

# Interkulturelle Kulturarbeit

## Aus dem Inhalt:

- Erweiterter Kulturbegriff
- Kultur- und entwicklungsbezogene Kulturarbeit
- World Heritage Studies
- Interreligiöse Begegnungen
- Klezmer mit Kindern



## EDITORIAL

Der Titel dieser ZEP-Ausgabe wirkt möglicherweise wie eine akademische Hilfskonstruktion. Gleichwohl soll der Versuch unternommen werden, drei Kulturbegriffe zu unterscheiden und aufeinander zu beziehen: 1. einen Kulturbegriff, der sich auf *Manifestationen* wie Theater oder Musik bezieht, 2. einen, der sich auf ein Repertoire von Symboldeutungen und Wertvorstellungen von *Ethnien* bezieht und 3. einen, der die kritische und aufklärerische Bedeutung des Kulturbegriffs im Sinne einer *Entmythologisierung* 'kollektiver Gedächtnisse' in den Mittelpunkt stellt.

Leitfrage des Heftes ist: *Wie ist es möglich, im Rahmen kultureller Arbeit interkulturelle Lernprozesse zu ermöglichen?*

Bedeutsam ist also, wie Kulturarbeit für interkulturelle Begegnungen so genutzt werden kann, dass interkulturelles Lernen ermöglicht wird.

Mit der Konzeption des Heftes soll die Vielfalt möglicher Zugänge angedeu-

tet werden. Dorothee Barth beschäftigt sich mit der Bestimmung eines zeitgemäßen Kulturbegriffs für interkulturelle Kulturarbeit. Clementine Herzog verdeutlicht die Bedeutung interkultureller Kulturarbeit in entwicklungsbezogener Arbeit – am Beispiel 'Mural Global' und der 'KinderKulturKarawane'. Fünf Beispiele zur Umsetzung zeitgemäßer Konzeptionen vertiefen das Thema: Marie-Theres Albert reflektiert den von ihr mitinitiierten Studiengang 'World Heritage Studies' und Martin Affolderbach berichtet über die Initiative 'Lade deine Nachbarn ein'. Franz Schmidjell und Franz Watzl stellen das österreichische Projekt 'Kulturen in Bewegung' vor. Georg Friedrich Pfäfflin informiert über eine Ausstellung, die sich mit Afrikanern in Württemberg im 15. bis 19. Jahrhundert beschäftigt und Gregor Lang-Wojtasik thematisiert die Bedeutung von Klezmer-Musik für interkulturelle Musikerziehung in der Grundschule.

Auch uns lassen die Ereignisse des 11.9.2001 und der Krieg in Afghanistan nicht gleichgültig. Als vierteljährlich erscheinende Zeitschrift sind wir uns gleichzeitig bewusst, wie schwierig sich eine angemessene publizistische Reaktion gestaltet. Vor dem Hintergrund der Ereignisse wird noch deutlicher, wie wichtig Fragen Globalen Lernens und der Entwicklungspädagogik - zentrale Anliegen der ZEP - sind. Diese hat die ZEP immer wieder aufgenommen - z.B. durch die Auseinandersetzung mit 'Friedenspädagogik in globaler Perspektive' (2-2000) und wird sich weiter mit diesen Fragen beschäftigen.

Sie finden auch in dieser Ausgabe Rezensionen und Informationen.

Eine anregende Lektüre wünscht

Gregor Lang-Wojtasik  
Hannover und Nürnberg,  
November 2001

### IKO-Verlag für Interkulturelle Kommunikation

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

Paul Drechsel · Bettina Schmidt · Bernhard Götz

#### Kultur im Zeitalter der Globalisierung

Von Identität  
zu Differenzen

IKO

Paul Drechsel/Bernhard Götz/Bettina Schmidt  
**Kultur im Zeitalter der Globalisierung**

Von Identität zu Differenzen

2000, 180 S., € 20,00, ISBN 3-88939-516-3

*Ein ungemein anregendes Buch, auf der Höhe der philosophischen Diskussion, ein Brevier für Transkulturalität (...)*

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

Dezember

4

2001

ISSN 1434-4688D

- |                                  |    |   |
|----------------------------------|----|---|
| Dorothee Barth                   | 2  | Von der Abstammung zur Wahlverwandtschaft. Entkoppelung von Region, Herkunft und Alltagspraxen im Kulturbegriff interkultureller Kulturarbeit |
| Clementine Herzog                | 6  | Dialog auf Augenhöhe? Kunst und Kultur in der entwicklungsbezogenen Arbeit  |
| Marie-Theres Albert              | 10 | World Heritage Studies: Perspektiven für eine globale interkulturelle Kulturarbeit  |
| Martin Affolderbach              | 12 | „Lade deine Nachbarn ein!“ Möglichkeiten interkulturellen Lernens durch interreligiöse Begegnungen  |
| Franz Schmidjell/<br>Franz Watzl | 14 | Kulturen in Bewegung  |
| Georg Friedrich<br>Pfäfflin      | 16 | Exotisch - höfisch - bürgerlich. Afrikaner in Württemberg vom 15. - 19. Jahrhundert   |
| Gregor Lang-<br>Wojtasik         | 18 | Interkulturelle Musikerziehung durch Klezmer in der Grundschule   |
| Porträt                          | 22 | Baumtomaten und Erdbeerspinat. Alte Nutzpflanzen in ecuadorianischen und deutschen Schulgärten  |
| Leserbrief                       | 23 | Horst Rolly: Wie schön es ist, in Gandhis Welt zu leben? Kritische Anmerkungen zur gandhianischen „Sozialreform“                              |
| BDW                              | 25 | „Internationalisierung der Hochschulen - ohne ausländische Studierende?“ / Die Jupiter-Amun-Oase Siwa und die deutsche Afrika-Forschung       |
| VENRO                            | 28 | Osnabrücker Erklärung der Teilnehmenden am BLK-Kongress 2001 „Zukunft lernen und gestalten – Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“        |
|                                  | 31 | Rezensionen / Kurzrezensionen / Unterrichtsmaterialien / Informationen  |

## Impressum

ZEP - Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 24. Jg. 2001, Heft 4

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

**Schriftleitung:** Annette Scheunpflug

**Redaktionsanschrift:** ZEP-Redaktion, Pädagogik I, EWF, Regensburger Str. 160, 90478 Nürnberg

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

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

**Redaktion:** Hans Bühler, Asit Datta, Georg-Friedrich Pfäfflin, Sigrid Görrens, Helmuth Hartmeyer, Richard Helbling, Torsten Jäger, Ulrich Klemm, Gregor Lang-Wojtasik, Claudia Lohrenscheid, Gottfried Orth, Bernd Overwien, Annette Scheunpflug, Klaus Seitz, Horst Siebert, Barbara Toepfer  
**Technische Redaktion:** Gregor Lang-Wojtasik, 0911/5302-735.

**Abbildungen:** (Falls nicht bezeichnet) Privatfotos oder Illustrationen der Autoren.

**Titelbild:** 'Mural Global' - Wandmalprojekt (Foto: Clementine Herzog)

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

Dorothee Barth

# Von der Abstammung zur Wahlverwandschaft

## Entkoppelung von Region, Herkunft und Alltagspraxen im Kulturbegriff interkul- tureller Kulturarbeit

*Zusammenfassung: Die Autorin entwickelt einen zeitgemäßen Kulturbegriff jenseits negativer oder positiver Ausgrenzung aufgrund ethnischer Merkmale, den sie im Konzept von Transkulturalität zuspitzt und anhand zweier Beispiele aus dem Musikbereich illustriert.*

### ‘Kultur’ als Deutungsmuster in der interkulturellen Kulturarbeit

Über den Kulturbegriff in der interkulturellen Kulturarbeit zu reflektieren, indem man ihn als universalen und disziplinenüberschreitenden Begriff voraussetzt (also herauszufinden, was ‘Kultur’ ist), ist ebenso hoffnungslos, wie eine normative Verengung sinnlos wäre (zu fordern, was Kultur sein soll). Da auf der einen Seite ‘Kultur’ beliebtes Deutungsmuster für sämtliche gesellschaftliche Ereignisse und Zustände geworden zu sein scheint, wird eine alles umfassende Begriffsdefinition unmöglich. „‘Kultur’“, so fasst es der Kulturwissenschaftler Thomas Macho lakonisch zusammen, „ist gleichsam zu jenem Dachstuhl avanciert, der es erlaubt, Ereignisse wie einen Massenauftritt der ‘drei Tenöre’, den Krieg im Kosovo, das Finale der Fußballweltmeisterschaft in Paris, die Bestattungszeremonien für die ‘Queen of Hearts’, das Neujahrskonzert der Wiener Philharmoniker, einen Atombombentest in Pakistan oder die Berliner ‘Love-Parade’ an einer gemeinsamen Adresse zu versammeln“ (Macho 1999, S.38). Angesichts dieser Fülle kultureller Deutungen ist die Forderung verständlich, den Kulturbegriff für den ästhetischen Bereich zu reservieren, verständlich (so zum Beispiel bei Liessmann 2001, S.28f, der sich auf Macho bezieht). Doch dieser Vorschlag übersieht, dass der Kulturbegriff nicht nur in der Ästhetik, sondern auch in anderen Wissenschaftsdisziplinen, wie zum Beispiel in der Soziologie oder der Anthropologie, fest verankert ist. Eine rein ästhetische Interpretation des Kulturbegriffs könnte daher interkulturelle Phänomene nicht angemessen beschreiben.

Ich meine, eine Reflexion über den Kulturbegriff kann nur dann nützlich und weiterführend sein, wenn man ihn ausdifferenziert. Und zwar in dem Sinne, dass eine theoretische Annäherung an den Kulturbegriff jeweils eingegrenzt und

bestimmt wird durch das Feld seiner praktischen Verwendung. Für den vorliegenden Text zum Beispiel ist dieses Feld die interkulturelle Kulturarbeit. Somit sollen lediglich diejenigen theoretischen Dimensionen des Kulturbegriffs untersucht werden, die für die interkulturelle Kulturarbeit praktisch relevant sind. Dazu wird der Kulturbegriff – in Anlehnung an Georg Bollenbeck – als „Deutungsmuster“ (Bollenbeck 1994)<sup>1</sup> verstanden und interpretiert. Es wird gefragt, welche Vorstellungen zu ‘Kultur’ sich in der interkulturellen Kulturarbeit kollektiv verfestigt haben, sodass sie nunmehr gegenwärtige Wahrnehmungen leiten, Erlebnisse interpretieren und Verhalten motivieren. Dabei geht es zunächst *nicht* um eine Darstellung wissenschaftlicher Erkenntnisse zum Kulturbegriff, sondern um dessen vor- oder nachwissenschaftlichen Gebrauch. Hier interessieren seine alltagsprachlichen Verwendungen und unhinterfragten Implikationen, die von den Menschen, die sich mit interkulturellen Zusammenhängen beschäftigen, kommuniziert werden. In einem zweiten Schritt werden diese Verwendungsweisen des Kulturbegriffs mit vorliegenden Theorien in Beziehung gesetzt. So kann gezeigt werden, dass die Verwendungsweisen nicht zufällig oder willkürlich entstanden, sondern eng mit Traditionen verschiedener Wissenschaftsdisziplinen verkoppelt sind.

### Der Kulturbegriff in der multikulturellen Gesellschaft

Interkulturelle Kulturarbeit findet statt in einer multikulturellen Gesellschaft. Was aber genau ist darunter zu verstehen? Die Bezeichnung ‘multikulturelle Gesellschaft’ wurde besonders populär in den 90er Jahren – als Reaktion auf die starke Zunahme der ausländerfeindlichen Übergriffe in der Bundesrepublik Deutschland. Sie trat auf als Kampfbegriff gegen Rassismus und Nationalismus und nicht etwa als nüchterne Beschreibung des gesellschaftlichen Ist-Zustandes. Und die Vehemenz und Leidenschaft, mit der sich Befürworter und Gegner der ‘multikulturellen Gesellschaft’ (oder umgekehrt die Gegner und Befürworter einer sogenannten ‘deutschen Leitkultur’) bekämpfen, zeigen, dass hier nach wie vor ein Stellvertreterkrieg geführt wird. Man streitet eigentlich nicht darum, ob die in Deutschland existierende Kulturenvietal in einem weit verstandenen Sinne gut oder schlecht ist, sondern ob und wie man mit Migranten leben möchte oder eben nicht. Auf den ersten Blick wird diese Frage durch die Unschärfe des Kulturbegriffs positiv verbrämt, doch die in der Debatte verhandelten Themen machen schnell deutlich, womit im Multikulturalismus ‘Kultur’ assoziiert ist, nämlich mit ‘Rasse’, ‘Volk’, ‘Ethnie’. Insofern macht der Multikulturalismus – so der Erziehungswissenschaftler Frank-Olaf Radtke – „den anspruchsvollen Vorschlag, die ethnische Differenz ausdrücklich und in bestimmter Weise zur Kenntnis zu nehmen“ (Radtke 1992, S.81f). Die ethnische Differenz werde in besonderer Weise beachtet – so Radtke weiter –, solle dann aber als Bereicherung und nicht als Bedrohung verstanden werden. Insofern richte sich die gesellschaftliche Aufmerksamkeit auf den „Pluralismus der Herkünfte“ anstatt auf einen „Pluralismus der Interessen“, der einer modernen und ausdifferenzierten Gesellschaft angemessen wäre. Migranten werden durch die starke Bezugnahme auf ihre „Herkünfte“ auf die vermeintliche Kultur des Landes festgelegt, aus dem sie oder ihre Eltern bzw. Großeltern einst emigrierten. Es wird ih-

nen die Fähigkeit zum selbstbestimmten Umgang mit kulturellen Traditionen, das heißt zur Bewahrung, Aufgabe oder Transformation, abgesprochen. Diesem kulturellen Rassismus können sich auch kulturkritische Ansätze linker Provenienz nicht ganz entziehen; auch wenn sie in guter Absicht die Herkunftskulturen fördern wollen, um „Kulturen des Widerstandes“ gegen die „Kolonialisierung der Lebenswelten“ (Auernheimer 1988, S.24) zu erhalten. Dass diese Perspektive auf 'Kultur' für eine moderne und ausdifferenzierte Gesellschaft nicht mehr angemessen ist, ist wenig erstaunlich – wurde sie doch entworfen im 19. Jahrhundert – und zwar in der damals jungen Wissenschaft der Ethnologie.

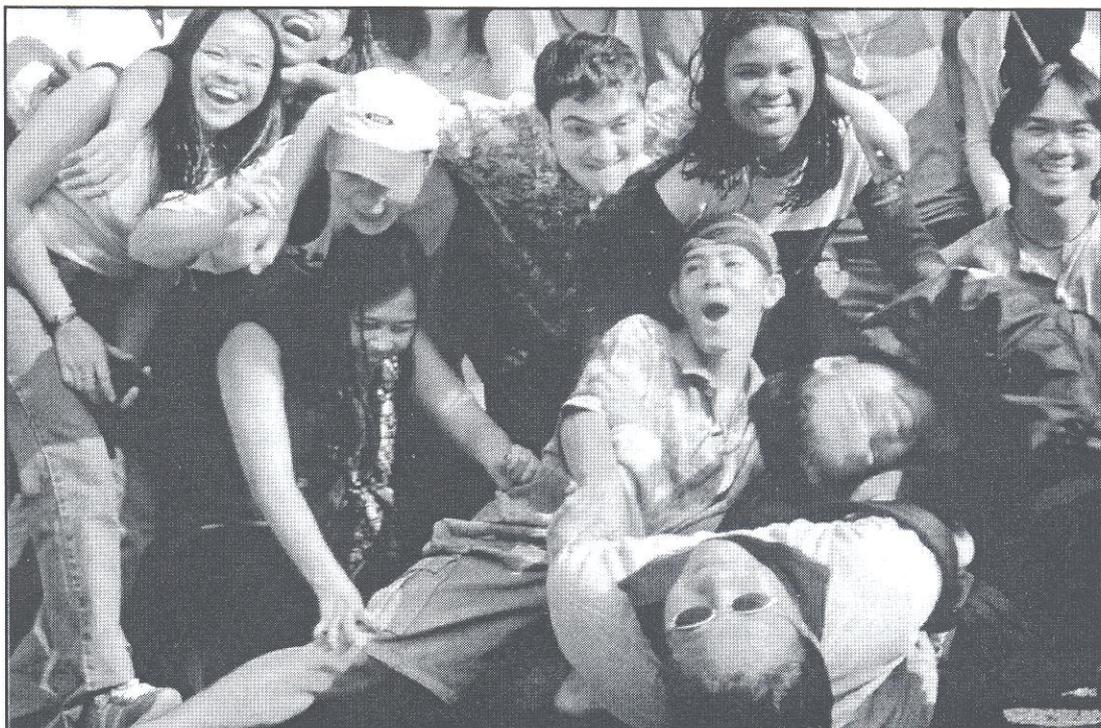
### Kulturen begegnen sich – der Kulturbegriff aus der Ethnologie/Kulturanthropologie

Für die 'klassische Ethnologie' des 19. und frühen 20. Jahrhunderts ist – grob skizziert – eine 'fremde Kultur' eine in sich abgeschlossene, statische und für den Forscher interpretierbare Einheit. 'Kultur' und 'Ethnie' werden zumeist gleichgesetzt, sodass das Individuum quasi biologisch determiniert als Geschöpf 'seiner' Kultur angesehen wird. Für die europäischen Forscher zur Zeit der klassischen Ethnologie galt als definitorisches Merkmal einer 'fremden Kultur', dass sich die Bereiche Territorium/Region, Ethnie und Alltagspraxen einheitlich darstellten. Eine parallele Vorstellung, von der sich die Deutschen ebenfalls nur schwer trennen können, dominiert auch das Bild der 'eigenen Kultur': die Ideologie des Nationalstaates, der die Annahme einer Einheit von Volk, Territorium (Nationalstaat) und Charakter zu Grunde lag.<sup>2</sup> Die klassischen Ethnologen des 19. und frühen 20. Jahrhunderts forschten in ihnen unbekanntenen Regionen. Sie gelangten nach langwierigen und strapaziösen Reisen zu einem Volk oder einem Stamm, der bisher nur wenig oder gar keinen Kontakt mit der Außenwelt und vor allem nicht zu Europäern gehabt hatte. Die Forscher lebten eine zeitlang unter den zu Erforschenden, um sich möglichst authentisch und in teilnehmender Beobachtung in die fremden Sitten und Gebräuche einzufinden. So hofften sie, Sinn und Zweck der kulturellen Alltagspraxen adäquat entschlüsseln und deuten zu können. Im Zeitalter der Globalisierung von Wirtschaft, Politik und Kommunikation, von weltweiten Migrationbewegungen sowie expandierendem Tourismus aber existiert die Einheit von Region, Ethnie und Alltagspraxen nicht mehr, sofern sie je existiert hat – weder in der 'eigenen' noch in einer 'fremden Kultur'. Entsprechend anachronistisch wäre es, 'Kulturen' als ethnisch homogene Gruppen aufzufassen, deren Mitglie-

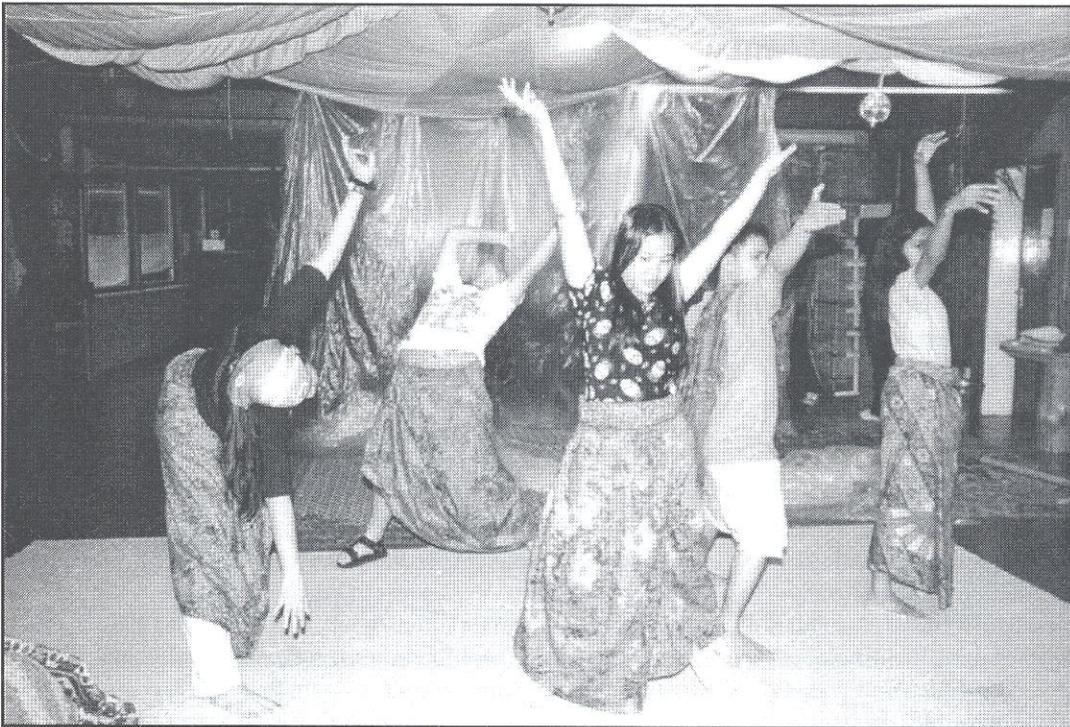
der alle mehr oder weniger gleich geprägt sind.

### Die sogenannte 'Herkunftskultur' – kulturelle Heimat oder Ort, um Wunden zu lecken?

Der ethnologische Kulturbegriff des 19. und frühen 20. Jahrhunderts lebt bis in unsere Zeit als Vorlage zur Beschreibung einer 'multikulturellen Gesellschaft' weiter. Migranten werden mit der Kultur ihres Herkunftslandes in Bezug gesetzt, ungeachtet dessen, ob sie schon in der zweiten oder dritten Generation in Deutschland leben. Anders nun aber als eurozentrische oder universalistische Positionen, die sich schwer damit tun, Andersartiges oder Befremdliches zu tolerieren, vertritt das Konzept der multikulturellen Gesellschaft eine kulturrelativistische Position: Alle Kulturen, die in einer Gesellschaft gemeinsam leben, werden als gleichwertig anerkannt. Die Mitglieder der jeweiligen Kultur sollen somit ein Recht darauf haben, 'ihre' Kultur kennen zu lernen und zu pflegen. Doch diese nur scheinbar tolerante Haltung birgt eine Gefahr: Nicht weit ist der Weg, aus dem „Lob des kulturellen Unterschieds“ ein „Verdikt der kulturellen Unvereinbarkeit“ (Kaschuba 1995) zu konstruieren. In diesem Sinne können eigentlich tolerante Positionen in Ausgrenzungsstrategien umgedeutet werden (so bei Huntington 1996). Hierzu zählen auch so genannte 'positive Rassismen', die gerne als Argument für eine multikulturelle Gesellschaft herhalten müssen: türkische Mädchen seien so fleißig, Schwarze hätten so ein tolles Rhythmusgefühl, Polinnen seien die idealen Ehefrauen und dergleichen mehr. Eine unterstellte kulturelle Unterschiedlichkeit läuft Gefahr, Migranten aus der Mehrheitsgesellschaft auszugrenzen und in 'Ethnien' zu unterteilen. Wenn sich Migranten *als Reaktion* auf eine fehlende Integration und Stigmatisierung tatsächlich in die von der Mehrheitsgesellschaft zugeschriebene 'ethnische' Teilkultur zurückziehen und sich mit ästhetischen Praxen ihrer sogenannten Herkunftskultur beschäftigen, dann hat dieser Rückzug wohlgermerkt gesellschaftliche und politi-



Kinderkulturkarawane 2001 (Foto: Frank Matzke)



Kinderkulturkarawane 2001 (Foto: Clementine Herzog)

sche Ursachen. Er findet nicht primär auf Grund von (zum Beispiel musikalisch-ästhetischen Präferenzen statt (z.B. Röbbke / Wagner 1997).

Ein Beispiel ist die Gruppe 'African Heritage'. Unter diesem Namen kommen afrikanische Jugendliche dreimal in der Woche zusammen, um gemeinsam mit ihrer Leiterin Audrey Motaung zu trommeln, zu tanzen und zu singen. Audrey Motaung möchte den Jugendlichen den Reichtum der afrikanischen Kultur deutlich machen und ihnen so zu größerem Selbstbewusstsein verhelfen. Aus der musikalischen Arbeit entstehen Musicals, die mit großem Erfolg auch außerhalb Hamburgs aufgeführt werden. Audrey Motaung selbst ist Berufsmusikerin und schätzt professionelle Arbeit. Daher hält sie nichts davon, wenn 'Weiße' afrikanische Musik praktizieren. 'Weiße' nämlich hätten kein wirkliches Interesse an der afrikanischen Kultur, sondern wollten sich selbst verwirklichen. Dadurch aber entstünde ein verzerrtes Bild der Kultur, wodurch sie letztlich verkommerzialisiert und zerstört würde. Zudem seien die 'Weißen' auch zu unrythmisch.

Wenn sich Migranten für die Kultur des Landes interessieren, aus dem sie, ihre Eltern oder ihre Großeltern einst ausgewanderten, ist das ein verständlicher Wunsch. Auch 'Inländer' interessieren sich schließlich zuweilen für die Kulturen fremder oder ferner Länder. Wenn Migranten aber die sogenannte 'Herkunfts-kultur' als Rückzugsort in einer als feindlich empfundenen Umgebung begreifen, dann muss eine interkulturell ausgerichtete Kulturarbeit sehr vorsichtig sein, in welchem Maße sie diesen Rückzug unterstützen sollte. So darf zum Beispiel die folgende von Dorothee Kolland zur Interkulturellen Kulturarbeit formulierte These nicht so ausgelegt werden, dass das Gefühl des Ausgegrenztwerdens als gesellschaftliche Tatsache hingenommen wird: „Unsere Aufgabe als Kulturpolitiker (...) sollte sein (...) allen Menschen, die in unserer Gesellschaft leben, die Möglichkeit zu geben, ihre eigenen kulturellen Traditionen, auf denen diese Fremd-

heit beruht, kennenzulernen und entfalten zu lassen. Dies gilt insbesondere für Jugendliche, die häufig ihre kulturellen Wurzeln erst kennenlernen müssen – wobei das 'müssen' von ihnen selbst insbesondere dann eingefordert wird, wenn sie ihre ersten heftigen Erfahrungen des Ausgegrenztwerdens gemacht haben“ (Kolland 1997, S. 171; Hervorh. n. i. Orig.). Ich meine, dass es keinesfalls Sinn und Ziel interkultureller Kulturpolitik und Kulturarbeit sein darf, das Gefühl des Ausgegrenztseins aufzufangen. Denn somit würde es als gesellschaftlicher Tatbestand akzeptiert. Natürlich muss jugendlichen Migranten, die sich von der Aufnahme-

gesellschaft verletzt fühlen, geholfen werden – sowie im Falle einer realen Verletzung eine erste Hilfeleistung nicht verweigert werden darf. Doch oberstes Ziel muss bleiben, dafür zu arbeiten, dass es zu diesen Verletzungen gar nicht erst kommt. Insofern handelt es sich bei 'African Heritage' um ein Ensemble, das hochwertige musikalische Arbeit leistet und den Mitgliedern notwendige Identifikationsmöglichkeiten bietet – es handelt sich jedoch *nicht* um ein positives Beispiel interkultureller Kulturarbeit.

### Das Konzept von Transkulturalität: der Mensch als kultureller Mischling

Nach rassistischen Auseinandersetzungen in einem Hamburger Stadtteil beschloss der dort ansässige Musiklehrer die Gründung einer multikulturellen Band mit dem Namen 'The improvers'. Jugendliche aus unterschiedlichen Nationen sollten gemeinsam Musik machen und die musikalischen Traditionen ihrer Herkunftsländer in die Bandarbeit einbringen. Die Band formierte sich und ist in der Tat multikulturell (oder eher: multiethnisch) zusammen gesetzt. Die Mitglieder kommen aus Vietnam, Polen, Tschechien, Italien, China und Deutschland. Man einigte sich schnell auf ein musikalisches Konzept: angloamerikanische Pop- und Rockmusik. Kein Bandmitglied legt Wert auf die Traditionen seines Heimatlandes, und auch im Urlaub wird der Kontakt nicht zu beispielsweise traditioneller polnischer Volksmusik, sondern zu polnischem Punk gesucht. Seit fünf Jahren arbeitet die Band erfolgreich und engagiert.

Bei 'The improvers' kommen Jugendliche aus sieben verschiedenen Ländern zusammen, um miteinander Musik zu machen. In dieser Situation praktizieren sie dieselbe musikalische Kultur, nämlich englischsprachige Rock/Popmusik. Es spielt für ihre kulturelle Identität keine Rolle, ob sie chinesischer, italienischer oder russischer Herkunft sind. Inwiefern lässt sich an diesem Beispiel ein transkulturelles Kulturverständnis entwickeln?

Der Philosoph Wolfgang Welsch hat in die Debatte um den Kulturbegriff in interkulturellen Zusammenhängen neue und konstruktive Sichtweisen eingebracht. Sein Begriff von Transkulturalität grenzt sich explizit von alten und überholten Kulturvorstellungen ab. Welsch begründet seinen Kulturbegriff durch die Bezugnahme auf die Prozesshaftigkeit von Kultur sowie auf den einzelnen Menschen als kulturelles Subjekt. Transkulturalität versteht sich dabei deskriptiv und weist auf die vorfindbaren Tatsachen hin, dass sich einerseits in vielen Teilen der Welt kulturelle Gemeinsamkeiten finden lassen und dass andererseits auch in beliebig kleinen Regionen eine große kulturelle Vielfalt herrscht. Der einzelne Mensch nun – als 'kultureller Mischling' – kann potenziell *durch* alle Kulturen hindurchgehen, denn er selbst ist transkulturell verfasst. So kann beispielsweise ein Mensch japanischer Herkunft sowohl Beethoven als auch Punkmusik lieben und zudem noch ein ausgezeichneter Salsatänzer sein. Er kann sich vielen verschiedenen Kulturen zugehörig fühlen. Seine 'ethnische' Zugehörigkeit sowie die Region, aus der er oder seine Vorfahren stammen, ist damit von seinen kulturellen Praxen entkoppelt (Welsch 1992; 1994).

### Ein transkultureller Kulturbegriff in der interkulturellen Kulturarbeit

Eine interkulturelle Kulturarbeit, die ihren Überlegungen einen transkulturellen Kulturbegriff zu Grunde legt und ihn auch konzeptionell in die Tat umsetzen möchte, muss versuchen, Menschen mit unterschiedlichen kulturellen Hintergründen<sup>3</sup> an ihren gemeinsamen kulturellen Schnittstellen zusammen zu führen. Sie muss sie für eine gemeinsame Angelegenheit begeistern wollen (wie im Beispiel die Arbeit mit der Rockband). Die meisten Menschen des 21. Jahrhunderts verfügen über die Fähigkeit, sich in unterschiedliche kulturelle Zusammenhänge einzufinden. Dieses Potential muss genutzt werden, um bei einem gemeinsamen Projekt miteinander zu arbeiten, zu kommunizieren, Spaß zu haben, Probleme konkret zu benennen und zu versuchen, sie zu lösen. Wenn in die gemeinsame Arbeit die individuellen kulturellen Erfahrungen – möglicherweise auch die der 'Herkunftskultur' – einfließen können: umso besser! Doch sollte der Ausgangspunkt für die gemeinsame Arbeit – dies sei noch einmal unterstrichen – an der kulturellen Schnittstelle, dem gemeinsamen kulturellen Interesse der Beteiligten ansetzen, nicht an unterstellten, vermuteten oder vorhandenen kulturellen Unterschieden beziehungsweise der Herkunftskultur. Nur so werden Kinder, Jugendliche und Erwachsene als kulturelle Subjekte verstanden, die selbst darüber bestimmen können, welchen kulturellen Praxen sie sich verpflichtet fühlen, welchen sie sich zuwenden oder welche sie neu kennen lernen möchten. Und so besteht auch die Chance, dass Menschen, die sich nur einer einzigen Kultur verpflichtet fühlen (zum Beispiel einer 'deutschen Leitkultur'), gewahr werden, dass auch sie kulturelle Mischlinge sind, die manche ihrer Interessen mit Menschen aus anderen Herkunftsländern eher teilen können als mit ihrem deutschen Nachbarn.

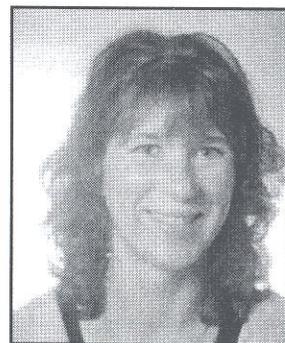
### Anmerkungen:

- 1 Der Bollenbeck'schen Methode zu folgen bedeutet nicht zwangsläufig, auch seinen in dem Buch erarbeiteten Ergebnissen zuzustimmen.
- 2 Anders als in der Ethnologie übrigens wurde hier der Kulturbegriff tatsächlich nur für den dritten Bereich – Lebensgewohnheiten, Geschichte, künstlerische Leistungen, ästhetische Praxen etc. – verwendet.
- 3 Eine so verstandene interkulturelle Kulturarbeit darf 'Kultur' nicht mehr allein mit 'Ethnie' assoziieren, sondern muss vermitteln wollen zwischen der gesamten Kulturenvielfalt, die in einem Bezirk bzw. einer Region anzutreffen ist, also auch zwischen jugendlichen Teilkulturen, verschiedenen Altersgruppen, sozialen Schichten etc.

