nach der Bedeutung des Todes und den Umgang damit. Antworten darauf sind Bestandteil der afrikanischen Religionen und laden auch ein, eigene Vorstellungen zu überdenken, unabhängig von der persönlichen Religiosität.

Die Mappe beginnt mit einer ausführlichen Analyse der Grundlagen: Was bedeutet eigentlich "Religion", kann man in Afrika von Religionen reden? Was bedeutet für die Schülerinnen persönlich "Religion"? Welche Vorurteile gibt es und warum ist Quellenarbeit im Zusammenhang mit einer fremden Kultur schwierig? Diese Fragen ermöglichen einen Zugang, der nicht im Wiederholen von Vorurteilen stecken bleibt, da ihre Thematisierung der erste Schritt zu einer Reflexion ist. Somit ist das ein wichtiger Beitrag zur interkulturellen Kompetenz.

Die weiteren Arbeitsvorschläge gruppieren sich um drei Themen: "Weltbilder" werden anhand afrikanischer Mythen thematisiert, Alltagsleben und Ehevorstellungen beschrieben. Unter der Überschrift "Zeichen des Glaubens" werden Fetische, Glücksbringer und Rituale beschrieben und mit christlichen Glaubenszeichen verglichen. Um Beerdigungsriten, den Umgang mit dem Tod und die Vorstellung, wie Ahnen weiterleben, geht es in dem Kapitel "Tod und Jenseitsglaube".

Die Arbeitsblätter sind mit sehr viel Text (sowohl Beschreibungen als auch afrikanische Poesie und Prosa) ausgestattet, im Vergleich dazu mit wenig Bildmaterial oder Arbeitsvorschlägen, die von der verbalen Vermittlung wegführen. Die Spiegelung der eigenen Vorstellungen vor dem Hintergrund der Informationen über afrikanische Religionen wird in jedem Kapitel angeregt sowie mit Material aus dem europäischen Gebiet unterstützt. Zum Aufbau einer Unterrichtseinheit wird nichts ausgesagt, die Mappe enthält aber genug Informationen, um sich über einige Unterrichtsstunden mit dem Thema zu beschäftigen, ohne dass eine thematische Abfolge festgelegt ist.

Christine Schmidt

Veranstaltungen

(red.) Evangelische Akademie Bad Boll: bietet für das zweite Halbjahr 2001 Veranstaltungen u.a. zu folgenden Themen an: Gewalt überwinden in Indien, Deutsch- indische Begegnungstagung; Poverty Reduction Strategy Process – Positionen und Beiträge der deutschen Entwicklungszusammenarbeit (entwicklungspolitische Herbsttagung); Global Governance – globale Wissensgesellschaft. Nähere Informationen: Evangelische Akademie, Akademieweg 11, 73087 Bad Boll, Tel: 07164/790, Fax: 07164/79440, www.ev-akademie-boll.de.

Medien

(red.) Afrika in deutschen Schulbüchern: Die Konrad-Adenauer-Stiftung hat eine Broschüre herausgegeben, die das Afrika-Bild in deutschen Schulbüchern kritisch untersucht. Die Broschüre ist von Anke Poenicke verfasst. Das Heft (Zukunftsforum Politik, Heft 29) kann bei der Konrad-Adenauer Stiftung, Referat für Publikationen, Rathausallee 12, 53757 Sankt Augustin, Fax: 02241/246-867 bestellt werden.

(red.) Tourismus und Entwicklung: Materialien und Medien zum globalen Lernen für den schulischen und außerschulischen Bereich zu diesem Thema bietet die entwicklungspolitische Bildungs- und Schulstelle BAOBAB in der Maiausgabe 20001 des Kataloges. Unter verschiedenen Aspekten wie etwa Umweltverträglichkeit, wirtschaftlichen Bedingungen und Auswirkungen, Kinderarbeit oder Prostitution wird das Thema Tourismus kritisch behandelt. Das Bestellheft beinhaltet dazu Sachinformationen, didaktische Materialien und Reisetipps in Form von Printmedien, Audiovisuellen Medien und Arbeitsmappen, sowie hilfreiche Adressen an. Zusätzlich werden Seminare und Vorträge aufgeführt, die von BAOBAB vermittelt werden können. Bezug: BAOBAB, Berggasse 7, A-1090 Wien, Tel.: 01/319 30 73, Fax: 01/319 30 73-290, baobab@baobab.at.

(red.) UNESCO heute: Die Zeitschrift der Deutschen UNESCO- Kommission, Ausgabe Frühjahr/ Sommer 2001 enthält u.a. Berichte über Beiträge zum UN- Jahr 2001 des Dialogs zwischen den Kulturen, den globalen Dialog von UNESCO und Weltbank auf der EXPO 2000, die Konferenz des UNESCO- Schulnetzes in Qatar, den ersten asiatischen Workshop "Spielzeug für behinderte Kinder" und andere Veranstaltungen, Programme und Ereignisse im Jahr 2000. Ein bebildertes Dossier zu den 61 neuen Stätten auf der UNESCO-Welterbeliste bildet einen Schwerpunkt des Heftes. Zudem sind Hinweise auf einige Neuerscheinungen rund um entwicklungspolitische Themen enthalten. Bezug: Colmantstraße 15, 53115 Bonn, Tel.: 0228/60 497-0, -11, Fax: 0228/60 497 30, www.sss.unesco.de.

