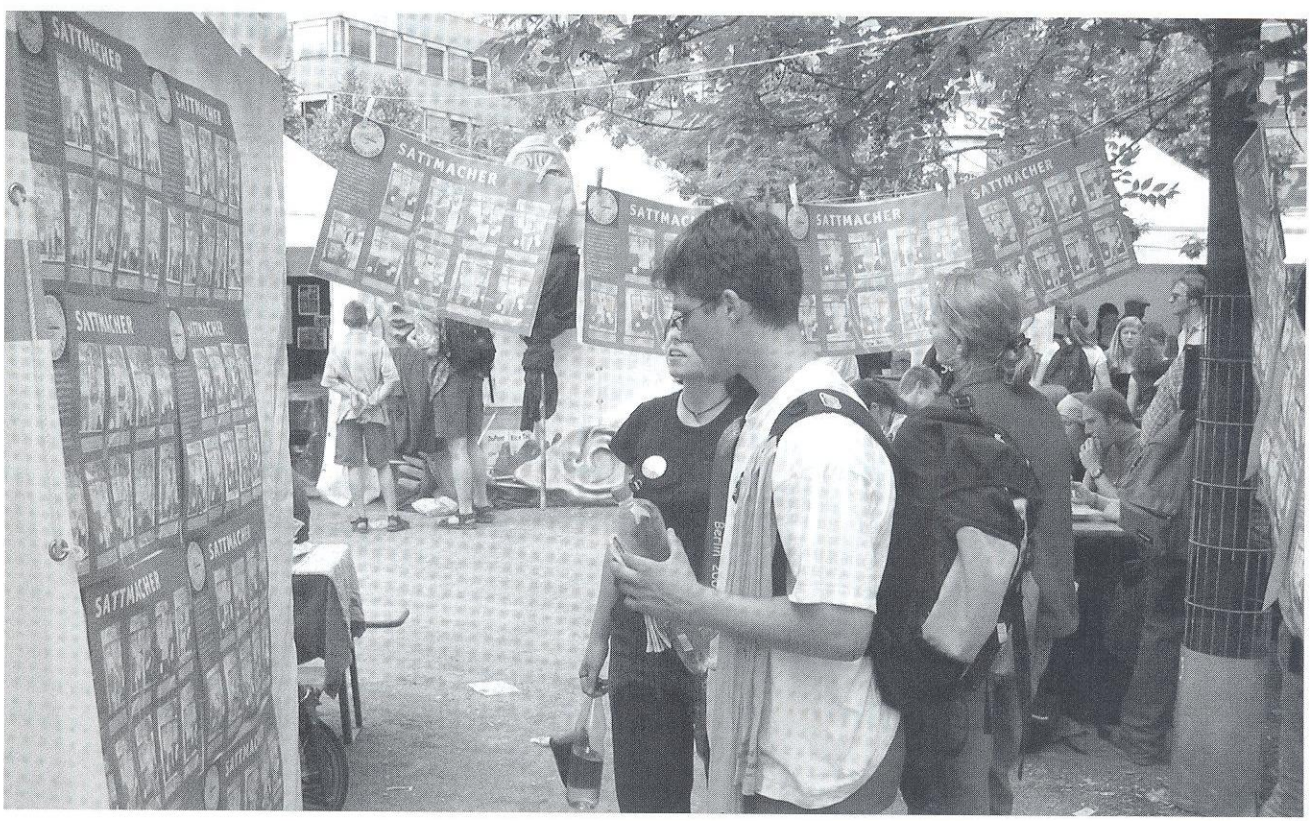
ZEP

Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik

26. Jahrgang · Heft 2 · 2003 · ISSN 1434-4688 D · Preis: 6,00 €

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

# Weltladen als Lernort




## Aus dem Inhalt:


- Fairer Handel und Bildung
- Fairer Handel und Globales Lernen
- Fairer Handel und Bildung für nachhaltige Entwicklung
- Jugendliche in Ghana

# EDITORIAL

Fairer Handel hat Konjunktur: Gleich drei Mitglieder der Bundesregierung, der Umweltminister und die beiden Ministerinnen für Landwirtschaft und Verbraucherschutz sowie für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung, würdigten kürzlich in einer gemeinsamen Pressekonferenz die Einführung des neuen TransFair-Logos ( die tageszeitung vom 27.2.2003). In der Schule ist Fairer Handel ein beliebter Gegenstand, wenn Globales Lernen auf dem Lehrplan steht. Kaum eine Publikation zum Globalen Lernen in der Schule kommt ohne Praxisbeispiele zum Fairen Handel aus. Auch in der außerschulischen Jugendarbeit ist das Thema ein Schwerpunkt beispielsweise der kirchlichen Jugendverbände.

In dieser Ausgabe der ZEP wird der Faire Handel der Weltläden in den Mittelpunkt gestellt. Damit soll Globales Lernen in einem speziellen Bereich entwicklungspolitischen Engagements genauer beleuchtet werden.

*Birgit Schößwender* beschreibt in ihrem Beitrag, wie sich das Arbeitsfeld der entwicklungspolitischen Bildung aus der Perspektive der in Weltläden tätigen Haupt- und Ehrenamtlichen darstellt. Dabei werden Möglichkeiten aber auch Begrenzungen; Kontinuitäten in der über dreißigjährigen Geschichte des Fairen Handels und Veränderungen im Zuge der Profilierung und Professionalisierung der Weltladenarbeit in den letzten zehn Jahren deutlich. Sie thematisiert ein Spezifikum der Bildungsarbeit im Fairen Handel, das auch im folgenden Beitrag bearbeitet wird: Globales Lernen bzw. entwicklungspolitische Bildung befindet sich im Fairen Handel immer in einem Spannungsverhältnis, aber auch in einer gegenseitigen Befruchtung mit der ökonomischen Dimension des Fairen Handels. *Barbara Asbrand* verbindet die Fair-Handels-Innenperspektive mit erziehungswissenschaftlichen Überlegungen zu den Potenzialen Fairen Handels für das Globale Lernen. Der Beitrag ist ein Versuch, die vielfältige Fair-Handels-Praxis innerhalb der Weltladen-Bewegung, in der Erwachsenenbildung, in der Schule und in der außerschulischen Jugendarbeit theoretisch zu beschreiben. *Reiner Mathar* zeigt aus der Perspektive einer Bildung für nachhaltige Entwicklung Möglichkeiten des Fairen Handels für schulisches Lernen auf.

Jenseits des Schwerpunktthemas „Weltladen als Lernort" haben wir in dieses Heft einen Beitrag von *Wulf Schmidt-Wulffen* zur Identitätsbildung ghanaischer Jugendlicher aufgenommen.

Darüber hinaus kommentiert *Klaus Schröck* die Möglichkeiten und Grenzen Globalen Lernens und wird der Weltladen „El Sol" in Wangen (Allgäu) porträtiert, der von Schülern und Schülerinnen einer kaufmännischen Schule als Schülerfirma betrieben wird.

Anregende Lektüre wünschen

Barbara Asbrand und
Gregor Lang-Wojtasik
Nürnberg im April 2003


## IKO - Verlag für Interkulturelle Kommunikation

Postfach 900 421,
D – 60444 Frankfurt am Main
Assenheimer Str. 17,
D – 60489 Frankfurt am Main
Phone: +49-(0)69-784808
Fax: +49-(0)69-7896575

**www.iko-verlag.de**
Auslieferung: iko-verlag@kno-va.de
E-Mail: info@iko-verlag.de
Verkehrs-Nr.: 10896
VAT-Nr.: DE 111876148

**London**
70 c, Wrentham Avenue,
London NW10 3HG, UK
Phone: +44-(0)20-76881688
Fax: +44-(0)20-76881699
E-Mail: HEhling@aol.com

Gregor Lang-Wojtasik / Claudia Lohrenscheit (Hg.)

Entwicklungspädagogik – Globales Lernen – Internationale Bildungsforschung

**25 Jahre ZEP**

Dieser Sammelband zum 25jährigen Bestehen der *Zeitschrift für Internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* (*ZEP*) umfasst Beiträge zur Geschichte der Entwicklungspädagogik, zum Globalen Lernen in Theorie und Praxis sowie zur Internationalen Bildungsforschung. Vor dem Hintergrund von Globalisierung und Weltgesellschaft ist er ein Basiswerk für zukunftsgewandte Diskurse in der entwicklungspolitischen Aus- und Weiterbildung und der internationalen Zusammenarbeit.

2003. 361 Seiten, Euro 24,80, ISBN 3-88939-675-5

# Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik

26. Jahrgang Juni 2 2003 ISSN 1434-4688D


| | | |
|---|---|---|
| Birgit Schößwender | 2 | Lernanlass, Lernort, Lerninhalt. Bildung aus der Perspektive der Fair-Handels-Bewegung |
| Barbara Asbrand | 7 | Keine Angst vor Komplexität. Der Faire Handel als Lernort und Gegenstand Globalen Lernens |
| Reiner Mathar | 14 | Bildung für eine nachhaltige Entwicklung und Fairer Handel |
| Wulf Schmidt-Wulffen | 17 | Jugendbiographien aus dem Norden Ghanas. Das Beispiel Vitting-Sen.-Sec.-School, Tamale |
| Kommentar | 23 | Nikolaus Schröck: Zwischen Wollen und Können. Vermittlungswünsche und Methodenprobleme im Globalen Lernen |
| Porträt | 26 | Malte Straßer und Schüler/innen der 11. Klasse: Möglichkeiten der Kooperation von Berufsschule und Weltladen. Das Beispiel EL SOL in Wangen |
| BDW | 27 | Kongressbericht/Orientierungsrahmen für Globales Lernen/ Weltalphabetisierungsdekade/CONFINTEA-Zwischenbilanz |
| VENRO | 32 | Bericht aus der VENRO-Arbeitsgruppe 'Entwicklungspolitische Bildung' |
| | 33 | Rezensionen |
| | 37 | Kurzrezensionen |
| | 42 | Unterrichtsmaterialien |
| | 45 | Informationen |



**Impressum**

**ZEP - Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 26. Jg. 2003, 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, Helmuth Hartmeyer, Richard Helbling, Torsten Jäger, Ulrich Klemm, Gregor Lang-Wojtasik, Claudia Lohrenscheit, Gottfried Orth, Bernd Overwien, Georg-Friedrich Pfäfflin, Annette Scheunpflug, Klaus Seitz, Horst Siebert, Barbara Toepfer
**Technische Redaktion:** Gregor Lang-Wojtasik, Matthias Huber 0911/ 5302-735.
**Abbildungen**: (Falls nicht bezeichnet) Privatfotos oder Illustrationen der Autoren.
**Titelbild:** Weltladen-Dachverband

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

Birgit Schößwender

# Lernanlass, Lernort, Lerninhalt

## Bildung aus der Perspektive der Fair-Handels-Bewegung

*Zusammenfassung: Der Beitrag beschreibt Chancen und Grenzen der Bildungsarbeit in Weltläden aus der Perspektive einer im Fairen Handel tätigen Autorin. Dabei geht es insbesondere um die Frage, welche Herausforderungen sich für die Bildungsarbeit im Kontext der Profilierungs- und Professionalisierungsprozesse im Fairen Handel der Weltläden seit Beginn der neunziger Jahre ergeben.*

Seit seinen Anfängen wird im Fairen Handel um sein Selbstverständnis, seinen Anspruch und Reichweite gerungen. Dabei war jedoch bereits den Aktivisten und Aktivistinnen der ersten Stunde bewusst, dass die Realisierung partnerschaftlicher Handelsbeziehungen zu ausgewählten Produzentengruppen allein nicht die Weltwirtschaft umkrempeln wird – es brauchte noch andere ‚Hebel', um das System anzugehen. So kam die Bildung ins Spiel, könne doch die Aktion Dritte Welt Handel „über den Effekt der Bewusstseinsbildung Kräfte auslösen, die um vieles größer und wirksamer sind, als das Modell selbst" (A3WH 1974, S. 16; zit. nach Horn 1994, S. 19).

### Lernen durch Handel(n)

Damit ist der Anspruch, entwicklungspolitische Bildung zu leisten, eine, wenn nicht die Grundfeste der Fair-Handels-Bewegung. Ihre Anfänge in den 70er Jahren werden als die einer Lern- und Bildungsbewegung charakterisiert, die das konkrete Produkt eher als Lehrmaterial und Mittel zum Zweck verstand (Kleinert 2000, S. 23f). Projektförderung und sorgfältige Auswahl der Handelspartner waren zwar wichtig, wesentlicher war aber, dass sich am Beispiel von Kaffee, Tee oder Zucker hervorragend die ungerechten Welthandelsstrukturen verdeutlichen ließen. Ziel der pädagogisch aufbereiteten Vermittlung von Informationen war die Bewusstseinsbildung bzw. -veränderung. Dahinter stand eine simple – nicht nur in der Fair-Handels-Bewegung verbreitete – Vorstellung: Wenn die Menschen nur genug wissen, werden sie a) ein kritisch-politisches Bewusstsein entwickeln und b) dann auch dementsprechend handeln. Da Lernprozesse wesentlich komplexer sind und es vom Lernen zum Handeln noch ein Stück Weg ist, ging die Strategie so glatt nicht auf.

In den Jahren danach verschob sich die Gewichtung innerhalb des Fairen Handels immer weiter Richtung Warenverkauf, wodurch der Konsum fair gehandelte Produkte mit der darüber erreichten Produzentenunterstützung zunehmend einen eigenen Wert, eine eigene Handlungsperspektive erhielt. Das Verständnis einer ‚Politik mit dem Einkaufskorb' war bewegungsintern nicht unumstritten. Effekte von Bildungsarbeit würden sich nicht mehr in politischen Handlungen, sondern in individuell-konsumtivem Verhalten entladen. Systemveränderungen könnten so nicht erreicht werden und Informations- und Bildungsarbeit würde tendenziell in die Nähe von ethischem Marketing geraten. Gerade in den letzten Jahren wurden die Rufe nach einer gezielten Einmischung des Fairen Handels in ökonomische Strukturen wieder lauter. Interessant ist an dieser Stelle ein Blick auf die Sicht der Produzenten und Produzentinnen: gerade sie haben sich für eine Ausweitung und Professionalisierung des Handels stark gemacht, um möglichst bald von den positiven Leistungen des Fairen Handels zu profitieren. Die Entweder-Oder-Diskussion im Norden – entweder Professionalisierung des Verkaufs oder Bildungsarbeit – wurde als ‚Luxusdebatte' betrachtet. Den Einsatz für Strukturveränderungen halten jedoch auch viele Handelspartner für wesentlich.

Trotz der in den 90er Jahren verstärkten Konzentration auf den konkreten Handel, der Erweiterung der Produktpalette, des Vorstoßes in den konventionellen Einzelhandel und steigender Umsätze ist der Anspruch, Bildungsarbeit leisten zu wollen, in der Fair-Handels-Bewegung nie verschwunden. Sie spielt auch in aktuellen Definitionen des Fairen Handels eine mehr oder weniger deutliche Rolle. So formuliert das Grundlagenpapier des im November 2002 gegründeten ‚Forum Fairer Handel', des Zusammenschlusses aller wesentlichen Fair-Handels-Akteure in Deutschland: „Fairer Handel ist eine Handelspartnerschaft, die auf Dialog, Transparenz und Respekt beruht und nach mehr Gerechtigkeit im internationalen Handel strebt. Durch bessere Handelsbedingungen und die Sicherung sozialer Rechte für benachteiligte ProduzentInnen und ArbeiterInnen – insbesondere in den Ländern des Südens – leistet der Faire Handel einen Beitrag zu nachhaltiger Entwicklung. Fair-Handels-Organisationen engagieren sich (gemeinsam mit Verbraucher/innen) für die Unterstützung der Produzent/innen, die Bewusstseinsbildung sowie

die Kampagnenarbeit zur Veränderung der Regeln und der Praxis des konventionellen Welthandels." (Forum Fairer Handel 2002)

Und weiter zu den Aufgaben der Akteure: „Organisationen des Fairen Handels verpflichten sich dem Fairen Handel als ihrer Hauptaufgabe. Über ihre Aktivitäten im Fairen Handel hinaus zeichnen sie sich aus durch: die Bereitstellung finanzieller, technischer und organisatorischer Unterstützung der ProduzentInnen, die Bewusstseinsbildung in den Ländern des Nordens und des Südens sowie die Kampagnenarbeit zur Veränderung der Regeln und der Praxis im konventionellen Welthandel." (Forum Fairer Handel 2002)

Nach 30 Jahren sind in der Fair-Handels-Bewegung nach wie vor eine Vielzahl verschiedener Akteure involviert; die meisten von ihnen engagieren sich mehr oder weniger, auf die eine oder andere Art in der Bildungsarbeit: Weltläden und Aktionsgruppen, Importeure wie gepa, El Puente, Dritte-Welt-Partner oder BanaFair (um nur einige zu nennen), die Siegelorganisation TransFair, die Jugendverbände und Hilfswerke der beiden großen Kirchen, (Landes-)Kampagnen zum Fairen Handel usw. Im Folgenden wird der Blick insbesondere auf die Bildungs-Aktivitäten der Weltläden in Deutschland gerichtet. Dabei stütze ich mich primär auf langjährige Erfahrungen in und mit Weltläden.

## Stellung der Bildungsarbeit in Weltläden

In Weltläden wird für den größten Teil der Bevölkerung der Faire Handel sichtbar und begreifbar. Ihre Zahl stieg in den letzten 30 Jahren kontinuierlich auf heute rund 800 Läden bundesweit an. Nach wie vor werden sie mehrheitlich von Vereinen getragen und in selbstorganisierter Freiwilligenarbeit geführt. Weltläden sind eine sehr heterogene Bewegung. Die regionalen Unterschiede sind groß, die Gruppen variieren nach Größe, Struktur, Selbstverständnis, Umsatz, Grad der Professionalität, Aktionsformen, Schwerpunktsetzung usw. Ab wann ein Weltladen als solcher bezeichnet werden kann, ist nach wie vor nicht einfach zu fassen. Die letzten 10 Jahre brachten jedoch hier einiges an Dynamik. Ungebrochen ist die Tendenz, gemeinsam den Namen ‚Weltladen' und ein einheitliches Logo zu nutzen.

Die Diskussion und Entwicklung eines erkennbaren Profils als Weltläden nach innen und außen begann mit der innerhalb der Weltladen-Bewegung sehr umstrittenen Einführung des TransFair-Siegels. Wenn es fairen Kaffee in jedem Supermarkt gibt, was zeichnet dann einen Weltladen aus? Im Rahmen der Anfang der 90er Jahre gestarteten ‚Profilierungskampagne' ging es vor allem um Weiterbildung der Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen in den Ladengruppen und Diskussion des gemeinsamen Selbstverständnisses. Parallel wurden mit Logo und Slogan die Anfänge eines einheitlichen Erscheinungsbildes entwickelt. Gerade die Binnenwirkung in den Weltladen-Gruppen kann als der wesentliche Erfolg der Profilierungskampagne betrachtet werden (Horn 1994, S. 76ff) und sie wahr wohl auch eine der Vorbedingung für die Verabschiedung der ‚Konvention der Weltläden' 1999. Diesem Kriterienkatalog als gemeinsamer inhaltlicher Basis hat sich mittlerweile rund die Hälfte der deutschen Weltläden verpflichtet.

Nach der ‚Konvention' ist der Faire Handel der Weltläden gekennzeichnet durch drei Säulen:

a) Konkreter Handel, Warenverkauf und damit Projektunterstützung,

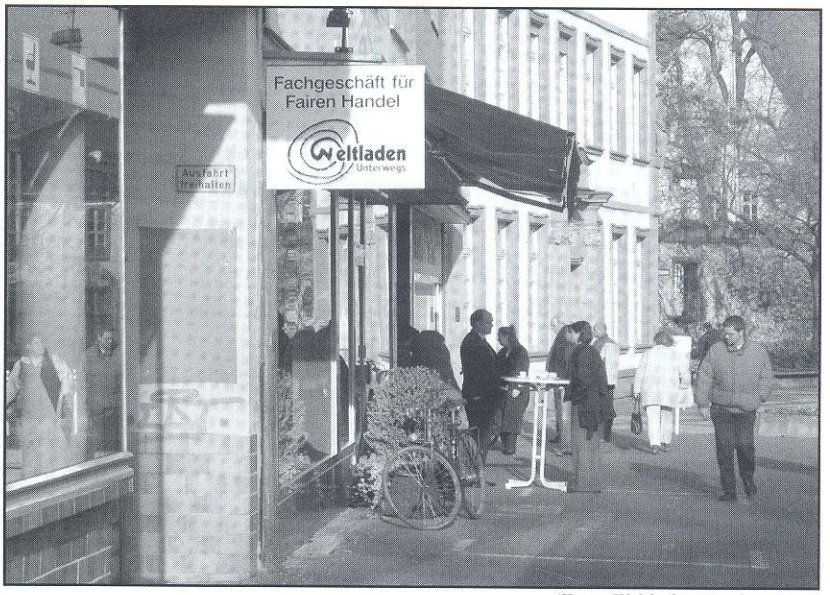
b) Informationsarbeit und Bewusstseinsbildung und

c) Politische Aktionen und Kampagnen (Weltladen-Dachverband o.J., S. 4).

