

Bildung auf der Flucht



Aus dem Inhalt:

- Flüchtlinge und Schulrecht
- Bildungsmöglichkeiten von Flüchtlingen
- Flucht in der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit

EDITORIAL

Liebe Leserinnen und Leser, große Hoffnungen waren am Ausgang der achtziger Jahre mit dem Ende des Ost-West-Konflikts verknüpft. Für kurze Zeit erschien am Horizont das Bild einer friedlicheren und konfliktärmeren Welt. Das Jahrhundert der Flüchtlinge würde vorzeitig zu Ende gehen. Heute, gut zehn Jahre später, lässt sich im Rückblick feststellen, dass eine Vielzahl kriegerischer Auseinandersetzungen sowie menschengemachter und von Menschen erduldeter Naturkatastrophen stattgefunden hat. Flüchtlinge haben ein unbedingtes Recht auf Bildung. Doch wie lässt sich dieses einlösen angesichts der unterschiedlichen Bildungsbedürfnisse und Fluchtsituationen sowie angesichts des geringen Stellenwertes, den Regierungen, nationale und internationale Organisationen der Bildung für Flüchtlinge gegenüber ihrer Unterbringung, der Sicherstellung ausreichender Ernährung und des Zugangs zu medizinischer Versorgung beimessen?

Torsten Jäger gibt eine systematische Übersicht über die rechtlichen Rahmenbedingungen, aus denen sich das Recht auf Bildung für Flüchtlinge ableitet. Mit Bildungskonzepten und ihrer Realisierung in chronischen Fluchtsituationen befasst sich Sebastian Karsack am Beispiel Angolas. Vier Autoren setzen sich mit der Bildungssituation junger Flüchtlinge in deutschsprachigen Aufnahmeländern auseinander. Heiko Kauffmann stellt die Frage des Zugangs zu Einrichtungen der Grundbildung in den Kontext der bundesdeutschen Auslegung der UN-Konvention über die Rechte des Kindes. Eva Novotny und Anny Knapp beleuchten die Situation von Flüchtlingskindern in Österreich. Sabine

Schoch zeigt Anspruch und Wirklichkeit hinsichtlich des Zugangs von Flüchtlingskindern zum Schweizer Schulsystem auf.

Claudia Hartmann-Kurz fasst die geltenden Regelungen in den einzelnen Bundesländern zum Schulbesuch junger Flüchtlinge zusammen und gleicht diese mit den Bestimmungen der UN-Kinderrechtskonvention ab.

Der Beitrag von Heidrun Müller ist dem Aspekt der Implementierung der Thematik „Flucht und Asyl“ in die Unterrichtspraxis in der Bundesrepublik Deutschland vorbehalten.

Die vorliegende Ausgabe der ZEP leidet unter einer Lücke an einer ausgesprochen schmerzhaften Stelle. Vorgesehen war ein Beitrag von Viola Al

Raheb zur Bildungssituation palästinensischer Flüchtlinge sowohl innerhalb der palästinensischen Autonomiegebiete als auch in den Flüchtlingslagern der benachbarten arabischen Staaten. Trotz intensiver Bemühungen war es ihr aus gegebenem Anlass innerhalb des Zeitraums der Entstehung dieser Ausgabe nicht möglich, einen Beitrag zu verfassen. Bildung braucht Frieden und Frieden braucht Bildung! In der Hoffnung auf eine Zeit, in der auch in Palästina Bildung und Frieden Hand in Hand gehen, wünschen wir Ihnen dennoch eine ansprechende Lektüre.

Torsten Jäger
April 2002

kunst der stäbchen – vedische mathema

IKA

Zeitschrift für internationalen
Kulturaustausch & Kulturkalender

Abo's und Bestellungen:

IKA, Nernstweg 32-34, 22765 Hamburg

Einzelheft Euro 5,-, Doppelheft Euro 10,- (+ Versandkostenanteil)

Abo (4 Ausg.) Euro 20,- (incl. Porto)

Bankverbindung:

Kulturaustausch international e.V., Postbank Hamburg
BLZ 200 100 20, Konto 606 148-201

Nr. 61/62 | Januar 2002

Rechenkünste

Die vielen Künste des Formalisierens | Am Anfang war die Zahl – mathematische Grundlagen des andinen Denkens | Rechnen mit Händen und Füßen – Rechenmethoden in Afrika | Frauen, Kunst und Mathematik im südlichen Afrika | »Vedische Mathematik« und hinduistischer Nationalismus | Häuser am Amazonas – aus ethnomathematischer Sicht | Der numerierte Mensch | Die Kunst der Stäbchen | Mathematik als Thema in der Literatur

Nr. 60 | April 2001 | Indonesien – Eine Inselwelt im Umbruch

Ethnische Vielfalt in Indonesien | Spuren der Veränderung | Nachgefragt: Eine Kultur der Gewalt? | Jakarta, Mai 1998 | „Bedaure nicht Träume gehabt zu haben...“ Pramoedya Ananta Toer | Kontraste | Nyanyi Sunyi Seorang Bisu – Stilles Lied eines Stummen | Zum Beispiel Ratna Sarumpaet – Mutter, Großmutter, Theateraktivistin | Die Lust an der verkehrten Welt

Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik

25. Jahrgang

Juni

2

2002

ISSN 1434-4688D

Torsten Jäger	2	They don' need no Education? Flüchtlinge und Bildung
Sebastian Kasack	10	Chronische Flucht - chronische Bildungsmisere. Eindrückliches aus Angola
Kauffmann / Knapp / Novotny / Schoch	15	Flüchtlinge und Schule? Erfahrungen
Claudia Hartmann-Kurz	20	Schulpflicht oder Schulrecht? Flüchtlingskinder und das Menschenrecht auf Bildung - zur Situation in der Bundesrepublik Deutschland
Heidrun Müller	23	„Flucht und Asyl“ in der schulischen Bildungsarbeit
Porträt	27	Cornelia Giebeler: „Global Social Work - Interkulturelle Soziale Arbeit“. Globale und Interkulturelle Kompetenz in der Sozialarbeitswissenschaft
Kommentar	31	Barbara Asbrand / Gregor Lang-Wojtasik: Gemeinsam in eine nachhaltige Zukunft?
BDW	35	Nachruf Anil Aggarwal
VENRO	36	Bericht aus der VENRO-Arbeitsgruppe „Entwicklungspolitische Bildung“
	37	Rezensionen
	41	Kurzrezensionen
	43	Informationen

Impressum

ZEP - Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 25. Jg. 2002, Heft 2

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 € 20,- Einzelheft € 6,-; alle Preise verstehen sich zuzüglich Versandkosten; zu beziehen durch alle Buchhandlungen oder direkt vom Verlag. Abbestellungen spätestens acht Wochen vor Ablauf des Jahres.

Redaktion: Barbara Asbrand, Hans Bühler, Asit Datta, Georg-Friedrich Pfäfflin, Sigrid Görgens, Helmuth Hartmeyer, Richard Helbling, Torsten Jäger, Ulrich Klemm, Gregor Lang-Wojtasik, Claudia Lohrenscheit, Gottfried Orth, Bernd Overwien, Annette Scheunpflug, Klaus Seitz, Horst Siebert, Barbara Toepfer

Technische Redaktion: Gregor Lang-Wojtasik, Katrin Lohrmann 0911/5302-735.

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

Titelbild: Missionsärztliches Institut

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

Torsten Jäger

They don't need no Education?

Flüchtlinge und Bildung

Zusammenfassung: Der Autor zeichnet die Diskussionen um den Stellenwert von Bildungsangeboten an Flüchtlinge gegenüber „klassischen“ Schwerpunkten der Not- und Katastrophenhilfe nach. Ausgehend vom Recht auf Bildung für Flüchtlinge leistet er eine Übersicht über Konzeptionen einer Bildung für Flüchtlinge und überprüft den Grad ihrer Realisierung in den Aufnahmestaaten sowohl des Nordens als auch des Südens.

Welche Rechte auf Bildung haben Flüchtlinge?

Aufgrund der umfangreichen Gesamthematik wird sich der Autor schwerpunktartig mit den Fragen der Grundbildung für Flüchtlinge befassen und die Aspekte *Secondary Schooling*, *Higher Education*, *Vocational Training* und *informelle Bildung* nur kurz streifen. Der Autor bezieht sich in diesem Artikel auf einen Flüchtlingsbegriff, der deutlich weiter gefasst ist als jener, der insbesondere in den Aufnahmeländern in den Industriestaaten des Nordens akzeptiert wird (siehe unten der Abschnitt Rechtsgrundlagen). Als Flüchtlinge werden im folgenden alle Menschen aufgefasst, denen von den Aufnahmeländern der Flüchtlingsstatus zuerkannt wurde, denen der Flüchtlingsstatus vorenthalten wurde, aber anderweitig eine (vorübergehende) Erlaubnis zum Verbleib im Aufnahmestaat erteilt wurde, die gegenwärtig im Aufnahmestaat ein Verfahren zur Anerkennung als Flüchtling betreiben sowie die durch die zuständige Unterorganisation der Vereinten Nationen als Flüchtlinge anerkannt worden sind.

Der Hohe Kommissar der Vereinten Nationen für Flüchtlinge (UNHCR) ist die für die Belange der Flüchtlinge zuständige Unterorganisation der Vereinten Nationen. Der UNHCR schätzt für das Jahr 2000 die Zahl der weltweit über die Staatsgrenzen hinaus Geflohenen auf über 21 Millionen Menschen. Fluchtursachen sind in der Regel individuelle politische oder sonstige Verfolgung, ethnische Verfolgung, (Bürger-)kriege, ökologische Katastrophen und existenzielle ökonomische Not. UNHCR registriert darüber hinaus im Jahr 2000 weitere 25 Millionen Menschen, die innerhalb ihrer Herkunftsländer auf der Flucht sind. In diese Gruppe der sogenannten „Internal Displaced“ fallen z.B. irakische Kurden, die vor drohender Verfolgung im Zentralirak eine Zuflucht im Norden des Landes gefunden haben, Bosnier, denen seit nunmehr sieben Jahren die Rückkehr an ihren Vorkriegswohnort verweigert wird oder die über vier Millionen Menschen, die innerhalb Ango-

las ständig auf der Flucht vor den Parteien des Bürgerkrieges umherirren.

Das Recht auf Bildung auf der Flucht und seine Einlösung, wird zur Frage, wie die Regierungen der Zufluchtsstaaten und -regionen in Zusammenarbeit mit der internationalen Gemeinschaft und deren Akteuren den Bedürfnissen von etwa 50 Millionen Menschen gerecht werden können, die geographisch disparat verteilt und soziologisch extrem heterogen verfasst sind. Zu diskutieren sind in diesem Zusammenhang zunächst die rechtlichen Grundlagen der sogenannten „Refugee Education“ sowie die daraus erwachsenden Problemstellungen.

Die Rechtsgrundlagen

In ihrem Artikel 22 regelt die *Genfer Flüchtlingskonvention* (GFK) vom 28. Juli 1951 den Zugang der Flüchtlinge zu allen Bereichen der öffentlichen Erziehung. Er schreibt fest, dass die vertragschließenden Staaten Flüchtlingen hinsichtlich des Unterrichts in Pflichtschulen dieselbe Behandlung gewähren wie ihren eigenen Staatsangehörigen. Mit Blick auf den darüber hinausgehenden Unterricht, insbesondere hinsichtlich der Zulassung zu weiterführenden Schulen und zum Studium werden die Vertragsstaaten verpflichtet, Flüchtlingen eine möglichst günstige und in keinem Falle weniger günstige Behandlung zu gewähren, als sie Ausländern im Allgemeinen unter den gleichen Bedingungen gewährt wird.

Was so eindeutig klingt, wird vor dem Hintergrund der Reichweite der Genfer Flüchtlingskonvention ausgesprochen problematisch. Ein konkretes Recht auf Bildung können nämlich nur jene aus der Konvention ableiten, die von den Aufnahmestaaten selbst als Flüchtlinge anerkannt werden. Beispielsweise führt diese scheinbare Banalität in der Realität der Bundesrepublik Deutschland dazu, dass nur 11,4 Prozent der insgesamt 1.083.758 Asylbewerber seit 1995 aufgrund der Anerkennung ihres Flüchtlingsstatus durch das zuständige Bundesamt für die Anerkennung ausländischer Flüchtlinge (BaFl) aus der Genfer Flüchtlingskonvention ein Recht auf Bildung einfordern können. Weder gelten Asylbewerber, solange sie sich in einem Anerkennungsverfahren befinden, als Flüchtlinge, noch können sich im Verfahren abgelehnte Asylbewerber, deren Rückkehr in das Herkunftsland sogenannte Abschiebungshindernisse entgegenstehen und die daher im behördendeutsch „geduldet“ werden, auf die Konvention berufen. Auch in anderen Industriestaaten des Nordens ergibt sich kein günstigeres Bild. Keinesfalls unter den Geltungs-

bereich der Genfer Flüchtlingskonvention fallen auch die 25 Millionen „Internal Displaced“.

Wenn schon nicht jeder, der die Grenzen seines Herkunftslandes aus Furcht vor Verfolgung oder Gefahr für Leib und Leben überschreitet, aus der Sicht der aufnehmenden Staaten ein Flüchtling ist, so kann doch nicht angezweifelt werden, dass es sich bei ihnen um Menschen handelt. Folglich relevant ist die *Allgemeine Erklärung der Menschenrechte vom 10. Dezember 1948*. Sie schreibt in ihrem Artikel 26 das Recht auf Bildung als ein unveräußerliches Menschenrecht fest. Danach ist der Elementarunterricht allgemein kostenlos zugänglich und obligatorisch. Fachlicher und beruflicher Unterricht soll allgemein zugänglich sein; die höheren Studien sollen allen nach Maßgabe ihrer Fähigkeiten und Leistungen in gleicher Weise offen stehen. Darüber hinaus ist insbesondere für den Primarschulbereich das *UN-Übereinkommen über die Rechte des Kindes* von Belang. Die UN-Kinderrechtskonvention, die am 2. September 1990 nach einem Beschluss der Generalversammlung der Vereinten Nationen in kraft getreten ist, erlangte durch Gesetz vom 17. Februar 1992 auch für die Bundesrepublik Deutschland Bindungswirkung. Ihr Artikel 28 (Recht auf Bildung) verpflichtet die vertragsschließenden Parteien das Recht des Kindes auf Bildung anzuerkennen. Um die Verwirklichung dieses Rechts auf der Grundlage der Chancengleichheit fortschreitend zu erreichen, verpflichten sie sich u.a. den Besuch der Grundschule für alle zur Pflicht und unentgeltlich zu machen; die Entwicklung verschiedener Formen der weiterführenden Schulen allgemeinerbildender und berufsbildender Art zu fördern, sie allen Kindern verfügbar und zugänglich zu machen und geeignete Maßnahmen wie die Einführung der Unentgeltlichkeit und die Bereitstellung finanzieller Unterstützung bei Bedürftigkeit zu treffen; allen entsprechend ihren Fähigkeiten den Zugang zu den Hochschulen mit allen geeigneten Mitteln zu ermöglichen; Bildungs- und Berufsberatung allen Kindern verfügbar und zugänglich zu machen; Maßnahmen zu treffen, die den regelmäßigen Schulbesuch fördern und den Anteil derjenigen, welche die Schule vorzeitig verlassen, verringern.

Brauchen Flüchtlinge Bildung?

„Is education needed in emergency situations? Is there a need to do more than feed, shelter and provide medical services to displaced emergency-affected populations? Is there a need to do more than stop dying them? Can displaced children and adolescents be kept in some kind of storage, without harmful long-term effects, until they can return home? These may seem rhetorically questions, but there are donors and even staff of humanitarian institutions who do not see education as part of humanitarian intervention, or who do not think that it is urgent, or who do not think that it should be professionally organized and monitored even if their own organization is funding it.“ (Sinclair 2001)

Tatsächlich ist der Stellenwert von Bildungsangeboten für Menschen insbesondere in akuten Flucht- und Vertreibungssituationen sowohl bei humanitären Organisationen als auch bei den Regierungen der Aufnahmestaaten nach wie vor

Estimated number of persons of concern who fall under the mandate of UNHCR	
Region	1. Jan. 2001
Asia	8.450.000
Africa	6.072.900
Europe	5.571.700
North America	1.047.100
Latin America & Caribbean	575.600
Oceania	76.000
Total	21.793.300

Quelle: www.unhcr.org (24.4.2002)

nachrangig gegenüber dem Stellenwert der sogenannten drei klassischen Säulen der Ernährungssicherung, der Unterbringung und der medizinischen Versorgung von Flüchtlingen. Es wird argumentiert, dass Bildung keine unmittelbar lebensrettende Maßnahme und daher verzichtbar sei. Zudem sei die notwendige Infrastruktur in Fluchtsituationen regelmäßig nicht vorhanden und nur durch Einsatz unangemessen großer finanzieller Ressourcen aufzubauen und zu beschaffen. Bildungsangebote in den Aufnahmestaaten und -regionen trügen dazu bei, die rasche Rückkehr der Flüchtlinge zu verhindern.

Die Flüchtlinge selbst und die Praxis der Selbstorganisation von Bildungssystemen insbesondere unter den Flüchtlingsgemeinschaften in den Ländern der sogenannten Dritten Welt sprechen eine andere Sprache: „While agencies seldom even consider providing any education (during the emergency stage of a refugee influx; der Verfasser) refugee communities frequently take the initiative and start classes for children with whatever resources they have at their disposal, using exiled teachers or simply older children with some recent experience of school to create basic education programmes. Other levels of educational need are similarly regarded as important. Those who have fled into exile while studying at a university or secondary school are aware if they do not resume their education as soon as possible, they may never be able to return to study. And adults who are unschooled or little educated see education as a vital means of helping in their own welfare, to assist with community organisations, with improving health, with developing new life. Often such education must include literacy, which becomes a priority need in the new environment.“ (International Extension College u.a., 1986, S. 8)

Beispiele für diese Art der Selbstorganisation von Bildung durch die betroffenen Flüchtlinge und für den Stellenwert, den sie der Bildung beimessen, finden sich quer durch die Jahrzehnte des vergangenen ersten Jahrhunderts der Flüchtlingsgeschichte. Die United Nations Relief and Works Agency for Palestine Refugees in the Near East (UNRWA) weist darauf hin, dass schon unmittelbar nach dem ersten arabisch-israelischen Krieg von 1948 die Eltern palästinensischer Flüchtlingskinder angeboten haben, eine Kürzung der Essensrationen hinzunehmen, wenn die dadurch freiwerdenden Mittel in die Bildung ihrer Kinder investiert würden. Sie betrachteten, so die UNRWA, Bildung nicht nur als eine praktische Notwendigkeit, sondern darüber hinaus als eine Form der moralischen Unterstützung und ein Mittel zum Erhalt der Selbstachtung ihrer Kinder. In den 70er Jahren initiierten die Flüchtlingsgemeinschaften aus Kambodscha, Laos und Vietnam lange

vor internationalen Organisationen oder der thailändischen Regierung selbstständig Bildungsprojekte in ihrem Zufluchtsland. Ebenso verhielt es sich mit tigrinischen Flüchtlingen aus Eritrea und Äthiopien, die Mitte der 80er Jahre im Sudan eigene Grundbildungsprogramme entwickelten, mit denen sie in kürzester Zeit 25.000 Erwachsene und Kinder erreichten. Letztlich zeugt die Selbstorganisation der im Zuge des Kosovo-Krieges in 1999 in Auffanglager nach Montenegro oder über die Grenzen der Bundesrepublik Jugoslawien nach Mazedonien geflohenen Kosovaren davon, dass Bildung, wenn schon nicht bei den Aufnahmestaaten und den humanitären Organisationen, so doch bei den betroffenen selbst als ein existenzielles Lebensmittel betrachtet wird.

Gänzlich folgenlos bleibt diese „Abstimmung mit den Füßen“ auch bei den internationalen Organisationen nicht. Im März 2001 weist der Senior Educational Officer des UNHCR, Margret Sinclair, auf den Aspekt der Bildung für Flüchtlinge als ein wesentlicher Beitrag zur Überwindung des Traumas von Flucht und Vertreibung hin: „As noted by the High Commissioner for Refugees, children are vulnerable and dependent, and they are developing, not only physically but mentally and emotionally. The sudden and violent onset of emergencies, the disruption of families and community structures (...) deeply effect the physical and psychological wellbeing for refugee children. Education provides opportunities for students, their families and communities to begin the trauma healing process, and to learn skills and values needed for a more peaceful future and better governance at local and national levels.“ (Sinclair 2001)

Sinclair begrüßt und unterstützt daher die Tendenz, Bildung als vierte und zentrale Säule humanitärer Unterstützung in Flucht- und Vertreibungssituationen zu betrachten und ihr ein entsprechendes Augenmerk zukommen zu lassen. Im Haushalt des auf Zuwendungen der Mitgliedsstaaten der Vereinten Nationen und auf private Spenden angewiesenen UNHCR spiegelt sich diese Erkenntnis jedoch nicht unbedingt wider. So lag das Gesamtbudget des Flüchtlingshilfswerks der Vereinten Nationen in 1996 bei über 1 Mrd. US-Dollar, während der dortigen Education Unit für Bildungsprojekte inklusive des Aufbaus von Schulen lediglich ein Gesamtvolumen von etwa 52 Mio. US-Dollar zur Verfügung stand (vgl. RPN 1996). Aktuellere Zahlen liegen nicht vor; die Perspektiven, die der langjährige Mitarbeiter des UNHCR und Autor einer Studie des Hohen Kommissars zur Qualität der Flüchtlingschulen in Nepal, Timothy Brown, im März 2001 beschreibt, lassen die Zukunft der Bildungsarbeit im Rahmen der Arbeit des UNHCR jedoch ungewiss erscheinen: „In the last few years, UNHCR has been undergoing a financial crisis. Lack of adequate funding is a major reason for poor quality in refugee education. It can even lead to schools closing down. (...) The situation is not expected to get better in 2001 because all UNHCR programmes have been told to cut their budgets by 20 percent. UNHCR and NGO staff all over the world are reporting that many activities have been cut from their 2001 education budgets. This typically includes co-curricular activities, environmental education programmes, sports activities and special campaigns to boost girls' education, as well as the reduction in teaching staff.“ (Brown 2001)

Inhaltliche Anforderungen und Bildungsziele – Welche Bildung brauchen Flüchtlinge?

Die Anforderungen, die von Flüchtlingen selbst an ein Bildungssystem formuliert werden, wie auch die inhaltliche Ausgestaltung der vorhandenen oder geschaffenen Strukturen, mit denen diesen Anforderungen gerecht zu werden ist, hängen neben der Leistungsfähigkeit der Bildungssysteme in den Aufnahmestaaten maßgeblich auch davon ab, welche konkrete Fluchtsituation gegeben ist und welche soziale Struktur der Flüchtlinge vorliegt.

Flüchtlingstypologie und Typologie der Fluchtsituationen

Einige der zentralen Dimensionen und Konstellationen lassen sich dichotomisch darstellen (Graham-Brown 1991, S. 224f):

- kurzfristige *versus* langfristige Fluchtsituation!;
- der Wunsch, sich in die Gesellschaft des Aufnahmestaates zu integrieren *versus* der Wunsch zurückzukehren;
- politisch organisierte (und/oder motivierte) *versus* politisch unorganisierte (und/oder nicht politisch motivierte) Flüchtlinge;
- Flüchtlinge in Aufnahmelagern *versus* Flüchtlinge, die unorganisiert in die Gesellschaft des Aufnahmelandes immigrieren;
- vom Aufnahmestaat gewollte Flüchtlinge *versus* vom Aufnahmestaat unerwünschte Flüchtlinge;
- kulturell und sprachlich homogene *versus* kulturell und sprachlich heterogene Gruppe von Flüchtlingen;
- kulturell und sprachlich homogene *versus* kulturell und sprachlich heterogene Aufnahmegesellschaft.

Erst nach einer eingehenden Analyse der Situation unter den genannten Dimensionen lassen sich einige der zentralen Fragen an Form und Inhalt einer Bildung für Flüchtlinge je spezifisch beantworten:

- Sollen die Bildungsangebote stärker darauf abzielen, sich in der Gesellschaft des Aufnahmestaates zurechtzufinden oder sich für die Rückkehr in das Herkunftsland vorzubereiten?
- Wie wichtig ist es, durch Bildungsangebote einen Beitrag zur Bewahrung von Kultur und Sprache der Flüchtlinge zu leisten?
- Wer überhaupt soll die Flüchtlinge unterrichten? Mitglieder der Aufnahmegesellschaft oder Mitglieder der Flüchtlingsgemeinschaft?
- Kommt der Grundbildung ein höherer Stellenwert zu als der Bildung für Erwachsene?
- Gibt es unter den Flüchtlingen bestimmte Gruppierungen, denen besondere Bildungsangebote unterbreitet werden müssen?

Obwohl die Antworten auf diese Fragen auf die besonderen Fluchtsituationen und die Zusammensetzung der Flüchtlingsgemeinschaften abstellen müssen, lassen sich doch einige weitgehend unumstrittene Ziele einer Bildung für Flücht-

linge umreißen. Sie sollte dazu beitragen, die Sprache und Kultur der Flüchtlinge zu bewahren und die besonderen Erfahrungshintergründe der Flüchtlinge mit in die Bildungsinhalte einbeziehen. Sie sollte aufgrund der Unvorhersehbarkeit der Dauer einer Fluchtsituation (aus kurzfristigen werden langfristige Aufenthalte im Zielland) sowohl dazu beitragen, sich in der Aufnahmegesellschaft zurechtzufinden als auch dazu, Flüchtlingen bei einer eventuellen Rückkehr ins Herkunftsland eine Perspektive zu eröffnen. Beispielhaft formuliert diese Intentionen auch Absatz 1 des Artikel 29 der UN-Kinderrechtskonvention. Darin werden unter der Überschrift „Erziehungsziele“ auf Kinder abgestellte Bildungsziele formuliert, die für die Gesamtheit der Flüchtlinge weltweit Geltung haben könnten:

„Die Vertragsstaaten stimmen darin überein, dass die Bildung des Kindes darauf gerichtet sein muss,

a) die Persönlichkeit, die Begabung und die geistigen und körperlichen Fähigkeiten des Kindes voll zur Entfaltung zu bringen;

b) dem Kind Achtung vor den Menschenrechten und Grundfreiheiten und den in der Charta der Vereinten Nationen verankerten Grundsätzen zu vermitteln;

c) dem Kind Achtung vor seinen Eltern, seiner kulturellen Identität, seiner Sprache und seinen kulturellen Werten, den nationalen Werten des Landes, in dem es lebt, und gegebenenfalls des Landes, aus dem es stammt, sowie vor anderen Kulturen als der eigenen zu vermitteln;

d) das Kind auf ein verantwortungsbewusstes Leben in einer freien Gesellschaft im Geist der Verständigung, des Friedens, der Toleranz, der Gleichberechtigung der Geschlechter und der Freundschaft zwischen allen Völkern und ethnischen, nationalen und religiösen Gruppen sowie zu Ureinwohnern vorzubereiten;

e) dem Kind Achtung vor der natürlichen Umwelt zu vermitteln.“ (UN-Übereinkommen über die Rechte des Kindes 1992)

Die Umsetzung – Grundbildung für Flüchtlinge

So deutlich sich das Recht auf Bildung für Flüchtlinge aus internationalen Verträgen – insbesondere der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte – ergibt, so klar ist auch, bei wem die grundsätzliche Pflicht und Verantwortung liegt, diese Bildungsangebote bereitzustellen. Die „(Revisited) Guidelines for Educational Assistance“ des UNHCR besagen eindeutig: „Education as any other need is the responsibility of the government in the country of asylum.“ (Refugee Education and Training Working Group 1989, S.1)

In der Realität allerdings ist die Mehrzahl der Regierungen jener Staaten, die Flüchtlinge beherbergen, damit überfordert, dieser Verantwortung gerecht zu werden. Trotz aller Debatten um globale Mobilität und trotz aller Szenarien, nach denen sich die Länder des Nordens als Hauptbetroffene der weltweiten Flüchtlingsbewegungen sehen, bleibt festzuhalten, dass nur knapp 5 Prozent aller Flüchtlinge im Jahr 2000 nach Westeuropa oder Nordamerika gelangten. Dort werden Flücht-

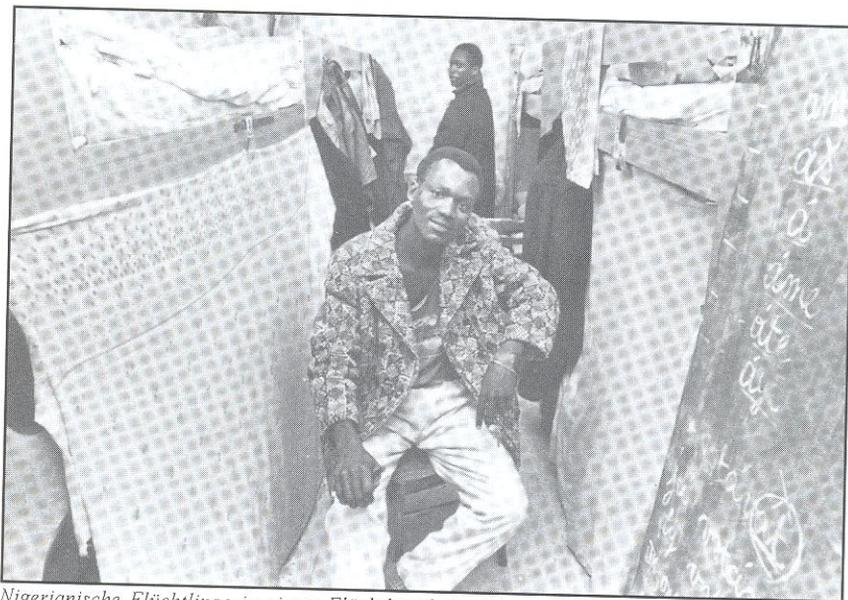


Rumänischer Junge in einem Flüchtlingsheim (Foto: ASW)

linge in der Regel von den nationalen Bildungssystemen absorbiert. Die überwältigende Mehrheit derjenigen, die ihr Herkunftsland aus Furcht um Leib und Leben verlassen, sucht jedoch Zuflucht in (in der Regel benachbarten) Ländern des Südens. Häufig genug sind diese Hauptzufluchtsstaaten nicht einmal in der Lage oder willens, den Bildungsbedarf ihrer eigenen Bevölkerung zu erfüllen. Tatsächlich verteilt sich daher die Verantwortung für Flüchtlinge insbesondere in den sogenannten Entwicklungsländern auf nationale Organisationen wie spezielle Behörden auf staatlicher oder kommunaler Ebene, supranationale Organisationen wie den UNHCR, die UNESCO oder die UNRWA und nichtstaatliche nationale oder internationale Organisationen, die humanitäre oder zivilgesellschaftliche Anliegen vertreten.

Strukturelle Anforderungen – The Refugee Education Charter

Häufig wird die Thematik „Bildung für Flüchtlinge auf die Perspektive der Beschulung von Flüchtlingskindern reduziert. Die „Refugee Education Charter“ als Blaupause für die strukturellen Voraussetzungen und Anforderungen an eine Bildung für Flüchtlinge geht darüber weit hinaus und formuliert auch die Bildungsbedürfnisse erwachsener Flüchtlinge im formalen Sektor. Sie wurde schon Ende der 80er Jahre in Großbritannien federführend vom Britischen Flüchtlingsrat und in enger Abstimmung mit über 70 Flüchtlings- und Bildungsorganisationen aus Europa und den Ländern des Südens entwickelt. Obwohl sie ursprünglich unmittelbar auf das britische Bildungssystem abgestellt war, erscheinen dem Verfasser die darin genannten zehn Prinzipien idealtypisch auch für die Aufnahmestaaten des Nordens und die von Fluchtbewegungen besonders betroffenen Staaten der sogenannten Dritten Welt: „To respect the basic human right of refugees and give them a chance to rebuild their lives, education and training should be made available to them. This should be nationally planned and co-ordinated by the government and local authorities. Access to appropriate education and training should be part of an integrated refugee settlement policy. The refugee education policy should be based on the following TEN PRINCIPLES.“



Nigerianische Flüchtlinge in einem Flüchtlingsheim (Foto: ASW)

1. Schooling for Refugee Children

Refugee children should be given the specialist support and help they need in school. Their experiences should be reflected in the curriculum and their bilingual abilities valued.

2. Learning the Language of the Host Country

The right to learn the language of the host country is a basic as the right to food and shelter. A planned programme of intensive language training should be available to all refugees who need it.

3. Access to further and Higher Education

Refugees should have equal access to further and higher education courses. Positive steps should be taken to make these courses more responsive to the needs of refugees.

4. Professional Requalification

Refugees have the right to practise their own professions. There should be a national system to assess competence and recognise qualifications, skills and experience gained overseas.

5. Financing Refugee Education and Training

Refugees should have financial help geared to meeting their education and training needs.

6. Removing Barriers for Refugee Women

The special disadvantages suffered by refugee women in gaining access to education and training should be redressed. As well as suitable courses and childcare provision, more research, outreach advice and flexible grant aid are needed.

7. Refugee Statistics

Detailed statistics on the gender, age, location and family structure of refugees should be collected nationally and locally, to allow the development of appropriate education service.

8. Advice and Information

Legal and educational advice and information should be made available to all refugees who need it, both in the language of the host country and in community languages.

9. Consulting Refugees

Education policy and provision should develop in consultation with refugees and organizations representing them. Procedures for consulting refugee organizations should be established by the government and local authorities.

10. Resourcing Refugee Programmes

Resources must be made available to implement this refugee education policy." (Refugee Education and Training Working Group 1989, S.1f)

Hinsichtlich der Operationalisierung der skizzierten inhaltlichen und strukturellen Anforderungen an eine hinreichende Qualität der Grundbildungsangebote für Flüchtlinge wird im folgenden zwischen Aufnahmestaaten, deren Bildungssysteme Flüchtlinge absorbieren und solchen, die Bildung für Flüchtlinge aufgrund mangelnder Leistungsfähigkeit ihrer nationalen Bildungssysteme unabhängig hiervon und mit internationaler Unterstützung organisieren müssen, unterschieden werden.

Die Operationalisierung – Bildung für Flüchtlinge

Wer legt durch welche Entscheidungsprozesse und unter Beteiligung welcher Interessensvertreter fest, welche Bildungsangebote Flüchtlingen in den Aufnahmestaaten unterbreitet und wie sie realisiert werden? Zunächst ein kurzer Blick auf die Praxis in den Aufnahmestaaten des Nordens:

Der Norden – Die nationalen Bildungssysteme absorbieren die Flüchtlinge

Die wenigen Flüchtlinge, die westliche Industriestaaten erreichen, sind in der Regel ausgesprochen heterogen konstituiert. Die Vielzahl der Herkunftsländer von Asylsuchenden in der Bundesrepublik Deutschland ist symptomatisch für die unterschiedlichen ethnischen, sozialen und kulturellen Hintergründe der Flüchtlinge im Norden insgesamt. Die zehn Staaten, aus denen im Jahre 2000 die meisten der etwa 100.000 Asylsuchenden nach Deutschland kamen, waren Irak, die Bundesrepublik Jugoslawien, Türkei, Afghanistan, Iran, Russische Föderation, Syrien, Vietnam, China und Indien. Immer sind Flüchtlingsbewegungen in die Industriestaaten des Nordens ein Spiegelbild der Lage der Menschenrechte in der Welt. Bis Ende der 80er Jahre kam die Mehrheit der Asylsuchenden aus den Staaten des kommunistischen Ostblocks, Mitte der 90er Jahre waren Somalia, Bosnien-Herzegowina und Algerien konstant unter den Top-Ten der Herkunftsländer von Asylsuchenden. Ihre Umverteilung und Unterbringung orientiert sich nicht an landsmannschaftlichen oder sonstigen Eigenschaften der Asylsuchenden (Alter, Geschlecht etc.), sondern ausschließlich an einem an der Leistungsfähigkeit der Bundesländer orientierten regionalen Verteilungsmechanismus.