### Literatur:

- Auernheimer, Georg:** Der sogenannte Kulturkonflikt. Orientierungsprobleme ausländischer Jugendlicher. Frankfurt/M. 1988
- Huntington, Samuel P.:** Kampf der Kulturen. Die Neugestaltung der Weltpolitik im 21. Jahrhundert. München 1996.
- Kaschuba, Wolfgang:** Kulturalismus: Vom Verschwinden des Sozialen im gesellschaftlichen Diskurs. In: Kaschuba, W. (Hg.): Kulturen-Identitäten-Diskurs. Perspektiven Europäischer Ethnologie. Berlin 1995, S. 11-30.
- Kolland, Dorothee:** Thesen zur interkulturellen Kulturarbeit. In: Kulturpolitische Gesellschaft (Hg.): Interkultureller Dialog. Ansätze, Anregungen und Konzepte für eine interkulturell ausgerichtete Kulturarbeit und Kulturpolitik. Essen 1997.
- Liessmann, Konrad Paul:** Kultur-Inflation: Von der Jugendkultur über die Leitkultur zur Kulturkultur und wieder zurück. Plädoyer für eine Verengung des Kulturbegriffs. In: kulturpolitische mitteilungen. Zeitschrift für Kulturpolitik der Kulturpolitischen Gesellschaft, Nr. 92, I/2001, S. 28f.
- Macho, Thomas:** Säkularisierung und Multikulturalismus. In: Liessmann, Konrad Paul/Weinberger, Gerhard (Hg.): Perspektive Europa. Modelle für das 21. Jahrhundert. Wien 1999.
- Röbke, Thomas/Wagner, Bernd:** Interkultureller Dialog – eine Herausforderung für die Kulturpolitik. In: Kulturpolitische Gesellschaft (Hg.): Interkultureller Dialog. Ansätze, Anregungen und Konzepte für eine interkulturell ausgerichtete Kulturarbeit und Kulturpolitik. Essen 1997, S. 79 - 117.
- Welsch, Wolfgang:** Transkulturalität. Lebensformen nach der Auflösung der Kulturen. In: Information Philosophie, 2(1992), S.5-20.
- Welsch, Wolfgang:** Transkulturalität – Zur veränderten Verfassung heutiger Kulturen. In: Das Magazin (hg. v. Wissenschaftszentrum NRW), 3(1994), S.10 – 13.

Dorothee Barth, geb. 1964, Studium von Musik, Latein und Diplommusikerverziehung an der HdK Berlin. Lehrtätigkeit in Dresden; derzeit wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für ästhetische Erziehung an der Universität Hamburg; Vorstandsmitglied der Bundesfachgruppe Musikpädagogik. Veröffentlichungen zur Interkulturellen Musikpädagogik, zum Kulturbegriff sowie Mitarbeit an Schulbüchern; Dissertation in Arbeit.



Clementine Herzog

## Dialog auf Augenhöhe?

### Kunst und Kultur in der entwicklungsbezogenen Arbeit

*Zusammenfassung: Die Autorin reflektiert das Verhältnis von Kultur, Kunst und Entwicklung im Kontext des erweiterten UNESCO-Kultur-Begriffes sowie der Agenda 21. Sie verdeutlicht ihre Position anhand zweier Beispiele 'Mural Global' und 'KinderKulturKarawane'.*

#### Vorbemerkungen

Die Debatte darüber, welche Rolle Kunst und Kultur in der entwicklungsbezogenen Arbeit spielen können, wird nun schon seit einigen Jahren geführt. Die Gruppe derer, die sich an der Auseinandersetzung beteiligen, könnte heterogener kaum sein, genauso wie die darin vertretenen Meinungen. Den kulturwissenschaftlichen Diskursen wie auch den Debatten bei Tagungen, Seminaren und Konferenzen, z.B. in diversen evangelischen Akademien, ist dabei jedoch eines gemeinsam: Der Zusammenhang von entwicklungsbezogenen Zielen und den kulturellen Aspekten einer Gesellschaft wird von niemandem ernsthaft bestritten. Kultur wird die Möglichkeit zugesprochen, im komplexen Beziehungssystem entwicklungsbezogener Arbeit einen 'Dialog auf Augenhöhe' zu leisten. Ein Konsens in der Frage darüber, was denn jeweils genauer mit Kultur gemeint ist, wie die Verflechtung mit klassischer entwicklungsbezogener Bildungsarbeit geschieht und welche Bedeutung dem Bereich bei finanziellen Förderungen zukommt, ist jedoch weit entfernt. Es ist gleichwohl nötig, diese Fragen zu klären und zur Grundlage der Verständigung zum Thema zu machen, um auf dem Gebiet erfolgreich agieren zu können.

#### UNESCO-Konferenzen und ein erweiterter Kulturbegriff

Die Frage nach dem Zusammenhang von Kultur und Entwicklung kann nur eine Annäherung sein. Sie muss immer wieder gestellt werden, um den Kontext, in dem jeweils kulturell agiert wird, nicht zu vernachlässigen. Die UNESCO hat durch verschiedene Aktivitäten in den letzten 30 Jahren wiederholt versucht, sich der Frage von unterschiedlichen Gesichtspunkten aus zu nähern. Auf mehreren Weltgipfelkonferenzen wurden Begriffsdefinitionen erarbeitet sowie Umsetzungen in die Praxis eingefordert. Diese Überlegungen haben das Arbeitsfeld nachhaltig beeinflusst.

Quintessenz der ersten Konferenzen (Venedig 1970, Helsinki 1972, Meciko City 1982) und ihrer Ergebnisse war eine Weltdekade für kulturelle Entwicklung, die von der UNESCO

für 1988 – 1997 ausgerufen wurde. In diesem Zeitraum sollten die Ziele der Praxis in konkreten Projekten umgesetzt werden.

In diesen Zeitraum fiel auch der Einsatz einer unabhängigen Weltkommission für Kultur und Entwicklung unter der Leitung von Javier Perez de Cuellar. In einem 1995 vorgelegten Bericht unter dem Titel 'Our Creative Diversity' wurde der Begriff Entwicklung kritisch beleuchtet und, mit Hilfe von Kultur, neu definiert. Entwicklung kann demzufolge „nicht länger als ein einziger, überall gleicher und linearer Weg gelten“, weil damit die menschlichen Möglichkeiten auf gefährliche Weise begrenzt würden. Stattdessen wird der eigene Weg zur Modernisierung im Sinne einer eigenen Version gefordert, die auch den Aspekt beinhaltet, das jeweilige Entwicklungsziel selbst zu bestimmen. Die eindeutige Forderung einer Beteiligung bezieht sich jedoch weniger auf staatszentrierte Konzepte, sondern schließt alle Gesellschaftsmitglieder in die Auseinandersetzung über das Entwicklungsziel mit ein. Eine solche Form der Partizipation, in der die Selbstdefinition der Bedürfnisse zur Grundlage für Entwicklungsziele gemacht wird, geht von einer aktiven Rolle der Individuen einer Gesellschaft aus, und richtet sich damit bewusst gegen Herrschaftseliten. Mit dieser Haltung vertreten die Verfasser des Dokuments das Prinzip Demokratie als ein grundlegendes Element ihrer Ausführungen.

Entwicklung wird klar als gesellschaftsbezogen und im obigen Sinne als kulturell bestimmt gesehen. Kultur ist darin nicht nur ein Instrumentarium für wirtschaftliches Wachstum, sondern die soziale Basis aller Zwecke von Entwicklung an sich. Wenn Kultur „Ende und Ziel“ von Entwicklung ist, bezogen auf Freiheitsspielräume und Wahlmöglichkeiten der Menschen, dann bedeutet die Forderung, kulturelle Vielfalt zu bewahren, auch die Wahlmöglichkeiten der Menschen zu vergrößern.

„Entwicklung“, so ein Wortlaut aus dem Bericht, „die von ihrem menschlichen und kulturellen Kontext abgetrennt ist, ist Wachstum ohne Seele“.<sup>1</sup>

#### Nachhaltige Entwicklung

Die Stockholmer Weltkonferenz 1998 schließlich trägt die genannten Erkenntnisse in den Bereich der Kulturpolitik. Ein Aktionsplan wurde verabschiedet, der mehrere Forderungen an die Politik enthält. Das Leitbild der nachhaltigen Entwicklung (im Anschluss an Rio 1992) wird darin untrennbar mit kultureller Entfaltung verknüpft. Eine volle und ungehinderte Beteiligung am kulturellen Leben – aktiv oder passiv – ist zu garantieren. Der Bedrohung von kultureller Vielfalt durch neue Informationstechnologien und Globalisierung ist deutlich entgegen zu wirken. Die Aufgaben von Kulturpolitik wurden ebenfalls angepasst: Lebensqualität und Gleichberechtigung sind durch sie zu sichern und soziale Integration wie auch kulturelle Vielfalt ist aktiv zuzulassen. Und noch einmal tritt hier das Demokratie-Gebot zutage: Kulturelle Vielfalt muss bei aller Rücksichtnahme auf kulturelle Identität ein Leitbild zur Förderung von Toleranz und Dialog sein.

Die Notwendigkeit, sich über Entwicklungsziele und mögliche Wege auszutauschen, ist in einer Zeit klar gegeben, in der Globalisierung mit allen Formen und Folgen Realität ist. Die Agenda 21 macht diesen Auftrag in vielen Dimensionen deutlich. Neben den Aktionsfeldern Umweltschutz, soziale

Verträglichkeit und gerechte politische und wirtschaftliche Rahmenbedingungen spielt in den Ausführungen auch der Begriff und die Bedeutung von Entwicklung eine relevante Rolle.

Zentral für das Programm ist das Wesen der Partizipation, das Mitwirken aller Gesellschaftsmitglieder, um die benannten Ziele erreichen zu können. Da die Probleme, die auf dem Weg zu einer zukunftsfähigen, auf Nachhaltigkeit ausgerichteten Perspektive der Menschen weltumspannend betrachtet werden, ist in dem Aktionsprogramm die globale Dimension für Lösungen herausgestellt. Nur durch das Zusammendenken von lokalen Aktionen und globalen Dimensionen können ernsthafte - nachhaltige - Lösungen gefunden werden.

Mit diesem Ansatz kommt einem Kulturaustausch im Süd-Nord-Dialog eine wesentliche Bedeutung zu und bestärkt, was oben zum Bericht 'Our Creative Diversity' schon angeführt wurde.

### Kultur und Kunst

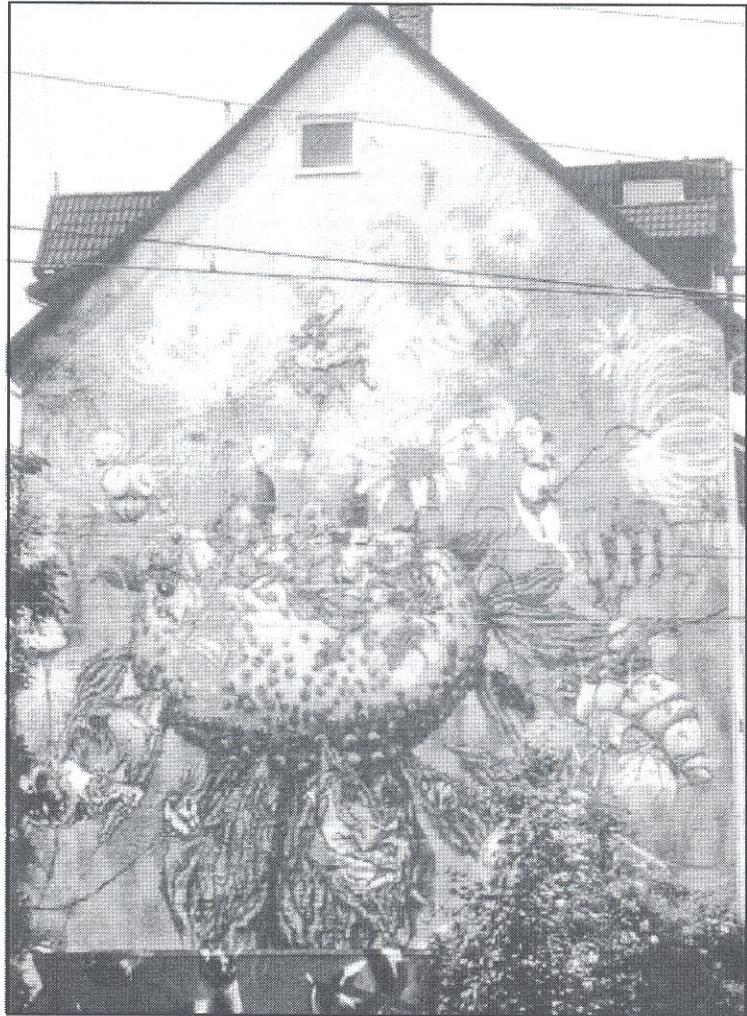
Was meinen wir heute, wenn wir von Kultur sprechen? Auch hier ist die Verwirrung unter Umständen groß und daher umso wichtiger, den Kontext zu benennen, in dem Kultur gemeint ist. Der erweiterte Kulturbegriff, den die UNESCO vorangetrieben hat, geht von einem Ensemble der Lebenszusammenhänge von Menschen in ihrer Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft aus und betrachtet Kultur demnach als Querschnittsaufgabe aller gesellschaftlichen Prozesse. Die Herausforderung nachhaltiger Entwicklung beinhaltet eine grundlegende Reflexion und Umgestaltung von Traditionen, Symbolen, Werten und Handlungsmustern. Kunst und Kultur haben hier entwerfende, formgebende und produzierende Qualität. Sie bieten „offene Räume“, um die sozialen, ökonomischen, ökologischen und künstlerischen Dimensionen von Gegenwart und Zukunft dynamisch zu balancieren. Die Künste sind, im Gegensatz zu ihrer vormals überwiegend ästhetisierend erklärten Bedeutung, in diesem neuen Zusammenhang als verdichteter Ausdrucksbereich für symbolisierte Traditionen und für Gegenwartsanalysen mit visionärer Kraft. Mit diesen Qualitäten können sie neue Impulse in Austauschprozessen über Zukunftsfragen einbringen.

### Zwei Beispiele

#### 'Mural Global'

Dies ist der Titel eines Projekts, das weltweit zu Wandmalprojekten aufruft, um sich mit lokalen Themen der Agenda 21 zu beschäftigen. Seit dem Aufruf 1998 durch den Verein Farbfieber in Düsseldorf sind inzwischen über 50 Einzelprojekte auf allen Kontinenten entstanden. Kunstschaffende aus verschiedenen Kulturkreisen gestalten gemeinsam in einem Prozess öffentliche Wände zu einem Thema, das in der lokalen Agenda-Arbeit aller Beteiligten behandelt wird. Der Prozess ist ein künstlerischer Austausch und bietet viele Möglichkeiten für Begegnung.

Im Rahmen von 'Mural Global' entstand in Hildesheim im Mai 2000 ein 240 qm großes Wandbild zum Thema 'Kommunikation'. Organisiert von KED Kultur, der Kulturfabrik Löseke und dem Agenda-Büro der Stadt erwuchs durch die Künstler Codeak aus Hildesheim und Os Gemeos aus Sao Paulo ein



'Mural Global' - Wandmalprojekt (Foto: C. Herzog)

surrealistisch motiviertes Graffiti, das „die Menschen zum Träumen anregen soll“ (Zitat Codeak). Das Wandgemälde selbst mit seiner nicht unkritisch aber überwiegend positiven Ausstrahlung ist sofort auf Sympathie bei der Hildesheimer Bevölkerung gestoßen. Einige Begleitveranstaltungen sind in der Zeit durchgeführt worden, zum Teil durch Brasilianer, die in Hildesheim leben. Ein Sprayer-Workshop mit Jugendlichen aus der Stadt konnte organisiert werden, zu dem sich die Jugendlichen thematisch vorbereiteten und mit der Beratung der Künstler die Wände einer Autowerkstatt gestalteten.

Der künstlerisch-kulturelle Dialog in einem solchen Projekt ist vielfältig. Die Projekte mit beachtlichem organisatorischen Aufwand werden von örtlichen Initiativen betreut, die unter Umständen neue Allianzen eingehen, wie z. B. mit dem Kunstverein vor Ort, dem Museum o.ä. Nur durch Kooperationen dieser Art ist es möglich, Wände zu organisieren und u.U. genehmigen zu lassen, Künstlergruppen zusammenführen, Begleitveranstaltungen zu konzipieren, logistische Aufgaben wie Gerüstfragen, Reisen, Unterkünfte, Versicherungen für die Künstler zu besorgen und nicht zuletzt die Finanzierung des Projekts zu klären. Die künstlerische Arbeit an sich ermöglicht umfangreiche und z.T. ungewöhnliche Verständigungsprozesse zwischen KünstlerInnen verschiedener Herkunft, den Kunstschaffenden und der Projektleitung, den Nachbarn, der Stadtöffentlichkeit und -verwaltung etc.

Das Projekt in Hildesheim hat einige Spuren hinterlassen. Die drei Künstler, die an dieser Wand das erste Mal zusammenarbeiteten, haben seitdem bereits mehrere weitere Projekte in verschiedenen Ländern realisiert. Ein 'Gegenprojekt' in São Paulo ist in Planung und aktiviert dort ebenfalls ungewöhnliche Kooperationen zwischen Kirchengemeinden und der Sprayerzene.

Diese erste Wand der Künstlergruppe ist unter den Sprayern in Deutschland inzwischen gut bekannt. Thematisch zu arbeiten wurde dadurch in der Sprayer-Szene attraktiv gemacht, was sonst weniger üblich ist.

Die Wandmal-Szene hat durch die Graffiti-Arbeit neue Impulse erhalten, die Graffitiszene durch die Erfahrung, thematisch zu arbeiten, auch. Anstöße für weitere Projekte mit den Künstlern und den Jugendlichen sind gegeben. Hildesheim ist ein bisschen weltoffener geworden und das Geld für ein weiteres Wandbild in Hildesheim wird schon gesammelt.

Die allgemeine Meinung in Hildesheim zu Graffiti-Kunst, und das ist der direkte politische Anteil des Projekts, hat sich dadurch in Hildesheim verändert. Lange Gespräche und Überredungskünste und natürlich das künstlerisch hochwertige sichtbare Ergebnis der Wand trugen zu diesem Meinungsumschwung bei. Als erfolgreiches Ergebnis kann dabei gewertet werden, dass auf einer im Februar 2001 veranstalteten Podiumsrunde zu Kunst im öffentlichen Raum keiner der beteiligten Ratsmitglieder weitere Wandgraffitis grundsätzlich in Frage stellte. Vielmehr fand eine Auseinandersetzung darüber statt, wie welche Wände dafür zur Verfügung gestellt werden könnten.

#### *'KinderKulturKarawane 2001'*

Was letztes Jahr im Rahmen der EXPO begann und auf unerwartet große Resonanz stieß, konnte nun dieses Jahr eindrücklich ausgebaut und intensiviert werden: die Erarbeitung einer gemeinsamen Theaterproduktion von Jugendlichen aus Theaterprojekten in Südafrika, den Philippinen und in Deutschland im Rahmen der 'KinderKulturKarawane 2001'.

Auf Einladung der Fachstelle KED Kultur des Kirchlichen Entwicklungsdienstes arbeiteten die Gruppen M.U.K.A. PROJECT aus Südafrika, PREDA/PETA aus den Philippinen und DIE ZWIEFACHEN aus Berlin 20 Tage lang in Hildesheim unter der behutsamen Leitung von Frank Matzke und Norma Köhler und verwoben die kulturell unterschiedlichen künstlerischen Aspekte ihrer Arbeit zu einem außergewöhnlichen, dramaturgisch und emotional intensiven abendfüllenden Programm.<sup>2</sup> Gegensätzlicher konnten die jeweiligen Schwerpunkte kaum sein, da es galt, energiesprühende südafrikanische Rhythmen, introvertierte philippinische Klang- und Bewegungschoreographien und europäisches Sprechtheater miteinander zu verbinden. Dabei half, dass die 22 Jugendlichen ein gemeinsames Thema haben, das ihnen gleichzeitig auch inhaltliches Anliegen in ihrer Arbeit ist. Sie kommen alle aus sozial und emotional benachteiligten Familiensituationen, finden sich jedoch nicht ab, Randfiguren ihrer Gesellschaft zu sein, sondern nehmen ihr Schicksal in die eigene Hand und teilen anderen selbstbewusst ihre Sicht auf das Leben, auf ihre Zukunft und auf die Zukunftsperspektiven der Menschen im Allgemeinen mit. Dies tun sie durch ihre Theaterproduktionen, jedoch auch in Form von community-work wie

z.B. Tanz-, Musik- und Nähkurse, Publikationen etc.

Für die diesjährige Produktion 'Children of Tomorrow – Die Zukunft sind wir' haben die Jugendlichen die Metapher Wasser ausgewählt, um durch sie ihre Lebensgeschichten zu erzählen und gemeinsam darzustellen. Wasser ist dabei ein Symbol für den Lebensfluss allgemein, für den Kampf gegen die starken Strömungen des Lebens und für das Schwimmen mit und gegen den Fluss. Die Metapher ist Darstellungsform und auch dramaturgische Idee des Stückes. Der Geschichte einer 'Regenmacherin' aus Südafrika folgt in der Inszenierung die deutsche Version von der Vertreibung aus dem Paradies und ein philippinischer Kriegstanz, der allegorisch den Auszug der Kinder in die Welt der Städte zeigt. Die Darsteller tauchen gemeinsam in das Element Wasser ein, sie tauchen unter und erleben dort die Begegnung mit Tiefe und Tiefen, ihren Lebensgeschichten, bevor sie anschließend wieder auftauchen und den ganzen Prozess als reinigend erlebt haben. Das Stück thematisiert aber auch die Annäherung zwischen den Kulturen. Es geht um Menschen, die zunächst fremd sind, jedoch u.a. mit Hilfe von Tanz, Theater und Musik in der Verbindung eine neue Qualität entdecken. So entwickelt sich z. B. Brechts Meckie-Messer-Song vor den Augen und Ohren der Zuschauer zu einem afrikanisch getrommelten Rap.

Theaterarbeit ist für die Jugendlichen ein gutes Mittel, schmerzhaft Erfahrungen auszudrücken und den Mut zu entwickeln, dem eigenen Schicksal eine andere Vision von Zukunft und Zusammenleben entgegenzusetzen. Durch die Arbeit in dem Workshop erfahren die Jugendlichen, dass Menschenrechtsverletzungen an Kindern weltweit geschehen, dass es aber auch weltweit Jugendliche gibt, die sich damit auf den selben Weg machen wie sie selbst. Das Empowerment, das sie dadurch erfahren, ist enorm. Allein die Erfahrung, Jugendlichen aus anderen Kulturen zu begegnen, ist für sie bis dato eher ein großer Traum gewesen. Ihre eigene Offenheit und Neugierde, sich miteinander auszutauschen und in ihren Anliegen unterstützt zu sehen, setzt große Energien für ihre weitere Arbeit frei. In einer weiteren Hinsicht spielt das Projekt eine wichtige Rolle: Die Gruppen und ihre kulturelle Aufklärungsarbeit sind in ihren Heimatländern von offizieller Seite aus oftmals wenig akzeptiert und kaum unterstützt. Dass sie Tournées in Europa aufweisen können, trägt dabei zur Verbesserung ihrer Situation bei.

Das Projekt, der Workshop und das Ziel, eine aufführungsreife Produktion darin zu erarbeiten, bietet allen Beteiligten eine Fülle an Erfahrungen, im Hinblick auf interkulturelle Verständigung. Die Jugendlichen hatten sofort einen Draht zueinander und viel Spaß miteinander, was zu einem großen Vertrauen in das Projekt führte und ein sehr kreatives Arbeiten möglich machte. Aber auch Grenzen galt es zu entdecken und eventuell zu überwinden. Die unterschiedlichen Auffassungen darüber, was Theater will und soll, sind dabei nur eines von mehreren Problemfeldern, die alle Beteiligten bewältigen mussten. Eine gemeinsame Arbeitssprache wurde schnell gefunden, es war Englisch. Vertrautes und fremdes Essen war ein weiteres Thema, die Jugendlichen waren in einem Selbstversorger-Haus untergebracht, dadurch konnten sie Mahlzeiten 'aus ihrer Heimatküche' kochen, was sie jedoch auch immer mit der jeweils anderen Esskultur konfrontierte und nicht immer 'leicht verdaulich' war. Das gemeinsame Ziel der Pro-

duktion und auch ihr gemeinsames Anliegen half jedoch immer, die Unterschiede auszuhalten.

Das Medium Theater bietet den Jugendlichen eine eindrückliche Möglichkeit, sich ihrer Situation zu stellen, sich ihrer Würde und auch ihrer Möglichkeiten bewusst zu werden, die sie für die Gesellschaft haben und dadurch in eine aktive Rolle zu finden. Mut und die Zuversicht in eine verbesserte Lage (ihrer selbst und die von menschlichem Miteinander generell) finden sie in dem gemeinsamen Tun, in dem Austausch mit anderen Jugendlichen und davon versprühen sie eine Menge auch in ihren Auftritten. Die Zuschauer werden für Themen berührt und erleben lebendigen interkulturellen Dialog.

Der künstlerisch-kulturelle Austausch im Rahmen dieses Projekts wäre noch weiter ausbaubar, wenn es gelänge, die Produktion auch in den Ländern der anderen beteiligten Gruppen zu zeigen, da auch der Kontext eine wichtige Rolle spielt, in dem die Begegnung stattfindet. In diesem Sinne wird zur Zeit nach Finanzierungsmöglichkeiten gesucht, dass die Gruppen auch in Südafrika und den Philippinen die Gemeinschaftsproduktion zeigen können.

### Ausblick

Das Potenzial dessen, was Kultur in entwicklungsbezogenen Zusammenhängen leisten kann, ist noch längst nicht ausgeschöpft. Es gibt viele gute Ansätze, vor allem von Seiten einiger NRO's, die sich um einen 'Dialog auf Augenhöhe' bemühen und Kunst und Kultur dafür entdeckt haben. Dennoch gibt es auch hier Ansätze, die zwar gut gemeint, aber nicht unbedingt zutreffend sind. Interkulturelle Kulturarbeit kann in der Entwicklungspolitik nur dann Sinn machen, wenn Kultur auch im eigenen kulturellen Kontext eine Rolle spielt. Ohne dass sich Menschen hier um künstlerisches Schaffen und um die Bedeutung von Kultur für die eigenen Werte und Ziele interessieren, wird ein Kulturaustausch mit anderen Kulturen nicht über ein exotisches Erlebnis hinaus gehen. Der Maßstab für Projekte in dem Bereich muss also immer an der Bereitschaft zur Reflexion über den eigenen kulturellen Hintergrund orientiert sein und damit zur Auseinandersetzung darüber, was Kultur jeweils will.

Der Beratungsbedarf hierfür bei Initiativen und Gruppen aus der Eine-Welt-Arbeit, aus kirchlichen Partnerschaftsgruppen wie auch aus dem Agenda-Bereich und den Kulturinstitutionen über Kulturarbeit im Nord-Süd-Dialog ist enorm groß. Eine Fortbildungsreihe zur Qualifizierung von MitarbeiterInnen in den entsprechenden Bereichen wurde von KED Kultur im Frühjahr 2001 erstmalig angeboten. In mehreren Seminareinheiten werden grundsätzliche Bereiche für Projektmanagement unter Berücksichtigung der Themen bearbeitet. Die Teilnehmer bringen jeweils ein konkretes Projektvorhaben in das Seminar ein, anhand dessen sie das Gelernte gleich anwenden können und zu dem sie direkt beraten werden können.<sup>3</sup>

### Anmerkungen:

1 Weitere internationale Deklarationen folgten, so zuletzt die zum 'Internationalen Jahr des Dialogs zwischen den Kulturen' für 2001. Diese Aufforderungen werden in den Mitgliedsstaaten auf unterschiedliche Weise aufgenommen und umgesetzt. Die Deutsche UNESCO-Kommission hat dazu Projekte ausgelobt, die nun offizieller Bestand-

teil der UNESCO-Arbeit dieses Jahres in Deutschland sind. Auch wenn diese internationalen Gremien einerseits viel Papier produzieren, bis in der Praxis und in der Umsetzung etwas in Gang kommt, so ist der Prozess, den die UNESCO mit diesem Programm ausgesetzt hat, wichtig und nachhaltig für jegliche internationale Beziehungen geworden.

2 M.U.K.A.PROJECT ist eine Vereinigung von Johannesburger Straßenkindern seit 1995, die nicht nur kontinuierlich Theater spielen, ihre Produktionen in Schulen und an anderen Orten der Stadt zeigen und Festivalwochen mit vielen anderen ähnlich arbeitenden Gruppen in Südafrika organisieren, sondern auch harte Community-Arbeit vor allem in einem extremen sozialen Brennpunkt der Stadt, in Hilbrow, machen. Auch wenn die Mitglieder von M.U.K.A. PROJECT inzwischen in Wohngemeinschaften leben und ihr Leben über Projektmittel und Einnahmen aus ihrer Theaterarbeit zu finanzieren versuchen, so haben sie nach wie vor engen Kontakt mit FreundInnen, die auf der Straße zu Hause sind. PETA (Philippine Educational Theatre Association) wurde 1967 als theaterpädagogisches Zentrum gegründet und setzt sich durch die Theaterarbeit für die Entwicklung in der Gesellschaft ein. Sozial benachteiligte Kinder sind die Hauptzielgruppe des Projektes. PREDA (Peoples Recovery, Empowerment and Development Assistance), ein Human Development Centre, wurde 1973 von dem irischen Pater Shay Cullen gegründet und ist Anlaufstelle und Therapiezentrum für sexuell missbrauchte Kinder und Jugendliche. PREDA und PETA arbeiten seit Jahren zusammen an Theaterproduktionen mit den Jugendlichen, die im Ausland wie auch in den Philippinen an verschiedenen Orten gezeigt werden und damit einen wichtigen Beitrag leisten, das Tabu-Thema des sexuellen Missbrauchs an Kindern im Bewusstsein der Menschen zu halten. Die Zwiefachen sind Mitglieder einer Jugendtheatergruppe der Schaubühne am Leniner Platz in Berlin. Alle Jugendlichen kommen aus betreuten Wohnprojekten der Jugendeinrichtung Betreutes Wohnen Berlin e.V. Seit 1998 erarbeiten die Jugendlichen unter theaterpädagogischer Anleitung Produktionen, die an der Schaubühne und an anderen Orten Berlins gezeigt werden.

3 Weitere Fortbildungen unter dem Titel 'Kunst/Kultur im Agenda - Prozess' werden 2002 wieder angeboten, Informationen dazu bei der Referentin unter Tel: 05121 / 93 74 33.

### Literatur:

**Deutsche UNESCO-Kommission:** Unsere kreative Vielfalt. Bericht der Weltkommission „Kultur und Entwicklung“. Kurzfassung. Bonn 1997.

**Evangelische Akademie Iserlohn:** Zukunfts ist ein kulturelles Programm. Kultur im Agenda-Prozess. Tagungsprotokoll 25(2000).

**Hasselt, Jutta van:** Kultur und nachhaltige Entwicklung: Das Kulturverständnis der UNESCO und der Aktionsplan von Stockholm, In: Deutsche UNESCO-Kommission e.V.: Kultur und Entwicklung zur Umsetzung des Stockholmer Aktionsplans. Bonn 1998.

**Kramer Dieter:** Zur Neudefinition von Entwicklung mit Hilfe der Natur. Der UNESCO-Bericht: „Unsere kreative Vielfalt“, In: Deutsche UNESCO-Kommission e.V.: Kultur und Entwicklung zur Umsetzung des Stockholmer Aktionsplans. Bonn 1998.

**Kunst wird die Welt mehr verändern als Politik.** Texte einer Tagung. Epd-Materialien IV(1999).

Clementine Herzog, geb. 1964, Diplom-Kulturpädagogin, seit 1997 Leiterin der Fachstelle „KED Kultur“ des Kirchlichen Entwicklungsdienstes, Schwerpunkte u.a. zeitgenössische afrikanische Kunst, Ausstellungstätigkeiten in verschiedenen Museen in Europa, u.a. Hamburgisches Museum für Völkerkunde, Musée d'Art d'Afrique et d'Océanie Paris.



Marie-Theres Albert

## World Heritage Studies: Perspektiven für eine globale interkulturelle Kulturarbeit

*Zusammenfassung: Die Autorin beschreibt den Cottbuser Studiengang World Heritage Studies und reflektiert seine Möglichkeiten und Grenzen im Kontext der Zielvorstellung einer Entmythologisierung des Kulturbegriffes.*

### Einführung

Am 16. November 1972 verabschiedete die Generalversammlung der UNESCO die Konvention zum Schutz des Kultur- und Naturerbes der Welt, die bis heute von 161 Staaten unterzeichnet wurde. In nunmehr 30 Jahren wurden 690 Denkmale in 122 Ländern unter Schutz gestellt (UNESCO heute 2001, S.124). Mit vorsichtigem Optimismus lässt sich feststellen, der Schutz des Erbes der Menschheit sei zu einem Anliegen aller Völker geworden. Ökonomische und technische Möglichkeiten, die die Kulturen der Welt zum Schutz ihres Erbes haben, können jedoch nicht losgelöst vom weltweiten Gefälle von Armut und Reichtum betrachtet werden.

In dem seit dem Wintersemester 1999/2000 an der Brandenburgischen Technischen Universität Cottbus laufenden internationalen Masterstudiengang World Heritage Studies wurde dieses Anliegen aufgegriffen und mittels eines interdisziplinär und interkulturell aufbereiteten Curriculums umgesetzt. World Heritage Studies ist ein Masterstudiengang, der von der UNESCO unterstützt und vom Deutschen Akademischen Austauschdienst (DAAD) teilfinanziert wird. Er richtet sich an Studierende aus der ganzen Welt, die über einen kulturwissenschaftlichen Hochschul- oder Fachhochschulabschluss vorzugsweise in Archäologie, Architektur, Denkmalpflege, Design, Erziehungswissenschaft, Ethnologie, Geschichte, Kunstgeschichte, Ökologie, Ökonomie, Politikwissenschaft, Soziologie usw. verfügen und die in einem zukunftsorientierten, innovativen Feld arbeiten wollen.

### Das Curriculum

Das zentrale Thema des Aufbaustudienganges ist eine zeitgemäße Interpretation der UNESCO-Konvention, die sowohl ihre globale Perspektive als auch kulturspezifische Umsetzungsstrategien berücksichtigt. Das Programm bezieht die weltweiten Globalisierungsprozesse ebenso ein, wie die Agenda 21 und den Bericht der „World Commission on Culture and Development“ von 1994. Als interdisziplinäres Programm vermittelt der Studiengang Zugang zu sozioökonomischen, ökologischen, kulturellen, politischen und technischen Problemen, die mit der Erhaltung des Welterbes gegenwärtig verbun-

den sind. Als interkulturelles Programm fördert der Studiengang bei den Studierenden Kompetenzen, die zum Umgang mit kultureller Vielfalt unter Berücksichtigung kulturspezifischer Besonderheiten notwendig sind.