Der formulierte Bildungsanspruch ist dabei sehr umfassend: „Der Faire Handel der Weltläden versucht, über Informations- und Öffentlichkeitsarbeit ein entwicklungspolitisches Bewusstsein zu fördern. Die Informationsarbeit [...] bezieht sich nicht allein auf Welthandelsthemen, sondern auch auf andere entwicklungspolitische Fragestellungen" (ebd.). Informations- und Bildungsarbeit bildet ein eigenständiges Kriterium, neben Sozial- und Umweltverträglichkeit, Transparenz, demokratischen Strukturen, Not-for-Profit-Orientierung und Kontinuität.

Im Gefolge der Profilierungskampagne konzentrierten viele Weltläden ihre Arbeit auf die Weiterentwicklung des Handels und des Marketings mit teilweise sehr erfolgreichen Professionalisierungsschritten. Zum Abdriften in den ‚reinen Kommerz' kam es jedoch nicht, im Gegenteil: Läden, die erfolgreich die großen Professionalisierungsschritte im Verkaufsbereich gemeistert haben, stellen größtenteils auch höhere Ansprüche an ihre Bildungs- und Kampagnenarbeit. Es sind eher die kleineren Gruppen mit schon etwas älteren Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen, oft in ländlichen Gebieten, die sich von dem hohen Anspruch an einen professionell geführten Laden, kompetente pädagogische Arbeit und spritzige öffentliche Aktionen tendenziell überfordert fühlen.

Bildungsarbeit in Weltläden ist generell nicht auf das beschränkt, was auch explizit so genannt wird und im entsprechenden Setting stattfindet. Auch der konkrete Handel enthält Bildungsaspekte. Gleiches gilt für politische Kampagnen. Das ist eine Stärke, weil verschiedene Lernangebote gemacht werden können und viele Anlässe, Methoden, Kristallisations-




*(Foto: Weltladen-Dachverband)*

punkte zur Verfügung stehen, aber zugleich auch eine Schwäche, was konzeptionelle Klarheit betrifft. Die Konturen zwischen Bildung, Mobilisierung und Marketing verschwimmen.

## Auf dem Weg zum Fachgeschäft – Handel und Bildung

Die Verbindung von Warenverkauf und entwicklungspolitischer Information ist mit den bereits sprichwörtlichen drei Pfund Information zu jedem Pfund Kaffee stark klischeebehaftet. In der Tat war die direkte ‚Arbeit am Kunden' für Ladenmitarbeiterinnen lange Jahre der Inbegriff von entwicklungspolitischer Bildungsarbeit. In den letzten zehn Jahren ist der Trend unübersehbar, dass sich Weltläden hin zu ‚normalen' Geschäften entwickeln, in denen man einfach nur einkaufen kann, ohne Agitationsversuchen ausgesetzt zu sein. Im Verkaufsbereich sind die Auswirkungen der Profilierung und Professionalisierung am augenfälligsten: Läden renovieren, richten sich neu ein, ziehen in bessere Lagen um, nutzen Werbeinstrumente, um auf sich aufmerksam zu machen.

Die Konzentration auf die Professionalität des Handels und seine Ausweitung hinsichtlich Qualität, Quantität und Produktvielfalt bleiben nicht ohne Auswirkungen auf den Bildungsgehalt der Waren und wie er genutzt wird. Einerseits ist mit einem wachsenden Sortiment und einer sich damit erhöhenden Zahl der Handelspartner der Informationsanspruch generell schwerer einzulösen. Weltladen-Mitarbeiterinnen können nicht mehr über alle Produzentengruppen und Projekte en detail bescheid wissen, deren Produkte sie im Weltladen verkaufen. Andererseits haben sich die Ansprüche der Kunden und Kundinnen selbst verändert, sie nehmen den Laden zunehmend als ‚normalen' Laden wahr und erwarten entsprechenden Service und Auskunft. Es dominieren Rückfragen zur Produktqualität, dem Herstellungsverfahren, den verwendeten Materialien. Weiter bleibt es wichtig, das Herkunftsland des Produkts zu wissen und knapp erläutern zu können, wie der Handel läuft und warum sich die Kunden darauf verlassen können, ‚dass das auch alles so ankommt'. Weitergehende, entwicklungspolitische Information wird selten nachgefragt. Ehrenamtliche Ladenmitarbeiter/innen sehen sich dagegen mit dem Anspruch konfrontiert, sowohl über die Art der Färbung bei Babytragetüchern, die Funktionsweise des Kalaha-Spiels, als auch über den Unterschied zwischen FTGFOP und BOP beim Tee[1] Bescheid wissen zu sollen; und natürlich noch kurz und knapp über die Herkunft und den Fairen Handel Auskunft geben zu können. Für die Weitergabe von Informationen bedeuten diese Entwicklungen, dass es immer wichtiger wird, die ‚Botschaft' kurz und prägnant zu kommunizieren und sich als Mitarbeiterin exemplarisches und übertragbares Wissen anzueignen. Das ist Informationsarbeit und tendenziell Marketing und gilt auch für Verkostungsaktionen u.ä.. Bildungsarbeit im Verkaufsalltag realisieren zu wollen, überfordert eher alle Beteiligten.

Ein Lernangebot bleibt der Besuch des Weltladens dennoch. Denn die Produkte sind hervorragende Anschauungsobjekte. Mit dem sinnlich erfahrbaren Produkt in Händen oder Tassen bekommen abstrakte Informationen eine andere Dimension. Ferne Menschen und Lebensbedingungen rücken näher, sind ‚begreifbar'. Und auch wenn Informationsvermittlung nicht automatisch zum erwünschten Handeln führt, stärken adäquate Handlungsangebote dennoch laufende Lernprozesse. Zumal wenn es, wie im Fairen Handel, kein symbolisches ‚Pseudo-Handeln' ist. Damit gibt der Laden Bildungs- und Lernangeboten einen Ort, einen Anlass und Anschauungsmaterial.

Eine ganz neue Bildungsdimension des Ladenbereichs kam verstärkt in den letzten Jahren hinzu: Weltläden bilden aus, haben Mitarbeiter/innen im Rahmen des Freiwilligen Sozialen Jahres (FSJ) oder Freiwilligen Ökologischen Jahres (FÖJ) und ermöglichen Praktika. Zudem gibt es Weltläden in der Trägerschaft von Schülerfirmen. Der Weltladen als Projekt einer anders gelebten Ökonomie kann auch hier berufliche Perspektiven eröffnen.

## Der Weltladen als Lernort – Bildungs- und Öffentlichkeitsarbeit

Die ‚Luxusfrage', ob nun Warenverkauf oder Bildungsarbeit wichtiger wären, stellt sich für viele Weltläden theoretisch nicht. Praktisch bedeutet aber gerade der wirtschaftliche Erfolg der letzten Jahre, dass die Abwicklung des Handels den Löwenanteil der Kräfte bindet. Bildung betreiben zu wollen, ist jedoch ein hoher Anspruch und sie ist nur schwer nebenher zu leisten. Vor allem kleinere und mittlere Gruppen tun sich oft schwer und klagen über die geringe Resonanz bei öffentlichen Veranstaltungen. Vor allem Vortragsabende für ‚die allgemeine Öffentlichkeit' ziehen kaum mehr als den innersten Sympathisantenkreis an. Und auch an die Präsentation von Inhalten sind die Ansprüche immens gestiegen. Wie das eng beschriebene und schlecht kopierte Flugblatt niemand mehr liest, bringt kaum jemand die Geduld für lange Projektberichtmonologe auf.

Weltläden sind tendenziell dort erfolgreich, wo sie bewusst auf den Bildungsbereich fokussieren, einen Teil ihrer Ressourcen dafür reservieren, ihre eigene inhaltliche und methodische Kompetenz festigen und ausbauen – sich also professionell verhalten. Kleinert (2000, S. 84f) weißt darauf hin, dass es dem Bildungsbereich tendenziell gut tut, wenn er zumindest teilweise organisatorisch, räumlich, personell vom raumgreifenden Warenverkauf getrennt betrieben wird und den Laden als Lernort und Anschauungsobjekt nutzt. Mit Aufmerksamkeit als eigenständiger Bereich betriebene Bildungs- und Lernangebote bauen auch der Versuchung vor, sie mit Nachwuchsrekrutierung oder Kundenwerbung zu verwechseln.

Ein weiteres Erfolgskriterium ist, wenn es Weltläden gelingt, in ihrer Bildungsarbeit zielgruppenspezifisch vorzugehen. Die Zielgruppe der Wahl ist zumeist die Schule. Für viele Weltläden gehört es zum Alltag, regelmäßig von Schulklassen besucht zu werden, viele Weltläden halten ein Materialarchiv für Lehrkräfte bereit und/oder gehen auf Schulen zu, bieten aktiv ihre Mitwirkung u.a. bei Projekttagen an. Wenn in Weltläden hauptamtliche Stellen eingerichtet werden, geschieht dies nach wie vor häufig im Bildungsbereich mit dem Schwerpunkt Arbeit mit Schulen. Eine wesentliche Zielgrup-

pe ist die eigene Gruppe, ca. 15.000 Aktive in Deutschlands Weltläden lohnen die Aufmerksamkeit. Weltläden (bzw. Fairer Handel) sind nicht nur die größte verbliebene entwicklungspolitische Bewegung in Deutschland, sondern auch eine niedrigschwellige Einstiegsaktion. Immer noch geschieht hier weltwirtschaftliche Alphabetisierung. Weltladen-Gruppen sind lernende Gruppen: Themen, die nach außen kommuniziert werden sollen, müssen zunächst intern erarbeitet werden. Die ehrenamtlichen Mitarbeitenden eignen sich im Laufe ihres Engagements vielfältige Kenntnisse in erstaunlichem Umfang an. Auch dies gilt wohlgemerkt nur, wenn die Ladengruppen darauf achten, es ausreichend Fortbildungsangebote gibt und diese dann genutzt werden. Sonst kommt die inhaltliche Fortbildung gern zu kurz, was Gruppen auch beklagen. Jedoch hat auch hier die Professionalisierung des Verkaufsbereichs ihre Spuren hinterlassen. Stark nachgefragt werden Fortbildungen zu Ladenführung, Kundengesprächen, Buchführung, Sortimentsgestaltung usw. – direkt für die Alltagsarbeit verwertbare Angebote. Auch Fortbildungen zu inhaltlichen Themen werden zumeist auf ihre direkte oder zumindest mittelbare Verwendbarkeit, z.B. für Aktionen wie den Weltladentag, abgeklopft. Allgemein müssen sich die Gruppen anstrengen, wenn sie nicht den Anschluss an die entwicklungs- und handelspolitische Debatte verlieren wollen.

## Aus dem Weltladen auf die Straße – Politische Kampagnen

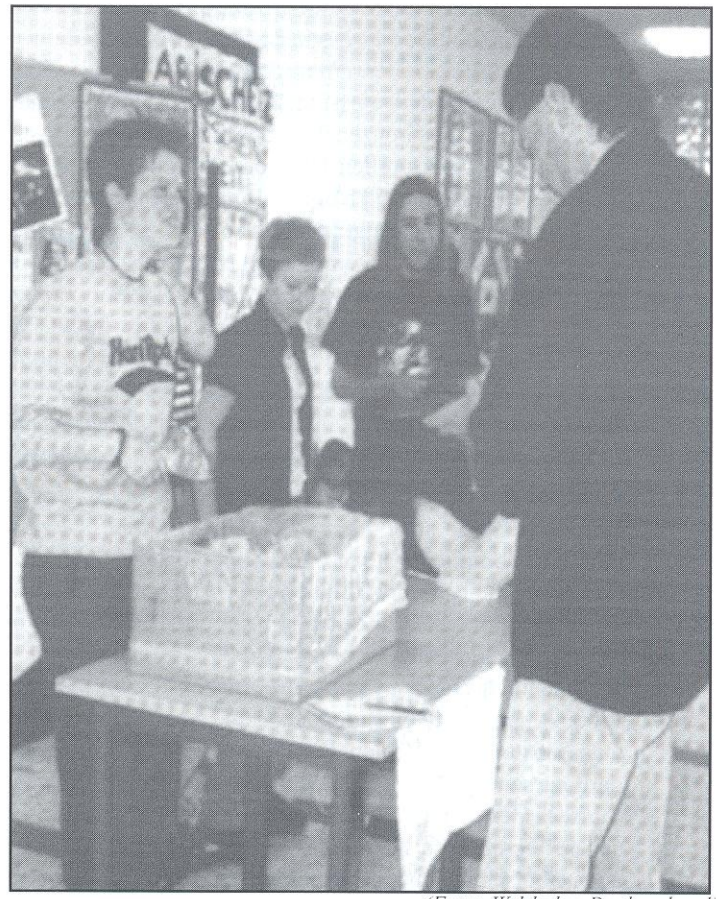
Das ursprüngliche ‚Zwei-Standbeine-Modell' (Fairer Handel ist Produktverkauf plus Bildungsarbeit) wurde verstärkt in den 90er Jahren durch ein drittes ergänzt: Politische Kampagnen, um die nach wie vor erstrebten Systemveränderungen im Welthandel zu erreichen. Konkreter Handel und Bildungsarbeit sind zwar wichtig, doch in der Tat nicht ausreichend, um Rahmenbedingungen zu verändern. Der Begriff ‚Kampagne' wird nicht immer trennscharf benutzt, ähnlich dem der ‚politischen Arbeit'. Unterschieden werden muss, ob die aufgestellten Forderungen eher den Fairen Handel als alternativen Ansatz stärken sollen – was dann eher Lobbying bzw. Marketing wäre. Oder ob es um allgemeine handels- und entwicklungspolitische Anliegen geht, für welche sich die Fair-Handels-Akteure einsetzen (Advocacy). Im Rahmen der Europäischen Weltladentage geschah vor allem Letzteres: Weltläden fordern gemeinsam mit Nichtregierungsorganisationen konkrete Veränderungen, z.B. im Agrar-Regelwerk der Welthandelsorganisation (WTO). Kampagne wird hier verstanden als politische Mobilisierung, um mit den gewonnenen Unterstützern politischen Forderungen Nachdruck zu verleihen. Adressatinnen sind letztlich politische Entscheidungsträgerinnen und die Mobilisierung der Öffentlichkeit ist ein wesentlicher (Zwischen-)Schritt.

An einer Kampagne teilzunehmen, beinhaltet immer auch Bildungsaspekte. Der erste geht nach innen. Denn wer mit einem Thema auf die Straße gehen will, muss sich die vielfach komplexen Sachverhalte zunächst selbst angeeignet haben. Das bedeutet interne Schulung und die Einübung in den Umgang mit den Argumenten und Fakten. Erst der dritte Schritt geht nach außen: Kooperationspartner gewinnen, mit öffentlichen Aktionen um Unterstützung werben, das Gespräch suchen. Im vierten Schritt geht es dann gebündelt an die Entscheidungsträger. Die Erfahrung zeigt, dass die ersten Schritte noch gelingen, ab dem dritten die Scheu zunimmt. Auch Weltladen-Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen haben Schwierigkeiten mit undurchschaubaren, komplexen Sachverhalten und den fehlenden einfachen Lösungen. Sie fühlen sich auf unsicherem Terrain und bevorzugen von sich aus eher den festen Boden von Verkostungsaktionen oder dem Eintreten für Projekte und konkrete Menschen. Wenn Ladenmitarbeiter/innen eher von karitativen Motiven getragen werden, verringert das die Motivation, sich beispielsweise in den Stand der Agrarverhandlungen zu vertiefen.

Die Mobilisierung möglichst vieler Menschen für die Unterstützung von Forderungen sollte genauso wenig mit Bildungsarbeit verwechselt werden, wie Marketingbemühungen. Das Gespräch am Infostand ist ein Lernanlass und weitergehende Angebote können an die Kampagnenaktion angedockt werden. Kurz und knapp das eigene Anliegen formulieren zu können, damit Kunden und Passantinnen sich bereit erklären, die Forderung zu unterstützen, hat meist mehr mit Verkaufstaktiken, denn mit der Ermöglichung von Erkenntnis zu tun.

## Widersprüche und Dilemmata...

In der Schilderung dessen, auf welche Weise Bildungsarbeit die Bereiche der Weltladenarbeit durchdringt, scheinen verschiedene Widersprüche auf.



*(Foto: Weltladen-Dachverband)*

(1) Da ist zum einen der sehr breite entwicklungspolitische Anspruch der Aktiven in Weltläden, die gerne die Blumenkampagne und Sozialstandards und Textil und Verschuldung und Friedensarbeit und Kinderhandel und viele andere wichtige entwicklungspolitische Themen und Kampagnen thematisieren möchten. Was Gruppen oft eher überfordert denn beflügelt.

(2) Es scheint Unklarheit darüber zu herrschen, was unter ‚Bildung' verstanden wird. Dies wird dann deutlich, wenn ‚Bildung' im Fairen Handel – wie es oft geschieht – mit 'Informationsweitergabe', Mobilisierung oder Werbemaßnahmen verwechselt wird.

(3) Die Übernahme von Marketingstrategien – kurze eindeutige Botschaften, klares Erscheinungsbild, griffige Slogans, deutliche Handlungsoptionen – ist in vielen Bereichen zu begrüßen. Sie sind allerdings nicht auf Bildungsarbeit zu übertragen, in gewisser Hinsicht beißen sich Bildungsbemühungen und Marketingstrategien. Bildung zu ermöglichen bedeutet eher offen zu sein, Fragen Raum zu geben, sich nicht so wichtig zu nehmen, keine einfachen und vor allem 100%igen Lösungen zu postulieren, Unklarheit zuzulassen, Gestaltungsspielraum zu bieten. Bildungsarbeit sollte keine fertigen Antworten und vorgegeben Handlungsoptionen bereit halten. Sollen Weltläden als Einkaufsquellen propagiert oder Kampagnen-Unterstützer gefunden werden, braucht es aber genau dies.

(4) Zuletzt ist es der ‚Fluch und Segen' des Miteinanders von Lernen und Handeln. Es ist höchst attraktiv, keine theoretischen Seminare über den Weltmarkt abhalten zu müssen, sondern mit dem Fairen Handel nicht nur sinnlich erfahrbare Produkte zu haben, sondern eine Handlungsoption bereithalten zu können. Wer etwas ändern will, muss dies nicht symbolisch tun, sondern kann sein eigenes Alltagshandeln via fairem Einkauf anpassen. Wenn Weltladen-Gruppen jedoch alle Bereiche gleich professionell umsetzen wollen, geraten sie zuweilen an die Grenzen ihrer Leistungsfähigkeit. Das Ergebnis dieser strukturellen Überforderung der Gruppen ist dann manchmal auch noch ein schlechtes Gewissen, da dem Anspruch nicht Genüge getan werden kann.

## ... und ausbaufähige Stärken der Bildungsarbeit von Weltläden

Festzuhalten ist, dass Weltläden auch nach 10 Jahren Professionalisierung keine Ethno-Geschäfte mit ethischem Zusatznutzen sind; sie sollen es auch nicht werden. Dennoch müssen vermutlich ein paar alte Zöpfe abgeschnitten werden, wenn die Bildungsarbeit von Weltläden eine prosperierende Zukunft haben und sich ähnlich professionell wie der Verkaufsbereich entwickeln soll.

Wesentlich erscheint mir dafür zunächst, zwischen dem Produktmarketing von Kampagnen und jenem von Bildungsanlässen zu unterscheiden. Die Gruppe sollte sich im Klaren darüber sein, welche Art Maßnahme oder Aktion durchgeführt werden soll und wie Zielsetzung und Zielgruppen aussehen. Wenn diese Klarheit im Grundsatz besteht, können auch Überschneidungen zugelassen werden: Mobilisierungsaktionen in der Fußgängerzone dürfen durchaus den Weltladen bekannter machen, eine Projektwoche in der Schule zum Engagement der Teilnehmer/innen für den Verkauf von Waren führen. Weltläden sollten auf Bildung fokussieren, wenn sie in diesem Bereich etwas erreichen möchten. Das bedeutet vor allem, den Weltladen als Ort zu kultivieren, der Lernen ermöglicht und sich die geeigneten Kooperationspartner (Schulen, Akademien, Jugendverbände, VHS usw.) zu suchen. Es macht meines Erachtens wenig Sinn, eigenständige Seminarprogramme innerhalb des Weltladens aufzubauen und sich zum freien Bildungsträger entwickeln zu wollen. Auf Bildung fokussieren bedeutet aber auch, dem Bildungsbereich innerhalb des Ladens die notwendigen Ressourcen (Fortbildung!) einzuräumen und gezielt Mitarbeitende für diesen Bereich zu werben. Auch mangelt es Gruppen selten an Materialien, eher an Wissen und Erfahrung über das ‚Wo' des Einsatzes und das ‚Wie' der Vermittlung. Methodisch-didaktische Fortbildung und Austausch tut Not. In Vernetzungstreffen von Weltläden könnte nicht nur – beispielsweise – der Austausch über Importorganisationen, sondern auch über Erfahrungen mit den Besuchen von Schulklassen seinen Platz bekommen.