Für das Recht der Flüchtlinge, Zugang zu Bildungsangeboten in den Aufnahmeländern des Nordens zu haben, ist entscheidend, ob der aufnehmende Staat ihre Flüchtlings-eigenschaft anerkennt oder nicht. Solche Flüchtlinge, die

durch eine formale Entscheidung als Flüchtlinge im Sinne der Genfer Flüchtlingskonvention anerkannt worden sind, genießen in den Aufnahmestaaten eine Rechtsstellung, die ihnen weitgehend die gleichen (Bildungs-)Rechte einräumt, wie sie die Staatsbürger dieser Länder für sich beanspruchen können. Regelmäßig reagieren die Aufnahmestaaten in Industrienationen jedoch nicht speziell auf die Bildungsbedürfnisse der Flüchtlinge, die auf ihrem Territorium Schutz suchen. Eine Konsultation in irgendeiner Form findet in der Regel nicht statt. Vielmehr vertrauen die Aufnahmestaaten auf die (Leistungs-)fähigkeit der nationalen Bildungssysteme, diese Gruppierung zu absorbieren. Dies macht vor dem gegebenen Erfahrungshintergrund Sinn, dass anerkannte Flüchtlinge in den Industriestaaten des Nordens in der Regel einem langjährigen bis lebenslangen Aufenthalt in der Gastgesellschaft entgegensehen, die Integration von Flüchtlingen in das Bildungssystem der dauerhaft aufnehmenden Gesellschaft also Teil der insgesamt notwendigen allumfassenden Integration ist. Die Frage, ob Bildungsziele, wie sie z.B. die UN-Kinderrechtskonvention festschreibt, realisiert werden, ist somit lediglich die auch in anderen Kontexten viel diskutierte Frage nach der Leistungsfähigkeit und dem Grad der Internationalisierung und der Zukunftsfähigkeit nationaler Bildungseinrichtungen in den westlichen Industrienationen (Adick 2001, S. 28ff). Festzuhalten bleibt in diesem Kontext aus gegebenem Anlass allerdings, dass das Zurückschrauben des muttersprachlichen Unterrichtes an Schulen, das gegenwärtig unter Verweis auf knappe Haushaltsmittel z.B. in der Bundesrepublik Deutschland praktiziert wird, in krassem Gegensatz zu dem Bildungsziel der Bewahrung kultureller und sprachlicher Traditionen steht, das etwa die UN-Kinderkonvention proklamiert.

Sehr viel problematischer ist dagegen die Situation all jener Flüchtlinge, die aufgrund der engen Definition von politischer Verfolgung in der Bundesrepublik Deutschland, den Staaten der Europäischen Union und Nordamerikas sowie in Australien keine Anerkennung finden, aber dennoch aufgrund sogenannter Abschiebungshindernisse zum Teil jahr(zehnt)elang „geduldet“ werden oder derjenigen, die sich noch in den teilweise über mehrere Jahre laufenden Verfahren zur Anerkennung als Flüchtling befinden. Es handelt sich bei diesen beiden Gruppierungen in fast allen Staaten des Nordens um die überwältigende Mehrheit. Diesen Asylbewerbern und illegalisierten Flüchtlingen wird – mit partiellen Ausnahmen im Hinblick auf die Grundschulbildung² – der Zugang zu staatlichen Bildungseinrichtungen sowie zur Berufsausbildung grundsätzlich oder mittelbar verwehrt (vgl. Neumann/ Reuter 1998). In der Regel wird ihnen der weitere Schulbesuch und insbesondere das Studium an einer Hochschule durch die räumliche Beschränkung ihres „Aufenthaltsrechtes“ und durch ungenügende finanzielle Alimentierung nach besonderen Gesetzen (in der Bundesrepublik Deutschland das Asylbewerberleistungsgesetz) verweigert.

Der Süden – Aufbau einer Grundbildungsstruktur für Flüchtlinge

Regelmäßig wird man in den Ländern des Südens, die sich mit einem „(massive) refugee influx“ konfrontiert sehen, auf nationale Bildungssysteme stoßen, die nicht in der Lage sind, Flüchtlinge zu absorbieren. Die Aufgaben, die sich daher stellen, können nur in Zusammenarbeit der Aufnahmestaaten mit den Flüchtlingen selbst, mit internationalen Organisationen wie dem UNHCR sowie mit nationalen und internationalen NRO aus dem Bereich der Flüchtlings- und/oder Bildungsarbeit bewältigt werden. Dabei sind die nationalen Regierungen auf massive finanzielle und logistische Unterstützung angewiesen. Im Gegensatz zu den Aufnahmestaaten im Norden treffen insbesondere konflikt- oder katastrophenbenachbarte Aufnahmestaaten in der Regel auf ausgesprochen homogene Flüchtlingsgemeinschaften, die mindestens zu Anfang einer Fluchtsituation unter Beteiligung internationaler Organisationen in Camps untergebracht und versorgt werden. „It is quite clear, from many examples, that it is necessary and possible to establish makeshift primary schools at a very large stage of a refugee crisis, almost immediately the initial chaos of flight has turned into some kind of settlement or camp structure, however temporary. Gathering primary-school-age children together and organising some kind of educational activity for them immediately improves the moral of the community. It also gives parents, often single parents, the relief and the time they need to carry out their other urgent responsibilities. Such ‘schools’ may be in tents or under trees or in any form of shelter, at least to start with, and will gradually improve their physical facilities.“ (International Extension College 1986 u.a., S. 13)

Der Aufbau von Strukturen der Grundbildung und die flächendeckende Hereinnahme von Flüchtlingskindern und Heranwachsenden ist nicht nur, wie zuvor bereits ausgeführt, ein wesentlicher Beitrag zur Überwindung des Traumas von Flucht und Verfolgung für die Betroffenen selbst, sondern darüber hinaus von entscheidender Bedeutung für die gesamte Flüchtlingsgemeinschaft:

- Einfache, aber wichtige Fertigkeiten zum Überleben in der Fluchtsituation und Kenntnisse zu Themen wie Gesundheitsfürsorge (z.B. AIDS), Hygiene (z.B. Umgang mit Wasser), Ernährung und *mine awareness* können vermittelt und verbreitet werden.

- Grundbildung stellt eine sinnvolle und tragfähige Alternative zur Beteiligung von Kindern und Jugendlichen an den gegebenenfalls fluchtauslösenden Kampfhandlungen dar.

- Die Rückkehr in das Herkunftsland nach Ende eines Konfliktes oder einer Naturkatastrophe kann vorbereitet werden.

UNHCR hat in seinem Handbook for Emergencies einen Aktionsplan zum Aufbau einer Struktur der *Basic Education* entwickelt.³ Danach sind vor dem Hintergrund der meist unzureichenden Ressourcen in den Administrationen der Aufnahmeländer zunächst nationale und internationale Organisationen zu identifizieren, die über das entsprechende Know-How in Bildungsfragen verfügen. In Zusammenarbeit mit den Aufnahmestaaten und UNHCR sind sie verantwortlich für



Traumatisierte Flüchtlingskinder (Foto: Unicef)

den Aufbau von „Bildungskomitees“, die sich aus Mitgliedern der Flüchtlingsgemeinschaft rekrutieren und deren Belange und Interessen vertreten. Gemeinsam mit den Flüchtlingen sind im Anschluss daran geeignete Lehrerinnen und Lehrer sowie geeignete Örtlichkeiten zu identifizieren. Da in der Regel der Bedarf an Lehrkräften weder aus der Flüchtlingsgemeinschaft selbst noch aus der Gesellschaft des aufnehmenden Staates gedeckt werden kann, wird empfohlen, auch auf solche Flüchtlinge zurückzugreifen, die vor der Fluchtsituation in den Bildungssystemen der Herkunftsländer bereits weiter fortgeschritten waren (z.B. Studierende oder Jugendliche aus der Sekundarstufe) und diese besonders intensiv fortzubilden.⁴ Hinsichtlich der auszuwählenden Örtlichkeiten sollte mit Blick auf die infrastrukturelle Machbarkeit und die Akzeptanz der Einrichtung bei den Flüchtlingen darauf geachtet werden, dass mehrere kleine und dezentral strukturierte Schulen in Laufweite der Flüchtlingskinder großen Schulen vorzuziehen sind. Der dem Unterricht zugrunde liegende Lehrplan sollte sich, wenn die Flucht nicht politisch motiviert, sondern z.B. durch eine Naturkatastrophe bedingt war und eine schnelle Rückkehr angestrebt wird, mindestens zu Beginn einer Fluchtsituation weitgehend an dem Lehrplan des Herkunftslandes orientieren, um die reibungslose Reintegration in das dortige Bildungssystem und die dortige Gesellschaft zu gewährleisten. Erst im Falle des Wandels der Fluchtsituation von kurzfristig zu mittel- bzw. langfristig sollten sich die Lehrpläne verstärkt an jenen des Aufnahmelandes orientieren. Im Falle einer politisch motivierten Flucht sollte der Lehrplan in enger Abstimmung zwischen den zuständigen Behörden des Aufnahmestaates, internationalen Organisationen und den Flüchtlingen selbst entwickelt werden. Von Beginn an sollten auch flüchtlings- und fluchtsituationsrelevante Inhalte – z.B. mine awareness, Gesundheitsfürsorge, handwerkliche Fähigkeiten etc., aber auch (spielerische) Traumaverarbeitung – vermittelt bzw. angeboten werden. Hinsichtlich der benötigten Lehrmaterialien und Lehrmittel verweist UNHCR darauf, dass das Hauptquartier in Genf und die loka-

len UNICEF-Büros Ansprechpartner seien. Angespielt wird hierbei auf die vorgefertigten sogenannten *teachers education kits*, die seit den 90er Jahren in internationalen Organisationen wie UNHCR und UNICEF als schnell bereitzustellende Einheiten entwickelt wurden, allerdings auf die konkreten Bedürfnisse von Flüchtlingen in konkreten Fluchtsituationen naturgemäß nicht abstellen können und daher auch innerhalb der Organisationen umstritten sind (Sinclair). Das *International Extension College* weist daher auch darauf hin, dass die Flüchtlinge selbst und ihre Vertreter an der Herstellung der Unterrichtsmaterialien beteiligt sein sollten:

„It is highly unlikely that there will be adequate supplies of suitable teaching materials immediately available to emergency programmes. It is therefore important to set up, as soon as possible, a materials production operation, however basic, which can produce very simple teaching/learning materials to help, guide and support the teachers. These should include pictures and charts, and teachers' programmes and lesson plans. One example of such a programme set up by refugees is the use of children in advanced classes to copy out text materials by hand for use by junior classes.“ (International Extension College u.a. 1986, S. 13)

Hinsichtlich der Akzeptanz der Grundbildungseinrichtungen bei den Familien der Flüchtlingskinder ist es unverzichtbar, dass der Schulbesuch unentgeltlich angeboten wird. Stundenpläne sollten so strukturiert sein, dass sie sich mit dem Familienleben der Flüchtlingsgemeinschaft und gegebenenfalls anderen Aktivitäten der Lernenden vereinbaren lassen. Jederzeit ist zu bedenken, dass das Bildungsangebot im gleichen Umfang längerfristig aufrecht zu erhalten ist. Besonders Gewicht legt UNHCR auf eine angemessene Beteiligung besonders anfälliger Flüchtlingskinder und von Mädchen. Dies könne unter anderem dadurch gewährleistet werden, dass mindestens die Hälfte der Lehrkräfte Frauen seien und die Familie von Flüchtlingsmädchen durch die Bildungskomitees und die beteiligten Lehrkräfte selbst in Gesprächen von der Notwendigkeit der Grundbildung für Mädchen überzeugt wer-

den. Bedeutsam ist es darüber hinaus, dass die Strukturen der Grundbildung auch älteren „out-of-school“-Jugendlichen innerhalb der Flüchtlingsgemeinschaft jederzeit offen stehen. Falls aufgrund internationaler Intervention die Qualität der den Flüchtlingen angebotenen Bildungsstrukturen jene im Aufnahmestaat übersteigt (und der Lehrplan aufgrund der Dauerhaftigkeit der Fluchtsituation weitgehend an jenem des Bildungssystems im Aufnahmeland orientiert ist), so ist die Struktur auch für räumlich benachbarte Kinder und Jugendliche der Aufnahmegesellschaft zu öffnen. Alternativ hierzu empfiehlt UNHCR anteilige Investitionen in das Bildungssystem des Aufnahmestaates mit dem Ziel der Qualitätsangleichung.

Während Einrichtungen der Grundbildung in den meisten Fällen in akuten Fluchtsituationen innerhalb der Flüchtlingsgemeinschaften aufgebaut und angeboten werden, stellt sich die Situation in den Bereichen der Secondary and Higher Education anders dar. Eigene Einrichtungen in der Refugee Community werden in der Regel nicht geschaffen, meist wird versucht werden, den wenigen Flüchtlingen dieses Bildungsniveaus – auch durch Stipendien – den Zugang zu den Bildungssystemen des Aufnahmelandes oder zu den Bildungssystemen anderer Staaten zu ermöglichen. Andere Möglichkeiten liegen in der Förderung des Selbststudiums durch den Aufbau von Lernzentren und Bibliotheken in den Flüchtlingslagern und des Fernstudiums durch die Nutzung neuer Kommunikationsmedien, die ebenfalls in Lernzentren bereitgestellt werden können.

Schluss

Es mangelt, wie gesehen, nicht an Konzepten der Bereitstellung angemessener Grundbildungseinrichtungen für Flüchtlinge in den Aufnahmestaaten und nicht internationalen Verträgen und Konventionen, die das Recht auf Bildung auch für Flüchtlinge festschreiben. Es mangelt aber – dies in Richtung der Aufnahmestaaten des Nordens – häufig am politischen Willen, diese internationalen Verpflichtungen umzusetzen und – dies in Richtung der aufnehmenden Staaten in der sogenannten Dritten Welt – an den finanziellen Ressourcen, diese Konzepte mit Leben zu erfüllen. Mehr und mehr wird Bildung für Flüchtlinge – im Norden wie im Süden – zu einer Aufgabe, der sich zivilgesellschaftliche Organisationen kleinteilig, projektbezogen und nicht öffentlich, sondern privat durch Stiftungen oder Spender finanziert stellen.

Anmerkungen:

1 Einen Sonderfall stellen sogenannte chronische Fluchtsituationen dar, denen durch besonders mobile und flexible Bildungsangebote zu begegnen ist. Siehe hierzu in diesem Heft auch den Artikel von Sebastian Kasack: „Chronische Flucht – Chronische Bildungsmisere“ zur Situation in Angola.

2 Siehe hierzu die Aufsätze von Hartmann-Kurz, Asylkoordination Österreich und Schoch in diesem Heft.

3 Handbook for Emergencies. UNHCR 2001. publiziert unter: <http://www.unhcr.ch/cgi-bin/texis/vtx/home?page=publ>. Die Ausführungen zum Aufbau einer Grundbildungsstruktur beziehen sich im Folgenden durchgehend auf das Kapitel „Education“.

4 “In most cases there are not enough trained teachers available, if any at all, either amongst the refugees or from host societies to staff schools.

It is therefore necessary and possible to set up immediate in-service teacher training and support services. Trainee teachers can be recruited from among the better educated refugees. After initial short crash courses on how to teach, they can be put in charge in primary classes, and simultaneously given training through self-study printed materials and regular face-to-face seminars. Close supervision can be provided by a few trained and experienced teachers.” (International Extension College u.a. 1986, S.14)

Literatur:

Adick, C.: Flüchtlinge, Globalisierung und nationalstaatliches Bildungswesen. In: epd-Entwicklungspolitik (2001)13, S. 28-32.

Brown, T.: Improving quality and attainment in refugee schools: The case of Nepal. Paper prepared for presentation at a UNHCR workshop on ‘Refugee Education in Developing Countries: Policy and Practise’. Washington D.C. 2001, S. 2f. veröffentlicht unter: <http://www.unhcr.ch/pubs/epau/learningfuture/ch03.pdf>.

Graham-Brown, S.: The dilemmas of refugee education: Central America, Sudan and Southern Africa. In: Graham-Brown, Sarah: Education in the Developing World – Conflict and Crisis. London 1991, S. 222-242.

International Extension College / World University Service UK (Hg.): Refugee Education – The Case for international Action. London 1986, S. 13.

Neumann, U. / Reuter, L.: Entwurf einer Resolution zur Sitzung der AG “Interkulturelle Bildung in der DGfE” vom 29.11.1997 mit dem Titel: “Schulpflicht von Kindern mit unsicherem Aufenthaltsstatus (vor allem Asylbewerber)”, Typoskript 1998.

Refugee Education and Training Working Group (Hg.): Refugee Education Policy for the 1990's. Towards implementing *The Refugee Education Charter*. London 1989.

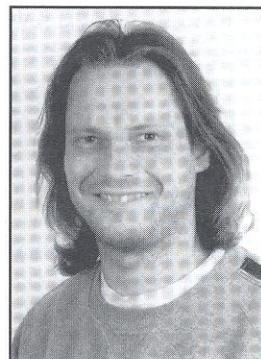
RPN: Education: the least of UNHCR's priorities? UNHCR responds. Interview mit Margaret Sinclair. In: RPN – Refugee Participation Network (Newsletter) Nr. 21/April 1996 (publiziert unter: <http://www.fmreview.org/rpn.212.htm>).

UN-Übereinkommen über die Rechte des Kindes. Verabschiedet von der Generalversammlung der Vereinten Nationen am 20. 11.1989. Zur Zeichnung aufgelegt am 26.1.1990, in Kraft seit 2.9.1990. Für die Bundesrepublik Deutschland in Kraft getreten durch Gesetz vom 17.2.1992 (BGBl. II S. 121). Im Internet veröffentlicht u.a. unter: <http://www.amnesty.de/rechte/kinder.htm>.

Sinclair, M.: Education in Emergency. Paper prepared for presentation at a UNHCR workshop on ‘Refugee Education in Developing Countries: Policy and Practise’. Washington D.C. 2001; publiziert unter: <http://www.unhcr.ch/pubs/epau/learningfuture/ch01.pdf>, 24.04.2002.

Sinclair, M.: How can assistance organizations prepare for emergency educational response? The debate on kits. In: Sinclair, Margret: Education in Emergency. Paper prepared for presentation at a UNHCR workshop on ‘Refugee Education in Developing Countries: Policy and Practise’. Washington D.C. 2001.

Torsten Jäger, geb. 1968, Politologe und Germanist. Nach dem Studium wissenschaftlicher Mitarbeiter der Bundesweiten Arbeitsgemeinschaft für Flüchtlinge PRO ASYL, Schwerpunkt Bürgerkriegsflüchtlinge aus dem ehemaligen Jugoslawien. Seit 1998 Mitarbeiter des World University Service (WUS). Hier zunächst Referent der Informationsstelle Bildungsauftrag Nord-Süd, seit 2001 Referent des Studienbegleitprogrammes für Studierende aus Afrika, Asien und Lateinamerika in Hessen.



Sebastian Kasack

Chronische Flucht - chronische Bildungsmisere

Eindrückliches aus Angola

Zusammenfassung: Der Autor beschreibt die Konzeptionen und Schwerpunkte der Bildungsarbeit von medico international in Angola. Er arbeitet heraus, dass die Situation in dem langjährigen Bürgerkriegsland, in dem (oft mehrmalige) Flucht und Vertreibung an der Tagesordnung sind, besonders flexible und mobile Bildungsangebote erfordert.

Für Angolas Bevölkerung sind Krieg, Flucht und Vertreibung normal - und zwar nicht erst seit der Unabhängigkeit von den portugiesischen Kolonialherren 1974/75. Der Befreiungskampf hatte seit 1961 bereits zu Flucht und Zwangsumsiedlungen geführt. Aus einer Gesamtbevölkerung von heute schätzungsweise 12 Millionen Menschen sind über 4 Millionen interne Vertriebene im eigenen Land, Hunderttausende leben als Flüchtlinge in den Nachbarstaaten.

medico international engagiert sich vornehmlich in kriegszerrütteten Gesellschaften mit psychosozialer Arbeit, seit 1995 auch in Angola. Ansatzpunkt in Angola ist das Landminenproblem. Auch im Kampf gegen Landminen gilt unser Engagement keineswegs nur dem Verbot und der Vernichtung von Landminen. Der Wiederaufbau zerstörten Lebens steht im Mittelpunkt. Autonomie über sein eigenes Leben zu gewinnen, trotz aller Widrigkeiten, so lautet das hehre Ziel. Zugang zu Bildung ist eine wichtige Komponente hierfür.

Chronische Flucht

So manche Familie ist in den letzten 40 bis 50 Jahren viermal oder noch häufiger auf der Flucht gewesen, musste all ihr Hab und Gut zurücklassen. Manch eine Familie war in ihr Heimatdorf zurückgekehrt oder auch in ein neues Dorf gezogen, hatte einen Neuanfang nach einem der drei Friedensverträge gewagt. Sie wurden aber durch erneute Kampfhandlungen wieder zur Flucht gezwungen. Oftmals ist es kein direkter Angriff auf das Dorf, sondern das Wissen von Angriffen in der Nähe oder das Plündern durch Soldaten der Regierungsarmee oder der Rebellen. Häufig genügt auch die Angst vor der Zwangsrekrutierung ihrer Söhne und das Verschleppen der Töchter, um gemeinsam das Dorf zu verlassen. Die Erfahrung von Terror, ausgeübt von beiden Seiten, sitzt so tief, dass die Flucht dem Bleiben vorgezogen wird.

Flucht, die erste: Die Sklaverei wurde im 19. Jahrhundert verboten - allein aus Angola sollen mehr als 4 Millionen Menschen verschleppt worden sein - aber die an ihrer statt eingeführte sogenannte Kontraktarbeit oder Zwangsarbeit ist nicht viel besser. Bei manchen „Arbeitgebern“ liegt die Todesrate unter den Arbeitern bei 35 %. Bereits 1954 hat etwa eine halbe Million Angolaner das Land verlassen, da sie nicht zur Zwangsarbeit verpflichtet werden wollten.

Das Leben als „Deplazierter“ - so werden interne Flüchtlinge auf Englisch oder Portugiesisch genannt - in einem Flüchtlingslager oder bei Verwandten und Bekannten in einer der größeren Städte ist schwer. Vielen Menschen sind aber mittlerweile auch die Vorteile gegenüber einem Leben auf dem Land bewusst. Zugang zu einer medizinischen Versorgung und zu Bildungseinrichtungen sind zwar auch in der Stadt äußerst mangelhaft, aber immer noch besser als auf dem Land.

Flucht, die zweite: Befreiungsbewegungen leisten seit 1961 gewaltsamen Widerstand gegen die portugiesischen Kolonialherren. Die Kolonialregierung zwingt die Menschen dazu, ihre Dörfer zu verlassen und in sogenannte zentralisierte Wehrdörfer zu ziehen, um den Befreiungsbewegungen die lokale Unterstützung zu entziehen.

Bildung bleibt im Krieg immer auf der Strecke. Alphabetisierung, Grundbildung für alle - das waren zwar die Ziele der sozialistischen Regierung der Anfangsjahre nach dem Ende der Kolonialherrschaft. Das staatliche Bildungssystem ist aber selbst für Familien, die nicht hatten fliehen müssen und zur alteingesessenen Stadtbevölkerung zählen, ein Albtraum. Wer es sich leisten kann, schickt seine Söhne und Töchter auf Privatschulen oder sogar ins Ausland auf Internate.

Flucht, die dritte: Die Nelkenrevolution in Portugal ebnet 1974 den Weg zur Unabhängigkeit der ehemaligen „Überseeprovinzen“. Gewaltsame Auseinandersetzungen zwischen den Befreiungsbewegungen um die Erlangung der Macht führen erneut zu Vertreibung und Flucht. Mit hunderten Tausenden Portugiesen verlassen auch zehntausende der gebildeten Angolanerinnen und Angolaner das Land.

Lehrkräfte im heutigen Angola sind schlecht ausgebildet, haben kaum Gelegenheit zu Weiterbildung und können von ihrem Verdienst nicht leben. Einige Jahre war das Gehalt gerade mal 20 US-Dollar wert - und das bei Preisen wie in Europa

- und wurde zudem häufig über mehrere Monate nicht ausgezahlt. Zur Zeit liegt das Gehalt wieder bei ca. 150 US-Dollar, verliert aber durch die Inflation stetig an Wert. Verständlich, dass die Motivation der Lehrer gering ist und kreative Wege zur „Anreizzahlung“ für die Aufnahme in die Schule oder den Erhalt eines guten Zeugnisses gefunden werden.

Flucht, die vierte: Die Proklamation der Unabhängigkeit in Luanda am 11.11.1975 bringt zwar eine an sozialistischen Idealen orientierte Bewegung an die Macht, die MPLA, die Bildung für die Massen und Alphabetisierung für alle anstrebt. Das Land versinkt aber in einem Stellvertreterkrieg der Großmächte des Ost-West-Konflikts, verschärft durch den Krieg des rassistischen Apartheidsstaates Südafrika gegen ANC, SWAPO und das angolische Regime; die Unita führt Guerillakrieg gegen das MPLA-Regime, das von kubanischen Internationals unterstützt wird. Betroffen ist fast ausschließlich der ländliche Raum.

Viele Kinder gehen gar nicht zur Schule. Sei es, weil die Eltern ihre Arbeitskraft zum Überleben brauchen, sei es, dass die Kinder lieber etwas anderes machen als zur Schule zu gehen, weil die Lehrer ohnehin nur unregelmäßig kommen. So gehen sie stattdessen lieber zum Beispiel Rambo und Sexfilme auf dem Markt in kleinen Zelten schauen...

Flucht, die fünfte: Mit dem Ende der Blockkonfrontationen gelingt es 1991 in Bicesse, einem Vorort von Lissabon, ein Friedensabkommen für Angola zu schließen, Wahlen finden 1992 statt. Die international anerkannte Wahl bescheinigt

jedoch die Niederlage der Unita. Savimbi entfacht erneuten Krieg, diesmal auch in den Städten. Erstmals nach 1974/75 kommt es wieder zu Gefechten in Angolas Hauptstadt Luanda.

1994 wird in Lusaka abermals ein Friedensabkommen unterzeichnet, allerdings ohne die persönliche Anwesenheit von Savimbi. Es folgt ein brüchiger Frieden, der 1998 erneut sein Ende findet.

Mangel an Schulgebäuden ist ein weiteres Problem, die Ausstattung mit Mobiliar erst recht. Kinder sollen Schuluniformen tragen, die für viele Familien unerschwinglich sind. Schulbücher, Papier, ein Kuli, ein Bleistift: Ausgaben, die Kopfzerbrechen bereiten. Über 60 % der Bevölkerung leben der UN-Statistik zufolge in absoluter Armut!

Eine Folge von chronischer Flucht, Armut und schlechtem Bildungssystem ist eine hohe Analphabetenrate – offizielle Zahlen liegen bei über 60 %. Besonders viele Mädchen und Frauen haben nur ein, zwei, drei, vielleicht vier Schuljahre durchlaufen und haben somit noch lange nicht die Primarbildung (1. – 6. Klasse) abgeschlossen.

Flucht, die sechste: Von 1998 bis April 2002 dauert der letzte Krieg. Der gewaltsame Tod des starrsinnigen Jonas Savimbi, dessen Unita er mit Diamantenhandel, sogenannten Konfliktdiamanten, am Leben halten konnte, brachte die Möglichkeit zu einem erneuten Friedensversuch. Ob der Frieden diesmal hält?

Nationale und internationale Hilfsorganisationen unterstützen den Wiederaufbau und Neubau von Schulen. Auch

Facts on Angola

General Data	
Population	12.4 million
Life expectancy	48.9 years
National Budget	US\$5.1 billion
GNP per capita (Constant 1995 US \$)	US\$233
Children	
Population under 15	48%
Infant mortality rate for children under 1	12.4%
Infant mortality rate for children under 5	male 20.9% / female 19.2%
School enrollment rate, Primary	37.5%
Children under 5 years suffering malnutrition	35%
Underweight children	42% (14% severe)
Poverty Statistics	
Population living in absolute and relative poverty	82.5%
Maternal mortality rate during 1996	1.9%
Population without access to drinking water	62%
Population without access to adequate sanitation	56%
Population without access to healthcare	76%
People requiring food aid	3.2 million
Estimated rate of severe malnutrition	13%
Internally displaced persons (an estimate)	3.5 million
Unemployment rate	80%
Adult literacy rate	42%
Land Mines	
Disabled land mine victims	86.000

Quelle: Global Witness presents...: The devastating story of oil and banking in Angola's privatised war. – "ALL THE PRESIDENTS' MEN". März 2002. veröffentlicht unter: <http://www.fatbeehive.com/globalwitness/downloads/atpm.doc>, 24.4.2002.

die angolische Regierung investiert vereinzelt in die Renovierung von Schulraum. Gezielte Bildungsangebote werden in den Flüchtlingslagern geschaffen. Natürlich sind auch unter den Flüchtenden Lehrerinnen und Lehrer.

Aber die Qualität der Lehrinhalte und -methoden ist damit noch nicht verbessert. Auch in diesem Bereich gibt es Anstrengungen diverser Hilfsorganisationen, deren Investitionen jedoch verpuffen, solange ein annehmbares Lehrergehalt nicht langfristig gesichert ist.

Und was hat ein Minenprogramm mit Bildung zu tun? Psychosoziale Rehabilitation von Kriegs- und Minenopfern

Medico international begann sein Engagement im Jahr 1996 in Luena, der Hauptstadt der Provinz Moxico im Osten von Angola.¹ Ziel war es, ein umfassendes Minenaktionsprogramm aufzubauen - von der Entminung über die Soforthilfe für Minenopfer und ihre prothetische Versorgung bis hin zu psychosozialer und damit auch sozioökonomischer Reintegration in die Gemeinschaft.² Solch eine umfassende Aufgabe erfordert enge Kooperation mehrerer - internationaler und nationaler - Partner.³

In Luena ist ein Prothesenzentrum eingerichtet worden, in dem mittlerweile über 1.000 Personen künstliche Gliedmaßen erhalten haben. Weiterhin ereignet sich pro Woche mindestens ein Unfall in der Provinz, ca. ein Drittel der Opfer sterben. medico international war es aber von Anfang an wichtig, nicht alleine die Personen, die einen Minenunfall überleben, in den Mittelpunkt unseres Engagements zu setzen, sondern auch all die Personen, die durch die Anwesenheit von Minen an der Ausübung ihrer Überlebensaktivitäten behindert werden. Weil Landminen und Blindgänger das Betreiben von Landwirtschaft oder auch das Sammeln von Feuerholz rund um die Stadt Luena in großen Teilen verhindern bzw. zum „angolanischen Roulette“ machen, ist fast die gesamte Bevölkerung betroffen.

In einem Ansatz partizipativer Gemeindeentwicklung mit einem speziellen Augenmerk auf das Wohl und Wehe der Menschen mit Behinderung sahen und sehen wir weiterhin den Kern der psychosozialen Arbeit im Rahmen des Minenaktionsprogramms Luena. Merkmal eines gemeindenahen Ansatzes ist auch, vorhandenes Potential zu fördern. Da ein derart prozessorientiertes Herangehen keine Detailplanung und entsprechende Budgetierung vor der Antragstellung zulässt, beantragten wir die Einrichtung und Finanzierung eines „Offenen Fonds zur Gemeinwesenentwicklung“. Gute lokale Initiativen können nach transparenten Kriterien aus diesem Fonds gefördert werden. Letztlich konnte medico international die gesamte Projektleitung an ehemalige Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter abgeben: Seit Anfang 2001 obliegt die Verantwortung der angolischen NGO „Centro de Apoio a Promoção e Desenvolvimento de Comunidades“ (CAPDC).

Im Folgenden werden einige Beispiele aus sieben Jahren Engagement in Luena und Umgebung beschrieben.

Mine Awareness

Hier geht es um Aufklärung, wie man Minengefahren feststellen oder vermeiden kann und wie man sich im Falle eines Unfalls richtig verhält⁴, ist eine der zentralen Maßnahmen in diesem Kontext. Das Thema ist sehr eng mit dem Problem der Flucht verknüpft, denn wer neu ist und sich in der Gegend nicht auskennt, begibt sich sehr leicht in ein Minenfeld. Das Aufzeigen oder Anbieten von Alternativen wie zum Beispiel sicheren Spiel- und Sportangeboten für Kinder und Jugendliche kann Leben retten.

„Mine Awareness“ findet sowohl in der außerschulischen als auch in der schulischen und religiösen Bildungsarbeit statt. In Angola gehört „Mine Awareness“ zum Grundschul-Curriculum. Lehrkräfte erhalten spezielle Fortbildungen zum Thema. Aber es gehen bei weitem nicht alle Kinder in die Schule und so manche Lehrkraft ist der Auffassung, die Hilfswerke sollten ihnen „Anreize“ dafür bezahlen, damit sie dieses Thema unterrichten.

Spezielle Teams arbeiten in den Flüchtlingslagern mit ca. 100.000 Menschen in den letzten Jahren, und auch gezielt in den Stadtrandsiedlungen, die nahe an den Minenfeldern liegen. Die angolischen Mitarbeiter sprechen die Lokalsprachen. Gearbeitet wird von der ersten Großversammlung über das Gespräch in kleinen „Focus-Groups“, aufgeteilt nach Geschlecht und Alter, bis zu besonders gefährdeten Zielgruppen wie etwa LKW-Fahrern. Kinder sind im Oktober, wenn das Pilzesammeln ansteht, besonders gefährdet.

Die Methoden bemühen sich um ein aktives Lernen, das über den Frontalunterricht hinausgeht: „Wer von Euch kennt jemand, der oder die einen Minenunfall erlebt hat? Erzähl doch mal bitte“. Anhand des Erlebten, anhand von Beispielen wird so im Unterricht nach alternativen Handlungsmöglichkeiten gesucht. Für Kinder sind zudem eigens Brettspiele entwickelt und Lieder komponiert worden, auch Theater wird gespielt.

Community Theater

Theaterspiel lockt stets viele Bewohner an. Die Stücke sind nicht auf Portugiesisch, sondern können mit einer der vier wichtigsten Lokalsprachen arbeiten. Eingesetzt wird es zur Aufklärung über Minen, Hygiene, Augenkrankheiten, aber auch zur Provokation, z.B. über das Thema „Diskriminierung von Menschen mit Behinderung“. Die Zuschauer gehen bei den Stücken voll mit.

Alphabetisierung

„Mein Kind soll eine vernünftige Bildung bekommen, nicht so wie ich...“, diesen Wunsch äußern viele Eltern. Gerne würden sie auch als Erwachsene noch nachträglich Lesen und Schreiben lernen, aber woher die Zeit nehmen?

Was ist also mit den Menschen, die zu alt für die Schule sind? Wer geht schon gerne mit 15 in die erste oder zweite Klasse? Klassische Alphabetisierungsprogramme der Regierung bieten wenig Anreiz. Der Unterricht ist genauso langsam wie in der Schule, auf die besonderen Lernfähigkeiten Jugendlicher oder Erwachsener wird keine Rücksicht genommen, auch für ältere Erwachsene sind die staatlichen Angebote unattraktiv.