Im Zentrum steht die Frage, wie kulturelles Erbe erschlossen und als Ressource für die aktuelle Lebensbewältigung der Völker im Prozess der Globalisierung genutzt werden kann. Dass kulturelles Erbe dabei nicht nur materiell, sondern auch immateriell begriffen und bearbeitet wird, ist eine der Herausforderungen, der in den World Heritage Studies begegnet wird. Es geht also nicht allein um die Erhaltung und den Schutz von Erbstätten analog der internationalen Konvention. Der Studiengang zielt auf die Bewusstmachung von Erbe im Sinne der Reflexion kollektiver kultureller Identität. Er zielt damit auf die Nutzbarmachung der Geschichte im Interesse der Bewältigung der Herausforderungen der Gegenwart.

In diesem Sinne geht es um die Herausbildung von Fähigkeiten und Fertigkeiten. Die Studierenden lernen, Konzepte für eine nachhaltige Nutzung von Erbstätten zu erstellen und sie unter Berücksichtigung jeweils spezifischer und zugleich heterogener Interessen lokaler, regionaler oder nationaler Bevölkerungsgruppen umzusetzen. Der Studiengang besteht aus vier Modulen, zwei interdisziplinären Studienprojekten und der interdisziplinären Masterarbeit.

Im Modul *Kulturwissenschaften* sind kultur-, geistes- und sozialwissenschaftliche Fächer zusammengeführt. Vorrangige Ziele der Lehrveranstaltungen dieses Moduls sind die Förderung theoretischer Kompetenz und die Schulung des Abstraktionsvermögens. Die Studierenden sollen lernen, Theorien kritisch zu reflektieren und in die eigene Arbeit einzubeziehen. Im Zentrum des Moduls *Kunstgeschichte, Architektur und Denkmalpflege* steht das monumentale Welterbe. Themen der Lehrveranstaltungen sind ästhetische, historische und technische Aspekte der bildenden Kunst, des Bauens und der Denkmalpflege. Themen der Lehrveranstaltung im Modul *Grundlagen der Erhaltung von Naturerbe und Kulturlandschaften* sind theoretische und praktische Aspekte des Mensch-Natur-Verhältnisses und die naturwissenschaftlichen, technischen, juristischen und historischen Grundlagen des Landschaftsschutzes. Die Veranstaltungen des Moduls *Management* sind auf die spätere Berufspraxis bezogen und anwendungsorientiert aufbereitet. Themen sind soziale, kulturelle, politische, ökonomische, administrative und rechtliche Aspekte des Management. Auch Öffentlichkeitsarbeit unter Nutzung der neuen Medien wird vermittelt.

### Interkulturelles Lernen im globalen Kontext

Zielgruppen des Studienganges sind Studierende aus der ganzen Welt. Das ist nicht ungewöhnlich. Neu an World Heritage Studies ist, dass jeder einzelne Studierende aus der multikulturellen Gruppe seine jeweils kulturspezifischen Erfahrungen einbringt und kontrastiv diskutiert. Methodisch wurde dabei auf den von mir und anderen entwickelten Ansatz des intrakulturellen Lernens zurückgegriffen (Albert u. a. 1990). Neu ist auch, dass bei diesem Diskussionsprozess auf ein international anerkanntes Instrument zur Definition von Welterbe und zu seinem Schutz („Konvention“) zurückgegriffen wird. Das globale Konzept materieller und immaterieller Kultur wird so von den Studierenden aus Afrika, Amerika, Asien,

Australien oder Europa in doppelter Weise reflektiert.

Sie analysieren kulturelles Erbe sowohl im Kontext der „global society“ als auch raum- oder kulturspezifisch. Internationale Strategien zum Erhalt sowie zur nachhaltigen Nutzung von Welterbe und nationale Erhaltungs- und Nutzungskonzepte werden diskursiv thematisiert, Möglichkeiten und Grenzen ihrer Umsetzung kultur- oder raumspezifisch erarbeitet.

Beispielsweise sehen Nutzungskonzepte von Erbstätten deren Öffnung für den internationalen Tourismus vor. Allgemein bekannt ist, dass in einzelnen Ländern die Öffnung für den Tourismus zu Schäden geführt hat, deren Behebung häufig mehr Geld kostet als durch den Tourismus eingenommen worden ist. Auf der allgemeinen Ebene muss also über Alternativen zur touristischen Nutzung insgesamt nachgedacht werden. Konkret wird jedoch kein Land auf die Vermarktung von nationalen Erbstätten für den Tourismus verzichten können und wollen. Auf der länderspezifischen Ebene müssen deshalb Konzepte für einen sanften Tourismus bei den Tempeln von „Abu Simbel“ in Ägypten anders sein als bei der „Verbotenen Stadt“ in Beijing und anders als bei „Stonehenge“ in England.

Der interkulturelle Ansatz, der auf Vielfalt und Partikularität setzt, bezieht auch die gesellschaftliche Verwertungsebene von Kulturerbe unter Berücksichtigung der Entwicklung der Produktivkräfte in den Herkunftsländern der Studierenden ein. Beispielsweise lernen Studierende aus Deutschland, dass die Erhaltung von Kulturgut in Deutschland auch deswegen gesellschaftlich akzeptiert ist, weil die damit verbundenen Kosten nicht vom einzelnen direkt, sondern über das Steueraufkommen abgedeckt werden. In Entwicklungsländern existieren diese vorteilhaften Rahmenbedingungen häufig nicht. Dort wird Erbe in den Dienst ökonomischer Entwicklung gestellt und ist deswegen wertvoll.

Da sich die genannten und andere Prozesse in dem multikulturellen Mikrokosmos der Studierenden vollziehen, geht damit auch eine Entmythologisierung vieler Facetten des Kulturbegriffs einher. Die Studierenden erfahren, dass Kulturen von Menschen gemacht sind, genauso wie sie von Menschen zerstört werden. Als Mitglieder der „global society“ und als Mittler von Nationalkulturen müssen sie sich auseinandersetzen und Position beziehen.

Muslime setzen sich mit Christen oder Hinduisten über das Verhältnis von Staat und Religion auseinander. Sie lernen dabei, die eigene Religion oder das eigene System in den Werte-Kontext der Weltgemeinschaft zu stellen und zu reflektieren. Thematisiert werden nicht nur spektakuläre Ereignisse wie die Zerstörung der Buddha Statuen im Bamiyantal in Afghanistan durch die Taliban oder die Besetzung Tibets durch die chinesische Regierung, sondern auch z. B. die Position des Papstes zur Abtreibung oder das Verhältnis westlicher Regierungen zu eigenen Exekutiven (z.B. dauerhafte Korruptionen).

Schließlich erfahren sie, dass die jeweilige kulturelle oder nationale Definition erhaltenswerten Erbes weniger der Geschichte selbst geschuldet ist als dem Wert, den gegenwärtige Gesellschaften einer bestimmten Epoche und ihren Produkten beimessen. Die Studierenden als Mitglieder gegenwärtiger Gesellschaften haben somit Anteil an der Auslegung von Geschichte. Sie können an der Erhaltung von Erbe genauso partizipieren wie an der Zerstörung.

Die Entmythologisierung des Kulturbegriffs für den einzelnen erfolgt noch auf einer weiteren Ebene. Der Schutz des kulturellen Erbes der Menschheit setzt einen Kulturbegriff voraus, der Kulturen als integrative Einheit von Menschen, Technik und Gesellschaften fasst. Kulturen haben sich in historischen Prozessen herausgebildet und entwickeln sich in ebensolchen Prozessen weiter. Die Summe dieser Prozesse macht die kulturelle Vielfalt dieser Welt aus. Vielfalt ist dennoch mehr als eine quantitative Kategorie.

Sie ist der inhaltliche Reichtum, auf den die Weltgesellschaft genauso wie die einzelnen Völker bei der Gestaltung der Gegenwart zurückgreifen. Die Studierenden sind die Repräsentanten dieser Vielfalt. Sie zu erhalten, kann deswegen nur in ihrem eigenen Interesse sein. Auch auf diese Einsicht zielt der Studiengang mit Erfolg. Er tut es insofern, als jeder einzelne Studierende als Repräsentant einer gegenwärtigen Gesellschaft kulturelle Besonderheiten mitbringt, die aber erst in der Gemeinschaft gewürdigt werden können.

Unterstützt wird der Ansatz durch die zur Verfügung gestellten Rahmenbedingungen. Die Studierenden sind zu mehr als 80% nichtdeutscher Herkunft, wodurch das in vielen interkulturellen Prozessen auftretende Majoritäten-Minoritätenproblem entfällt. Sie kommunizieren in Englisch, das für fast alle eine Fremdsprache ist. Die Studierenden, deren Muttersprache Englisch ist, praktizieren sie zumindest in einem multikulturellen Kontext. Sie erleben sich stark als Gruppe und lernen, dass sie als Gruppenmitglieder zugleich Individuen sind, denen Anpassungsprozesse abverlangt werden.

Ob und wie der einzelne dabei zu tolerantem und offenem, zu konfliktfähigem und kreativem Verhalten in der Lage ist, hängt auch von seiner individuellen Sozialisation ab. Aber selbst diejenigen, die in solchen Fähigkeiten nicht geübt sind, erfahren, dass menschliche Entwicklung ohne die Beiträge der Kulturen nicht möglich ist. Sie haben gelernt, dass ein Zusammenhang zwischen dem Erbe der Menschheit, seinem Schutz und der Gestaltung der Gegenwart besteht und sie haben erlebt, dass zur Durchsetzung gemeinsamer Interessen gemeinschaftliche Anstrengungen erforderlich sind. Und das ist meines Erachtens mehr als bisher in vielen interkulturellen Programmen erreicht worden.

#### Literatur:

Albert, M.-T. / Conto de Knoll, D. / Epstein, N. (Hg.): Die deutsche Hochschule - Wege und Irrwege für ausländische Studierende. Berlin: Technische Universität 1990

UNESCO heute, Zeitschrift der Deutschen UNESCO-Kommission 48 (2001) 1-2.

Marie-Theres Albert, geb. 1948, ist Professorin an der BTU Cottbus, Leiterin des Lehrstuhls Interkulturalität (Schwerpunkte: Interkulturelle Kommunikation, Interkulturelles Management, Globalisierung und Transnationale Zusammenarbeit); in diesem Kontext Entwicklung von Forschungsprojekten und Veröffentlichungen; Mitinitiatorin des Studienganges World Heritage Studies und Leiterin des Studienganges.



Martin Affolderbach

## „Lade deine Nachbarn ein!“

### Möglichkeiten interkulturellen Lernens durch interreligiöse Begegnungen

*Zusammenfassung: Dieser Beitrag reflektiert ein Arbeitsvorhaben zur Überwindung von Fremdenfeindlichkeit, Rassismus und Gewalt, bei dem interreligiöse Begegnungen Ausgangspunkt interkulturellen Lernens sein sind.*

#### Der Anlass

Die Arbeitsgemeinschaft Christlicher Kirchen in Deutschland (ACK) hatte 1994 den Beschluss gefasst, ein „Arbeitsvorhaben zur Überwindung von Fremdenfeindlichkeit, Rassismus und Gewalt“ auf den Weg zu bringen. Engagierte Personen vor allem aus dem Bereich der EKD hatten diese Idee angeregt und verbanden damit die Absicht, ein Antirassismus-Programm für Deutschland auf den Weg zu bringen, wie es der Ökumenische Rat der Kirchen auf internationaler Ebene – vor allem aber im Hinblick auf Südafrika und einige weitere Länder – durchgeführt hatte. Die ACK wurde als ein sinnvoller Träger angesehen, da ihr neben der Evangelischen Kirche in Deutschland, der römisch-katholischen Kirche und Kirchen aus dem freikirchlichen Bereich auch orthodoxe Kirchen angehören, deren Mitglieder zu einem hohen Anteil zu den nach Deutschland zugewanderten Migrant\*innen gehören. In diesem Sinne bildet die ACK eine Gemeinschaft, die nicht nur die verschiedenen christlichen Konfessionen, sondern auch Kulturen und Nationalitäten überspannt. Für die Mitträgerschaft dieses Vorhabens konnten der Zentralrat der Juden in Deutschland und der Zentralrat der Muslime in Deutschland gewonnen werden. Zeitgleich wurde ein Spendenfonds, der sog. 3-F-Fonds („Fonds Fremde werden Freunde“), eingerichtet, mit dem Initiativen gefördert werden, die das Anliegen des Arbeitsvorhabens unterstützen und umsetzen.

#### Die Initiative „Lade deine Nachbarn ein!“

Drei Jahre nach Einrichtung des Arbeitsvorhabens, also 1997, wurde der Beschluss gefasst, eine Initiative unter dem Titel „Lade deine Nachbarn ein!“ durchzuführen, um dem Anliegen der ACK mehr Möglichkeiten der Partizipation vor Ort und eine größere Breitenwirkung zu verschaffen. Mit diesem Aufruf wird das Ziel verfolgt, Begegnungssituationen zwischen Menschen unterschiedlicher Prägung besonders im Wohnumfeld anzuregen. Dem liegt die Einschätzung zugrunde, dass persönliche Begegnungssituationen besonders geeignet sind, Fremdheit und skeptische Distanz zu über-

winden und Vorurteile und Einstellungen verändern zu helfen. Kontakte und persönliche Bekanntschaften können Vertrautheit und wechselseitiges Verständnis fördern. Die anderen, die vermeintlich Fremden, werden zu Menschen wie du und ich. Dadurch soll ein Beitrag zum friedensförderlichen Zusammenleben, kulturellen Dialog und Austausch geleistet werden, zu dem sich die christlichen Kirchen sowohl aufgrund ihrer Theologie als auch der Lehren aus ihrer zum Teil leidvollen Geschichte in besonderer Weise verpflichtet fühlen.

Zur Werbung und zur Qualifizierung der jeweiligen Mitwirkenden für die lokale Umsetzung stehen mehrsprachige Handzettel, Plakate und Materialhefte zur Verfügung. Zudem werden Fachveranstaltungen, Austausch für Multiplikatoren und Auswertung lokaler Aktivitäten angeboten.

Das Gelingen solcher Begegnungssituationen stellt sich nicht automatisch ein, sondern hängt von vielfältigen Faktoren ab. Deshalb werden in den Materialien der ACK erforderliche Bedingungen und Arrangements beschrieben, die solche Begegnungen zu einem Erfolg im Sinne der Initiative führen können. Das Motto „Lade deine Nachbarn ein!“ wird als ein „niederschwelliges“ Angebot angesehen, das im Grundsatz von jedermann umgesetzt werden kann. Der Aufruf selbst ist sehr offen. Er umfasst keine bestimmten Inhalte oder Ziele.

#### Drei Typen von Begegnungssituationen

Es werden (vor allem im Materialheft II) drei denkbare Begegnungssituationen unterschieden, die unabhängig voneinander, aber auch sachlich und zeitlich aufeinander aufbauend gesehen werden können. Die *erste Gruppe* umfasst gesellige Begegnungen, bei denen Einladende und Eingeladene selbst im Mittelpunkt stehen. Das Arrangieren des Kontaktes, das wechselseitige sich Vorstellen und sich Kennenlernen, gegebenenfalls auch die Frage der Verständigungssprache stehen im Vordergrund. Die Regeln des Umgangs miteinander in verschiedenen Kulturen bilden ein wichtiges Lernfeld. Als *zweite Gruppe* werden themenorientierte Begegnungen beschrieben, die eine Abstimmung zwischen den Begegnungspartnern über beidseitig interessierende Themen oder Sachfragen erforderlich macht. Es werden z.B. das gemeinsame Lesen und Vergleichen von Zeitungen in verschiedenen Sprachen, die Bedeutung von Kopftüchern in unterschiedlichen Kulturen, Lieder und Musik aus der jeweils eigenen Tradition oder die Frage der Menschenrechte vorgeschlagen. Den *dritten Typus* der Begegnungssituationen stellen projektorientierte Begegnungen dar, in denen Partner gemeinsam an einem Vorhaben oder an der Erreichung eines gemeinsam definierten Zieles arbeiten. Denkbar wäre die Planung eines interkonfessionellen Gottesdienstes oder einer interreligiösen Veranstaltung, die Zusammenarbeit im Rahmen der lokalen Umsetzung der Agenda 21, Durchführung sportlicher Veranstaltungen oder Gestaltung von Gedenktagen.

#### Ergebnisse der Evaluation

Um einen Überblick über die regionale und lokale Umsetzung dieser Initiative zu gewinnen, hat die ACK eine wissenschaftliche Evaluation<sup>1</sup> in Auftrag gegeben, die rund 300 Projekte auswertete, die im Rahmen des 3-F-Fonds gefördert wurden. Obwohl sich nicht alle als unmittelbare Umsetzung des Mottos „Lade deine Nachbarn ein!“ verstehen, erfüllen

sie jedoch die von der ACK definierten Kriterien von Begegnungssituationen.

Gerade Kirchengemeinden und Arbeitszweige der Kirchen, Vereine und Initiativgruppen bilden in ihrem Umfeld ein überaus aktives Netz. Wohlfahrtsorganisationen und andere freie Träger folgen in der Häufigkeit. Jüdische und muslimische Gruppen sind gering vertreten. Rund 90% der Träger gehören der deutschen Mehrheitsgesellschaft an. Die meisten Projekte werden mit guter fachlicher Qualität durchgeführt, was v. a. auf das professionelle Personal in den genannten Organisationen zurückzuführen ist. Migrantengruppen verfügen zum Teil nicht über vergleichbares Know how.

Im Hinblick auf die regionale Verteilung ist auffällig, dass Projekte in den östlichen Ländern überrepräsentiert sind, obwohl ja bekanntermaßen die Zahl der Ausländer dort sehr gering ist. Es ist zu vermuten, dass die auch von den Kirchen mitgetragenen Aufrufe und Initiativen aufgegriffen werden.

Die Evaluation dokumentiert eine große Breite an Formen und Methoden der Begegnungen wie an thematischen Schwerpunkten. Festen und Feiern folgen in der Häufigkeit Aktivitäten mit kulturellen Inhalten, politischer Bildung und religiösen Themen. Die Frage von Fremdenfeindlichkeit selbst wird nur selten in den Mittelpunkt gestellt.

Als Konsequenz aus dieser Recherche will die ACK vor allem die Mitwirkung von Migranten an der Initiative verstärkt fördern, die Öffentlichkeitsarbeit verstärken und den regionalen Austausch solcher Aktivitäten fördern.

### Religion und interkulturelles Lernen

Die Evaluation hat nur Momentaufnahmen von Begegnungen ausgewertet, so dass sich zwar etwas über die Qualität des jeweiligen Arrangements sagen lässt, aber nicht über mögliche Schritte von Lernprozessen. Dazu eine Aussage zu treffen, würde eine längere Beobachtung solcher Projekte erforderlich machen. Es ist jedoch offenkundig, dass viele dieser Aktivitäten nicht einmalig, sondern auf zumindest mittelfristige Kooperation angelegt sind oder diese voraussetzen. Es ist zu vermuten, dass die daran Beteiligten sehr wesentliche Lernstationen durchlaufen, die bei punktuellen Kontakten nicht möglich sind. Dennoch können auch Erstkontakte den Einstieg in weitere Kontakte anstoßen.

Kultur und Religion spielen bei solchen Begegnungen unterschiedliche Rollen. Nicht jede Begegnung hat eine religiöse Dimension. Manche Kulturen sind deutlich stärker von Religiosität und religiösen Bräuchen geprägt als unser säkularisierter Alltag mit christlichem Hintergrund. Nicht nur die Andersartigkeit ist dann eine Dimension der Fremdheit, sondern durch die Brille säkularisierten Christentums erscheinen manche religiösen Ausdrucksformen als überholt oder voraufklärerisch. Umgekehrt wird von manchen Migranten unsere Lebensauffassung als flach und libertaristisch empfunden. Diese Ebene scheinen nur wenige Projekte anzusprechen. Sicherlich verständlich; denn ein religiöser Dialog hat in Deutschland noch wenig Tradition.

### Neue Herausforderungen

Die Terroranschläge im September 2001 in den USA werden auch auf das miteinander Leben in Deutschland Auswirkungen haben, die zur Zeit der Abfassung dieses Artikels

noch nicht zu übersehen sind. Durch die unglaublichen Ereignisse ist in der Bevölkerung der Verdacht verstärkt worden, dass einzelne Zugewanderte Gewalt und Terror unterstützen könnten. Dies wird spontane und unbefangene Begegnungen erschweren. Es ist auch mit Skepsis gegenüber der Aufforderung „Lade deine Nachbarn ein!“ zu rechnen. Das Arbeitsvorhaben wird vor allem folgende Aspekte zu diskutieren haben:

1. Um Pauschalverdächtigungen in der Bevölkerung entgegenzuwirken sind Differenzierungen notwendig. Der jeweils sehr unterschiedliche Hintergrund der verschiedenen Migranten muss verdeutlicht werden. Dazu sind Informationen und Aufklärung unabdingbar.

2. So schwierig es gerade in der momentanen Situation erscheinen mag: Eine Verstärkung von Integrationsangeboten ist notwendiger denn je, um das Abgleiten in Extremismus zu verhindern. Denn Benachteiligung und das Gefühl ausgeschlossen zu werden sind der Nährboden für Fanatismus und Gewalt.

3. Der Dialog mit Muslimen und Kenntnisse über den Islam sind besonders wichtig, um in der Bevölkerung die Gleichsetzung von Islam mit Fanatismus und Gewalt zu verhindern und die politischen, kulturellen und religiösen Zusammenhänge besser zu verstehen.

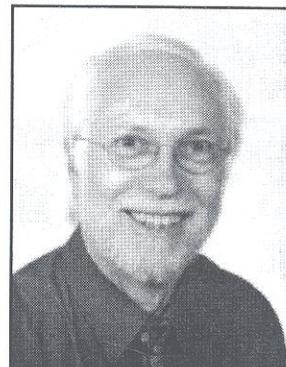
4. Der interreligiöse Kontakt und Austausch gerade mit Muslimen ist in Deutschland noch zu sehr ein Gebiet von Spezialisten. Das Arbeitsvorhaben kann dazu beitragen, dass die bisherigen Erfahrungen eine größere Breitenwirkung erreichen.

5. Dabei ist die institutionelle Hilfe und Förderung von Organisationen wie Kirchen, Wohlfahrtsverbände und Migrantenorganisationen sehr wichtig, um bestehende Erfahrungen bestmöglichst zu nutzen und mit Ängsten und Befürchtungen angemessen umzugehen.

6. Nicht zuletzt geht es um die Ursachenergründung für Extremismus, Fanatismus und Gewalt, die auch eine selbstkritische Betrachtung unserer eigenen Rolle im globalen Kontext nicht ausschließen darf.

### Anmerkungen:

1 Claudia Bergmüller, Abschlussbericht zur Evaluation der Initiative „Lade deine Nachbarn ein!“ im Rahmen des Arbeitsvorhabens zur Überwindung von Fremdenfeindlichkeit, Rassismus und Gewalt der Arbeitsgemeinschaft Christlicher Kirchen in Deutschland e.V. in Zusammenarbeit mit dem Zentralrat der Juden in Deutschland und dem Zentralrat der Muslime in Deutschland, Kulmbach/Frankfurt am Main 2001. Diese Evaluation wurde mit Beratung durch die Professur für Bildungsforschung an der Justus-Liebig-Universität Gießen durchgeführt.



Dr. Martin Affolderbach, OKR; Referent für Migration und Ausländerfragen im Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland, Hannover

Franz Schmidjell / Horst Watzl

## Kulturen in Bewegung

*Zusammenfassung: Anhand zweier Beispiele 'NDERE TROUPE' und 'Ki.La' reflektieren die Autoren Möglichkeiten der Süd-Nord-Kultur-Kooperation vor dem Hintergrund einer Dekade von 'kulturen in bewegung'.*

### Beispiel 1: NDERE TROUPE aus Uganda

„Heute sind sicher über 3000 Zuschauer gekommen“, schätzt Stephen Rwangezy, ohne davon besonders beeindruckt zu sein. Als europäischer Besucher könnte man meinen, ein Fußballspiel steht an. Aber die Menschenmassen im ugandischen Dorf nahe dem Äquator warten auf die derzeit wohl populärste Theatergruppe des Landes. NDERE TROUPE ist angesagt und das will sich niemand entgehen lassen. Drei bis vier Stunden wird die Produktion dauern, je nachdem, wie intensiv die Beteiligung des Publikums während der Aufführung läuft. Die Zeit hat sich ohnehin nach dem Menschen zu richten und nicht umgekehrt. 'Sea of Lies' heißt das Stück. Das Thema ist nicht nur in Uganda ein heißes Eisen: Korruption. „Es geht uns aber nicht um Provokation, sondern um das Aufzeigen von Lösungen“ schildert Theaterdirektor Rwangezy, der das Ensemble Ende der achtziger Jahren mit jungen SchauspielschülerInnen gegründet hatte. Als fahrendes Theater bietet NDERE TROUPE der meist fernseh- und zeitungswenigen, oft auch analphabetischen Landbevölkerung aktuelle Themen wie AIDS, Frauenpolitik oder ökologischer Landbau in unterhaltsamer Weise an. Musik, Tanz und viel Witz gehören dazu. Eine Kernbotschaft bleibt immer die gleiche. Rwangezy: „Die Landbevölkerung muss erkennen und lernen, dass sie selbst aktiv werden muss und nicht auf irgendwelche Hilfe von außen warten kann.“ 'Empowerment' heißt dies im entwicklungspolitischen Neudeutsch. Die Theaterleute lösen Reflexionsprozesse aus und vermitteln Handlungsmöglichkeiten. NROs und Lokalregierungen sollen die Nachhaltigkeit sichern. Ob nun die zarten Anzeichen einer Trendwende bei den HIV-Neuinfizierten mit der Theaterarbeit zusammenhängt, sei dahingestellt. Zur Enttabuisierung und offenem Diskurs hat sie sicher beigetragen. Einen Erfolg gibt es jedenfalls. Mittlerweile gibt es 900 Amateur- und einige Profiensembles, die sich zum Uganda Development Theater

Association (UDTA) zusammengeschlossen haben. Netzwerk, Produktionen, Tourneen und ein jährliches Festival mit 35 Vorausscheidungen auf Provinzebene werden von der Österreichischen Entwicklungszusammenarbeit finanziert. Projektträger ist das Wiener Institut für Entwicklungsfragen und Zusammenarbeit (VIDC).

### Der Süden im Norden – Übertragungsmöglichkeiten

Bei allen Erfolgen des Projektpartners ist ein solches Modell wohl kaum auf europäische Gesellschaften übertragbar. Anfang der neunziger Jahre haben wir vielmehr ein Experimentierfeld für die Schnittstelle zwischen Kunstproduktion und Bildungsarbeit geschaffen. Der Impuls kam von NDERE TROUPE. Einer sechswöchigen Tour durch Österreich mit Konzerten, Tanzaufführungen, (Schul)Workshops und Diskussionsrunden folgte die Einrichtung von 'kulturen in bewegung'. Danach sind wir jahrelang mit KünstlerInnen aus Afrika, Asien und Lateinamerika durch Österreich gefahren. Meist blieben die Gruppen zwei oder drei Tage an einem Ort. Dieses Konzept schuf Freiräume, neben den Auftritten auch Workshops und persönlichen Austausch zu integrieren. Basierend auf den Erfahrungen, wurden die bis heute gültigen drei B formuliert: das erste symbolisiert eine Bühne für professionelle Kunst und Kulturereignisse, das zweite B steht für Bildung im Sinne von begleitender entwicklungspolitischer Informationsarbeit und das dritte für die persönliche Begegnung. Einen Höhepunkt bildete 1996 das österreichweite Kultur- und Informationsfestival 'SURA ZA AFRIKA'. Konzerte, Ausstellungen, Lesungen, Tanz- und Theateraufführungen, Schulprogramme, Wissenschafts-Workshops, Politiker-Roundtables, JournalistInnen-Austausch, Medienkooperationen und Märkte wurden in 30 Orten Österreichs organisiert. Rund 200.000 Menschen besuchten die unterschiedlichen Aktivitäten. Für drei Wochen stand das 'andere' Afrika im medialen und öffentlichen Interesse.

Bei aller Freude wurde auch eine Schwäche von 'SURA ZA AFRIKA' aufgezeigt. Die Vergänglichkeit von Großevents. Daher arbeitet 'kulturen in bewegung' auf zwei Ebenen. Die Servicestelle bietet kontinuierliche Dienstleistungen für die 'unspektakuläre' Kleinarbeit an: Beratung für Schulen und Veranstalter, Vermittlung von Kulturschaffenden (vor allem mit migrantischen Hintergrund), Informationsarbeit in Print und Netz zu aktuellen Entwicklungen in der Kunstszene inklusive einem österreichischen 'Weltkulturkalender', Netzwerkarbeit zwischen KünstlerInnen, Schulen, kulturellen und entwicklungspolitischen Organisationen. Daneben arbeitet 'kulturen in bewegung' als Agentur und Veranstalter um medien/öffentlichkeitswirksame Festivals, Tourneen, Ausstellungen, Symposien und KünstlerInnen-Austausch zu initiieren.

### Beispiel 2: 'Ki.La'

Seit drei Jahren wird ein neues Programm für Schulen und außerschulische Einrichtungen geboten. 'KiLa' – Weltkultur ist Kinderprogramm. 'KiLa' bedeutet Welt in Suaheli und steht für den Anspruch, die Vielfalt der Kulturen dieser Welt Kindern und Jugendlichen näherzubringen. Gemeinsam mit KünstlerInnen aus Afrika, Asien und Lateinamerika entwickeln wir Workshops und interaktive Kulturprogramme für Kinder vom Vorschulalter bis etwa 12 Jahre und für Jugendli-

che. Das 'KiLa' Programm lässt sich ideal im Unterricht einsetzen. Einerseits als besonderer Höhepunkt im Kunstunterricht, sei es nun im musikalischen, darstellerischen oder bildnerischen Bereich. Zum anderen sind die Workshops auch als wichtiges Mittel zu sehen, um Unterrichtsprinzipien wie Globales Lernen, Interkulturelles Lernen und Antirassismus zu ergänzen – und diese können in jedem Schulfach zum Einsatz kommen.

### 'kulturen in bewegung' - kritischer Rückblick nach vorn

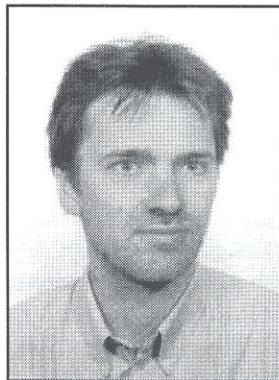
'kulturen in bewegung' hat in den knapp zehn Jahren eine sehr dynamische Entwicklung genommen. Dennoch stellen sich noch immer mehr Fragen als Antworten. Lebenslanges Lernen ist angesagt. Die Kulturlandschaften Österreichs und Europas sind gekennzeichnet von zunehmender Festivalisierung und Eventisierung. Keine Kleinstadt, die nicht ihr eigenes Musikfestival und Ausstellungsprojekt realisiert, um sich in Szene zu setzen. Damit verbunden: die wachsende Konkurrenz um ein Publikum, das durch Erlebniswelten und Kulturwelten optimal 'entertained' werden will. Wie kann nun Kunst und Kultur aus Afrika, Asien und Lateinamerika in diesem kommerziellen Betriebssystem einen gleichberechtigten Stellenwert erlangen? Einzelne Modetrends, wie der 'Kuba-Boom' der letzten Jahre, vermögen die Tatsache der bestehenden Marginalisierung von Südkunst – zumindest in Österreich – nicht auszugleichen. Und bewirkt das anhaltende Interesse an kubanischer Musik und deren charmanten Protagonisten eine differenziertere Sicht der Problemlagen des Inselstaates? Gewiss wecken die mehr als eine Million verkauften Alben und die ausverkauften Konzerte des Buena Vista Social Club enormes Interesse an Kunst und Kultur aus Kuba. Doch werden durch die andauernde breitenwirksame Vermarktung nicht marktgängige Klischees bedient, die den Intentionen kritischer Kulturarbeit zuwider laufen? Hier offenbaren sich schwer auflösbare Differenzen zwischen massentauglichen Programmen auf der einen Seite und Projekten mit (entwicklungs)politischem Sendungsbewusstsein auf der anderen.

Für 'kulturen in bewegung' ist deshalb die kontinuierliche, kompetente Bearbeitung beider Felder mit unterschiedlicher Spielpraxis unentbehrlich. Auf den Rücken der interkulturellen Multiplikatoren, Vermittlungsagenturen und professionellen Veranstalter die Verantwortung der Selektion, die in vielen Fällen zusehends vom Quotenzwang diktiert wird. Wenn diese also zwecks Publikumsattraktion mit dem Nimbus des Exotischen spekulieren, dann betreiben sie Schönfärberei und Realitätsverweigerung. Sie werfen Musikproduktionen zusammenhanglos in eine Schublade und werfen bei Gelegenheit kurze Blitzlichter auf außereuropäische zeitgenössische Kunst, die ebenso schnell wieder ausgeblendet werden.

'kulturen in bewegung' bemüht sich deshalb um eine veränderte Praxis im Kunstbetrieb, die auf die politischen, sozialen und wirtschaftlichen Faktoren im Herkunftsland der Produktion Bezug nimmt. Die Einbeziehung von Kulturschaffenden aus dem Süden in Entscheidungsprozesse steckt noch in den Kinderschuhen. Gerade hier ist der sorgsame und sensible Umgang seitens der professionellen Kulturvermittler gefordert. Interesse und Respekt vorausgesetzt, können sich zwischen Kultureinrichtungen wie Ausstellungshäusern oder Konzertbetrieben in Afrika und Europa Partner-

schaften entwickeln, die regelmäßige Austauschebenen zum Programm erheben. Dadurch entsteht im Vorbereitungsprozess das nötige Verständnis für die Arbeits- und Produktionsbedingungen des jeweiligen Gegenübers. Vor allem, wenn kompetente MitarbeiterInnen wechselseitig in die Planung und Durchführung einbezogen werden.