Helfen würde es bei alle dem, die Zahl der bearbeiteten Themen auf dem Fairen Handel ‚naheliegende' Fragestellungen zu reduzieren. Weltläden sind gerade in ländlichen Gebieten Anlaufstellen für sämtliche entwicklungspolitischen und globalisierungskritischen Anliegen. Dennoch müssen Gruppen sich entscheiden, wo sie lediglich den Rahmen bieten und wo sie sich selbst aktiv einarbeiten und betätigen wollen.

### Anmerkung

**1** FTGFOP (Finest Tippy Golden Flowery Orange Pekoe) und BOP (Broken Orange Pekoe).

### Literatur

**Forum Fairer Handel in Deutschland**: Grundlagen für eine verbesserte Zusammenarbeit zwischen den Fair-Handelsorganisationen und -Akteuren in Deutschland. Internes Papier (Fassung vom 18.11.2002).
**Horn, D.**: Die Profilierungskampagne in der Aktion Dritte Welt Handel – entwicklungspolitische Bildungsarbeit zwischen Mark(t) und Mythos. Unveröffentlichte Diplomarbeit. Mainz 1994.
**Kleinert, U.**: Inlandswirkungen des Fairen Handels. In: Misereor/Brot für die Welt/Friedrich-Ebert-Stiftung (Hg.): Entwicklungspolitische Wirkungen des Fairen Handels. Beiträge zur Diskussion. Aachen 2000.
**Weltladen-Dachverband e.V.** (Hg.): Konvention der Weltläden. Kriterien für den Fairen Handel der Weltläden. Mainz o.J.

Birgit Schößwender, geb. 1968, Diplom-Sozialarbeiterin, seit vielen Jahren als Haupt- und Ehrenamtliche in und für Weltläden aktiv. Derzeit für den Dachverband Entwicklungspolitik Baden-Württemberg (DEAB e.V.) hauptamtliche Gruppenberaterin für Weltläden und Fair-Handels-Aktionsgruppen mit Sitz in Freiburg. Mitglied der AG Kampagnen des Weltladen-Dachverbandes. Lehrbeauftragte an der Evang. Fachhochschule Freiburg für ‚Soziale Arbeit und die Eine Welt'.

Barbara Asbrand

# Keine Angst vor Komplexität

## Der Faire Handel als Lernort und Gegenstand Globalen Lernens[1]

*Zusammenfassung: In diesem Beitrag wird der Frage nachgegangen, welche Aspekte den Fairen Handel zu einem erfolgreichen Lernmodell machen – als Handlungsmöglichkeit, Gegenstand und Lernort in Schule, außerschulischer Jugendarbeit und Erwachsenenbildung. Es wird die These vertreten, dass nicht die konkreten Anschauungs- und Handlungsmöglichkeiten die hohe Anschlussfähigkeit des Fairen Handels ausmachen, sondern seine Vielfältigkeit.*

Weshalb ist der Faire Handel in unterschiedlichen Bildungsbereichen ein beliebtes Lernmodell? Wie kommt es, dass der Faire Handel, dessen Anfänge in die späten 60er Jahre des 20. Jahrhunderts zurück reichen, als Handlungsmodell und Gegenstand von Bildungsaktivitäten alle Höhen und Tiefen der entwicklungsbezogenen Bildung über die Zeit relativ unbeschadet, mit Konstanz und ungebrochener Attraktivität überlebt hat? (vgl. Scheunpflug/Seitz 1995; Kleinert 2000) In diesem Beitrag soll die Struktur des Fairen Handels sowohl aus der erziehungswissenschaftlichen Perspektive des Globalen Lernens wie aus handelspolitischer Sicht beschrieben und danach gefragt werden, welche Merkmale des Fairen Handels ihn als Lernmodell anschlussfähig machen.

Fairer Handel wird dabei in dreifacher Hinsicht als Lernmodell verstanden:

- Er ist eine *Handlungsmöglichkeit* in der Schule und in der außerschulischen Jugendarbeit, beispielsweise wenn Schüler und Schülerinnen einen Weltladen als Schülerfirma betreiben, oder wenn Jugendliche in der Kirchengemeinde fair gehandelte Waren verkaufen.
- Fairer Handel ist *Gegenstand Globalen Lernens*, wenn er als Unterrichtsinhalt dazu dient, Welthandelszusammenhänge oder die Gerechtigkeitsthematik zu behandeln.
- Fairer Handel ist *Lernort*, wenn beispielsweise in ehrenamtlicher Tätigkeit im Weltladen informelles, selbstorganisiertes Lernen stattfindet oder wenn Weltläden als außerschulische Lernorte von Schulen und anderen Bildungseinrichtungen besucht werden. Auch Schülerfirmen sind in diesem Sinne Lernorte, denn sie bieten Lerngelegenheiten für informelles bzw. extentionales Lernen.[2]

Als Erziehungswissenschaftlerin profitiere ich bei der Beschreibung der Strukturen des Fairen Handels von der interdisziplinären Zusammenarbeit mit Wirtschaftswissenschaftlern während meiner Tätigkeit im Fairen Handel. Die von mir gewählte Überschrift *„Keine Angst vor Komplexität" ist* ein Zitat aus einem Vortrag des Welthandels-Experten Michael Windfuhr,[3] sie markiert eine gemeinsame Struktur der handelspolitischen und meiner erziehungswissenschaftlichen Analyse des Fairen Handels.

## Handlungsdimensionen des Fairen Handels

Betrachtet man die Handlungsmöglichkeiten im Fairem Handel – sei es in der Schule oder in der außerschulischen Jugendarbeit oder in der Praxis von Weltläden – zeigt sich eine Vielfalt von Handlungsdimensionen. Obwohl diese in der Handlungspraxis meistens nicht unbedingt trennschaft zu unterscheiden sind – schon allein deshalb weil das Handeln einer Gruppe oder Person immer mehrere Dimensionen gleichzeitig umfasst – sollen aus heuristischen Gründen im Folgenden sechs Handlungsdimensionen differenziert werden. Dies dient der Analyse der spezifischen Strukturen des Fairen Handels:

### *(1) Handlungsdimension: Kaufen und Verkaufen*

Egal ob als Käufer von fair gehandelten Produkten oder als Mitarbeiterin im Weltladen partizipiert man an dieser *betriebswirtschaftlichen Handlungsdimension*. Das ‚Kaufen und Verkaufen' schließt im Fall der Mitarbeiter/innen von Aktionsgruppen, Weltläden, Schulkiosken, Schülerfirmen oder einmaligen Verkaufsaktionen z.B. beim Schulfest das Aufrechterhalten des Betriebs ein: Bestellung der Waren, Lagerhaltung, Verkaufstätigkeit, Kommunikation mit Kunden und Kundinnen, Abrechnung der Tageskasse, Buchhaltung. Eine Hauptschullehrerin, die eine Weltladen-Schülerfirma betreut, berichtet: „Für die Jugendlichen ist jeder Verkauf ein Erfolgserlebnis. Ein gutes Geschäft ist ein wichtiger Ansporn." (vgl. Asbrand 2001a) Und auch in Weltläden ist dies eine wichtige Motivation, wenn am Abend ‚die Kasse klingelt'. Man hat das Gefühl, etwas Sinnvolles getan zu haben.

### *(2) Handlungsdimension: Präsentieren und Planen*

Diese Dimension umfasst alle kreativen Tätigkeiten, die im Fairen Handel sowohl in der betriebswirtschaftlichen Tätigkeit als auch in der Bildungs-, Öffentlichkeits- und Kam-

pagnenarbeit zum Tragen kommt: Es geht um Gestalten und Präsentieren, Planen und Organisieren. Dabei ist es unerheblich, ob man sich um die Dekoration des Schaufensters oder eines Verkaufstisches kümmert, ob man Ideen entwickelt, wie die Inhalte einer entwicklungspolitischen Kampagne in der Öffentlichkeit präsentiert werden können, ob man Marketingstrategien einer Schülerfirma entwickelt oder ob man eine Veranstaltung organisiert: Die *kreative Handlungsdimension* des Fairen Handels befriedigt das Bedürfnis, etwas zu gestalten, zu inszenieren, sich darzustellen.

### *(3) Handlungsdimension: Helfen durch Spenden*

Viele Aktionsgruppen aber auch manche Weltläden betreiben Fairen Handel mit dem Ziel, durch den Verkauf fair gehandelter Produkte Überschüsse zu erwirtschaften, um mit diesem Geld Projekte in Entwicklungsländern zu unterstützen. Häufig handelt es sich um Partnerschaftsprojekte, es geht um konkrete Hilfe. Auch wenn diese als ‚Hilfe zur Selbsthilfe' verstanden wird und die Projekte, die die Spenden erhalten, sorgfältig ausgewählt werden oder persönlich bekannt sind, steht hinter diesem Verständnis von Fairem Handel eine karitative Haltung, die ihre Entsprechung in der *karitativen Handlungsdimension* des Helfens durch Spenden hat.

### *(4) Handlungsdimension: Helfen durch Handeln*

Ebenfalls karitativ motiviert ist die vierte Handlungsdimension, die aber dennoch von der karitativen Handlungsdimension unterschieden und *instrumentelle Handlungsdimension* genannt werden soll. Der Unterschied besteht darin, dass nicht Geldspenden das Instrument der Unterstützung von Projekten in Entwicklungsländern sind, sondern dass der Faire Handel selbst als Instrument angesehen wird, um benachteiligte Bevölkerungsgruppen und Projekte in den Ländern des Südens zu unterstützen. Mit der Bezeichnung ‚Fairer Handel als Instrument' wird ein Begriff der im Jahr 2000 veröffentlichten Evaluationsstudie „Entwicklungspolitische Wirkungen des Fairen Handels" übernommen (Kleinert 2000, 40ff). Gemeint ist, dass die Handelsbeziehungen selbst bzw. ihre Elemente – insbesondere der höhere Preis, aber auch die Vorteile von Langfristigkeit und partnerschaftlichen Beziehungen, die Vorfinanzierung und Beratung – als Instrument der Unterstützung benachteiligter Produzentengruppen angesehen werden. Dieses Verständnis wird von vielen Aktiven im Fairen Handel geteilt (vgl. Kleinert 2000, S. 43). Tatsächlich wird die Leistung des Fairen Handels, benachteiligte Produzenten zu unterstützen und ihnen Marktzugang zu ermöglichen, selbst von jenen nicht bestritten, die diese Art der Projektunterstützung grundsätzlich kritisch betrachten (Dietz/Chandra/Kogo/Rodriguez 2000).[4]

### *(5) Handlungsdimension: Veränderung durch Handelsstrukturen*

Diese sechste Dimension des Fairen Handels zeichnet sich dadurch aus, dass die speziellen, gerechteren Handelsstrukturen des Fairen Handels als ein Modell angesehen werden, das auf die Handelsbeziehungen zwischen Nord und Süd allgemein übertragbar sein soll. Mit dem Kauf bzw. Verkauf fair gehandelter Produkte möchte man die Strukturen des Welthandels verändern, der Faire Handel wird als Modell für gerechtere Handelsstrukturen angesehen (vgl. Kleinert 2000, S. 40ff). Die *modellhaft* genannte *Handlungsdimension* kommt beispielsweise in dem Motto ‚Politik mit dem Einkaufskorb' zum Ausdruck oder auch in dem Slogan der Weltläden „Eure Almosen könnt ihr behalten, wenn ihr gerechte Preise zahlt". Der Ansatz, Fairen Handel als ein Modell für einen gerechten Welthandel zu verstehen, ist mit dem des ethischen Konsums vergleichbar und basiert auf der Annahme, dass die Verbraucher und Verbraucherinnen mit ihren Kaufentscheidungen Macht ausüben und Veränderungen bewirken können. Das Anliegen, Rahmenbedingungen des Welthandels verändern zu wollen, ist wie das Helfen in der karitativen und instrumentellen Handlungsdimension und ebenso wie das Anliegen auf Politik Einfluss zu nehmen ethisch motiviert und basiert auf der dem Engagement der Aktiven im Fairen Handel zugrunde liegenden Orientierung an Gerechtigkeit.

### *(6) Handlungsdimension: politische Kampagnen*

Auch die sechste und letzte Dimension zielt auf politische Veränderung, hier geht es allerdings um politisches Handeln im engeren Sinn. Dem Fairen Handel eigen ist also auch eine explizit *politische Handlungsdimension*, denn entwicklungspolitische oder handelspolitische Kampagnen, Advocacy- und Lobbyarbeit werden als integraler Bestandteil des Fairen Handels betrachtet und praktiziert (vgl. z.B. Bill 1999; Weltladen-Dachverband o.J., S. 4). Auch die politische Handlungsdimension zielt auf Veränderung der Verhältnisse – orientiert an dem Leitbild weltweiter Gerechtigkeit und Nachhaltigkeit.

## Lernaufgaben Globalen Lernens

Bevor der Frage nachgegangen wird, inwiefern der Faire Handel in dem hier vorgestellten Verständnis ein erfolgreiches Lernmodell ist, soll zunächst ein Blick auf das Konzept des Globalen Lernens geworfen werden. Dabei beziehe ich mich im Wesentlichen auf den Ansatz von Scheunpflug und Schröck (2002), da hier der Anfang der neunziger Jahre vollzogene Paradigmenwechsel in der entwicklungspädagogischen Theorie in einem didaktischen Konzept Globalen Lernens umgesetzt wird. Den Paradigmenwechsel markiert die aus evolutions- bzw. systemtheoretischer Perspektive vorgetragene Kritik an handlungstheoretischen Konzepten der Entwicklungspolitischen Bildung, die wegen ihres hohen „Moralingehalts" ihre Anliegen verfehlten (Scheunpflug/Seitz1993; vgl. auch Asbrand 2002b).[5] Der Paradigmenwechsel basiert auf einer systemtheoretischen Analyse der Globalisierung, die diese im Anschluss an Luhmann (1975) als Entwicklung zur Weltgesellschaft beschreibt, und war bzw. ist verbunden mit anthropologischen und lerntheoretischen Überlegungen. Diese theoretischen Grundlagen sollen in aller Kürze in drei Punkten dargestellt werden (vgl. insgesamt Scheunpflug/Schröck 2002, S. 6ff):

### *(1) Komplexität der Weltgesellschaft*

Wesentliches Merkmal der Weltgesellschaft vor dem Hintergrund fortschreitender Modernisierungs- und Globalisie-

rungsprozesse ist die Entgrenzung des Raums und eine Komplexitätssteigerung in sachlicher, zeitlicher und sozialer Perspektive: Wachstum ist begrenzt und birgt globale Risiken; Wissen verliert innerhalb immer kürzerer Zeitspannen seine Bedeutung, das Wissen, nichts zu wissen, nimmt zu; und durch den beschleunigten sozialen Wandel stoßen Fremdes und Vertrautes im Nahbereich aufeinander (S. 6f). Komplexität der Weltgesellschaft bedeutet, dass es in vielen Lebensbereichen keine einfachen linearen Tat-Folge-Zusammenhänge und keine einfachen Handlungsoptionen für die Lösung globaler Probleme gibt. Statt dessen ist mit Nebenfolgen des Handels und mit Nebenfolgen der Nebenfolgen zu rechnen (Scheunpflug/ Schröck 2002, S. 7f).

*(Foto: Weltladen-Dachverband)*

Ein Beispiel aus dem Bereich des Fairen Handels sind die bereits beschriebenen Entwicklungen bei Handelspartnern in den Ländern des Südens, die die angestrebten Ziele des Fairen Handels konterkarieren (vgl. Anm. 4): Es gibt eine hohe Wahrscheinlichkeit, dass der Faire Handel das Ziel erreicht, mit seinen Instrumenten benachteiligten Produzenten zu Marktzugang, Empowerment und bessere Lebensbedingungen zu verhelfen; es besteht aber genauso die Möglichkeit, dass der Faire Handel mit den gleichen Instrumenten unbeabsichtigte Nebenfolgen verursacht, zum Beispiel indem Produzenten, die unterstützt werden sollen, in Abhängigkeit von Fair-Handels-Organisationen geraten (vgl. Dietz u.a. 2000, s. Anm. 4). Komplex sind die Wechselwirkungen zwischen der Unterstützung durch den Fairen Handel, den Rahmenbedingungen des Welthandels, den gesetzlichen Bestimmungen des jeweiligen Landes und den Einflüssen des gesellschaftlichen Umfelds der Produzenten und Produzentinnen in den Ländern des Südens. Was genau „Entwicklung" bei konkreten Produzentengruppen bewirkt oder verhindert, ist meistens eine Gemengelage und nicht eindeutig auf einzelne Ursachen zurückzuführen.

Scheunpflug und Schröck weisen darauf hin, dass Menschen dazu neigen, Entwicklungen und Handlungen dennoch lineare Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge zuzuschreiben, weil die Wahrnehmung komplexer Zusammenhänge schwierig ist. Schwierig ist auch der Umgang mit Wahrscheinlichkeiten, Handlungsentscheidungen werden statt dessen auf der Grundlage von Bekanntem und Erprobtem getroffen. Problematisch ist dies allerdings, wenn sich die Welt so schnell verändert, dass die bekannten Handlungsmuster nicht mehr adäquat zu den Problemen sind (Scheunpflug/ schröck 2002, S. 7f). Ein Ausweg ist die Lernfähigkeit des Menschen: Durch abstraktes Denken kann die unzureichende Problemlösefähigkeit überwunden werden, deshalb werde „auf Lernen soviel Hoffnung gesetzt" (Scheunpflug/Schröck 2002, S. 8) – auch innerhalb der Fair-Handels-Bewegung (vgl. den Beitrag von Schößwender in diesem Heft).

## *(2) Orientierung im Nahbereich*

Komplexe globale Zusammenhänge wahrzunehmen ist deshalb schwierig, weil die Wahrnehmungsfähigkeit des Menschen von seiner Natur her auf den Mesokosmos, auf die unmittelbare – sinnlich wahrnehmbare – Umgebung beschränkt ist. Problemlösefähigkeit ist deshalb am sozialen Nahbereich, an überschaubaren Gruppen orientiert; Probleme, die sinnlich erfahrbar sind, werden deshalb vorrangig gelöst (Scheunpflug/Schröck 2002, S. 7).

Insbesondere im Blick auf ethisches Handeln ist die Nahbereichsorientierung des Menschen problematisch. Die Moral ist am sozialen Nahbereich und seinen Problemen ausgerichtet und in einer funktional ausdifferenzierten Weltgesellschaft nicht mehr funktional. Verantwortung setzt ein soziales Gegenüber voraus, in globalen Zusammenhängen bezieht sich ethisch verantwortliches Handeln aber auf weit entfernte Menschen, auf zukünftige Generationen und die natürlichen Lebensgrundlagen der Menschheit (Treml 1992, S. 10ff; Scheunpflug 2001, S. 94f).

Auch am Beispiel des Fairen Handels wird deutlich, dass die Ethik des sozialen Nahbereichs überfordert und überstrapaziert wird, wenn sie auf globale Zusammenhänge übertragen wird – nicht nur weil eine (Nächsten)Liebe gegenüber allen Menschen und gegenüber zukünftigen Generationen nicht möglich ist, sondern weil die Probleme der Weltgesellschaft zu komplex sind, um ihre Lösung individuellem ethisch verantwortlichem Handeln zuzuschreiben (vgl. Treml 1992, 10ff, 104ff). Die Aufforderung, durch den Kauf fair gehandelten Kaffees die Welt zu verändern (‚fairändern'), überfordert das Individuum, da individuelle Konsumveränderungen allein Welthandelsstrukturen nicht verändern können – möglicherweise ist es diese Dysfunktionalität, die dazu führt, dass solche Forderungen häufig nur als ‚Political Correctness' wahrgenommen und abgelehnt werden.

Auch hier ist der Ausweg nicht eine (weitere) „Erhöhung der moralischen Oktanzahl" (Scheunpflug 2001, S. 100), sondern das Einüben in abstraktes Denken, denn mit Hilfe der Reflexionsfähigkeit können Menschen die Begrenztheit des konkreten Mesokosmos überwinden (ebd.).