Ein Programm der „Salesianer Don Boscos“ in Angola bietet auch in Luena für die Alphabetisierung ein spezielles Programm an. Die Lehrinhalte sind von den Salesianern selbst entwickelt worden und basieren auf Paulo Freires Pädagogik der Befreiung, in der zum Beispiel Menschenrechte eine wichtige Rolle spielen. Der „Don Bosco“-Ansatz ist ganz einfach:

- In drei Monaten lässt sich der Stoff eines Schuljahrs vermitteln.
- Das Zeugnis muss von staatlicher Seite anerkannt sein; die Schüler können anschließend in die entsprechende staatliche Schulklasse eingeschult werden, sofern sie das möchten.
- Die Unterrichtszeiten müssen der täglichen Routine der Menschen angepasst sein.
- Die Lehrkräfte müssen gezielt aus- und weitergebildet werden.
- Die Lehrkräfte sind Teil des staatlichen Lehrkörpers, sollten Gehalt und geringfügige finanzielle Unterstützung durch die Kirche beziehen.

Die Praxis ist aber schwieriger, gerade in Zeiten des Krieges. Jeweils eineinhalb Unterrichtsstunden am Abend anzubieten hat sich als sehr sinnvoll erwiesen. Allerdings steht Stadtstrom nur sehr selten zur Verfügung und schon gegen 6 Uhr abends wird es schlagartig Nacht. Eigene Generatoren hat die Kirche nur wenige, und wer soll das Diesel bezahlen? Petroleumlampen gehen notfalls auch, besser aber ist Solar-

strom. Aus Mitteln der Projektförderung, aber auch aus Eigenmitteln der Salesianer verfügen mittlerweile zahlreiche Klassenräume über eine ausreichende Beleuchtung via Solarstrom.

Jugendliche unter dem gesetzlichen Mindestalter von 18 Jahren sind bedroht von Zwangsrekrutierungen, da Papiere häufig nicht existieren oder ignoriert werden. Viele der männlichen Jugendlichen sind deshalb in den Jahren 1998 und 1999 als der Krieg erneut voll entflammte, nicht mehr zum Unterricht gekommen. Viele versteckten sich wochenlang im Busch nahe den Feldern ihrer Familie, um der Zwangsrekrutierung zu entgehen.

Das Experiment der Salesianer gelang im Großen und Ganzen dennoch. In über 20 Klassenräumen, teils in Kapellen, werden zweimal im Jahr neue Kurse angeboten. Die Nachfrage ist viel größer als das mögliche Angebot. Etwa 1.000 Personen profitieren von den Kursen pro Jahr, ca. zwei Drittel bestehen die Abschlussprüfungen.

Ein besonderes Experiment gelang mit dem Versuch, vier Schuljahre in einem Kalenderjahr anzubieten. Zunächst wurde Schulmaterial entwickelt und wurden die Lehrer parallel auf die neue Aufgabe vorbereitet. Dann ging es los. Es klappte. Zwar ist die Aussteigerrate höher als bei den Dreimonatskursen, aber die Durchführung prinzipiell möglich.

Der Orden der Salesianer darf nur innerhalb ihrer eigenen Gemeinde arbeiten, die in diesem Fall etwa ein Drittel des Stadtgebietes von Luena und der angrenzenden Dörfer umfasst. Obgleich die katholische Kirche Probleme mit interner Kon-

Wie das Beispiel Angola zeigt liegen die eigentlichen Ursachen für die Not der Menschen oft außerhalb der Reichweite lokaler Projektaktivitäten liegen. Medico hat es sich deshalb zur Aufgabe gemacht, auch auf der politischen Ebene für eine Veränderung der Verhältnisse einzutreten, die die Notsituation der Menschen verursacht oder sie verschärft haben.

Um in Ländern wie Angola gegen die lebensbedrohlichen Landminen vorzugehen, gründete medico vor über zehn Jahren die internationale Kampagne zum Verbot von Landminen (ICBL). Die Kampagne setzt sich für ein vollständiges Verbot aller Landminen und für eine integrierte, umfassende Rehabilitation der Opfer ein. Beides sind unerlässliche Voraussetzungen für die nachhaltige Arbeit mit Minenopfern, wie Erfahrungen aus Angola und anderen Ländern zeigen.

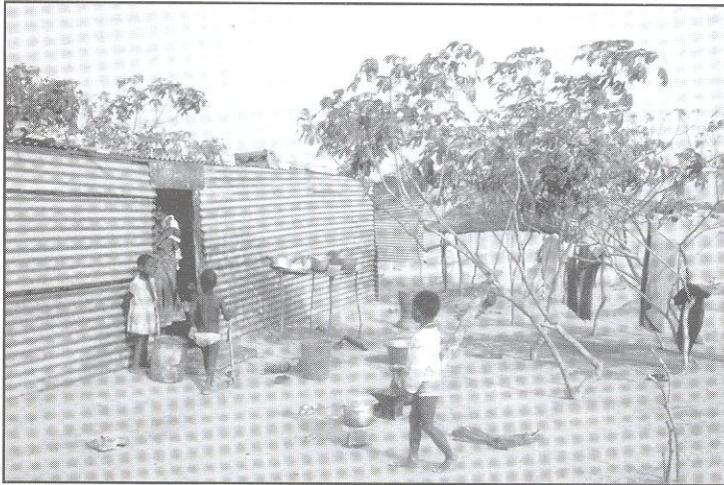
Mit dem sogenannten Ottawavertrag schrieb die Kampagne Völkerrecht: Der Vertrag, der 1998 in Kraft trat, verbietet weltweit den Einsatz von Antipersonenminen. Als mitinitiiierende Organisation wurde medico international 1997 mit dem Friedensnobelpreis ausgezeichnet.

Um nicht nur die Begleiterscheinungen und Folgen, sondern auch die Ursachen der Kriege zu bekämpfen, gründete medico 1998 gemeinsam mit europäischen Partnerorganisationen die Kampagne Fatal Transactions.

Fatal Transactions will:

- die europäische Öffentlichkeit über Ursachen der anhaltenden Kriege in Afrika aufklären
- Einen Handelsstopp mit Diamanten und anderen Rohstoffen aus Krisengebieten in Afrika erreichen
- Transnationale Konzerne zum Rückzug aus den schmutzigen Geschäften bewegen und
- Unternehmen, die von dem Handel profitiert haben, für die Beseitigung der Kriegsschäden und die Entschädigung der Opfer finanziell in die Pflicht nehmen

Dank Fatal Transactions wird inzwischen auch in der Bundesrepublik über das Thema der »Kriegsdiamanten« gesprochen. Die Diamantenkonzerne zeigen sich bereits zu ersten Zugeständnissen bereit, wollen sie doch verhindern, dass der Diamanten-Mythos von ewiger Liebe und Glück Kratzer bekommt.



Flüchtlingsunterkünfte nahe Luanda (Foto: Klaus-Martin Schuldt)

kurrenz im eigenen Haus zu bewältigen hat, war es dennoch möglich, im Rahmen weiterer Projektmaßnahmen die Alphabetisierung mit der Methode Don Boscos zu fördern: Von 1997 bis 1998 arbeitete medico international für die Reintegration ehemaliger Unita-Kämpfer in ihre Gemeinden. Auch im ehemaligen Unita-Gebiet ist der hohe Grad an Analphabetismus unter den dort lebenden Menschen alarmierend. So schlugen wir vor, Lehrer aus diversen Gemeinden zusammenzubringen, sie in vier Wochen zu Alphabetisatoren in der Don Bosco-Methode auszubilden, damit sie anschließend in ihren Heimatorten selbst Kurse anbieten können („Training of Trainers“). Glücklicherweise war der Kurs noch vor Ausbruch des letzten Krieges Mitte August 1998 erfolgreich abgeschlossen.

Die Analphabetenrate ist besonders unter Frauen sehr groß. CAPDC arbeitet jedoch schwerpunktmäßig in einem Stadtteil mit ca. 12.000 Einwohnern, der nicht in die Gemeinde der Salesianer fällt. Es war aber dennoch möglich, auch dort ein Ausbildungsprogramm für lokale Alphabetisatoren in der Methode „Don Boscos“ zu organisieren. Kursteilnehmerinnen haben zudem die Aussicht auf einen Kleinkredit. Gemeinsam beraten die Frauen mit den Sozialarbeiterinnen von CAPDC ihren Kleinhandel. Die Rückzahlungsraten sind sehr gut.

Minenopfer sind oft zu arm für die Schule

Der klassische Bildungssektor, die Primarschule, bleibt gerade den direkten Minenopfern versperrt. Weniger wegen ihrer Behinderung, denn mit Prothese oder Rollstuhl könnten sie zumindest in Luena gut die Schule besuchen, sondern aufgrund von Armut. Glücklicherweise ist die Zahl der Kinder unter den amputierten Minen- und Kriegsopfern relativ gering, unter 10 %, aber Kinder trifft dieser Schlag in einer besonders wichtigen Lebensphase. JRS, der Jesuitenflüchtlingsdienst kümmert sich in Luena gezielt um Kinder-Minenopfer, von denen viele als Straßenkinder leben.

Wir stellten durch kleinere Befragungen der Kinder untereinander fest, dass häufig Kinder, deren Mutter oder Vater Minenopfer sind, nicht zur Schule gehen. Diesen Familien fällt das Überleben noch schwerer als den „gesunden“, und so sind viele einfach zu arm, um ihren Kindern den Schulbesuch zu ermöglichen.

Im Rahmen unserer Sozialarbeit wird gerade Kindern von

Minenopfern der Schulbesuch ermöglicht, Gespräche mit den Eltern oder anderen Familienangehörigen sind dafür eine Voraussetzung. Die Kinder werden immer wieder aufgesucht, um zu überprüfen, ob sie mit der Schule zurechtkommen. Auch verhaltensauffälligen Kindern aus „körperlich intakten Familien“ wird Unterstützung angeboten.

Lehrerfortbildung

Da wir wissen, wie wenige Möglichkeiten es für Lehrkräfte zur Fortbildung gibt, bieten wir außerdem einige eigene Veranstaltungen an.

Flexible kurzfristige Bildungsangebote

So lautet das Fazit, will man angesichts chronischer Flucht einem chronischen Bildungsdefizit begegnen. Benötigt werden gezielte Möglichkeiten für Wissenszuwachs, Kennenlernen und der Austausch über Handlungsalternativen. Aber auch die Gelegenheit, in kurzen dreimonatigen Kursen, angepasst an seine Altersgruppe nicht nur das ABC zu lernen oder eine Unterschrift zu schreiben, sondern dabei auch über Menschenrechte, Bürgerrechtskunde, die Rolle von Mann und Frau und HIV/Aids reden zu können.

Solche kurzfristigen Bildungsangebote sollten nicht nur kirchliche und nichtstaatliche Institutionen schaffen, sondern auch das nationale Bildungswesen muss sich in Zeiten langanhaltender Kriege und chronischer Flucht an die Bedürfnisse und Möglichkeiten seiner Einwohner anpassen.

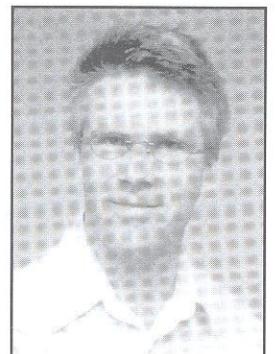
Anmerkungen:

1 Die ersten 3 Jahre wurden mit deutschen Mitteln der Entwicklungszusammenarbeit gefördert. Fast zwei Jahre wurden mit eigenen Mitteln von medico international überbrückt, bis Mittel des Diana Memorial Funds aus Großbritannien für zunächst drei Jahre eingeworben werden konnten.

2 „Minenaktionsprogramme für Entwicklung...“, bekannt als „Bad Honnef-Konzept“, formuliert Idee und Anspruch eines integrierten Ansatzes, www.landmine.de, 24.4.2002.

3 Mit zwei unserer wichtigsten Partner aus der Kampagne gegen Landminen realisieren wir bis heute in Luena gemeinsam das Minenaktionsprogramm: Mines Advisory Group (im Bereich der Entminung), Community Liaison und Mine Awareness, die Vietnam Veterans of America Foundation (im Bereich Physischer Rehabilitation).

4 „Erste Hilfe“ richtig zu leisten ist ein spezielles Problem. Fehlerhafte Erstversorgung führt bei bis zu 50 % der Minenopfer zum Tod. Die norwegische NRO „Trauma Care Foundation“ hat in Moxico Sanitäter ausgebildet, die wiederum Erste-Hilfe-Personal aus den Dörfern ausbilden.



Sebastian Kasack ist Diplomgeograf und hat in Zürich das Nachdiplom Entwicklungsländer (NADEL) abgelegt. Er war lange Zeit aktiv in der Solidaritätsarbeit Südliches Afrika und ist seit 1996 Mitarbeiter in der Projektteilung von medico international seit 1996.

Heiko Kauffmann / Anny Knapp / Eva Novotny / Sabine Schoch

Flüchtlinge und Schule?

Erfahrungen

Zusammenfassung: Die folgenden Aufsätze zur Situation junger Flüchtlinge in der Bundesrepublik Deutschland, in Österreich und in der Schweiz beleuchten den Aspekt des Schulrechtes beziehungsweise der Schulpflicht für Kinder von Asylbewerbern und für staatlicherseits (noch) nicht anerkannte junge Flüchtlinge.

Heiko Kauffmann stellt die Frage des Zugangs zu Bildungsstrukturen in den Kontext der UN-Kinderrechtskonvention und der sogenannten „Vorbehaltserklärung“ der Bundesrepublik Deutschland. Durch diese wird die Reichweite der Konvention mit dem Verweis auf die Priorität des deutschen Ausländerrechts erheblich beschränkt. Die ungenügende Absicherung der Beschulung von Flüchtlingskindern ist für ihn ein Ausdruck für die menschenrechtlich fragwürdige Umgangsweise mit minderjährigen Flüchtlingen. Eva Novotny und Anny Knapp beschreiben finanzielle und strukturelle Hindernisse und Alltagsschwierigkeiten, die Flüchtlingskinder aus dem österreichischen ausgrenzen. Sabine Schoch unternimmt einen knappen Abgleich zwischen rechtlichen Voraussetzungen und Realitäten der Flüchtlingskinderbildung in der Schweiz.

‘Zweifache Heimatlosigkeit’ – Zur alltäglichen Ausgrenzung von Flüchtlingskindern

In Deutschland sind es nicht wesentlich mehr als 1.000 unbegleitete minderjährige Flüchtlinge pro Jahr, in Österreich zwischen 800 und 1.000 und in der Schweiz waren es im Jahr 2000 gerade 727 unbegleitete Kinder, die Schutz und Hilfe suchten. Kein Problem für diese drei vergleichsweise reichen und wohlhabenden Staaten mit ausgebauter sozialer Infrastruktur, zumal alle drei die Kinderrechtskonvention der Vereinten Nationen von 1989 ratifiziert haben – sollte man meinen!

Aber obwohl es sich um geringe Zugangszahlen handelt, kann „von einer jugendgerechten Ausbildung oder Betreuung“ für die unbegleiteten Flüchtlingskinder „keine Rede sein“ (Caritas, Wien, zitiert nach „Profil“ vom 2.4.2001), bleiben doch diese Jugendlichen durch „Notlösungen ... und das Fehlen von fürsorgerisch generell befriedigenden Lösungen ... zweifacher Heimatlosigkeit ausgesetzt“ (Neue Zürcher Zeitung vom 22.5.2001). Schlimmstenfalls geraten sie ab dem 15./16. Lebensjahr in „Ausschaffungshaft“ (Schweiz), in „Schubhaft“

(Österreich) oder in „Abschiebungshaft“ (Deutschland) und werden durch zwangsweise Abschiebungen aus ihren gerade hier neu erkämpften und gewachsenen sozialen Beziehungen herausgerissen und oft ohne hinreichende Vorklärun-gen einem ungewissen, perspektivlosen und nicht selten auch lebensbedrohenden Schicksal überlassen.

Zu Recht weist Claudia Hartmann-Kurz auf den Anachronismus hin, dass mit der Debatte zu der Frage nach dem Schulbesuch von Flüchtlingskindern „eine Errungenschaft des 18. Jahrhunderts, deren Notwendigkeit während vieler Jahrzehnte von kaum jemandem in Zweifel gezogen wurde, ihre Selbstverständlichkeit verloren“ hat. Auch in der Schweiz ist zwar der obligatorische Charakter des Schulbesuchs in der Verfassung verbrieft, erreicht aber in der Praxis ebenso wenig alle Flüchtlingskinder wie in Österreich, wo „bürokratische Hürden“ und mangelnde Fördermittel Flüchtlingskinder von vornherein benachteiligen, was diese als „alltägliche Ausgrenzung“ erleben (vgl. die Beiträge in diesem Heft). Dass die schulischen Probleme der unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingskinder nicht losgelöst von ihrer Lebenssituation, ihren Erfahrungen, ihrer sozialen und rechtlichen Stellung in der Aufnahmegesellschaft und deren Bereitschaft gesehen werden können, sich ihnen zu öffnen und sie als eigenen integralen Bestandteil zu begreifen, mag manchem als Binsenwahrheit erscheinen. Die Staatenpraxis im Umgang mit Kinderflüchtlingskindern belegt – gerade im deutschsprachigen Raum – in anschaulicher Weise immer wieder die systematische gesetzliche und administrative Ausgrenzung dieser Kinder und lässt damit ernüchternde Rückschlüsse auf die „Qualität des demokratischen Gemeinwesens“ und auf den jeweils moralischen, geistigen und sozialen Standort dieser Republik zu.

Dass sich hier eine bewusste Abkehr von zentralen demokratischen Postulaten: „Gleiche Rechte, gleiche Chancen, gleiche Teilhabe“ vollzieht, geht eindringlich aus einem Gutachten von Professor Dr. Klaus Holzkamp vom Psychologischen Institut der FU Berlin hervor, das ich als Vertreter des internationalen Kinderhilfswerks „terre des hommes“ bereits in einer Stellungnahme für die öffentliche Anhörung des Deutschen Bundestages vom 20.2.1989 zum Thema „Asyl- und Flüchtlingspolitik“ über die Gefährdungen junger Flüchtlinge dokumentieren ließ. Darin heißt es: „Wenn man nun die hiesigen Lebensverhältnisse der Kinder von Flüchtlingen ... betrachtet, so ist unschwer erkennbar, dass hier jene Bedingungen der Perspektivlosigkeit, Benachteiligung, Ungesicherheit, Hoffnungslosigkeit nicht nur aus der Lage der Betroffenen als Entwurzelte in einem fremden Land sich ergeben, sondern darüber hinaus durch die offizielle Ausländerpolitik quasi gezielt hergestellt oder gefördert sind: Hier werden den Kindern

ja erklärtermaßen (vorgeblich, um ihnen die Rückintegration in die eigene Kultur nach der Ausweisung nicht zu erschweren) die Möglichkeiten beschnitten, um – etwa durch Schulpflicht, Ausbildungsangebote, Angebote zur Freizeitgestaltung – unter unseren Verhältnissen Fuß zu fassen; weiterhin sind für diese Kinder alle Chancen rigoros reduziert, um durch frei verfügbares Taschengeld halbwegs akzeptable Kleidung und ‚Ausstattung‘ etc., mit gleichaltrigen einheimischen Kindern mithalten und sich das absolut lebensnotwendige Minimum an sozialer Anerkennung und Akzeptanz zu verschaffen; schließlich sehen sich auch die Kinder durch die üblichen nur kurzfristigen Verlängerungen der Aufenthaltserlaubnis und mannigfachen Gefahren, aus unvorhersehbaren Gründen ausgewiesen zu werden, jener existentiellen Bedrohung und Verunsicherung ausgesetzt, durch welche Versuche einer geordneten, längerfristig geplanten Lebensführung immer wieder neu als sinn- und aussichtslos erscheinen müssen.“

Damit wird die Sackgasse einer vorrangig auf Gefahrenabwehr ausgerichteten Ausländer- und Asylpolitik, werden die verheerenden Folgen sowohl für die betroffenen Migranten und Flüchtlinge wie für die Gesamtgesellschaft sichtbar: Institutionelle, gesetzliche und administrative Ausgrenzung verstärkt nicht nur die Außenseiter-

Rolle und Isolierung, die Entwurzelung und Perspektivlosigkeit junger Flüchtlinge; sie trägt auch zur Zunahme von Vorurteilen, von Fremdenfeindlichkeit, Rassismus und Gewalt, insgesamt zu einer autoritär verfassten Gesellschaft bei.

In der Tat: Wie muss jungen Flüchtlingen in Deutschland zumute sein, was müssen von Abschiebung bedrohte Flüchtlingskinder empfinden, wie aber wird auch deutschen Kindern und Jugendlichen Toleranz, Wert und Würde und die Achtung vor der Gleichheit aller Menschen und Kulturen vermittelt, wenn sie von klein auf mit bürokratischen Benachteiligungen und Integrationsverweigerungsmechanismen konfrontiert sind und durch staatlich geschürtes Misstrauen, durch gesetzlich verankerte Vorurteile erleben und erfahren müssen, dass in Deutschland mit zweierlei Maß gemessen wird: dass für Kinder, für Mitschüler aus anderen Ländern oder anderer Herkunft nicht gilt oder nicht gelten soll, was wir, was die europäischen Werte, was die Kinderrechtskonvention, was unsere *Verfassung* unter „Menschenwürde“ und „Kindeswohl“ verstehen und schützen! Was ist der Wert der Menschenrechte, was ist der Wert der Kinderrechte, wenn die Diskrepanz zwischen den verbürgten und verheißenen Rechten und der Realität ihrer Inanspruchnahme für eine bestimmte Gruppe von Menschen, von Kindern, immer größer wird?

Die Kinderrechtskonvention ist eine Konkretisierung der höchsten Leitwerte unserer Verfassung: Menschenwürde-Gebot und Diskriminierungs-Verbot – Wer sagt, die Kinderrechte

seien für alle Kinder in Deutschland verwirklicht, der muss dafür Sorge tragen, dass die diskriminierenden ausländer- und asylrechtlichen Abwehrregelungen nicht länger das „Wohl des Kindes“, das „Beste im Interesse des Kindes“ blockieren können. In Art. 2 der UN-Kinderrechtskonvention heißt es: „Kein Kind darf wegen seines Geschlechts, aufgrund von Behinderungen, seiner Staatsbürgerschaft oder Abstammung benachteiligt werden“ und nach Artikel 3 muss die vorrangige Beachtung des Kindeswohls allen staatlichen Maßnahmen, d.h. auch: allen ausländerrechtlichen und asylrechtlichen Entscheidungen zugrunde liegen.

Dies erfordert in der Tat einen umfassenden Perspektivwechsel, bei dem nicht die Belange des Staates, sondern die Menschenwürde und das „Kindeswohl“ der Kinderflüchtlinge im Vordergrund stehen. Gefordert ist der politische Wille, diesen Kindern und Jugendlichen die Chance zur Persönlichkeitsstabilisierung und -entwicklung zu geben und daran orientierte Fördermaßnahmen und Hilfen unabhängig von einer möglichen Rückkehr- oder Bleibeperspektive bereitzustellen. Gefragt sind eine umfassende Revision des Ausländer- und Asylrechts unter dem Gesichtspunkt des Kindeswohls, die vollständige Gleichstellung deutscher und ausländischer Kinder und Jugendlicher im KJHG, die einheitliche Regelung der Schulpflicht für alle jungen Flüchtlinge in allen Bundesländern und der Zugang zu beruflicher Bildung, insbesondere Erstausbildung, die Beseitigung struktureller Hindernisse, die Anerkennung unterschiedlicher Lebenskonzepte und der Einwanderung als unumkehrbarer Realität, die Verankerung interkultureller Kompetenz in Ausbildungen und Curricula (nicht nur in der Schule, auch in den Ausländerbehörden und staatlichen Institutionen), die Entwicklung interkultureller Lehr-, Spiel- und Lesematerialien, die Verabschiedung eines Antidiskriminierungsgesetzes und vieles mehr.

Die Ergebnisse der PISA-Studie, nach der Kinder und Jugendliche mit Migrations- bzw. Fluchterfahrungen generell schlechter abschneiden als ihre „einheimischen“ Klassenkameraden, in Deutschland aber unter allen vergleichbaren Ländern die schlechtesten Ergebnisse erzielen, zeigt den dringenden Handlungsbedarf in Richtung interkultureller Öffnung.

Die überfällige Umsetzung der Bestimmungen der UN-Kinderrechtskonvention wäre auch im Kampf gegen Rechtsradikalismus und Gewalt ein wichtiges Signal der Politik gegen Fremdenfeindlichkeit und Rassismus, dokumentierte es doch, dass der in der UN-Konvention verankerte Grundsatz des Kindeswohls endlich *oberste* Priorität im Umgang mit *allen* Kindern hätte und die Gesellschaft die Ausgrenzung, Diskriminierung und Ungleichbehandlung von Kindern anderer Herkunft oder Religion nicht länger zulässt.

Flüchtlinge brauchen Zeit und eine gesicherte Perspektive. Dies gilt umso mehr für unbegleitete minderjährige Flüchtlingskinder, die in ihrem Leben bereits Schlimmes erlebt und erlitten haben. Diese grundlegende Erkenntnis erfordert zwingend eine andere, neue menschenrechtsorientierte Politik, welche auf die Herstellung der vollen sozialen, kulturellen, politischen und rechtlichen Partizipation aller hier lebenden Menschen gerichtet ist, für die dieses Land Heimat und Zuhause bedeutet. Nur auf diesem Weg können Isolierung und Entwurzelung von Einzelnen und Rassismus und Gewalttätigkeit von Vielen unterbunden werden.



(Foto: Kindernothilfe)

„Der Zug ist abgefahren“

Der Schulbeginn brachte für viele Flüchtlingskinder erste traurige Erfahrungen mit der österreichischen Gesellschaft, nämlich die Erfahrung aus dieser ausgeschlossen zu sein. „Der Zug ist abgefahren, der hat keine Chance im Gymnasium, suchen sie für ihn eine Hilfsarbeiterstelle“, so sprach mein Direktor zu mir, als ich im Juni 1993 bat, einen bosnischen Flüchtling weiter in der Schule zu belassen. Heute ist dieser damals 16-jährige Bursche selbst Hauptschullehrer in Wien. Das möchte ich an den Anfang stellen. Im Vorjahr waren die Schüler in der Bundesbetreuung Nussdorferstraße noch sich selbst überlassen. Seit einigen Monaten gibt es einen Zivildienstleistenden, der den Kindern zur Verfügung steht. Auch für die Lehrkräfte ist er ein wichtiger Ansprechpartner.

Bürokratischer Hürdenlauf

Eine Lehrerin schlug vor, ein Mädchen sollte doch in die Nachmittagsbetreuung gehen, um rascher Deutsch lernen zu können. Die Schülerin bekam ein Formular, um sich für das Mittagessen in der Schule anzumelden. Um nichts zahlen zu müssen, war eine formlose Bestätigung des Jugendamtes ohne irgendwelche Nachweise notwendig. Ich fuhr drei Mal zum Jugendamt, weil mich die Zettel für jedes der von mir betreuten Kinder zu je unterschiedlichen Zeitpunkten erreichten. Eine Koordination war weder seitens der Behörde noch der Schule möglich. Ein Problem für die Kinder ohne Nachmittagsbetreuung stellt das Mittagessen dar, das die Flüchtlinge zwischen 12.30 und 14 Uhr im Kolpinghaus, 15 Minuten vom Heim entfernt, einnehmen müssen. Die Kinder, die Nachmittagsunterricht haben, schaffen es entfernungs- und zeitmäßig nicht und verzichten auf ein Essen.

Keine Freifahrt für Flüchtlingskinder

Da es in der Bundesbetreuung ja nur eine warme Mahlzeit gibt, müssen die Eltern für Pausenbrot und Abendessen selber aufkommen, was ca. € 4 pro Kind und Woche kostet.

Eine Lehrkraft bat mich, einem Kind Eislaufschuhe zu besorgen, denn sie gingen den ganzen Winter hindurch einmal pro Woche Eis laufen. Das Mädchen blieb einfach zu Hause, weil sie keine Schuhe hatte. Die Lehrerin wollte das Kind aber unbedingt dabei haben, weil sie sich dadurch besser in die kleine Mädchengruppe integrieren könnte. Der Eintritt für das Eislaufen kostet € 3, das Ausleihen der Schuhe € 1,50. Nun kommt aber noch die Fahrt mit der Straßenbahn hinzu. Freifahrtscheine gibt es nur für Behördenwege. Flüchtlingskinder haben kein Anrecht auf einen Freifahrtsausweis.¹ So erzieht man Kinder zu Schwarzfahrern oder sie zahlen € 1,50 bis € 3 pro Tag, wenn sie in den Nachmittagsunterricht oder zu anderen Veranstaltungen fahren müssen. Ich habe mich durch alle Kompetenzstellen durchgekämpft, aber es blieb dabei, dass sie zu keinem Ausweis berechtigt sind.

Zu Schulbeginn fallen noch eine Reihe weiterer Kosten an.

- Zuerst muss der Schulbuchgutschein eingezahlt werden, ehe man Anspruch auf Bücher hat. Ich zahlte für ein Kind der 3. Klasse in der Hauptschule € 20 ein, für Volksschüler € 10.

- Elternvereinsbeiträge: die Eltern können nicht wissen, dass man nur für ein Kind bezahlen muss, wenn man mehrere Kin-

der in einer Schule hat ... – bis zu € 18.

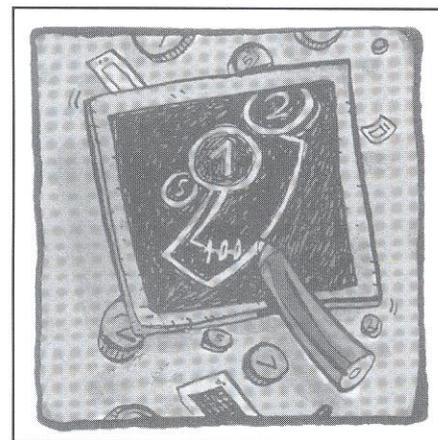
- Für den Werkunterricht werden für Volksschüler bis zu € 28 eingehoben,

- dazu kommen Theatergeld (über die Stücke wird in der Schule gesprochen), Jugendrotkreuzbeitrag, Fotogeld, Ausstellungsbesuche, Wandertag, Schulmilch, Klassenkasse, Schwimmgeld, Singschulbeitrag und

- die Sonderwünsche der Lehrkräfte bezüglich des Materials: Unterlage, Taschenrechner, eine Blockflöte, Fineliner, Zirkel, teure Papiere, Setzkästen, Werkkoffer ...

Österreichische Eltern stöhnen schon unter der finanziellen Belastung, so erst Asylbewerber, die maximal € 21 pro Kind und Woche zur Verfügung haben. Die Schule hilft kaum. Wer nicht bezahlt, der kann meistens nicht mitmachen und ist somit schon Außenseiter.

In der Bundesbetreuung gibt es kostenfreie Schulsachen nur zu Schulbeginn, danach müssen Eltern alles selber kaufen. Nach drei Monaten sind die Füllfedern kaputt, die Farben vermaht, die Stifte, der Uhu verbraucht. Für den Turnunterricht werden spezielle Turnschuhe verlangt, barfuß ist nicht mehr erlaubt, für die Klasse dürfen es auch nur bestimmte Hausschuhe sein. Viele Flüchtlingskinder können nicht schwimmen und schä-



(Foto: Kindernothilfe)

men sich, mit ihrer Klasse mitzugehen. Es fehlt auch oft am nötigen Badeanzug. Für all diese Bedürfnisse der Kinder sind in der Bundesbetreuung keine Mittel vorgesehen. Zu Schulbeginn muss auch für die schnell wachsenden Kinder neue Kleidung besorgt werden. Es mangelt an Schuhen, denn die gibt es kaum gebraucht.

Von Solidarität oder Hilfe durch Mitschüler habe ich selten gehört. Das müsste eben auch gelehrt und gelernt werden. Denn Zeugnisse sagen nur über das Wissen aus, aber nichts über das soziale Verhalten. Ist es nicht wichtig? Der Kontakt zwischen Eltern und Schule ist schlecht, weil die Eltern oft schlechter Deutsch sprechen als die Kinder. Deshalb weisen Kinder oft Fehlstunden auf. Sie begleiten ihre Eltern auf den Arzt- und Behördenwegen und müssen als Dolmetscher helfen. Erst seit kurzem wird in der Nussdorferstraße Deutschunterricht angeboten. Die Kurse in den diversen VHS waren zu teuer, und zur Kursgebühr kam auch noch das Straßenbahngeld dazu.

Dass diese Benachteiligungen für die Kinder von Asylbewerbern als alltägliche Ausgrenzung erlebt werden, wird gesellschaftlich kaum reflektiert.

„Schulbeginn für Flüchtlingskinder“

Die Ausstattung mit einem Schulstartpaket für Kinder in Bundesbetreuung funktioniert. Die Schultasche mit den wichtigsten Utensilien wurde von Flüchtlingsberatern durchwegs

als brauchbar bezeichnet. Allerdings hielten die Schultaschen den Strapazen des Landlebens letztes Jahr nur kurz stand, dann mussten aus privaten Mitteln neue Schultaschen besorgt werden. Befürchtungen wurden im Salzburgischen zwei Tage vor Schulbeginn auch über das rechtzeitige Eintreffen geäußert, bereits im Vorjahr kamen die Schulsachen zu spät. Weitere Hefte können laut Auskunft der Verwaltung auch aus der Bundesbetreuung bezogen werden, nur müsste jemand den Bedarf bekannt geben. Der Eigenanteil zu den Schulbüchern wird teilweise von den karitativen Organisationen übernommen oder dem Innenministerium zur Refundierung vorgelegt. Bei Kindern, die in Linz ins Gymnasium gehen, muss der Eigenanteil selbst bezahlt werden.

Zusätzliche Kosten sind kaum zu bezahlen

Beiträge zu Schulveranstaltungen, Lehrmittel, zusätzliche Fahrtkosten sollen in der Regel vom monatlichen Taschengeld in Höhe von € 38 pro Person bezahlt werden. Damit Schüler nicht ausgegrenzt werden und an allen Schulveranstaltungen teilnehmen können, kommen die karitativen Organisationen, die Elternvereine, das Jugendamt oder auch Lehrkräfte für die zusätzlichen Kosten der Turn- und Schwimmbekleidung auf. Vieles hängt eben vom Engagement der Schulen ab.

Schülerfreifahrt gibt es nur, wenn die Schule mindestens 3 km entfernt ist. Manche Schulen wickeln die Formalitäten ab und das BMI zahlt den Verkehrsbetrieben dafür, jedenfalls können die Kinder dann bereits 2 Wochen nach Schulbeginn mit ihren Ausweisen die öffentlichen Verkehrsmittel benutzen. Pech haben allerdings die oft als außerordentlich geführten Schüler in Gymnasien, für die gibt es keine Schülerfreifahrt. In Linz können sie allerdings auf das Wohlwollen eines privaten Verkehrsunternehmens setzen.

Der Eigenanteil für Zahnsparren und die Zeckenimpfung in ausgewiesenen Gebieten werden für die Kinder aus der Bundesbetreuung bezahlt.

Einkleidung nur am Stichtag

Dass die öffentliche Verwaltung den Bedürfnissen nicht immer zeitgerecht entspricht, wird an der sogenannten „Einkleidung“ deutlich. Zu Stichtagen werden zwei mal jährlich, im Herbst und im Frühjahr, die Flüchtlinge aus den Unterkünften ins Lager gebracht, wo sie Kleidung bekommen. Diese wird von Fabriken bestellt, teilweise handelt es sich auch um Kleiderspenden. Ende September, als in den Salzburger Bergen schon Schnee lag, gab es allerdings noch keinen Stichtag für die Einkleidung.