Deshalb ist von Seiten der entwicklungspolitischen Szene konsequentes Forchecking im Kulturbereich erforderlich, um einen Begriff aus der Eishockey- bzw. Fußballsprache zu entlehnen. Damit Südkunst wahr- und ernstgenommen wird, gilt es, den westlichen künstlichen Elfenbeinturm mit aktuellen Produktionen aus dem Süden aufzuschließen, die ein möglichst kontroverses und diskursives Abbild der 'anderen' Welt zeigen und die gängige Praxis in Frage stellen. Voraussetzung dafür ist allerdings ein maßgeschneidertes, professionelles Angebot, das es ermöglicht, in die etablierten und hochsubventionierten Unterhaltungstempel vorzudringen. Dann wird durch niveaivolles Programm ein Publikum angesprochen, das emotional auf die, im Idealfall genau abgestimmte, künstlerische und kulturelle Bildungsarbeit vorbereitet wird. These: Je stärker Kunst, Kultur und KünstlerInnen aus den Ländern des Südens in den offiziellen Kulturbetrieb Einzug halten, desto selbstverständlicher, und unkomplizierter und normaler wird der tägliche Umgang mit dem angeblich Fremden und Unbekannten. Kurz: Rassismusprävention und breite, öffentliche Unterstützung für eine gerechtere Welt- und Wirtschaftsordnung.



Franz Schmidjell, geb. 1960. Studium der Handelswissenschaften, seit Beginn der achtziger Jahre in der Solidaritätsarbeit engagiert, diverse Forschungsaufenthalte in Ostasien und Afrika, Organisation mehrerer interkultureller Projekte (z.B. Cry of Asia 1989), seit 1992 Koordinator für Kulturprojekte im Wiener Institut für Entwicklungsfragen und Zusammenarbeit (VIDC)

Horst Watzl, geb. 1958, Studium der Publizistik und Politologie, seit Beginn der achtziger Jahre in der Solidaritätsarbeit engagiert, Geschäftsführer bei der Initiative Multikulturelles Zentrum Wien, Organisation mehrerer interkultureller Projekte (z.B. Cry of Asia 1989); seit 1995 am VIDC



Georg Friedrich Pfäfflin

## Exotisch – höfisch – bürgerlich

### Afrikaner in Württemberg vom 15. – 19. Jahrhundert.

Im Stuttgarter Hauptstaatsarchiv wurde am 14. März 2001 eine Ausstellung eröffnet. Sie trägt den Titel: „Exotisch – höfisch – bürgerlich“. Sie zeichnet die Geschichte der Afrikaner in Württemberg vom 15. bis zum 19. Jahrhundert nach. Sie ist sehenswert und lehrreich. Ein Katalog, bearbeitet von Frau Dr. Monika Firla, listet alle Exponate und Texttafeln auf, die in der Ausstellung zu sehen sind.

Das Ausstellungsthema überrascht. Gab es denn in Württemberg bis zum 19. Jahrhundert überhaupt Afrikaner in nennenswerter Zahl? Mehr als 50 Biographien von Afrikanern beiderlei Geschlechts sind dokumentiert. Und da gibt es einige zu entdecken. Ein paar Beispiele:

Schon 1453 schuf der württembergische Dichter Hermann von Sachsenheim das Versepos „Die Möhrin“. Ihr Name lautet „Brunhilt“. Sie ist die sehr geschätzte resolute Dienerin einer orientalischen Königin. Diese setzt sie als Anwältin gegen einen der Treulosigkeit beschuldigten Ritter ein. Der König klagt einmal über das Verhältnis seiner Gemahlin zu Brunhilt: „Min frow und wyb die kunigin / gelobt an sie, als wer sie got (Gott)“. Vermutet wird, dass die „Möhrin“ auf eine reale Person am Rottenburger Hof Mechthilds von der Pfalz (1419-1481), der Mutter Eberhards im Bart, zurückgeht.

Albrecht von Rechberg zu Hohenrechberg schickt Graf Eberhard im Bart (1445-1496) „ain junge hayde, die wöl euwer gnad arbaytten lassen“ und hofft, dass sie ihm „wol gefiel“. Wer die Dame ist, ist nicht bekannt. Für das Jahr 1509 ist auch ein ebenfalls anonymes „mor“ als Stalldiener am württembergischen Hof nachgewiesen.

In der Ausstellung gibt es eine Abteilung, in der Afrikaner als Musiker, als Pauker und Trompeter und als Soldaten gezeigt werden. Da gibt es zum Beispiel den schwarzen Trompeter Christian Real. Der Lindauer Patriziersohn Joß Kramer, vormals Vizekommandant der Schwedischen Afrikanischen Kompanie an der Goldküste, kaufte Real frei, weil er selbst in Afrika überlebt hatte. Zum Dank wollte er ihn durch die Taufe der christlichen Gemeinde zuführen. Nach dem nötigen Sprach- und Religionsunterricht fand am 17. Mai 1657 die

Taufe in der St. Stephans-Kirche statt. Die Taufpredigt ist erhalten. Sie verdeutlicht eindrucksvoll die sozioreligiöse Integration. Pfarrer Flussenegger sagte unter anderem: „Du seyest, wer du wollest / ein Heid oder geborener Christ / ein Teutscher oder Vnteutscher / Schwartz oder Weiß / Slav oder Herr / dann Gott sihet die Person nicht an / sondern aus allerley Volck / wer ihn fürchtet und recht thut / der ist ihm angenehm.“

Noch im Jahr seiner Taufe kam Real nach Stuttgart an den Hof von Herzog Eberhard III. Hier sollte er „veredelt und verfeinert“ werden. Er wird Trompeter am Hof, lebt gut 12 Jahre in Stuttgart, bis er nach einem Besuch in einer Besenwirtschaft von vier Zechkumpanen beinahe totgeschlagen wurde. Es gibt einen ausführlichen Bericht des Notfallarztes, des Chirurgen Nicolaus Knauß über Reals Verletzungen. Die Täter wurden bestraft. Die Untersuchungsakten dokumentieren nicht die geringste diskriminierende Äußerung über Real. Im Prozess kam die Hofgerichtsordnung zur Anwendung. Die Täter wurden verurteilt zu öffentlichen Arbeiten auf dem Hohenasperg. Sie mussten die Behandlungskosten des Patienten bezahlen, darüberhinaus Schmerzensgeld in Höhe des eineinhalbfachen Jahresverdienstes von Real und mussten das Land für immer verlassen.

Dann wird das Leben eines erfolgreichen und resoluten Mannes dokumentiert: Domenico Joseph Deacosta. Deacosta (portugiesisch „von der Küste“) lebte als Kammermohr am Hofe und baute 1719 ein Haus in Ludwigsburg. Seit 1720 lernte er das Trompetenspiel. Die Geburt eines unehelichen Sohnes 1721 führte – entgegen den Zunftbestimmungen – nicht zum Abbruch der Lehre. Zu seiner Hochzeit 1724 erbat er vom Herzog Eberhard Ludwig Wild für sein Hochzeitsessen, das sonst dem Adel vorbehalten war. Das erhielt er. Am 9. Mai 1724 hatte Deacosta Sibylla Margaretha Lehmann, die Tochter eines Feldmessers geheiratet. Am 20. Mai 1727 kam der Sohn Friedrich Domenico Wilhelm zur Welt. Das Taufbuch der Stuttgarter Stiftskirche verzeichnet die Paten und erhellt damit das soziale Umfeld, an dem sich die afrodeutsche Familie orientierte. Die Paten: Herzogin Johanna Elisabeth, der Erbprinz, ein vorgesetzter Leutnant, ein arrivierter Hofbeamter, der afrikanische Zunftkollege Eberhard Wilhelm, der als Regimentspauker und Kirchenmusiker arbeitete, Ehefrauen von Lehrmeistern und die Urgrossmutter mütterlicherseits.

Afrikaner, die nach Württemberg kamen, waren bis ins 19. Jahrhundert meist freigekaufte Sklaven. Württemberg kannte die Sklaverei nicht, wohl aber die Leibeigenschaft. Sie ließ das Verkaufen, Verschenken und Vertauschen von Leibeigenen zu. So wurden auch afrikanische Kinder und Jugendliche nach ihrer Ankunft in Württemberg oftmals als „Präsente“ an den Hof verschenkt. Wie Dr. Monika Firla in der Einführung in die Ausstellung nachweist, handelte es sich dabei faktisch um eine Annahme an Kindes Statt. Denn die Beschenkten zeichneten fortan für deren Unterhalt und Ausbildung verantwortlich, auch wenn die kleinen „Mohren“ – ähnlich wie die Edelknaben – Dienste am Hof übernahmen.

Aber nicht nur am Hof fanden sich „Mohren“. Mit dem ausgehenden 18. Jahrhundert begegnen uns Afrikaner verstärkt im bürgerlichen Milieu. Sie lebten in einheimischen Familien, besuchten weiterführende Schulen oder höhere Töch-

teranstalten. Auch als Ehegatten deutscher Kolonialbeamter, Soldaten und Missionare gelangten sie nach Württemberg. In ihren Biographien spiegeln sich höchst unterschiedliche Schicksale:

Da wird die Lebensgeschichte von Johanna Christiana Gaum dokumentiert. Sie kam aus Surinam und hatte ein Kind mit dem Chirurgen Johann Philipp Gaum, der dort als Plantagen-verwalter gearbeitet hatte. Der wollte 1779 sein Söhnchen ohne die Mutter nach Deutschland heimnehmen. Als aber „die Negerin von ihrem Kind nicht getrennt werden wollte, so kaufte er sie von dem Eigenthums-Herrn frei und nahm sie auch mit.“ Heiraten zwischen Schwarzen und Weissen war in Surinam verboten; Taufen von Sklaven unüblich. Johann Philipp Gaum kaufte in Cleeborn ein Hofgut. Die dortige Obrigkeit bestand auf der Eheschliessung nach vorheriger Taufe von Mutter und Kind. Über den fünfjährigen Sohn heißt es im Taufantrag: „Er entdeckt sein Herkommen durch seine schwarz-gelbe Farbe und hat ein hurtiges und fähiges Genie.“ Nach dem Tod ihres Mannes verkauft Frau Johanna Christiana, Wittwe Johann Philipp Gaumen, die von ihr und ihrem Sohn geerbte Hälfte des Hofguts. Ob sich die ehemalige Sklavin aus Surinam und spätere Mitbesitzerin des Hofguts Katharinenplaisir bei Cleeborn wohl gefühlt hat und wie sich ihr weiteres Leben gestaltet hat, ist (bis jetzt noch) nicht bekannt.

Dann gibt es die Geschichte der Henriette Alexander. Sie war die Tochter eines „Kammermohren“ und der „Kammerdienerin“ Julia Weber aus Löwenstein. Sie wuchs zunächst auf bei ihrer Patin in Stuttgart-Gablenberg und kam 1825 in die Armenanstalt der Brüdergemeinde Kornthal. Um 1835 arbeitete sie als Kindermädchen in Stuttgart, geriet dann aber in eine Kunstrettergruppe, die sie als afrikanische Attraktion einsetzte. Bei einem Auftritt in Basel wurde sie von Freunden, die sie aus Kornthal kannte, befreit und fand Aufnahme bei Christian Friedrich Spittler (1782-1867), dem Mitbegründer der Basler Mission. Er finanzierte ihre Schneiderlehre. Ab 1845 arbeitete sie 25 Jahre lang als Lehrerin in der Kinderrettungs- und Armen-Schullehrer-Anstalt in Schloss Beuggen bei Lörrach. Sie war dort gut aufgenommen worden, die Kinder liebten sie und sie die Kinder. Henriette Alexander hat ihr Leben aufgeschrieben. Es ist – soweit bekannt – die erste Autobiographie einer Afro-Deutschen. Dieses bewegende Dokument, im Anhang des Ausstellungskatalogs abgedruckt, beschreibt unter anderem, wie sie freundlich vom Bürgermeister in Kornthal aufgenommen wurde und der ihr sagte: „...in der Anstalt müsstest du den Vers lernen: was du nicht willst, das du nicht willst, das lasse; dies ist zu Seligkeit für dich die nächste Straße.“ Der Lebensbericht zeigt, wie streng reglementiert und religiös das Leben geprägt war. Manches mag auch irritieren. Aber sieht man die ausgestellte Photographie an, so strahlt Henriette Alexander Güte und Zufriedenheit aus.

Und dann ist da die Geschichte des Rudolf Duala Manga Bell und von Theodor Tube Meetom, die vom Zollverwalter Pahl 1891 aus dem heutigen Kamerun mit nach Aalen gebracht wurden, um zu „guten Deutschen“ erzogen zu werden. Sie lebten in der Lehrerfamilie Oesterle und besuchten die Lateinschule. Manga Bell kam 1908 zurück nach Duala in seine Heimat. Die deutsche Kolonialverwaltung hat ihn dort wegen

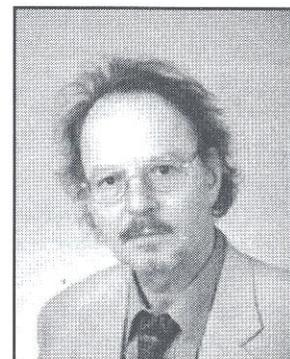
angeblichen Hochverrats gehenkt. Seine letzten Worte waren: „Verdammt seien die Deutschen. Gott, ich flehe dich an, höre meinen letzten Willen, dass dieser Boden niemals mehr von Deutschen betreten werde.“

In der Abteilung „Getrennte Wege – Afrikaner als Sprachassistenten, Missionsschüler, Theologen und „primitive Wilde“ wird dokumentiert, wie in der Begleitung der zahlreichen württembergischen Missionare, aber auch im Gefolge des Naturforschers und Ethnographen Herzog Paul Wilhelm von Württemberg Afrikaner im Lauf des 19. Jahrhunderts ins Land kamen. In den gastgebenden Gemeinden wurden sie geschätzt, auf den Missionsdienst vorbereitet und mitunter zu Pfarrern ordiniert, wie z.B. der später bedeutende Kirchenführer in Ghana Nicholas Timothy Clerk.

1855 wurde die sogenannte „Halbbatzenkollekte“ zur „Förderung des Reiches Gottes in Verkündigung des Evangeliums unter den Heiden durch die evangelische Missionsgesellschaft in Basel“ begründet. Ab ca. 1870 gehörten auch in Württemberg die als Opferbüchsen verwendeten „Nickneger“ oder „Heidenbüble“ zum Kircheninventar. Nach dem Münzeinwurf nickten sie mechanisch dankend. Das Bild vom „Nickneger“ als einem hilfsbedürftigen, abhängigen, dankbaren Afrikaner prägte in unserem Land mehrere Generationen.

Im Gegensatz zu den „Mohren“ in der bürgerlichen oder kirchlichen Umgebung mussten sich andere Afrikaner in sogenannten „Völkerschauen“ begaffen lassen. Anderswo wurden sie anatomisch untersucht. Zunehmend wurden sie als „primitive Wilde“ verunglimpft. All dies diente als Rechtfertigung ausgeübter Herrschaft in den Kolonialgebieten. Im 19. Jahrhundert gewinnen rassistische Thesen und Vorurteile immer mehr an Boden. Manche Afrikanerin wird zum „Buschweib“. Man beginnt über die „körperlichen Verschiedenheiten des Negers vom Europäer“ zu arbeiten. Dabei gewinnt die „Hottentottenvenus“ Saartje Baartmann eine traurige Berühmtheit. Ihr Schicksal wurde gerade in einem Filmdokument aufgezeigt. Dieser Film, prämiert in Ouagadougou, ist im Filmverleih erhältlich.

Die Ausstellung „Exotisch – höfisch – bürgerlich. Afrikaner in Württemberg vom 15.-19. Jahrhundert“ regt an, sich intensiv mit den Biographien in den unterschiedlichen Schichten und geschichtlichen Epochen auseinanderzusetzen und dabei manches Stereotyp zu überprüfen und zu korrigieren.



Georg Friedrich Pfäfflin, geb. 1940 in Lima / Peru, evangelischer Theologe; jahrelang in der entwicklungspolitischen Bildung tätig.

Gregor Lang-Wojtasik

## Interkulturelle Musikerziehung durch Klezmer in der Grundschule

*Zusammenfassung: Vor dem Hintergrund eigener Unterrichtserfahrungen stellt der Autor dar, wie Klezmer konstruktive Differenzenerfahrungen zwischen Eigenem und Vertrautem sowie Fremdem und Unbekanntem ermöglicht.*

### Vorbemerkungen

Die hier vorgestellte Unterrichtseinheit wurde im Februar und März 2001 (acht Wochen) in einer Grundschule bei Hannover durchgeführt (Lang-Wojtasik 2001). Zu der 3. Klasse, in der die Einheit durchgeführt wurde, gehören 8 Jungen und 10 Mädchen. Hinweise auf eine *multikulturelle deutsche Gesellschaft* hinsichtlich ethnischer Merkmale sind dort allgegenwärtig. Die größte Gruppe der 'ausländischen Kinder' kommt aus Ländern des ehemaligen Ostblocks.

Als Erziehungswissenschaftler, der sich mit Fragen interkultureller Pädagogik beschäftigt, als Klarinetist des Klezmer-Ensembles 'Schall und Rausch' und als angehender Grund- und Hauptschulehrer mit dem Fach Musik interessierte mich, ob es möglich ist, die für mich zunächst besondere, für die Kinder jedoch normale 'multikulturelle' Situation in einem unterrichtlichen Lernprozess fruchtbar zu machen. *Ausgangsthese* der Unterrichtseinheit war, dass Klezmer-Musik prädestiniert ist, Differenzenerfahrungen zwischen Eigenem und Vertrautem sowie Fremdem und Unbekanntem zu ermöglichen.

### Multikulturelle Gesellschaft, Interkulturelle Musikerziehung und Klezmer-Musik

Die Begriffe *inter- / multikulturell* werden in den Sozialwissenschaften aus verschiedenen Perspektiven unterschiedlich definiert und teilweise widersprüchlich gebraucht (stellvertretend: Auernheimer 1996; 2000; Barth 2000, S.15 – 17; Datta 1996; Niekrawitz 1990). Der Diskurs um eine *multikulturelle Gesellschaft* wird hier als herausfordernder Ausgangspunkt von Überlegungen zu *Interkultureller Pädagogik* im Allgemeinen und Interkultureller Musikerziehung im Besonderen begriffen. Weitgehender Konsens ist, von einem *erweiterten Kulturbegriff* auszugehen, der sich nicht auf sichtbare Kulturleistungen und Produkte (z.B. bildende Künste, Musik, Poesie) beschränkt, sondern den Schwerpunkt auf Alltags- / Teilkulturen legt (regional, beruflich, altersmäßig, interessenorientiert usw.). Quintessenz ist, dass interkulturel-

le Kommunikationen nicht zwischen 'Kulturen' oder Ethnien, sondern zwischen Individuen stattfinden, die Teile kultureller Bedeutungssysteme sind. Insofern ist die Frage nach der Identitätsbildung im Prozess interkultureller Erziehung grundlegend, die kulturelle Mehrfachzugehörigkeit einschließt (Grosch / Leenen 2000, S.33).

Dem musisch-künstlerischen Bereich wird eine besondere Fähigkeit zugeschrieben, Differenz-Erfahrungen auf einer affektiven und sensomotorischen Ebene zu ermöglichen (Sekretariat 1996, S.10). Der Zusammenhang von *Interkultureller Musikerziehung* und *Klezmer*<sup>1</sup> mag für manche nicht auf den ersten Blick plausibel erscheinen. Denn Klezmer steht zunächst für die jahrhundertalte Musik der osteuropäischen (jiddisch-sprachigen) Juden, deren Wurzeln in der aschkenasisch-jüdischen Tradition einerseits und vielfältigen Elementen osteuropäischer Musiken andererseits liegen, deren virtuose Entwicklungen in den Pogromen des 18. und 19. Jahrhunderts weitgehend untergingen (detailliert: Bauer 1999; Ottens / Rubin 1999). Hier wird Klezmer auf der Basis des 'Unmaere' als 'Singen-Lachen-Tanzen-Weinen'-Musik begriffen, die innere Widersprüche in sich vereint und in ihrer expressiven Art „gefühlvoll und nachdenklich oder wild und rasend“ sein kann (Broughton 2000, S.805).

Klezmer-Musik erlebt heute in Deutschland ein Revival. Eine mögliche Ursache dafür liegt in der konstruktiven Suche nach jüdischer Tradition in Deutschland im Sinne einer 'Wiedergutmachung' als Enkel der 'Herrenmenschen' begründet. Gleichzeitig kann das wandernde und integrierende, Differenz erhaltende und aushaltende Element der osteuropäischen Prägung von Klezmer-Musik Ausgangspunkt zur Begegnung mit 'neuen NachbarInnen' aus Ländern des ehemaligen Ostblocks sein. Gerade die Auseinandersetzung mit Menschen aus diesen Ländern wird in interkultureller Bildungsarbeit und Begegnung häufig vernachlässigt. M.E. verkörpert Klezmer-Musik eine bedeutsame Möglichkeit zur konstruktiven Stärkung der multikulturellen deutschen Gesellschaft im Rahmen der Nachbarschafts- und (außer-)schulischen Bildungsarbeit (Lang-Wojtasik 2000). In Klezmer-Musik ist die Verschmelzung verschiedener Musiken osteuropäischer Länder selbstverständlich angelegt, die sowohl in den Ursprungsländern, als auch in der 'neuen Welt' des Klezmer-Revivals (v.a. USA und Deutschland) verstanden wird. Da sie also in sich durch und durch 'multikulturell' ist, stellt sie – im Gegensatz zu bisher vorhandenen Auseinandersetzungen im kulturvergleichenden Sinne (v.a. Vergleiche mit Musik aus der Türkei oder afrikanischen Ländern) – möglicherweise 'die' Chance für interkulturelle Musikerziehung dar. Die immanente 'vertraute Differenz' und der hohe Aufforderungscharakter ermöglichen vielfältige Zugangsmöglichkeiten der ambivalenten Erfahrung von Eigenem und Vertrautem sowie Fremdem und Unbekanntem zum Einsatz im schulischen Bereich. Gleichwohl ist weiterhin zu überprüfen, ob meine Einschätzung richtig ist, dass Klezmer und Interkulturelle Musikerziehung – wie es in der durchgeführten Unterrichtseinheit erfolgreich gelungen ist – grundsätzlich sinnvoll miteinander verbunden werden können. Hinzu kommt das Problem didaktischer Reduktion in diesem Fall durch mich als Nicht-Jude. Die Unterrichtseinheit konzentrierte sich auf den Aspekt Osteuropa und blendete die Shoah sowie den israelischen Kontext aus.

## Die Unterrichtseinheit

Hauptintention war, die interkulturelle Dimension als integralen Bestandteil sich querschnittartig überlagernder Lernbereiche ästhetischer Erziehung (im Anschluss an Böhle 1993; 1996) durch persönliche Differenzenerfahrungen anzubahnen. Dies sollte durch ein wechselndes Materialangebot ermöglicht werden, das das Zusammenspiel von *Zeit, Raum, Kraft und Form* in ausgewählten Klezmer-Stücken individuell erlebbar machen kann (Tischler / Moroder-Tischler 1998, S.36). Im Vordergrund standen dabei *affektive* und *sensomotorische Erlebnisdimensionen*, die im Anschluss *kognitives Erleben* ermöglichen sollten. Die *soziale Erlebnisdimension* sollte querschnittartiger Bestandteil aller Unterrichtsschritte sein (Amrhein 1993, S.578).

Die Unterrichtseinheit konzentrierte sich auf die Suche nach musikalischen Schnittstellen, Gemeinsamkeiten und Unterschieden (Eigenes / Vertrautes und Fremdes / Unbekanntes erkennen und aushalten) sowie interkulturelle Reflexionen ausgehend von Musikinstrumenten und Musikhören (Merkt 1993, S.7), was v.a. durch handelnde, erlebnisorientierte Hörerfahrungen (Musik und Bewegung) ermöglicht werden sollte.

Aus der Fülle denkbarer Lernfelder<sup>2</sup> wurden fünf Module exemplarisch zusammen gefügt. Neben den reflexiven *Modulen A* (Fantasiereise in das 'Land des Klezmer' und Malen zu Musik – 2 Stunden) und *E* (Fantasiereise zurück und Auswertung – 2 Stunden) sind dies:

- *Modul B* – Osteuropa und wandernde Musiker (Klezmerim<sup>3</sup> damals und heute, Osteuropa / Kartenarbeit – 4 Stunden);

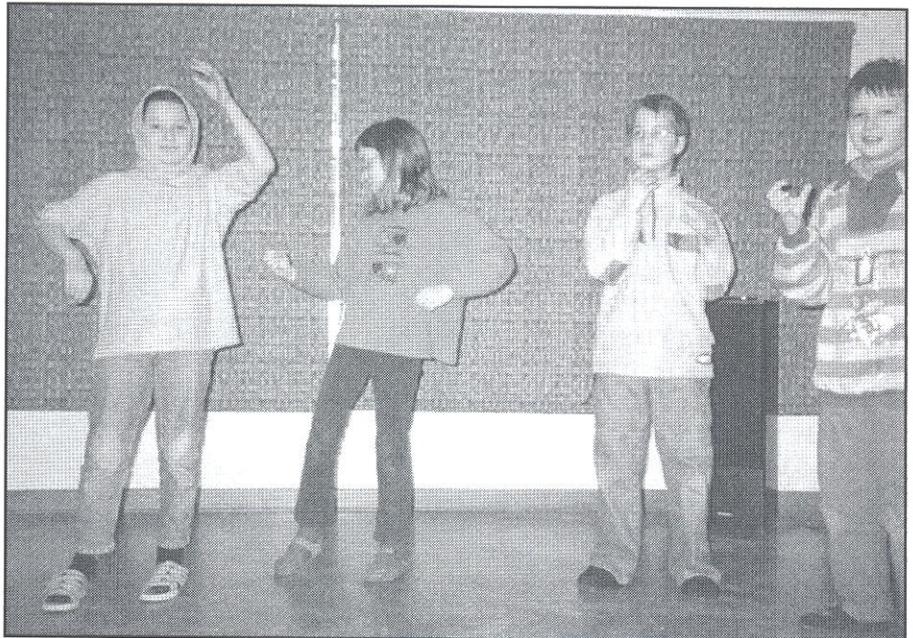
- *Modul C* – Instrumente (Imitation und Malen, Live-Instrumente: Kontrabass, Akkordeon, Klarinette – 4 Stunden);

- *Modul D* – Tanz und Feiern (eine Melodie mit verschiedenen Sinnen erfahren, Melodie / Material / Bewegung, Tanz, Musik zum Feiern / Hochzeitsmusik – 5 Stunden).

Kriterien der Auswahl waren Unterrichtsbedingungen, eigene Bezüge zum Thema und der zeitliche Rahmen einer grundschulspezifischen Unterrichtseinheit.

Nachdem die Kinder sich durch eine *Fantasiereise* in das 'Land des Klezmer' begeben hatten, in dem eine Klezmer-Kapelye spielte, malten sie ihre Ideen zum Thema, während die Kapelye ihre Klezmer-Melodie immer wieder spielte ('Ani Ole Li' rushalayim'; Schall und Rausch 1998).<sup>4</sup> Dabei wurde deutlich, dass die Kinder zum einen wiedergaben, was sie in der Geschichte erlebt hatten, zum anderen aber bereits erste Verknüpfungen zu eigenen Erfahrungen aus anderen Ländern herstellten (Türkei, Iran, Polen, Russland). In der folgenden Reflexion deuteten die meisten von ihnen an, dass sie sich bei ihren Bildern vor allem auf die Musik konzentriert hätten, die für sie Bezüge zur erzählten Geschichte herstellte.

In den folgenden Stunden wurde die *Herkunft der Klezmer-Musik* geographisch anhand von Kartenarbeit zu Osteuropa eingegrenzt. V.a. Kinder, die aus osteuropäischen Ländern



Imitation von Klezmer-Instrumenten (Foto: G. Lang-Wojtasik)

kommen, waren in diesen Stunden besonders aktiv und berichteten über eigene Erfahrungen aus ihrer 'Heimat'. Besonders beeindruckt hat alle Kinder die Gegenüberstellung von Klezmer-Musik damals und heute ('Jüdischer Tanz'; Trikont 1991 und 'Sammies Freylech'; Schall und Rausch 1998). Dabei war ein Bild herausragend, das einen Jungen zeigt, der einen Kontrabass trägt und eine Straße entlang geht, die für die Kinder sofort mit Osteuropa in Verbindung gebracht wurde ('Romanian Fantasy'; Zweitausendeins 1998). Bis zum Ende der Einheit war dieser Junge bedeutsamer Bezugspunkt für die meisten Kinder. Immer wieder, wenn ein Kontrabass in einem Musikstück zu hören war (was fast immer der Fall war) wiesen sie auf das Bild hin.

Gute Möglichkeiten zur Auseinandersetzung mit Klezmer-Musik bot die Live-Erfahrung mit drei '*Klezmer-Instrumenten*': Klarinette, Akkordeon, Kontrabass. Um sich dem Live-Erlebnis zu nähern, wurden Instrumente in einer einführenden Stunde zu Musikstücken imitiert ('Chassene'; Schall und Rausch 2001). Im Folgenden war der Vergleich bedeutsam – ein live gehörtes und vertraut klingendes Instrument war Teil von Musikstücken ausgewählter CDs. Zur Herstellung persönlicher Bezüge waren die tatsächlich vorhandenen Instrumente deshalb konkurrenzlos, weil man sie anfassen, hochheben, ausprobieren und live hören konnte.

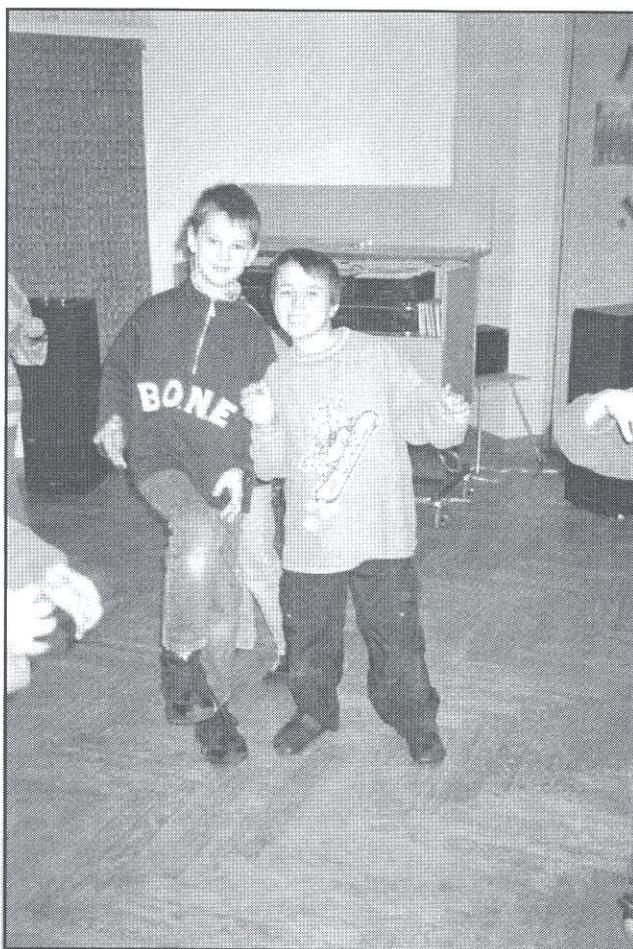
In den folgenden Stunden wurde ausgehend von der Erfahrung einer elementaren Melodie durch Material und Bewegung ('Rememberance'; Feidman 1997), ihrer Begleitung mit Orff-Instrumenten, ein typischer *Tanz* zum Stück 'Danse Yidelekh' (Schall und Rausch 1998) erarbeitet. In einem weiteren Schritt wurden in einem Ausschnitt des Filmes 'Comedian Harmonists' verdeutlicht, dass bei der dort gezeigten Hochzeit die Menschen vergleichbar tanzen.

Die *Fantasiereise* am Schluss der Einheit sollte einerseits zurück in die Schule führen (eine vertraute Musik im Gepäck) und andererseits zu auswertenden Bildern anregen.

## Implikationen und Perspektiven

Intentionen waren, dass die Schülerinnen und Schüler an-

hand vielfältiger Aktivitäten, die sich von Klezmer-Musik ableiten lassen oder zu ihr hinführen, ihre Kenntnisse über eine fremde Musik erweitern und persönliche Bezüge zu dieser Musik herstellen. Dadurch sollten sie Identifikationsmöglichkeiten erleben können, die die Differenz von Eigenem und Vertrautem sowie Fremdem und Unbekanntem beinhaltet. Ein handeltender Umgang mit Klezmer-Musik sollte ihnen gleichermaßen affektive sowie sensomotorische Erfahrungsmöglichkeiten und erkenntnismäßige sowie Interaktion und Kommunikation fördernde Durchdringungen der Thematik anbieten. Im Sinne exemplarischen Lernens sollte durch Klezmer-Musik ein allgemeiner, elementarer Zugang zur Auseinandersetzung mit der Ambivalenz von Eigenem und Vertrautem sowie Fremdem und Unbekanntem ermöglicht werden. Dabei sollten die Fähig- und Fertigkeiten der



*Klezmer und Bewegung (Foto: G. Lang-Wojtasik)*

SchülerInnen im Bereich musikalischer Darstellung (Bewegung, Malen), Musikhören, Instrumentenkunde sowie Strukturen und Formen von Musik erweitert werden.

Natürlich ist es schwierig, die Erreichung oder Anbahnung dieser Intentionen einzuschätzen. Vieles, was damit zusammenhängt, geschieht in informellen Lernprozessen, die nicht geplant und nur begrenzt überprüft werden können. Deutlich wurde jedoch, dass für die Mehrzahl der Kinder Klezmer-Musik von Stunde zu Stunde selbstverständlicher und vertrauter wurde. Die größten *Identifikationsmöglichkeiten* ergaben sich zunächst für jene Kinder, die einen osteuropäischen Hintergrund haben. Jedoch gab es auch Beispiele anderer Kinder, die sich noch nie mit anderen Ländern beschäftigt haben und für die Klezmer-Musik nach eigener Aussage zunächst etwas sehr fremdes, am Ende der Einheit jedoch etwas Besonderes und Vertrautes geworden ist. Allgemein war beeindruckend, mit welcher Ausdauer und Toleranz die Kinder der Musik gegenüber traten. Darüber hinaus haben die Kinder in der Auseinandersetzung mit Klezmer-Musik ihre musikalischen und sozialen Kompetenzen erweitert – respektvoller Umgang mit musikalischen Materialien (Instrumente, Musikbeispiele), Gestaltung eigener musikalischer Ideen und Vertreten gegenüber anderen (v.a. Tanz-Begleitung), persönliche und gemeinschaftliche Raumerfahrungen, intensive und langanhaltende Reflexionen im Plenum, selbstverständlicher Wechsel von Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit.