## *(3) Wie funktioniert Lernen?*

Das neue Paradigma Globalen Lernens berücksichtigt den

Umstand, dass Lernen nicht als Vermittlung von Wissen oder Werten sondern als selbstorganisiertes Lernen der Lernenden funktioniert, dass die Pädagogik keinen methodischen Zugriff auf das Bewusstsein der Lernenden hat (Scheunpflug/Seitz 1993; Treml 1993; vgl. Luhmann/Schorr 1982).

Die auch im Kontext des Fairen Handels vorhandene, oftmals unausgesprochene Annahme, man könne mittels Informations- und Bildungsarbeit oder ‚Bewusstseinsbildung' Verhaltens- und Einstellungsänderungen bewirken und z.B. zum Einkauf fair gehandelter Produkte anregen, muss nicht nur deshalb revidiert werden, weil sie offensichtlich nicht der Realität entspricht (gemessen an der Quantität der Information, die die Fair-Handels-Bewegung über die Jahre in Bildungsmaterialien und -veranstaltungen verbreitet hat, müssten viel mehr Menschen fair gehandelte Produkte kaufen und der Faire Handel entsprechend große Marktanteile erreicht haben), sondern weil sie lerntheoretisch nicht haltbar ist.

Kurzgesagt ist Lernen ein Vorgang, bei dem das Gehirn als ein autopoietisches System Sinnesreize aus der Umwelt verarbeitet und zwar auf der Grundlage bereits vorhandener Strukturen. Lernen ist eine Umorganisation der vorhandenen neuronalen Verbindungen im Gehirn, die von außen nicht beeinflusst werden kann. Hieraus erklärt sich, dass Lernen ein individueller, autopoietischer Vorgang ist, der allerdings auf das Vorhandensein von Lernangeboten in der Umwelt angewiesen ist (Scheunpflug 2001, 74ff). Pädogogisches Handeln kann Lernen also fördern und seine Wahrscheinlichkeit erhöhen, aber nicht darüber verfügen. Systemtheoretisch gesprochen ist Lernen die Selektion eines Systems von Variationen seiner Umwelt auf der Grundlage vorhandener Strukturen, Erfahrungen und bereits Gelerntem (vgl. insgesamt Scheunpflug 2001; Treml 1995; 2000, 95ff, 130ff).

### *Lernaufgaben Globalen Lernens*

Vorrangige Lernaufgabe Globalen Lernens ist, den Umgang mit Komplexität zu lernen, „abstrakte Kognitionsfähigkeit" zu erwerben (Scheunpflug 2001, S. 102). Neben der Reduzierung der Außenkomplexität (wie es etwa Fundamentalismen, einfache Antworten auf komplexe Fragen oder ritualisierte Gruppenzugehörigkeit leisten) und der absichtlichen didaktischen Reduktion (in der Schule) ist die Erhöhung der Eigenkomplexität eine Möglichkeit mit der Komplexität der Weltgesellschaft umzugehen (Scheunpflug/Schröck 2002, S. 8f). Die Lernaufgabe ist zu lernen, Widersprüchlichkeiten aushalten zu können, Fragen zu stellen, Unterschiede kennenzulernen und zu akzeptieren, mit Kränkungen umgehen zu können und Bescheidenheit, nämlich den eigenen Handlungsspielraum realistisch einschätzen zu können (ebd.). Erhöhung der Eigenkomplexität bedeutet, durch Lernen und durch das Üben von abstraktem Denken das eigene Verhaltensrepertoire zu vergrößern und über eine größere abstrakte Anschlussfähigkeit für vielfältige, nicht vorhersehbare Lebens- und Handlungssituationen zu verfügen (ebd.). Scheunpflug und Schröck betonen, dass Globales Lernen in diesem Sinne aktivierende und partizipative Lernformen erfordert, die vielfältige Lernangebote machen und das selbstorganisierte Lernen der Lernenden ermöglicht (S. 19ff).

## Fairer Handel – ein erfolgreiches Lernmodell?

Gemeinhin wird seine Konkretheit als die Stärke des Fairen Handels als Lernmodell beschrieben. Fairer Handel stellt eine Verbindung zwischen konkretem lokalem Konsum und globalen Zusammenhängen her. Das konkrete Handeln und die konkrete Unterstützung von Kaffeebauern, deren Leben und Arbeiten sich ebenfalls konkret darstellen lässt, aber auch die sinnliche Erfahrung, die Schokolade und Co. im lokalen Weltladen ermöglichen, werden wegen ihrer konkreten Anschauungs- und Handlungsmöglichkeiten im Sinne eines handlungsorientierten Lernens hervorgehoben (so z.B. auch von mir, vgl. Asbrand 1999, 2001a).

Ist es die Konkretheit, die den Fairen Handel als Lernort und Unterrichtsgegenstand attraktiv macht? Ausgehend von den beschriebenen sechs Handlungsdimensionen soll hier ein neuer Blick auf den Fairen Handel als Lernmodell geworfen werden.

### *Handelspolitischer Exkurs:*

Ungeachtet der Kontroversen um die genannte Evaluationsstudie sind sich sowohl Herausgeber und Autoren als auch die Rezeption der Studie einig, dass ein Verständnis des Fairen Handels zu kurz greift, das sich auf das Kaufen und Verkaufen fair gehandelter Produkte und die konkrete Hilfe für Produzenten beschränkt. Eine Reduzierung des Fairen Handels auf ein Instrument der Projektunterstützung kommentiert Kleinert mit den Worten: „Jede Hoffnung, dass allein der Verkauf fair gehandelter Produkte *unmittelbar* ein politisches Veränderungspotential birgt, verbietet sich [...] von selbst" (Kleinert 2000, S. 106, H.i.O.). Wöldecke beschreibt einen Weltladen, der die Steigerung der Verkaufszahlen aus Selbstzweck betreibt, als „Charity Shop" und stellt auch die Modellhaftigkeit des Fairen Handels in Frage, da die Transparenz der Handelsbeziehungen und ihre Glaubwürdigkeit ein (ethisch motiviertes) ‚Commitment' der Akteure voraussetzen, das bei den Fair-Handels-Organisationen vorhanden sei, wovon im Welthandel allgemein aber nicht ausgegangen werden könne (Wöldecke 2001). Liebig und Sautter stellen ebenfalls die Modellhaftigkeit des Fairen Handels in Frage: Der „faire Preis" sei ein fragliches Instrument zur Regulierung von Marktungleichheit, denn seine Signalwirkung könne dazu führen, dass Produzenten am Markt vorbei produzieren. Die Bildung von Wohlstandsinseln und Abhängigkeiten vom Fairen Handel werden als unbeabsichtigte Nebenfolgen benannt (Liebig/Sautter 2000, S. 120ff). Positiv bewertet werden die übrigen Elemente der fairen Handelsbeziehungen: Insbesondere die Vorfinanzierung reguliere tatsächlich unvollkommene Märkte, da Kleinbauern in der Regel keinen Zugang zu Krediten haben, aber auch die Ausschaltung des Zwischenhandels, die Langfristigkeit der Handelsbeziehungen und Beratungsangebote schaffen Sicherheit und bieten Entwicklungspotential für die Produzenten in den Ländern des Südens (S. 125ff). In Frage gestellt wird allerdings die Konzentration des Fairen Handels auf die Zielgruppe der besonders benachteiligten Produzentengruppen, denn abhängig Beschäftigte in Entwicklungsländern seien ebenso be-

dürftig (Liebig/Sautter 2000, S. 136ff). Reichert betont hingegen in der Auseinandersetzung mit dieser Kritik, dass die einzelnen Elemente der Handelsbeziehungen im Fairen Handel nicht getrennt voneinander betrachtet werden dürfen. Die Verknüpfung der höheren Preise mit der Konzentration des Fairen Handels auf Kleinproduzenten, die sich in Kooperativen oder Selbsthilfegruppen organisieren, sei entscheidend: Höhere Einkommen stärken solche Organisationen, die ökonomische und soziale Strukturen in ihrem Umfeld verändern und so zu Entwicklung beitragen können (Reichert 2001). Auch Liebig und Sautter kommen zu der Konsequenz, dass sich die Fair-Handels-Bewegung vielmehr um politische Kampagnen- und Advocacyarbeit kümmern solle, als auf die Modellhaftigkeit des Fairen Handels zu vertrauen (S. 168ff).

Übereinstimmend wird dieses Plädoyer für politisches Handeln des Fairen Handels vorgetragen und die Fair-Handels-Aktivisten unter dem Motto „Keine Angst vor Komplexität!" (Windfuhr) dazu eingeladen, sich auf die komplexen Zusammenhänge von Agrarsubventionen und Einfuhrzöllen, Nahrungsmittelproduktion und der Situation kleinbäuerlicher Landwirtschaft in Ländern des Südens und dem Vertragswerk der Welthandelsorganisation (WTO) einzulassen. Schößwender beschreibt in ihrem Beitrag (in diesem Heft) eindrücklich, dass diese Forderung zwar von den Funktionärinnen der Fair-Handels-Organisationen geteilt wird, die Aktiven der ‚Basis' aber nicht selten überfordert. Ihre Motivation wurzelt möglicherweise in der kreativen oder karitativen Dimensionen des Fairen Handels, oder vielleicht möchten sie auch einfach nur ‚etwas sinnvolles tun'. Wöldecke hält dies als individuelle Motivation für legitim und den Fairen Handel als Instrument der Unterstützung der Produzenten für sinnvoll, aber nicht für ausreichend. Der Faire Handel insgesamt muss sich auch mit den Rahmenbedingungen der Weltwirtschaft befassen, wenn er seinen selbstgesteckten Zielen eines gerechteren Welthandels gerecht werden will. Wöldecke plädiert in diesem Kontext dafür, die Symbolhaftigkeit des Fairen Handels als Chance zu begreifen. Der Verkauf fair gehandelter Produkte habe als „Stachel im Fleisch des Neoliberalismus" und als „best practice" seine Berechtigung und Notwendigkeit (Wöldecke 2001).

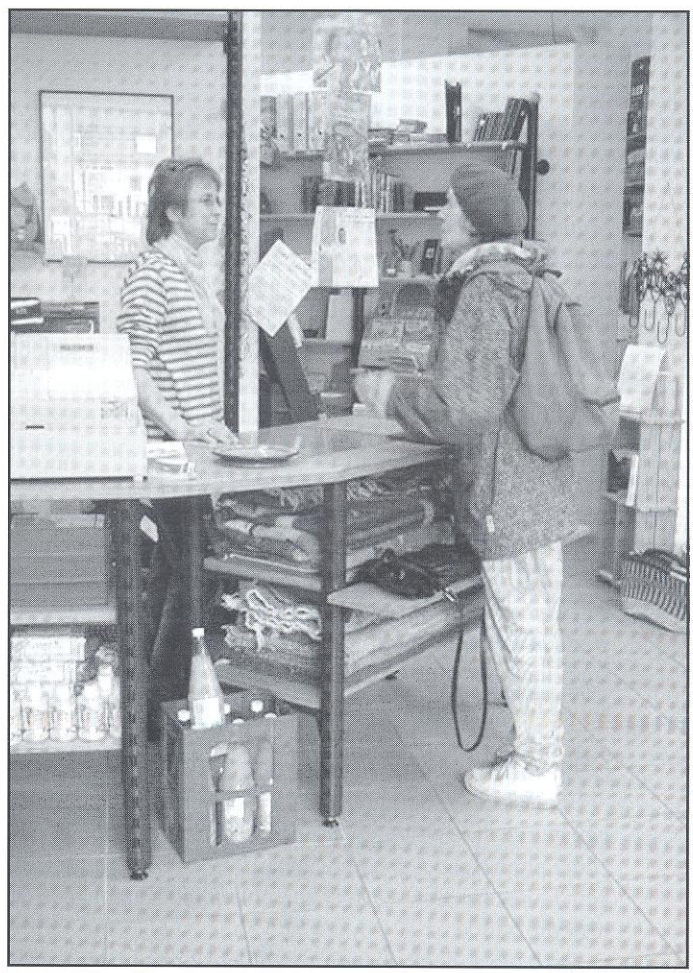
Fazit: Das handelspolitische Konzept des Fairen Handels ist komplexer als es auf den ersten Blick scheint. Und: Aus wirtschaftswissenschaftlicher Perspektive umfasst Fairer Handel alle Handlungsdimensionen: Weltläden als Fachgeschäfte des Fairen Handels sind symbolische ‚best-practice' (betriebswirtschaftliche und kreative Dimension), konkrete Hilfe für Produzenten (karitative bzw. instrumentelle Dimension) *und* abstrakte Welthandelspolitik (politische Handlungsdimension).

Was bedeutet diese Analyse für den Fairen Handel als Lernort und Lerngegenstand Globalen Lernens? Zwei Antworten möchte ich im Folgenden versuchen.

## *(1) Keine Angst vor Komplexität*

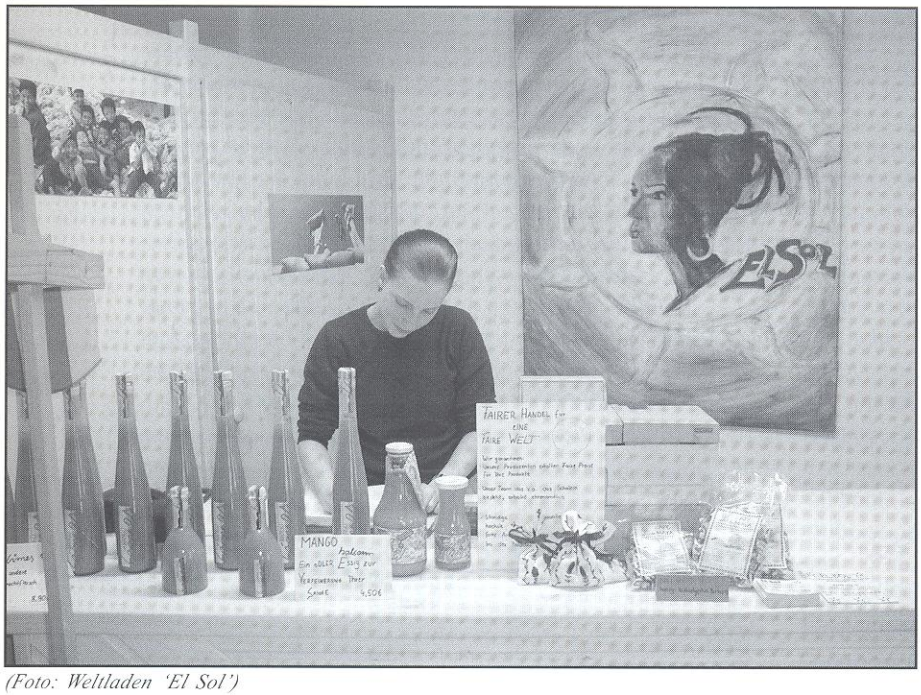
Didaktische Reduktionen etwa im schulischen Unterricht sind durchaus sinnvoll. Aber: Bildungsangebote, die Fairen Handel unter dem Motto „Global denken – lokal handeln" auf den Konsum fair gehandelter Produkte verkürzen, stellen auch unter pädagogischen Gesichtspunkten eine unangemessene Komplexitätsreduzierung dar. Das Konsumieren fair gehandelter Schokolade ist sinnvoll und das Ziel, zu mehr Gerechtigkeit im Welthandel beizutragen, unzweifelhaft richtig. Aber die Zusammenhänge sind zu komplex, um guten Gewissens behaupten zu können, dadurch die Probleme der ländlichen Bevölkerung in Westafrika lösen zu können. Auch in Bildungszusammenhängen sind einfache Antworten auf komplexe Probleme kontraproduktiv (schon allein deshalb weil sie von Schülern und Schülerinnen durchschaut werden). Das moralisch Richtige lässt sich nicht lehren, ethische Erziehung zielt statt dessen auf das Einüben ethischer Reflexionsfähigkeit (Treml 1992, S. 128f).

Das Erfordernis des Globalen Lernens ist es, den Umgang mit Komplexität zu lernen, und genau dies ermöglicht Fairer



*(Foto: B. Asbrand)*

Handel, wenn er auch die Auseinandersetzung mit komplexen Fragestellungen des Welthandels und das Engagement für entwicklungspolitische Kampagnen umfasst, und wenn die dem Fairen Handel eigene Komplexität ernst genommen wird. Gerade im Engagement für entwicklungspolitische Kampagnen können wichtige Kompetenzen für den Umgang mit Komplexität gelernt werden:[6] Fragen zu stellen, offen zu sein für Neues und Unbekanntes, keine Maßnahme isoliert zu betrachten, Widersprüchlichkeiten und Ungewissheiten auszuhalten, langfristige Ziele zu verfolgen (im Gegensatz zum kurzfristigen Helfen durch Spenden). Entwicklungs- und handelspoli-




*(Foto: Weltladen 'El Sol')*

tische Kampagnen ermöglichen partizipatives und selbstorganisiertes Lernen und den Erwerb von fachlichen, kommunikativen, sozialen und personalen Kompetenzen. Notwendig ist das kreative, symbolische Handeln im Nahbereich ebenso wie die kognitive Auseinandersetzung mit komplexen Fragen. Hier kann an das Bedürfnis nach Anschaulichkeit angeknüpft und das abstrakte Denken geübt werden. Allerdings darf Lernen nicht für politische Interessen instrumentalisiert werden: Unterricht oder Bildungsveranstaltungen dürfen nicht dem Zweck dienen, weitere Unterstützer für die entwicklungspolitischen Kampagnenziele zu rekurieren; Lernen in Kampagnen findet deshalb außerhalb der Schule, zum Beispiel in Weltläden statt. Entwicklungspolitisch Engagierte können aber auch außerschulische Experten für Schulen werden, wenn die entsprechenden Themen Unterrichtsgegenstand sind, und zum Beispiel den Fachunterricht in der Sekundarstufe II bereichern.

### *(2) Vielfältige Handlungsmöglichkeiten*

Bereits bei der Beschreibung der sechs Handlungsdimensionen wurde darauf hingewiesen, dass alle genannten Bereiche zum Fairen Handel gehören, und in der Tat wäre Fairer Handel kein Fairer *Handel*, wenn er ausschließlich Kampagnen organisieren würde.

Auch die anderen Handlungsdimensionen bieten vielfältige Lerngelegenheiten: Wenn beispielsweise ein Weltladen als Schülerfirma betrieben wird, können Schüler und Schülerinnen im Organisieren des Verkaufs betriebswirtschaftliche Kenntnisse und Fähigkeiten erwerben, sie lernen außerdem Schlüsselkompetenzen wie Organisieren, Aufgaben Planen und Durchführen, Problemlösungsstrategien, Zusammenarbeit im Team usw. Die kreative Handlungsdimension des Fairen Handels erlaubt die Kooperation einer Schülerfirma mit musischen und sprachlichen Fächern und ermöglicht den Jugendlichen sich zu inszenieren und etwas darzustellen. Die Anschaulichkeit der Produkte – und auch die Authentizität der Mitarbeiter/innen – empfehlen einen Weltladen als außerschulischen Lernort zum Beispiel für Grundschulen. Allerdings darf hier nicht übersehen werden, dass Handlungsorientierung im Unterricht nicht nur bedeutet, Sachverhalte ‚mit allen Sinnen' zu begreifen, sondern dass auch die Erarbeitung von Referaten, die Beschäftigung mit Sachbüchern und -informationen, Recherchen im Internet oder thematische Diskussionen selbständiges, tätiges Lernen von Schülern und Schülerinnen in der Grundschule und in der Sekundarstufe I und II sein kann (und sehr häufig auch ist). Die Begegnung mit Fairem Handel kann also zur weiterführenden Beschäftigung mit komplexeren Sachverhalten führen, zu dem das Informationsangebot, Broschüren und Bücher im Weltladen beitragen können.

Betrachtet man das informelle, selbstorganisierte Lernen der Erwachsenen, die ehrenamtlich in Weltläden arbeiten, wird das Neben- und Nacheinander der verschiedenen Handlungsdimensionen und Lernmöglichkeiten besonders deutlich: Fairer Handel ermöglicht innerhalb einer Gruppe von Weltladen-Mitarbeiterinnen, dass unterschiedliche Personen in einer Gruppe gleichzeitig ganz Verschiedenes und auf verschiedene Art und Weise lernen. Während die eine ein Erfolgserlebnis erlebt beim Verstehen der Funktionen einer Scannerkasse, kann eine andere sich gleichzeitig in das Regelwerk der WTO einarbeiten und bei der Planung der nächsten Kampagnenaktivität das Schreiben einer Pressemitteilung lernen. Genauso ist auch das Nacheinander unterschiedlichen Lernens möglich: Der Faire Handel bietet über lange Zeiträume immer wieder die Möglichkeit, unterschiedliche, neue Erfahrungen zu machen und bisher Unbekanntes zu lernen. (Möglicherweise eine Erklärung dafür – neben anderen – weshalb so viele Ehrenamtliche in Weltläden über viele Jahre bzw. Jahrzehnte bei der Sache bleiben.)