Vielfach wird durch die Kleidersammlungen der karitativen Organisation dieser bürokratischen Regelung abgeholfen. Betont wird von den Betreuern jedoch immer wieder, dass bei Asylbewerbern, die erst nach dem Stichtag nach Österreich einreist sind, keine „Einkleidung“ mehr erfolgt, weil angenommen wird, dass diese Asylbewerber, auch wenn sie aus wesentlich wärmeren Regionen kommen, bereits unserem Klima entsprechend gekleidet sind. Beobachtet wurde auch, dass Asylbewerber, die bereits länger in Bundesbetreuung sind, nicht mehr eingekleidet werden.

Taschengeld nur am Zahltag

Eine schwierige Phase ist jene zwischen Aufnahme in die Bundesbetreuung und erstmaliger Auszahlung des Taschengeldes. Dieses wird nur alle zwei Monate ausbezahlt. Das bedeutet, dass Asylbewerber beinahe zwei Monate lang kein Geld für gar nichts haben, weder Fahrscheine noch irgendwelche notwendigen Hygieneartikel (Zahnpasta, Seife, Binden,...) bezahlen können. Eine vorgezogene Auszahlung bedeutet einen enormen Aufwand. Anträge, Formulare, Stempel, Interventionen, ..., so dass einige Flüchtlingsbetreuer eher dazu neigen, Alternativen zum amtlichen Weg einzuschlagen. Fraglich ist, inwieweit Asylbewerber ohne Unterstützung durch Lehrkräfte oder Hilfsorganisationen diese nicht nur finanziellen Probleme bewältigen können.

Bei Asylbewerbern ohne Bundesbetreuung erübrigt sich die Frage nach finanzieller Unterstützung und Schulbesuch gänzlich. Hier ist die private Initiative lebensnotwendig. Weil kein Anspruch auf Familienbeihilfe besteht, gibt es auch keine Schülerfreifahrt. Die Wiener Verkehrsbetriebe gehen auch gegenüber den Kindern streng vor. Es gibt keine Kindermonatskarte, sondern nur die regulären Monatskarten für € 40. Das Integrationshaus versorgt aus privaten Spenden alle Schulkinder mit Monatskarten. Für den Besuch des Hortes kommt bis auf einen Eigenanteil von € 7 das Jugendamt auf, gleiches gilt für den Kindergarten.

Zugang von Flüchtlingskindern zum Schweizer Schulsystem

Verfassungsrechtlicher Anspruch auf Grundschulunterricht für alle

Die Rechtslage ist klar: In der Bundesverfassung der Schweiz ist der „Anspruch auf ausreichenden und unentgeltlichen Grundschulunterricht“ verankert.² Auch der obligatorische Charakter des Grundschulunterrichts ist in der Verfassung verbrieft. Zuständig für das Schulwesen sind die Kantone. An sie ist die Aufgabe delegiert, für einen ausreichenden Grundschulunterricht zu sorgen, „der allen Kindern offen steht“.³ Dass diese Bestimmung auf Schweizer Kinder wie auf Kinder von Asyl Suchenden oder solche ohne geregelten Aufenthalt gleichermaßen anwendbar ist, bestreitet im Grunde niemand. Auch die interkantonale Erziehungsdirektorenkonferenz (EDK) vertritt diese Haltung.

Probleme bei Einschulung während der ersten Phase

Dieser Anspruch ist allerdings häufig für Kinder von Asyl Suchenden, die noch in Durchgangszentren wohnen, nicht durchgesetzt. In der Schweiz werden Asyl Suchende in einer ersten Phase in vom Kanton betriebenen Durchgangszentren und in der zweiten Phase in einer Gemeinde untergebracht. Diese Zentren werden im Auftrag des Kantons von verschiedenen Trägerschaften (Hilfswerke, private Organisationen) geführt. Recherchen der Schweizer Flüchtlingshilfe haben gezeigt, dass verschiedene Standortgemeinden von Durch-

gangszentren die Einschulung von Kindern von Asyl Suchenden während des Aufenthalts im Zentrum verweigern. Da es bei der Unterbringung von Asyl Suchenden in Gemeinden immer wieder zu Schwierigkeiten und Verzögerungen kommt, bleiben sie oft über ein Jahr im Durchgangszentrum – und ihre Kinder in verschiedenen Gemeinden somit auch ohne Schulunterricht. Nicht alle Zentren bieten einen Ersatzunterricht an, und selbst in der Landessprache der Region werden die Bewohner manchmal nur unregelmäßig unterrichtet.

Die verantwortlichen Gemeindebehörden begründen ihre Praxis regelmäßig damit, dass Kinder von Asyl Suchenden den Unterricht störten, da sie noch keine der Landessprachen sprechen und die Klasse wieder verlassen würden, sobald sie in einer Gemeinde untergebracht werden können. Die Erziehungsdirektion – wie z.B. im Kanton Bern – empfiehlt den Standortgemeinden von Zentren zwar, Kinder von Asyl Suchenden einzuschulen, „wenn dies sinnvoll, angemessen und notwendig erscheint und in bestehenden Klassen Platz vorhanden ist“⁴. Diese Empfehlung hat aber insofern kaum eine Wirkung, als die zuständige Gemeindebehörde autonom über die Einschulung von Kindern von Asyl Suchenden in Zentren entscheiden kann. Zudem hat sich noch keine Rechtspraxis zur Zulässigkeit der Beschränkung des Anspruchs auf Grundschulunterricht entwickelt. Während es an der Durchsetzung im Einzelfall fehlt, versuchen die Organisationen, welche die Zentren im Auftrag des Kantons führen, das Problem pragmatisch zu lösen und Asyl suchende Familien mit Kindern im Schulalter erst gar nicht einem Zentrum in einer der Standortgemeinde zuzuteilen, welche diese Kinder während der ersten Phase nicht einschulen. Kann dies nicht verhindert werden, bleibt noch die Möglichkeit im Nachhinein eine Umplatzierung vorzunehmen.

Risiko für illegal anwesende Kinder

Bei Kindern von illegal in der Schweiz lebenden Personen ist die Einschulung brisant, da diese Kinder bei der Einwohnerkontrolle nicht angemeldet sind. Werden sie von einer Schule aufgenommen, riskieren sie eine Meldung an die Fremdenpolizeibehörde und damit eine Ausweisung. Vielerorts weiß die Fremdenpolizei um die Anwesenheit von papierlosen Kindern in den Schulen, nimmt diese aber stillschweigend in Kauf. Im Kanton Zürich sind die Schulen sogar ausdrücklich *nicht* verpflichtet, die Personalien versteckter Kinder weiterzugeben.

Verantwortung der Einzelbeiträge:

Heiko Kauffmann verantwortet den deutschen Beitrag ('Zweifache Heimatlosigkeit' – Zur alltäglichen Ausgrenzung von Flüchtlingskindern'), Eva Novotny zeichnet für den ersten ('Der Zug ist abgefahren'), Anny Knapp für den zweiten österreichischen Bericht ('Schulbeginn für Flüchtlingskinder') verantwortlich und Sabine Schoch hat den schweizerischen Artikel beigetragen ('Zugang von Flüchtlingskindern zum Schweizer Schulsystem')

Anmerkungen:

1 Schüler ohne österreichische Staatsbürgerschaft müssen für die Berechtigung zur Schülerfreifahrt eine Bestätigung des Finanzamts über den Bezug von Familienbeihilfe vorlegen.

2 Art. 19 der Bundesverfassung der Schweizerischen Eidgenossenschaft vom 18. April 1999.

3 Ebd., Art. 62 Abs. 2.

4 Zit. aus: Politik der leeren Schulbank, Weltwoche vom 7. März 2002, Nr. 10/02, www.weltwoche.ch/ressort_bericht.asp?asset_id=1774&category_id=5, 24.4.2002.



Heiko Kauffmann, Diplompädagoge, war Initiator der Inlandsarbeit von terre des hommes und über 15 Jahre lang Inlandsreferent der Organisation. Er war langjähriges Vorstandsmitglied der Deutschen Sektion von amnesty international und bis Anfang des Jahres 2002 Sprecher der Bundesweiten Arbeitsgemeinschaft für Flüchtlinge PRO ASYL. Dieses Amt übte er fast 8 Jahre lang aus. Gegenwärtig ist Heiko Kauffmann Mitglied des Vorstands von PRO ASYL und SOS Rassismus. Er publizierte zahlreiche Aufsätze, Publikationen und Sammelbände zum Thema „Flucht und Asyl“.



Eva Novotny, Künstlerin und Kunstlehrerin, gestaltet Ausstellungen in Wien, Gablitz, Pressbaum, aber hauptsächlich in privatem Rahmen, um mit dem Erlös der verkauften Bilder, Flüchtlinge zu unterstützen. Das Geld wird für Ausbildung oder Wohnungseinrichtung verwendet.



Anny Knapp, Mag. Phil., ist seit 1989 bei Flüchtlingsorganisationen beschäftigt, Obfrau des Vereins Asylkoordination Österreich. Arbeitsschwerpunkte: Erfahrungsaustausch, Dokumentation, Kontakte zu NGOs und Entscheidungsträgern, Bildungs- und Öffentlichkeitsarbeit zum Thema Asyl, Migration, Integration; derzeit Untersuchung über die Auswirkungen des Asylgesetzes 1997. Veröffentlichungen zu Asyl und Migration.



Sabine Schoch, Referentin im Referat „Integration“ bei der Schweizerischen Flüchtlingshilfe (SFH). Sie ist Mitautorin des „Berichts zur Integration der anerkannten Flüchtlinge 2001“, den die Schweizerische Flüchtlingshilfe im Auftrag des Bundesamtes für Flüchtlinge der Schweiz angefertigt hat.

Claudia Hartmann-Kurz

Schulpflicht oder Schulrecht?

Flüchtlingskinder und das Menschenrecht auf Bildung – zur Situation in der Bundesrepublik Deutschland

Zusammenfassung: In diesem Beitrag sind die geltenden Regelungen in den einzelnen Bundesländern zum Schulbesuch junger Flüchtlinge Gegenstand der Betrachtung. Sie werden einer rechtlichen Prüfung unterzogen. Außerdem wird die juristische Begründung des Schulbesuchsrechts thematisiert. Unter dem Aspekt Menschenrecht auf Bildung wird die Konvention über die Rechte des Kindes vorgestellt und erläutert.

In der Bundesrepublik Deutschland gilt die allgemeine Schulpflicht für alle Kinder und Jugendlichen im sog. schulpflichtigen Alter. Wer mag das bezweifeln? Umso erstaunlicher mutet daher die Tatsache an, dass die Notwendigkeit eines Schulbesuchs bzw. einer Schulpflicht im Hinblick auf Flüchtlingskinder, genauer Kinder von Asylbewerbern auch im Jahr 2002 Gegenstand von Diskussionen ist. Eine Errungenschaft des 18. Jahrhunderts ist offensichtlich noch keine Selbstverständlichkeit geworden. Gleiches gilt für die Tatsache, dass der Pflicht des einzelnen zum Besuch einer Schule die Verpflichtung des Staates gegenübersteht, durch geeignete Maßnahmen diesen Schulbesuch auch zu ermöglichen. Und so diskutieren nicht wenige Personen der Öffentlichkeit und der Fachwelt wieder die Frage, ob man jedes bei uns „für längere Zeit“ lebende Kind tatsächlich zur Schule schicken müsse (Schulpflicht) oder schicken dürfe (Schulrecht) oder ob man die Kinder gar so lange auf Unterricht warten lassen könne, bis der Asylantrag positiv beschieden worden sei. In diese Diskussion will sich der hier vorliegende Beitrag aus gegebenem Anlass einmischen.

Die geltenden Regelungen in den Bundesländern zum Schulbesuch junger Flüchtlinge

Im Jahr 1993 führte die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) eine bundesweite Umfrage zum Schulbesuch der Kinder von Asylbewerbern durch.

Die Fragen der GEW an die Kultusministerien der Länder lauteten wie folgt:

1. Unterliegen die Kinder von Asylbewerbern der Schulpflicht?
2. Haben Kinder von Asylbewerbern – für den Fall, dass es keine Schulpflicht gibt – ein Schulrecht?

3. Besuchen die Kinder von Asylbewerbern die Regelschule oder gibt es für sie eigene Klassen oder Schulen?
4. Wie wird der Unterricht in Sammellagern gewährleistet?
5. Schließt die Schulpflicht/das Schulrecht auch den Besuch von beruflichen Schulen ein? Haben Kinder von Asylbewerbern die Möglichkeit einer Berufsausbildung im dualen System bzw. in einer Berufsschule?

Die Umfrage wurde im Jahr 1997 von einer Forschungsgruppe der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd wiederholt.¹ Hier sind insbesondere die Rückmeldungen der Ministerien zu den Fragen 1 und 2 von Interesse, genauer: die Regelungen zum Schulbesuch von Flüchtlingskindern in den einzelnen Bundesländern. Die Ergebnisse der Umfrage zu diesem spezifischen Bereich wurden im Anschluss an eine Untersuchung von Neumann/Jäger aus dem Jahre 1993 (S. 50ff.) in folgende fünf Gruppen unterteilt:

- Länder, in denen Flüchtlingskinder grundsätzlich schulpflichtig sind (Bayern, Brandenburg, Niedersachsen, Schleswig-Holstein, Berlin, Bremen, Hessen);
- Länder, in denen Gruppen bestimmter Kinder – abhängig vom Rechtsstatus der Eltern – schulpflichtig sind (Rheinland-Pfalz, Thüringen, Saarland);
- Länder mit einem Anspruch auf Schulbesuch (Sachsen, Nordrhein-Westfalen)
- Länder mit Beschulung auf Wunsch der Erziehungsberechtigten (Baden-Württemberg, Hamburg, Sachsen-Anhalt);
- Länder, in denen der Schulbesuch von Flüchtlingskindern nicht vorgesehen ist (Mecklenburg-Vorpommern).

Auf der Grundlage dieser und anderer einschlägiger Untersuchungen und Appelle an die Kultusministerien der Länder sowie die Kultusministerkonferenz (KMK), die jedoch ohne Wirkung blieben, verfasste die Sektion „International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft (SIIVE)“ der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) 1998 eine Resolution mit dem Titel: „Schulpflicht von Kindern mit unsicherem Aufenthaltsstatus (vor allem Asylbewerber)“. In dieser Resolution fordert die DGfE die Kultusministerien der Länder Baden-Württemberg, Hamburg, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Saarland, Sachsen-Anhalt und Thüringen unmissverständlich auf, Kinder mit unsicherem Aufenthaltsstatus, insbesondere Kinder von Asylbewerbern, nicht länger aus der Vollzeit- und Berufsschulpflicht auszuschließen. Die Länder werden gebeten, im Rahmen der

KMK eine für alle Bundesländer einheitliche und verbindliche Regelung zu vereinbaren.

Im Sinne der KMK-Empfehlung „Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule“ vom 25.10.1996 sei es überdies erforderlich, dass alle Kinder, deren Erstsprache nicht Deutsch ist, ein Unterrichtsangebot in ihren jeweiligen Herkunftssprachen erhielten.

Die geltenden Regelungen in den Bundesländern zum Schulbesuch junger Flüchtlinge auf dem juristischen Prüfstand

Der Resolution vorausgegangen waren Ergebnisse eines Forschungsprojekts. Lutz Reuter, Erziehungswissenschaftler und Jurist an der Universität der Bundeswehr in Hamburg hatte gemeinsam mit Ursula Neumann, Erziehungswissenschaftlerin an der Universität Hamburg, die geltenden Regelungen in den Bundesländern zum Schulbesuch junger Flüchtlinge juristisch auf Rechtsunklarheiten bzw. Regelungsunterschiede untersucht. Er kam zusammenfassend zu folgenden Ergebnissen:

- Die Kinder autochthoner Minderheiten unterliegen in Deutschland der Schulpflicht.

- Kinder von Aussiedlern, Arbeitsmigranten, Staatenlosen und anerkannten Asylbewerbern sowie Kinder von Kontingent- und Konventionsflüchtlingen sind ebenfalls schulpflichtig.

- In allen Bundesländern wird Kindern und Jugendlichen (unabhängig von ihrer Staatsangehörigkeit und ihrem Aufenthaltsrechtlichen Status) grundsätzlich ein Recht auf Schulbesuch eingeräumt.

- In acht Bundesländern² werden die Kinder von Asylbewerbern und Kriegsflüchtlingen von der Schulpflicht ausgenommen: In Baden-Württemberg, Hamburg, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Saarland, Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen bestehen Verwaltungsvorschriften, wonach Asylbewerberkinder nicht der Schulpflicht unterliegen.

- Alle Schulgesetze bzw. Schulpflichtgesetze kennen Ausnahmetatbestände, die in der Regel individuell angewendet werden.³ Eine schulgesetzliche Ermächtigung zur Herausnahme ganzer Personengruppen aus der Schulpflicht gibt es im Landesschulpflichtrecht nicht, da kollektive Ausnahmestimmungen gegen das Diskriminierungsverbot des Art. 3 GG verstoßen.

Damit gilt: Die in den Bundesländern Baden-Württemberg, Hamburg, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Saarland, Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen bestehenden Verwaltungsvorschriften, wonach Kinder von Asylbewerbern nicht der Schulpflicht unterliegen, sind nach Ansicht Reuters rechtswidrig! Gleiches gilt für die Kinder von Kriegsflüchtlingen; auch sie unterliegen der Schulpflicht. Somit sind die entsprechenden Verwaltungsvorschriften in Hamburg, Rheinland-Pfalz und Thüringen ebenfalls rechtswidrig! Bleibt zu fragen, wie die genannten Länder das de jure rechtswidrige

Schulbesuchsrecht für Kinder von Asylbewerbern bzw. Kindern von Kriegsflüchtlingen begründen?

Wie wird das Schulbesuchsrecht begründet?

Bildungsfragen fallen in der Regel unter die Hoheit der einzelnen Bundesländer. Einer Erlassempfehlung der Kultusministerkonferenz (KMK) zufolge gelten die Gesetze über die Schulpflicht auch für ausländische Kinder und Jugendliche, die ihren Wohnsitz oder gewöhnlichen Aufenthalt in der Bundesrepublik Deutschland haben.

Für Asylbewerber aber gilt: Sie haben „in der Regel keinen gewöhnlichen Aufenthalt in der Bundesrepublik“ (Huber 1991, S. 36; Hartmann-Kurz 1997, S. 62). Damit wird den Ländern ein Ermessensspielraum eingeräumt, d.h. in Bayern, Brandenburg oder Schleswig-Holstein sind Asylbewerberkinder schulpflichtig, da in diesen Bundesländern bereits jeder geschlossene Raum als Wohnung anerkannt wird, in Baden-Württemberg, Nordrhein-Westfalen oder im Saarland werden diese Kinder dagegen von der Schulpflicht ausgenommen mit der Begründung, der Wohnsitz sei bei Asylbewerbern schwer feststellbar.

Nach Reuter et al. (1998) ist diese Verwaltungsvorschrift per se bereits rechtswidrig, da die schulpflichtbegründenden Rechtsbegriffe der Wohnung und des gewöhnlichen Aufenthalts lediglich Kriterien der Abgrenzung von Verantwortungsbereichen zwischen den Gebietskörperschaften darstellten, nicht hingegen Kriterien der Ausgrenzung von Personengruppen aus der Schulpflicht. Zudem missachten die Landes-schulverwaltungen mit der Differenzierung zwischen Schulpflicht und Schulbesuchsrecht ihre Verpflichtung nach Art. 28 der Konvention über die Rechte des Kindes, wonach der Besuch der Grundschule für alle Kinder zur Pflicht zu machen ist und Maßnahmen zur Förderung des regelmäßigen Schulbesuchs zu treffen sind.

Das Menschenrecht auf Bildung

Die *Konvention über die Rechte des Kindes* (KRK) wurde 1992 von 143 Mitgliedsstaaten ratifiziert und trat am 5. April 1992 in Deutschland in Kraft.

„Kind“ im Sinne der KRK ist nach Art. 1 jeder Mensch, der das achtzehnte Lebensjahr noch nicht vollendet hat, soweit die Volljährigkeit nach dem auf das Kind anzuwendenden Recht nicht früher eintritt. Art. 28 der Konvention normiert das Recht des Kindes auf Erziehung und Bildung, explizit das Ziel der Vertragsstaaten, insbesondere im Grundschulbereich, *Schulpflicht* und Schulgeldfreiheit für alle einzuführen, bzw. das Schaffen verschiedener Formen weiterbildender Schulen, die allen Kindern mit entsprechenden Fähigkeiten zugänglich gemacht werden sollen:

Die Vertragsstaaten erkennen das Recht des Kindes auf Bildung an; um die Verwirklichung dieses Rechts auf der Grundlage der Chancengleichheit fortschreitend zu erreichen, werden sie insbesondere:

a) den Besuch der Grundschule für alle zur Pflicht und unentgeltlich machen;

b) die Entwicklung verschiedener Formen der weiterführenden Schulen allgemeinbildender und berufsbildender Art fördern, sie allen Kindern verfügbar und zugänglich machen und geeignete Maßnahmen wie die Einführung der Unentgeltlichkeit und die Bereitstellung finanzieller Unterstützung bei Bedürftigkeit treffen; (...)

e) Maßnahmen treffen, die den regelmäßigen Schulbesuch fördern und den Anteil derjenigen, welche die Schule vorzeitig verlassen, verringern. ...

Bei Hinterlegung der Ratifikationsurkunde am 6. März 1992 gab die Bundesregierung nach kontroverser Diskussion im Bundestag folgende Erklärung ab (Auszug):

„(I) ... Die Bundesrepublik erklärt zugleich, daß das Übereinkommen innerstaatlich keine unmittelbare Anwendung findet. Es begründet völkerrechtliche Staatenverpflichtungen, die die Bundesrepublik Deutschland nach näherer Bestimmung ihres mit dem Übereinkommen übereinstimmenden innerstaatlichen Rechts erfüllt...“

(IV) ... Nichts in dem Übereinkommen kann dahin ausgelegt werden, daß die widerrechtliche Einreise eines Ausländers in das Gebiet der Bundesrepublik Deutschland oder dessen widerrechtlicher Aufenthalt dort erlaubt ist; auch kann keine Bestimmung dahin ausgelegt werden, daß sie das Recht der Bundesrepublik Deutschland beschränkt, Gesetze und Verordnungen über die Einreise von Ausländern und die Bedingungen ihres Aufenthaltes zu erlassen oder Unterschiede zwischen Inländern und Ausländern zu machen.“

Für die Wirksamkeit der Kinderrechtskonvention formuliert Dorsch (1994, S. 315) zusammenfassend: „Die KRK hält zweifellos eine Fülle von Anregungen für den deutschen Gesetzgeber bereit und sollte in der Tat als Anstoß für notwendige Reformen dienen. Ungeachtet dessen erlegt sie es dem deutschen Gesetzgeber nicht auf, umgehend grundlegende Gesetzesänderungen herbeizuführen.“

Übertragen auf die Situation der Kinder von Asylbewerbern und Kriegsflüchtlingen bedeutet dies, daß die Kinderrechtskonvention nur formell ratifiziert wurde, d.h. unter Vorbehalt. Es handelt sich demnach nur um einen bloßen völkerrechtlichen Vertrag, der keinen Verfassungsrang besitzt. In der Regel erhalten völkerrechtliche Verträge bereits automatisch durch ihre Ratifizierung den Rang eines Gesetzes und werden somit zu Bundesrecht. Durch die vorbehaltliche Regelung im Falle der Kinderkonvention wird diese Ratifizierung ausgehöhlt, d.h. das Asylverfahrensgesetz hat Vorrang vor der Kinderrechtskonvention. Dadurch müssen Kinder von Asylbewerbern einen getrennten Asylantrag stellen und die Grundsätze der Kinderrechtskonvention können nicht eingeklagt werden.

Diese Ungleichbehandlung von Kindern in der Bundesrepublik Deutschland sollte meiner Ansicht nach in aller Deutlichkeit kritisiert werden, denn letztlich wird die Frage der Schulbesuchsregelung mit dem jeweiligen Aufenthalts- und Rechtsstatus von Kindern verknüpft, d.h. die Bundeslandzuweisung entscheidet über die Art der Schulbesuchsregelung (s. Kap.2). Hiermit wird ein juristisches Kriterium zum Zünglein

an der Waage für ein originär pädagogisches Problem.

Abschließend betrachtet bedeutet dies: Solange es keine einheitliche Schulpflichtregelung für alle Kinder in der Bundesrepublik Deutschland gibt, solange werden Kinder ihr Leben in der Hoffnung auf eine Zukunft in einem freien und sicheren Land mit den denkbar schlechtesten Voraussetzungen beginnen, nämlich mit der Teilnahme an einer Lotterie bzw. einem Glücksspiel in Sachen Bildung und Zukunft.

Anmerkungen:

1 Becker/Hartmann-Kurz/Nagel: „Schule für alle. Die Asylpolitik und ihre Auswirkungen auf Kinder von Asylbewerbern“. Weinheim, Beltz 1997.

2 Reuter spricht lediglich von sieben Bundesländern, die Kinder von Asylbewerbern und Kriegsflüchtlingen von der Schulpflicht ausnehmen.

3 Lediglich für Kinder von Angehörigen des diplomatischen Dienstes und der ausländischen Streitkräfte existieren völkerrechtliche und zwischenstaatliche Sonderregelungen.

Literatur:

Becker, G. E./Hartmann-Kurz, C./Nagel, U.: Schule für alle. Die Asylpolitik und ihre Auswirkungen auf Kinder von Asylbewerbern. Weinheim/Basel 1997.

Carstensen, C./Neumann, U./Schroeder, J.: Movies. Junge Flüchtlinge in der Schule. Hamburg 1998.

Dorsch, G.: Die Konvention der Vereinten Nationen über die Rechte des Kindes. Berlin 1994.

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW): Dokumentation der Länderregelungen zum Schulbesuch der Kinder von Asylbewerbern. Frankfurt a. M. 1993 (Typoskript).

Hartmann-Kurz, C.: Anschluss finden – Sprachliche und schulische Förderung: Situationsbeschreibung. In: BAG JAW. Bundesarbeitsgemeinschaft Jugendsozialarbeit: Jugend, Beruf, Gesellschaft. Dokumentation zum Workshop „Flucht nach vorn – Lebenssituation junger Flüchtlinge – Herausforderung an die Jugendsozialarbeit“. Edingen 1999 S.26-29.

Huber, B.: Jugendhilfe und Ausländerrecht. In: Informationsdienst zur Ausländerarbeit, 1991(4), S.36-41.

Neumann, U./Reuter, L.: Entwurf einer Resolution zur Sitzung der „AG Interkulturelle Bildung in der DGfE“ vom 29.11.1997 mit dem Titel: „Schulpflicht von Kindern mit unsicherem Aufenthaltsstatus (vor allem Asylbewerber)“ (Typoskript) 1998.

Claudia Hartmann-Kurz, Dr., Dipl.-Päd., Realschullehrerin. Von 1995 bis 1998 Promotionsstipendium, von 1998 bis 2002 Habilitationsstipendiatin des Landes Baden-Württemberg an der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd, ab SoSe 2002 Lehrbeauftragte an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg.

Forschungsschwerpunkte: Interkulturelle Erziehung und Bildung, Schulleicht und Schulentwicklung. Veröffentlichungen u.a.: „Grundrechte in der Schule“ (Deutscher StudienVerlag 1998), „Situationsübergreifende Orientierungen von Lehrerinnen und Lehrern“, „Schule für alle“. Langjährige Lehrtätigkeit in verschiedenen Schularten und in der Lehrerfortbildung.



Heidrun Müller

„Flucht und Asyl“ in der schulischen Bildungsarbeit

Zusammenfassung: Die Autorin stellt ein von zahlreichen Kräften der Zivilgesellschaft der Bundesrepublik Deutschland getragenes Projekt zur Implementierung der Themen „Flucht und Asyl“ in die Bildungsinstitutionen der Bundesrepublik Deutschland vor. Beschrieben werden Ausgangsüberlegungen, konkrete Maßnahmen und die an das im Rahmen von XENOS, dem Aktionsprogramm der Europäischen Union zur Bekämpfung von Fremdenfeindlichkeit und Rassismus, geförderte Projekt geknüpften Erwartungen.

Hintergrund

Mehr als 20 Millionen Menschen befinden sich weltweit auf der Flucht

Krieg, Hunger, Elend, Verfolgung, Umweltzerstörung – die Gründe für Fluchtursachen sind vielfältig und nie eindimensional. Nur ein kleiner Teil der Flüchtlinge erreicht die reichen Länder des Nordens und die Bundesrepublik Deutschland.

Rund 390.000 Asylanträge wurden im Jahr 2000 in der Europäischen Union registriert, fast die gleiche Zahl wie im Vorjahr (387.000). Deutschland wurde dabei als Hauptzielland von Großbritannien abgelöst. Der deutsche EU-Anteil, im Jahre 1996 noch bei 50 Prozent, verringerte sich gegenüber dem Vorjahr (24,6 Prozent) abermals deutlich mit rund 20 Prozent auf einen historischen Tiefstand. In Relation zur eigenen Bevölkerungszahl haben kleine europäische Staaten überproportional viele Asylsuchende aufgenommen. Nach Slowenien an der Spitze folgen Belgien, Irland, Niederlande, Schweiz, Norwegen, Österreich und Dänemark. Nach Schweden, Großbritannien und Luxemburg folgt Deutschland wie im Vorjahr erst an zwölfter Stelle. Die übergroße Mehrheit der Flüchtlinge flieht in die angrenzenden Nachbarländern. Mehr als 75% der Flüchtlinge weltweit sind Frauen und Kinder (UNHCR 2001).

Flüchtlinge haben ein Recht auf Schutz und Hilfe

Für die meisten Menschen ist es selbstverständlich, dass ihre Regierung die Menschenrechte respektiert und die körperliche Unversehrtheit seiner Bürger garantiert. Für Flüchtlinge gilt jedoch, dass die Regierung ihres Herkunftslandes nicht willens oder in der Lage ist, diesen Schutz zu gewährleisten. Nach der Genfer Flüchtlingskonvention von 1951 ist ein Flüchtling eine Person, „die aus begründeter Furcht vor

Verfolgung wegen ihrer Rasse, Religion, Nationalität, Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Gruppe oder wegen ihrer politischen Überzeugung sich außerhalb des Landes befindet, dessen Staatsangehörigkeit sie besitzt und den Schutz dieses Landes nicht in Anspruch nehmen kann oder wegen dieser Befürchtung nicht in Anspruch nehmen will“.

Flucht und Asyl – Thema in Schule und Unterricht

In den Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur Förderung der Menschenrechtserziehung in der Schule heißt es: „Die Menschenrechte werden nicht nur durch staatliches Handeln verwirklicht, sondern maßgeblich durch die Haltung und das Engagement jedes einzelnen. Hierzu muss die Schule durch entsprechende Persönlichkeitsbildung einen maßgeblichen Beitrag leisten. Menschenrechtserziehung gehört zum Kernbereich des Bildungs- und Erziehungsauftrages von Schule und ist in allen Landesverfassungen und Schulgesetzen als oberstes Bildungsziel festgelegt. Sie erfasst alle Felder schulischen Handelns. (...) Menschenrechtserziehung ist Aufgabe aller Lehrerinnen und Lehrer.“ (KMK 1980/2000)

Fremdenfeindlichkeit und Rassismus reichen häufig bis in die Mitte unserer Gesellschaft. Fragen und Programme der Entwicklung und der nachhaltigen Einbindung nicht-rassistischer Unterrichtseinheiten als präventive und kurative Maßnahmen in den allgemeinen Unterrichtskanon werden deshalb durch Anstrengungen auf Europäischer-, Bundes- und Landesebene gefördert und vorangetrieben.

Fremdenfeindlichkeit und Rassismus – Flüchtlinge und Asylbewerber

Sowohl in der Vorurteilsentwicklung als auch in der realen Ausprägung rassistischer Denk- und Verhaltensmuster gibt es einen vielschichtigen Bezugsrahmen.

„Flucht und Asyl“ sind Themen, von denen Kinder in unserer Gesellschaft auf vielfältige Art und Weise betroffen sind: Sie sind selbst Flüchtlinge. In ihrer Familie gibt oder gab es Flüchtlinge. Ihre Freunde sind Flüchtlinge. Der Bruder hasst Flüchtlinge. Der Vater gibt den Asylbewerbern die Schuld für seine Arbeitslosigkeit. Die Mutter warnt die große Schwester vor den Typen aus dem Asylbewerberheim. Die Klasse sam-



(Foto: Missionsärztliches Institut)

melt für die Erdbebenopfer in der Türkei. Bei der Freundin aus der Klasse kann man nicht schlafen, weil sie im „Lager“ wohnt. Die Lehrerin regt sich auf, weil man zu einem anderen Kind „Kanake“ gesagt hat. Der Bruder hat dieses Jahr sein altes Spielzeug in eine Sammlung für Kinder nach Bosnien abgegeben. Die Tante schimpft auf „die Ausländer“, die doch nur wegen der Sozialhilfe hier herkommen. Mama weint, wenn sie einen Film über Afrika sieht. Opa erzählt über Bücherverbrennungen und Papa über die Menschenrechte. Die Nachbarin schreit: „Man hätte euch alle vergasen müssen!“ und der große Bruder geht „Penner kloppen“. Mama sagt: „Ausländer sind auch nur Menschen.“ Und die beste Freundin hat eine andere Hautfarbe, was einem erst aufgefallen ist, als die Jungs ihr nach riefen: „Asylantenpack, ab in den Sack!“ Und manchmal würde man selbst ganz gerne abhauen und so leben wie die Straßenkinder, von denen die Lehrerin in den letzten Stunde erzählt hat. ... Aber halt, die Bezüge sind so vielfältig und oft gar nicht so eindeutig wie in den genannten Beispielen.

Das Thema „Flucht und Asyl - Fremdenfeindlichkeit und Rassismus“, als wesentlicher Teil kurativer und präventiver Bildungsmaßnahmen gegen Fremdenfeindlichkeit und Rassismus, wird bisher weder im Bereich des „Globalen Lernens“ noch im Bereich der „Interkulturellen Erziehung“ als Schwerpunkt ausreichend berücksichtigt. Um diesem Bedarf nach Unterrichts- und Arbeitsmaterialien und nach Qualifizierungsmaßnahmen von Multiplikatoren in schulischen und außerschulischen Bildungs- und Ausbildungsbereichen mit dem Schwerpunkt „Flucht und Asyl - Fremdenfeindlichkeit und Rassismus“ Rechnung zu tragen, haben sich verschiedene Organisationen und Verbände aus der Flüchtlings- und Bildungsarbeit zusammengefunden.

In Kooperation von UNHCR, Deutsche Stiftung für UNO-Flüchtlingshilfe e. V., Deutscher Caritasverband, Deutsches Rotes Kreuz, Diakonisches Werk der Evangelischen Kirche in Deutschland e. V., terre des hommes, PROASYL, GEW und AWO Bundesverband wird gegenwärtig das auf drei Jahre angelegte XENOS - Projekt „Flucht und Asyl - Fremdenfeindlichkeit und Rassismus / Qualifizierung von Multiplikatoren in Schule, Ausbildung und Beruf“ durchgeführt. Das

Projekt zeichnet sich durch folgende Schwerpunkte aus:

1. *Materialien ab dem Grundschulbereich* und Fort- und Weiterbildungsangebote auch und besonders für Multiplikatoren, die mit dieser Altersstufe arbeiten.