Ich gehe davon aus, dass Klezmer-Musik den meisten Kindern nicht nur konstruktive Differenzenerfahrungen, sondern auch

Identifikationsmöglichkeiten mit einer zunächst fremden Sache ermöglicht hat. Neben primär fachlichen (musikbezogenen) Intentionen konnte v.a. soziales Lernen im Sinne von Integrationsbereitschaft, Kooperationsfähigkeit und interkultureller Kompetenz angebahnt und gefördert werden. Insofern scheint es zuzutreffen, dass die theoretischen Prämissen Interkultureller Erziehung für Schülerinnen und Schüler v.a. im Musikunterricht bedeutsam verwirklicht werden können. Denn die Auseinandersetzung mit Musik im hier vertretenen Sinne ermöglicht vielfältige miteinander verbundene Erlebnis- / Erfahrungsdimensionen in affektiver, sensomotorischer, kognitiver und sozialer Hinsicht, die in anderen Unterrichtsprozessen nur schwer realisierbar sind.

Ausgangspunkt für Interkulturelle Musikerziehung ist die kritische Auseinandersetzung mit der Herausforderung

einer multikulturellen Gesellschaft. Ob Deutschland Kriterien einer solchen Gesellschaft erfüllt oder nicht, sei dahingestellt. Gleichwohl kann festgehalten werden, dass die Unterrichtseinheit in einer Lerngruppe durchgeführt wurde, die hinsichtlich ethnischer Betrachtung als multikulturell einzuschätzen ist. Inwieweit alltagskulturelle Bezüge (erweiterter Kulturbegriff) für die Umsetzung von Intentionen bedeutsam waren, lässt sich nur vermuten. Gleichwohl sei bemerkt, dass das US-amerikanische Klezmer-Revival v.a. mit der kritischen Infragestellung eines erzwungenen, assimilationistischen Multikulturalismus im Sinne eines 'Melting-Pot' begann. Die Suche nach eigenen Wurzeln führte zur Neuentdeckung alter Schellackplatten und zur konstruktiven Suche nach Neuinterpretationen 'vergessener Musik'. Die Situation von MigrantInnen in Deutschland ist geprägt von der Forderung nach Integration, die eigentlich Assimilation meint. Interkulturelle Erziehung geht demgegenüber von der Gleichwertigkeit verschiedener kultureller Hintergründe und ihrer positiven Bestärkung aus. Auch wenn dies möglicherweise noch kein gesellschaftlicher Konsens ist: MigrantInnen haben in Deutschland mehr beizutragen als von der Mehrheitsgesellschaft vermutete objektiv wahrnehmbare 'kulturelle Güter'. Zunächst handelt es sich um Menschen mit einer Identität, die Träume, Wünsche, Gefühle und Bedürfnisse in das Zusammenleben einbringen. Um dies konstruktiv zur Gestaltung einer demokratischen Gesellschaft nutzen zu können, muss Integration und Kooperation nicht nur von 'AusländerInnen' verlangt, sondern auch selbst gefördert und

gelebt werden. Die Grundschule bietet in dieser Hinsicht eine besondere Möglichkeit als Lebens- und Erfahrungsraum – z.B. durch eine Unterrichtseinheit zu Klezmer-Musik. Hier können Einstellungen angebahnt werden, die eine demokratische Gesellschaft in der Zukunft prägen.

Bei allem Idealismus, der in diesen Ausführungen mitschwingt, stellt sich natürlich die Frage, ob die Unterrichtseinheit zum Thema Klezmer-Musik im Schulalltag realisierbar ist und wenn ja, welche Bedingungen dazu nötig sind. Zunächst sind die *Lernvoraussetzungen* der Kinder bedeutsam, auf die hier in einem geöffneten und handlungsorientierten Ansatz zurückgegriffen werden konnte. Es sei noch einmal erwähnt, dass eine Einheit zum Thema, wie sie hier vorgestellt wurde, v.a. dort Aussicht auf erfolgreiche Durchführung hat, wo es Kinder gibt, die durch ihre persönlichen Bezüge andere Kinder motivieren können und durch eine Beschäftigung mit dem Thema aufgewertet werden. Wahrscheinlich sollten auch die *schulischen Voraussetzungen* nicht unterschätzt werden. Sehr positiv ist ein großer, gut ausgestatteter Musikraum, der vielfältige Erarbeitungs- und Erfahrungsmöglichkeiten zulässt sowie ein Kollegium, das neue Ansätze und Experimente unterstützt und bestärkt. Bedeutsam für die Durchführung war auch ein *authentischer Bezug* zum Thema durch meine musikalische Klezmer-Praxis im Ensemble Schall & Rausch und eigene Bezüge zu Interkultureller Pädagogik und Klezmer seit geraumer Zeit.

Soll eine multikulturelle Gesellschaft konstruktiv gefördert werden, so bietet eine Einheit zum Thema Klezmer-Musik in der Grundschule vielfältige Möglichkeiten, um dieses Ziel realisieren zu helfen. Interkulturelle Pädagogik wird allerdings nach wie vor in den meisten Lehramtsstudiengängen sehr stiefmütterlich behandelt. Musik gilt – von interkulturellen Fragestellungen einmal abgesehen – nach wie vor als Mangel-fach. Insofern verdeutlicht diese Unterrichtseinheit auch, dass nicht nur Interkulturelle Pädagogik im Allgemeinen, sondern Musikpädagogik mit interkulturellen Bezügen im Besonderen zu fördern ist.

#### Anmerkungen:

1 Klezmer setzt sich aus den hebräischen Wörtern 'Kle' und 'Zemer' zusammen und bedeutet Musikinstrument sowie Musiker.

2 Begegnung mit Osteuropa damals und heute, (un)bekannte Musikinstrumente, Musik in Bildern

– Bilder zur Musik, Musik und Gefühle, Musik und Bewegung

– Körper als Instrument, Tänze, Musik zum Feiern

– Hochzeitsmusik, jiddische Lieder, interreligiöse Begegnungen, Hinführung zur Musik osteuropäischer Komponisten.

3 Mehrzahl von 'Klezmer' (Musiker).

4 Auf eine detaillierte Analyse der ausgewählten Musikstücke wird hier aus Platzgründen verzichtet.

#### Literatur:

**Amrhein, Franz:** Bewegungs-, Ausdrucks-, Wahrnehmungs- und Kommunikationsförderung mit Musik, In: Zeitschrift für Heilpädagogik 9(1993), S.570 – 589.

**Auernheimer, Georg:** Einführung in die interkulturelle Erziehung. Darmstadt 1996<sup>2</sup>.

**Auernheimer, Georg:** Grundmotive und Arbeitsfelder interkultureller Bildung und Erziehung, In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.): Interkulturelles Lernen. Arbeitshilfen für die politische Bildung. Bonn 2000<sup>2</sup>, S.18 – 28.

**Barth, Wolfgang:** Multikulturelle Gesellschaft, In: Bundeszentrale für politische Bildung a.a.O. 2000<sup>2</sup>, S. 10 – 17.

**Bauer, Susan:** Von der Khupe zum KlezKamp: Klezmer Musik in New York (Buch + CD). Berlin 1999.

**Böhle, Reinhard C.:** Aufgaben und Konzepte der Erziehung in einer multikulturellen Gesellschaft, In: Böhle, Reinhard C. (Hg.): Möglichkeiten der Interkulturellen Ästhetischen Erziehung in Theorie und Praxis. Beiträge vom 1. Symposium zur Interkulturellen Ästhetischen Erziehung an der Hochschule der Künste Berlin. Frankfurt / M. 1993, S.13 – 28.

**Böhle, Reinhard C.:** Ziele, Aufgaben und Positionen einer Interkulturellen Musikerziehung, In: Böhle, Reinhard C. (Hg.): Aspekte und Formen Interkultureller Musikerziehung. Beiträge vom 2. Symposium zur Interkulturellen Ästhetischen Erziehung an der Hochschule der Künste Berlin. Frankfurt / M. 1996, S.23 – 29.

**Broughton, Simon u.a. (Hg.):** Weltmusik – World Music. Weimar 2000.

**Datta, Asit:** Multikulturelle Schule gleich Interkulturelles Lernen?, In: Griese, Hartmut M. / Wojtasik, Gregor (Hg.): Konstrukte oder Realität? – Perspektiven Interkultureller Bildung. Hannover: Universität Hannover 1996 (Theorie und Praxis; Bd.64), S.119 – 131.

**Grosch, Harald / Leenen, Wolf Rainer:** Bausteine zur Grundlegung interkulturellen Lernens, In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.): Interkulturelles Lernen. Arbeitshilfen für die politische Bildung. Bonn 2000<sup>2</sup>, S.29 – 46.

**Lang-Wojtasik, Gregor:** Musik als universelle Sprache, In: Arbeitsgemeinschaft Christlicher Kirchen in Deutschland / Ökumenische Centrale (Hg.): Lade deine Nachbarn ein. Materialheft II – Didaktische Arbeitshilfe. Frankfurt / M 2000.

**Lang-Wojtasik, Gregor:** Interkulturelle Musikerziehung durch Klezmer in einer 3. Klasse. Hannover: 2001 (unveröffentlichte Examensarbeit für die 2. Staatsprüfung).

**Merkt, Irmgard:** Interkulturelle Musikerziehung, In: Musik und Unterricht 22(1993), S.4 – 7.

**Niekrawitz, Clemens:** Interkulturelle Pädagogik im Überblick. Von der Sonderpädagogik für Ausländer zur interkulturellen Pädagogik für Alle. Ideengeschichtliche Entwicklung und aktueller Stand. Frankfurt / M. 1990.

**Ottens, Rita / Rubin, Joel:** Klezmer-Musik. München u.a. 1999. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hg.): Empfehlung 'Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule'. Bonn 1996.

**Tischler, Björn / Moroder-Tischler, Ruth:** Musik aktiv erleben. Musikalische Spielideen für die pädagogische, sonderpädagogische und therapeutische Praxis. Frankfurt /M. 1998<sup>4</sup>.

#### Tonträger

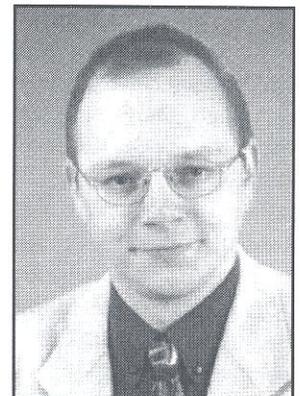
**Feidman, Giora:** Klezmer-Celebration. Dortmund 1997.

**Schall und Rausch:** neue reste. Hannover 1998.

**Schall und Rausch:** ab und zu. Hannover 2001.

**Trikont:** Yikhes. Frühe Klezmer-Aufnahmen von 1907 - 1939 (aus der Sammlung von Prof. Martin Schwartz). München 1991.

**Zweitausendeins:** The Soul of Klezmer. Frankfurt / Main 1998.



Dr. Gregor Lang-Wojtasik; geb. 1968; Grundschullehrer und Erziehungswissenschaftler; wissenschaftlicher Assistent am Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik der Universität Erlangen-Nürnberg; Veröffentlichungen zu interkultureller und internationaler Bildung, globalem Lernen, Reformpädagogik und Nord-Süd-Forschung.

## Porträt Porträt Porträt Porträt Porträt Porträt Porträt Porträt Porträt Porträt

### Baumtomaten und Erdbeerspinat Alte Nutzpflanzen in ecuadorianischen und deutschen Schulgärten

„Wie kann man Schüler schon in jungen Jahren vermitteln, dass der Erhalt von biologischer Vielfalt uns alle angeht?“ Diese Frage stellten sich Mitarbeiterinnen von INKA – Internationales Netzwerk für Kultur- und Artenvielfalt e.V. Der Verein setzt sich für den Erhalt von biologischer und kultureller Vielfalt im Andenraum ein und möchte in der Bildungsarbeit eine Brücke zwischen Nord und Süd und umgekehrt schlagen. Das Schulgartenprojekt bietet jungen Menschen die Möglichkeit, anhand praktischer Erfahrungen einen Bezug zur biologischen Vielfalt zu erhalten und zu erleben, dass der Erhalt von Vielfalt uns alle angeht. Die Brücke nach Südamerika wird dabei sehr gut hergestellt: Viele unserer heute selbstverständlich verwendeten Nutzpflanzen kommen ursprünglich aus dem Andenraum (z. B. Kartoffeln, Tomaten, Kürbis und Mais).

#### Idee und Konzept des Schulgartenprojektes

Ausgangspunkt für die Idee des binationalen Schulgartenprojektes waren Fotos von fröhlich arbeitenden Kindern in Schulgärten der ecuadorianischen Partnerorganisation Nature and Culture International und das Wissen um vergleichbare deutsche Schulgärten.

Die SchülerInnen beschäftigen sich mit dem Thema Vielfalt, indem sie selten gewordene Gemüsesorten und Kräuter anbauen, davon eigenes Saatgut gewinnen und im kommenden Jahr wieder aussäen oder weitergeben. Sie erfahren in dem Projekt, dass die Vielfalt von Kulturpflanzen weltweit abnimmt. Waren es früher nach Angaben der FAO (Landwirtschafts- und Ernährungsorganisation der Vereinten Nationen) noch mehrere Tausend Nutzpflanzenarten, von denen sich die Menschen ernährten, sind es heute nur noch rund 150. Per Post und über e-mail sollen Briefe zwischen den beteiligten Schulen in Deutschland und Ecuador ausgetauscht werden, um zu verdeutlichen, dass der weltweite Verlust von Kulturpflanzenvielfalt ein globales Problem ist. Gleichzeitig soll Interkulturelles Lernen und Verständnis gegenüber anderen Völkern gefördert werden. Deshalb wurden in Ecuador auch Schulen in indigenen Gemeinden ausgewählt. Das Projekt steht ganz im Sinne der Agenda 21 – lokal handeln, global denken.

#### Kooperationspartner

In Deutschland wurden verschiedene Projektpartner ins Boot geholt und bald unterstützten auch Stiftungen das Schulgartenprojekt: Schirmherr des Projektes ist Joachim Lorenz, Vorsitzender des Klima-Bündnisses und Leiter des Referates für Umwelt und Gesundheit der Stadt München. Das Projekt soll in Klima-Bündnis-Gemeinden stattfinden, um langfristig weitere Mitglieder des Klima-Bündnisses zu gewinnen.

Mittlerweile wird die Schulgartenidee in unterschiedlichen Grund- und weiterführenden Schulen in Süd- und Norddeutschland sowie Südecuador umgesetzt.

#### Vielfalt in deutschen Schulgärten

„Wir möchten gerne Gemüse anpflanzen, das wir nicht kennen“, so die Schüler der Münchner Hauptschule in der Reichenaustraße. Unter Anleitung von Katja Muchow säen sie voller Begeisterung Spargelerbse, Erdbeerspinat und Rote Gartenmelde. Mit Hilfe von Fotos beschreibt Muchow den Alltag der Kinder in Ecuador, um den Bezug zu den Partnern im Ausland herzustellen.

Die Schulgarten AG der Münchner Hauptschule in der Reichenaustraße begeistert sich für alte Kartoffelsorten, darunter gelb- und rotschalige sowie eine bereits 1850 gezüchtete bläuliche Sorte namens „Vitelotte“. Sie wird unter Feinschmeckern als Delikatesse gehandelt. Die Jugendlichen wissen, dass die Kartoffel wie viele andere Nutzpflanzen aus Südamerika stammt und schon vor 500 Jahren mit den spanischen Eroberern nach Europa kam. Sie erfahren, dass es auch hier eine weitaus größere Vielfalt gibt, als das Gemüse und die Kräuter, die in deutschen Supermärkten angeboten werden.

Neben den Pflanzaktionen findet an der Schule in Amelinghausen ein Kartoffelerntefest statt. Auch Eltern und LehrerInnen sind dazu eingeladen, die blau- und rotschaligen Kartoffeln zu kosten. Eine Münchner Schule zeigt am Projekttag ihren Schulgarten und Ausstellungstafeln zum Projekt.

#### Zu Besuch in Ecuador

Im Oktober besuchen INKA-Mitarbeiter Schulgärten in Ecuador. Stolz zeigt Ruben Dario Escandón, Direktor einer indigenen Schule der Saraguros in Südecuador, den deutschen BesucherInnen was in den Beeten wächst: Mangold, Weisskohl, Broccoli, Kürbis und Kartoffeln. Sie kultivieren ausserdem Oca (eine Sauerkleeart der Anden), Avocadobäume und die Baumtomate. Die zehn- bis zwölfjährigen SchülerInnen sind gerade dabei, ein etwa fünf mal zehn Meter großes Feld mit viel Elan umzugraben. Im November sollen die eiweißreichen Inka-Körner Quinoa und Amaranth mit in das Programm aufgenommen werden.

#### Post aus Deutschland

Nach der Besichtigung des Schulgartens stellen die ecuadorianischen Kinder ihre Kultur vor. In traditioneller Kleidung – die Jungen mit knielangen Hosen und aus Schafwolle gepressten Hüten, die Mädchen mit schwarzen Faltenröcken – tragen sie Lieder und Tänze vor. Die INKA-MitarbeiterInnen zeigen Briefe und Fotos – so erfahren die SchülerInnen in Ecuador, wie die deutschen Kinder in ihren Schulgärten alte Kartoffelsorten anbauen. Die Briefe der deutschen an die ecuadorianischen SchülerInnen werden auf deutsch vorgelesen und gleich ins Spanische übersetzt. Die meisten Kinder hören interessiert zu, aber noch spannender finden sie die Fotos. „Warum tragen die deutschen Kinder keine Schuluniform?“, fragt eine Schülerin. Sie hängen die Briefe und Fotos im Klassenzimmer auf und versprechen, bald zurückschreiben.

#### Vergleich der Schulgärten

In Deutschland lernen die SchülerInnen durch praktisches Arbeiten im Garten Gemüsesorten und Kräuter kennen, beobachten das Wachstum und übernehmen die Pflege. In Ecu-

## Porträt Porträt Porträt Porträt Porträt Porträt Porträt Porträt Porträt Porträt

ador dagegen, haben die Schulgärten eine zusätzliche Bedeutung. Neben den pädagogischen Aspekten der Arbeit trägt das geerntete Gemüse auch zur abwechslungsreichen und gesunden Ernährung der Kinder bei. Das Gemüse wird in der Schulküche verwendet, wo alle SchülerInnen zu Mittag essen. Teilweise nehmen die Kinder Gemüse mit nach Hause, um die eintönige Ernährung der Familie mit Reis, Bohnen und Kartoffeln zu verbessern. Die Eltern der ecuadorianischen SchülerInnen arbeiten teilweise im Projekt mit, z.B. beim Anlegen von Terrassen für Beete oder beim Bau einer Schulküche.

Der Austausch zwischen deutschen und ecuadorianischen Schulen soll vor Weihnachten verstärkt werden, indem Fotos

aus Ecuador hier in Schulen gezeigt werden und die Kinder Briefe schreiben. Die Orientierungsschule in Amelinghausen unterstützt ihre ecuadorianische Partnerschule in Taquil, indem sie Geld durch Kuchenverkauf sammelt, das dort für Regentonnen verwendet werden soll. Im nächsten Schuljahr soll das Projekt besonders auf weiterführende Schulen ausgeweitet werden, da die jüngeren Kinder nicht so sehr im Garten mitarbeiten können.

Weitere Informationen bei: INKA e.V., Gravelottestraße 6, 81667 München, Tel. 0 89-45 91 19 19; Fax 0 89-45 91 19 20, e-mail: katja.muchow@inka-ev.de

## Leserbrief Leserbrief Leserbrief Leserbrief Leserbrief Leserbrief Leserbrief Leserbrief

Horst Rolly

### Wie schön ist es in Gandhis Welt zu leben? Kritische Anmerkungen zur gandhianischen „Sozialreform“

Lang-Wojtasik (1999) stellt in der ZEP folgende These auf: „Gandhis sozialreformerisches Programm besitzt m. E. nicht nur in Indien, sondern auch weltweit Aktualität und kann bestehende politische wie wirtschaftliche Systeme konstruktiv herausfordern“ (S. 7). Zitate aus der Zeitschrift Harijan, für die Gandhi regelmäßig schrieb, sollen diese These untermauern; so heißt es u.a.: „Das Wohl des einzelnen soll im Wohl aller enthalten sein“ und es muss dafür Sorge getragen werden, „jedem Menschen die freie Entfaltung seiner Fähigkeiten zu ermöglichen“ (ebd., S. 7). Ziel dieser freien Entfaltung von Fähigkeiten durch Bildung und Erziehung, die Kopf- und Handarbeit in einer sinnvollen Weise für handwerkliche Beschäftigung und berufliche Selbstverwirklichung für die Förderung von Hüttenhandwerk und Kleinindustrien miteinander verbindet (Basic Education), ist „wirkliche Unabhängigkeit von äußerer Abhängigkeit - in politischer, ökonomischer, moralischer und sozialer Hinsicht... autonome Dorfrepubliken, in denen vorhandene Güter bedarfsgerecht verteilt werden“ (ebd., S. 7, 8). Es wird weiterhin beklagt, dass die gandhianische Konzeption von Basic Education in Indien gescheitert ist. „Die (staatliche) Institutionalisierung von Basic Education ließ diesen Freiraum nicht zu. Hierzu wäre eine aufrichtige Umsetzung von Gandhis sozialreformerischen Programm nötig gewesen, die nicht stattfand“ (ebd., S. 10).

Meine Auffassung dagegen ist, und ich teile diese offensichtlich mit den nach sozialer Gerechtigkeit hungernden sog. Unberührbaren und den untersten Kasten Indiens, dass „eine aufrichtige Umsetzung“ der gandhianischen Sozialreform der indischen Demokratisierung und Säkularisierung einen großen Schaden zugefügt hätte. Hinter schön klingenden und außerhalb des Kontextes missverständlichen Begriffen wie „removal of untouchability“ oder „working for economic equality“ steht meiner Meinung nach eine äußerst fragwürdige Sozialphilosophie. Diese hätte die strukturelle Gewalt, d.h. die wirtschaftliche Ausbeutung und politische Unterdrückung der traditionell Unterprivilegierten Indiens, eher perpetuiert

als abgebaut. Eine differenziertere Aufarbeitung der Basic Education Gandhis, ihrer metaphysisch verbrämten Grundintention und der gesellschaftspolitischen Rahmenbedingungen, unter der sie organisiert werden sollte, soll deutlich machen, dass es für die Unterprivilegierten nicht besonders angenehm gewesen wäre, in Gandhis reformierter Welt zu leben. Als Konsequenz ist die Ausbildung handwerklicher Fähigkeiten auf Grundschulebene für die Förderung und Nutzung lokaler Entwicklungspotentiale unter demokratischen und liberal-säkularen Vorzeichen vorzuziehen, um eine ungeschmälerete soziale und wirtschaftliche Aufstiegsmobilität auszurichten.

Es wundert überhaupt, warum die obsoleten Wertvorstellungen Gandhis konsequent ausgeblendet werden und die Alternativbewegung nur immer die hohen Werte der gewaltfreien sozialen Verteidigung (Satyagraha), des genügsamen Lebensstils und der Sozialökologie oder die Kampfansage gegen „die Tyrannei ungerechter Verteilung und ausbeutender Arbeitskraft“ (Gandhi Informationszentrum) anführt. Es bleibt im unklaren, ob eine selektive Weitergabe von vorhandenen Informationen oder die Unverfügbarkeit von ursprünglichen Informationsquellen dafür verantwortlich zu machen ist. Jedenfalls ist bei Gandhi, der großen Seele (Mahatma), eine weitgehend unkritische Personifizierung von hohem Gemeingut und Werten zu verzeichnen, die offensichtlich von dem Umstand mitgetragen wird, dass die Alternativbewegung nur mit dem Fließen des Stromes das Wort seiner Utopie redet, ohne sich mit dem historischen Gandhi differenziert auseinandergesetzt zu haben, was im folgenden geschehen soll.

Für Gandhi war die hinduistische Sozialhierarchie der Kaste ein „verfügbares Mittel“ Grundbildung zu verbreiten: „Caste has a ready made means for spreading primary education. Every caste can take the responsibility for the education of the children of the caste“ (Gandhi 1921; zitiert nach Ambedkar 1946, S. 287). Die Gründe, warum Gandhi die Kaste als Organisationsprinzip der indischen Gesellschaft erhalten und stärken und ihr die Aufgabe der Erziehung überantworten wollte, sind persönlicher und politischer Natur. Zum einen war sein persönlicher Glaube und sein Weltbild tief in der hinduistischen Tradition verwurzelt. Trotz seiner säkularen Rechtsausbildung in London hatte er keine Bedenken, einer

## Leserbrief Leserbrief Leserbrief Leserbrief Leserbrief Leserbrief Leserbrief Leserbrief

chancengleichen Demokratie und offenen Entfaltungskompetenzen des Individuums den Riegel der Religion vorzuschieben. Zum anderen wird seine Loyalität der hinduistischen Tradition gegenüber im historischen Kontext der Unabhängigkeitsbewegung verständlich, die mit kulturellen Vorzeichen, d.h. mit Kriterien eigenkultureller Selbstbestimmung gegen okzidentale Wertmaßstäbe geführt wurde<sup>1</sup>, zumal sich die Mehrheit der Kasten-Hindus mit diesen Wertmaßstäben solidarisch erklären konnte.

Die öffentliche und im Westen weit verbreitete Darstellung Gandhis, ein Verfechter der Rechte der sog. Unberührbaren (oder Harijans - Geschöpfe Gottes, wie sie Gandhi selbst zu nennen pflegte) zu sein, ist auf diesem Hintergrund ein schales Konstrukt. Seine eindringlichen, mit moralischen und spirituellen Übertönen verbrämten Appelle an seine hinduistischen Glaubensgenossen, ihre Herzen zu überprüfen, wenn es um die soziale Isolation der Harijans ging, dürfen nicht über seine realpolitischen Grundeinstellung hinwegtäuschen, die dem Menschenrecht der freien Entfaltung von Talenten und Fähigkeiten spottet. Zweifellos wollte Gandhi die Praxis der Unberührbarkeit als Schandfleck des Hinduismus<sup>2</sup> abschaffen, doch er ist weit davon entfernt, den Harijans eine gleiche Stellung unter Gleichen und eine offene soziale und berufliche Mobilität einzuräumen. Die Harijans sollten nur als unterste Kaste (mit den Shudras) „sozial integriert“ werden, d.h. sie hatten die ihnen traditionell zugeschriebenen Berufe weiter auszuüben: „I should not advice the `untouchables` to leave their trades and professions“ (Gandhi 1932, S. 42). „One born a scavenger must earn his livelihood by being a scavenger, and then do whatever he likes“ (Gandhi 1965, S. 125). Danach hatten die sog. Unberührbaren nach Gandhi zwar das Recht auf Bildung und Erziehung. Sie hatten jedoch keinen Anspruch darauf, einen anderen als den kastenspezifisch zugeordneten Beruf zu wählen und auszuüben<sup>3</sup>. Diese nach unserem Ermessen unsoziale und mit den Menschenrechten nicht vereinbare Einstellung basiert auf hinduistischen Glaubenswerten: „According to the Hindu belief, he belongs to the Varna in which he is born; but by not living up to it, he will be doing violence to himself and becomes a degraded being“ (Ibidem, S. 53). Varna, das Sanskritwort für Hautfarbe, das ursprüngliche rassische Differenzierungs- und Konstitutionskriterium der Kaste (Sharma 1975; Ghurye 1979, S. 46) ist keine Erfindung des Menschen, sondern ist ein Naturgesetz, dessen nicht-Beachtung „ernsthafte Konsequenzen“ mit sich bringt: „It (Varna) is not a human invention, but an immutable law of nature - a statement of a tendency that is ever present and at work like Newton's law of gravitation. Just as the law of gravitation existed even before it was discovered, so did the law of Varna (Gandhi 1965, S. 51f). „The law of Varna prescribes that a person should, for his living, follow the lawful occupation of his forefathers. I hold this to be a universal law governing the human family. Its breach entails, as it has entailed, serious consequences for us. But the vast majority of men unwittingly follow the hereditary occupation of their fathers. Hinduism rendered a great service to mankind by the discovery of, and conscious obedience to, this law“ (Ibidem, S. 47). Weiterhin

assoziiert Gandhi die hereditäre Übernahme der zugeschriebenen niedrigen Berufe mit dem moralischen Anspruch sittsamer Zufriedenheit und konkurrenzlosem Zusammenleben: „The law of Varna is the antithesis of competition which kills“ (Ibidem, S. 125).

Indem Gandhi den hohen Kasten das Geburtsrecht der politischen und wirtschaftlichen Macht einräumt und mit naturgesetzlicher Legitimation jeglichen sozialen Wandel im Ansatz zu unterbinden sucht, nimmt sich sein „sozialreformerisches Programm“ seltsam an. So kann der Spruch, „das Wohl des einzelnen soll im Wohl aller enthalten“ sein, nur unter dem Vorzeichen der Stabilisierung des Kastensystems gelesen werden. Für das Wohl der hinduistischen Gesellschaft sei es gut, dass der einzelne die von der Varna-Tradition vorgegebenen beruflichen Verpflichtungen in der Erbfolge gewissenhaft einhält. Von dieser Perspektive wird seine auf Selbstgenügsamkeit und Unabhängigkeit konzipierte Dorfökonomie uninteressant. Sie würde wohl der westlichen Technologie den Schutzschirm indigener Subsistenz bieten. Gleichzeitig aber würde sie berufliche Mobilität verhindern und soziale Ungleichheiten verewigen, indem sie jeder Berufsgruppe eine unabänderliche Monopolstellung innerhalb des zu konservierenden Kastensystems einräumt. Solange die berufliche Position als funktionales Differenzierungsmoment der Kaste weiter den Menschen ungeachtet ihrer Wünsche und Fähigkeiten verordnet wird, kann die strukturelle Gewalt der sog. asiatischen Produktionsweise nicht überwunden werden. Der eigenste Anspruch der Bildung, Menschen zur Mündigkeit und Selbstbestimmung zu führen und damit Gesellschaft innovativ zu gestalten, kann dann nicht eingelöst werden.

### Anmerkungen:

- 1 „To destroy caste system and adopt Western European social system means that Hindus must give up the principle of hereditary occupation which is the soul of the caste system“ (Gandhi 1921; zit. n. Ambedkar 1946, S. 287)
- 2 „I regard untouchability as the greatest blot on Hinduism“ (Gandhi 1921, S. 472)
- 3 „Under Gandhism the Untouchables may study law, they may study medicine, they may study engineering or anything else they may fancy... But will the Untouchable be free to make use of their knowledge and learning? Will they have the right to choose their profession? Can they adopt the career of a lawyer, a doctor or engineer? To these questions the answer which Gandhism gives is an emphatic `no`. The Untouchables must follow their hereditary professions... Gandhism which compels an educated Untouchable to do scavenging is nothing short of cruelty“ (Ambedkar 1946, S. 306).

### Literatur:

- Ambedkar, Babasakeb:** What Gandhi and the Congress have done to the Untouchables. Bombay 1946.
- Gandhi, Mohandas Karamchand:** Mr. Gandhi and the suppressed classes. Young India. 27.4.1921, S. 471-479.
- Gandhi, Mohandas Karamchand:** My Soul's Agony. Bombay 1932.
- Gandhi, Mohandas Karamchand:** The Removal of Untouchability 1954.
- Gandhi, Mohandas Karamchand:** My Varnashrama Dharma. Bombay 1965.
- Ghurye, Govind Sadasiv:** Caste and Race in India. Bombay 1979.
- Lang-Wojtasik, Gregor: **Life-long learning for all - Gandhis Nai Talim.** Zeitschrift für Internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik. 22. Jahrgang, Heft 1, 1999, S. 7-11.
- Sharma, Khadga:** On the Word „Varna“. Contributions to Indian Sociology. Vol. 9, No. 2. 1975, S. 293-296.

## Internationalisierung der Hochschulen - ohne ausländische Studierende?

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) und World University Service (WUS) veranstalteten zweitägige Hochschulkonferenz in Mainz

Unter der Schirmherrschaft des Präsidenten des Bundesrates und rheinland-pfälzischen Ministerpräsidenten Kurt Beck diskutierten über 200 ausländische Studierende und Hochschulexperten am ersten Oktoberwochenende in Mainz über die Internationalisierung der deutschen Hochschulen. Dabei standen die rechtlichen und sozialen Rahmenbedingungen des Ausländerstudiums in der Bundesrepublik Deutschland und die in den Hochschulen vermittelten Studieninhalte im Kreuzfeuer der Kritik.

Gerd Köhler, Mitglied des Hauptvorstandes der mitveranstaltenden GEW sprach sich dafür aus, ausländischen Studierenden den Zugang zu studienbegleitenden Nebenjobs einzuräumen, den Ausbau studienbegleitender Programme voranzutreiben, die auf die Bedürfnisse der Studierenden zugeschnitten sind sowie einen bundesweiten Fonds für ausländische Studierende einzurichten, die unverschuldet in finanzielle Notlagen geraten sind. Köhler warnte mit Blick auf die gegenwärtig von der Welthandelsorganisation geführten Verhandlungen über neue Vereinbarungen zum Handel mit Dienstleistungen im Rahmen des General Agreement on Trade in Services (GATS) vor den verheerenden Folgen insbesondere für die sogenannten Entwicklungsländer, wenn Bildung zu einer Handelsware herabgestuft werde. Wenn zukünftig – über das ohnehin schon bestehende Maß hinaus – für den Zugang zu Bildungssystemen gezahlt werden müsse, würden viele ihr Menschenrecht auf Bildung nicht einlösen können. Eine wesentliche Voraussetzung demokratischer und sozialer Entwicklung in Deutschland wie auch in den Ländern des Südens sei jedoch die Beteiligung aller Menschen an den erforderlichen Willensbildungs- und Entscheidungsprozessen. Da diese Partizipation Bildung unbedingt voraussetze, müsse der Zugang zu Bildung frei sein.