Der Erfolg des Fairen Handels als Lernmodell kann durch die *Vielfältigkeit* der Handlungsdimensionen erklärt werden. Da Lernprozesse individuell und situativ verschieden und nicht determinierbar sind, basiert die Wahrscheinlichkeit, dass Lernen stattfindet, darauf, dass die Variationsbreite der Lernangebote groß und die Anschlussmöglichkeiten vielfältig sind (Scheunpflug 2001, S. 74ff). Die verschiedenen Handlungsdimensionen des Fairen Handels stellen in ihrer Unterschiedlichkeit, im Neben- und Nacheinander von Anschaulichkeit und Abstraktheit und in ihrer Vielfältigkeit hinsichtlich der Inhalte *und* der Handlungsformen Variationsofferten dar, die vielfältige Anschlussmöglichkeiten für unterschiedliche Lernende und für viele verschiedene Lernsituationen bieten.

**Anmerkungen**

**1** Der Text geht auf einen Vortrag bei der Tagung *„Weltläden als außerschulische Lernorte"* am 1. Februar 2003 in der Evangelischen Akademie Hofgeismar zurück.

**2** Mit extentionalem Lernen bezeichnet Treml im Unterschied zu intentionalem und funktionalem Lernen die absichtlichsvolle (intentionale) Herstellung von Lernsituationen, in denen funktional – nichtintendiert im Sinne von Sozialistation – gelernt werden kann (Treml 2000, S. 74ff).

**3** Vortrag bei der Entwicklungspolitischen Studienkonferenz *„Unter*

*einem Hut oder zwischen den Stühlen- Fairer Handel als Lernort?"* der Arbeitsgemeinschaft der Evangelischen Jugend (aej) und des Bundes Deutscher Katholischer Jugend (BDKJ) am 27. Oktober 2001 in Hannover.

**4** Die Evaluatoren Dietz, Chandra, Kogo und Rodriguez, die die Wirkung des Fairen Handels bei einigen ausgewählten Partnerorganisationen in den Ländern des Südens evaluiert haben, kritisieren das Konzept des Fairen Handels u.a. mit dem Argument, dass er wegen seiner begrenzten Reichweite mit dem höheren Preis „Wohlstandsinseln" schaffe und Monokulturen fördere, weil Kleinbauern beispielsweise mit Kaffee oder Bananen im Fairen Handel bessere Einkommen erzielen könnten als wenn sie andere Produkte wie Grundnahrungsmittel anbauten (vgl. z.B. Dietz u.a. 2000, S. 265). Weil der Faire Handel höhere Einkommen garantiere, blieben die Produzenten im Süden von den Fair-Handels-Organisationen des Nordens abhängig und die Integration in den konventionellen Markt würde verhindert (vgl. z.B. Dietz u.a. 2000, S. 224, 245). Dietz u.a. kritisieren den Fairen Handel als ineffektiv und ausschließlich karitativ geprägt. Unabhängig von einer Bewertung dieses Urteils – aufgrund methodischer Schwächen sind grundsätzliche Anfragen an diesen Teil der Evaluationsstudie erlaubt – ist festzuhalten, dass selbst der kritischen Studie von Dietz u.a. zu entnehmen ist, dass der Faire Handel als Instrument der Untersützung der Produzentengruppen Wirkung zeigt. Die Evaluatoren konstatieren, dass der Faire Handel benachteiligten Produzentengruppen Marktzugang ermöglicht, dass Einkommenssteigerungen für die Produzenten, soziale Entwicklung durch Gemeinschaftsprojekte, die Stärkung der Selbstorganisation, Planungssicherheit durch verlässliche Handelsbeziehungen sowie Beratung und Produktentwicklung stattfinden (Dietz u.a. 2000, S. 216f, 223ff, 239, 268; vgl. auch Eißing 2001, S. 27).

**5** Erwähnenswert sind die Parallelen innerhalb der Fair-Handels-Bewegung: Etwa zur gleichen Zeit, Anfang der neunziger Jahre, entdeckte man im Rahmen der sog. Profilierungskampagne der Weltläden, dass der hohe Moralingehalt in der Kommunikation der entwicklungspolitisch und Fair-Handels-Engagierten eine Kommunikationsblockade verursacht und potentielle Adressaten und Adressatinnen eher abschreckt als Neugier zu wecken (Lütke-Fahle/ Seifert 1993). Neben der Professionalisierung des Handels und des Marketings sind adressatenorientierte Formen der entwicklungspolitischen Kampagnenarbeit im Weltladenbereich eine Entwicklung, die auf die Profilierungskampagne zurückgeht (vgl. ausführlich den Beitrag von Schößwender in diesem Heft, vgl. auch Asbrand 2002a). Ob sich in der Konsequenz auch die Bildungsarbeit der Weltläden vom Ziel der „Bewusstseinsbildung" verabschiedet hat, ist allerdings fraglich (vgl. die entscheidenden Formulierungen beispielsweise in der Konvention der Weltläden, Weltladen-Dachverband o.J., S. 4, 15, zit. bei Schößwender in diesem Heft; vgl. auch Asbrand 2001c, 2002a).

**6** Vgl. insgesamt zum Thema „Lernen in Kampagnen" die Diskussion in einer Arbeitsgruppe beim Kongress „Zukunft lernen und gestalten" am 12./13. Juni 2001 in Osnabrück (Bund-Länder-Kommission 2002, S. 119f).

## Literatur


**Asbrand, B.:** Vision Fortbildung. Bildungs- und Kampagnenarbeit der Weltläden im Jahr 2002: Was kommt nach Land Macht Satt? In: Weltläden Aktuell 1999, H. 73, S. 12 - 14.

**Asbrand, B.:** Schülerfirma Weltladen. In: SüdZeit - Eine Welt Journal Baden-Württemberg 2001, H.2, S. 14. (a)

**Asbrand, B.:** Auf dem Weg zur Politisierung. Ein Kommentar zur Teilstudie ‚Inlandswirkungen des Fairen Handels'. In: Weltläden Aktuell 2001, H. 79, S. 21 - 22. (b)

**Asbrand, B.:** Was sollen wir lernen? Kompetenzen für das 21. Jahrhundert im Lernort Weltladen. In: Weltläden Aktuell 2001, H. 81, S. 31 - 34. (c)

**Asbrand, B.:** Denken ist kein kalter Kaffee. Alte und neue Wege der Kommunikation und des Lernens in Weltläden. In: Beer, W. u.a. (Hrsg.): Bildung und Lernen im Zeichen der Nachhaltigkeit. Schwalbach 2002, 191-197. (a)

**Asbrand, B.:** Globales Lernen und das Scheitern der großen Theorie - Warum wir heute neue Konzepte brauchen. In: ZEP 25 (2002) 3, 13 - 19. (b)

**Bill, H.-C.:** Vision Kampagnen. Die Welt verändern – Stück für Stück. In: Weltläden Aktuell 1999, H. 73, S. 8 - 9.

**Bund-Länder-Kommission** für Bildungsplanung und Forschungsförderung (Hrsg.): Zukunft lernen und gestalten. Bildung für nachhaltige Entwicklung. BLK-Kongress am 12./13. Juni 2001 in Osnabrück. Bonn 2002.

**Dietz, M. / Chandra, R./ Kogo, K./ Rodriguez, A.:** Wirkungen des Fairen Handels bei seinen Partnern im Süden. In: Entwicklungspolitische Wirkung des Fairen Handels. Beiträge zur Diskussion. Hrsg.: Misereor, Brot für die Welt, Friedrich-Ebert-Stiftung. Aachen 2000, S. 185 - 269.

**Eißing, S.:** Professionalität und Effizienz gefordert. Ein Kommentar zur Teilstudie ‚Wirkungen des Fairen Handels bei seinen Partnern im Süden'. In: Weltläden Aktuell 2001, H. 79, S. 26 - 28.

**Kleinert, U.:** Inlandswirkungen des Fairen Handels. In: Entwicklungspolitische Wirkung des Fairen Handels. Beiträge zur Diskussion. Hrsg.: Misereor, Brot für die Welt, Friedrich-Ebert-Stiftung. Aachen 2000, S. 19 - 110.

**Liebig, K./ Sautter, H.:** Politische Wirkungen des Fairen Handels. In: Entwicklungspolitische Wirkung des Fairen Handels. Beiträge zur Diskussion. Hrsg.: Misereor, Brot für die Welt, Friedrich-Ebert-Stiftung. Aachen 2000, S. 111 - 184.

**Lütke-Fahle, E.; Seifert, Th.:** Weltläden - ein Stück Welt von Morgen. Münster 1993. (unveröff. Manuskript).

**Luhmann, N.:** Die Weltgesellschaft. In: ders.: Soziologische Aufklärung 2. Aufsätze zur Theorie der Gesellschaft. Opladen 1975, S. 51 - 71.

**Luhmann, N./ Schorr, K. E.:** Das Technologieproblem der Erziehung und Pädagogik. In: dies. (Hrsg.): Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt am Main 1982, S. 11 - 40.

**Reichert, T.:** ‚Sozialdemokratisch inspirierter Neoliberalismus' als entwicklungspolitisches Ziel des Fairen Handels? Ein Kommentar zur Teilstudie ‚Politische Wirkungen des Fairen Handels'. In: Weltläden Aktuell 2001, H. 79, S. 23 - 25.

**Scheunpflug, A.:** Biologische Grundlagen des Lernens. Berlin 2001.

**Scheunpflug A./ Schröck, N.:** Globales Lernen. Einführung in eine pädagogische Konzeption zur entwicklungsbezogenen Bildung. Hrsg.: Brot für die Welt. Stuttgart 2002. (2. Aufl.).

**Scheunpflug, A./ Seitz, K.:** Entwicklungspädagogik in der Krise? Versuch einer Zwischenbilanz. In: Scheunpflug, A./ Seitz, K. (Hrsg.): Selbstorganisation und Chaos. Entwicklungspolitik und Entwicklungspädagogik in neuer Sicht. Tübingen/ Hamburg 1993, S. 57 - 75.

**Scheunpflug, A./ Seitz, K.:** Die Geschichte der entwicklungspolitischen Bildung. Zur pädagogischen Konstruktion der „Dritten Welt". 3 Bde. Frankfurt am Main 1995.

**Treml, A. K.:** Überlebensethik. Stichworte zur Praktischen Vernunft im Horizont der ökologischen Krise. Bd. 1. Tübingen/ Hamburg 1992.

**Treml, A.K.:** Entwicklungspolitik und Entwicklungspädagogik in evolutionstheoretischer Sicht. In: Scheunpflug, A./ Seitz, K. (Hrsg.): Selbstorganisation und Chaos. Entwicklungspolitik und Entwicklungspädagogik in neuer Sicht. Tübingen/ Hamburg 1993, S. 111 - 134.

**Treml, A. K.:** Lernen. In: Krüger, H.-H./Helsper, W. (Hrsg.): Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. Opladen 1995, S. 93 - 102.

**Treml, A. K.:** Allgemeine Pädagogik. Stuttgart 2000.

**Weltladen-Dachverband e.V.** (Hrsg.): Konvention der Weltläden. Kriterien für den Fairen Handel der Weltläden. Mainz o.J.

**Wöldecke, K.:** Der Faire Handel: ‚Symbol' oder ‚Modell'?! Ein Diskussionsbeitrag zur ‚Fairhandelsstudie'. In: Weltläden Aktuell 2001, H. 81, S. 24 - 25.

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.

Reiner Mathar

# Bildung für eine nachhaltige Entwicklung und Fairer Handel

*Zusammenfassung: Im Rahmen des BLK-Programms '21' kann Bildung für nachhaltige Entwicklung im schulischen Rahmen greifbar gemacht werden. Der Beitrag beschreibt einige Umsetzungsmöglichkeiten am Beispiel des Fairen Handels.*

## Nachhaltigkeit im BLK-Programm '21'

Seit 1999 gibt es das BLK-Programm '21' ('Bildung für eine nachhaltige Entwicklung'), das von inzwischen 15 Bundesländern und dem Bundesministerium für Bildung und Forschung und koordniert durch durch die Freie Universität Berlin durchgeführt wird (www.blk21.de). An 190 Programmschulen wird systematisch erprobt, welche Unterrichtsinhalte sich mit welchen Formen der innerschulischen und außerschulischen Partizipation und in welchen schulischen Organisationsformen dauerhaft in der schulischen Arbeit verankern lassen. Angestrebt wird dabei auch, die Nachhaltige Entwicklung bei den Schülern zu verankern und in die Entwicklung ihrer Lebensstile zu integrieren. Dass dies mit gutem Erfolg möglich ist zeigen die Arbeiten einer Aktion Jugend schreibt Zukunft, die der Nachhaltigkeitsrat durchgeführt hat. Die dort von Schülerinnen und Schülern entwickelten Definitionen und Beschreibungen der Dimensionen der nachhaltigen Entwicklung spiegeln in ihrer Sprache alle Aspekte wieder.

Der Begriff Nachhaltigkeit umfasst drei Aspekte:

- faire Entwicklungschancen für alle Menschen,
- eine Zukunft für kommende Generationen,
- den Kindern ein intaktes ökologisches und ökonomisches Gefüge hinterlassen

(eigene Zusammenfassung nach: Rat für nachhaltige Entwicklung 2002).

Diese Aspekte werden deutlich, wenn Menschen der nachwachsenden Generation in deutlichen Worten ihre Lage, ihr Leben und ihre Lebensstile mit dem konfrontieren, was sich derzeit als globaler Entwicklungstrend aus ihrer Sicht abzeichnet:

„Manchmal kommt es mir vor, als würden wir in einem Glashaus sitzen – jedoch mit verspiegelten Innenwänden, so dass uns alles klar und durchsichtig erscheint – mit uns als einzig wahrer Realität. Wir leben in unserer eigenen Welt, abgekapselt von der Wirklichkeit, ein Leben in unseren Vorstellungen, ohne auch nur einen Blick nach rechts oder links zu wagen. Können wir überhaupt noch zwischen wichtig und unwichtig unterscheiden? In dieser Schutzatmosphäre verschließen wir die Augen. Diese sterile Umgebung ist frei von sozialen Problemen wie Armut, Obdachlosigkeit, Behinderung, Gewalt, Konfrontation mit Andersdenkenden, anderen Kulturen, Religionen, Lebensauffassungen. Dafür haben wir ein bequemes, komfortables Leben. Nur sollte niemand den Fehler machen, dieses Haus zu verlassen, denn dann müsste er erkennen, wie schnell Glas zerspringen kann und wie scharf diese Scherben sind." (Glashaus, Julia Schitke, 17. In: Rat für nachhaltige Entwicklung 2002, S. 11).

## Themen und Inhalte der Arbeit in den Schulen des BLK-Programms '21'

In unterschiedlichen Themenbereichen der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung liegen Anknüpfungspunkte zum Fairen Handel und zur Beschäftigung mit den Globalen Entwicklungstrends. Die Schulen sind dabei bemüht, in der Gesamtheit der Themen mit denen sie sich beschäftigen, die sozialen, ökonomische und ökologische Dimension zu berücksichtigen. Für die Einbeziehung der Fragen globaler Gerechtigkeit und des Fairen Handels gibt es unterschiedliche Themen- und Handlungsfelder. Ich möchte im Folgenden einige dieser Möglichkeiten der Einbindung in Schulleben und Unterricht aus den Programmschulen des Programms BLK '21' und darüber hinaus aus anderen Schulentwicklungsgruppen, z.B. Umweltschule in Europa, darstellen. Die Behandlung ist nicht vollständig. Vielmehr orientiert sie sich an Beispielen guter Praxis, die dokumentiert und in ihrer Praxistauglichkeit evaluiert sind.

Allen gemeinsam ist – und das ist aus meiner Sicht von zentraler Bedeutung – dass die Vorhaben und Unterrichtsprojekte in die schulische Entwicklungsplanung einbezogen sind. Dies geschieht in einigen Bundesländern durch die Formulierung von Schulprogrammen in der Form von Aktionsprogrammen der Schulentwicklung oder in schulischen Jahresplänen, die die Themen der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung als feste regelmäßige Vorhaben festschreiben.

Bei kleinen Grundschulen können die Themen zur tragenden Säule werden und das gesamte Schulleben prägen. So verfolgt die Grundschule Obervorschütz in Gudensberg bei Kassel mit dem Ansatz *‚Schule der Achtsamkeit* – Achtung für Menschen, Achtung vor Tieren, Achtung für Dinge' den

aus meiner Sicht gelungenen Versuch, Grundschülern die globalen, sozialen und ökologischen Aspekte ihres Lebens nahezu bringen (Hessisches Landesinstitut 2002). Eine wichtige Aufgabe der schulischen Planung muss dabei sein, die Themen und Inhalte an die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler anzubinden und ihnen auch Handlungsmöglichkeiten zu bieten.

In Obervorschütz ist dies zum Beispiel dadurch gelungen, dass die Schülerinnen und Schüler sich mit Kinderarbeit am Beispiel von Fußbällen beschäftigt haben. Nach der Behandlung im Unterricht haben sie sich entschlossen, einen Brief an den örtlichen Fußballverein zu schreiben und haben diesen mit Erfolg gebeten nur noch Fußbälle aus Fairem Handel zu beschaffen (Brief und Antwort sind abgedruckt in: ebd.).

Solche Handlungsmöglichkeiten zu finden ist aus meiner Sicht ein zentraler Aspekt der Unterrichtsplanung, wobei darauf zu achten ist, dass man insbesondere jüngere Schülerinnen und Schüler nicht von vornherein in undurchführbare Handlungen führt.

## *Das erste Ma(h)l – Frühstück als Einstieg in den Fairen Handel*[1]

Das Thema Ernährung, Gesundheit und Konsum ist ein Regelthema in allen Schulen. Sowohl in den Grundschulen als auch in der Sekundarstufe I gibt es daher Möglichkeiten, über die Frage der Ernährungsgewohnheiten und der Herkunft der Nahrungsmittel Fragen des Fairen Handels und auch der kulturellen Vielfalt in den Unterricht zu integrieren.

Unser Frühstück als das erste Mahl des Tages ist durchzogen von Materialen und Produkten mit globalen Bezug:

- der beliebte Orangensaft,
- Kaffee, Kakao, Tee,
- Brotaufstriche, Fette, Öle,
- Fisch.

Aber auch die Gegenstände mit denen wir dieses Mahl zubereiten und verzehren haben sehr häufig ihre Herkunft in den Ländern des Südens:

- Erze für Metalle,
- Holz für Tisch und Frühstücksbrettchen,
- Blumen auf dem Tisch.

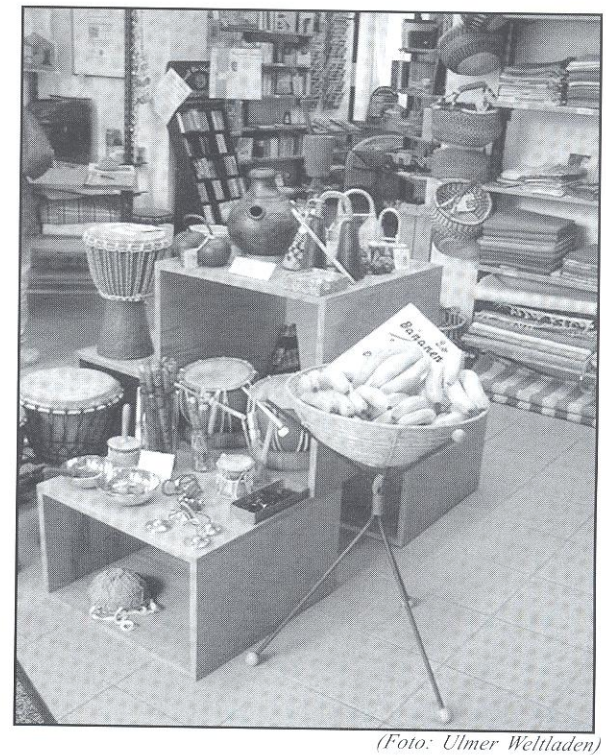
Durch die Zubereitung eines gemeinsamen Frühstückes können die Lebensgewohnheiten der Schülerinnen und Schüler miteinbezogen werden.

In einer als Planungsbeispiel durchgeführten Lehrerfortbildung des BLK-Programms '21' wurden die Lehrerinnen und Lehrer aufgefordert, etwas mitzubringen, das für sie von besonderer Bedeutung im Zusammenhang des Frühstückes ist und dies kurz vorzustellen.

Der nächste Morgen begann dann mit einem klassischen Frühstück, bei dem Produkte gewählt wurden, die zur Reflexion über globale Zusammenhänge geeignet sind und gleichzeitig das gemeinsame soziale Erlebnis fördern.