Grundlegende Entwicklungen im Bereich der Anerkennung, Findung und Verfestigung von Normen, Werten und Einstellungen vollziehen sich bei Kindern im Grundschulalter. Entwicklungspsychologisch hat nach Piaget (1986) ein Kind ab dem Alter von circa neun Jahren die Fähigkeit zu moralischem Urteilen und Handeln und damit zur Solidarität. Die Entwicklung dieser Fähigkeit ist mit circa 13 Jahren abgeschlossen. Die Untersuchungsergebnisse von Kohlberg (1963), nach denen die Fähigkeit zum moralisch-gerechten Urteil mit circa 13 Jahren angelegt ist, bestätigen die Altersangabe von Piaget. Vom entwicklungspsychologischen Standpunkt

her ist also der Zeitpunkt ab der Grundschule für die Behandlung dieses Themas genau richtig.

2. *Zusammenarbeit und Kooperation* zwischen Bildungsvertretern und Lobby -Organisationen aus dem Flüchtlings- und Asylbereich

Die Arbeit mit und für Flüchtlinge und deren Interessenvertretung sind nur eine Seite der Medaille für eine nachhaltige Änderung und Verbesserung der Situation von Flüchtlingen. Ohne eine langfristig angelegte Bildungs- und Fortbildungsarbeit wird sich an Haltung und Einstellung zu und gegenüber Flüchtlingen allerdings wenig verändern. Die Fach- und Sachkompetenz der in der Flüchtlingsarbeit im weitesten Sinne tätigen Organisationen und Verbände im Verbund mit den pädagogisch-didaktisch geschulten Praktikern garantiert erst die Entwicklung und Umsetzung von grundlegenden Materialien und Konzepten.

3. *Perspektivwechsel* in Bezug auf die Zielgruppen

Ohne Frage sind Bildungsangebote für Migranten und Flüchtlinge eine wichtige und grundlegende Aufgabe, sowohl der Bildungsorganisationen als auch der Verbände aus dem Flucht- und Asylbereich. Nicht-rassistische Bildungsarbeit richtet sich jedoch an alle Bevölkerungsschichten. Bezugs- und Ausgangspunkt ist die unmittelbare eigene Lebens- und Erfahrungswelt. Ähnlichkeiten zwischen den eigenen Alltagserfahrungen und den Unterrichtsinhalten und Unterrichtsmaterialien sollen erfahrung- und herstellbar sein. Ziel ist die Entwicklung und Förderung einer reziproken Wahrnehmung des jeweiligen Gegenübers, als bester Garant für die Vermeidung bzw. den Abbau von Vorurteilen und den sich daraus möglicherweise entwickelnden rassistischen Denk- und Handlungsmustern.

„Reziproke Wahrnehmung: Sich-in-den-anderen-Hineinversetzen in einer Weise, dass dessen Interessen, Hoffnungen, Ängste usw. wie die eigenen „verstanden“ und durch einen solchen „existentiellen Mitvollzug“ wirklich gleichberechtigt den eigenen Interessen gegenübergestellt werden. Dies umfasst immer die beiden Bestimmungsfaktoren der Wahrnehmung, die emphatische Bereitschaft und die rationale Fähigkeit zur Wahrnehmung anderer Menschen.“ (Tröger 1993)

Ziele des Projektes

Verhinderung und Abbau von Fremdenfeindlichkeit und Rassismus bei Kindern und Jugendlichen durch die Qualifizierung von Multiplikatoren in der schulischen und außerschulischen Bildungsarbeit zum Themenbereich „Flucht und Asyl“ als Teil einer kontinuierlichen und Fach- /Zielgruppen übergreifenden Menschenrechtserziehung.

1. Entwicklung und Bereitstellung von Unterrichtsmaterialien mit dem thematischen Schwerpunkt „Flucht und Asyl - Fremdenfeindlichkeit und Rassismus“.

Der kontinuierliche Einbezug des Themas „Flucht und Asyl“ in die Unterrichtsgestaltung schon ab der Grundschule setzt das Vorhandensein eines durchdachten und stufenweise aufgebauten Materialangebotes für alle Altersstufen und für verschiedene Fächerkombinationen voraus. Entwicklung, Erprobung und Anpassung der Materialien werden dabei, entgegen der bisherigen Praxis, in Zusammenarbeit mit den Lehrkräften selbst durchgeführt. Als geeignetes Instrument dient dabei der so genannte „Schulversuch“ mit den jeweiligen Unterrichtseinheiten durch interessierte Lehrkräfte und die anschließende gemeinsame Auswertung der Ergebnisse / Erfahrungen und die entsprechende Anpassung des Materials. Gleichzeitig wird durch den Einsatz des Mediums Internet auch langfristig eine Überprüfung durch die Praxiserfahrungen gewährleistet.

Die Materialien (für Grundschule, Sekundarstufe I und II) sollen in erster Linie Anregungen und Texte für das Schwerpunktthema „Flucht und Asyl“ bieten und gliedern sich jeweils in die folgenden Themenfelder, die, aufeinander aufbauend und ineinander übergehend einen kontinuierlichen und nachhaltigen Lernprozess erst begünstigen.

- Das bin ich – das bist du – das sind wir
- Was Menschen zum Leben brauchen
- Menschenrechte / Kinderrechte
- Flucht und Migration
- Asyl, das ist ein Recht
- Du und Ich – wir leben hier

Die Themenfelder greifen ineinander und können und sollen nicht abschließend behandelt werden. Wie Puzzleteile sollen sich Erfahrungen und Erkenntnisse ab der Grundschulzeit zusammenfügen und so die Basis für eine kontinuierliche Auseinandersetzung und Weiterarbeit in der nachfolgenden Schulzeit bilden.

2. Verhinderung und Abbau von Fremdenfeindlichkeit und Rassismus durch die Entwicklung und Durchführung von Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen mit dem Schwerpunkt „Flucht und Asyl“ für und mit Multiplikatoren in Schule, Ausbildung und Betrieb im gesamten Bundesgebiet.

Die geplanten Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen haben zwei Schwerpunkte: Zum Einen geht es um die Vermittlung und das Verständnis von Sach- und Hintergrundinformationen, von Zusammenhängen und Widersprüchlichkeiten des Themenfeldes. Zum Anderen geht es um das Zulassen, die Bewusstwerdung und die Auseinandersetzung mit eigenen Vorurteilen, Vorbehalten, Ängsten und Bedürfnissen in Bezug auf den Themenbereich. Beide Schwerpunkte zusammen bilden erst die

Grundlage für Motivation und Kompetenz zur kontinuierlichen Umsetzung des Gelernten, des Erfahrenen in der täglichen Berufspraxis. Somit wird ein Abbau von Fremdenfeindlichkeit und Rassismus sowohl bei den Teilnehmerinnen und Teilnehmern an den Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen als auch bei den von ihnen betreuten Schülerinnen und Schülern (im weitesten Sinne) erreicht. Bei der Durchführung der Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen wird auf den Einbezug sowohl der Fachleute aus dem Flucht- und Asylbereich als auch der Lehrkräfte in die konkrete Planung und Gestaltung verstärkt geachtet. Die Teilnahme an den Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen fördert im Rahmen der thematischen Schwerpunktsetzung die „Interkulturelle Kompetenz“ der Beteiligten und gleicht damit ein Manko in der Erstausbildung aus und erhöht so den „Arbeitsmarktwert“ durch Qualifikation.

Die Fort- und Weiterbildungsangebote werden im Baukastensystem erstellt. Die einzelnen Module werden derart aufbereitet, dass sie bei Veranstaltungen, Seminaren und Workshops entsprechend der Zielgruppe zusammengestellt bzw. abgerufen werden können. Unabhängig der jeweiligen Zusammenstellung der Bausteine, der Themensetzung und der Zielgruppe gelten folgende Vorgaben für alle Maßnahmen:

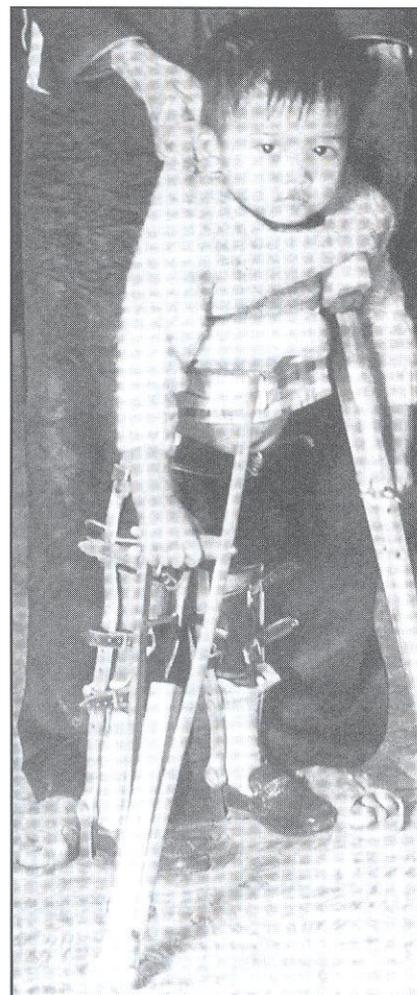
- Die konkreten Lebens- und Arbeitsbezüge der Teilnehmerinnen und Teilnehmer sind der Ausgangspunkt und die Basis jeder Maßnahme. Aufbau und Gestaltung der konkreten Fort- und Weiterbildungseinheit werden entsprechend flexibel gestaltet.

- Es gibt genügend Raum und Anregung für die Reflexion eigener Befindlichkeiten und Verstrickungen in die Thematik. Selbstverstehen und Fremdverstehen bilden, in dieser Reihenfolge, die Grundlage für die Auseinandersetzung mit den jeweiligen Themenschwerpunkten.

- Der Zusammenhang zwischen den thematischen Schwerpunktsetzungen in den jeweiligen Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen und den Fragen der Entstehung und Entwicklung von Rassismus und Fremdenfeindlichkeit wird thematisiert und in Bezug auf Gegenstrategien reflektiert.

- Eine partizipatorische Organisation und Gestaltung der Maßnahmen wird angestrebt.

- Geschlechtsspezifische Fragestellungen sind ein Schwer-



(Foto: Brot für die Welt)

punkt in der Konzeption und in der Gestaltung der Maßnahmen. Aspekte der Geschlechtsrollenidentität und der sich daraus ergebenden Deutungen, Erfahrungen, Handlungsmuster, Konsequenzen und Schwerpunktsetzungen werden sowohl bei der Darstellung/Bearbeitung der flucht- und asylrelevanten Fragestellungen (geschlechtsspezifische Aspekte bei: Fluchtursachen, Fluchtverhalten, Täter/Opferzuweisung, im Asylverfahrens, u.v.m.) als auch in Bezug auf die Umsetzung in der schulischen und außerschulischen Bildungsarbeit (geschlechtsspezifische Aspekte bei: eigenem Um-/Zugang zur Thematik, Auswahl der Materialien in Bezug auf die Zusammensetzung der Zielgruppe, Fragen zum Umgang mit Fremden, Gewaltbereitschaft, u.v.m.) berücksichtigt.

- Die Maßnahmen sind so konzipiert, dass, unter dem Aspekt der angestrebten Nachhaltigkeit, Folgeveranstaltungen immer vorgesehen sind und die Bildung fester Arbeitsgruppen (über den Themenschwerpunkt, über den regionalen Zusammenhang, u.ä.) angeregt und unterstützt wird. Durch den Einbezug interessierter Teilnehmerinnen und Teilnehmer in die Planung und Konzeption der weiteren Veranstaltungen soll die Autonomie der Arbeitsgruppen dahingehend gefördert werden, dass die Betreuung und die Begleitung durch das Projekt immer weniger wird.

- Die Vermittlung und Schaffung von „realen“ Erfahrungsmöglichkeiten ist ein Schwerpunkt in den Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen. Dies geschieht zum Einen durch „Rollen-spiele“ (Selbsterfahrung) und Exkursionen (z.B. Besuch in Erstaufnahmeeinrichtungen, Stadterkundungen unter dem Aspekt „Flüchtlinge bei uns“) und zum Anderen durch den Einbezug von „Betroffenen“ (Menschen mit Fluchterfahrungen, Rechtsvertreter, Personen aus dem Arbeitsbereich Asyl, Vertreter der staatlichen Organisationen, ausländische Studierende als Experten für den Nord-Süd-Dialog, ...) als Dialogpartner zu den jeweiligen Themenbereichen. Diese Förderung des Austauschs/Gesprächs mit „Betroffenen“ ermöglicht den Teilnehmerinnen und Teilnehmern an den Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen einen neuen Zugang zur Thematik und erleichtert den Einbezug dieser Kontakte und Erfahrungen in den eigenen Arbeitsbereich.

3. Beratung und Zusammenarbeit mit den unterschiedlichsten Trägern von Bildungsmaßnahmen im Bereich der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Multiplikatoren in Bezug auf die Einfügung des Moduls „Flucht und Asyl“ bei der Entwicklung und Erstellung neuer Bildungsmaterialien und Bildungskonzepte gegen Fremdenfeindlichkeit und Rassismus.

Durch die verstärkte öffentliche Aufmerksamkeit für die gesamtgesellschaftliche Bedeutung des Themas „Rassismus und Fremdenfeindlichkeit“ werden im schulischen und außerschulischen Bereich vermehrt Präventionsprogramme und -materialien diskutiert, entwickelt und erstellt. Im Rahmen des Projektes wird durch entsprechende Vernetzung und Kommunikation mit den Trägern solcher Maßnahmen eine Kooperation dahingehend angeboten, dass von unserer Seite eine Beratung und eine Zusammenarbeit in Bezug auf den Einbezug des Themas „Flucht und Asyl“ in die jeweiligen Programme angeboten wird. Das Angebot beinhaltet sowohl fertige Bausteine als auch die Anpassung derselben in und für die jewei-

ligen geplanten oder umzugestaltenden und zu ergänzenden Projekte, Maßnahmen oder Materialien.

Welche Effekte/Ergebnisse werden erwartet?

Multiplikatoren in Schule, Ausbildung und Betrieb werden motiviert und befähigt das Thema „Flucht und Asyl“ in ihre Bildungsarbeit gegen Fremdenfeindlichkeit und Rassismus kontinuierlich mit einzubeziehen.

Durch die Bereitstellung von Materialien und die Qualifizierung von Multiplikatoren in der schulischen (Lehrerinnen und Lehrer) und außerschulischen (Erzieher, berufliche Ausbilder, Mitarbeiter von Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen) Bildungsarbeit wird präventiv, kurativ und nachhaltig der Entstehung und Entwicklung von Fremdenfeindlichkeit und Rassismus entgegengewirkt und die Interkulturelle Kompetenz (deren Vorhandensein eine wesentliche Voraussetzung für die Entwicklung und Förderung nicht-rassistischer Denk- und Handlungsmuster ist) sowohl bei den Teilnehmerinnen und Teilnehmern an den Projektmaßnahmen als auch bei dem von ihnen betreuten Klientel erhöht.

Darüber hinaus wird das Thema „Flucht und Asyl“ bei den Zielgruppen nachhaltig aus dem emotionalisierten tagespolitischen Diskurs herausgenommen und als Teil der nicht-rassistischen schulischen und außerschulischen Bildungsarbeit verankert. Das Projekt leistet damit einen grundlegenden Beitrag zur Prävention und zum Abbau von fremdenfeindlichen und rassistischen Denk- und Verhaltensmustern.

Anmerkung:

Ansprechpartnerin für weitergehende Fragen zu dem Projekt und für Anregungen/Beratungen zum Einbezug des Themas „Flucht und Asyl“ in eigene Unterrichts- oder Bildungsprojekte ist Heidrun Müller, Tel.: 069/24231426 oder 0172/6538774.

Literatur:

KMK: Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur Förderung der Menschenrechtserziehung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 04.12.1980 in der Fassung vom 14.12.2000.

Kohlberg, L.: The Development of Children's Orientation towards a Moral Order. Vita Humana 6, 1963.

Piaget, J.: Das moralische Urteil beim Kinde. München 1986.

Tröger, S.: Das Afrikabild bei deutschen Schülerinnen und Schülern. Saarbrücken, Verlag Breitenbach. Dissertation 1993.

UNHCR: Pressemitteilung, Berlin 31.01.2001

Heidrun Müller, geb. 1956, Diplom-Pädagogin, beschäftigte sich intensiv mit Bildungsarbeit im Bereich Menschenrechtsarbeit und Flucht und Asyl. Sie leitet das XENOS-Projekt. Ihr Arbeitsbereich umfasst sowohl die theoretische Auseinandersetzung mit Bildungsmodellen (Globales Lernen, entwicklungsbezogene Bildungsarbeit) als auch die konkrete Arbeit mit und in Schulen.



Porträt Porträt Porträt Porträt Porträt Porträt Porträt Porträt Porträt Porträt

„Global Social Work – Interkulturelle Soziale Arbeit“

Globale und Interkulturelle Kompetenz in der Sozialarbeitswissenschaft

Vorbemerkungen

In der Sozialarbeit und Sozialpädagogik wird seit einiger Zeit darüber nachgedacht, ob und wenn wie sich ihre Fragestellungen unter den Bedingungen von Globalisierung verändern (z.B. Thiersch 1997).

Um mögliche Antworten auf diese Frage zu suchen, hat der Fachbereich Sozialwesen der FH Bielefeld die bereits vorhandenen Seminarangebote zu Fragen der Migrationssozialarbeit, zur Interkulturalität und zur Armut in der „Einen Welt“ gebündelt und daraus ein Angebot für Studierende entwickelt. Eine Ringvorlesung zum Thema, die von Dozenten des Fachbereichs gestaltet wurde, hat erste Weichen für den innerkollegialen inhaltlichen Diskurs gestellt.

Mit interessierten Fachkollegen wurde ein Studienangebot entwickelt, das Studierenden die Möglichkeit gibt, globale und interkulturelle Kompetenzen zu entwickeln.

Diese Schwerpunktbildung bezieht sich zum einen auf die jüngere Geschichte der Sozialen Arbeit, die seit den 70er Jahren als Migrationssozialarbeit einen neuen Stellenwert erhalten hat. Gleichzeitig entstanden international orientierte Projekte der Solidaritätsbewegung. Sie bilden eine andere historische Wurzel einer sich weltweit verstehenden und global denkenden Sozialen Arbeit. Diese haben sich mit länder- und themenspezifischen Projekten institutionalisiert. Ansätze interkultureller Kommunikation und interkulturellen oder globalen Lernens fanden in die Soziale Arbeit Eingang und vermitteln methodische Kompetenzen.

Der Begriff „Global Social Work“ steht für die „andere“ Seite der Globalisierungsprozesse, die neben der Vereinheitlichung von Ökonomien und vielen Kulturen soziales Elend weltweit nicht nur beseitigt, sondern auch verstärkt haben. Global Social Work will das gesellschaftliche Leben professionell (re-)sozialisieren und im politischen Prozess der weltweiten Transformationen Stellung beziehen. Dabei versteht sich Soziale Arbeit als handlungsorientierte Wissenschaft und Profession, die immer lokal verortet und auf regionale Entwicklung und Unterstützung bezogen ist. Ihre zentralen Methoden der Einzelfallhilfe, Gruppenarbeit und Gemeinwesenarbeit stehen im Dienst der Verbesserung von Lebenslagen Einzelner, Gruppen und Nachbarschaften. Die Interaktion zwischen Individuen und gesellschaftlichen Institutionen zu gestalten, bildet ein zentrales Aufgabenfeld von Sozialpädagogen und Sozialarbeitern. Diese Aufgabe findet zunehmend in kulturell diversifizierten und international vernetzten Feldern statt.

Mit dem Begriff der „Interkulturellen Sozialen Arbeit“ werden zwischenmenschliche, gruppenspezifische und kulturelle Verstehens- und Erfahrungsprozesse zu zentralen Schlüsselkompetenzen in sozialen Feldern. Transkulturelle Begegnungen und kulturspezifisches Wissen sind Bestand-

teile interkultureller Kompetenz, die als Grundlagen Sozialer Arbeit in jedem Arbeitsfeld zunehmend relevant werden.

In diesem Beitrag werden die wesentlichen Überlegungen für die Entwicklung eines Studienschwerpunktes „Global Social Work – Interkulturelle Soziale Arbeit“ dargestellt, wie er an der FH Bielefeld seit dem Sommersemester 2000 studiert werden kann.

Bestandsaufnahme: Multikulturalität und Globalisierung in Studiengängen Sozialer Arbeit

Das Selbstverständnis Sozialer Arbeit wird unter den Bedingungen von Multikulturalität und den durch Globalisierung veränderten Lebensbedingungen transformiert. Soziale Arbeit trifft auf Lebenslagen, die durch weltweite ökonomische Zusammenhänge prekär geworden sind. Sie trifft in allen Nationalstaaten der Welt auf multikulturelle bzw. ethnisch verschieden geprägte Lebensweisen mit jeweils besonderen neu entstehenden kulturellen Kontexten sozialer Probleme. Kein Feld Sozialer Arbeit ist mehr frei von interkulturellen Begegnungen, in allen Arbeitsfeldern nutzen Menschen aus anderen Herkunftskulturen Leistungen und Angebote Sozialer Arbeit. Das Wissen um globale Zusammenhänge und die Fähigkeit, in interkulturellen Begegnungen sozialarbeiterisch zu handeln ist zu einer sinnvollen Querschnittskompetenz von Sozialarbeitern geworden. Fortbildungsangebote haben auf den Bedarf reagiert und Studiengänge der Sozialarbeitswissenschaft haben mit der Thematisierung begonnen.

Was trägt die Fachhochschule an Kompetenzvermittlung für multikulturelle Arbeitsfelder bei? Welche Rolle spielt die Soziale Arbeit unter den Bedingungen von Globalisierung? Welchen Beitrag sollte die Ausbildung leisten, damit zukünftige Sozialarbeiter und Sozialpädagogen in zunehmend multikulturellen Feldern sinnvoll arbeiten können? Welche Gesellschaftsanalysen sollte die Ausbildung Sozialer Arbeit vermitteln? Reichen die auf westliche Gesellschaften ausgerichteten Soziologien und sozialpolitischen Kenntnisse aus? Wie kann es gelingen, Lebenswelten von Menschen kennen zu lernen, die aus anderen sozialen Kontexten und kulturellen Mustern kommen? Welche Bedeutung erhält die anthropologische Kategorie „Fremdheit“ in der Begegnung von Menschen im sozialen Unterstützungssystem? Was bedeutet „Entwicklung“ in der sozialen Arbeit? Die Diskussion dieser und weiterer Fragestellungen hat zur Konzeptionsentwicklung und Einführung des neuen Studienschwerpunktes „Global Social Work – Interkulturelle Soziale Arbeit“ an der FH Bielefeld geführt.

Dabei wurde eine Suche durchgeführt, um mögliche Bezugspunkte aus der Sozialen Arbeit, die die weltweiten, interkulturellen und migrationsspezifischen Zusammenhänge bei der Entstehung prekärer Lebenslagen thematisieren, stellte sich heraus, dass Flucht, Vertreibung und Arbeitsmigration auch historisch für die Entstehung Sozialer Arbeit ein zentrales Arbeitsfeld darstellte. Die Geschichte der modernen Sozialen Arbeit ist so gesehen die Geschichte der Migrationssozialarbeit – auch wenn die Soziale Arbeit selbst dies in den vergangenen Jahrzehnten nur wenig in den Mittelpunkt der Diskussion um ihr Selbstverständnis gestellt hat. Nach 1945 konzentrierte sich die

Porträt Porträt Porträt Porträt Porträt Porträt Porträt Porträt Porträt Porträt

Soziale Arbeit zunächst auf die Betreuung von Flüchtlingen, Kriegsversehrten und Hinterbliebenen. Danach rückten die durch die Anwerbung ausländischer Arbeitnehmer hervorgerufenen sozialen Problemlagen in das Blickfeld sozialarbeiterischer Analysen und Angebote. Die zunächst Ausländerpädagogik, dann Migrationssozialarbeit genannten Ansätze versuchten die sozialen und kulturellen Differenzen und unterschiedlichen Lebenslagen zu analysieren, um adäquate Handlungskonzepte zu entwickeln. Nur selten wurden Sozialarbeiter aus den Herkunftsländern ausgebildet und eingestellt, um die Aufgaben zu übernehmen. Die Migrationssozialarbeit ist inzwischen ausgebaut und hat vielfältige institutionelle Strukturen entwickelt, die jedoch immer wieder sozialpolitisch bedroht sind.

Die „interkulturelle Pädagogik“ und die „Pädagogik der Vielfalt“ haben Methoden interkultureller Kompetenzentwicklung in den vergangenen Jahren in etlichen Feldern Sozialer Arbeit entwickelt. Auch in den Feldern internationaler, betrieblicher und politischer Kommunikation entstanden weiterführende Ansätze (Auernheimer 1990; Johann/Michely/Springer 1998; Nieke 2000; Prengel 1995), die vor allem in den Bereichen der interkulturellen Kommunikation für Führungskräfte und den Feldern schulischer und außerschulischer Bildung eine Fülle von Materialien zusammengestellt haben. Diese speisen sich zum großen Teil aus der allgemeinen Gruppenpädagogik und Kommunikationstheorie.

Die Fähigkeit, ökonomische und soziale Konsequenzen der Globalisierungsprozesse zu verstehen, ist eine Voraussetzung, um zu begreifen, wieso vorhandene soziale Strukturen einer Gesellschaft nicht greifen und Soziale Arbeit an die Stelle gewachsener sozialer Netzwerke treten muss. An jenen Stellen, wo 'ökonomische Globalisierungsprozesse innerhalb des Weltsystems' (Wallerstein) Menschen ihre Arbeits- und Lebensgrundlagen entziehen,

- sei es z.B. durch die Auslagerung von Arbeitsplätzen mit sozialen Folgen für die Arbeitnehmer und Folgekosten für Arbeitslosen- und Sozialversicherung, Bildung, Fortbildung und Migration,

- sei es z.B. durch die Infrastrukturbildung im Interesse des internationalen Warenverkehrs, die ökologisch intakte und sozial-kulturell und ökonomisch autarke Regionen beeinträchtigt und die dort lebenden Menschen auf die Suche nach neuen Erwerbs- und Lebensmöglichkeiten entlässt, heißen die Folgen: prekäre Lebenslagen, Veränderung der Lebensumstände mit unsicherem Ausgang, Zerstörung lokaler Lebenskontexte – in vielen Fällen mit dem Effekt der Migration.

Durch diese Prozesse entstehen auf der anderen Seite neue gemeinschaftliche und gesellschaftliche Strukturen, in denen sich Menschen sozial organisieren. Neue lokale Gebilde entstehen vor allem in den Städten, die sich mit vielfältigen differenzierten sozial, kulturell und ethnisch geprägten Stadtteilen und Vororten zur Megalopolis ausweiten. 'Lokalisierung und Globalisierung sind damit zwei Seiten ein und derselben Medaille' (Baumann). Neu lokalisierte Menschengruppen bilden soziale Systeme aus, in denen sie sich (re-)organisieren, ihre Lebenswelten gestalten und ihr Überleben sichern. In Vororten von Riesenstädten entsteht das Soziale neu, entwickeln

und suchen die vormalig Ausgegrenzten ihr „empowerment“, entwickeln Selbsthilfestrategien und suchen nach Lebensmöglichkeiten in Würde. Die neue lokale Seite der Globalisierung ist die Schattenseite des Weltsystems: Das 'Elend der Welt' (Bourdieu) zeigt hier sein Gesicht, immer größer werdende Bevölkerungsgruppen werden marginalisiert – quer durch die Nationalstaaten. Globale Zentren und marginalisierte Peripherien liegen in jedem Land der Welt. Beide Seiten dieser Medaille sind in komplexen ökonomischen und soziokulturellen Bezügen miteinander verwoben.

Die Wiederherstellung des Sozialen in diesen Bezügen – gleich in welchem Teil der Erde – ist dort Aufgabe der Sozialen Arbeit, wo Selbstorganisation, Empowerment, Überlebenssicherung und die Möglichkeit im Sinne der Menschenrechte ein würdiges Leben zu führen aus eigener Kraft nicht möglich sind. Dass trotz massiv steigender Problemlagen in allen Ländern der Welt die sozialen Sicherungssysteme zurückgeschraubt werden, ist angesichts der Wachstumsraten privaten Vermögens (bereits 1998 überstieg das Kapital der 15 reichsten Personen der Welt das gesamte Bruttoinlandsprodukt der Subsaharaländer) ein Tatbestand, mit dem sich auch das berufspolitische Selbstverständnis Sozialer Arbeit beschäftigen muss.

Der Studienschwerpunkt „Global Social Work – Interkulturelle Soziale Arbeit“

Der an der FH Bielefeld eingeführte Studienschwerpunkt bezieht sich auf die genannten Diskurse und thematisiert sie für relevante globale und interkulturelle Ansätze. Soziale Arbeit wird thematisiert als 'Menschenrechtsprofession' (Staub-Bernasconi 1995). Sozialpädagogische Angebote erfolgen auf der Basis der Ansätze „Globalen Lernens“, „Interkultureller Pädagogik und Kommunikation“. Es werden folgende Ziele verfolgt:

- Vermittlung kultureller Kompetenz als Schlüsselqualifikation sozialer Arbeit,

- Ermöglichung von Fremdheitserfahrung in anderen kulturellen Systemen und Erweiterung des Wahrnehmungs- und Handlungsspektrums

- Wissensvermittlung über Globalisierungsprozesse und ihre Auswirkungen auf die Soziale Arbeit.

Der Studienschwerpunkt strebt an, angehende Sozialarbeiter und Sozialpädagogen auf spätere Anforderungen vorzubereiten, indem Zusatzkompetenzen in globalen und (inter-)kulturellen Feldern sowie beim Spracherwerb abverlangt werden. Durch Leistungen in den Themenfelder GSW (Global Social Work), IKS (Interkulturelle Soziale Arbeit) und einer spezifischen Auswertung eigenständig durchgeführter Projekte werden in Verbindung mit der Ringvorlesung Qualifikationen gebündelt und ausgebaut.

Warum „Global Social Work“?

Seit einigen Jahren wird international diskutiert, ob es global gültige Ziele Sozialer Arbeit geben kann, ob und wie eine Orientierung an sozialer Gerechtigkeit und den Menschenrechten für alle Gesellschaften und Kulturen ein Maßstab sein kann, ob es methodische Verfahren der Sozialen Arbeit und

Porträt Porträt Porträt Porträt Porträt Porträt Porträt Porträt Porträt Porträt

Sozialpädagogik gibt, die generelle Gültigkeit beanspruchen können (Mayadas/Elliott/Watts 1997). Einher gehen diese Fragestellungen mit Untersuchungen im internationalen Kontext zu den Systemen sozialer Sicherheit und deren länderspezifischen Besonderheiten wie sie z.B. von Dixon (1999) erfasst und in größere regionale und globale Kontexte eingeordnet wurden. Diese Diskussion ist ohne Einbindung in den sozialwissenschaftlichen Diskurs zur Globalisierung und den zur Sozialen Arbeit als „Menschenrechtsprofession“ nicht zu führen. Auch die Überlegungen einer globalen Sozialpolitik, wie sie z.B. in Ansätzen des Global Governance und des Globalen Lernens formuliert werden (Messner 1999), müssen berücksichtigt werden. Diese Diskurse sind auf die Veränderung des Status Quo – die auseinanderklaffende Schere zwischen Arm und Reich und die eskalierenden Gewaltverhältnisse auf lokaler Ebene – ausgerichtet.

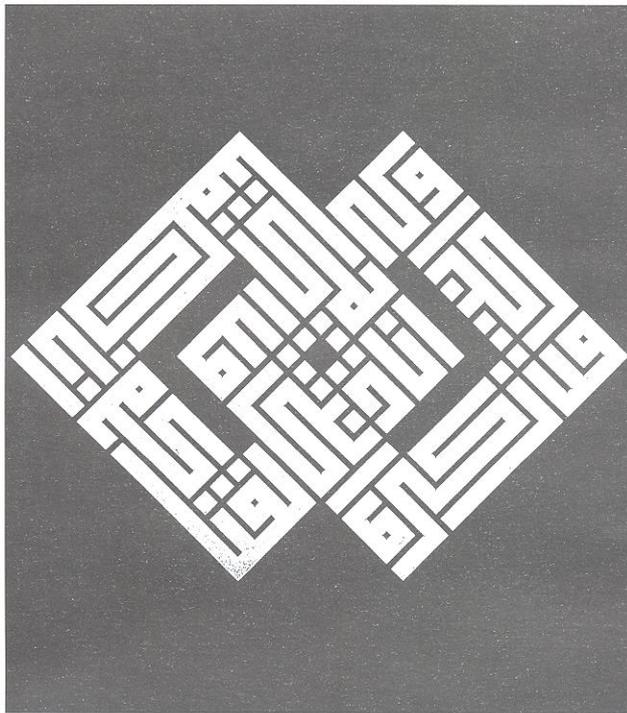
Historisch gesehen hat Soziale Arbeit in ihrem Selbstverständnis immer auch gesellschaftskritische, parteilich auf der Seite des Klienten stehende Handlungskonzepte entwickelt und vertreten. Gesellschaftsanalyse ist seit den 70er Jahren ein fester Bestandteil Sozialer Arbeit. Hilffsysteme, die unter Beibehaltung der bestehenden Ordnungen Armut und Elend in Kauf nehmen und versuchen, soziale Verbesserungen zu erreichen, geraten schnell an ihre Grenzen. Sie werden als strukturell unfähig und als Form der „Kolonialisierung von Lebenswelten“ beschrieben. Im Gegensatz dazu zielen Unterstützungsangebote wie „Hilfe zur Selbsthilfe“, „Empowerment“ und „Ressourcen“-orientierte Ansätze auch auf strukturelle Veränderungen. Diese Angebote bemühen sich ferner, die zu unterstützende Bevölkerung nicht generell zu „klientalisieren“.

Da sich Wohlfahrtssysteme auf Staaten beziehen, blieben die einschlägigen Gesellschaftsanalysen und Hilffsysteme bis vor ein paar Jahren national begrenzt. Mit einer zunehmenden Internationalisierung Sozialer Arbeit durch die Europäisierung und Globalisierung einerseits und die immer weiter auseinanderklaffende Armutsschere weltweit andererseits wird deutlich, dass eine nationalstaatliche Begrenzung sozialarbeiterisch relevanter Gesellschaftsanalyse unzureichend ist. So hat Dänemark seinen Nicht-Beitritt zur Währungsunion u.a. mit fehlenden Konzepten zum innereuropäischen Ausgleich sozialer Dienstleistungen begründet. Die Wohlfahrtsstrukturen sind allein in Europa derart verschieden, dass hier dringend Austausch und Kooperation verlangt und auch gefördert wird.

Global gesehen verstärkt sich die auseinanderklaffende

Schere von Arm und Reich. Das Armutsgefälle bleibt nicht ohne Folgen für eine sich weltweit vernetzende Soziale Arbeit und erfordert neue Formen einer weltweit operierenden, lokal angesiedelten Sozialen Arbeit. Durch die Verflechtungen ethnischer Gruppenzugehörigkeit mit sozialstrukturellen Ausgrenzungs- und Stigmatisierungsprozessen unterliegen ethnische Gruppen in zentralen Staaten ebenso wie indigene Völker in Ländern der Peripherie besonderen Ausgrenzungen, die – um Marginalisierungsprozesse, Vorurteilsbildung und Stereotypisierung einzugrenzen – eine allgemeine kulturübergreifende und globale Bildung erforderlich machen.