Dr. Kambiz Ghawami, der Vorsitzende des Deutschen Komitees des World University Service (WUS) – ebenfalls Mitveranstalter der Konferenz – forderte, die Lehrpläne der deutschen Hochschulen internationaler auszurichten. Ein globalisierter Arbeitsmarkt, so Ghawami, fordere von deutschen wie von ausländischen Studierenden unter anderem interkulturelle Kompetenzen, die an den Hochschulen nach wie vor nicht vermittelt würden. Auch sei die notwendige Orientierung am Leitbild der Nachhaltigkeit noch nicht ausreichend in die Studieninhalte eingeflossen. So müsse sich etwa die Medizin stärker mit Prävention befassen, technische Studiengänge mit dezentraler Energieversorgung und Juristen mit Fragen der Menschenrechte. In anderen Ländern hätten die Hochschulen ihre Lehrpläne längst überarbeitet und dementsprechend angepasst. Ghawami warnte weiter, der im Kontext der Debatte um Zuwanderung in die Bundesrepublik Deutschland seit kurzem ausgeübte „Wettbewerb um die besten Köpfe“ dürfe nicht auf dem Rücken der Entwicklungsländer ausgetragen werden. Es müsse

von den Verantwortlichen bedacht werden, dass das Ausländerstudium nicht zuletzt auch eine entwicklungspolitische Relevanz habe. Programme zur Förderung der Reintegration von in Deutschland ausgebildeten Fach- und Führungskräften aus Entwicklungsländern müssten fortgesetzt und ausgebaut werden, wenn der hierzulande angestrebte „brain-gain“ nicht durch einen „brain-drain“ mit verheerenden Folgen für die Ökonomien der Entwicklungsländer erkaufte werden solle.

Ein düsteres Bild der Internationalisierung deutscher Hochschulen zeichnete Werner Weber, Leiter des Akademischen Auslandsamts der RWTH Aachen. Es sei ein naiver Irrglaube zu vermuten, Studierende kämen deshalb nach Deutschland, weil sie von der Qualität der hiesigen Hochschulen überzeugt seien. Tatsächlich lockten sie lediglich drei Dinge nach Deutschland: Zugangsfreiheit, Landsleute, die bereits hier seien und die Gebührenfreiheit der Hochschulen. Weber machte ein massives Defizit im Bereich Betreuung, Anleitung und Interesse an der Lehre in deutschen Hochschulen aus. Nur so sei es zu erklären, dass zum Beispiel in Aachen nur zehn Prozent der Ausländer, die dort seit 1994 ihr Studium aufgenommen hätten, bis heute einen Abschluss erworben hätten. Provozierend regte er an, den deutschen Hochschulen zukünftig erst dann die Zulassung ausländischer Studierender zu ermöglichen, wenn sie zuvor durch ein Zertifikat angemessene Betreuungsleistungen für ausländische Studierende und internationalisierte Studieninhalte nachgewiesen hätten.

Der Leiter der Arbeitsstelle für Bildungsmarketing beim Deutschen Akademischen Austauschdienst (DAAD), Rolf Hoffmann, teilte Webers kritische Haltung: „Die internationalen Ströme gehen an uns vorbei, wir haben kaum teil an der globalen Mobilität.“ Der DAAD könne aber nur dann im Ausland sinnvoll und glaubwürdig für den Hochschulstandort Deutschland werben, wenn auch die Studien- und Lebensbedingungen für Ausländer in Deutschland stimmten. Studentische Vertreter von AStA und der europäischen Studentenorganisation ESIB wiesen darauf hin, dass eines der zentralen Probleme des Ausländerstudiums schon bei der Deutschen Botschaft des jeweiligen Herkunftslandes beginne. Um ein Visum zu erhalten, müsse schon vor der Einreise in die Bundesrepublik Deutschland eine Erklärung abgegeben werden, das Studium auch finanzieren zu können. „Wer hierher kommen will, muss reich sein, weil es in Deutschland kaum eine Möglichkeit für ausländische Studierende gibt, während des Studiums auch zu arbeiten. Solange dieses Problem besteht, bringt es gar nichts, mit viel Getrommel Studierende im Ausland anzuwerben“, sagte Nilüfer Bayram als Vertreterin des AStA der gastgebenden Mainzer Johannes-Gutenberg-Universität.

Aus der Sicht der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) umriss deren Vizepräsident, zugleich auch Präsident der Justus-Liebig-Universität in Gießen, Prof. Dr. Stefan Hormuth, die im Sinne der Attraktivität des Ausländerstudiums in der Bundesrepublik Deutschland zu bestellenden Handlungsfelder. Neue Formen der Organisation des Studiums durch gestufte Abschlüsse seien eine notwendige Antwort auf die nationale und internationale Wandlung von Berufsbildern, Beschäftigungsformen, Bildungs- und Ausbildungserwartungen und auf die international üblichen Studienstrukturen. Gestufte Studiengän-

ge, Kreditpunkte, die Modularisierung der Curriculum- und Studienplanung sowie die wechselseitige internationale Anerkennung bereits erbrachter Studienleistungen seien Meilensteine auf dem Weg zu einer internationalen Kompatibilität, die ausländischen Studierenden ein Studium in Deutschland überschaubar und nach Kosten und Zeit kalkulierbar werden ließen. Hinsichtlich der aufenthalts- und arbeitsrechtlichen Rahmenbedingungen des Studiums äußerte Hormuth die Hoffnung, dass sich die in letzter Zeit von Bund und Ländern in diesen Bereichen neu gesetzten Akzente für größere Flexibilität und Offenheit auch in neuen gesetzlichen Regelungen niederschlugen.

Auf der Basis ihrer 15. Sozialerhebung zur sozialen Lage ausländischer Studierender in der Bundesrepublik Deutschland forderte auch die Vizepräsidentin des Deutschen Studentenwerkes, Prof. Dr. Elke Platz-Waury, die gesetzlichen Rahmenbedingungen für ausländische Studierende zu verbessern. „Deutschland ist ein teures Land“, betonte sie. Die Mieten in Ballungsgebieten seien gerade für Studierende aus Entwicklungsländern kaum zu bezahlen. Zudem seien schlecht bezahlte Nebenjobs oft die einzige Einnahmequelle der Studierenden. Es sei daher dringend notwendig, sehr schnell mehr Wohnheimplätze für ausländische Studierende bereitzustellen sowie geeignete Maßnahmen zur finanziellen Förderung ausländischer Studierender durch Stipendienprogramme und die Verbesserung der arbeitsrechtlichen Rahmenbedingungen einzuleiten. Platz-Waury wies darauf hin, dass die notwendige materielle Absicherung ausländischer Studierender immer auch durch soziale Integrationsangebote ergänzt werden müsse. Hierfür bedürfe es aus der Sicht der Studentenwerke der finanziellen Unterstützung von Tutorenprogrammen zur Förderung sozialer Kontakte, gebührenfreier Sprachkurse und der Einrichtung zentraler Servicebüros für ausländische Studierende in den Hochschulstädten in Kooperation von Hochschulen, Studentenwerken und Kommunen.

Gegenstand der Diskussionen waren vor dem Hintergrund der Terroranschläge des 11. September 2001 in New York und Washington auch die sich daraus für ausländische Studierende in der Bundesrepublik Deutschland ergebenden Konsequenzen. Uta Pioch, Mitarbeiterin der Ausländerbeauftragten der Bundesregierung für Ausländerfragen, verwies darauf, dass noch im Sommer die Bereitschaft der Deutschen, sich auf Zuwanderung und Öffnung der Hochschulen für ausländische Studierende einzulassen, so hoch gewesen sei wie nie zuvor. Seit dem 11. September sei das Klima rauer geworden. Der palästinensische Maschinenbaustudent Tarek Abu-Leil machte deutlich, dass insbesondere die angelaufene Rasterfahndung an den Hochschulen zur Verunsicherung beitrage: „Viele Daten sind weitergegeben, viele Leute sind unter Verdacht – in so einer Situation kann man sich überhaupt nicht auf das Studium konzentrieren. Man merkt es in der Stadt und auf dem Campus: Die Blicke sind anders, misstrauischer geworden.“

Mit Bezug auf die Ergebnisse einer Umfrage des World University Service zu Rassismus und Diskriminierung gegenüber ausländischen Studierenden an den Hochschulen wies Pioch darauf hin, dass die Hochschulen weiterhin gefordert seien, sich schützend vor ihre ausländischen Studierenden zu stellen. Es sei einerseits bedenklich, andererseits aber auch nachvoll-

ziehbar, dass die Hochschulen selbst kein sicherer Schutzraum für ausländische Studierende, sondern vielmehr integraler Bestandteil einer Gesellschaft seien, die Ausländern insgesamt nach wie vor auch mit Ablehnung und Misstrauen begegne. Wo möglich, müsse diesen Tendenzen entschlossen entgegengetreten werden. Gelegenheit hierfür biete unter anderem die Richtlinie des Europäischen Rates vom 29. Juni 2000 zur Anwendung des Gleichbehandlungsgrundsatzes ohne Unterschied der Rasse oder der ethnischen Herkunft, die bis zum Jahre 2003 in nationales Recht transferiert werden müsse. Sie regte an, den akademischen Bereich in diesen Prozess durch die Institutionalisierung von Anti-Diskriminierungsbeauftragten an den Hochschulen mit einzubeziehen.

Nach Ansicht des rheinland-pfälzischen Staatsministers für Wissenschaft, Weiterbildung, Forschung und Kultur, Prof. Dr. Jürgen Zöllner, wird der Zugang zu den Hochschulen in Deutschland für ausländische Studierende trotz aller im Rahmen der Veranstaltung angesprochenen Defizite in den nächsten Jahren leichter werden. „Es wird in den nächsten Jahren einen Kampf um den besten jungen Nachwuchs in Mathematik und andern Fächern geben, ob man das will oder nicht“, sagte Zöllner. Er sei deshalb „optimistisch, dass sich die Rahmenbedingungen für ausländische Studierende in der nahen Zukunft verbessern werden.“

Die Redebeiträge der Referentinnen und Referenten und Podiumsteilnehmer der Konferenz sowie Beiträge aus dem Plenum und die Abschlusserklärung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer sind auf der Homepage [www.wusgermany.de/konferenz](http://www.wusgermany.de/konferenz) dokumentiert. Dort stehen auch die Tagungsunterlagen bereit. Im Januar 2002 wird eine Tagungsokumentation in gedruckter Form erscheinen. Sie ist über den World University Service (Goebenstr. 35, 65195 Wiesbaden) zu beziehen.

Jos Schnurer

## Die Jupiter-Amun-Oase Siwa und die deutsche Afrikaforschung

Wissenschaftliches Symposium vom 1. - 3. 11. 2001

An der Universität Hildesheim hat sich seit ein paar Jahren eine Gruppe von Interessierten an einer interdisziplinären Forschung zu einer speziellen Fragestellung gebildet. Es geht um den so genannten „Hildesheimer Spagat“; einerseits um die Frage nach den Quellen von Person und Werk des viel zu wenig bekannten ersten deutschen Afrikaforschers, des Hildesheimers Friedrich Konrad Hornemann (1772-1801), zum anderen um die entwicklungspolitische Frage nach einer „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“ und orientiert an der Nachschau, was Hornemann, was Afrika und die Menschen in der sogenannten Dritten Welt mit uns hier und heute zu tun haben. Die Hildesheimer Gruppe hat bereits 1998 ein erstes „Hornemann-Symposium“ durchgeführt (Sieberg / Schnurer 1999), mit dem Ziel, sich auf die Spuren des jungen Afrikaforschers zu begeben. Der Tschad und der Tschadsee waren 1998 die erste Station der Quellenforschung. Vom 1. bis 3. 11. 2001 nun wurde das zweite Symposium mit dem Thema „Hornemann in Siwa - im Lichte der kulturwissenschaftlichen und entwicklungspolitischen Afrika-

forschung<sup>1</sup> durchgeführt. Die ägyptische Oase Siwa in der libyschen Wüste galt diesmal dem Forschungsinteresse. Hornemann war es, der 1798 bei seiner Expedition, die er im Auftrag der Londoner Afrikanischen Gesellschaft von Kairo aus unternahm, um den sagenumwobenen und in Europa weitgehend unbekanntem Flussverlauf des Niger zu erkunden, im September 1798 Station in Siwa machte. Dabei identifizierte er die geheimnisvollen Ruinen in der Oase als Überreste des antiken Jupiter-Amun-Tempels, der besonders durch das Orakel in die Weltgeschichte einging, das Alexander den Großen als Sohn des Zeus, als ägyptischen Pharaon und Weltherrscher (331 v. Chr.), auswies<sup>2</sup>.

Das Symposium stellte sich folgende Ziele: „Am Beispiel der Oase Siwa sollen historische, geographische und aktuelle Fragestellungen der Forschung unter dem Schwerpunkt `Bevölkerung und Raumnutzung in Nordwest-Ägypten` diskutiert werden“. Dabei ging es vor allem darum, die aus unterschiedlichen Motiven durchgeführten Forschungen und ihre daraus resultierenden interdisziplinären Ergebnisse daraufhin zu befragen - orientiert an der Person und dem Werk Hornemanns - welche Relevanz die seit nunmehr zwei Jahrhunderten vorliegenden Arbeiten für die Lebenssituation der Menschen in der Oase heute haben. Ein Schwerpunkt der Symposiumsdiskussion war dabei die Frage, welche Bedeutung die Forschungsdaten für eine nachhaltige Entwicklung in diesem überschaubaren Raum heute haben und die didaktischen Zugangsmöglichkeiten für eine Bildung für eine nachhaltige Entwicklung zu erkunden. Namhafte Wissenschaftler aus den verschiedenen Forschungsbereichen beteiligten sich an dem Symposium; etwa Frank Bliss (1989; 1998), der insbesondere Aspekte des Kulturwandels in diesen Teil der Welt einbrachte; der Wasserwirtschaftler Mathias Döring (2001) aus Darmstadt zeigte mit seinem Beitrag „4000 Jahre Leben mit artesischem Wasser“ den Wandel von der traditionellen Wasserwirtschaft der ägyptischen Oasen hin zu den heutigen Formen des Wasserverbrauchs, der Nutzung, des Raubbaus und der Suche nach nachhaltigen Formen für Bewirtschaftung und zum Überleben der Menschen in den Oasen; Konrad Baldur Gabriel (1986; Ghonaim / Gabriel 1980) aus Berlin brachte in das Symposium interessante Forschungsergebnisse zu „kulturhistorischen Landschaftselementen der Sahara“ ein; Barbara und Fouad N. Ibrahim von der Universität Bayreuth verdeutlichten den Zusammenhang kultureller und interkultureller Historie und der Suche nach kultureller Identität der Menschen in der Oase Siwa und im nordafrikanischen Raum; Rudolf Keck aus Hildesheim reflektierte über „kultur- und bildungshistorische Aspekte der Siwa-Forschung“ und vermittelte interessante Fragestellungen danach, was die Kulturen in Siwa für die Identitätsbildung der Menschen in der Vergangenheit und Gegenwart bedeuten; Konrad Schliephake aus Würzburg sprach über die „Zukunft der Oasen im Maghreb - Ökonomie gegen Tradition“ und goss so manchen Schwall Wasser in die Weinschläuche der allzu euphorischen und optimistischen Einschätzungen der Europäer zu globalen Entwicklungsprozessen; der ehemalige Direktor des Völkerkundemuseums zu Leipzig und Siwa-Forscher, Lothar Stein, diskutierte „Aspekte der materiellen Kulturgüter“ unter dem Gesichtspunkt völkerkundlicher Sammlungen.

Will man ein Fazit der Tagungsergebnisse ziehen, wird man sagen können, dass der Expertenkreis und die interessierte Öff-

fentlichkeit verdeutlichen konnten: Wie Menschen heute im „globalen Dorf“ und - exemplarisch - in einer Oase leben, geht uns in Europa sehr wohl etwas an! Didaktische Konzepte einer Bildung für eine nachhaltige Entwicklung sehen alle vor, dass es eines Perspektivenwechsels für die Menschheit bedarf, unseres und deren. Das interkulturelle didaktische Dreieck als neue Anforderung für Allgemeinbildung (Schnurer 1995) - Globale Verantwortungsethik: Globale Empathie + Globale Solidarität - bedarf des stetigen Nachdenkens über Vermittlungskonzepte und -formen, die fächerübergreifend und interdisziplinär entwickelt werden müssen.

In der Abschlussdiskussion waren sich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer einig: Der seit 1998 an der Universität Hildesheim initiierte „Hildesheimer Spagat“ lohnt der Weiterarbeit. Die anvisierte Fortführung durch ein drittes Symposium im Jahre 2003 unter der Fragestellung einer global-partnerschaftlichen Zusammenarbeit (Agenda 21) soll noch stärker die didaktischen Anforderungen an die schulische und außerschulische Bildung in den Blick nehmen. Interessierte an den aufgezeigten Aspekten sind willkommen, sich der „Hildesheimer Hornemann-Zelle“ anzuschließen<sup>3</sup>. Der Tagungsband mit den Ergebnissen des Symposiums wird ca. März/April 2002 in der Reihe der Hildesheimer Universitätsschriften<sup>4</sup> erscheinen.

#### Anmerkungen:

1 Tagungsband in Vorbereitung.

2 Vgl. dazu die zum Symposium erstellte Literaturliste „Die Oase Siwa“, 15.10.01, Hildesheim.

3 jos@schnurer.de; <http://nibis.ni.schule.de/~schoofhome/bilder/siwainternet/frameset.htm>, sowie: <http://nibis.ni.schule.de/~schoof/schoofhome/bilder/siwasympinternet/FrameSet.htm>.

4 Meier-Hilbert, Gerhard / Schnurer, Jos (Hg.); [www.uni-hildesheim.de](http://www.uni-hildesheim.de)

#### Literatur:

**Bliss, Frank:** Siwa - die Oase des Sonnengottes. Leben in einer ägyptischen Oase vom Mittelalter bis in die Gegenwart. Beiträge zur Kulturkunde, Bd. 18. PAS. Bonn 1998.

**Bliss, Frank:** Wirtschaftlicher und sozialer Wandel im 'Neuen Tal' Ägyptens. Über die Auswirkungen ägyptischer Regionalentwicklungspolitik in den Oasen der Westlichen Wüste. Beiträge zur Kulturkunde, Bd. 12. Bonn 1989.

**Döring, Mathias:** 4000 Jahre Leben mit artesischem Wasser. Die traditionelle Wasserwirtschaft der ägyptischen Oasen am Beispiel von Siwa, In: Frontinus-Tagung 2000 in Berlin und weitere historische wasserwirtschaftliche Beiträge. Schriftenreihe der Frontinus-Gesellschaft (2001) 24. Köln 2001, S. 159 - 201.

**Gabriel, Baldur:** Die östliche Libyische Wüste im Jungquartär. Berliner geographische Studien, Bd. 19. Berlin 1986.

**Ghonaim, Omar A. / Gabriel, Baldur:** Desertification in Siwa Oasis (Egypt). Symptoms and Causes, In: Meckelein, Wolfgang (Hg.), Desertification in Extremely Arid Environments. Geographische Studien, Bd. 95. Stuttgart 1980, S. 157ff.

**Hornemann, Friedrich:** Tagebuch seiner Reise von Cairo nach Murzuk, Reprint (Weimar 1802). Hildesheim u.a. 1997.

**Posch, Peter / Rauch, Franz / Kreis, Isolde (Hg.):** Bildung für Nachhaltigkeit. Innsbruck u.a. 2000.

**Schnurer, Jos:** Interkulturelles Verstehen. Lernen für das Leben in der „Einen Welt“, In: Münzinger, W. / Klafki, W. (Hg.): Schlüsselprobleme im Unterricht. Thematische Dimensionen einer zukunftsorientierten Allgemeinbildung. Die Deutsche Schule, 3. Beiheft 1995, S. 60 - 74.

**Sieberg, Herward / Schnurer, Jos (Hg.):** „Ich bin völlig Africaner und hier wie zu Hause...“ F.K. Hornemann (1772-1801). Begegnungen mit West- und Zentralafrika im Wandel der Zeit; Symposium v. 25. - 26. 9. 1998. Hildesheimer Universitätsschriften, Bd. 7. Hildesheim 1999.

BLK-Kongress „Zukunft lernen und gestalten - Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“ 12. und 13. Juni 2001 Stadthalle Osnabrück gefördert vom Bundesministerium für Bildung und Forschung

## Osnabrücker Erklärung der Teilnehmenden am BLK-Kongress 2001 „Zukunft lernen und gestalten – Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“<sup>1</sup>

### I. Die Bedeutung von Bildung und Kommunikation für die nachhaltige Gestaltung der Zukunft

Die Agenda 21 – das Aktionsprogramm für das 21. Jahrhundert, auf das sich die Regierungschefs der Staaten der Erde 1992 auf der UN-Konferenz für Umwelt und Entwicklung in Rio de Janeiro verständigt haben – signalisiert in aller Klarheit: Eine gerechtere Welt mit humanen Lebensbedingungen ist nur zu sichern und weiterzuentwickeln, wenn es gelingt, technologische Innovationen und wirtschaftliche Modernisierung mit langfristigen Strategien einer schonenden Nutzung von Naturressourcen und der Verbesserung der Lebensbedingungen der Bevölkerung in allen Regionen der Erde zu verbinden.

Für die Umsetzung der Agenda 21 sind spezifisch menschliche Fähigkeiten erforderlich. Dazu gehören Problemlösephantasie und intelligentes Wissen, vernetztes und zukunftsgerichtetes Denken, Einfühlungsvermögen und Solidarität, Kooperationsbereitschaft und Weltoffenheit. Es gilt also diese Kompetenzen und Haltungen zu fördern und zu entwickeln. Vorschulische und schulische Bildung und Erziehung, berufliche Bildung, Hochschulbildung und Weiterbildung sowie lebenslanges Lernen sind die Schlüssel für eine globale Zukunftssicherung.

Eine nachhaltige Entwicklung auf lokaler, regionaler, nationaler und internationaler Ebene wird nur gelingen, wenn die Kommunikation darüber verstärkt wird. Nur wenn über die ungleiche Verteilung von Lebenschancen, den Klimawandel und die Erhaltung der biologischen Vielfalt, über das Konsumverhalten und den Ressourcenverbrauch, über Ursachen von Armut und Gesundheitsrisiken, über Möglichkeiten der demokratischen Mit- und Selbstbestimmung und der globalen Gerechtigkeit, über umweltschonende, sozialverträgliche und anwenderfreundliche Techniken kommuniziert wird und diese Themen der nachhaltigen Entwicklung zum Gegenstand von Lehr- und Lernprozessen gemacht werden, wird es einen Wandel im Sinne der Agenda 21 geben.

Die Umsetzung der Agenda 21 hat demnach eine klare Prioritätensetzung im Bereich der Erziehung, Bildung und Qualifikation zur Basis. Es sind weniger fehlende technische Entwicklungen und noch unentdeckte Innovationsfelder, die derzeit eine nachhaltige Entwicklung verhindern, als mentale Barrieren, das Fehlen eines Bewusstseins von den Möglichkeiten und

Chancen nachhaltiger Entwicklungen und das Interesse an verändertem Verhalten, an zukunftsfähigen Lebensformen und Lebensstilen.

Notwendig ist daher die Förderung von Gestaltungskompetenz für eine nachhaltige Entwicklung. Die Anstrengungen im Bereich der Bildung und der Kommunikation über Nachhaltigkeit müssen in ihrer grundsätzlichen Bedeutung erkannt und erheblich ausgeweitet werden.

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer des Kongresses begrüßen die Entscheidung der Bundesregierung, einen „Rat für Nachhaltige Entwicklung“ zu berufen und eine nationale Nachhaltigkeitsstrategie zu entwickeln. Der Rat ist mit hoher Sachkompetenz ausgestattet. In ihm sind wichtige gesellschaftliche Akteure und Organisationen repräsentiert. Eine Nachhaltigkeitsstrategie wird sich aber nur dann durchsetzen lassen, wenn die Kommunikation darüber in der Gesellschaft systematisch verstärkt und entsprechende Bildungs- und Lernprozesse in allen Bereichen der Gesellschaft initiiert und unterstützt werden. Bildung und „Nachhaltigkeitskommunikation“ sollten daher als unverzichtbare Querschnittsaufgabe bei der Bearbeitung der zentralen Handlungsfelder der nationalen Nachhaltigkeitsstrategie berücksichtigt werden.

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer des Kongresses begrüßen das bisherige Engagement der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) zur Förderung einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. 1998 hat die BLK den Orientierungsrahmen „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“ veröffentlicht, in dem für alle Bildungsbereiche eine Umorientierung hin zu einer Bildung für eine nachhaltige Entwicklung gefordert wurde. Zudem hat die BLK das 5-jährige Modellprogramm „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“ (BLK-Programm „21“) für den Bereich der allgemein bildenden Schulen auf den Weg gebracht und damit begonnen, die Forderungen des Orientierungsrahmens in Teilbereichen umzusetzen. Weitere Maßnahmen (s.u.) sollten folgen.

Der Deutsche Bundestag hat in seinem Beschluss vom 29. Juni 2000 zur „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“ die Bedeutung von Bildung und Lernen für die Umsetzung der Agenda 21 herausgestellt. Die Kongressteilnehmerinnen und -teilnehmer begrüßen ausdrücklich diese Entschliebung und fordern Bund, Länder und Kommunen auf, alle Bildungsprogramme und -maßnahmen am Leitbild der Nachhaltigkeit zu orientieren. Dabei sind die wesentlichen Säulen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung – Umweltbildung und entwicklungspolitische Bildung – gleichermaßen zu fördern und zusammen zu führen. Besonders zu gewichten sind Konzepte und Initiativen zur Förderung des partizipativen Lernens und der Bürgerbeteiligung. Bund und Länder werden zudem aufgefordert, die in der Abschlusserklärung zum VENRO-Kongress „Bildung 21 – Lernen für eine gerechte und zukunftsfähige Entwicklung“ vom September 2000 formulierten Erwartungen bei Fördermaßnahmen und Programmen zu berücksichtigen.

Die Expertengruppen, die den Kongress inhaltlich vorbereitet haben, konnten für alle Bildungsbereiche feststellen,

dass es im Hinblick auf die Neuorientierung inzwischen eine Vielzahl lokaler und regionaler Initiativen und Projekte gibt, mit denen versucht wird, eine Bildung für nachhaltige Entwicklung zu implementieren. Die für diesen Kongress ausgewählten und hier präsentierten Praxisprojekte zeigen eine erstaunliche Umsetzungsbreite und ein hohes Maß an Kreativität. Die Bundesregierung kann auf der Rio+10-Konferenz im Jahr 2002 in Südafrika also durchaus auf ein innovatives Potential im Bildungsbereich verweisen.

Es zeigen sich aber auch strukturelle Probleme – etwa im Bereich der Rahmenbedingungen und der Förderung – sowie eine Vielzahl von Umsetzungsproblemen, die einer weiteren Verbreitung und einer breiteren Akzeptanz im Wege stehen. Der vordringliche Handlungsbedarf wird im folgenden skizziert.

## **II. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer des Osnabrücker Kongresses sehen kurz- und mittelfristig folgenden Handlungsbedarf:**

Die Kommunikation über die Ziele, Handlungs- und Konfliktfelder der Agenda 21 muss im Mittelpunkt einer nationalen Nachhaltigkeitsstrategie stehen. Dazu bedarf es intensiver gemeinsamer Anstrengungen im Bereich der formellen und informellen Bildung und einer engen Kooperation der Medien und der politischen Entscheidungsträger und -trägerinnen auf allen Ebenen mit den verschiedenen Akteuren einer Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Mit Zustimmung hat der Kongress zur Kenntnis genommen, dass sich die für Entwicklungszusammenarbeit zuständigen Ministerien des Bundes und der Länder darauf geeinigt haben, in Bonn eine Koordinationsstelle für Programme zur entwicklungspolitischen Bildung einzurichten.

Handlungsbedarf sieht der Kongress vor allem im Hinblick auf folgende Punkte:

### *1. Forschungs- und Bildungsprogramm*

In Übereinstimmung mit zahlreichen Beschlüssen und Empfehlungen von politikberatenden Kommissionen, des Sachverständigenrats für Umweltfragen, des Deutschen Bundestages und wissenschaftlicher Gesellschaften wird ein besonderes Forschungs- und Bildungsprogramm zur Nachhaltigkeit für alle Bildungsbereiche gefordert. Die Umsetzung dieses Programms kann kurzfristig in Angriff genommen werden.

- Im Zentrum sollte – analog zum „100.000 Dächer-Programm“ zur Solareneieförderung – ein hochdimensioniertes Programm zur Förderung nachhaltiger, zukunftsfähiger Bildungsprojekte stehen. Ergänzend hierzu sollte eine multimediale Dokumentation und Präsentation von Beispielen guter Praxis erfolgen.

- Das Programm sollte insbesondere auch die berufliche Bildung, die Hochschulen, die allgemeine Weiterbildung und das Lernen außerhalb von Bildungsinstitutionen einbeziehen.

- Der Orientierungsrahmen der BLK zur Bildung für nachhaltige Entwicklung sollte in diesem Zusammenhang fortgeschrieben und mit anderen Expertisen zu einem Gesamtkonzept verbunden werden.

- Im Rahmen des Forschungsprogramms zur Bildung für eine nachhaltige Entwicklung ist es dringend erforderlich, mehr über mögliche Motive für nachhaltiges Handeln und über die Wirkungen von Bildungsmaßnahmen und Kommunikationsstrategien zu erfahren, um in Zukunft zielgerichteter handeln zu können.

### *2. Internationaler Erfahrungsaustausch*

Die Aktivitäten zur Bildung für nachhaltige Entwicklung in Deutschland müssen den internationalen Vergleich nicht scheuen. Der internationale Erfahrungsaustausch weist allerdings Defizite auf. Daher sollten auf der Ebene der Vereinten Nationen und der Europäischen Union Aktivitäten zur Verbesserung der internationalen Kooperation durch Intensivierung des Erfahrungsaustausches über Konzepte zur Bildung einer nachhaltigen Entwicklung und zu wirkungsvollen Kommunikationsstrategien angeregt werden.

- Hierzu könnte ein internationaler Kongress hilfreich sein – möglichst bald nach der Rio-Folgekonferenz im Jahr 2002.

- Die Förderung internationaler Lernpartnerschaften ist für alle Bildungsbereiche eine dringende Herausforderung. Eine Überprüfung und Erweiterung bestehender Programme auf EU-, Bundes- und Landesebene wird empfohlen.

### *3. Forschungstransfer in den Bildungsbereich*

Bei allen Forschungs- und Förderungsprogrammen sollte das Leitbild der nachhaltigen Entwicklung zu Grunde gelegt werden. Besonderer Wert sollte darauf gelegt werden, dass die Programmresultate ihren Niederschlag auch in Bildungsmaßnahmen finden. Dies gelingt bisher nicht hinreichend.

- Dazu sollten alle Programme im Forschungsbereich Konzepte zur Kommunikation und zum Transfer in den Bildungsbereich einschließen.

- Im Bildungsbereich sollten Koordinations- oder Transferstellen für eine rasche didaktische Aufbereitung relevanter Forschungsergebnisse für einzelne Zielgruppen sorgen.

### *4. Integration von Bildung und Kommunikation in die Nachhaltigkeitsstrategie*

Für alle Handlungsfelder einer nationalen Nachhaltigkeitsstrategie sollten entsprechende Bildungsprogramme und Kommunikationsstrategien entwickelt werden. So bedarf beispielsweise auch die von der Bundesregierung angekündigte Wende in der Agrarpolitik eines integrierten Bildungs- und Kommunikationsprogramms. Nur so wird es möglich sein, in breiten Bevölkerungsschichten ein Interesse an gesunden, umweltverträglich und artgerecht produzierten sowie fair gehandelten Nahrungsmitteln zu erreichen.

### *5. Landesweite Agenda-Initiativen*

In den Kommunen haben sich zahlreiche Lokale Agenda 21-Initiativen gebildet. Sie sind insbesondere dort erfolgreich, wo Akteure aus Politik, Wirtschaft und dem Sozialbereich mit zivilgesellschaftlichen Initiativen und engagierten Bürgerinnen und Bürgern zusammenarbeiten. Allerdings fehlt es an wirkungsvollen Kommunikations- und Vernetzungsstrukturen

in und zwischen den Initiativen, und es fehlt an begleitenden Programmen für die Bereiche Bildung und Kommunikation. Diese Defizite sollten im Rahmen landesweiter Dialogprozesse zur Agenda 21 bzw. zur nachhaltigen Entwicklung in den jeweiligen Bundesländern abgebaut werden. Entsprechende landesweite Prozesse können – sofern nicht bereits geschehen – relativ kurzfristig in allen Bundesländern initiiert werden.

#### 6. Initiative zur Förderung lokaler Agenda-Prozesse

Die Förderung von Bildung und Kommunikation über Nachhaltigkeit kann nicht auf das formale Bildungssystem beschränkt werden. Benötigt wird ein Unterstützungskonzept für lokale Agenda-Prozesse mit einem Schwerpunkt der Förderung von Beteiligungsmöglichkeiten für Kinder und Jugendliche im Bereich der Kommunalentwicklung und der kommunalen Entwicklungszusammenarbeit.

- Dazu kann auch der Aufbau und die Unterstützung eines bundesweiten Netzes regionaler Kompetenzzentren oder Servicestellen für nachhaltige Entwicklung dienen, die Nachhaltigkeitsprogramme und -projekte initiieren, beraten und unterstützen und entsprechende Qualifizierungsangebote entwickeln oder koordinieren.

- Der Bund und die Länder sind hier im Rahmen einer gemeinsamen Initiative zur Förderung von lokalen Agenda-Aktivitäten gefordert.

#### 7. Nachhaltigkeitsaudit für Bildungsinstitutionen

Um im Bereich von Bildung und Kommunikation zur Nachhaltigkeit zu hohen Standards zu gelangen, ist die Entwicklung von Qualitätsmerkmalen erforderlich, die von allen anerkannt, weiterentwickelt und eingehalten werden. Es ist daher sinnvoll, mittelfristig bundesweit ein „Nachhaltigkeitsaudit“ für Bildungseinrichtungen auszuarbeiten – anknüpfend an die Ergebnisse des BLK-Programms „21“. Diese Auditierung ist als Qualitätsauszeichnung für Bildungsinstitutionen in besonderem Maße auf pädagogische Qualitätsmerkmale zu beziehen.