(red.) Gender and Development: Die Zeitschrift der Arbeitsgemeinschaft für Entwicklungshilfe e.V. (AGEH) behandelt in ihrer Ausgabe 1/2001 Projekte geschlechtsspezifischer Entwicklungsarbeit zur Förderung der Stellung der Frauen, z.B. in Bolivien und im Niger. Bezug: AGEH, Postfach 210128 Köln, Tel.: 0221/8896-111, Fax: 0221/8896-100, www.ageh.de.

Sonstiges

(red.) Seminar für ländliche Entwicklung (SLE): Das SLE an der Humboldt- Universität Berlin ist eine vom Bundesministerium für Wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) und vom Berliner Senat finanzierte entwicklungspolitische Organisation. Das Seminar bietet Lehrgänge für Universitätsabsolventen aus natur-, wirtschafts- und sozialwissenschaftlichen Fachrichtungen als Fach- und Führungskräfte für Tätigkeiten in der internationalen Zusammenarbeit an. Die einjährigen, interdisziplinär und praxisorientiert ausgerichteten Lehrgänge beinhalten einen dreimonatigen Gutachtereinsatz in Entwicklungsländern ein. Informationen und Bewerbungsunterlagen sind im Internet abrufbar unter: www.berlinerseminar.de oder anfordern bei: SLE – HU Berlin, Podbielskiallee 66, 14195 Berlin (Dahlem), Tel.: 030/314 71 334, Fax: 030/314 71 409, annegret.schieborn@agrar.hu-berlin.de/sle.

(red.): Bildung 21. Lernen für eine gerechte und zukunftsfähige Entwicklung: Der Kongress "Bildung 21", veranstaltet vom Verband Entwicklungspolitik deutscher Nicht-Regierungsorganisationen e.V. (VENRO) in Zusammenarbeit mit dem Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung sowie den Kultusministerien der Länder, fand vom 28. bis 30. September 2000 in Bonn statt. Dazu ist jetzt eine umfangreiche Dokumentation erschienen, die sämtliche Materialien enthält. Die Eröffnungsreden und Grußworte sind ebenso vollständig enthalten wie alle Programmforenbeiträge, Arbeitsgruppenbeiträge, die Abschlussdokumente und die Pressemitteilungen. In über 40 Beiträgen wird ein genaues Bild der Ergebnisse der Tagung gezeichnet. Erhältlich ist die Dokumentation für 10,- DM (inklusive Porto und Versand) bei der VENRO-Geschäftsstelle, Kaiserstr. 201, 53113 Bonn, Tel.: 0228/ 94677-0, sekretariat@venro.org.

IKO – Verlag für Interkulturelle Kommunikation

Frankfurt am Main
Postfach 900 421
D-60444 Frankfurt/Main
Assenheimer Str. 17
D-60489 Frankfurt/Main
Tel. +49-(0)69-78 48 08
Fax +49-(0)69-789 65 75
e-mail: ikoverlag@t-online.de

Holger Ehling Publishing

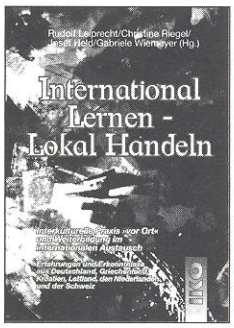
there's often a Zebra where you least expect it

Edition Hipparchia

Internet: www.iko-verlag.de

London
4 T Leroy House
436 Essex Road
London N1 3QP, UK
Phone: +44-(0)20-76881688
Fax: +44-(0)20-76881699
e-mail: Holger@Ehling.com

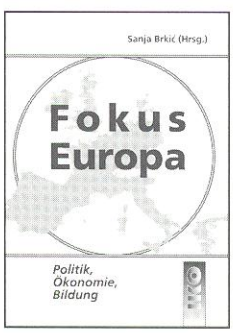
Neuerscheinungen



Rudolf Leiprecht/Christine Riegel/Josef Held/Gabriele Wiemeyer (Hg.)
International Lernen - Lokal Handeln
Interkulturelle Praxis »vor Ort« und Weiterbildung
im internationalen Austausch
Erfahrungen und Erkenntnisse aus Deutschland, Griechenland, Kroatien, Lettland, den Niederlanden und der Schweiz
2001, 320 S., DM 46,80, ISBN 3-88939-589-9

Manfred Liebel
Kindheit und Arbeit
Wege zum besseren Verständnis arbeitender Kinder in verschiedenen Kulturen und Kontinenten
Internationale Beiträge zu Kindheit, Jugend, Arbeit und Bildung, Band 7
2001, 356 S., DM 49,80, ISBN 3-88939-588-0

Christliche Initiative Internationales Lernen (Hrsg.)
Ludger Weckel/Ute Wannig
Was brauchen (wir) Menschen?
Nachhaltige Solidarität im internationalen Dialog
2001, 193 S., DM 39,80, ISBN 3-88939-556-2



Sanja Brkić (Hrsg.)
Fokus Europa
Politik, Ökonomie, Bildung
2001, 204 S., DM 26,80, ISBN 3-88939-583-X

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