In dem Themenfeld „Global Social Work“ werden Seminare und Vorträge zu den oben angedeuteten Zusammenhängen angeboten, die die Studierenden befähigen, soziale Probleme im globalen Kontext verorten zu können und Antworten der Sozialen Arbeit aktiv zu suchen. Diese Fähigkeit wird als „Global-Soziale Kompetenz“ bezeichnet.



Warum „Interkulturelle Soziale Arbeit“?

Soziale Arbeit befasst sich mit Personengruppen, deren Lebensweisen als „Besondere“ definiert werden und die Unterstützung benötigen. Dazu gehören sowohl sozial, physisch und psychisch Benachteiligte als auch kulturell ausgegrenzte Personengruppen, die – wie „Frauen“ zum Beispiel – keineswegs in der

Minderheit sind. Rommelpacher hat in ihren Arbeiten die Dominanzkulturen innerhalb westlicher Gesellschaften herausgearbeitet und festgestellt, „dass unsere ganze Lebensweise, unsere Selbstinterpretationen sowie die Bilder, die wir vom Anderen entwerfen, in Kategorien der Über- und Unterordnung gefasst sind“ (Rommelpacher 1998, S. 22). Kultur sei in westlichen Gesellschaften wesentlich durch Traditionen von Herrschaft geprägt. Hier wird die kulturelle Dimension mit der sozialstrukturellen integriert und eröffnet theoretisch den Hintergrund für eine Interkulturelle Soziale Arbeit. Damit unterscheidet sie sich auch von den Verfahren Interkultureller Kompetenzvermittlung, die das „Soziale“ im Sinne des sozialen Unterschieds und der sozialen Hierarchie unthematisiert lassen. Viele Verfahren Interkultureller Kompetenzvermittlung setzen per se eine Gleichwertigkeit von Kulturen voraus, die faktisch in den kulturellen Hierarchien einzelner Staaten oder global gesehen nicht existiert – auch wenn sie möglicherweise gewünscht wird.

Die im Feld der Interkulturellen Sozialen Arbeit erforschten und analysierten Interaktionsprozesse sollen hier zwischen

Porträt Porträt Porträt Porträt Porträt Porträt Porträt Porträt Porträt Porträt

gruppenspezifischen Kulturen ermöglicht werden, ohne sozialstrukturelle Diskriminierung zu negieren. Dabei umfasst der Begriff der Kultur weder die „Kultur“ im Sinne der Bildung, noch die Differenzierung in soziale oder nationale Kulturen. Kulturen werden vielmehr als Gebilde verstanden, die auf allen gesellschaftlichen Ebenen differenzierbar sind, auf der Ebene von Gesellschaften und Völkern ebenso wie auf der von Institutionen oder Gruppen (Giebler 1997).

Anti-Rassismus Training oder Mediation können als Beispiele für interkulturelle Methoden Sozialer Arbeit genutzt werden, die sich als Methoden der Konfliktbewältigung in Interkultureller Sozialer Arbeit einsetzen lassen (vgl. Hohmann zit. in Nieke 2000, S. 35).

Interkulturelle Kommunikations- und Interaktionstrainings, interkulturelle Selbstreflexion und Methoden interkultureller Begegnung beziehen sich auf gruppenpädagogische und selbstreflexive Anteile und sind in konfliktreduzierten multi-kulturellen und homokulturellen Arbeitsfeldern sinnvoll, um ein Bewusstsein über Interkulturalität zu erreichen. Zum Beispiel sind bereits etliche pädagogische Ansätze für Kinderarbeit entwickelt worden (z.B. Johann/Michely/Springer 1998). In der Kindheit und Jugend kann noch am ehesten gegen Vorurteilsbildung erfolgreich pädagogisch gearbeitet werden, so dass sich hier ein breites Feld sozialpädagogischer Aufgabenstellung stellt.

Ziel des Themenfeldes Interkulturelle Soziale Arbeit ist die Vermittlung *Interkultureller Sozialer Kompetenz*. Dazu gehören:

- Reflexionskompetenz persönlicher Fähigkeiten und Haltungen,
- Entwicklung eines Repertoires methodischer Kenntnisse,
- Reflektierte Fremdheitserfahrung in einer anderen Kultur,
- Aneignung von Wissen über eine andere Kultur und
- Sprachkenntnisse.

Unerlässlich sind weitere personale Grundlagenkompetenzen, die Sozialpädagogen und Sozialarbeitern im Laufe der Ausbildung erwerben sollten, nämlich: Allgemeine kommunikative Kompetenz, Empathie, Offenheit, Flexibilität, Ambiguitätstoleranz, Konfliktfähigkeit und Kreativität (vgl. auch Giebler 1997).

Ausblick

Mit der hier beschriebenen Schwerpunktkonzeption antwortet die Ausbildung auf neue Anforderungen in der Sozialen Arbeit, die sich durch Globalisierungsprozesse voraussichtlich weiter verstärken werden. Kenntnisse der durch Migration hervorgerufenen sozialen Problemlagen können nicht als spezifische Feldkompetenz vermittelt werden, wie dies bei der Arbeit mit Behinderten, der Jugend- oder Altenarbeit der Fall ist. Migration taucht in jedem Feld auf.

Die Globalisierung von Ökonomie, Kultur und Kommunikation führt zu einer Veränderung von Lebenslagen, mit der sich die Sozialarbeitswissenschaft befassen sollte. Globale, soziale, wirtschaftliche, politische und kulturelle Verhältnisse müssen analysiert werden, um Studierende auf soziale Aufgabenfelder vorzubereiten, die durch Globalisierungspro-

zesse hervorgerufen werden. Reflektierte Auslandserfahrungen und kulturelle Begegnungen sollten die Ausbildung vertiefen. Studierende sollten während ihrer kulturellen Erfahrungen im Ausland kompetent und fundiert begleitet werden.

Soziale Arbeit ist in meinem Verständnis nicht allein professionelle Sozialarbeit und Sozialpädagogik. Sie ist die Arbeit am Sozialen einer Gesellschaft. Daran beteiligen sich auch Personen, die Soziale Arbeit zwar nicht zur Profession gewählt haben, aber dennoch am sozialen Gerüst einer Gesellschaft mitstricken und es aufrechterhalten. Eine besondere Rolle kommt hier allerdings der Sozialen Arbeit als Profession und der Sozialarbeitswissenschaft als Forschungsdisziplin zu, die sich mit den Zusammenhängen der Konstruktion des Sozialen innerhalb einer Gesellschaft befasst.

Interkulturelle und globale Kompetenzen sollten Grundlagenkompetenzen werden. Sie befähigen angehende Sozialarbeiter und Sozialpädagogen, die Einflüsse der Weltveränderungen auf soziale Lagen zu sehen und schaffen die Voraussetzung, mit kulturellen Begegnungen umzugehen und subjektiv reflektierte Fremdheitserfahrungen zu integrieren.

Cornelia Giebler

Literatur:

- Auernheimer, G. (Hg.):** Einführung in die interkulturelle Erziehung. 25 Jahre FH Bielefeld, Festschrift. Darmstadt 1990.
- Dixon, J.:** Social Security in global Perspective. Westport 1999.
- Giebler, C.:** Fremdheitserfahrung in der sozialen Arbeit und Pädagogik. Theoretische Überlegungen zum professionellen Handeln in sozialer Realität. In: Zeitschrift für Internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 20(1997)4, S. 2-7.
- Giebler, C.:** Wer entwickelt wen wohin? Überlegungen zum Entwicklungsbegriff in sozialer und Entwicklungszusammenarbeit. Vortrag Bielefeld am 4.4.2001.
- Johann, E./Michely, H./Springer, M.:** Interkulturelle Pädagogik. Methodenhandbuch für sozialpädagogische Berufe. Berlin 1998.
- Mayadas, N. S./Elliott, D./Watts, T. (Hg.):** International Handbook on Social Work Theory and Practice. Greenwood 1997.
- Messner, D.:** Strukturen und Trends der Weltgesellschaft. In: Hauchler, Ingomar et al. (Hg.): Globale Trends 2000. Fakten, Analysen, Prognosen. Frankfurt 1999.
- Nieke, W.:** Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierungen im Alltag. Opladen 2000.
- Prenzel, A.:** Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. Opladen 1995.
- Rommelspacher, B.:** Dominanzkultur. Texte zur Fremdheit und Macht. Berlin 1998.
- Staub-Bernasconi, S.:** Systemtheorie, soziale Probleme und Soziale Arbeit: lokal, national, international. Oder: Vom Ende der Bescheidenheit. Bern 1995.
- Thiersch, H.:** Gerechtigkeit und Effektivität. Die soziale Arbeit in den Zeiten der Globalisierung – eine Skizze zur Selbstvergewisserung der Profession. In: Blätter der Wohlfahrtspflege, 144(1997)7+8.
- Unger-Heitsch, H.:** Ethnopädagogik '98: Völkerkundler gründen eine neue interdisziplinäre Arbeitsgemeinschaft In: Zeitschrift für Internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 21(1998)1, S. 35-37.
- Wendt, W. R.:** Globalisierung und Wohlfahrt. In: Blätter der Wohlfahrtspflege, 144(1997) 7+8.
- Wolfensohn, J.:** Köhler will Empfängerländer stärker in die Pflicht nehmen. In: Taz Berlin, 27.9.2000.
- Wolpold-Bosien, M.:** Wirtschaftliche, soziale und kulturelle Menschenrechte als Herausforderung für die Entwicklungszusammenarbeit mit Zentralamerika. FIAN/Heinrich-Böll-Stiftung 1999.

Barbara Asbrand / Gregor Lang-Wojtasik

Gemeinsam in eine nachhaltige Zukunft?

Anmerkungen zum 'Bericht der Bundesregierung zur Bildung für eine nachhaltige Entwicklung'

Betrachtet man Nachhaltigkeit im Gefolge der UN-Konferenz für Umwelt und Entwicklung in Rio im Jahr 1992 als eine Aufgabe für Umwelt- und Entwicklungspolitik, ist eine gewisse Umweltlastigkeit des Berichts der Bundesregierung zur Bildung für nachhaltige Entwicklung unübersehbar. Die im Bericht dargestellten Praxisbeispiele verdeutlichen, dass Anspruch und Wirklichkeit der gleichberechtigten Umsetzung von Umweltbildung und Globalem Lernen in einem gemeinsamen Bildungskonzept weit auseinanderklaffen.

Im 100 Seiten starken Opus – als Nachfolgepublikation des 'Ersten Berichts zur Umweltbildung' vom Herbst 1997 – werden allgemeine Entwicklungen und Aktivitäten des Bundes, der Länder und anderer, öffentlich geförderter Träger im Zeitraum Herbst 1997 bis Herbst 2001 dargestellt, die einer Bildung für eine nachhaltige Entwicklung im weitesten Sinne zuzurechnen sind. Der Bericht erscheint gut platziert: im Wahljahr 2002 und damit zehn Jahre nach dem UN-Gipfel für Umwelt & Entwicklung 1992 in Rio de Janeiro. Insofern ist er auch ein Bilanzierungsinstrument für die Johannesburg-Konferenz, um die Umsetzung der Agenda 21 in den vergangenen zehn Jahren auf den Prüfstand zu stellen.

Der Bericht lässt sich in vier thematische Bereiche gliedern: 'Theorie' (Kapitel 2), Bestandsaufnahme (Kapitel 3), Aktivitäten (Kapitel 4, 5, 6) und Konsequenzen (Kapitel 7).

'Theorie'

In diesem ersten Bereich werden der politische und gesellschaftliche Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung abgesteckt sowie begriffliche und konzeptionelle Klärungen des Leitbildes der 'Nachhaltigkeit' und der 'Bildung für eine nachhaltige Entwicklung' vorgenommen.

Bisher war die Berichterstattung der Bundesregierung auf die Umweltbildung beschränkt. Hält man sich dies vor Augen, ist es sehr zu begrüßen, dass sich die Bundesregierung die konzeptionelle Weiterentwicklung von der Umweltbildung zur Bildung für nachhaltige Entwicklung zu eigen macht. Sie sieht den Erwerb von Gestaltungskompetenz als 'Eckpfeiler' und zentrales Ziel aller Bildungsaktivitäten im Horizont einer nachhaltigen, zukunftsfähigen Entwicklung an (S. 25f). Denn erstens wird in der Konzeption einer Bildung für nachhaltige Entwicklung – im Vergleich zur klassischen Umweltbildung – anerkannt, dass Bildung nicht mehr auf den nationalen oder regionalen Horizont beschränkt bleiben kann, sondern dass die Herausforderungen des 21. Jahrhunderts eine globale Perspektive verlangen. Dem Aspekt der globalen Gerechtigkeit und der globalen Dimension ökologischer Fragestellungen wird in dem Konzept dementsprechend ein wichtiger Stellenwert beigemessen (vgl. z.B. Bund-Länder-Kommission 1998, S.22). Der Bericht der Bundesregierung beschreibt die Um-

weltbildung und die entwicklungspolitische Bildung zutreffend als die beiden Säulen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung (S. 24f). Zweitens wird mit der Gestaltungskompetenz ein Ziel formuliert, dem auch aus der Perspektive des Globalen Lernens ausdrücklich zuzustimmen ist. Schließlich messen auch neuere Konzeptionen des Globalen Lernens dem Erwerb von Kompetenzen für das Leben in der komplexen Weltgesellschaft angesichts einer unbestimmten Zukunft große Bedeutung bei (Scheunpflug / Schröck 2000, S. 6-18). Globales Lernen teilt die Einschätzung, dass es nicht um „die unmittelbare Vermittlung eines veränderten [...] Verhaltens oder um moralische Appelle geht“ (S. 25) sondern um den Erwerb von Fach-, Methoden-, sozialen und personalen Kompetenzen (Scheunpflug / Schröck, a.a.O.). Diese sind – lediglich mit anderen Worten – auch in dem Konzept der Gestaltungskompetenz beschrieben. Begrüßenswert ist generell, dass sich der Bericht in seinem ersten Teil um eine weitreichende Definition der Bildung für nachhaltige Entwicklung bemüht, die unterschiedliche Standbeine berücksichtigt, miteinander verbindet und unangebrachte Engführungen vermeidet. Dies ist vor allem ein besonderes Verdienst angesichts der generellen Definitionsschwierigkeit des Gegenstandes.

Gleichwohl – als ob es dazu noch eines Beweises bedürft hätte – belegt auch der vorliegende Bericht der Bundesregierung an mehreren Stellen, dass es sich bei dem Modewort 'Nachhaltigkeit' um einen Gummibegriff handelt, der sich einer eindeutigen Definition entzieht und der deshalb für alles und jedes erhalten muss. Aus entwicklungspolitischer Perspektive ist es zumindest erwähnenswert, dass die Bundesregierung in ihrer Definition des Leitbildes der Nachhaltigkeit die Begriffe 'Entwicklungspolitik', 'Nord-Süd', 'Entwicklungsländer' oder 'Globalisierung' nicht verwendet, wohl aber eine moderne Fortschrittssemantik. Von „Effizienzsteigerung“, „neuen Technologien“ und „besseren Produktionsverfahren“ ist die Rede (S. 23), oder davon, dass die ökologische Modernisierung neben dem Erhalt der natürlichen Lebensgrundlagen „mehr Arbeit schafft“ und eine „wirtschaftlich leistungsfähige Entwicklung“ anstrebt (S. 43). Der Hinweis, dass diese Entwicklung auch „sozial gerecht“ sein soll, lässt nicht zwingend darauf schließen, dass hier das Grundprinzip der Nachhaltigkeit, die inter- und intragenerationelle Gerechtigkeit im Sinne eines Nord-Süd-Ausgleichs und der Berücksichtigung kommender Generationen im Mittelpunkt steht. Selbstverständlich ist dies ein bildungspolitischer Kommentar und es geht hier nicht in erster Linie darum, die aus entwicklungspolitischer Sicht enttäuschende nationale Nachhaltigkeitsstrategie zu kommentieren (vgl. S. 43: Die Themen sind ausschließlich ökologische, nämlich Klima, Energie, Umwelt, Ernährung und Gesundheit, Mobilität). Aber die geringe entwicklungspolitische Profilie-

Kommentar Kommentar Kommentar Kommentar Kommentar Kommentar Kommentar

rung der bundesdeutschen Nachhaltigkeitsdebatte, ist symptomatisch. Die Umweltlastigkeit der Praxis einer 'Bildung für eine nachhaltige Entwicklung', die auch der Bericht der Bundesregierung konstatiert (s.u.), könnte ursächlich mit der geringen Bedeutung zusammenhängen, die allgemein der Entwicklungspolitik im Zusammenhang mit dem Leitbild der Nachhaltigkeit beigemessen wird.

Soweit zur 'Theorie' des 'Berichts der Bundesregierung zur Bildung für eine nachhaltige Entwicklung'. Einmal mehr wird hier der Beweis geführt, dass Theorie und Praxis zwei Paar Schuhe sind. Denn mit den Feststellungen bezüglich der *Konzeption* einer Bildung für nachhaltige Entwicklung ist noch nichts über die *Bildungspraxis* ausgesagt – und zwar unabhängig davon, ob diese eher in der Umweltbildung oder im Globalen Lernen angesiedelt ist.

Bestandsaufnahme und Aktivitäten

Hier werden empirische Befunde, Tendenzen und Entwicklungen in vorschulischer Bildung, Schule, Hochschule, beruflicher Aus- und Weiterbildung sowie informelle Bildungsaktivitäten in Lokalen Agenda-Prozessen beschrieben, um einen „Überblick [zu] erhalten, wie weit sich das Leitbild 'Nachhaltigkeit' in der Bildungspraxis ausgebreitet hat“ (S. 29). Als Aktivitäten werden ausführlich Arbeitsfelder und Förderaktivitäten von Bundesministerien und anderen Trägern wie Stiftungen, Netzwerken und Wettbewerben im Bereich der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung beschrieben.

Der mutmachenden Einschätzung der Theorie, dass konzeptionell in der Bildung für nachhaltige Entwicklung eine Gleichberechtigung der beiden Säulen Umweltbildung und entwicklungspolitischer Bildung festzustellen ist, steht eine im Bericht der Bundesregierung beschriebene Bildungspraxis gegenüber, die diesen Anspruch nicht erfüllt. Das Ungleichgewicht beginnt bereits bei der Datenlage: Im Blick auf die Umweltbildung und Umweltbewusstseinsforschung existieren aussagekräftige empirischen Daten, während es zur Praxis der entwicklungspolitischen Bildung überhaupt keine Forschung gibt (S. 31). Hier ist zuallererst ein offensichtliches Defizit in der Forschungsförderung festzuhalten.

Aber auch dort, wo sich der Bericht der Bundesregierung nicht auf Forschungsergebnisse stützt, sondern vielmehr Einzelprojekte auflistet und Tendenzen in den Bildungsbereichen beschreibt, zeigt sich aus entwicklungspolitischer Sicht ein düsteres Bild. Inhaltsanalytisch gewendet ist feststellbar: In den Projekten der Bildungspraxis geht es beispielsweise im Vorschulbereich thematisch um „naturnahe Gestaltung der Außenflächen, Beiträge zum Energiesparen, spielzeugfreie Phasen“, „Wald- und Naturkindergärten“, „ökologische Kinderrechte“ (S. 29f) oder im universitären Bereich um „Umweltfragen“, „Umweltmanagementsysteme“, „Ökobilanzierung“, „Umweltberichte“ usw. (S. 34f). Umweltbezogene Themen werden ca. 10-mal je Unterkapitel genannt, entwicklungsbezogene Aspekte gar nicht bzw. nur ein Mal. Im Blick auf Schule stellt der Bericht fest, dass „die traditionellen Umweltthemen [...] im Schulgeschehen gut verankert sind“ (S.

32), während die Auflistung entwicklungspolitischer Themen gegenüber dem Umweltaspekt auch hier deutlich geringer ist. Für die berufliche Bildung heißt es: „Umweltbildung [ist] als neue Aufgabe in der beruflichen Aus- und Weiterbildung inzwischen weitgehend akzeptiert. [...] Entwicklungspolitische Themen spielen weniger eine Rolle.“ (S. 33) Trotzdem muss das Verdienst des Berichtes festgehalten werden, die Fülle an Projekten zu benennen. Defizitär ist die Ausblendung des entwicklungspolitischen Bereiches. Denn warum werden z.B. durchaus kritikwürdige Projekte wie „Das Wunder vom Kompost“ (S. 68) detailliert gewürdigt, während von Seiten globalen Lernens Sendepause zu sein scheint. Ein Hinweis auf die Bedeutung interkultureller Kontakte und ihre fruchtbare Nutzung mit Blick auf eine Bildung für Nachhaltige Entwicklung wäre lohnenswert gewesen.

Hinweisen möchten wir ausdrücklich auf die Modellschulen des BLK-Programms '21' zur Bildung für nachhaltige Entwicklung, die in dieser Bestandsaufnahme *nicht* berücksichtigt sind. Diese wollen wir von unserer Feststellung, dass Bildung für nachhaltige Entwicklung überwiegend Umweltbildung ist deshalb zunächst ausnehmen, da das Programm in dem Abschnitt über die (Förder-) Aktivitäten des BMBF im 4. Kapitel behandelt wird. Es wäre interessant zu wissen, ob die globale Perspektive in der schulischen Praxis des BLK-Programms '21' eher berücksichtigt wird und ob sich die Verknüpfung der ökologischen sowie globalen Dimension der Nachhaltigkeit im Konzept des Programms in der Schulpraxis niederschlägt. Da der Bericht der Bundesregierung darüber leider keine Auskunft gibt, darf die Veröffentlichung der auf Seite 58 lediglich erwähnten Evaluationsergebnisse des BLK-Programms '21' mit großer Spannung erwartet werden.

Zu der Frage, wo die Ursachen für die offensichtliche Dominanz von Umweltthemen in der Bildung für nachhaltige Entwicklung und die vielfach beklagte Randstellung Globalen Lernens in der Bildungspraxis zu suchen sind, liefert der Bericht der Bundesregierung u.E. selbst die Antwort: Auf über 50 Seiten sind die (Förder-) Aktivitäten von Bund, Ländern, Kommunen und anderen, aus Mitteln des Bundes geförderten Akteuren für eine Bildung für nachhaltige Entwicklung ausführlich dargestellt. Vergleicht man die Aktivitäten und insbesondere die Förderung, die aus dem Bereich der klassischen Umweltbildung in die Bildungspraxis fließen (BMU, UBA, Deutsche Bundesstiftung Umwelt) mit den Fördermöglichkeiten der entwicklungspolitischen Institutionen (BMZ), stellt sich die Frage nicht mehr, warum es so schwer ist, die konzeptionelle Gleichberechtigung der beiden Säulen Umwelt- und entwicklungspolitische Bildung in der Praxis der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung zu realisieren. Der Bericht listet auf acht Seiten (S. 67-72, 89-92) die Aktivitäten des BMU, des UBA und der Deutschen Bundesstiftung Umwelt auf. Diese Aufstellung umfasst eine Fülle von zum Teil sehr umfangreichen Einzelprojekten und -programmen, Forschungsförderung. Hervorgehoben wird in einem eigenen Unterkapitel (S. 71) die Bedeutung der „Verbändeförderung“, also die finanzielle Unterstützung der Umwelt-NRO mit dem Ziel der „Professionalisierung dieser wichtigen Akteure“. Dagegen

Kommentar Kommentar Kommentar Kommentar Kommentar Kommentar Kommentar

nimmt sich die durch das BMZ geförderte entwicklungs- politische Inlandsarbeit außerordentlich bescheiden aus. Eine Seite (S. 72-74, davon eine Seite über Zusammenarbeit mit Partnerländern im Bildungsbereich) scheint auszureichen, dieses Arbeitsfeld darzustellen. Forschungsförderung oder die Erwähnung einer Verbändeförderung entwicklungspolitischer NROs sucht man in dem Bericht der Bundesregierung vergeblich.

Auch der Vergleich der Zahlen, die der Bericht der Bundesregierung mitteilt, ist eindeutig: Den 306 Mio. DM, die die Deutsche Bundesstiftung Umwelt von 1991 bis 2000 für Projekte der Umweltbildung bewilligt hat, das bedeutet im Durchschnitt 30 Mio. DM jährlich (dabei sind die anderen Förderbereiche der DBU und ihr Gesamtfördervolumen von 1,74 Mrd. DM in zehn Jahren sowie die Mittel des BMU / UBA für Umweltbildungsprojekte nicht berücksichtigt) stehen 7 Mio. DM gegenüber, die das BMZ z.B. im Jahr 2001 für entwicklungspolitische Bildungsarbeit an Fördermitteln vergeben konnte. Kein Wunder also: Entwicklungspolitische Bildung / Globales Lernen kämpft ständig gegen jene Grenzen an, die durch mangelnde Ressourcen gesetzt werden.

Konsequenzen

Abschließend werden Erfordernisse im Blick auf eine zukünftige Weiterentwicklung der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung in sechs Punkten formuliert.

Wir wollen den o.e. Befund aber zunächst positiv interpretieren: Wenn es stimmt, dass die klassische Umweltbildung inzwischen in allen Bildungsbereichen gut etabliert ist, dann haben zehn Jahre intensive Förderung von Projekten und Programmen, Forschung, Multiplikatoren und Netzwerken (z.B. NROs) im Umweltbildungsbereich offensichtlich Wirkung gezeigt. Und in der Tat sind die in dem Bericht geschilderten Aktivitäten der Bundesregierung, die Projekte und Programme der Umweltbildung, beeindruckend. Man *muss* den Vergleich der Aktivitäten in der Umweltbildung mit dem entwicklungspolitischen Bereich allerdings leider auch so interpretieren: Die entwicklungspolitische Bildung ist offensichtlich ein Stiefkind bundesdeutscher Bildungs- und Forschungsförderung. Wenn mit der Bildung für nachhaltige Entwicklung aber konzeptionell die gleichberechtigte Integration der Umwelt- und der entwicklungspolitischen Bildung in ein Konzept angestrebt wird, entsteht ein enormer Handlungsdruck. Denn dann muss zunächst allerhand getan werden, um das Globale Lernen und seine Institutionen strukturell wenigstens auf den Stand der Umweltbildung und ihrer Institutionen zu bringen. Das bedeutet: Die Realisierung einer Bildung für nachhaltige Entwicklung, die auch dem globalen Anspruch der Agenda 21 gerecht würde, braucht regionale Zentren der entwicklungspolitischen Bildung – vergleichbar den Umweltbildungseinrichtungen. Notwendig sind Forschungsinstitute, die sich mit Globalem Lernen beschäftigen, wie beispielsweise das IPN in Kiel im Umweltbereich. Auch die Auslobung von Schüler- und Jugendwettbewerben könnten zu einer Verbreitung entwicklungsbezogener Bildung beitragen. All dies gibt es aber bisher noch nicht. Notwendig ist

auch eine erheblich verbesserte Förderung und der Ausbau vorhandener Strukturen, etwa der entwicklungspolitischen NROs und ihrer Netzwerke, der bestehenden Schulberatungsstellen u.ä., die Verankerung Globalen Lernens in allen Phasen der Lehrerausbildung durch Aufnahme in Studien- und Prüfungsordnungen, in die Ausbildung von Sozialpädagogen und Erziehern sowie eine Fortschreibung der begonnenen Curriculumreform. Mehr als überfällig ist die Überarbeitung der KMK-Empfehlungen von 1997 'Eine Welt / Dritte Welt in Unterricht und Schule' vor dem Hintergrund der globalen Entwicklung zu einer Weltgesellschaft durch eine breit zusammengesetzte Projektgruppe, in der alle Akteure nachhaltiger Bildung vertreten sein sollten.

Der Forderung des VENRO, der den 'Bericht der Bundesregierung zur Bildung für eine nachhaltige Entwicklung' ebenfalls kommentiert hat, ist vor diesem Hintergrund uneingeschränkt zuzustimmen (VENRO 2002). Erstens müssen die Mittel des BMZ für entwicklungspolitische Bildungsarbeit deutlich erhöht werden – und zwar mindestens auf die UNDP-Empfehlung von zwei Prozent der öffentlichen Entwicklungshilfeleistungen. Zweitens braucht es eine Stiftung zur Förderung der entwicklungspolitischen Inlandsarbeit, die der Deutschen Bundesstiftung Umwelt in nichts nachsteht.

Auch im Forschungsbereich muss eine Trendwende einsetzen. Notwendig sind Untersuchungen in der Schule zum Stand sowie im Bereich außerschulischer Bildung zu Umfang und Qualität einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. Gleiches gilt für den Bereich der beruflichen Bildung, um Inhalte und exemplarische Lernfelder für Ausbildungsordnungen sowie Rahmenpläne zu konkretisieren. Dies vor allem auch im Hinblick auf die Erstellung qualitativ hochwertiger didaktischer Materialien. In diesem Zusammenhang sei auch auf das enorme Potential von Nachwuchsförderung hingewiesen, das sich hier eröffnen könnte.

Wie steht es mit den Konsequenzen, die der Bericht der Bundesregierung konstatiert? „Wichtigstes Ziel [...] ist, Bildung für eine nachhaltige Entwicklung zu einer selbstverständlichen Aufgabe in allen Bildungsbereichen werden zu lassen“ (S. 106). Eine wunderbare Vision, der wir uneingeschränkt zustimmen.

Aber: Die „Anknüpfungsmöglichkeiten für eine Weiterentwicklung einer Bildung für eine nachhaltige Entwicklung in den nächsten Jahren“ (S. 102ff) formulieren in fünf von sechs Punkten die Notwendigkeit von Netzwerken, Dialogen und Kooperationen. Dies klingt wie eine alte Forderung aus Politik und Verbandsarbeit – nach dem Motto: 'Wenn ich nicht mehr weiter weiß, gründe ich 'nen Arbeitskreis.' Möglicherweise ist den Autoren und Autorinnen des Berichtes das Theorie-Praxis-Dilemma bewusst. Gerade deshalb möchten wir Mut machen, die Augen nicht vor der Realität zu verschließen: Auch Netzwerke leben nicht von Luft und Liebe, sondern brauchen eine solide Finanzausstattung, wenn Synergieeffekte wirken sollen. Auch Netzwerke und Kooperationen brauchen Ressourcen, Koordinatoren, Geschäftsstellen und Multipliktoren auf allen Ebenen. Sonst ist zu befürchten, dass es einmal mehr beim Austausch von Informationen über Innovationen bleibt, die nicht mehr

in der Praxis ankommen.

Unser Fazit: Ein gutes Konzept allein reicht nicht, Investitionen in eine Praxis, die mit der Entwicklungsthematik die globale Dimension der Nachhaltigkeit bearbeitet, sind nötig!

Literatur:

Asbrand, Barbara / Lang-Wojtasik, Gregor: Globales Lernen als gesellschaftlicher Auftrag – es wird Zeit zu handeln. Anmerkungen zum VENRO-Papier 'Globales Lernen' als Aufgabe und Handlungsfeld entwicklungspolitischer Nicht-Regierungsorganisationen. In: Zeitschrift für Internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 25(2002)1, S. 42-44.

Beitz, Steffen: Die entwicklungspolitische Bildung steht noch immer im Schatten. Der Bericht der Bundesregierung zur Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. In: epd-Entwicklungspolitik (2002)7, S. 53-54.

Bericht der Bundesregierung zur Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Bonn 2001; veröffentlicht unter: ftp://ftp.bmbf.de/011212bfne_bericht_kabinettfassung.pdf, 25.4.2002.

Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (Hg.): Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Orientierungsrahmen. Bonn 1998.

Scheunpflug, Annette / Schröck, Nikolaus: Globales Lernen. Einführung in eine pädagogische Konzeption zur entwicklungsbezogenen Bildung. Stuttgart 2000.

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hg.): 'Eine Welt / Dritte Welt' in Unterricht und Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 28.2.1997.

VENRO: VENRO-Stellungnahme zum 'Bericht der Bundesregierung zur Bildung für eine nachhaltige Entwicklung'. Bonn 2002; veröffentlicht unter: www.venro.org/fr_akt.html, 25.4.2002.

VENRO: „Globales Lernen“ als Aufgabe und Handlungsfeld entwick-

lungspolitischer Nicht-Regierungsorganisationen. Grundsätze, Probleme und Perspektiven der Bildungsarbeit des VENRO und seiner Mitgliedsorganisationen. Bonn 2000 (VENRO-Arbeitspapier Nr. 10).



Dr. Barbara Asbrand, geb. 1967; Grundschullehrerin; Promotion in Erziehungswissenschaften über interreligiösen Religionsunterricht; arbeitete viele Jahre für den Weltladen-Dachverband e.V.; derzeit Habilitationsstipendiatin an der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Universität Erlangen-Nürnberg; Veröffentlichungen zu Religionsunterricht, Fremdverstehen und Umgang mit Differenz, Globalem Lernen und Fairem Handel.



Dr. Gregor Lang-Wojtasik; geb. 1968; Grundschullehrer; Promotion in Erziehungswissenschaften über Non-formale Bildung in Indien und Bangladesch; wissenschaftlicher Assistent am Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Universität Erlangen-Nürnberg; Veröffentlichungen zu interkultureller und internationaler Bildung, Globalem Lernen, Reformpädagogik und Nord-Süd-Forschung.

IKO – Verlag für Interkulturelle Kommunikation

Holger Ehling Publishing – Der Medienverlag

Edition Hipparchia

Frankfurt am Main · London

Wir veröffentlichen wissenschaftliche Literatur zur „Dritten Welt“, Interkulturellem Lernen, Theologie Interkulturell, Philosophie, Sprache und Literatur, Ökologie, Ökonomie und Interkulturellem Management und Entwicklungspolitik.

Anti-Rassismus Informationszentrum NRW e.V. (Hrsg.)

Mieke Besamusca-Janssen/Sigrun Scheve

Interkulturelles Management in Beruf und Betrieb

1999, 254 S., € 22,00,

ISBN 3-88939-474-4



Bernd Hafner, Paul Krämer, Willi Heinzen
Solarkocher in Westafrika

Grundlagen sowie praktische, sozio-ökonomische und ökologische Betrachtungen

2002, ca. 300 S., ca. 80 Abb., ca. € 20,00,

ISBN 3-88939-640-2

erscheint Juli 2002

„Der Leitfaden ist gedacht für die gesamte Belegschaft eines Unternehmens, angefangen vom Chef über den Betriebsrat bis hin zum ‚kleinen‘ Angestellten.“ NRZ, 29.9.1999

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

Internet: www.iko-verlag.de

Auslieferung: Order@KNO-VA.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

Bitte fordern Sie unser Titelverzeichnis an!

Anil Agarwal 1947 - 2002

'Wenn man zwangsweise fünf Jahre in einer Großstadt Indiens zugebracht hat, hat man seine Lebenserwartung mindestens fünf Jahre verkürzt – wegen der Luftverschmutzung', sagte mir 1986 in Bombay Barbara Malchow-Tayebi, eine deutsche Dozentin des Goethe Instituts, das in Indien Max Mueller Bhavan heißt, 'und kein Mensch kümmert sich darum' fügt sie noch dazu. Ob und wie viele Jahre seines Lebens man in einer indischen Großstadt einbüßt, bleibt eine Spekulation. Unüberseh- und fühlbar ist die enorme Luftverschmutzung, die nirgends in den westlichen Welt in einem so schlimmen Zustand zu finden ist. Der zweite Teil der Aussage, dass kein Mensch sich darum kümmert, stimmte schon damals nicht ganz. Dafür, dass die Aussage so nicht stimmte, steht der Name Anil Agarwal.