#### 8. Kooperationsvereinbarungen zwischen den Akteuren

Bildung und Kommunikation über Nachhaltigkeit werden nur dann die erhoffte Wirkung erzielen, wenn sich alle beteiligten und engagierten Akteure vermehrt um Verständigung, Koordination und verbindliche Kooperation bemühen.

- Um eine Bündelung von Ressourcen und Kompetenzen zu erzielen, streben die am Kongress beteiligten gesellschaftlichen Gruppen, Institutionen und Verbände eine stärkere projektbezogene Zusammenarbeit und eine Intensivierung ihrer Beziehungen auf der Verbandsebene an.

- Bestehende Formen der Koordination und der Zusammenarbeit zwischen verschiedenen staatlichen Ebenen und Akteuren der Zivilgesellschaft sollten ausgebaut bzw. institutionalisiert werden. Das gilt auch für den Dialog zwischen entwicklungspolitischer Bildung und Umweltbildung, der durch den Kongress einen wichtigen Impuls erfahren hat.

- Auf der Basis des Leitbildes der nachhaltigen Entwick-

lung sollten in allen Bundesländern und Regionen Kooperationsvereinbarungen zwischen Wirtschaft und Bildung zur Unterstützung zukunftsfähiger Projekte und Qualifizierungsmaßnahmen erfolgen.

#### 9. Bundesarbeitsgruppe Bildung für nachhaltige Entwicklung

Es wird vorgeschlagen, noch in diesem Jahr eine Arbeitsgruppe „Bildung für Nachhaltigkeit“ auf Bundesebene (zum Beispiel beim Rat für Nachhaltige Entwicklung der Bundesregierung) zu konstituieren.

- Diese Arbeitsgruppe hat die Aufgabe, die bestehenden Programme, Projekte und Initiativen zur Bildung für Nachhaltigkeit auf Bundes- und Landesebene sowie in den Regionen und Kommunen zu sondieren und im Hinblick auf den „Weltgipfel zu nachhaltiger Entwicklung“ 2002 in Johannesburg eine Auswahl von „best-practice-Projekten“ vorzunehmen.

- Zudem kann die AG mittelfristig ein Gesamtkonzept von Bildungsaufgaben, Bildungsindikatoren und Kommunikationsstrategien im Kontext der nationalen Nachhaltigkeitsstrategie entwickeln.

- Um die Arbeit dieser AG effektiv zu gestalten und politisch abzusichern, empfiehlt sich die Einrichtung einer Koordinatorenstelle.

#### 10. Umsetzung der Kongress-Empfehlungen

Der Kongress hat in seinen Foren Zielsetzungen und konkrete Umsetzungsschritte hinsichtlich einer Bildung für Nachhaltigkeit diskutiert und Empfehlungen für die Bereiche Vorschulische Bildung, Allgemein bildende Schulen, Berufliche Bildung, Hochschule, Allgemeine Weiterbildung und nicht institutionalisiertes Lernen sowie zu den Handlungsfeldern Wirtschaft, Kommunen und Neue Medien formuliert. Diese Empfehlungen werden in der Kongress-Dokumentation veröffentlicht. Von der Bundesregierung und der BLK, den Entscheidungsträgern und -trägerinnen in den Ländern, den Akteuren in den Verbänden und Initiativen, den Kommunen und Unternehmen, den Kirchen und Gewerkschaften erhoffen sich die Kongressteilnehmerinnen und -teilnehmer eine intensive Auseinandersetzung mit den vorgeschlagenen Maßnahmen. Die o.g. Arbeitsgruppe sollte den Umsetzungsprozess begleiten und evaluieren.

#### Anmerkung:

<sup>1</sup> Der Entwurf der Osnabrücker Erklärung wurde an die Teilnehmerinnen und Teilnehmer des Kongresses verteilt. Eingereichte Stellungnahmen und Anregungen sind von der Kongressleitung so weit wie möglich berücksichtigt und in die vorliegende Endfassung eingearbeitet worden.

# Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension

Vathsala Aithal et al. (Hrsg.)

## Wissen - Macht - Transformation

**Interkulturelle und Internationale Perspektiven. Festschrift ohne Festzuschreiben“ für Patrick V. Dias. Frankfurt/M: IKO 1999. ISBN 3-88939-501-5, 356 S., DM 49,80**

Zum 60. Geburtstag von Patrick V. Dias ist im IKO-Verlag der Sammelband „Wissen-Macht-Transformation“ erschienen. Die Herausgeberinnen ehren mit ihrer Schrift den Mitbegründer und langjährigen Inhaber des Lehrstuhls „Pädagogik: Dritte Welt“ an der Universität Frankfurt/Main. In zweierlei Hinsicht ist die „Festschrift ohne Festzuschreiben“ ein äußerst bemerkenswertes Zeugnis:

Der „Aufstieg und Fall“ des seit 1998 besetzten Lehrstuhls, der über die knapp 20 Jahre seiner Existenz untrennbar mit dem Namen Patrick V. Dias verbunden war, steht eindrucksvoll für den noch immer beklagenswerten Stellenwert der entwicklungsländerbezogenen erziehungswissenschaftlichen Grundlagenforschung in der Bundesrepublik Deutschland. Ins Werk gesetzt und mit Leben erfüllt durch die unermüdlige Initiative Einzelner und endlich zerrieben durch das fatale Zusammenspiel universitärer und ministerieller Bedenken-träger, deren gemeinsame Bekenntnisse zu Internationalität und Innovation in krassem Gegensatz zu provinziellem und zögerlichem Handeln standen. Der kurzen Geschichte des bundesweit einzigartigen Lehrstuhls widmen sich in ihren Beiträgen Dietrich Papenfuss, Günther Böhme und Egon Becker.

Zugleich zeugt der Sammelband in seinen drei thematischen Blöcken – „Kulturelle Diversität und Pluralität von Wissen“, „Hegemoniekritik“ und „Akteure des Widerstandes und der Gestaltung“, zu denen insgesamt 19 Autorinnen und Autoren einen Beitrag geleistet haben, von der wissenschaftlichen Spannweite eines Unternehmens, das junge Wissenschaftler aus dem Ausland anzog und junge Wissenschaftler Deutschlands ins Ausland entsandte. Die verschiedenen Foci, die

das Denken Patrick V. Dias kennzeichnen und sich in seiner Persönlichkeit kreuzen, lassen sich als Denken in Verhältnissen abbilden; in der „Festschrift ohne Festzuschreibungen“ blitzen sie in einigen ihrer Facetten hervor. Das Verhältnis zwischen Universalismus und Partikularismus, das Verhältnis zwischen Wissenschaft und Politik, das Verhältnis zwischen Theorie und Praxis und das Verhältnis zwischen den Wissensbeständen der Disziplinen und den institutionellen Strukturen des Wissenschaftsbetriebes sind die Spannungsfelder des Sammelbandes, die in der Konzentration auf drei regionale Schwerpunkte – Indien, Brasilien und Südafrika – erschöpfend vermessen und ausgelotet werden.

Am Ende der Lektüre bleibt zweierlei: einerseits die Einsicht in die besondere Leistungsfähigkeit und Bedeutung einer „Pädagogik: Dritte Welt“ für die Entwicklung der Gesellschaften des Südens ebenso wie für die Weiterentwicklung von Pädagogik und Erziehungswissenschaft hierzulande und andererseits die schale Erkenntnis, dass diese besondere Leistungsfähigkeit und Bedeutung möglicherweise fahrlässig nicht erkannt, möglicherweise bewusst ignoriert worden ist. Um so wichtiger und richtiger und zur rechten Zeit erschienen: Die Festschrift für Patrick V. Dias, keine inhaltsleere Laudatio auf eine verdiente Persönlichkeit, sondern ein Sammelband, der mit Recht und mit Blick auf die AutorInnen als Kompendium der „Pädagogik: Dritte Welt“ bezeichnet werden kann. Vielleicht wäre es angebracht gewesen, einem solchen Kompendium selbstbewusst einen anderen (weiteren) Titel voranzustellen: „Es soll nicht vergessen sein ...!“

Torsten Jäger

SUSANNE WEBER, VATHSALA AITHAL: Wissen, Macht, Transformation I DIETRICH PAPERFUSS: Patrick V. Dias – Forschungsstipendiat und Preisträger der Alexander von Humboldt-Stiftung I GÜNTHER BÖHME: Anfang, Ende und Fortbestand I EGON BECKER: Wer zu früh kommt, den bestrafen die Gremien I VANDANA SHIVA: „Menschen“ und „Andere“ – Wissenschaft, Geschlecht und ökologisches Überleben I NAUSIKAA SCHIRILLA: Vielfalt, Universalismus und kulturelle Differenz I KWASI WIREDU: Demokratie und Konsens in traditioneller afrikanischer Politik: Ein Plädoyer für parteilose Politik I A. K. RAMANUJAN: Gibt es eine indische Art zu denken? Ein informeller Essay I KYAW THA TUN: Autorität und Freiheit des Handelns im Theravada-Buddhismus I CHIRLY DOS SANTOS-STUBBE: Betrachtungen zu Wissenschaft und Kultur am Ende des 20. Jahrhunderts I HILDEGARD SCHÜRINGS: Kann Wissenschaft zu Gerechtigkeit in der Region der Großen Seen in Zentralafrika beitragen? I SUSANNE WEBER: Dispositive der Macht: Von der „Pyramide“ zum „Netz“ I ERNEST JOUHY: Matrigenes Vermögen – Patrigene Macht I HANS WEILER: Fontane, die Grenze und das Fremde – Betrachtungen eines späten Brandenburger I NEVILLE ALEXANDER: Am Ende des Regenboogens: Sprache, Kultur und Identität am Beispiel des Neuen Südafrika I ELISA FUCHS: Landlosenbewegung in Brasilien: „Für unsreins ist das Land die einzige Lösung“ I HANS-HEINER RUDOLPH: Jugend als Gestaltungskraft, Ansatz und Erfahrungen aus partizipatorischer Forschung und Praxis der Entwicklungszusammenarbeit I ANJA RUP: Feministische Kritik an Global Governance oder: Für eine interkulturelle Netzwerkdemokratie? I BARBARA FREITAG: Zur Aktualität von Paulo Freire I PEGGY NOMFUNDO LUSWAZI: Kulturtourismus I VANILDA PAIVA: Grundschulen in Brasilien. Von der Volksschule der Weißen zur Volksschule der Kulturen. I KAY FRIEDRICH SCHADE: Splitter und Einwurfe zum globalen Lernen I VATHSALA AITHAL: Geschlechterverhältnisse und Pädagogik: Dritte Welt I SUSANNE WEBER, VATHSALA AITHAL: Wissen, Macht, Transformation I DIETRICH PAPERFUSS: Patrick V. Dias – Forschungsstipendiat und Preisträger der Alexander von Humboldt-Stiftung I GÜNTHER BÖHME: Anfang, Ende und Fortbestand I EGON BECKER: Wer zu früh kommt, den bestrafen die Gremien I VANDANA SHIVA: „Menschen“ und „Andere“ – Wissenschaft, Geschlecht und ökologisches Überleben I NAUSIKAA SCHIRILLA: Vielfalt, Universalismus und kulturelle Differenz I KWASI WIREDU: Demokratie und Konsens in traditioneller afrikanischer Politik: Ein Plädoyer für parteilose Politik I A. K. RAMANUJAN: Gibt es eine indische Art zu denken? Ein informeller Essay I KYAW THA TUN: Autorität und Freiheit des Handelns im Theravada-Buddhismus I CHIRLY DOS SANTOS-

### WISSEN – MACHT – TRANSFORMATION

INTERKULTURELLE UND INTERNATIONALE PERSPEKTIVEN  
FESTSCHRIFT FÜR PATRICK V. DIAS

HERAUSGEGEBEN VON

VATHSALA AITHAL · NAUSIKAA SCHIRILLA  
HILDEGARD SCHÜRINGS · SUSANNE WEBER

IKO-VERLAG FÜR INTERKULTURELLE KOMMUNIKATION

I SUSANNE WEBER, VATHSALA AITHAL: Wissen, Macht, Transformation I DIETRICH PAPERFUSS: Patrick V. Dias – Forschungsstipendiat und Preisträger der Alexander von Humboldt-Stiftung I GÜNTHER BÖHME: Anfang, Ende und Fortbestand I EGON BECKER: Wer zu früh kommt, den bestrafen die Gremien I VANDANA SHIVA: „Menschen“ und „Andere“ – Wissenschaft, Geschlecht und ökologisches Überleben I NAUSIKAA SCHIRILLA: Vielfalt, Universalismus und kulturelle Differenz I KWASI

---

 Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension
 

---

Helmut Thielen

## Die Wüste lebt

**Jenseits von Kapital und Staat. Heidelberg: Verlag Graswurzelrevolution 2001, 363 S., ISBN 3-9806353-3-3, 39,80 DM**

Die Literatur zum Thema Globalisierung ist zwischenzeitlich unüberschaubar geworden und bietet eine große Differenzierung. Neues und Grundlegendes ist seltener geworden. Thielen Buch zählt zu diesen Ausnahmen. Er geht aber auch über das Thema Globalisierung im engeren Sinne hinaus und bietet eine umfassende Kapitalismuskritik. Für Thielen gibt es keine „Globalisierungsfalle“, wie sie von Hans-Peter Martin und Harald Schumann in den 90er Jahren diagnostiziert wurde, sondern vielmehr eine Kapitalismusfalle. Der Autor, der einst über Agrarfragen in Lateinamerika arbeitete, lebt seit 1995 in Brasilien und lehrt dort in Sao Leopoldo Soziologie und Nachhaltige Entwicklung.

In einem ersten Teil erfolgt eine ebenso überzeugende wie anspruchsvolle Analyse gegenwärtiger gesellschaftlicher Verhältnisse als Ausgangspunkt seiner Studie. Emotionslos und prägnant beschreibt er den Zustand real existierender neoliberaler Herrschafts- und Gesellschaftsformen mit der moralischen Kategorie der Menschenwürde und der empirischen Kategorie der Armut und Verelendung. Den Kern kapitalistischer Vergesellschaftungsformen – und damit seine Definition von Kapitalismus, die jedoch leider erst viel später im Text folgt (warum?) -, beschreibt Thielen mit dem griechischen Begriff „*techné*“, d.h. die Entfaltung des „Zusammenhangs von Herrschaft, Verfügung und Macht“ (S. 184). Bei dieser Analyse wird seine Distanz zu klassischen marxistischen Erklärungsmustern ebenso deutlich wie seine Ablehnung philanthropisch-bürgerlicher Kritik. Er entwickelt Argumente gegen die moderne Ideologie und den Mythos, dass es gerade der Kapitalismus sei, der Armut und Verelendung überwinden könne.

In einem weiteren Schritt widmet er sich verschiedenen Alternativmodellen zum Kapitalismus wie der Theologie und Philosophie der Befreiung sowie reformpolitischer Modelle wie der Sozialdemokratie und ihrer neuen Variante à la Blair und Schröder. Er zeigt deutlich ihre ‚mittlere Reichweite‘ bei der Überwindung von Herrschaftsstrukturen auf. Hier wird auch Thielen Messlatte sichtbar: Entscheidend ist die Frage, ob die Kritik in der Lage ist, Alternativen jenseits der zentralen Herrschaftsinstrumente wie Staat und Kapital zu entwickeln. Dies können die angesprochenen Modelle seiner Meinung nach jedoch nicht leisten. Thielen entpuppt sich spätestens hier als libertärer Kritiker. Mit Bezug auf die anarchistische Praxistheorie von Landauer, Kropotkin und Book-

chin und aus der Perspektive eines Etienne de La Boétie, „seid entschlossen keine Knechte zu sein, und ihr seid frei“, fragt Thielen nach gesellschaftlichen Alternativen jenseits von Staat und Kapital. Er versucht sich an einer libertären Praxistheorie der Selbstbefreiung und wagt sich damit politisch und wissenschaftlich auf dünnes Eis, indem er die Gefahr eingeht, bewusst missverstanden zu werden. Obgleich er den Anspruch hat, auf einem libertären – sprich: anarchistischen – Fundament seine Theorie zu entwickeln, steigt er hier nur marginal in die aktuelle und historische Diskussion ein. Der Bezug zum Anarchismus erscheint an dieser Stelle in weiten Teilen als Lippenbekenntnis und Fassade – obgleich dem nicht so ist. Ein wichtiger Eckpunkt seiner Analyse ist das Moment gesellschaftlicher Herrschaft von Menschen und Sachen über Menschen. Aktuelle gesellschaftliche Verhältnisse sind für Thielen „ein totales System von Herrschaftsstrukturen“ (S. 122). Neben Menschenwürde und Armut erweitert er seine Diskurskategorien hier mit den Begriffen Freiheit, Herrschaft und Glaube, die er zu einem Theoriekonstrukt verbinden will.

Im Mittelpunkt steht bei ihm jedoch die Frage, wie es möglich werden wird, jenseits von Kapital und Staat den Kapitalismus zu überwinden? Allein der Bezug auf die klassische anarchistische Theorie wäre dabei allerdings zu simpel und nichtssagend. Thielen wird hier konkreter und verweist auf neue soziale Bewegungen wie die „Landlosen“ in Brasilien und die Zapatisten in Mexiko als Beispiele jenseits von Staat und Kapital. Genannt werden außerdem die Widerstandsaktionen gegen internationale Wirtschaftszusammenschlüsse wie IWF oder WTO sowie indigener Widerstand in Mittel- und Südamerika. Der Band dokumentiert einerseits deutlich Thielen Kompetenz und Detailkenntnis über Süd- und Mittelamerika. Andererseits vernachlässigt er aber auch Aspekte der Kinder- und Frauenbewegungen als Widerstandszellen in diesen Regionen sowie Beispiele aus anderen Kontinenten.

Fazit: Thielen gelingt es, libertäre Theorieelemente an den aktuellen Kapitalismus- und Globalisierungsdiskurs anschlussfähig zu machen und diese Praxistheorie als ein Denk- und Handlungsmodell zur Verfügung zu stellen. Thielen Ziel ist eine „Kritische Theorie der Emanzipatorischen Praxis“ (S. 295). Dazu stützt er sich zentral auf die Elemente einer libertären Herrschafts- und Freiheitskritik an Staat und Kapital, aber auch auf die marxistische politische Ökonomie. Dies sind, wie er schreibt, neue Wege „Zwischen Marx und Landauer“ (S. 183ff.). Insgesamt ist Thielen dieses anspruchsvolle Vorhaben in einem ersten Schritt gelungen, wenn auch noch nicht ausgereift und systematisch zu Ende gedacht. Obgleich das Buch systematisch betrachtet einen Patchwork-Charakter hat und entsprechend nicht aus „einem Guss“ ist – die verschiedenen Kapitel scheinen in einigen Fällen einen anderen bzw. autonomen Ursprung zu haben –, kann Thielen überzeugend den Bedarf und die Sinnhaftigkeit einer libertären Theorie und Kritik für die Gegenwart darstellen. In einer Fortführung seiner Gedanken wäre es allerdings sinnvoll, die historische und aktuelle libertäre Theoriedebatte umfassender einzubauen und zu rezipieren, die Analysebegriffe „Gesellschaft“ und „Gemeinschaft“ im Sinne von Ferdinand Tönnies, Gustav Landauer

## Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension

und Martin Buber anzuwenden, um die Differenz zwischen einer kapitalistischen Gesellschaft und einer libertären Gemeinschaft jenseits von Staat und Kapital deutlicher herauszuarbeiten und schließlich auch weitere Belege in anderen Kontinenten für ein neues Widerstandspotential aufzuspüren. Thielens neues Buch wird damit trotz systematischer Schwächen zu einem wichtigen Beitrag (1.) für den aktuellen Globalisierungsdiskurs, indem er libertäre Bewertungskriterien einführt und (2.) für die gegenwärtige Theoriedebatte innerhalb des Anarchismus, indem er dessen Anschlussfähigkeit an die Gegenwart aufzeigen kann.

Ulrich Klemm

Heribert Hinzen / Josef Müller (Hrsg.)

### Bildung für Alle – lebenslang und lebenswichtig

**Die großen Internationalen Konferenzen zum Thema Grundbildung: Von Jomtien (Thailand) 1990 bis Dakar (Senegal) 2000; (Internationale Perspektiven der Erwachsenenbildung Bd. 27). Bonn: Institut für internationale Zusammenarbeit des Deutschen Volkshochschul-Verbandes (IIZ/DVV) 2001, 222 S., ISBN 3-88513-842-5 (Bezug: IIZ/DVV Obere Wilhelmstraße 32, 53225 Bonn)**

Neben den UNESCO-Bildungsberichten von 1972 („Fauré-Report“) und 1996 („Delors-Report“) zählen die beiden Weltkonferenzen für Bildung von Jomtien 1990 und Dakar 2000 zu den wichtigsten Diskussionsplattformen, auf denen bislang internationale Konsensvereinbarungen in Sachen Bildung festgelegt wurden. Ihre Bedeutung ist in diesem Sinne im Kontext einer globalen Bildungsdiskussion hoch einzuschätzen. Die derzeit aktuelle bildungspolitische Leitkultur vom lebenslangen Lernen und von ‚Grundbildung für Alle‘ wurde in Jomtien und in Dakar in einem weltweiten Aktionsplan formuliert (1990) bzw. bestätigt (2000). Interessant in diesem Zusammenhang ist allerdings die geringe Resonanz in der deutschen Erziehungswissenschaft bzw. bildungspolitischen Debatte. Der Mainstream der bundesrepublikanischen Bildungsdiskussion läuft derzeit sichtbar in eine andere Richtung: Nicht ‚Bildung für Alle‘, sondern Bildung als Selektionsinstrument (lebenslanges Lernen bedeutet, dass jeder selbstverantwortlich ist) und als Entwicklungsfaktor für globale Wettbewerbsfähigkeit (Marktorientierung der Bildungspolitik).

In diesem Kontext erhält die neue Publikation des IIZ/DVV einen wichtigen Stellenwert zur Erinnerung an eine weltweite Bildungsdiskussion und bietet eine Aufarbeitung der beiden Weltbildungskonferenzen von 1990 und 2000 – mit Schwerpunkt Dakar. Ergänzend kann hier auch auf die gemeinsame Ausgabe von ZEP und epd vom September 2000 mit dem Schwerpunkt Dakar und Beiträgen u.a. von Asit Datta, Gregor

Lang-Wojtasik, Christine M. Merkel verwiesen werden. Nach einer kenntnis- und umfangreichen Einführung in die „Jomtien-Bildungs-Dekade“ 1990 – 2000 von Josef Müller folgen die Übersetzungen der Beschlusstexte von Jomtien, Dakar sowie die Erklärungen der Zwischentreffen von Amman 1996 und Warschau 2000. Eine Reihe von offiziellen Stellungnahmen (K. Matsuura, J.D. Wolfensohn, Ph. Lowe, O. Obasanjo, Th. Bediako) sowie Themenpapieren (z.B. M. Skilbeck, UNESCO Institut für Statistik, OXFAM, Deutsche UNESCO-Kommission) zum Treffen in Dakar bilden den Hauptteil des Bandes. Abschließend folgen teilweise kritische Stellungnahmen zum Weltbildungsforum in Dakar. Angemerkt sei an dieser Stelle, dass ein Teil der Beiträge in veränderter/erweiterter Fassung auch im Schwerpunkt von Heft 55/2000 der Zeitschrift „Adult Education and Development“, ebenfalls vom IIZ/DVV herausgegeben, erschien.

Bildungspolitisch wird die Jomtien-Dekade, die in Dakar bilanziert wurde, weitgehend als eine Enttäuschung beschrieben. Kein Ziel von Jomtien, so übereinstimmend verschiedene Autoren, ist erreicht worden. Damit ist die Konferenz von Dakar einerseits geprägt durch Enttäuschung, andererseits besteht aber auch die Hoffnung, aus den gemachten Fehlern und Versäumnissen zu lernen. Allerdings scheint mir dies eher ein frommer Wunsch zu sein, angesichts des neoliberal-kapitalistischen Zeitgeistes, der internationale Politik und damit auch Bildungsplanung zunehmend bestimmt. Die Gründe für das Scheitern der Ziele von Jomtien sind vielfältig und werden vor allem im letzten Kapitel, den „Kommentaren und Stellungnahmen“, aus unterschiedlichen Perspektiven betrach-

INSTITUTE FOR INTERNATIONAL COOPERATION OF THE GERMAN ADULT EDUCATION ASSOCIATION  
 INSTITUT DE COOPERATION INTERNATIONALE DE LA COMMISSION ALLEMANDE POUR L'EDUCATION DES ADULTES  
 INSTITUTO DE LA COOPERACION INTERNACIONAL DE LA ASOCIACION ALEMANA PARA EDUCACION DE ADULTOS  
 INSTITUTO DE COOPERACION INTERNACIONAL DE LA ASOCIACION ALEMANA PARA EDUCACION DE ADULTOS

**INSTITUT FÜR INTERNATIONALE ZUSAMMENARBEITUNG  
 DES DEUTSCHEN VOLKSHOCHSCHUL-VERBANDES e.V.**



### Bildung für Alle – lebenslang und lebenswichtig

**Die großen internationalen Konferenzen zum Thema Grundbildung: Von Jomtien (Thailand) 1990 bis Dakar (Senegal) 2000**

**Ihre Ergebnisse, ihre Wirkungen und ihr Echo**

Herausgegeben von Heribert Hinzen und Josef Müller

**Internationale  
 Perspektiven  
 der  
 Erwachsenen-  
 bildung**

**27**

## Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension

tet. Besonders interessant ist dabei der Beitrag von Rosa Maria Torres, Erziehungswissenschaftlerin und Beraterin in Nicaragua und Ecuador (S. 204 - 222), die einen Vergleich von Jomtien und Dakar vornimmt und nach der Bedeutung und „Nachhaltigkeit“ solcher internationaler Konferenzen fragt. Ihre These: Die ständige Verschiebung von Terminen und Zielen verstärkt die Bedeutungslosigkeit internationaler Absprachen.

Angesichts der Tatsache, dass die Konferenzen von Jomtien und Dakar in der deutschen pädagogischen Fachwelt nur eine marginale Beachtung fanden, bleibt zu hoffen, dass dieser Band von Hintzen und Müller die notwendige Resonanz erhält und dazu beitragen kann, an eine internationale Diskussion Anschluss zu finden, die in Deutschland eher ein Schattendasein führt. Der Band eignet sich in idealer Weise dafür, die internationale Diskussion der letzten Jahre um „Bildung für Alle“ zu reflektieren. Fazit von Torres nach Dakar für die Bildungsplanung weltweit: „In den nächsten 15 Jahren haben wir die Chance, Bildung und Bildungssysteme voranzubringen oder sie endgültig zusammenbrechen zu lassen“ – ein „Mehr an Zeit“ wird es nicht geben (S. 222).

*Ulrich Klemm*

Sigrid Görgens / Annette Scheunpflug / Krassimir Stojanov (Hrsg.)

### Universalistische Moral und weltbürgerliche Erziehung

**Die Herausforderung der Globalisierung im Horizont der modernen Evolutionsforschung. Frankfurt/M.: IKO 2001, ISBN 3889395600, 342 S., 49,80 DM**

Pädagogische und ethische Fragen stehen im Zentrum dieses Aufsatzbandes, der eine Tagung vom September 1999 an der Universität der Bundeswehr in Hamburg dokumentiert. Die Autoren stellen sich der besonderen Herausforderung, in ihren Beiträgen pädagogische und ethische Fragen „im Horizont der modernen Evolutionsforschung“ zu diskutieren. Ausgangspunkt der Tagungsbeiträge ist die Hypothese, wonach die Evolutionstheorie als „eine Supertheorie mit universalem Geltungsanspruch hinsichtlich aller Bereiche der individuellen und sozialen Entwicklung“ eine angemessene Theorie darstellt, die zur Klärung wie zur Integration pädagogischer und ethischer Fragestellungen und Argumentationen tauglich sein könnte. Die Autoren beleuchten diese Hypothese von ihrem jeweiligen wissenschaftlichen Standpunkt aus, so dass sich in der Zusammenschau der Beiträge die verschiedenen Einzelfacetten des Themas präsentieren.

Das Buch umfasst zunächst vierzehn Einzelbeiträge, denen jeweils kurze Passagen aus der an sie anschließenden Diskussion beigegeben sind. Zusammengefasst und aus unterschiedlichen Blickwinkeln kommentiert werden, die Aufsätze sodann von Klaus Seitz (Erziehungs- und Gesellschaftswis-

senschaften), Sigurd Daecke (Evangelische Theologie) und Eckart Voland (Biologie, insbesondere Soziobiologie). Diese Spiegelungen machen einen besonderen Reiz dieses Sammelbandes aus, werden doch jeweils von unterschiedlichen Wissenschaftsdisziplinen her die vorhergehenden Beiträge und Diskussionen kritisch gewürdigt und in einen neuen Problemhorizont (insbesondere bei Seitz und Daecke) gestellt.

Die Rezension kann nun nicht die vielfältigen und sehr unterschiedlichen Beiträge im Schnittpunkt zwischen Natur-, Geistes- und Gesellschaftswissenschaften im einzelnen würdigen. Statt dessen möchte ich unterschiedliche Positionen benennen, die in den Texten des Buches deutlich werden, und daran anschließend Fragestellungen für die weitere Diskussion notieren.

Zwei Positionen stehen sich zunächst gegenüber: Einige der Beiträge gehen explizit von Darwins Evolutionstheorie aus und sehen die menschliche Erkenntnisfähigkeit an ihren evolutionären Kontext und Stand gebunden, ohne dass dem Menschen eine Sonderrolle innerhalb der Evolution eingeräumt wird. Für die Entwicklung einer universalistischen Moral wird in diesem Rahmen die Strategie des „klugen Egoisten“ gewählt, um die den evolutionär für Erkenntnis und Ethik vorgegebenen Nahbereich bzw. Mesokosmos überschreitenden Moralnormen entwickeln zu können.

Andere Beiträge nehmen evolutionstheoretische Elemente in ihre Argumentation auf, differenzieren jedoch zwischen evolutionären Stadien und soziokulturellen Entwicklungen. Sie distanzieren sich von evolutionstheoretischen Begründungsversuchen insbesondere einer universalistischen Moral und räumen – aufgrund der Trennung von Natur und Kultur – dem Menschen eine Sonderrolle in der Evolution ein.

Hinzu kommt eine dritte Gruppe von Texten: Ihre Autoren und Autorinnen nehmen unterschiedliche Elemente aus der Evolutionstheorie auf und suchen sie zu verknüpfen mit sozialpsychologischen, philosophischen und/oder theologischen Überlegungen.

So kommt ein lebendiges ‚Gespräch‘ zustande, das die Hypothese, die Evolutionstheorie sei jene Supertheorie, die ein tauglicher Rahmen sei zur Klärung pädagogischer und ethischer Fragestellungen, weder widerlegt noch bestätigt. Das ist auch von einem solchen Sammelband zum einen und beim gegenwärtigen Diskussionsstand zum andern nicht zu erwarten. Allein freilich, dass sich alle Autorinnen und Autoren auf evolutionstheoretische Fragestellungen mehr oder weniger explizit eingelassen haben, weist zum einen auf die qualifizierte Auswahl der Teilnehmerinnen und Teilnehmer an der Hamburger Tagung hin, zum anderen aber mag es auch als Indiz gewertet werden, dass evolutionstheoretische Fragestellungen bisher in pädagogischen und ethischen Diskursen zur Weltgesellschaft und ihrer erzieherischen und moralischen Erfordernisse zu wenig bedacht worden und deshalb nun verstärkt in die Überlegungen einzubeziehen sind.

Gleichwohl wirft der Band (vielleicht das Beste, was einer Tagungsdokumentation geschehen kann) eine Reihe von Fragen auf, die der Klärung bedürfen. Ich nenne drei, die mir wesentlich sind:

## Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension

Relativ undiskutiert gehen die Autorinnen und Autoren, die sich auf die Evolutionstheorie beziehen, nach wie vor von deren Darwin'scher Prägung und dem damit zusammenhängenden Konkurrenzprinzip aus. Seit einem knappen Jahrzehnt aber zeichnet sich ein dazu alternatives Paradigma evolutionstheoretischer Konzeptionsbildung ab (H. P. Dürr, L. Margulis u.a.), das nicht von dominierenden Konkurrenzbeziehungen, sondern von Konkurrenz dominierenden Kooperationsbeziehungen als Grundmuster der Evolution ausgeht. Würden solche Überlegungen in die Diskussion um universalistische Moral und weltbürgerliche Erziehung einbezogen – sähe der Diskurs dann nicht anders aus, als er einem jetzt – vergleichsweise monolithisch – entgegenkommt?

Ebenfalls wenig diskutiert erscheint der Zusammenhang von Evolutionstheorie und Anthropologie, insbesondere hinsichtlich einer Ausblendung gesellschaftlicher und gesellschaftstheoretischer Fragestellungen. Klaus Seitz hat darauf bereits in seinem Reflexionsbeitrag hingewiesen. Ich möchte diese Anfrage hier verstärken. Der Mensch als Werk der Natur (Pestalozzi) dominiert die Überlegungen der Beiträge dieses Bandes, der Mensch als Werk seiner selbst und als Werk der Gesellschaft (ebenfalls Pestalozzi) begegnet dagegen in deutlich weniger Beiträgen, setzt dies doch die Differenz zwischen Natur und Kultur voraus oder zumindest die von Nipkow angesprochene „Realität des Bösen“ und die von ihm daraus gezogene Konsequenz: „Nicht die Natur gibt Anhalt, was das eine (erg. Das Gute) und das andere (erg. Das Böse) ist. Der Mensch ist es selbst, der sich seine spezifische Hölle einheizt und der in der Ambivalenz seiner Freiheit seiner Natur das Gute abzuringen hat“ (S. 224).