Den nächsten Schritt bildete die Beschäftigung mit dem ‚ersten Mahl' in anderen Kulturen. Selbst in Europa sind die Frühstücksgewohnheiten sehr unterschiedlich (Tammy Chang, zit. nach BLK-Programm 21 2001, S.39ff). Durch eine Beschäftigung mit den Frühstücksgewohnheiten in den Ländern der Erde bieten sich sehr gute Möglichkeiten der Auseinandersetzung mit Lebensgewohnheiten und kultureller Vielfalt.

Bezogen auf die Produkte unseres Frühstücks ist eine Einbeziehung des örtlichen Weltladens als außerschulischer Lernort von Bedeutung. Die Schülerinnen und Schüler können hier mit Erkundungsfragen Informationen einholen. Voraussetzung für einen auf beiden Seiten effektiven Besuch ist eine umfassende unterrichtliche Vorbereitung, damit die Informationen etwas mit dem zu tun haben, was die Schüler selbst betrifft und Einfluss auf ihr Leben hat. Eine weitere Möglichkeit besteht darin, bereits bei der Vorbereitung den Eine-Welt-



*(Foto: Ulmer Weltladen)*

laden einzubeziehen und entsprechende Produkte des Fairen Handels in die Frühstücksvorbereitung einzuplanen.

## *Schokolade ein bitterer Beigeschmack*[2]

Die Theodor-Heuss-Schule in Marburg hat in ihrem Schulprogramm den Bereich der nachhaltigen Entwicklung in jeder Jahrgangsstufe von 1 – 10 mit einem festen, über mehrere Wochen gehenden Unterrichtsprojekt integriert. Die Themen umfassen dabei Landwirtschaft, Wald, Ernährung – Gesundheit, Energie, Wasser, Abfall, Urgesellschaft.

In der Klasse 5/6 wird unter dem Schwerpunkt ‚Ernährung – Gesundheit' ein ‚Projekt Schokolade' durchgeführt. Nach der Vorbereitung im Unterricht bearbeiten die Schülerinnen und Schüler an einem außerschulischen Lernort an zwei Tagen in Lernstationen unterschiedliche Aspekte des globalen Produktes Schokolade:

- Zusammensetzung von Schokolade,
- Herkunft der Rohstoffe[3], Globale Bezüge, Fairer Handel,
- Arbeiten mit Rohstoffen/Herstellung von Schokolade,
- Geschmack und Genuss,
- Herstellung von Pralinen und Schokocrossies.

Die Stationenlerneneinheit wird dann abgeschlossen durch eine Nachbereitung in der Schule. Das BLK-Programm '21'

veröffentlicht in den nächsten Wochen einen Fernsehfilm über die Arbeit in den Schulen, in dem auch das Schokoladenprojekt dargestellt wird (www.blk21.de).

*Baumwolle*[4]

Das Handlungsfeld ‚Gesundheit, Kleidung, Konsum' bietet vielfältige Möglichkeiten der Beschäftigung mit den globalen Bezügen. Umfangreiche Materialien und Hintergrundinformationen werden von Einrichtungen der entwicklungspolitischen Bildung zur Verfügung gestellt. Eine Schule in Sachsen-Anhalt hat diese zu einem Unterrichtsprojekt aufbereitet, durchgeführt und evaluiert. Auch hier spielt der Bezug zum Lebensstil der Kinder und Jugendlichen eine große Rolle. Dies bietet sehr gute Möglichkeiten, die Schülerinnen und Schüler direkt einzubeziehen.

## Fairer Handel und Unterricht in der gymnasialen Oberstufe

In der gymnasialen Oberstufe hat sich in den letzten Jahren insbesondere in Fächern Gemeinschaftskunde / Politik und Geographie ein Wandel der Inhalte vollzogen. Die bis Mitte der 90er Jahre vorherrschende Themenaufteilung in den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern hat eine Neuorientierung erfahren, vor allem ausgelöst durch die Veränderung der Weltsituation nach dem Ende des Ost-West-Konfliktes.

Die entwicklungspolitische Bildung und die Beschäftigung mit dem Fairen Handel muss daher aus meiner Sicht neue Anknüpfungspunkte an die Unterrichtsthemen finden. Hierbei sollten aus meiner Sicht neben der Frage der weltwirtschaftlichen Bedeutung der Handelsbedingungen auch Fragen der Bildung eines zukunftsfähigen Lebensstiles einbezogen werden, in dem auch der Faire Handel einen Platz hat.

Für die klassischen Aspekte des Welthandels und des Fairen Handels als eine Alternative ergeben sich dabei Bezüge zu den Themen der globalen Politik, wie sie in vielen Bundesländern in der Jahrgangsstufe 12 und 13 behandelt werden. Durch Vorbereitung im Unterricht kann der Informationsbesuch im Eine-Welt-Laden einen wertvollen Beitrag leisten. Durch Einbindung des Eine-Welt-Ladens in die Vorbereitung des Unterrichts wird die Arbeit der Mitarbeiter/innen der Läden effektiver und planbarer. Sie können ihre Informationen besser an die Zielgruppe anpassen.

Weitere Anknüpfungsmöglichkeiten für den Fairen Handel ergeben sich im Themenfeld ‚Erhaltung der natürlichen Lebensgrundlagen'. Hier sollten nicht nur rein ökologische Fragen im Vordergrund stehen. Es empfiehlt sich, diese mit Problemfeldern der globalen Entwicklung zu verbinden. Das Problem der Sicherheit landwirtschaftlicher Produkte umfasst auch die Frage nach dem Anteil, den der Erzeuger am Produktpreis erhält. Hier verbindet sich die Frage nach fairen Preisen für den Erzeuger regionaler Produkte mit der Frage der Fairen Handelsbedingungen im globalen Maßstab. Dies bedeutet aber, dass neben Direktvermarkter und dem Ökoladen auch der Eine-Welt-Laden ein außerschulischer Lernort wird, an dem die Schülerinnen und Schüler wesentliche Informationen für die Behandlung im Unterricht bekommen können.

*(Foto: ARGE Weltläden)*

Dabei erscheint es mir auch von Bedeutung zu sein, dass dabei ebenso wie bei der Nutzung regionaler Produkte auch bei den Produkten des fairen Handels der Aspekt des Genusses ohne schlechtes Gewissen steht. Die Entscheidung für regionale Produkte mit transparenten und sicheren Produktionsbedingungen ist dabei vergleichbar mit der Entscheidung für den Kauf fair gehandelter Produkte aus den Ländern des Südens mit transparenten Produktions- und Arbeitsbedingungen und fairer Preisgestaltung für den Produzenten.

### Anmerkungen

**1** Im Anschluss an BLK-Programm 21 2001.
**2** Im Anschluss an BLK-Programm 21 2003b.
**3** In einer Studie über das Naturverständnis von Schülerinnen und Schülern der Universität Marburg ergab sich, dass Kinder und Jugendliche gerne Schokolade essen, aber kaum einer das Aussehen der Früchte kennt, aus denen Kakao gemacht wird (Brämer 2003).
**4** Im Anschluss an BLK-Programm 21 2003a.

### Literatur

**BLK-Programm 21 (Hg.):** Das erste Ma(hl). Blick über den Tellerrand (in Kooperation mit den Bundesländern NRW und Bremen). Berlin 2001.
**BLK-Programm 21 (Hg.):** „Baumwolle – Ein Produkt der dritten Welt". Ein fächerverbindendes Unterrichtsvorhaben der Sekundarschule „Am Nordpark" in Wolfen, Sachsen Anhalt (Elke Küster u.a.). Berlin 2003a.
**BLK-Programm 21 (Hg.):** Schokolade – ein bitterer Beigeschmack. Eine Materialmappe zum Thema „Schokolade im Unterricht" (Matthias Heun und Sibylla Schmitt). Berlin 2003b.
**Brämer Rainer:** Erste Auswertung der Naturstudie 2002. Unveröffentlichtes Manuskript Marburg 2003.
**Hessisches Landesinstitut für Pädagogik (Hg.):** Schule der Achtsamkeit. Beispiele guter Praxis 2. BLK '21'. Weilburg 2002.
**Rat für nachhaltige Entwicklung (Hg.):** Jugend schreibt Zukunft. Gedanken und Bilder zur Nachhaltigkeit. München: ökom 2002.

Reiner Mathar, geb. 1950, Projektleiter ‚Ökologische Bildung und Globales Lernen' des HeLP (Hessisches Landesinstitut für Pädagogik), Abteilung Schulentwicklung, Leiter des BLK-Programms '21' in Hessen und Vizepräsident des OECD Netzwerkes ENSI Environmental School Initiatives.

Wulf Schmidt-Wulffen

# Jugendbiographien aus dem Norden Ghanas

## Das Beispiel Vitting-Senior-Secondary-School, Tamale

*Zusammenfassung: Der Beitrag dokumentiert eine Untersuchung über jugendliche Lebensläufe im Norden Ghanas, der sozio-ökonomisch rückständigsten Region des Landes. Thematisiert werden biographische Verläufe in Familien, Kindheit, Schulzeit und perspektivische Erwartungen hinsichtlich eigener Zukunft.*

### Einführung

Die nachfolgend vorgestellte Befragung, durchgeführt im März 2003, fand an der Vitting-Technical-Senior-Secondary-School in Tamale (Nordghana) statt. Die befragten Schülerinnen und Schüler gehören – mit Ausnahme von vier Christen – der moslemischen Bevölkerungsmehrheit an. Die christlichen Familien sind ausnahmslos Zuwanderer aus dem Süden.

Die Sen.-Sec.-School (Senior-Secondary-School; „Advanced Education") ist eine eigenständige Schulform in Ghana, die auf der sechsjährigen Grundschule („Elementary-School") und der dreijährigen Junior-Secondary-School („Basic Education") aufbaut. Nicht zuletzt durch das zwar von Schule zu Schule unterschiedliche, aber für ghanaische und speziell im regionalen Vergleich für den ärmlichen Norden beträchtliche Schulgeld wird die Sen.-Sec.-School nur von zwei Prozent eines Schülerjahrganges durchlaufen. Eine ghanaische Besonderheit: Anders als in Deutschland gibt es in Ghana keine speziellen Berufe und nur wenige Ausbildungsgänge, die Abiturienten eine berufliche Perspektive und Sicherheit böte, sollten sie keinen Platz an einer der fünf ghanaischen Universitäten oder an einer Berufsakademie finden. Somit eröffnen sich ihnen auch keine besonderen Berufschancen durch einen Verdrängungswettbewerb zulasten der Abgänger von Junior-Secondary-Schools wie das in Deutschland der Fall ist. Eine der wenigen Ausweichmöglichkeiten, die von Vitting-Abgängern häufiger genutzt wird, ist die Ausbildung zum Grundschullehrer/lehrerin oder zur Krankenschwester an einem privaten Trainingsinstitut (College), das aber natürlich eine starke finanzielle Belastung der Familien mit sich bringt.

Auf der Suche nach einem Studienplatz geht – statistisch betrachtet – zumindest jeder vierte Abiturient leer aus. Wie schon der Schulbesuch im Sekundarbereich so bedeutet erst recht das Studium infolge hoher Gebühren eine für viele Familien kaum tragbare Belastung. Das Ghana von Weltbank und IWF auferlegte Sanierungsprogramm zum Abbau internationaler Schulden führt zu massiven staatlichen Kürzungen im Sozial- und im Bildungsbereich. Der Staat finanziert inzwischen nur noch 60% der durch das Studium anfallenden Kosten und wälzt 40% auf die Familien ab. Es muss daher davon ausgegangen werden, dass – besonders im armen

| Befragte Klassen | Alter | Gesamtzahl | männlich | weiblich |
|---|---|---|---|---|
| 10. Jahrgang (1) | 15 – 17 | 25 | 14 | 11 |
| 11. Jahrgang (2) | 18 – 19 | 55 | 36 | 19 |
| 12. Jahrgang (1) | 20 – 23 | 22 | 18 | 4 |
| **Gesamt: 4 Klassen** | | **102** | **68** | **34** |

Abb. 1: Untersuchungsstichprobe

Norden – vielen Abiturienten ein Studium ungeachtet ihrer formalen Qualifikation schon aus finanziellen Gründen versperrt bleibt, obgleich die nächste Universität „vor der Haustür" liegt, nämlich in Tamale selbst.

## Die regionale Situation

Die befragten Schüler leben in bzw. um Tamale, der ca. 300.000 Einwohner zählenden Hauptstadt der Northern Region. Diese Region gehört zu den ärmsten und rückständigsten Ghanas. Dafür nur einige Indizien:

- Die „Northerner" ließen sich noch zwei Jahre nach dem Rückzug der Briten von englischen Kolonialbeamten in Accra vertreten, weil der Norden politisch völlig unorganisiert war und die politischen Parteien des Südens im Norden noch nicht existierten.
- Im Jahr 1956, als Ghana seine formale Unabhängigkeit erhielt, gab es im gesamten Norden keine einzige weiterführende Schule und demzufolge auch keinen einzigen Universitätsabsolventen. Inzwischen gibt es 13 Sen.-Sec.-Schools in Tamale (von 526 in ganz Ghana) und eine Universität.
- Die Northern Region ist erst vor weniger als zehn Jahren an das Stromnetz angeschlossen worden, das von Akosombo, also vom Volta-Staudamm aus nordwärts geführt wurde.
- Ökonomisch liegt der Norden völlig im Abseits der ghanaischen Wirtschaftszentren. Im „goldenen Dreieck" zwischen Accra/Thema, Takkoradi und Kumasi wurden 92% der industriellen Wertschöpfung erwirtschaftet, in den drei nördlichen Regionen mit 19% der Bevölkerung und drei Fünfteln der Fläche hingegen nur 0,3%. Hier fand lediglich 1% aller Beschäftigten einen Arbeitsplatz in der Industrie, im Süden hingegen leben 85% aller industriell Beschäftigten Ghanas. Dementsprechend gering sind die staatlichen und privaten Investitionen im Norden. Hier werden die profitableren Südregionen bevorzugt.
- Auch in der Landwirtschaft, dem dominanten Wirtschaftssektor, ist der Norden gegenüber dem Süden benachteiligt. Relativ profitable Exportprodukte wie Kakao oder Palmöl fehlen hier. Bei geringeren und häufig unsicheren Niederschlägen werden lediglich Nahrungsmittel für den Inlandsmarkt produziert (Reis, Hirse, Mais, Maniok, Jams sowie etwas Gemüse im Trockenzeit-Bewässerungsfeldbau). Im Gegensatz zum Süden ist nur eine Ernte möglich. Kompensatorische Verdienstmöglichkeiten zur Überbrückung der langen Trockenzeit sind sehr gering. Das geläufige Muster einer saisonalen Arbeitsmigration in den Süden ist wohl in den ländlichen Regionen, jedoch nicht in der Regionshauptstadt verbreitet.

Es ist zu erwarten, dass die strukturellen Benachteiligungen der Nordregion sich in den Befragungsergebnissen widerspiegeln werden:

*These 1*

Die strukturelle Benachteiligung und historisch bedingte Rückständigkeit des Nordens findet ihren Niederschlag in den sozio-ökonomischen Familienverhältnissen der Schülerschaft, obgleich die – statistisch gesehen – Zwei-Prozent-Minderheit der Sen.-Sec.-School-Angehörigen eher den „Bessergestellten" als dem armen Durchschnitt der Bevölkerung zuzurechnen sein dürfte.

*These 2*

Die regionale Benachteiligung wird von den Schülern als persönliche und ihre eigene Zukunft bedrohendes Problem wahrgenommen.

*These 3*

Im Gegensatz zum Zukunftsoptimismus von Gymnasialschülern an der privilegierten Achimota-School in Accra, an der ich eine vergleichbare Untersuchung im Jahre 2001 mit 98 Schülerinnen und Schülern durchgeführt habe (Schmidt-Wulffen 2001), dürfte der Zukunftsoptimismus der dortigen Schüler von den Vitting-Schülern nicht geteilt werden.

## Das Untersuchungsverfahren

Die Vitting-Sen.-Sec.-School gehört zu dem halben Dutzend ghanaischer Schulen, an denen ich seit 1990 alle ein bis zwei Jahre Schülerbefragungen durchführe. Ich bin mit der Schulleitung und einigen Lehrern freundschaftlich verbunden. Die biographisch orientierte Untersuchung zielte nicht auf ein Augenblicksbild, sondern auf die Erfassung der Prozesshaftigkeit des sozialen Daseins. Bei der Untersuchungsstichprobe bediente ich mich methodisch dreier einander ergänzender Verfahrensweisen:

1. Offene, wenig strukturierte Fragebögen, die in vier Schulklassen bearbeitet wurden, nachdem ich mich den Schülerinnen und Schülern vorgestellt und sie über Zweck, Ziel und Verwendung ihrer Auskünfte aufgeklärt hatte. Gefragt wurde nach a) My family, b) Growing up, c) Schooling, d) My future.
2. Zusätzlich führte ich einige persönliche offene Interviews mit einzelnen Schülerinnen und Schülern durch. Ziel war, einige persönliche Einschätzungen ihrer derzeitigen Probleme wie ihrer Zukunftserwartungen präzisiert zu erhalten, die meiner bisherigen Erfahrung nach im Gespräch oft aussagekräftiger ausfallen als in schriftlichen Darstellungen. Ferner sollten diese Gespräche der Überprüfung der Zuverlässigkeit subjektiver Sichtweisen dienen, die sich als Trends in den Fragebögen abzeichneten.
3. Über die Rahmenbedingungen zur Schul- und Ausbildungssituation gab mir das Schulleitungsteam bereitwillig alle gewünschten Auskünfte bzw. Einsicht in Schuldokumente.

## Alters- und geschlechtsübergreifende Ergebnisse[1]

*„My family"*

Die Schüler leben entweder in der Stadt Tamale oder aber in den umliegenden, nahe gelegenen Dörfern. Auffallend hoch, etwa bei 80%, liegt der Anteil der Schüler, deren Eltern aus ländlichen Peripherieregionen – meist des Nordens – zugewandert sind. Das korrespondiert mit dem Wachstum der Stadt

von 100.000 Einwohnern 1970 auf heute etwa 300.000. Dennoch ist die Dominanz des bäuerlichen Hintergrundes nicht verloren gegangen. Etwa 90% der Schüler geben das für ländliche und kleinstädtische Milieus typische Muster „Vater: Farmer" – „Mutter: Trader" an, auch wenn sie in der Stadt, in einem Zuwandererquartier („Zongo") wohnen – häufig in Gehöften, die denen in den Dörfern gleichen.

Verflechtungen zwischen mehreren Einkommensquellen gehen aus den Antworten nur selten hervor: Nur in Einzelfällen kombiniert sich bei den Vätern die landwirtschaftliche Tätigkeit mit der des Kleinhändlers. Da von den Schülern häufig darauf hingewiesen wird, dass die Händlerintätigkeit der Mutter im Verkauf selbst erzeugter und zubereiteter Nahrungsmittel besteht, kann davon ausgegangen werden, dass die Mütter im Regelfalle der Doppelrolle Bäuerin (in der Regenzeit) und Händlerin (vorwiegend in der Trockenzeit) zuzurechnen sind. Direkt erwähnt wird das von den Schülern aber kaum, weil es – so mein Eindruck aus persönlichen Nachfragen – selbstverständlich ist. Andere Berufstätigkeiten werden für Frauen nur in Ausnahmefällen genannt (Lehrerin 2 x, Bäckerin 2x, Töpferin 1x, Krankenschwester 1x). Bei den Vätern sind andere Berufe als Bauer bzw. manchmal Bauer/Händler auf Einzelfälle begrenzt: „Driver" (5x), Angestellte bei der Regierung und der Telecom (4x), Arbeiter (3x), Weber (2x), Lehrer (3x, davon 2x Schulleiter), ansonsten Automechaniker, Bankangestellter, Polizist, Soldat, Schlachter. „Absentees", also Arbeitsmigranten gab es nur zwei. Bei etwa 10% der Familien arbeitete der Vater aus Altersgründen nicht mehr; er wurde durch das Einkommen seiner (meist zwei, manchmal vier) Frauen ernährt.

Etwa drei Viertel der Befragten gibt Auskunft zur Familienform. Danach dürften ca. 80% in Kleinfamilien leben. Eine meist in Dörfern zu lokalisierende Minderheit ist als Großfamilie organisiert. Im letzteren Fall handelt es sich bei beiden Elternteilen stets um Analphabeten. Bei in Kleinfamilien lebenden Eltern war das weitaus seltener der Fall.

Wie kaum anders zu erwarten ist die Zahl der Geschwister beträchtlich: Keine Familie hat weniger als vier Kinder. Der Durchschnitt liegt bei sechs bis acht, die Spitze bei zweiundzwanzig. Dies ist auf vereinzelte Polygamie bzw. auf mehrfache Scheidung und Wiederverheiratung beider Elternteile zurückzuführen. Häufig wird angemerkt, dass jüngere Geschwister, in erster Linie Schwestern, den Eltern zur Hand gehen und aus Geldmangel keine Schule besuchen. Hiervon sind Schwestern stärker als Brüder betroffen.