1982 veröffentlichte das von ihm gegründete Centre for Science and Environment (CSE) einen 'Civil Report on Indian Environment'. Der Bericht war insofern folgenreich, weil er einerseits das bislang vernachlässigte Thema 'Umwelt' ins Zentrum der öffentlichen (sich medialen) Diskussion stellte, gerade deshalb andererseits politisch Handelnde des Landes veranlasste, das Thema Umwelt offiziell aufzuwerten, eben durch die Einrichtung eines neuen Ministeriums. Der Bericht hatte deshalb so große Resonanz, weil er wissenschaftlich fundiert, aber allgemein verständlich und zum Teil polemisch abgefasst war. Auf einem Schlag wurde Anil Agarwal und mit ihm das CSE eine Institution in Sachen Umwelt.

In den letzten 20 Jahren fast alljährlich veröffentlicht das CSE Umweltberichte zur Lage der Umwelt in Indien und in der Welt.

Seit 1992 erscheint die international angesehene Zeitschrift Down to Earth (DTE) alle 14 Tage. Anil Agarwal, der am Indian Institute of Technology (IIT) ausgebildete Ingenieur, hat sowohl das Centre als auch die Zeitschrift mit viel Arbeit und Liebe aufgebaut. Er hat sich nicht gescheut, sich in Sachen Umwelt mit den Mächtigen national wie international anzulegen. So widersprach er mehrmals vehement Indira Gandhis Vorstellung der Entwicklung, genauso klagte er in dem mit Sunita Narain herausgegebenen Buch 'Global warming in an unequal World' über die mächtige Autoindustrie des Nordens.

Für ihn, schreibt Sunita Narain – seine langjährige Kollegin und jetzt Nachfolgerin – in einem Nachruf in DTE, Demokratie ist keine schöne Idee, sondern die einzige Art des Lebens. Er war davon überzeugt, dass der Umweltschutz keinen Luxus für die Armen, sondern eine Frage des Überlebens war. Deshalb hat er nie gezögert, Partei zu nehmen und politisch Verantwortliche in Rechenschaft zu ziehen. Auch deshalb war seine Stimme als Vertreter der NGOs in Rio – UNCTAD 1992 - so wichtig. Er hatte keine politische Macht, war aber nicht macht-

los. 'But Anil never ever let us, even for one moment, feel that we were less powerful' (Sunita Narain).

Er war daran interessiert zu erfahren, in wieweit seine Krankheit – Lymphdrüsenkrebs, mit der er die letzten sieben Jahre seines Lebens zu kämpfen hatte – mit der enormen Luftverschmutzung in Delhi in kausalem Zusammenhang steht. Viel wichtiger hielt er aber Themen wie Entwaldung und Boden-erosion, Wasserknappheit und Verschmutzung der Flüsse, weil diese für das Überleben der armen Bevölkerung von existentieller Bedeutung sind. Indien und gewissermaßen NGOs in aller Welt haben einen Kämpfer für die Umwelt und Gerechtigkeit verloren. Aber, um noch einmal Sunita Narain zu zitieren 'he died with the knowledge that he had created an institution, which would carry his work forward. Poorer without him. But not destitute' (DTE), 31.01.02). *Asit Datta*



(Ponnappa ; © epd-Entwicklungspolitik)

Protokoll der BDW-Sitzung

Die Sitzung der Kommission Bildungsforschung mit der Dritten Welt hat am 24. März im Rahmen des DGfE-Kongresses stattgefunden. Das Protokoll ist zu beziehen bei Bernd Overwien, TU Berlin, Fak I, FR 3-7, Franklinstraße 28, D-10587 Berlin, bernd.overwien@tu-berlin.de

VENRO VENRO VENRO VENRO VENRO VENRO VENRO VENRO VENRO

Bericht aus der VENRO-Arbeitsgruppe „Entwicklungspolitische Bildung“

VENRO-Initiative zur Bundestagswahl 2002

Die Website www.venro.org/wahlinitiative informiert ab sofort über den aktuellen Stand der VENRO-Initiative zur Bundestagswahl 2002 „Pro 0,7 – Jetzt handeln für Entwicklung und Frieden!“ 0,7 Prozent des Bruttonationaleinkommens für Entwicklung – darauf verpflichteten sich bereits 1970 die Mitgliedsstaaten der Vereinten Nationen. Die Regierungen Kohl und Schröder haben sich ebenfalls hierzu bekannt. Der UN-Millenniumsgipfel im Jahr 2000 und auch die Entwicklungsminister der EU-Mitgliedsländer bekräftigten im Herbst 2001 noch einmal ausdrücklich dieses Ziel. Schweden, die Niederlande, Norwegen, Dänemark und Luxemburg stellen seit vielen Jahren sogar einen deutlich höheren Anteil ihres Bruttonationaleinkommens für Entwicklung bereit.

Die neue Website liefert u.a. 7 Argumente für 0,7, die deutlich machen, dass 0,7 Prozent für Entwicklung keineswegs utopisch, sondern vor allem eine Frage des politischen Willens der jeweiligen Regierung und Parlamente ist. So ist nicht die Finanzknappheit der aktuellen Haushalte das eigentliche Problem, sondern welche Prioritäten bei der Verteilung öffentlicher Mittel gesetzt werden.

VENRO hat im Rahmen der Initiative verschiedene Materialien entwickelt, die über die Website bestellt werden können: so etwa ein Aktionsleitfaden mit Tipps für die Praxis, wie mit Aktionen und begleitender Medienarbeit die Aufmerksamkeit der Öffentlichkeit auf das Thema Entwicklungspolitik gelenkt werden kann sowie ein Argumentationsheft, welches bei der inhaltlichen Vorbereitung von Veranstaltungen, Gesprächen und dem Aufsetzen von Briefen an die künftigen Abgeordneten hilft.

Gleichzeitig will VENRO auf der Seite eine Übersicht lokaler Aktionen zur VENRO-Initiative einrichten, die Interessierten einen aktuellen Überblick über alle lokalen Aktivitäten verschafft und ermöglicht, Kontakt mit Initiativen in der Nähe aufzunehmen.

Kontakt: VENRO, Carsten Stork, Kaiserstraße 201, 53113 Bonn, Tel.: 0228 / 9 46 77 -17; -0, Fax: -99, wahl@venro.org

Neue Websites des VENRO-Projekts 2015

Seit Mitte März 2002 sind die beiden Websites des VENRO-Projekts „Perspektive 2015 – Armutsbekämpfung braucht Beteiligung“ online. Das Projekt wird vom BMZ finanziell gefördert und versteht sich als Beitrag zur Weiterentwicklung und Umsetzung der

im „Aktionsprogramm 2015“ der Bundesregierung beschriebenen Zielsetzungen.

Unter der Adresse www.2015.venro.org findet sich die Projekt-Website, die generelle Informationen zu den 2015-Zielen liefert und aktuelle Entwicklungen im Bereich von Armutsbekämpfung und Entwicklungsfinanzierung aufgreift. In der Publikationenreihe „2015 im Gespräch“ sind bereits zwei Nummern erschienen: „Armut bekämpfen – Gerechtigkeit schaffen“ (Nr. 1) ist ein grundlegendes NRO-Positionspapier zur Armutsbekämpfung, während „Entwicklung braucht Finanzierung“ (Nr. 2) die Anliegen deutscher, österreichischer und Schweizer NRO zur UN-Konferenz für Entwicklungsfinanzierung beschreibt.

Ziel dieser Veröffentlichungsreihe ist es, die Diskussion in Politik, Wissenschaft und Zivilgesellschaft zu wichtigen Fragen der Armutsbekämpfung zu fördern und die Akzeptanz für Armutsbekämpfung und Politikkohärenz in Deutschland zu erhöhen.

Die Publikationenreihe soll ergänzt werden durch Veranstaltungen (Konferenzen, Workshops, Vorträge etc.) zu den 2015-Themen, auf denen die NRO-Positionen mit anderen gesellschaftlichen Gruppen diskutiert und einer breiteren Öffentlichkeit präsentiert werden können.

Auf der Website sind aktuelle Dokumente zum Projekt „Perspektive 2015 - Armutsbekämpfung braucht Beteiligung“ sowie VENRO-Publikationen zum Thema als HTML-Version und im pdf-Format zum Downloaden bereitgestellt. Bestellen kann man dort auch den 2015-Newsletter mit aktuellen Informationen über den Stand der Umsetzung des Aktionsprogramms 2015 der Bundesregierung „Armutsbekämpfung - eine globale Aufgabe“ und über begleitende Maßnahmen von Nichtregierungsorganisationen und anderen gesellschaftlichen Gruppen. Darüber hinaus bietet der 2015-Newsletter Nachrichten über aktuelle internationale Entwicklungen im Zusammenhang mit den 2015-Zielen.

Armutsbekämpfung kann durch Entwicklungszusammenarbeit nur unterstützt werden, bleibt aber in erster Linie Aufgabe der Regierungen und Bevölkerungen der von extremer Armut betroffenen Länder selbst. Über den Stand und die Fortschritte der dortigen nationalen Strategien zur Armutsbekämpfung (Poverty Reduction Strategy Papers/ PRSP) informiert eine weitere Website im Rahmen des VENRO-Projekts 2015: www.prsp-watch.de.

Kontakt: VENRO, Büro Berlin, Klaus Wardenbach, Dietrich Bonhoeffer-Haus, Ziegelstraße 30, 10117 Berlin, Tel.: 030 / 2 80 46 67-0, Fax: -2, berlin@venro.org; k.wardenbach@venro.org

Annette Kracht

Migration und kindliche Zweisprachigkeit

Interdisziplinarität und Professionalität sprachpädagogischer und sprachbehindertenpädagogischer Praxis. Münster / New York / München / Berlin: Waxmann 2000 (Internationale Hochschulschriften; 323), 480 S., ISBN 3-89325-831-0, € 29,90.

Die vorgelegte Dissertationsschrift geht folgender Frage nach: „Unter welchen allgemeinen und besonderen förderlichen sowie hinderlichen Bedingungen der Migration entwickelt das Kind einer zugewanderten Familie in welcher Art und Weise und in welcher Form Zweisprachigkeit, und welche Schlussfolgerungen sind daraus für die Entwicklung einer Konzeption sprachlicher Förderung zu ziehen, die den Erkenntnissen über diesen Entwicklungsprozess gemäß sind?“ (S.23) Mit dieser weiten Fragestellung kann die Autorin sich nicht mit der Untersuchung des Themas aus einer eingeführten wissenschaftlichen – bisher in der Regel aus sprachbehindertenpädagogischer – Perspektive begnügen. Es liegt auf der Hand, aufrichtig interdisziplinäre Diskurse anzustreben. Dies tut sie, indem sie zunächst den historischen und soziologischen (Migrationsforschung), sprachlichen (sprachgeschichtlich, linguistisch, spracherwerbstheoretisch) sowie erziehungswissenschaftlichen (bildungstheoretisch, pädagogisch, didaktisch) Forschungsstand hinsichtlich Folgen und Gegenstand der Migration darstellt und über Bezüge der verschiedenen Disziplinen nachdenkt. Damit strebt sie an, sprachpädagogische und sprachbehindertenpädagogische Praxis hinsichtlich des Diskurses um Migration und Zweisprachigkeit zu professionalisieren, um das Selbstverständnis als „naturwissenschaftliche Sprachheilkunde“ hin „zu einer aufgeklärten sich sozialwissenschaftlich begreifenden erziehungswissenschaftlichen Teildisziplin“ zu überwinden (S.18). Vor dem Hintergrund der kooperativen Pädagogik begreift sie Zweisprachigkeit als eine Form sprachlicher Handlungsfähigkeit. Die Subjekte des Phänomens Zweisprachigkeit stehen damit von vornherein im Mittelpunkt der Untersuchung, in der konsequent pädagogisch analysiert und schlussgefolgert wird.

Die Arbeit hat drei große Teile – 1) Einleitung, 2) Historisch-interdisziplinäre Rekonstruktionen: Migration und ihre Folgen als Gegenstand wissenschaftlicher Auseinandersetzung, und 3) Empirische Untersuchung: Kindliche Zweisprachigkeit als sprachpädagogische und sprachbehindertenpädagogische Herausforderung. Diese drei Teile sind in insgesamt sieben Unterkapitel aufgeteilt.

Durch die intensive Bearbeitung der einzelnen Bezugsdisziplinen bekommt das Buch den Charakter eines Standardwerkes mit Lexikoncharakter, der ihm vielleicht nicht zugehört war. Dann nämlich wäre ein Stichwortverzeichnis sehr dankbar gewesen, das leider fehlt. Auch wenn der Umfang der Arbeit zunächst erschlagen mag, wahrscheinlich liegt in dieser ‘großen Eindringtiefe’ die Chance und das große Ver-

dienst der Autorin, das Anliegen ihrer Arbeit – Migration und Kindliche Zweisprachigkeit – interdisziplinär fundiert und nicht ‘fröhlich eklektisch’ zu untersuchen.

Als Erziehungswissenschaftler und Grundschullehrer ohne sprach(behinderten)pädagogischen Hintergrund, der sich seit langer Zeit mit Fragen interkultureller Pädagogik beschäftigt, begreife ich die vorgelegte Publikation von Annette Kracht als besondere Chance für pädagogische Praxis und methodologischer Fundierung pädagogischer Forschung.

Zum einen ist Zweisprachigkeit in deutschen Schulen ein bekanntes Phänomen, dessen Chancen oft übersehen werden. Dies hängt mit der mangelnden Professionalisierung der Lehrerschaft zusammen, die bereits im Studium und in der zweiten Phase angebahnt werden müsste. Der in aktueller Politik anerkannten Erkenntnis, dass Deutschland ein Einwanderungsland ist, müssen – auch pädagogische – Taten folgen, um gezielt analysieren und fundierte Beratung geben zu können. Für diesen Bereich stellt die Publikation von Annette Kracht eine bedeutsame Grundlage dar.

Zum anderen hat die Autorin die Chance zu methodologischer Innovation auf dem Hintergrund ihrer Fragestellung konsequent genutzt. Der Vielschichtigkeit ihres Themas begegnet sie durch fundierte Analysen der Bezugsdisziplinen, die sie an einem empirischen Beispiel verdeutlicht (Beschreibung und Analyse pädagogischer Arbeit mit einem zweisprachig aufgewachsenen Kind im Vorschulalter, das die Autorin über 18 Monate hinweg betreut hat). In der Publikation dominieren historisch rekonstruierende gegenüber empirischen Forschungsansätzen. Dies mag aus methodologischer Perspektive dahingehend problematisch sein, dass nicht alle zunächst befragten Bezugsdisziplinen in die empirische Untersuchung gleichermaßen einfließen können. Betrachtet man diesen Aspekt rein quantitativ, so ist deutlich, dass die Empirie mit etwa hundert Seiten der Darstellung theoretischer Überlegungen wissenschaftlicher Disziplinen mit etwa dreihundert Seiten ‘unterlegen’ ist. Aber dies ist nur ein vordergründiger Blick. Denn in Kapitel 5 des zweiten Teils unternimmt die Autorin den gelungenen Versuch, die qualitativ bedeutsamen Aspekte der Bezugswissenschaften für den empirischen Teil zu bündeln und diese in Kapitel sechs und sieben hinsichtlich der Fragestellung der Arbeit zu explizieren. Damit wird ein Schulterschluss zwischen Theorie und Empirie erreicht, der selten, aber vor dem Hintergrund komplexer werdender Fragestellungen notwendig geworden ist. In diesem Sinne ist hinsichtlich der methodologischen Fundierung pädagogischer Praxis der Einschätzung zuzustimmen, dass die handlungstheoretischen Kategorien Subjektbezogenheit, Handlungsbezogenheit und Qualitäts- sowie Explorationsbezogenheit (S.415) überdenkenswerte Grundlagen sind.

Ich wünsche der Publikation eine große Verbreitung, damit die Subjekte der Arbeit – zweisprachige Kinder im Kontext von Migration – als Teile einer demokratischen Gesellschaft begriffen und pädagogisch jene Chancen genutzt werden, die möglich sind.

Gregor Lang-Wojtasik

Thomas Mohrs / Sri Kuhnt-Saptodewo
**Interkulturalität als
 Anpassung**

Eine evolutionstheoretische Kritik an Samuel P. Huntington. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag 2000, 194 S., ISBN 3-631-36356-7, € 29,70.

Kulturen sind keine statisch geschlossenen Systeme, sondern unterliegen einer ständigen Wandlung und Entwicklung. Alle Kulturen sind dabei genuin multi- oder interkulturell, denn ihre Diversität wurde und wird erst durch den kulturellen Kontakt, durch Kommunikation und Austausch über Grenzen hinweg ermöglicht. Die Thesen zu dem von Huntington prophezeiten „Clash of Civilizations“ mussten daher, seit dem Erscheinen des gleichnamigen Buches, weltweit kontroverse Diskussionen und Kritik auslösen. Nach dem 11. September 2001 erhalten diese 'Prophezeiungen' des ehemaligen Beraters US-amerikanischer Außenpolitik erneut eine erschreckende Aktualität. Die beiden Autoren der 'evolutionstheoretischen Kritik' an Huntington verfassten ihre Studie noch vor dem Terrorangriff auf das World Trade Center und vor der 'Erfindung einer Achse des Bösen' (G.W.Bush), die den prophezierten 'Clash' in gefährliche Nähe zu rücken scheinen. Die Analyse von Mohrs und Kuhnt-Saptodewo verliert dennoch nicht an Aktualität, da sie die interkulturelle Interaktionsfähigkeit des Menschen aus philosophisch-anthropologischer Sicht zu begründen versucht (vgl. Kapitel VI „Fazit: Interkulturalität ist möglich“).

Ziel der Arbeit ist es, Huntingtons grundlegende These „vom *notwendigen*, aufgrund der zwischen den Kulturen bestehenden ... «fundamentalen Spaltungen» unausweichlich bevorstehenden «Kampf der Kulturen» aus einer... soziobiologischen Perspektive kritisch zu untersuchen“ (S.12). Die Wahl der Perspektive, die zwar eine Fülle weiterer zentraler Aspekte außer Acht lässt, ist durch die Überzeugung begründet, dass der Evolutionstheorie in Forschung und Wissenschaft mittlerweile eine „paradigmatische Funktion“ zukommt (vgl. S.36). Die zentrale These der beiden Autoren ist, „dass der «clash of civilizations» zwar zweifelsohne *möglich* aber keineswegs *notwendig* und die Suggestion dieser gleichsam 'naturgesetzlichen' Notwendigkeit aus vielen Gründen eindeutig und scharf zurückzuweisen ist“ (S.16). Um den systematischen Beweis für diese These anzutreten, formulieren sie zunächst einige der zentralen Ansätze Huntingtons als zuge-spitzte Arbeitshypothesen (Kapitel I). Diese werden im zweiten Teil der Studie (Kap. II „Alles ist Anpassung - Ein evolutionstheoretischer Blick auf den Menschen als konditionales Lebewesen“ und Kapitel III „Konsequenzen für Huntingtons These vom 'Kampf der Kulturen'“) überprüft, wobei es den Autoren vor allem darum geht, „den Aspekt der menschlichen Anpassungs- und Verhaltensflexibilität“ sowie seine Fähigkeit zur Ausbildung „kollektiver Identitäten“ (S.36) herauszuarbeiten. Sie kommen zu dem Schluss eines Plädoyers „für einen bescheidenen Optimismus“ (vgl. Kapitel IV), in dem

Interkulturalität als „Integration von globaler Notwendigkeit und genetischer Tatsächlichkeit“ erscheint (S. 103). Ihr Fazit untermauern sie abschließend mit fünf (historischen) Fallbeispielen aus Südostasien, die zu zusammenfassenden Thesen führen, in denen u.a. deutlich wird: (a) dass (kulturelle) Konflikte vor allem aufgrund machtpolitischer Instrumentalisierungen und durch ökonomische, materielle und existenzielle Notlagen entstehen; (b) dass Kulturen niemals statisch sein können, sondern ständige Entwicklungen und Wandlungen durchmachen, und (c) dass der Mensch lernfähig ist, lernfähig sein muss, um sich den Herausforderungen des 21. Jahrhunderts zu stellen (vgl. S.166/167).

Mit ihrer Kritik an Huntington wehren sich die beiden Autoren gegen die Möglichkeit 'sich selbst erfüllender Prophezeiungen', wobei sie nicht in biologistische Reduktionismen verfallen wollen. Es mutet daher etwas merkwürdig an, dass sie bereits in ihrer Einleitung davor warnen, ihre Thesen seien auch umgekehrt für die weitere Untermauerung von Huntingtons Thesen zu benutzen; darüber mögen sich die Leser/innen selbst ein Bild machen...
Claudia Lohrenscheit

Christliche Initiative Internationales Lernen/
 Ludger Weckel / Ute Wanning (Hg.)

Was brauchen (wir) Menschen?

Nachhaltige Solidarität im internationalen Dialog. Frankfurt / M., IKO, 2001, 193 S., ISBN 3-88939-556-2, € 22.

Die von der Christlichen Initiative Internationales Lernen (CIL) vorgelegte Publikation dokumentiert das Programm 'Nachhaltige Solidarität', das von der CIL 1996 – 1998 durchgeführt wurde. Die Publikation wendet sich gleichermaßen an Teilnehmende des Programms, an eine breitere Öffentlichkeit, Aktive in der Solidaritätsarbeit und in der Wissenschaft Tätige. Die CIL will dazu beitragen, dem Anspruch 'nachhaltiger Solidarität' in verschiedenen (internationalen) Werkstätten, Nord-Süd-Partnerschaften und Reverse-Programmen (Süd-Experten im Norden) näher zu kommen. Das Dialogprogramm soll in der Konfrontation mit unterschiedlichen Bedürfnissen Globales Lernen anregen. In dem Buch werden in fünf Kapiteln die einzelnen Programmeile dokumentiert. Dabei ist der Text des Buches eine patchworkartige Zusammenstellung unterschiedlicher Texte: Originaldokumente wie Protokolle, Briefe, Berichte von Teilnehmenden, Bilder und Zeichnungen, Beschreibungen und kommentierte Zusammenfassungen des Materials.

Die CIL hatte zu einem Fachgespräch über das aktuell erschienene Buch auch den Rezensenten und die Rezensentin als Wissenschaftler eingeladen. Unter der Fragestellung „Baut 'Nachhaltige Solidarität' Brücken zwischen der Praxis von Nord-Süd-Arbeit/ Politischer Erwachsenenbildung einerseits und den erkenntnistheoretischen und erziehungswissen-

Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension

schaftlichen Arbeiten zu Globalem Lernen andererseits?“ sollte über Anschlussmöglichkeiten zu aktuellen Debatten um Globales Lernen nachgedacht werden. Im Folgenden werden wir uns mit dieser Fragestellung beschäftigen und in sieben Punkten kritische Kommentare zu den vier Prämissen des Programms und des Buches – (Grund-)Bedürfnisse, Nachhaltige Solidarität, Pädagogik der Konfrontation und im Alltag verankerte Solidarität – formulieren.

1. Bedürfnisse

Die Bedürfnisse der Beteiligten sollen in den Programmen eine Rolle spielen. Dies bedeutet, dass Interessensgegensätze und damit einhergehende Konfrontationen nicht ausgeblendet, sondern als Normalfall beschrieben werden. Dies ist zunächst bemerkenswert, denn viele Diskurse über Nachhaltigkeit neigen dazu, vor dem Hintergrund eines klar definierten Leitbilds und auf der Suche nach Konsens Gegensätze nicht wahrzunehmen. Gerade in der Auseinandersetzung mit Differenzerfahrungen liegen Lernchancen im Sinne Globalen Lernens. Aber: Hält das Buch diesen Anspruch durch? Und inwieweit werden daraus logische Schlussfolgerungen gezogen. Immerhin wird der Briefwechsel zwischen einer Würzburger Eine-Welt-Gruppe und einer nicaraguanischen Kaffee-Bauern-Kooperative von nicaraguanischer Seite abgebrochen, ohne dass dies vertiefend geklärt wird (S.49). Das Buch bleibt dem Leser eine Erläuterung schuldig, wie nun pädagogisch mit dieser (und anderen) Konfrontation(en) umgegangen bzw. welche Lernprozesse möglicherweise angeleitet wurden.

Hinzu kommt eine weitere kritische Anfrage: Wahrscheinlich sind die Alltagsbedürfnisse in Nord und Süd so verschieden, dass ein Austausch darüber nur sehr begrenzt möglich ist und eine sehr sensible Reflexion erfordert, in die beide Seiten gleichberechtigt einbezogen werden. Sind aber nicht die Alltagsbedürfnisse der einen strukturell gesehen Teil der Ausbeutung der anderen? Das eigene Reitpferd wird beispielsweise im Norden als Normalfall dargestellt. Wird dies reflektiert? Andererseits: Handelt es sich bei der Formulierung von Nord-Bedürfnissen immer um ehrliche Bedürfnisse oder um Bedürfnisse, die als political correct eingeschätzt werden? So z.B. die Vermutung, dass ungleiche Bedürfnisse (Auto) zum Abbruch des Briefkontaktes führen könnten (S.49).

Auch bleibt unklar, warum den ‘Süd-Partnern’ Bedürfnisse unterstellt werden, die diese nicht geäußert haben: „Die Nicaraguaner, die sicherlich gern ein Auto zur Verfügung hätten, gehen auf das Stichwort Auto kaum ein“ (S.47). Woher wissen die ‘Nord-Partner’, dass die Nicaraguaner gerne ein Auto hätten, wenn diese das Stichwort nicht äußern? Oder: Warum wird den ‘Süd-Partnern’ aberkannt, „reale Bedürfnisse“ (S.104) haben zu dürfen? Beispiel: „Wir sprachen mit einigen Besuchern, diskutierten über Schönheitswettbewerbe, westliche und afrikanische Ideale und erlebten den ‘american dream’ einer Vielzahl von Jugendlichen als reales Bedürfnis ...“, (S.104). Im Folgenden heißt es weiter: „Wie sich im westlich orientierten Schönheitswettbewerb zeigte, sind auch künstlich geschaffene Bedürfnisse durchaus wirkmächtige Faktoren. Denn zweifellos hatte die ganze Show nichts mit den Traditionen

der in Ghana lebenden Menschen, mit ihren Grundbedürfnissen, ihrer Kultur, dem wie sie singen, tanzen, sich bewegen und sprechen zu tun“ (S.105). Der ‘american dream’ wird also negativ eingeschätzt. Warum? Er ist zunächst ein Bedürfnis der Süd-Partner. Warum werden diese auf ‘traditionell-afrikanische’ Bedürfnisse reduziert, die sie selbst nicht primär anstreben? Auch wird nicht offen gelegt, wer eigentlich festlegt, was Basis- und was künstliche Bedürfnisse sind: „Wir trafen also wieder auf die Scheidelinie zwischen künstlich geschaffenen Bedürfnissen und Basisbedürfnissen. Ein Charakteristikum dieser Scheidelinie ist, dass sie als Grenze für den bedürftigen Menschen kaum wahrnehmbar ist“ (S.115-116). Woher nehmen aber die Verfasser des Buches die Autorität, diese Scheidelinie wahrzunehmen? Handelt es sich nicht vielmehr um eine Konstruktion aus nördlicher Perspektive?

2. Nord-Perspektive als Taktgeberin

Ausgangspunkt der Publikation ist die Perspektive der Nord-Organisation, die den Rahmen explizit und implizit vorgibt. Wenn aber die Grundlage des Projektes Gleichberechtigung ist, warum gibt es dann eine deutsche Projektleitung und Herausgeber-schaft? Daran anknüpfend wäre zu fragen, ob die Teilnahme an internationalen Workshops für marginalisierte Gruppen (nach eigenem Bekunden sind sowohl Süd-als auch Nord-Partner „Engagierte aus Basisgruppen“; S.11) möglicherweise eine Schwierigkeit darstellt?

Unsere Einschätzung ist, dass die ‘Süd-Partner’ einen Platz im Setting der Nord-Perspektive zugewiesen bekommen. Denn: Ist es wirklich die Perspektive des Südens, die in den Expertenberichten (S.121ff) zum Tragen kommt oder ist es der durch die ‘Süd-Partner’ vermutete Blick? Und: Ist es nicht ein sehr nördlich geprägter Beobachtungsrahmen, der vorgegeben und in den die ‘Süd-Partner’ integriert werden (Programmauswahl durch ‘Nord-Partner’)? Welches Menschenbild geht eigentlich damit einher (Gutmenschentum im Sinne nachhaltiger Entwicklung als Maßstab)? Wird dieses transparent gemacht? Wieso wird Menschen aus Ghana vorgeschrieben, wie sie Nachhaltigkeit zu verstehen haben? Z.B.: Ethikkommission: „[...] (Aus-) Bildung kann nachhaltig sein, wenn sie als solche in die Region (zurück-)transferiert wird, also der / die StipendiatIn nach der Ausbildung in die Region zurückkehrt“ usw. (S.112). Mit dieser Aussage wird dem Bedürfnis ghanaischer Jugendliche, die aus ihrer Sicht bestmögliche Ausbildung anzustreben, die Legitimation abgesprochen.

3. Nachhaltigkeitskonzept

Der Ansatz der CIL bezieht sich erstaunlich unkritisch auf das Konzept der Nachhaltigkeit und der Lokalen Agenda. Dass lokale Agenda-Prozesse geeignete Instrumente sind, nachhaltige Entwicklung zum Wohl der Menschen in Nord und Süd zu erreichen, wird vorausgesetzt.

Dabei zeigt ein kritischer Blick auf den Frankfurter Agenda-Prozess – auch aus der Perspektive einer deutschen Beobachterin (z.B. auf der Grundlage der Dokumentation in: Kommunen in der Einen Welt. Hrsg.: epd-Entwicklungspolitik, CAF/ Agenda-Transfer, ZKE. epd-Entwicklungspolitik Materialien II/98, S. 45-50) – deutlich, dass die Annahme, dieser Prozess

Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension

könne zu einer nachhaltigen Kommunal- und Regionalpolitik im Sinne der Agenda 21 führen, höchst zweifelhaft ist. Dieser Agenda-Prozess ist Ausgangspunkt der CIL für den Besuch eines Süd-Experten, der den Widerspruch zwischen Agenda-Aktivitäten und dem ökologisch fragwürdigen Flughafen-Ausbau in Frankfurt deutlich macht. Diese Einschätzung ist allerdings nicht verwunderlich. Es fragt sich somit, was seine Expertise austrägt. An wen ist sie gerichtet? Wer sollte hier was lernen?

Gefragt werden muss, ob die in dem Buch beschriebenen Schwierigkeiten, auf der Grundlage von Bedürfnissen ein Konzept nachhaltiger Solidarität zu formulieren, wirklich auf Gegensätze zwischen Nord und Süd und Widersprüche zwischen unterschiedlichen Bedürfnissen zurückzuführen sind, oder ob sie nicht vielmehr – mindestens auch – im Konzept der Nachhaltigkeit selbst zu suchen sind.

4. Dialogkonzept

Welches Konzept von Dialog ist dem Ansatz der CIL zugrunde gelegt? Welches sind die Teilnahmebedingungen? Worüber handelt der Dialog? Wann ist er „gelungen“? Unser Eindruck ist: Als gelungener Dialog wird eine Begegnung angesehen, in der sich unterschiedliche Partner aus Nord und Süd aufeinander zu bewegen und im Austausch ihrer (differenten) Perspektiven auf etwas Gemeinsames (Kriterien oder Aspekte nachhaltiger Solidarität) verständigen und dabei lernen. Scheinen unterschiedliche Positionen unüberwindbar, wird dies – auch von den Teilnehmenden – als Defizit betrachtet und die Kommunikation bricht ab, etwa im Fall der Würzburger Weltladengruppe und der nicaraguanischen Kaffeebauern (S.49). Vermutlich ist es gerade die Konzentration auf das Gemeinsame, die Überwindung der als defizitär angesehenen Gegensätze, die hier auch den Lernprozess abbrechen lässt statt Differenzen für Lernen fruchtbar zu machen.

Nicht-Einigung auf Gemeinsames ist nicht gleichbedeutend Scheitern. Man stelle sich vor, die Weltladengruppe und die Kaffeebauern hätten ihren Briefwechsel

nicht im Rahmen eines pädagogischen Programms zu einem gestellten Thema geführt (sind „Bedürfnisse“ überhaupt ein relevantes Thema für die Lernenden?) sondern aus Anlass ihres gemeinsamen Handelns. Es fragt sich, ob es im Fairen Handel, der die beiden so sehr verschiedenen Gruppen (westdeutsche Mittelschicht-Bildungsbürger, Kaffee-Kleinbauern eines Entwicklungslandes) miteinander verbindet, nicht gemeinsame Fragestellungen gegeben hätte, die für beide Seiten relevant und im Alltag verankert sind.

5. Methodenfragen und die Frage nach der Anschlussfähigkeit

Das Buch will „eine Aufbereitung von empirischem Material aus einem Projekt Globalen Lernens sein, die sich [...] der vertieften erziehungswissenschaftlichen Analyse enthält, aber dazu anregen möchte“, hieß es in der Einladung zu dem Fachgespräch. Aus der Perspektive der qualitativen Sozialforschung handelt es sich bei dem in dem Buch zusammengestellten Texten aber nicht um empirisches Material, sondern um eine Interpretation empirischen Materials durch die Autoren. Angesichts der Tatsache, dass das Buch aus umfangreichem empirischen Material eine Auswahl getroffen hat (nach welchen Kriterien?) und diesen Ausschnitt ausführlich kommentiert, ist der Anspruch, sich einer Analyse zu enthalten, nicht eingelöst. Der Umstand, dass dieser Anspruch dennoch erhoben wird, ignoriert die eigene Kontextgebundenheit der Beobachtenden. Diese 'blinden Flecken' der Interpretation sind generell kaum vermeidbar, deshalb ist es ein wesentliches Gütekriterium qualitativer Forschung, den Interpretationsprozess durch die Anwendung von Methoden intersubjektiv überprüfbar zu machen. Abgesehen davon, dass auf die Anonymisierung der empirischen Daten verzichtet wurde, ein folgenschwerer methodischer Fehler, fällt es schwer, die Schlussfolgerungen bezüglich Didaktik nachzuvollziehen, da das vorliegende Buch seine Interpretationsmethoden und -kriterien nicht transparent macht. Die Beantwortung der Frage, welche Impulse von dem Buch für die didaktische Konzeption des Globalen Lernens ausgehen, ist deshalb schon aus methodologischen Gründen nicht möglich.

Schwierig zu beantworten ist die Frage nach Anschlussfähigkeit an erziehungswissenschaftliche Theoriebildung zum Globalen Lernen auch deshalb, weil das Buch die seinem Ansatz zugrunde liegende Theorie nicht offen legt. Allerdings schimmert die unterlegte Theorie durch und es kann vermutet werden, dass es sich um eine befreiungstheologisch inspirierte normative Theorie handelt. Globales Lernen bedeutet auch im Blick auf die Nachhaltigkeitsfrage, Kompetenzen für das Leben in der komplexen Weltgesellschaft, für Umgang mit Komplexität und das Aushalten von Widersprüchlichkeit zu lernen. Die kritischen Fragen zum Dialogkonzept verweisen wiederum auf die Feststellung, dass die eindeutige, an einem Einheitsdiskurs orientierte Normativität diesen Zielen des Globalen Lernens möglicherweise im Weg steht und den Blick auf die Chancen des CIL-Projektes verstellt, die im Lernen an Konfrontationen und Differenzen liegen.