Legt sich angesichts der Infragestellung Darwin'scher Evolutionstheorie die Frage nahe, ob diese in der Natur lediglich die Konkurrenz erkennen wollte oder erkannt hat, die im beginnenden Kapitalismus das Leben bestimmte, um diesem einen naturwissenschaftlichen Segen und quasi natürliche und naturwüchsige Weihen zu geben, so stellt sich eine ähnliche ideologiekritische Frage auch an die neuerliche Konjunktur der Evolutionstheorie in Erkenntnistheorie, Moralentwicklung und Pädagogik: Angesichts biogenetischer und gentechnologischer Umwälzungen ist zumindest die Frage nicht von der Hand zu weisen, ob evolutionäre Theorien in den Geisteswissenschaften nicht ein möglicher Reflex auf naturwissenschaftliche und technologische Entwicklungen der kapitalistischen Gesellschaft sind, zumindest der zeitliche Zusammenhang beider Entwicklungen, der für sich genommen noch kein Argument ist, verleiht dieser ideologiekritischen Frage Gewicht – nicht minder aber auch dem von Klaus Seitz zitierten Pestalozzi'schen Gliederungsschema pädagogischen Denkens: der Mensch als Werk der Natur, der Gesellschaft und seiner selbst. Liegt in diesem „Dreiklang“, mit möglicherweise unterschiedlicher Gewichtung der einzelnen „Werke“ nicht doch mehr kritisches Potential gegenüber unserem faktischen Leben in einer Weltgesellschaft als in dem Hinweis auf den Menschen als „Nahbereichswesen“?

*Gottfried Orth*

Jürgen Schriewer (ed.)

### Discourse Formation in Comparative Education

**Komparatistische Bibliothek Band 10. Frankfurt/M. u.a.: Peter Lang 2000, 366 S.**

Die Fundamente, auf denen die Vergleichende Erziehungswissenschaft bislang ruhte, sind brüchig geworden. Sowohl in methodologischer Hinsicht als auch im Blick auf ihren Gegenstandsbereich tragen jene Prämissen nicht mehr, die das Forschungsprogramm dieser erziehungswissenschaftlichen Disziplin im 20. Jahrhundert bestimmt haben. Denn einerseits haben sich die Ansprüche an die Leistungsfähigkeit der komparativen Analyse angesichts der Komplexität sozialer Prozesse nicht einlösen lassen, andererseits droht der Komparatistik mit der Genese einer Weltgesellschaft ihr herkömmlicher Gegenstand – das nationalstaatlich begrenzte, andersräumige Bildungssystem – zu verschwinden; zumindest aber muss unter den Vorzeichen der Globalisierung die Annahme, dass es die vergleichende Analyse mit distinkten sozialen Einheiten zu tun habe, die unabhängig voneinander existierten, preisgegeben werden. Wissenschaftsgeschichtlich betrachtet befindet sich die Vergleichende Erziehungswissenschaft „im Übergang“, wie Herausgeber Jürgen Schriewer, Professor für Vergleichende Erziehungswissenschaft an der Humboldt-Universität zu Berlin, in seiner historisch ausgreifenden Einführung konstatiert. Die Beiträge dieser englischsprachigen Publikation dokumentieren die aktuelle Pluralität der methodologischen Konzepte, suchen nach Antworten auf die doppelte Herausforderung, die sich der Komparatistik angesichts der Unzulänglichkeit des empirisch-analytischen Forschungsinstrumentariums zum einen, angesichts der Globalisierung zum anderen stellt, und diskutieren die Notwendigkeit eines anstehenden Paradigmenwandels.

Schon mit dem Band „Theories and Methods in Comparative Education“ hatte Jürgen Schriewer 1988 in Zusammenarbeit mit Brian Holmes ein umfassendes Kompendium vorgelegt, das mehrere Neuauflagen und zahlreiche Übersetzungen - u.a. auch ins Chinesische und Japanische – erfuhr und inzwischen zu den wichtigsten internationalen Referenzdokumenten der erziehungswissenschaftlichen Komparatistik zählt. Der vorliegende Sammelband, der wiederum Beiträge führender Vertreterinnen und Vertreter der Disziplin aus Europa, den USA, Australien und Neuseeland vereinigt, soll nun die Standortbestimmung fortführen, die in jenem Standardwerk dargelegt worden war. Mit sorgfältig editierten und systematisch angeordneten Beiträgen gewährt auch dieser Reader einen aufschlussreichen Überblick über die derzeit wichtigsten komparatistischen Forschungsansätze und problematisiert zugleich das Profil einer Vergleichenden Erziehungswissenschaft angesichts der veränderten zeitgeschichtlichen Rahmenbedingungen und der aktuellen sozialwissen-

---

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


---

schaftlichen Theoriediskussion.

Deutlicher noch als beim vorausgegangenen Werk signalisiert bereits der Titel der Publikation die metatheoretische Distanzierung von ihrem Gegenstand: die hier diskutierten oder in Selbstdarstellungen präsentierten konzeptionellen und methodologischen Paradigmen der Komparatistik werden als „Diskursformationen“ begriffen, und damit als historisch bedingte intellektuelle Konstruktionen, die in einem sozio-kulturellen und akademischen Kontext stehen, der dem geschichtlichen Wandel unterworfen ist. Bemerkenswert ist, dass die Mehrzahl der hier vertretenen Autorinnen und Autoren diese selbstkritisch-reflexive Einstellung auch bei der Darstellung ihres eigenen wissenschaftstheoretischen Standpunktes wahr.

Im Zentrum dieser Publikation stehen vier Beiträge, in denen jeweils herausragende Vertreter der entsprechenden sozialwissenschaftlichen Schulen ihren Ansatz skizzieren: Claude Diebolt erklärt den bildungspolitischen Wandel vor dem Hintergrund einer „Theorie der langen Wellen“ der ökonomischen Entwicklung, Roger Dale erläutert die globalen Trends in der Entwicklung der nationalen Bildungssysteme im Kontext des Weltsystem-Ansatzes, John W. Meyer und Francisco O. Ramirez skizzieren ihr neoinstitutionalistisches Konzept der globalen Diffusion pädagogischer Muster, das als Forschungsprogramm der „Stanforder Schule“ Berühmtheit erlangte, und Bernhard Zymek entfaltet am Beispiel Max Webers den Ertrag der historischen Soziologie für die Vergleichende Erziehungswissenschaft. Diesen prominenten Ansätzen, die vor allem die weltweite Standardisierung, Rationalisierung oder Bürokratisierung der Bildung akzentuieren, und sich damit in erster Linie makrosoziologischen Trends zuwenden, werden vier Beiträge gegenübergestellt, die jene Brüche und Widersprüche der Globalisierung betonen, die erst in den jeweils unterschiedlichen lokalen Konfigurationen sichtbar werden: Gita Steiner-Khamsi führt Einsichten der Cultural and Postcolonial Studies gegen die universalistischen Konsensmodelle u.a. der Neo-Institutionalisten ins Feld, Anthony Welch plädiert in Abgrenzung gegenüber positivistischen Theoriekonzepten für eine Kritische Hermeneutik der Komparatistik, Nelly P. Stromquist benennt die Herausforderungen, die sich aus der feministischen Theorie für die Vergleichende Erziehungswissenschaft ergeben und Thomas S. Popkewitz skizziert unter Rekurs auf postmoderne Ansätze das Verhältnis von Wissen und Macht. Die Kritik an den universalistischen makrosoziologischen Forschungsansätzen wie sie z.T. auch einige der vorausgegangenen Beiträge repräsentierten, bringt Anthony Welch auf den Punkt, wenn er den Umgang mit Marginalität zum Lackmustest der Vergleichenden Erziehungswissenschaft erklärt.

Einen originellen und weiterführenden Akzent setzt abschließend Rolland G. Paulston mit seinem Versuch, die konzeptionellen Differenzen innerhalb der zeitgenössischen Komparatistik zu visualisieren bzw. anhand ihrer typischen grafischen Darstellungsweisen zu rekonstruieren. Dabei kommt den diskutierten Schaubildern weit mehr als nur illustrative Bedeutung zu – die räumliche Imagination der konzeptionellen Vari-

anten vergleichender Erziehungswissenschaft will Paulston vielmehr verstanden wissen als „an ability to reveal multiple intersection, to resist disciplinary enclosures and cross borders, and come into critical dialogue with other imaginations“ (S. 314).

In der Verschränkung der Perspektiven und der methodologischen Konzepte, die die hergebrachten Dichotomien von empirisch-analytischer Komparatistik versus historischer Bildungsforschung, von nomothetischem versus ideographischem Ansatz und von Makro- versus Mikro-Analysen überwindet, sieht auch Jürgen Schriewer einen erfolgversprechenden Weg für die Zukunft der Disziplin. Im Anschluss an Theorien der evolutionären Systemforschung und der Morphogenese, an Niklas Luhmanns äquivalenzfunktionale Methode und Edgar Morins Konzept der komplexen Kausalität skizziert er eine Methodologie der vergleichenden Analyse, die Elemente der funktionalen und der konfigurativen Erklärung vereinigt. Dabei werde, so Schriewer, die komparative Analyse unweigerlich transformiert von einer „quasi-experimental procedure of testing hypothetical statements assuming (...) some definite consequences following from particular causes (...) into the empirical uncovering of a range, structured with reference to a functional vantage point, of alternative possibilities of producing particular effects“ (S. 41). Trotz des Zugewinns an Auflösungsvermögen im Umgang mit sozialer Komplexität komme die Komparatistik freilich nicht umhin, ihre Erwartungen an die unmittelbare Relevanz komparatistischer Einsichten für Bildungsplanung und -prognose erheblich zurückzuschrauben.

Dementsprechend sucht man in diesem Band – auch wenn nicht alle Autoren Schriewers methodologischen Ansatz teilen – vergeblich nach Hinweisen, in welcher Weise die Vergleichende Erziehungswissenschaft zur Bearbeitung oder Lösung jener transnationalen Bildungsprobleme und Disparitäten beitragen könnte, die sich aus den erörterten Globalisierungsprozessen ergeben. Die Spannung zwischen „Komparatisten“ und „Internationalisten“, die die Vergleichende Erziehungswissenschaft von Anbeginn begleitet hat, wird damit weder sichtbar noch thematisch. Alle Autorinnen und Autoren konzentrieren sich mehr oder weniger auf methodologische Fragen der Komparatistik und bewegen sich quasi auf der Metaebene wissenschaftsgeschichtlicher und wissenschaftstheoretischer Reflexionen. Man mag diesen Mangel an Anschaulichkeit und konkretem Bezug auf die Praxisfelder der vergleichenden respektive internationalen Erziehungswissenschaft bedauern – andererseits gewinnt die Zusammenstellung dadurch auch an argumentativer Stringenz und löst den Anspruch, der im Titel zum Ausdruck kommt, nämlich die alten wie neuen Diskursformationen der Disziplin zu rekonstruieren, nachdrücklich ein. Die Beiträge stehen sachlich und z.T. auch von ihrem Entstehungskontext her in einem engen Diskussionszusammenhang und lassen durch die gebotene Spannweite der kontroversen Positionen, die zu Wort kommen, den einschlägig interessierten Leser an dem spannenden und noch offenen Diskurs über neue und zukunftsweisende Forschungsansätze der Vergleichenden Erziehungswissenschaft teilhaben.

*Klaus Seitz*

---

## Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension

**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 sich, 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 Hofstede, 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, ihr 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 den Schulen darzulegen. Sie kann aber 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 Kinder-nothilfe") 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, das erschwert den Marktzugang für privatwirtschaftliche Anbieter. Hier sehen die Autoren zudem eine Gefahr für die Unabhängigkeit der journalistischen Meinung. Zu 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 zum Teil deutliche Kritik, aber auch die vergleichenden Daten interessieren sicherlich nicht nur Autoren und Herausgeber der Periodika, sondern auch ihre Leserschaft.

*Christine Schmidt*

**Earth Council (Hrsg.): Erd-Charta.**

**Bezug: ÖIEW; Mittelstraße 4; 34474 Diemelstadt-Wethen; Tel.: 05694/1471; Fax 05694/1532; www.oew.de; erdcharta@oew.de**

Die „Ökumenische Initiative Eine Welt“ (ÖIEW) hat in Kooperation mit dem „Bund für Umwelt und Naturschutz Deutschland“ (BUND) die deutsche Übersetzung der Erd-Charta vom 24.03.2000 in einer sehr ansprechenden Broschüre veröffentlicht.

Die Erd-Charta versteht sich als eine inspirierende Vision grundlegender ethischer Prinzipien für eine nachhaltige Entwicklung und sie soll ein verbindlicher Vertrag der Völker auf der ganzen Welt werden. Grundlegend sind die Achtung vor der Natur, die allgemeinen Menschenrechte, soziale und wirtschaftliche Gerechtigkeit und eine Kultur des Friedens. Die in der Erd-Charta formulierten Prinzipien sollen nicht nur als Grundlage für die Vorbereitungen des UN-Weltgipfels im September 2002 in Johannesburg dienen, sondern dort bestätigt und unterstützt werden.

Die Erd-Charta verdeutlicht, dass die ökologischen, ökonomischen, sozialen, kulturellen, ethischen und spirituellen Probleme und Hoffnungen der Menschheit eng miteinander verbunden sind. Umfassende Lösungen können nur in einer globalen Partnerschaft und in gemeinsamer Verantwortung gefunden werden. In der Präambel wird die Notwendigkeit betont, dass „wir, die Völker der Erde, Verantwortung übernehmen füreinander, für die größere Gemeinschaft allen Le-

## Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension

bens und für zukünftige Generationen“. Voraussetzung dafür ist der Entschluss eines jeden einzelnen, in weltweiter Verantwortung zu leben und sich mit der ganzen Weltgemeinschaft genauso zu identifizieren wie mit der eigenen Gemeinschaft vor Ort.

Der Erd-Charta geht eine Präambel voraus, in der die gegenwärtige globale Situation einschließlich der daraus entstehenden Herausforderungen skizziert wird. Es folgen vier Grundsätze (Achtung vor dem Leben und Sorge für die Gemeinschaft des Lebens; Ökologische Ganzheit; Soziale und wirtschaftliche Gerechtigkeit; Demokratie, Gewaltfrieden und Frieden), die in 16 Artikeln konkretisiert werden.

Die Erd-Charta ist in einem mehrere Jahre dauernden weltweiten Konsultationsprozess von unten entstanden. Neben dem Originaltext finden sich in der Broschüre der ÖIEW ein Grußwort von Dr. Klaus Töpfer (UNDP) und ergänzende Hintergrundinformationen. Den Initiatoren sei gewünscht, dass die Broschüre rege Verbreitung findet und auf diese Weise eine umfassende Debatte über eine bewusste Lebensgestaltung anregt sowie einen breiten Dialog über gemeinsame Werte fördert.

*Katrin Lohrmann*

**Tanja Grob: Menschen mit Lepraerkrankungen in Nepal. Mainz, 2000 (= Schriftenreihe des Pädagogischen Instituts der Johann Gutenberg-Universität; Sonderband 12), 143 S., DM 3,00, ISBN3-923443-58-7**

**Bezug: Johannes Gutenberg-Universität; Pädagogisches Institut, Dr. Günther Sander, 55099 Mainz; gsander@mail.uni-mainz.de**

Tanja Grob widmet sich in ihrer Diplomarbeit der Interkulturellen Sonderpädagogik und stellt damit ein Forschungsgebiet in den Mittelpunkt, das an deutschen Ausbildungsstätten weitgehend vernachlässigt wird. Mit ihrer Arbeit will die Autorin „Empfehlungen für ein Konzept zur landesweiten Lepraarbeit in Nepal formulieren, die an den Bedürfnissen der Leprakranken orientiert sind und kulturspezifische Größen einbeziehen“ (S. 8). Dieser Zielsetzung entsprechend werden eingangs die geographischen Besonderheiten, die sozioökonomischen Bedingungen sowie das religiöse Weltbild der Menschen beschrieben. Durch zwei Aufenthalte in Nepal und ergänzt durch eine intensive Literaturrecherche gelingt es der Autorin, ein detailliertes Bild dieses Kulturkreises zu zeichnen. Nachdem sich Grob mit der geschlechtsspezifischen Sozialisation, dem Krankheitsbild und der medikamentösen Behandlung der Lepra auseinandergesetzt hat, gilt ihr Augenmerk der Untersuchung und Auswertung ausgewählter Fallstudien. Mit Hilfe von qualitativen Interviews und der teilnehmenden Beobachtung gewinnt die Autorin einen umfassenden Einblick in das Leben der betroffenen Menschen. Die Fallstudie ermöglicht es dem Leser, die Lebenssituation der Menschen nachzuvollziehen und die Beweggründe ihres gesellschaftlichen Verhaltens zu verstehen. Aufgrund ihrer Auswertung der Fallstudie formuliert die Autorin abschließend Vorschläge zur Lepraarbeit in Nepal. Dabei gelingt es, die vorhandenen soziokulturellen Strukturen, das politische

und wirtschaftliche System sowie geographische Gegebenheiten einzubeziehen. Die Arbeit schließt mit einem umfangreichen Literaturverzeichnis, dem Interviewleitfaden sowie einer Photodokumentation. Diese rundet die Arbeit ab und vermittelt dem Leser einen Eindruck von den Lebensbedingungen der betroffenen Menschen.

Die vorliegende Veröffentlichung bietet allen, die sich mit den Lebensbedingungen Leprakrankter in Nepal auseinandersetzen möchten, einen intensiven und lebendigen Einblick.

*Katrin Lohrmann*

**Peter Hesse: Von der Vision zur Wirklichkeit. Von Lernwegen zum Erfolg. Von der Möglichkeit, SINNVOLL zu leben. Kaarst-Büttgen: Cogito, 1999, 259 S., DM 38,80, ISBN3-00-004473-6.**

Peter Hesse zeichnet in seinem Buch in weiten Teilen die Spirale seines Lebens-Lernwegs nach. Gleichwohl will er sein Buch nicht als Autobiographie verstanden wissen. Hesses Wunsch ist, dass die umfangreiche Darstellung von Lebensstationen auf dem Weg „zur Erkenntnis des LebensSINNs“ (Vorwort) anderen Menschen auf ihren je individuellen Lebenswegen nützt. Der Autor will „dazu anregen, sich vertrauensvoll einzulassen auf eine höhere Lenkung, die uns jede Gestaltungsfreiheit lässt“ (S. 1).

Als Unternehmer erfuhr Hesse diese „höhere Lenkung“ (S. 1) in einem Haiti-Urlaub im Jahre 1980, als er sich mit den Lebensbedingungen in den Slums konfrontiert sah und von Haitianern um Hilfe für ein Waisenhaus gebeten wurde. „Das war zuviel für die Seelenruhe eines relativ verwöhnten Mitteleuropäers. Das konnte man sich nicht einfach ansehen, ohne zu helfen.“ (S. 36) Hesse gab seinen Beruf als Unternehmer auf, um sich frei zu machen, „für den anderen SINNVollen Weg: Die Verbesserung der Lebens-Startchancen von benachteiligten Kindern in EINER Welt.“ (S. 34)

Um eine in seinen Augen sinnvolle, beständige Hilfe sicherzustellen, gründete der Autor die Peter-Hesse-Stiftung, die sich seitdem zum Ziel setzt, die Lebensqualität und die frühkindliche Grundbildung benachteiligter Kinder zu verbessern. Inzwischen wird dank der Stiftung an 40 Montessori-schulen mit 69 Klassen erfolgreich gelehrt und gelernt.

Hesses Buch stellt den Versuch dar, Stationen seines Lebensweges zu schildern und den erfahrenen persönlichen Gewinn herauszustellen. Wiederholt ruft der Autor den Leser dazu auf, „sich an diesem Brückenbau zu beteiligen“ (S. 76). Dieser missionarische Charakter prägt das Buch und ist Ausdruck Hesses Engagements. Insbesondere jene Textpassagen, in denen der Autor seinen Übertritt in andere „Bewusstseins-Dimensionen“ (Vorwort) mitzuteilen versucht, tragen seine persönliche Handschrift und erfordern vom Leser, sich in seine zuweilen etwas unorthodoxe Denk- und Schreibweise hineinzuversetzen.

*Katrin Lohrmann*

## Unterrichtsmaterial Unterrichtsmaterial Unterrichtsmaterial Unterrichtsmaterial

**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 Grundschulkin- der wäre eine zum Teil präzisere Anleitung notwendig.

*Michael Weigel*

hilfe 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*

**Riepe, Regina/ Riepe, Gerd: Projektmappe Afrikanische Religionen. Verlag an der Ruhr, Mülheim 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 Mülheim an der Ruhr, Tel.: 0208439540, www.verlagruhr.de.**

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 Arbeits-

## Veranstaltungen

**(red.) Bündnis für eine Welt/ ÖIE:** Das Bündnis für eine Welt veranstaltet einen Gesamtlehrgang zum Globalen Lernen. Das Seminar ist bereits angelaufen und erstreckt sich mit insgesamt acht Seminaren bis Dezember 2002. Nähere Informationen bei: Bündnis für eine Welt; Frau Karin Thaler; Rathausgasse 2; 9500 Villach; Tel.: 0043/(0)4242/24617-3; buendnis.oeie-bildung@aon.at

**(red.) Lehrer/innen-Bildung im Spannungsfeld ihrer Bezugswissenschaften:** Vom 10. bis 15. März 2002 findet auf dem Monte Verità in Ascona (Schweiz) ein Internationales Kolloquium statt, in dem die inhaltliche Ausbildung und die Weiterbildung von Lehrpersonen im Mittelpunkt stehen wird. Im internationalen Austausch werden dabei folgende Fragen diskutiert: Welche Disziplinen sind bei der Ausbildung von Lehrkräften erforderlich und welchen Beitrag können sie liefern? Wie können Themenbereiche verknüpft und für den Unterricht relevant gestaltet werden? Wie kann der Bezug zwischen Theorie und Praxis verbessert und geklärt werden? Welches Verhältnis muss sich zwischen Schulen und der Lehrer/innen-Bildung entwickeln? Welchen Beitrag können beide Institutionen füreinander leisten? Kontaktperson: Dr. Tina Hascher, Universität Bern, Sekundarlehramt, Fabrikstraße 2, 3012 Bern, Tel.: 0041/(0)31/6318320, ascona-llb-2002@sis.unibe.ch

## Medien

**(red.) „kraz“ - Die Kinderrechtsaktionszeitung:** Die neue Zeitschrift von terre des hommes bietet allen Kindern und Jugendlichen, die sich für die weltweite Durchsetzung von Kinderrechten einsetzen wollen, die Möglichkeit, eigene Berichte zu veröffentlichen und von den Erfahrungen anderer zu lernen. In der ersten Ausgabe wird neben „news“ in einem Fotoreport über das Leben von Mädchen aus armen Familien in Nord-Thailand berichtet. Berichte über Aktionen, eine Info-Seite sowie ein Kinderrechte-Quiz runden die Zeitschrift ab. Kostenlos zu bestellen: terre des hommes Deutschland e.V., Ruppenkampstraße 11 a, Postfach 4126, 49031 Osnabrück, Tel.: 0541/7101-0, Fax: 0541/707233; www.tdh.de; terre@t-online.de

**(red.) KinderRechte – Mach mit!:** Das Falblatt Nr. 10 von terre des hommes zur UN Kinderrechtskonvention setzt sich mit dem Recht auf Bildung auseinander. Eingangs wird die Bildungssituation in verschiedenen Ländern skizziziert, um dann zwei Projekte von terre des hommes vorzustellen, die dazu beitragen, Kindern das Recht auf Bildung zu gewähren. Dass dieses Recht auch in Deutschland noch nicht vollständig verwirklicht ist, wird am Beispiel von Flüchtlingskindern in Deutschland verdeutlicht. Abschließend werden Aktionen

vorgestellt, mit denen auf die Schulsituation zahlreicher Kinder aufmerksam gemacht werden kann. Kostenlos zu bestellen: terre des hommes Deutschland e.V.; s.o.

**(red.) fairstärkung für Niedersachsen:** Der Verband für Entwicklungspolitik Niedersachsen e.V. (VEN) hat sich zum Ziel gesetzt, den Fairen Handel zu stärken und bekannter zu machen. Von September 2001 bis Januar 2002 führt der VEN eine landesweite Kampagne zum Thema „Fairer Handel“ durch, die durch den „Runden Tisch“ im Agenda 21-Prozess der Landesregierung mitgetragen wird. Um die Aktion zu unterstützen, stellt der VEN kostenlos Materialien wie Plakate, Falblätter, einen Kampagnenzeitung und vor allem eine Aktionsbroschüre zur Verfügung. Darin werden auch Vorschläge für eigene Aktionen gemacht. Kostenlos zu bestellen: Ute Herda; VEN – Kampagnenkoordination; Husarenstraße 27, 30163 Hannover; Tel.: 0511/39088980; Fax 0511/391675; www.fairstaerkung.de; info@fairstaerkung.de

**(red.) Arbeitskreis „Bildung für nachhaltige Entwicklung – Globales Lernen“:** Die Septemбераusgabe von „welt & schule“ beschäftigt sich mit dem Thema Toleranz. Einleitend wird das Erlernen von Toleranz als Schlüsselaufgabe für den Bildungsprozess bezeichnet. Durchgeführte Projekte zur Stärkung der gegenseitigen Toleranz werden vorgestellt. Daneben werden Interessierten umfangreiche Materialien zum Einsatz in Unterricht und Jugendgruppen zum Thema „Toleranz“ genannt. Kostenlos zu beziehen: Projektbüro Süd-Nord in der Bildungsarbeit VNB/VEN; Bahnhofstr. 16; 49406 Barnstorf; Tel.: 05442/991027; Fax 05442/2241; barnstorf@vnb.de

**(red.) Bildungsauftrag Nord-Süd:** Der Rundbrief Nr. 33 vom Juni 2001 beschäftigt sich schwerpunktmäßig mit der „Literatur aus dem Süden“. Durch die Schilderung alltäglicher Lebensbedingungen, Erfahrungen und Geschichten kann die Auseinandersetzung mit belletristischer Literatur dazu beitragen, eine andere Sichtweise der Realität von Menschen dieser Länder kennen zu lernen. Damit grenzt sie sich von den Katastrophen- und Sensationsnachrichten der westlichen Nachrichtenagenturen ab. Den afrikanischen, asiatischen und lateinamerikanischen Buchempfehlungen folgt eine kurze inhaltliche Zusammenfassung. Bei der Auswahl einer geeigneten Lektüre kann sich der Leser auf diese Weise im Vorfeld einen Eindruck von dem Buch machen. Weiterführende Literatur- und Materialhinweise ergänzen den Rundbrief. Kostenlos zu beziehen: Informationsstelle Bildungsauftrag „Nord-Süd“; Goebenstraße 35; 65195 Wiesbaden; Tel.: 0611/9446170; Fax: 0611/446489; www.wusgermany.de; info@wusgermany.de

**(red.) Misereor „Lehrerforum“:** Die Juli-Ausgabe (Nr. 42) des Lehrerforums setzt sich intensiv mit dem „Fairen Handel“ auseinander. Eingangs wird der Faire Handel definiert und dessen Ziele erläutert. Anschließend werden die einzelnen Handelshäuser im Überblick vorgestellt. Anhand von Beispielen (Fußbälle, Rugmark-Teppiche, Kaffee) und eines Spiels wird das Prinzip des Fairen Handels konkretisiert. In der Fundgrube werden Literaturempfehlungen und Arbeitshilfen für den Unterricht vorgestellt. Das Lehrerforum ist kostenlos zu beziehen: Misereor Medienproduktion; Postfach 1450; 52015 Aachen; mvg@misereor.de

## Information Information Information Information Information Information Information

**(red.) Fachtagung der Gesellschaft für solidarische Entwicklungszusammenarbeit e.V.:** Am 10. und 11. April fand in Kooperation mit dem Pädagogischen Landesinstitut in Ludwigsfelde die II. Fachtagung der GSE statt. Gegenstand war das Globale Lernen in der beruflichen Bildung. Die Dokumentation dieser Fachtagung stellt die Vorträge und Diskussionen vor und fasst wesentliche Ergebnisse der Arbeitsgemeinschaften zusammen. Dabei kommen auch praktische Hinweise und Vorlagen nicht zu kurz. Die Dokumentation ist zu beziehen bei: GSE; Warschauer Straße 58/59; 10243 Berlin; Tel./Fax: 030/2960825; gse.brandenburg@t-online.de

**(red.) Forum Eine Welt NRW:** Die Ausgabe 3/2001 informiert über eine zweijährige Kampagne des Landes NRW zur Förderung des Fairen Handels. Weiterhin wird - mit Blick auf den Weltgipfel in Johannesburg im Herbst 2002 - beleuchtet, welche Maßnahmen Regierungen, internationale Organisationen, Wirtschaft und Zivilgesellschaft für globale Nachhaltigkeit getan haben. Themen sind außerdem der Klimawandel und Klimaschutz, der UNPD-Bericht über menschliche Entwicklung sowie ein Bericht über das Schicksal Lepra-Kranker. Die Zeitschrift stellt PPP-Projekte (Public Private Partnership) vor, die sich dadurch Entwicklungszusammenarbeit gehen. Weitere Sachtexte und Erfahrungsberichte sowie Lesetipps runden die Zeitschrift ab. Kostenloser Bezug: Ministerium für Umwelt und Naturschutz, Landwirtschaft und Verbraucherschutz des Landes Nordrhein-Westfalen; z. Hd. Herrn Dr. Walter Hüls; Schwannstr.3, 40476 Düsseldorf.

**(red.) Dokumentation zum „Symposium zum Globalen Lernen“ in Puchberg:** Vom 28. bis 30. Mai 2001 fand in Schloss Puchberg bei Wels das „Symposium Globales Lernen: Bildung für eine zukunftsfähige Entwicklung“ statt. Die Dokumentation beinhaltet die Vorträge und fasst die Ergebnisse der Workshops zusammen. Im Anhang des Berichts findet sich eine Liste der Teilnehmer sowie die Adressen von Organisationen. Bezug: Südwind-Agentur; Franz Halbartschlager; Laudong 40, 1080 Wien; Tel.: 0043/1/40555150; Fax: 0043/1/4051519; suedwind.agentur@oneworld.at

**(red.) Broschüre „Afrika in deutschen Medien und Schulbüchern“:** Die Broschüre ist im Internet unter <http://www.kas.de/publikationen> zu finden. Kostenloser Bezug, auch in englischer Sprache: Konrad-Adenauer-Stiftung e.V.; Referat für Publikationen; Rathausallee 12; 53757 Sankt Augustin; Fax: 02241/246-867; elisabeth.enders@kas.de

**(red.) UNESCO forum:** Die Zeitschrift der Unesco-Projekt-Schulen 3/2001 beschäftigt sich mit Schulprogramm-entwicklung. Neben theoretischen Überlegungen zum Thema werden verschiedene Beispiele aus der Praxis vorgestellt. Bezug: UNESCO-Kommission, Langwartweg 72, 53129 Bonn, Tel.: 0228/2425-706, Fax: 0228/2425-708, coord@asp.unesco.de; hartmann@asp.unesco.de, www.ups-schulen.de

## Sonstiges

**(red.) „Go, Go, Go! Jetzt ummünzen!“:** Anlässlich der Einführung des EURO im Jahre 2002 startet „Brot für die Welt“ die Kampagne „Go, Go, Go! Jetzt ummünzen! Tauschen Sie Ihr europäisches Restgeld in ein Stück Gerechtigkeit!“. „Brot für die Welt“ will diese Gelegenheit nutzen, das soziale Engagement und den verantwortungsvollen Umgang mit den Ressourcen dieser Welt zu zeigen. Die Spende ausländischen Restgeldes hilft Not leidenden Menschen in den armen Ländern des Südens. „Brot für die Welt“ hält eine Reihe von Unterlagen bereit, die in gewünschter Anzahl bestellt werden können: Prospekte mit Spendentütchen, Sammelboxen, Plakate, Aufkleber, Plakatstreifen sowie ein Heft mit Aktionstipps. Kostenlos zu beziehen: Brot für die Welt; Staffenbergstraße 76; 70184 Stuttgart; Tel.: 0711/2159381; Fax 0711/2159368; [www.brot-fuer-die-welt.de](http://www.brot-fuer-die-welt.de)

**(red.) „Mahlzeit“-Aktionswochen:** Das Eine-Welt-Projekt „Mahlzeit“ richtet sich an Großküchen, die Lebensmittel aus ökologischem Anbau und / oder fairem Handel einsetzen möchten. Das Materialpaket informiert darüber, mit welchen Strategien andere Großküchen ökofaire Produkte eingeführt haben, wie sich die Mehrkosten beim Einkauf reduzieren lassen oder wie man logistische Probleme in den Griff bekommt. Neben Plakaten, Postkarten, Aufklebern, Faltblättern und Baumwoll-Tragetaschen liegt dem Materialpaket auch eine Rezeptesammlung bei, die bereits saisonal ausgerichtete Speisepläne für Großküchen enthält. Die Materialien können auch dazu dienen, sich im Rahmen einer Unterrichtseinheit darüber bewusst zu werden, welche Auswirkungen unser Essverhalten auf die Ernährungssituation in den sog. Entwicklungsländern hat. Die Medien sind für die Durchführung von Aktionswochen und für die Weitergabe an Multiplikatoren kostenlos. Bezug: FAKT; Franziska Kirsch; Gänsheidestr. 43; 70184 Stuttgart; Tel.: 0711/21095-26; Fax 0711/2109555; [mahlzeit@fakt-consult.de](mailto:mahlzeit@fakt-consult.de)

# 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](http://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](mailto:Holger@Ehling.com)

## Neuerscheinungen



Ulrike Wiegelmann (Hrsg.)  
**Afrikanisch - europäisch - islamisch?**  
Entwicklungsdynamik des Erziehungswesens in Senegal  
Historisch-vergleichende Sozialisations- und Bildungsforschung, Band 5  
2002, 336 S., € 22,80, ISBN 3-88939-625-9



Jürgen Egetenmeir  
**„Der Reis wird vom Schwätzen nicht gar“**  
Grenzüberschreitende Soziale Arbeit mit Straßenkindern  
anhand eines Beispiels aus Südafrika  
2002, 176 S., € 15,80, ISBN 3-88939-629-1



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., € 18,00, ISBN 3-88939-590-2



Eva Kalny  
**„Das Gesetz, das wir im Herzen tragen“**  
Kulturanthropologie von Menschenrechten und  
familienrechtlichen Normen in zwei Mayagemeinden  
2001, 230 S., € 20,00, ISBN 3-88939-594-5

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