### *Growing up*

Der überraschendste Befund: Eine ‚Normalbiographie' im deutschen Sinne, bei der Kinder bei ihren Eltern oder zumindest mit einem Eltern- und einem Stiefelternteil aufwachsen, ist bei den Schülern die Ausnahme. Normal ist eine hohe innerfamiliäre Mobilität innerhalb der Großfamilie. 93,8% der Kinder und Jugendlichen „wanderten" mehrmals während ihrer Kindheit und Jugend zwischen Elternhaus, Tanten, Onkeln, Großeltern und manchmal auch älteren Brüdern hin und her. Bereits bei der oft bedrückenden Schilderung der unterschiedlichen Hintergründe überschattet die Schulgeldfrage alle anderen Motive, obgleich sich erst meine dritte Frage speziell auf die Schule richtet. Hinter der innerfamiliären Mobilität stehen unterschiedliche, aber immer wieder kehrende Bedingungskonstellationen:

- Kinder werden aus beruflichen Gründen auf Jahre von ihren Eltern getrennt. Denn die Eltern befinden sich auf der Suche nach Arbeit und können sich mit ihren Kindern nicht zusätzlich belasten. Auch die verbreitete Händlertätigkeit eines oder beider Elternteile bedingt häufige und lang andauernde Absenz vom Heimatort. In beiden Fällen werden die Kinder meist den Großeltern überlassen.
- Eine beherrschende Rolle spielt die Migration nach Tamale. Häufig verlassen die Eltern das Dorf, um in der Stadt erst einmal Fuß zu fassen. Die Jahre der Unsicherheit lassen sich ohne den „Ballast" der Kinder besser überstehen.
- Generell werden Kinder bei finanziellen Notlagen an Verwandte „weiter gereicht", in der Hoffnung, dass diese es dort besser haben. Das sind in den meisten Fällen die Großeltern, danach Onkel oder Tanten.
- In manchen Fällen waren die (älteren) Kinder selbst initiativ geworden, um von wohlhabenderen Verwandten aufgenommen zu werden – in Hoffnung auf die Übernahme des Schulgeldes.
- Häufig wurden die Kinder auch zu Verwandten nach Tamale gebracht, weil es im Heimatort keine (weiter führende) Schule gab.
- Da die befragten Schüler, sofern sie nicht gerade die Erstgeborenen waren, zum Teil bereits sehr alte Eltern hatten, war häufig ein Elternteil altersbedingt erwerbslos oder schon ge-

| | |
|---|---|
| Möbelgeld bei Eintritt in die Schule | 40.000 Cedi |
| Schulgeld vor Anschaffung eines Computerlabors | 72.000 Cedi |
| Schulgeld mit Computernutzung (35 Pcs, Windows 98 mit Internet-Anschluss) | 125.000 Cedi |
| Büchergeld | 75.000 Cedi |
| Jährliche Belastung | 240.000 Cedi |

*1 Euro = 8700 Cedi / 1000 C = 11,5 Cent (März 2003)*

Abb. 2: Jährliche Schulgebühren an der Vitting-SSS Tamale

storben. Unter diesen Bedingungen können Jugendliche überhaupt nur über die Grundschule hinauskommen, wenn sich Verwandte ihrer annehmen.

- Die hohe Scheidungsrate, deren Opfer zumeist die gealterten „Erst"frauen waren, hat zur Folge, dass diese infolge der in Ghana weit verbreiteten matrilinearen Deszendenz[2] zu ihrer Familie zurückkehren und ihre Kinder mitnehmen. Für diese Kinder bedeutet das aber, dass sich ihre finanzielle Situation sowie ihre Zukunftsperspektive verschlechtern. Der Rückkehrerin wird zwar Land zur Bearbeitung zugeteilt, jedoch kann sie darüber hinaus auf keine weiteren Hilfen rechnen und ist gezwungen, die Hilfe ihrer Kinder in Anspruch zu nehmen. Das heißt für diese: Erst kommt die Arbeit, dann die Schule.

Die Wirkungen dieser Familienverhältnisse wurden von den Schülern oft offen, aber sachlich und ohne auf Mitleid zu setzen dargestellt:

- Im Vergleich der Schilderungen zueinander wird deutlich, dass sich Väter seltener für die Nöte ihrer Kinder verantwortlich fühlen als Mütter.

- Die ‚Ersatzfamilie' Großeltern wird von den betroffenen Jugendlichen in der Regel positiv bewertet. Dennoch klagen sie häufig, dass diese nicht in der Lage seien, das Schulgeld aufzubringen. Daher werden häufig nach der Grundschule die Kinder an Onkeln oder Tanten ‚weiter gereicht'.

- Die am weitesten verbreitete ‚Lösung' des Problems der verwandtschaftlichen Fürsorge, die Aufnahme bei Onkeln und Tanten, ist zugleich die problematischste und zeigt die mittlerweile eingetretene Brüchigkeit des traditionellen Solidarsystems Großfamilie: Die „fremden" Kinder lassen eine Konkurrenzsituation um die knappe Ressource Geld – Schulgeld und Schulmaterialien – zu den eigenen Kindern aufbrechen, die zulasten der „fremden" Neffen und Nichten ausgehen muss. Diesen wird oft das Schulgeld zur Gänze oder in Teilen unter Verweis auf die eigenen Kinder verweigert („my uncle refuses to pay my school-fee"). Oder die Nichten oder Neffen werden mehr oder minder durch Familienarbeit ausgebeutet, so dass sie in der Schule zu scheitern drohen („in my uncle's house I am treated as a slave"). Eher als Jungen werden Mädchen Opfer ihrer Verwandten: „Die Tante behandelt mich schlecht und ungerecht. Ich arbeite für sie und ihre vier Kinder und ich tue alles für sie" – eine Situation, die ein gleichfalls betroffener Junge empört beschrieb: „Ich soll immer für sie arbeiten, dabei bin ich doch kein Mädchen!". Es kann aber noch schlimmer kommen: „Als ich meinen Onkel um das Schulgeld bat, sagte er, er hätte es nicht. Ich sollte doch zum Markt gehen und dort irgend etwas verkaufen, wie andere Frauen das auch täten und wenn nicht, gäbe es ja noch die Prostitution". „Ich muss bei meiner Tante und ihrem Freund leben. Und was ich mit ihm erlebe 'makes me feel bitter'"

- Diese bedrückenden Konstellationen erfahren durch sechs positive Schilderungen ihre Bestätigung. Es handelt sich dabei um die einzigen Fälle, in denen die Jugendlichen von einer „glücklichen Familie" sprechen. Hier wird zugleich deutlich, welche Faktoren als Weichen stellend angesehen werden können: a) eine dauerhaft intakte Familie ohne Trennung ihrer Mitglieder, b) die zumindest relative finanzielle Sicherheit, die keine Schulgeldnöte aufkommen lässt (in dreien dieser Familien gab es Doppelverdiener im „modernen Sektor", etwa Schulleiter/Krankenschwester oder Telecomangestellter/Geschäftsfrau oder Automechaniker/Lehrerin), c) die Bedeutung eines gewissen Bildungsniveaus (s. Berufe der Eltern: nur bei einer „glücklichen Familie" – beide Elternteile waren Händler – waren Vater wie Mutter „illiterates").

## *Schooling*

Die Schüler sind sich bewusst, dass Schule ihre einzige Chance ist, aus der Armut herauszufinden. Schulmüdigkeit, Schulunlust oder gar Schuleschwänzen scheint es nicht zu geben, hingegen eine weit verbreitete Entschlossenheit, mit den Widrigkeiten fertig zu werden. Es gibt kaum Ängste, an den Anforderungen zu scheitern („Wir arbeiten hart, denn nur so kommen wir weiter"). Dabei wirken religiöse Überzeugungen unterstützend. Mindestens jeder zweite Schüler betont, dass das Ziel „mit Hilfe Gottes, zu dem wir beten", sicherlich erreicht werde. Lehrer brauchen keinen Druck auszuüben, das tun die Jugendlichen von sich aus („Wir lernen hart, um später bessere Arbeit zu bekommen, die uns mehr Einkommen sichert"). Die Hauptsorge, das Damoklesschwert, das über allen zu schweben scheint, ist die leidige Schulgeldfrage („Die Belastung mit Schulgeld und Schulmaterialien wächst für unsere Eltern von Jahr zu Jahr. Ich habe Angst, dass ich die Schule abbrechen muss."). Manche zweifeln am erstrebten Erfolg auf Grund ihrer ärmlichen Herkunft („Wenn Du aus einer Bauernfamilie kommst, hast Du keine Chance. Du brauchst jemanden, der Dich sponsort. Meine Eltern konnten das Schulgeld nicht aufbringen. Der Schulleiter schickte mich wieder nach Haus. Daher musste ich die Schule wechseln und zu meinem Onkel ziehen. Um jedes Extra-Geld, z.B. für einen Computerkurs, muss ich mit ihm kämpfen!").

Scheitert die Familie hier, müssen alle Lebensträume begra-

| Jahr | Abitur | Studenten |
|---|---|---|
| 1995 | 364 | 20 |
| 1996 | 423 | 33 |
| 1997 | 312 | 34 |
| 1998 | 301 | 13 |
| 1999 | 301 | 13 |
| 2000 | 315 | 20 |
| 2001 | 269 | 11 |
| 2002 | 269 | 33 |

Abb. 3:Anzahl Abituradäquater Abschlüsse und Aufnahme in die Universität (Quelle: Schoolanalysis)

ben werden („Mein Problem: Meine Eltern können mir keine Schulbücher kaufen. Ohne die kann ich wenig lernen. Ohne einen guten Abschluss nützt mir die Schule nichts. Dann muss ich bei meinen Eltern auf der Farm arbeiten und bleibe ewig arm."). Aber auch ein Schulabschluss allein gibt noch keine Sicherheit („In Ghana sind wir arm dran. Selbst wenn du die Schule passiert hast, kriegst du noch keinen Job, weil es viel mehr Bewerber als Arbeit gibt. Dann leidest du, weil du lange herumhängst, ehe du irgendetwas findest. Manche finden auch gar nichts. Die kehren auf die Farm zurück. Andere werden kriminell und stehlen.")

Die nüchterne Sicht ihrer Schwierigkeiten findet ihre Bestätigung in der Schülerstatistik. Sie gibt Auskunft über die Zahl der Abschlüsse (die dem Abitur entsprechen) und jenen, die von einer Universität angenommen worden sind:

Die geringe Zahl der Absolventen – zwischen 4,3 und 12,2% – die an einer der fünf Universitäten zugelassen wird, ist das Resultat des jeweiligen Numerus Clausus und dem Nachweis, die erheblichen Studiengebühren tatsächlich auch entrichten zu können. Entsprechen die Zukunftserwartungen der Schülerinnen und Schüler dieser deprimierenden Realität?

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| **U** | **Jungen** | | **U** | **Mädchen** | |
| | Ingenieur | 26 | | Ärztin | 4 |
| | Sen.-Sec.-Lehrer | 12 | | Tierärztin | 2 |
| | Arzt | 6 | | Ingenieurin | 1 |
| | Architekt | 6 | | Journalistin | 1 |
| | Technischer Berater | 2 | | | |
| | Apotheker | 2 | | | |
| | Computer-Fachmann | 2 | | | |
| | Chemiker | 1 | | | |
| | Journalist | 1 | | | |
| | Manager | 1 | | | |
| | Rechtsanwalt | 1 | | | |
| **C** | Künstler | 3 | | Krankenschwester | 13 |
| | Karosseriebauer | 1 | | Grundschullehrerin | 3 |
| | Berufsfußballer | 1 | | Hotelfachkraft | 3 |
| | Krankenhelfer | 1 | | Gemeindehelferin | 2 |
| | Industriefacharbeiter | 1 | | Polizistin | 2 |
| | Hotelkoch | 1 | | Ernährungsberaterin | 1 |
| | Geistlicher | 1 | | | |
| | Polizist | 1 | | | |
| | *Farmer* | *0* | | *Farmerin/Händlerin* | *0* |

Abb. 4: Die Berufswünsche der Schülerinnen und Schüler der Vitting-SSS (U = Universität / C = College/Privates Trainingsinstitut)

## *My future*

Beschränkte man sich auf die geäußerten Berufswünsche, könnte man die Schülerinnen und Schüler – vor allem letztere – für „Traumtänzer" halten. Ihre Zukunftsvorstellungen liegen offensichtlich weit jenseits ihrer objektiven Chancen:

Die Jugendlichen äußern mit ihren Berufswünschen *Visionen*. Dies bedeutet aber nicht, dass sie realitätsfremd wären. Sehr ambivalente Begründungen zeigen dies. *Hoffnung* steht gegen *Zweifel:*

Hoffnungen:

- Gesellschaftliche Bedürfnisse: „Wenn wir ein modernes Land werden wollen, brauchen wir viele Ingenieure" – „Ich möchte meinem Land als Arzt helfen, die vielen Krankheiten zu besiegen".
- Persönliche Eignung: „Ich habe mich in der Schule auf die technischen Kurse konzentriert" – „weil ich unglaublich hart in der Schule arbeite".
- Religiöse Überzeugungen: „Unser aller Zukunft ist in Gottes Hand. Warum sollte er mir nicht bei allen Schwierigkeiten helfen, wo ich ihn doch respektiere und verehre?" - „Meine Zukunft liegt in Gottes Hand. Alles ist möglich!"

Zweifel:

- „Ich sehe allerdings schwarz, weil meine Eltern jetzt schon Schwierigkeiten haben, regelmäßig das Schulgeld aufzubringen. Aber vielleicht mit Gottes Hilfe!"
- „Jeder wünscht sich, zu einer respektierten Persönlichkeit zu werden. Aber es gibt so viele Wege, eine Katze umzubringen. Viele denken, das Geld ist es, worauf es später ankommt. Aber für mich ist Wissen der Schlüssel zur Zukunft. Deswegen lerne ich hart, kann aber nicht sagen, was aus mir wird. Denn ich kann nicht dahin kommen wo ich hin will, wenn es keine entsprechenden Studienbedingungen gibt."

Eingerahmt werden die Zukunftsvorstellungen aber nicht nur durch Hoffnungen und Zweifel, sondern auch durch den

unbedingten Willen, sich aus Armut und Elend aus eigener Kraft zu befreien. Das lässt Resignation (oder Null-Bock-Stimmung) nicht aufkommen. Zutreffender wäre eher das Motto „Eine Chance hast du nicht, also ergreife sie!" Die Ziele sind klar:

- „...um meinen Lebensstandard zu verbessern",
- „...um ein gutes Einkommen zu haben",
- „...weil ich reich werden möchte",
- „...weil das ein lukrativer Job ist".

Dies sind typische, da immer wieder kehrende *männliche* Äußerungen. Die *weiblichen* sind – wie schon ihre eher zurückgenommenen Berufswünsche – differenzierter und ‚weicher':

- „...weil ich meiner Familie eine gute Zukunft geben möchte" – „...dass ich für meine Familie sorgen kann",
- „...weil ich meinen Kindern eine bessere Ausbildung geben möchte",
- „... ich möchte Geld verdienen, um meinen Brüdern und Schwestern zu helfen und auch meinen Eltern, wenn sie dann noch leben",
- „ich war das einzige Mädchen in meiner Familie, das zur Schule gehen durfte. Meine Kinder sollen mal alle eine gute Ausbildung bekommen",
- „...weil ich von niemandem abhängig sein möchte, weder von meinen Eltern noch von meinem Mann",
- „weil ich auch meinen Eltern aus der Armut heraushelfen möchte",
- „...(als Hotelfachkraft) verdiene ich genug, um meinen Kindern eine gute Zukunft zu bereiten. Ich will nur vier Kinder[3], damit sie gut ausgebildet werden können."

Deutlich wird die kulturell verankerte Sorgepflicht der Kinder für die Eltern – allerdings in erster Linie bei den Mädchen, obgleich die Fürsorge eher Aufgabe der Jungen ist. Insgesamt bestätigt die geschlechtsspezifische Motivstruktur Ergebnisse einer früheren Untersuchung, die ich im Süden Ghanas vorgenommen habe (Schmidt-Wulffen 1999). Diese Übereinstimmungen jenseits geographischer Unterschiede weist auf die übergreifende Rolle geschlechtsspezifischer Sozialisation in Ghana hin.

## Schlussbetrachtung

Während die ersten beiden Thesen ihre empirische Bestätigung fanden, bedarf die dritte einer Modifizierung. Auch die Jugendlichen im benachteiligten Norden pflegen ihren Zukunftsoptimismus – allerdings *gebrochen* durch die Einschätzung ihrer begrenzten Möglichkeiten. Ein Leben in einer armen, stagnativen Gesellschaft, in der kein Jugendlicher als Farmer leben möchte, weil seine Eltern das beste Beispiel dafür sind, arm zu leben, schwer zu arbeiten und dennoch arm zu sterben, bedarf einfach einer Vision „of a bright future". Das betonten die Jugendlichen immer wieder. Für eine resignative Vorstellung ist unter solchen Lebensbedingungen kein Platz. Das zeigt sich am deutlichsten in der Biographie von Anthony Owusu, den ich 1995 in Kumasi kennen gelernt und immer wieder angetroffen habe. 1995 war er 13 Jahre alt. Sein Vater lebte in Hamburg und hatte die Familie im Stich gelassen. Anthony verdiente sich seinen Lebensunterhalt und sein Schulgeld selbst als „Fliegender Händler". Seine Vision: Er wollte später Arzt werden. 1998 traf er mich in Cape Coast wieder. Die Schule hatte er aufgegeben. Sein Verdienst reichte (natürlich) nicht auch noch für das Schulgeld. Stattdessen war er einer Gruppe beigetreten, die „typisch ghanaische Tänze" erfand, die in Hotels vorgeführt werden sollten. Sein Optimismus in seine Zukunft war ungebrochen; meine zweifelnden Fragen tat er lächelnd mit der Bemerkung ab: „Dann mache ich eben etwas anderes!" Vor einer Woche tippte mir in Kumasi ein junger Mann auf die Schulter. Es war Anthony, inzwischen 21. Er verkaufte dort Airport-Art, die sein älterer Bruder schnitzte – seit vier Jahren. Denn die Tanzgruppe hatte sich aufgelöst. Die neuen Hotels an der Atlantikküste stehen meist leer. Ghana ist halt kein Urlaubsland. „Wie lange wirst du noch Trommeln und Schnitzereien verkaufen?" – „Ist nicht so wichtig. Wenn es nicht mehr läuft, mache ich eben etwas anderes."

### Anmerkungen

**1** Im Zuge der Auswertung musste ich feststellen, dass sich zwischen den unterschiedlichen Altersklassen zwischen 16 und 23 Jahren keinerlei Unterschiede abzeichneten, lediglich zwischen den Geschlechtern. Diese sind in die Teilkapitel eingearbeitet.

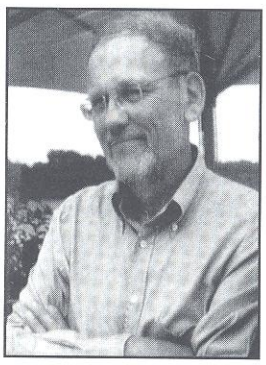
**2** Die sog. „frauenrechtliche Erbfolge" beruht auf der Vorstellung, dass das „Blut" der (männlichen) Ahnen über die Familienzugehörigkeit entscheidet. Im Falle der Heirat zieht die Frau zwar zu ihrem Manne, wirklich integriert ist sie dort aber nicht, weil von „anderem Blut". Das macht sie weniger abhängig vom Mann, da sie im Falle der Trennung wieder zu ihrer Ursprungsfamilie zurückkehren kann und dort Land zur Bearbeitung erhält, also auf eine eigene Existenzgrundlage setzen kann.

**3** Die gewünschte Kinderzahl – „nur" vier – wurde mehrfach von Mädchen angegeben. Auch in Gesprächen mit jungen Männern hieß es immer wieder „zwei und zwei". Auf die Nachfrage, ob vier nicht eine zu starke Belastung wären, lautete die Antwort: „Das sind ja eigentlich nur zwei – denn die Mädchen verlassen uns ja."

### Literatur

**Schmidt-Wulffen, W.:** Leben in Afrika – (k)ein Kinderspiel Zukunftsvorstellungen und Visionen afrikanischer Jugendlicher. In: Materialien zur Didaktik der Geographie und Wirtschaftskunde, Bd. 14, 1999.

**Schmidt-Wulffen, W.:** Zukunftsperspektiven und Armut in Ghana. In: Praxis Geographie (2001)12, S. 14 – 19.



Dr. Wulf Schmidt-Wulffen, geb. 1941, Prof. und geschäftsführender Direktor im Inst. für Didaktik der Sozialwissenschaften an der Universität Hannover. Schwerpunkte u.a.: Schülerinteressen an Afrika, Untersuchungen über Jugendliche in Ghana, schüler- und handlungsorientierte Schulbücher.