Die CIL legt großen Wert darauf – dies ist während des Fachgesprächs deutlich geworden – ihr Konzept einer breiten Öffentlichkeit zur Diskussion zu stellen. Im Sinne der von uns formulierten Kritik begreifen wir die Publikation als ein Signal, dass an der Schärfe Globalen Lernens in Theorie und Praxis noch intensiv gearbeitet werden muss. Daher empfehlen wir die kritische Lektüre der Publikation auch vor dem Hintergrund weiterer Debatten um Globales Lernen.

Barbara Asbrand / Gregor Lang-Wojtasik



Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension

OECD: Die Welt im Jahr 2020. Aufbruch in ein neues globales Zeitalter. Paris 1998, 163 S., ISBN 92-64-55627-3, € 13,-.

Der OECD-Bericht (Organisation for Economic Cooperation and Development) zeigt einige der wichtigsten wirtschafts- und sozialpolitischen Herausforderungen auf, die es bei der Verwirklichung eines „Neuen Globalen Zeitalters“ zu bewältigen gibt. Die bestehende historische Konvergenz der Interessen von OECD- und Nicht-OECD-Volkswirtschaften bringt die Chance mit sich, dass alle Gesellschaften aktiv an der Globalisierung der Weltwirtschaft und „der Verwirklichung eines neuen Zeitalters Globaler Prosperität“ (S. 7) mitwirken können. Engere wirtschaftliche Verknüpfungen machen es möglich, eine globale Richtung einzuschlagen, die allen Menschen eine bessere Lebensqualität verspricht. Folglich fordert der OECD-Bericht eine Politik, die das Wirtschaftswachstum fördert, die Umwelt schützt und soziale Gerechtigkeit gewährleistet. Die Gliederungspunkte 3.2 „Die Integration der Ärmsten in die globale Wirtschaft“, 3.3 „Deckung des Nahrungsmittel- und Energiebedarfs“ und 3.4 „Umweltverträgliche Entwicklung“ sind Ausdruck dieser Zielsetzung.

Der Bericht ist in zwei große Bereiche unterteilt: Nach einem Überblick über allgemeine Orientierungen folgt ein analytischer Bericht, in dem die gegenwärtige Situation und die mögliche Weiterentwicklung in Handel, Finanzen, Sozialpolitik, Landwirtschaft, Energie und Umwelt diskutiert wird.

Im ersten Teil werden aktuelle Herausforderungen benannt, der Strukturwandel angesichts der Globalisierung beschrieben und Visionen für das Jahr 2020 entworfen. Dabei wird auch die Rolle der OECD und ihr spezifischer Beitrag zu globalem Wandel deutlich gemacht.

Im zweiten, analytischen Teil wird als eine wichtige Politikherausforderung der Sozialpolitik „Bildung“ betrachtet. Die OECD kritisiert die „Starrheiten bei der Verteilung der Bildungsmöglichkeiten auf die verschiedenen Lebensabschnitte“ (S. 113). Dass der Wissenserwerb nach wie vor überwiegend auf den ersten Lebensabschnitt beschränkt bleibt, wird angesichts globaler Herausforderungen als überholt betrachtet (S. 113). Die OECD fürchtet eine zunehmend wachsende Kluft zwischen den Personen, die die neuen, durch die Globalisierung gebotenen Karriereaussichten nutzen können und denjenigen, die nicht hierüber verfügen. Zu den Reformprioritäten zählen nach Auffassung der OECD deshalb u.a. eine Erneuerung des Schulwesens und die Schaffung von Anreizen für lebenslanges Lernen, so dass es zu einem „Aktiven Altern“ (S. 114) der Bevölkerung kommt. Auch der Vorschulerziehung wird im Bericht Platz eingeräumt, um den Blick weg von den Korrekturmaßnahmen hin zu präventiven Maßnahmen in einem frühen Lebensstadium zu lenken.

Um die Ärmsten in die globale Wirtschaft zu integrieren, fasst die OECD wirtschaftliche, soziale, umweltbezogene und politische Entwicklungsziele in einer Liste zusammen (S. 133).

In dem Bericht werden vielfältige Herausforderungen, denen wir heute gegenüberstehen, zusammengestellt. Die Autoren machen deutlich, dass sich die Entwicklung hin zu einem „Neuen Globalen Zeitalter“ nicht von selbst einstellen wird, sondern der Anstrengung eines jeden Einzelnen bedarf und

entsprechende politische Rahmenbedingungen notwendig macht. Der Bericht fußt auf einem breiten Spektrum von OECD-Arbeiten und setzt diese zueinander in Beziehung. Durch die Integration verschiedener Forschungsbereiche entsteht eine interessante und umfassende Zusammenstellung wichtiger Globalisierungserscheinungen mit einem Blick voraus in „Die Welt im Jahr 2020“.

Katrin Lohrmann

Führung, Gisela / Mané, Albert M. (Hg.): Globales Lernen im Schulalltag. Beiträge zu einem Wettbewerb. Münster u.a., Waxmann 2001, 205 S., ISBN 3-89325-985-6, € 15,30.

Der Band dokumentiert die 28 prämierten Beiträge zum Wettbewerb „Entwicklungsräume gestalten – Was trägt Globales Lernen zur Schulerneuerung bei?“, den das Comenius-Institut und Brot für die Welt Anfang 2000 ausgelobt haben. Neben einer kurzen Einführung in Zielsetzung und Konzeption des Wettbewerbs enthält das Buch wesentlich die Dokumentation der Wettbewerbsbeiträge zum Globalen Lernen.

Dieses sind überwiegend Projekte aus dem Schulleben oder Aktivitäten von Arbeitsgemeinschaften, aber auch Beiträge aus dem Unterricht, in denen offene und fächerübergreifende Lernformen wie Projektunterricht praktiziert werden. Das Buch gliedert die Darstellung in vier Kapitel. Diese entsprechen auch den Gruppen, nach denen die Jury die Wettbewerbsbeiträge bewertet hat: Projekte aus der Sekundarstufe II, aus der Sekundarstufe I, aus der Grundschule und viertens Beispiele von Schulpartnerschaften. Thematisch sind die Praxisbeispiele genauso vielfältig wie die methodischen Zugänge. Die Themen reichen von der Beschäftigung mit Bioethik über Antirassismus-Projekte, die Auseinandersetzung mit Fairem Handel und Kinderrechten bis hin zu Länderschwerpunkten.

Die Dokumentation ist nicht nur eine Anerkennung der vorbildlichen Arbeit in den Schulen, die an dem Wettbewerb teilgenommen haben, sondern vor allem bietet diese Sammlung von best-practise-Beispielen Lehrkräften viele Anregungen für die eigene Arbeit. Hilfreich für die Nachahmung des einen oder anderen Ansatzes ist, dass für alle Projekte die Namen und Adressen der Ansprechpartner in den Schulen angegeben sind. Hilfestellung für die Benutzer sollen auch die zahlreichen Piktogramme bieten, die auf verschiedene Projekteigenschaften hinweisen. Diese sind allerdings wegen der großen Zahl eher verwirrend. Weniger wäre hier mehr gewesen. Aber auch ohne Beachtung der Bildchen am Seitenrand sind die Praxisbeispiele anschaulich und praxisnah beschrieben. Sie vermitteln ein lebendiges Bild, was in Sachen Globales Lernen in der Schule möglich ist.

Barbara Asbrand

Weltbank (Hg.): Weltentwicklungsbericht 2000/2001. Bekämpfung der Armut. Bonn: UNO 2001, 391 S., ISBN 3-923904-47-9, € 39.

Bezug: UNO-Verlag; Am Hofgarten 10; 53113 Bonn; Tel.: 0228/949020; Fax 0228/9490222; unoverlag@aol.com; www.uno-verlag.de.

Der Weltentwicklungsbericht 2000/2001 thematisiert die Bekämpfung der Armut. Aufgrund neuerer Erkenntnisse und multidisziplinärer Denkansätze entwickelt die Weltbank dabei einen neuen Armutsbegriff. Im Gegensatz zum Bericht von

Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension

1990, in dem wirtschaftliche Leistungen „als Schlüssel zum Abbau der Armut“ (S. 38) galten, fasst der aktuelle Bericht Armut in ihren vielen Dimensionen. Armut ist demnach mehr als geringes Einkommen oder schlechte Bildungsmöglichkeiten. Sie bedeutet auch Schutzlosigkeit und einen Mangel an Mitbestimmung, Macht und Vertretung. Sie ist das Ergebnis wirtschaftlicher, politischer und sozialer Prozesse, die miteinander in Wechselwirkung stehen und sich häufig gegenseitig verstärken. „Durch diese mehrdimensionale Betrachtung der Armut nimmt die Komplexität von Strategien zum Abbau der Armut zu, da mehr Faktoren, etwa gesellschaftliche oder kulturelle Kräfte, berücksichtigt werden.“ (S. 15) Einfache Strategien gehören angesichts dieser Komplexität der Vergangenheit an. Der Weltentwicklungsbericht schlägt aufgrund der gesammelten Erkenntnisse und Erfahrungen sowie der veränderten globalen Zusammenhänge eine dreigeteilte umfassende Strategie zur Bekämpfung der Armut vor. Aufgabe der Entwicklungsländer ist es, ausgehend von diesen Empfehlungen und unter Berücksichtigung der nationalen Prioritäten und örtlichen Gegebenheiten eigene Konzepte zum Abbau der Armut zu entwickeln. Die Weltbank nennt drei Handlungsfelder: Erstens müssen *wirtschaftliche Möglichkeiten* für Arme durch Förderung des Gesamtwachstums, funktionierende Märkte und Erhöhung ihrer Eigenmittel geschaffen werden. Zweitens muss das *Empowerment der Armen*, das heißt ihre „Ermächtigung zu eigenverantwortlichem Handeln“ (S. 3), durch staatliche und gesellschaftliche Institutionen gefördert werden. Diskriminierung aufgrund von Geschlecht, ethnischer Zugehörigkeit, Rasse, Religion oder gesellschaftlichem Status kann zur gesellschaftlichen Ausgrenzung führen und die Menschen langfristig in Armut gefangenhalten. So hat die mangelnde Autonomie der Frauen erhebliche, negative Auswirkungen auf die Ausbildung und die Gesundheit der Kinder. Armut bedeutet auch Zukunftsangst. „Arme zählen häufig zu den schadensanfälligsten Teilen der Gesellschaft, da sie einer Vielzahl von Risiken am stärksten ausgesetzt sind. Drittens muss deshalb die *Sicherheit verbessert* werden, um die Armen bei der Risikobewältigung von Krankheiten, wirtschaftlichen Einbrüchen, politisch bedingten Erschütterungen, Naturkatastrophen oder Gewalt zu unterstützen. Hingewiesen wird auf die Komplementarität dieser drei Bereiche (Vorwort, S. VII).

Der Bericht zeigt, dass politische Maßnahmen und Institutionen auf Landes- und Ortsebene der Schlüssel zur Bekämpfung der Armut sind. Gleichwohl bilden Maßnahmen auf globaler Ebene eine unverzichtbare Ergänzung: Die Förderung der Stabilität des globalen Finanzwesens, die Öffnung der Märkte, die Bereitstellung von finanziellen und nichtfinanziellen Ressourcen, die Erhöhung der Entwicklungshilfe und Entschuldung sowie die Zuerkennung eines Mitspracherechts für arme Länder. Ferner müssen Technologien und Informationen den Armen zugänglich gemacht werden, um die digitale Ungleichheit und zunehmende Wissensklüfte zu überbrücken.

Der Weltentwicklungsbericht 2000/2001 stützt sich auf eine Vielzahl von Weltentwicklungsberichten und auf zahlreiche externe Quellen. Schaubilder, Tabellen und Sonderbeiträge, in denen einzelne Facetten von Armut sowie deren Ursachen

und Hintergründe zur Sprache kommen, ermöglichen eine intensive und anregende Auseinandersetzung mit der Thematik. Grundlage des Berichts ist ferner die Untersuchung „Voices of the poor“ (2000), in der mehr als 60 000 in 60 Ländern in Armut lebende Männer und Frauen systematisch nach ihrer Meinung befragt wurden. Lebensberichte und Zitate dieser Menschen spiegeln die verschiedenen Dimensionen der Armut wieder. Insgesamt bietet der Weltentwicklungsbericht 2000/2001 eine fundierte Wissens- und Diskussionsgrundlage und regt zum Weiterdenken an.

Katrin Lohrmann

Klemm, Ulrich: LERNEN OHNE SCHULE. Argumente gegen eine Verschulung und Verstaatlichung von Bildung. AG SPAK Bücher, 2001, 84 S., ISBN 3-930830-22-1, € 7,50.

Bezug: AG SPAK Bücher, Holzheimer Str. 7, 89233 Ulm, Tel.: 07308919261, www.leibi.de/spak-buecher.

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

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

Neben diesen Argumentationslinien gibt er einen Ausblick, was Lernen in einer entschulten Gesellschaft bedeuten könnte, in der statt Schulpflicht eine Bildungspflicht vorliegt.

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

Christine Schmidt

Veranstaltungen

(red.) Weiterbildung zum Berater/zur Beraterin für Bildung und Lernen in Netzwerken: Das Fachreferat Medienpädagogik der Evangelischen Medienakademie bietet in Zusammenarbeit mit dem Forum für Neue Technologien, Medien und Kultur ab Herbst eine zweijährige berufsbegleitende Weiterbildung an. Zielgruppe sind pädagogische Fachkräfte in der Allgemeinbildung und der berufsbezogenen Bildung mit pädagogischen, methodisch-didaktischen, konzeptionellen oder programmatischen Aufgaben bei der Erstellung von Rahmenkonzepten und zielgruppenspezifischen Veranstaltungsangeboten. Ziel der Weiterbildung ist die Befähigung, den Wandel in den Bildungsinstitutionen konzeptionell und logistisch auszurichten und die Beratung und Weiterbildung von pädagogischem Personal zu planen und anzuleiten. Die Kosten belaufen sich auf € 2710. Information: Dr. Barbara Eschenauer; Evangelische Medienakademie; Postfach 500550; 60394 Frankfurt am Main; Tel. 069/580980; Fax 069/58098100; www.gep.de; info@gep.de.

(red.) Ausbildungsseminare für Gruppenleiter von Workcamps: Die Ausbildungsseminare 2002, die Jugendliche ab 18 Jahren in siebentägigen Seminaren zu Gruppenleitern und Gruppenleiterinnen ausbilden, sind in einer Broschüre der Internationalen Jugendgemeinschaftsdienste (IJGD) veröffentlicht. Bezug: IJGD; Katharinenstraße 13; 31125 Hildesheim; Tel. 05121/2066150; Fax 05121/2066145; lr.nord@ijgd.de.

Medien

(red.) inka-info: Das Blatt vom März 2002 dokumentiert die weitere Entwicklung des Schulgartenprojekts. Weiterhin wird das Gütesiegel FLP (Flower Label Programm) vorgestellt, mit dem eine sozial- und umweltverträgliche Blumenproduktion in den Herkunftsländern ausgezeichnet wird. Bezug: INKA - Internationales Netzwerk für Kultur- und Artenvielfalt; Gravelottestraße 6; 81667 München; Tel. 089/45911919; Fax 089/45911920; www.inka-ev.de; info@inka-ev.de.

(red.) Südwind 3-2002; 4-2002: Das Märzheft setzt sich im Themenschwerpunkt mit dem Zusammenhang von Armut und Terror in Afrika auseinander. Die Marginalisierung weiter Teile der Weltbevölkerung wird als Nährboden für Terrorismus betrachtet. Das Aprilheft macht im Schwerpunktbeitrag deutlich, wie schwierig es ist, Kokabauern in Südamerika (Daseins-)Alternativen zu erschließen. Bezug: Südwind Agentur; Domplatz 21; A-7000 Eisenstadt; Tel. 0043/2682/75660; Fax 0043/2682/75651.

(red.) Arbeitskreis „Bildung für nachhaltige Entwicklung – Globales Lernen“ in Niedersachsen: Die Märzausgabe von „welt & schule“ sieht im gegenseitigen religiösen Respekt die Chance für einen interreligiösen Dialog. Das Blatt nennt Links zum Thema Islam und Unterrichtsmaterialien für die verschiede-

denen Schulstufen. Bezug: Projektbüro Süd-Nord in der Bildungsarbeit VNB/VEN; Bahnhofstraße 16; 49406 Barnstorf; Tel. 05442/991027; Fax 05442/2241; barnstorf@vnb.de.

(red.) Global Lernen: Das Themenheft nimmt die Fußball-Weltmeisterschaft in Japan und Südkorea im Mai/Juni 2002 zum Anlass, um auch auf die Schattenseiten des weltweiten Fußballfiebers hinzuweisen. Dazu gehört, dass in der Fußballproduktion trotz weltweiter Bemühungen noch immer Kinder tätig sind. Das Heft zeigt vielfältige Handlungsmöglichkeiten mit Tabellen und Arbeitsblättern für die unterrichtliche Auseinandersetzung auf. Bezug: Brot für die Welt; Staffenbergstraße 76; 70184 Stuttgart; Tel. 0711/21590; Fax 0711/2159368.

(red.) Junge Visionen – ein internationaler Jugendkongress: „Junge Visionen“ dokumentiert einen internationalen Agenda 21-Kongress. Über Kunst und Musik haben rund 80 Jugendliche aus 9 Ländern ausgedrückt, was sie zu den Themen Frieden, Umwelt, Gerechtigkeit und Zukunft denken und wünschen. Die Dokumentation fasst die Visionen und Botschaften der Jugendlichen in Wort und Bild zusammen. Sie gibt Denkanstöße und Impulse für die Auseinandersetzung mit diesen Zukunftsfragen. Neben einem einführenden Beitrag zum Globalen Lernen werden das Projekt und die einzelnen Aktivitäten vorgestellt. Dem Buch liegt eine CD mit einer Komposition der Jugendlichen bei. Bezug: Horlemann Verlag; Postfach 1307; 53583 Bad Honnef; Tel. 02224/5589; Fax 02224/5429; ISBN 3-89502-136-9; € 12,70.

(red.) Arbeitsgemeinschaft Natur- und Umweltbildung (ANU) Bundesverband e.V.: Band 10 der Schriftenreihe beschäftigt sich dem Thema Konsum und Lebensstile. Das Heft bietet vielfältige Ideen für Aktionstage und Projektwochen zu verschiedenen Themenbereichen an: Nahrung, Werbung, Zeit, Ernährung, Spielsachen, Wohnen und die Sinne. Zudem werden Projekte und Organisationen in Porträts vorgestellt. Adressen und weiterführende Literatur ergänzen das Heft, das zur Umsetzung nachhaltiger Lebensstile anregen will. Auf einer CD finden sich das komplette Archiv von 10 Jahren ökopädNEWS, viele Kontaktadressen und die Internetseiten offline. Bezug: ANU 2000; c/o LBV; Eisvogelweg 1; 91161 Hilpoltstein; Tel. 09174/477579; Fax 09174/477575; www.anu2000.de; info@anu2000.de.

(red.) Afrika in deutschen Schulbüchern: Der Konferenzbericht der internationalen Fachkonferenz auf Schloss Wendgräben (29.-30. Oktober 2001) ist erschienen. Bezug: Winfried Jung; Konrad-Adenauer-Stiftung; Rathausallee 12; 53757 Sankt Augustin; 02241/246348; winfried.jung@kaas.de.

(red.) Feste im Lebenszyklus – Hochzeiten: Die neue Broschüre des Amtes für multikulturelle Angelegenheiten in Frankfurt widmet sich dem Thema Hochzeiten. Berichte von drei Paaren aus unterschiedlichen Kulturen, ihre Trauungen und das anschließende Feiern gewähren dem Leser einen anschaulichen Einblick in Traditionen und Lebensweisen anderer Kulturen. Bezug: VAS-Verlag; Kurfürstenstraße 18; 60486 Frankfurt; Tel. 069/779366; Fax 069/7073967; www.vas-verlag.de; info@vas-verlag.de; ISBN 3-88864-325-2; € 7,50.

(red.) Deutsch als Zweitsprache: Die neue Zeitschrift bietet aktuelle Informationen und Hinweise, Beiträge, Unterrichts-

Information Information Information Information Information Information Information

beispiele und wissenschaftliche Analysen. Sie ist für Leser gedacht, die sich für die Verbesserung des Deutschunterrichts für jugendliche und erwachsene Zuwanderinnen und Zuwanderer einsetzen und interessieren. Im Einführungsheft erscheinen Beiträge zu den Themen „Kultur ist Selbstkultur“, „Sprachförderung für Spätaussiedler“, „Grundbildung am Arbeitsplatz“, „Lehrwerkanalyse und Lehrwerkforschung“ sowie „Die Musik der Sprache“. Die Zeitschrift erscheint viermal jährlich und kostet im Abonnement € 25. Bestelladresse: Schneider Verlag Hohengehren; Wilhelmstraße 13; 73666 Baltmannsweiler; Tel. 07153/41206; Fax 01753/48761; schneider-verlag-hohengehren@t-online.de.

(red.) CIL-Zeitschrift „Der Dialog“: Die Zeitschrift „Dialog“ präsentiert sich in einem neuen, professionellen Layout. Mit der veränderten Konzeption und der professionellen Gestaltung verabschiedet sich die Christliche Initiative Internationales Lernen (CIL) vom kostenlosen Versand eines Rundbriefes und bietet den „Dialog“ im Abonnement an. Dieses kostet für drei Ausgaben € 14 inkl. Porto- und Versandkosten. Heft 21 hat den Themenschwerpunkt „Alternative neue Ökonomien“. Bezug: CIL; Vilbeler Straße 36; 60313 Frankfurt; Tel. 069/284924; Fax 069/295104; CIL.Frankfurt@t-online.de.

(red.) Leitfaden: Indikatoren im Rahmen einer lokalen Agenda 21: Die Broschüre fasst Erfahrungen verschiedener lokaler Agenda 21-Prozesse zusammen. Die Publikation will allen Kommunen Werkzeuge an die Hand geben, um lokale Agenda 21-Prozesse in eigener Regie zu analysieren und den Weg zur nachhaltigen Entwicklung sichtbar zu machen. Die Nachhaltigkeitsindikatoren betreffen verschiedene Aspekte innerhalb der Bereiche Ökologie, Ökonomie, Gesellschaft/Soziales und Partizipation. Der Publikation liegt eine CD-Rom bei, auf der regionale Daten eingetragen werden können, um lokale Agenda 21-Prozesse auszuwerten. Bezug: Forschungsstätte der Evangelischen Studiengemeinschaft e.V.; Schmeilweg 5; 69118 Heidelberg; 06221/91220; 06221/167257; volker.teichert@fest-heidelberg.de.

(red.) Wälder, Wasser, Boden, Luft: Die Deutsche Welthungerhilfe präsentiert mit der neuen Publikation eine Bestandsaufnahme zu den wichtigsten Umweltproblemen (Wälder, Wasser, Boden, Luft) und zeigt Lösungswege und Perspektiven auf. Bezug: Deutsche Welthungerhilfe; Adenauerallee 134; 53113 Bonn; Tel. 0228/22880; Fax 0228/220710; www.welthungerhilfe.de; info@welthungerhilfe.de.

(red.) Leseheft WeltGeschichten: Die Welthungerhilfe stellt in diesem Leseheft Auszüge aus der aktuellen Literatur von Autorinnen und Autoren aus Afrika, Asien und Lateinamerika vor. Ziel ist es, dem in unseren Breiten vorherrschenden Bild der südlichen Kontinente eine umfassendere Form zu geben und einen Eindruck von dem kulturellen Reichtum der Partnerländer aufzuzeigen. Bezug: Deutsche Welthungerhilfe; Adenauerallee 134; 53113 Bonn; Tel. 0228/22880; Fax 0228/220710; www.welthungerhilfe.de; info@welthungerhilfe.de.

(red.) Welternährung 4/2001: Die Zeitung der Welthungerhilfe druckt einen Ausschnitt aus der Rede von Prof. Dr. Klaus Töpfer ab, in der er sich entschieden für die Bekämpfung von Hunger und Armut ausspricht. Weitere Beiträge sind die Bevölkerungsexplosion in Ruanda, der Mädchenhandel in Indi-

en, Kinderarbeit in der Textilproduktion, die Diskussion um die Tobin-Steuer und der Stellenwert der Entwicklungspolitik. Bezug: Deutsche Welthungerhilfe; Adenauerallee 134; 53113 Bonn; Tel. 0228/22880; Fax 0228/220710; www.welthungerhilfe.de; info@welthungerhilfe.de.

(red.) Forum Eine Welt 4/2001: Angeregt durch die Internationale Wasserkonferenz in Bonn setzen sich die Beiträge in dieser Ausgabe schwerpunktmäßig mit dem Thema Wasser auseinander. Weitere Themen sind der Zusammenhang von Entwicklungszusammenarbeit und Konfliktprävention und ein Interview mit der Ministerin Bärbel Höhn über den Zusammenhang von Umwelt und Entwicklung. Bezug: Ministerium für Umwelt und Naturschutz, Landwirtschaft und Verbraucherschutz des Landes NRW; Schwannstraße 3; 40476 Düsseldorf.

(red.) Newsletter „Brasilikids“: Mit dem Newsletter können sich Kinder und Jugendliche zwischen 10 und 16 Jahren über den Alltag von Kindern und Jugendlichen in Brasilien informieren. Ein Jahr lang erscheint alle zwei Wochen ein kostenloses Internet-Magazin in englischer Sprache. Der Newsletter kann als e-mail abonniert oder in der Website gelesen werden. Informationen: www.brazilkids.org.

(red.) Internationale Beziehungen: Das Thema „Frieden und Sicherheit zu Beginn des 21. Jahrhunderts“ steht im Mittelpunkt von Heft 274 der Reihe „Informationen zur politischen Bildung“. In 15 Beiträgen wird das Thema aus verschiedenen Perspektiven beleuchtet: Sicherheitspolitik zu Beginn des 21. Jahrhunderts, UN zwischen Verantwortung und Selbstblockade, OSZE und Europa, NATO – Verteidigungsbündnis mit Zukunft?, EU in der Erweiterung, Europäische Sicherheits- und Verteidigungspolitik, Russland – ein pragmatischer Partner, Armut und Reichtum in der Welt, Klimawandel, Verbreitung von ABC-Waffen, Internationale Migration, Bevölkerungswachstum, Sicherheit im Informationszeitalter, Internationaler islamistischer Terrorismus, Frieden und Sicherheit als gesellschaftliche Aufgabe. Das Heft wird ergänzt durch kommentierte Literaturhinweise und Internetaadressen. Kostenloser Bezug: Franzis' print & media; Postfach 150740; 80045 München; infoservice@franzis-online.de.

(red.) Forum 1/2002: Das Heft stellt den Stand der Umsetzung der Forderungen des Erdgipfels von Rio vor. Neben einführenden Beiträgen zum Thema „10 Jahre nach Rio“ und einer Vielzahl kommentierter Literatur- und Medienempfehlungen werden ausgewählte Projekte vorgestellt. Die Beispiele der *unesco-projekt-schulen* zeigen, dass Bildung für Nachhaltigkeit als Richtschnur für interdisziplinäre und partizipative Lernprozesse dienen kann und geben einen Einblick in die Vielfalt möglicher Zugänge. Kostenloser Bezug gegen Einsendung eines frankierten (€ 0,77) Rückumschlages DinA4: Unesco-Projektschulen; Langwartweg 72; 53129 Bonn; Tel. 0228/2425706; Fax 0228/2425708; coord@asp.unesco.de; www.ups-schulen.de.

(red.) VENRO-Projekt „Perspektive 2015 – Armutsbekämpfung braucht Beteiligung“: Die weltweite Bekämpfung der absoluten Armut ist eine der zentralen globalen Aufgaben. In der Abschlusserklärung des Millenniumgipfels der Vereinten Nationen im September 2000 wurde das Ziel formu-

Information Information Information Information Information Information Information

liert, den Anteil der in absoluter Armut lebenden Menschen bis 2015 zu halbieren. Welche Folgerungen ergeben sich aus dem 2015-Ziel sowie aus der Debatte über Armutsbekämpfung für die Arbeit developmentspolitischer Akteure in Deutschland? Die ersten beiden VENRO-Publikationen der Reihe „2015 im Gespräch“ leisten einen Beitrag zur Diskussion dieser Frage. Heft 1 trägt den Titel „Armut bekämpfen – Gerechtigkeit schaffen. Folgerungen aus der internationalen Debatte über Armutsbekämpfung für die deutsche Entwicklungspolitik“ und Heft 2 stellt die Notwendigkeit heraus, Eigenanstrengungen des Südens finanziell zu unterstützen: „Entwicklung braucht Finanzierung. Der Beitrag zur Entwicklungsfinanzierung zur Erreichung der 2015-Ziele“. Bezug: VENRO; Kaiserstraße 201; 53113 Bonn; 0228/946770; Fax 0228/9467799; www.venro.org; sekretariat@venro.org.

(red.) Jugendämter zwischen Hilfe und Kontrolle: Der fünfte Autorenband aus der Schriftenreihe des Sozialpädagogischen Instituts im SOS-Kinderdorf e.V. thematisiert das Spannungsfeld, in dem Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter bei der Betreuung ihrer Klienten häufig stehen: Einerseits sollen die Eltern und Kinder zu Partnern und Mitgestaltern der Jugendhilfe werden, andererseits liegt die Hilfe manchmal auch in größerer Kontrolle. In acht Beiträgen wird das empfindliche Gleichgewicht zwischen kontrollierendem und unterstützendem Handeln aus unterschiedlicher Perspektive beleuchtet. Kostenloser Bezug von Einzelexemplaren: SPI im SOS-Kinderdorf e.V.; Renatastraße 77; 80639 München; Tel. 089/12606432; Fax 089/12606417; www.sos-kinderdorf.de/spi; info.spi@sos-kinderdorf.de.

(red.) Schulen statt Schulden: Das neue Heft der Kindernothilfe bietet Materialien zur Verschuldung, Strukturanpassung und dem Bildungswesen in Sambia für den fächerübergreifenden Unterricht in der Sekundarstufe II. Die fünf Bausteine enthalten Unterrichtsmaterialien zu folgenden Themenbereichen: Länderinfo Sambia, die Rolle der internationalen Währungsfonds, Armutsbekämpfung, Bildung und das Beispiel einer Selbsthilfeschule. Neben Texten und Arbeitsaufträgen enthält das Heft auch Internetadressen und weiterführende Literaturhinweise. Kostenloser Bezug: Kindernothilfe e.V.; Postfach 281143; 47241 Duisburg; Tel. 0203/77890; Fax 0203/7789118; www.kindernothilfe.de; info@kindernothilfe.de.

(red.) Kinder, Kinder-Heft 16 „Kenia“: In dem neuen Heft der Kindernothilfe wird ein weiteres Abenteuer von Robinson erzählt. In Kenia trifft er den Maasai-Jungen Kariuki. Nach einem abenteuerlichen Marsch durch die Savanne kommen sie bei Kariukis Schule an, die sich Robinson ganz anders vorgestellt hatte. Neben der Geschichte enthält das Heft eine Kenia-Länderinfo, einen Sonderteil zum Thema Schule in Afrika, die Beschreibung eines Straßenkinderprojekts in Nairobi und einen Aktionsteil. Geeignet für Kindergarten, Grundschule und Sek. I. Bezug: Kindernothilfe e.V.; Postfach 281143; 47241 Duisburg; Tel. 0203/77890; Fax 0203/7789118; www.kindernothilfe.de; info@kindernothilfe.de.

(red.) Eine Reise durch Afrika: Das Schulungsmaterial gibt Lehrern, Lehrerinnen und anderen Multiplikatoren Ideen, Hinweise und Informationen für den fächerübergreifenden Un-

terricht zum Thema Afrika. Ziel ist es, attraktive Angebote vorzustellen, die den Kindern und Jugendlichen Spaß bereiten und gleichzeitig wichtige Inhalte vermitteln. Die Angebote für das globale Lernen richten sich sowohl an Grund- als auch an Sekundarschüler. Bezug: EPIZ; Gneisenastr. 67; 10961 Berlin-Kreuzberg; 030/6926418; Fax 030/6926419; www.EPIZ-Berlin.de; EPIZ-Berlin@t-online.de.

(red.) Die Leidenschaft des Herrn Lührs: Die Welthungerhilfe hat einen Comic herausgegeben, der vom Leben und Arbeiten in Bolivien erzählt und Leser und Leserinnen in das Andenland führt. Herr Lührs arbeitet als Koch in einem Hamburger Hotel. Als er von seinem Chef aufgefordert wird, nach Bolivien zu fahren, um die Trockenkartoffeln der Inkas zu besorgen, geht ein Traum seines Lebens in Erfüllung. Er ahnt nicht, dass sein Chef seine eigenen Pläne verfolgt: Er benutzt Herrn Lühr dazu, ihm ganz andere und sehr illegale „heiße Kartoffeln“ aus dem Feuer zu holen. Da Herr Lühr von dem Tausch nichts weiß, kocht er seinem Chef als Willkommensgruß eine Überraschungssuppe. Bezug: Deutsche Welthungerhilfe; Adenauerallee 134; 53113 Bonn; Tel. 0228/22880; Fax 0228/220710; www.welthungerhilfe.de; info@welthungerhilfe.de.

Sonstiges

(red.) Internationale Kampagne gegen Kinderhandel: Das Kinderhilfswerk terre des hommes hat eine Internationale Kampagne gegen Kinderhandel in Berlin gestartet. Ziel der kommenden drei Jahre ist es, die Schutz- und Hilfsangebote für Kinder zu verbessern und eine wirksame Bestrafung der Täter zu sichern. Information: tdh-Pressestelle; Tel. 0541/7101126.



IKO – Verlag für Interkulturelle Kommunikation

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

Holger Ehling Publishing



there's often a Zebra where you least expect it

Edition Hipparchia

Internet: www.iko-verlag.de

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

Neuerscheinungen

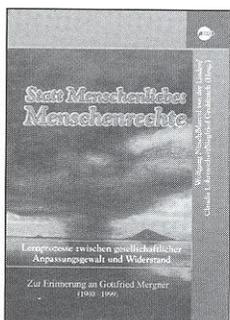


Tarek Badawia

"Der Dritte Stuhl"

Eine Grounded Theory-Studie zum kreativen Umgang bildungserfolgreicher Immigrant*innen junger Generation mit kultureller Differenz

2002, 374 S., € 19,80, ISBN 3-88939-634-8



Wolfgang Nitsch/Marcel van der Linden/Claudia Lohrenscheit/Siegfried Grubitzsch (Hrsg.)

Statt Menschenliebe: Menschenrechte

Lernprozesse zwischen gesellschaftlicher Anpassungsgewalt und Widerstand
Zur Erinnerung an Wolfgang Mergner (1940 - 1999)

Internationale Beiträge zu Kindheit, Jugend, Arbeit und Bildung, Band 9

2002, 248 S., € 26,80, ISBN 3-88939-635-6



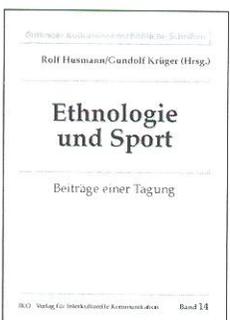
Frank Brück

Interkulturelles Management

Kulturvergleich Österreich - Deutschland - Schweiz

Management Across Borders, Band 1

2002, 252 S., € 16,80, ISBN 3-88939-586-4



Rolf Husmann/Gundolf Krüger (Hrsg.)

Ethnologie und Sport

Beiträge einer Tagung

Göttinger Kulturwissenschaftliche Schriften, Band 14

2002, 248 S., € 19,80, ISBN 3-88939-622-4

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