Nikolaus Schröck

# Zwischen Wollen und Können

## Vermittlungswünsche und Methodenprobleme im Globalen Lernen

„Und keiner werfe den ersten Stein" überschreibt Wolfgang Brünjes einen Beitrag in ‚Eine Welt in der Schule'. Er fährt fort „Seit mehr als zwanzig Jahren ist das Projekt ‚Eine Welt in der Schule' im Bereich der Lehrerfortbildung tätig. [...] Doch leider ist es auch heutzutage noch manches Mal so, dass Unterrichtseinheiten zu dieser Thematik in den Schulen durchgeführt werden, die unserer Zielsetzung ‚eine positive Einstellung gegenüber fremden Kulturen und Völkern bei den Schülerinnen und Schülern zu fördern' entgegen wirken. Dies ist jedoch nicht böser Wille, sondern liegt häufig an der Unkenntnis unserer didaktisch-methodischen Kriterien."(Brünjes 2002). Liegt es wirklich nur an der Unkenntnis der didaktisch-methodischen Kriterien? Mit diesem Beitrag soll ein Stein geworfen werden, nicht um jemanden zu treffen, sondern um eine Diskussion anzustoßen, die überfällig ist und längst geführt werden müsste.

Während der Begriff ‚Globales Lernen' intensiv diskutiert wird, findet eine Debatte zur Entwicklung der Qualität von Unterricht zum Globalen Lernen kaum statt. Die konkreten Unterrichtsbeispiele, aber auch viele Lehrerfortbildungen, zeigen vielmehr, dass man hier häufig eine Wundertüte mit der Aufschrift Globales Lernen erhält, man beim Aufreißen aber statt moderner Unterrichtskonzepte nur die verstaubten Unterrichtskategorien früherer ‚Dritte-Welt-Pädagogik' vorfindet. Die hehren Zielsetzungen Globalen Lernens kommen in der Praxis nicht an oder werden ignoriert. Bei der Veröffentlichung von Unterrichtseinheiten wird beim ‚Fazit' immer wieder hervorgehoben, dass der Unterricht Spaß gemacht hat. ‚Auf die Frage, wie ihnen (den Schülern) diese Unterrichtsprojekt gefallen hat, ertönt ein einhelliges Super!' Natürlich kann, darf, soll Unterricht auch Spaß machen. Ist aber Globales Lernen, das kein ‚super' hervorruft ‚schlechtes' Globales Lernen? Kann Globales Lernen nur über Spaß legitimiert werden oder ist anders gefragt der ‚Spaßfaktor' das Qualitätskriterium Globalen Lernens?

### Globales Lernen: Das Wollen

Liest man die Konzeptionen Globalen Lernens, kann man auf diesen Gedanken nicht kommen. Trotz divergierender Ansichten können Gemeinsamkeiten Globalen Lernens gefunden werden. Das Schweizer Forum ‚Schule für *eine* Welt', hat bereits in den 80er Jahren einen Lernzielkatalog Globalen Lernens vorgelegt, der vornehmlich zwei Leitziele Globalen Lernens nennt: die Bewältigung globaler Probleme einerseits und die Auseinandersetzung mit der eigenen Identität andererseits (vgl. Forum „Schule für *eine* Welt" 1996, S. 17). Den Schülern soll durch bestimmte Strukturen und Methoden geholfen werden, sich in einer immer komplexeren Welt zurechtfinden zu können.

Hans Bühler verbindet mit Globalisierung hauptsächlich eine Zunahme an Komplexität, die nur durch den Erwerb entsprechender Fähigkeiten bewältigt werden kann. „Eindeutigkeit und Ambivalenz", stellen das erste Inklusionspaar dar und sind nach Bühler konstitutiv für eine Konzeption Globalen Lernens. Schulisches Lernen sollte weiter einerseits nach „Reduktion" von Informationen bestrebt sein, aber andererseits auch den notwendigen Umgang mit „Komplexität" vermitteln: „Einseitigkeit sowohl durch übertriebene Reduktionen als auch durch nicht mehr überschaubare Komplexität ist falsch" (Bühler 2000, S. 156).

Ausgehend von immer komplizierteren Globalisierungsprozessen und der daraus resultierenden Unsicherheit konzipieren Scheunpflug und Schröck eine „didaktische Minimalperspektive" zur entwicklungsbezogenen Bildung in deren Mittelpunkt dabei der Umgang mit Komplexität steht (Scheunpflug/Schröck 2002, S. 4).

In Anlehnung an Scheunpflug nennt Klaus Seitz die Bewältigung von Komplexität als wichtigstes Kriterium einer weltbürgerlichen Bildung und Erziehung (Seitz 2000).

Barbara Asbrand formuliert in der ZEP: „*Globales Lernen [...] muss die Lernenden in den Mittelpunkt stellen*". Dabei geht es primär um die Frage: Was müssen Jugendliche heute lernen, um sich in einer pluralisierten, entgrenzten und globalen Welt orientieren zu können? Der Umgang mit Komplexität,

*(Foto: Weltladen-Dachverband)*

die sich aus den komplizierten Vernetzungen auf globaler Ebene und dem rasanten Wissenszuwachs ergibt, müsse zentrale Schlüsselkompetenz einer Konzeption Globalen Lernens werden (Asbrand 2002, S. 17).

Auch die „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung versteht sich als pädagogischer Beitrag zur Bewältigung der globalen Risiken der weltgesellschaftlichen Entwicklung." (Haan/Seitz 2001, S. 64).

Das Gemeinsame in allen Ansätzen ist der Erwerb der Fähigkeit zum Umgang mit Komplexität. Die Qualität ‚Globalen Lernens' muss sich also daran messen lassen in welchem Maße der Unterricht dazu beiträgt diese Fähigkeit zu entwickeln.

**Globales Lernen: Wegweiser**

u.a., verbinden diese aber mit personen- und gruppenzentrierten Modellen von Ruth Cohn und Carl Rogers „um dem Hentigschen Anspruch ‚Die Menschen stärken, die Sachen klären' gerecht zu werden" (Schratz/Weiser 2002, S. 37). Diesen Dimensionen ordnen sie Formen des Lernens zu (Abb. 1).

Die schwierigste Arbeit in der täglichen Praxis liegt wohl darin, Unterricht so zu komponieren, dass Lernen in allen Dimensionen gefördert wird.

Dieser Anspruch ist nicht leicht zu verwirklichen. Handlungstheoretische Konzepte erweisen sich in dieser Hinsicht als unzulänglich und nicht mehr voll anschlussfähig an die neuen Herausforderungen. Sie haben „blinde Flecken" (Scheunpflug 2001, S. 14). Aber vielleicht kann die Diskussion entlang der Qualitätsdimensionen von Unterricht als Stütze dienen, die eigene Arbeit im Hinblick auf Stärken und

| Qualitätsdimensionen von Unterricht | Lerndimensionen | |
|---|---|---|
| | *Delors 1997* | *Schratz/Weiser 2002* |
| Wissensdimension: | learning to know<br>lernen Wissen zu erwerben | Reproduzierendes, faktenorientiertes Lernen |
| Anwendungsdimension: | learning to do<br>lernen zu handeln | Problem- und Anwendungsorientiertes Lernen |
| Soziale Dimension: | learning to live together<br>lernen zusammen zu leben | Dialogisch, kooperatives Lernen |
| Personale Dimension: | learning to be<br>lernen für das Leben | Persönliches, reflexives Lernen |
| | *Ergänzung durch Schratz/Weiser 2002* | |
| Erkenntnisdimension: | learning to understand<br>lernen zu verstehen | Verstehendes, forschendes Lernen |

Abb. 1: Dimensionen des Unterrichts und des Lernens

Wie kommen wir vom Wollen zum Können? Reicht es aus, wenn SchülerInnen und Schüler das ‚Brasilienprojekt super fanden'? Wird beim Teetrinken und Reiskochen schon der Umgang mit Komplexität eingeübt? Reichen die vielen Kisten und Koffer aus, um beim ‚handlungsorientierten' Riechen an Gewürzen, beim Anziehen eines Sari oder beim Rösten von Kaffeebohnen zur ‚Bewältigung der globalen Risiken der weltgesellschaftlichen Entwicklung' befähigt zu werden?

Ich denke nicht. In dieser Situation kann es wertvoll sein, einen Blick über den Tellerrand Globalen Lernens zu werfen und die Ergebnisse der Unterrichtsforschung in die weitere Betrachtung einzubeziehen. Welche Dimensionen des Bildungsprozesses sind für die Qualität von Unterricht von besonderer Relevanz? Zwischen fünf und sieben Dimensionen werden von den meisten Autoren genannt (vgl. z.B. Gerstenmaier/Mandl 1995; Helmke 2002; Weinert 2000).

Schratz und Weiser entwickeln z.B. im Anschluss an Delors (1997) ein Modell von fünf Dimensionen, das m.E. auch für Globales Lernen gut anwendbar ist (Schratz/Weiser 2002). Sie orientieren sich dabei einerseits an der Taxonomie von Bloom

Schwächen abzuprüfen und sich der Differenz zwischen Wollen und Können bewusst zu werden.

**Globales Lernen: Das Können**

Diese Form der Unterrichtsgestaltung benötigt pädagogische Intelligenz, die nach Barrie Bennet mehrere Aspekte hat:

- reiches und sinnvolles Repertoire von Möglichkeit, Lernen zu beurteilen;
- tiefgehendes Wissen und die Fähigkeit, multiple Inhaltsbereiche zu verknüpfen;
- umfassendes Verständnis darüber, wie Schüler/innen lernen;
- Repertoire an Unterrichtsmethoden, die man auf verschiedene Weise integrieren kann;
- Fähigkeit, pädagogischen Wandel vernünftig anzugehen;
- Persönlichkeit, die Schüler/innen ermutigt, sich auf Lernprozesse einzulassen (Bennet 2002)

Gerade Globales Lernen mit seinem sehr hohem Anspruch benötigt ein Expertenverhalten im Unterricht, das vom Können und nicht nur vom ‚guten Willen' getragen wird. Verfüh-

rerisch bietet sich z.B. das Thema ‚Fairer Handel' für einen handlungsorientierten, schülerzentrierten, offenen, alle Sinne ansprechenden, ... Unterricht an. Produkte können angefasst werden, sie sind bei „Kindern und Jugendlichen positiv besetzt, so dass sich der Brückenschlag zwischen dem Leben hier und dem Leben anderswo wunderbar über den Rohstoff, der in einem ‚fernen, fremden Land' produziert wird, und die Weiterverarbeitung oder den Konsum hierzulande herleiten lässt." (Brünjes 2003, S. 2). Besuche im örtlichen Weltladen öffnen den Unterricht und während die Schülerinnen und Schüler bei einer Erkundung festhalten, aus welchen Ländern der Kaffee kommt, welche Kooperative den Tee verpackt hat, erwerben sie die Kompetenzen, die sie brauchen, um die wachsende Komplexität (s.o.) zu bewältigen. Doch Wolfgang Brünjes merkt auch Fehler an, die bei der unterrichtlichen Umsetzung gemacht werden (ebd.). So stehe das Produkt häufig zu sehr im Vordergrund. Es sollte mehr als ‚Vehikel' dienen, „um Kindern und Jugendlichen das Leben in der ‚einen Welt' näher zu bringen. Nicht das Produkt, sondern das Leben der Menschen, die diesen Rohstoff produzieren, ihr Alltag, ihre Lebensumstände, ihre Zukunftshoffnungen und -ängste sollten zentrale Aspekte des ‚Eine Welt'-Unterrichts sein" (ebd.). Wird diese Alternative den Zielstellungen Globalen Lernens gerecht? Wohl auch nur in einem Teilbereich. Hier ist Klaus Seitz unbedingt zuzustimmen, wenn er die didaktischen Entwürfe und Unterrichtsmaterialen, die derzeit diskutiert werden, als zu schlicht bezeichnet, um der Komplexität gerecht werden zu können. (vgl. Seitz 2000, S. 91).

Pädagogische Intelligenz kann erworben werden. Durch Reflektion, Austausch oder durch Fortbildungen. Doch auch bei Fortbildungen ist es notwendig, sich immer wieder der Zielstellungen Globalen Lernens zu vergewissern und ‚Qualitätsstandards' einzufordern. Von Fortbildungen, die betonen, dass es beim Globalen Lernen im Kern um die Vermittlung einer globalen Perspektive, um das Erkennen von Mustern/Zusammenhängen geht, nach denen unsere Welt funktioniert erwarte ich mehr, als:

- Nach der Begrüßung *Geschichten aus zu tauschen*,
- am Vormittag *Zeitleisten zu malen*,
- vor dem Kaffee *Spielerische Übungen zu uns und der Welt, in der wir leben* zu machen,
- bei der Arbeit mit Ton uns *selbst in der Begegnung mit anderen zu entdecken*
- und vor der Seminarauswertung noch mit *Mandalas – Wege ins Innere* zu finden.[1]

Was wir brauchen, ist eine Qualitätsdebatte auf allen Ebenen Globalen Lernens, die in ein Schulentwicklungskonzept mündet, bei dem die Unterrichtsentwicklung mit dem Schwerpunkt Globales Lernen im Zentrum steht und das durch Personalentwicklung wie z.B. qualifizierte Fortbildungen und Organisationswicklung wie z.B. die Bildung von Lehrerteams, abgestützt wird.

Wenn das begonnen wird, dann hat Globales Lernen einen ersten Schritt vom Wollen zum Können getan.

## Anmerkung

1 Aus einer Einladung zu einer Fortbildung für Globales Lernen im Jahr 2003.

## Literatur

**Asbrand, B.:** Globales Lernen und das Scheitern der großen Theorie. Warum wir heute neue Konzepte brauchen. In: ZEP 25(2002)3, S.13 – 19.

**Bennet, B.:** Unterrichtsentwicklung braucht pädagogische Intelligenz. In Journal für Schulentwicklung (2002)4, S.48 – 53.

**Brünjes, W.:** Und keiner werfe den ersten Stein. Eine Welt im Unterricht – Eine fiktive Geschichte. In: Eine Welt in der Schule (2002)1, S. 2ff.

**Brünjes, W.:** Brückenschlag. Produktthemen im Unterricht. In: Eine Welt in der Schule (2003)1, S. 2f.

**Bühler, H.:** Perspektivenwechsel – unterwegs zu „Globalen Lernen". Frankfurt/M.: IKO 2000 (2. Aufl.).

**Delors, J. (Hg.):** Lernfähigkeit: Unser verborgener Reichtum. Unesco-Bericht zur Bildung für das 21. Jahrhundert. Berlin: Luchterhand 1997.

**Forum ‚Schule für *eine* Welt':** Lernziele für eine Welt. Jona 1989 (3. Aufl.).

**Gerstenmaier, J./Mandl, H.:** Wissenserwerb unter konstruktivistischer Perspektive. In Pädagogik 41(1995)6, S. 867 – 888.

**Haan, G. de/Seitz, K.:** Kriterien für die Umsetzung eines internationalen Bildungsauftrages. Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Teil 2. In: 21 – Das Leben gestalten lernen (2001)2, S. 63 – 66.

**Helmke, A.:** Unterrichtsqualität: Erfassen, Bewerten, verbessern. Seelze: Kallmeyer 2003.

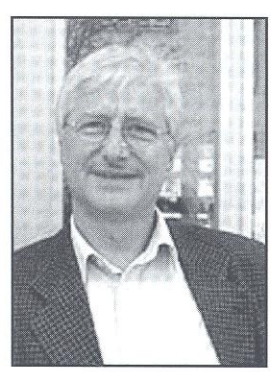
**Scheunpflug, A.:** Evolutionäre Didaktik. Unterricht aus system- und evolutionstheoretischer Perspektive. Weinheim/Basel: Beltz 2001.

**Scheunpflug, A./Schröck, N.:** Globales Lernen. Einführung in eine pädagogische Konzeption zur entwicklungsbezogenen Bildung (hg. v. Brot für die Welt). Stuttgart 2002 (2. Aufl.).

**Schratz, M./Weiser, B.:** Dimensionen für die Entwicklung der Qualität von Unterricht. In: Journal für Schulentwicklung (2002)4, S.36 – 47.

**Seitz, K.:** Bildung für ein globales Zeitalter? Mythen und Probleme weltbürgerlicher Erziehung. In: Scheunpflug, A./Hirsch, K. (Hg.): Globalisierung als Herausforderung für die Pädagogik. Frankfurt/M.: IKO 2000, S. 85 – 114.

**Weinert, F.E.:** Lehr-Lernforschung an einer kalendarischen Zeitenwende: Im alten Trott weiter oder Aufbruch zu neuen wissenschaftlichen Horizonten? In: Unterrichtswissenschaft (2000)1, S. 44 – 48.



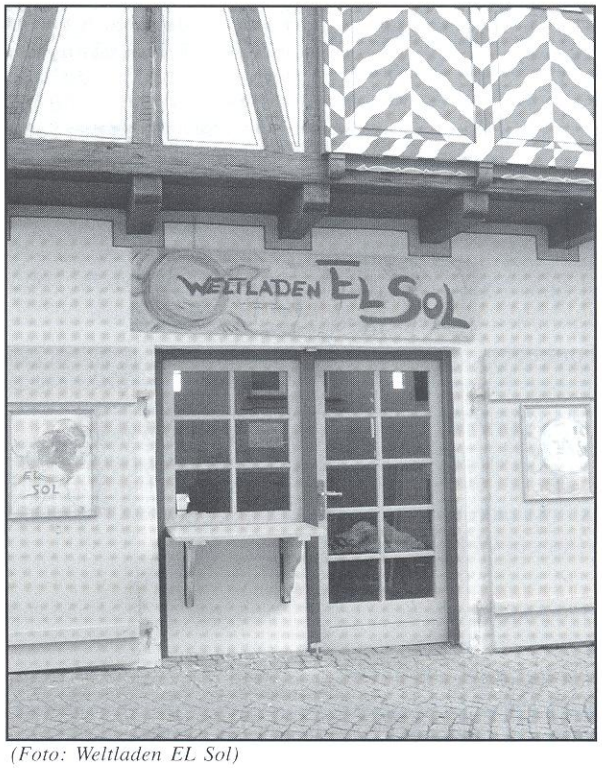
Nikolaus Schröck, geb. 1951, Akademischer Oberrat am Lehrstuhl für Schulpädagogik der Universität Bamberg, war 15 Jahre lang Lehrer an einer beruflichen Schule in Nürnberg, langjährige Tätigkeit als Schulentwicklungsmoderator und in der Lehrerfortbildung, Arbeitsschwerpunkte: Globales Lernen, Schulentwicklung, pädagogische Qualitätsentwicklung und -sicherung.

# Möglichkeiten der Kooperation von Berufsschule und Weltladen – das Beispiel EL SOL in Wangen

*Zusammenfassung: Die Vision einer gerechteren Welt, die selbstverständlich im kaufmännischen Unterricht der Berufsschule durch einen eigenen Weltladen angebahnt werden kann, steht im Zentrum des folgenden Beitrages.*

## Die Vision

Eines der Hauptprobleme der Erde liegt in der ungerechten Verteilung von Macht. Die Industrieländer sind aufgrund historischer Ereignisse in der günstigen Lage, mächtig zu sein und die unterentwickelten Länder von sich abhängig zu wissen. Dies wird dazu genutzt, die bestehende Abhängigkeit aufrecht zu erhalten, vor allem durch unfairen Handel. Viele der armen Länder der Erde sind oftmals reich an Rohstoffen, die jedoch von den westlichen Ländern zu Bedingungen ausgebeutet werden, die jeder Beschreibung spotten. Dadurch, dass die Industrieländer die Preise festsetzen können, wird die bestehende Abhängigkeit konsequent aufrechterhalten.



*(Foto: Weltladen EL Sol)*

Wie herrlich könnte unsere Welt aussehen, wenn alle den grundlegenden Wert der Nächstenliebe nicht nur als Lippenbekenntnis äußerten, sondern auch danach leben würden. Dies könnte ermöglichen, dass jeder Mensch darauf bedacht ist, so zu handeln dass auch der Nächste ein gutes Auskommen hat. Dies ist die Idee der Weltläden und des Ladens *EL SOL* der *Kaufmännischen Schule Wangen*. Es soll so gehandelt werden, dass auch die Produzenten ihr gutes Auskommen haben. Die Mitwirkenden des Ladens sehen sich als einen kleinen Baustein des noch zu errichtenden weltweiten Netzes gegenseitiger Unterstützung. Produzieren, Kaufen und Verkaufen sind jedoch nur Teile der Gesamtvision. Aus Bekanntschaften sollen weltweit Freundschaften entstehen, die das Netz von Gemeinsamkeit weiter ausbauen. Letztendlich soll nicht der faire Handel im Mittelpunkt steht, sondern das Miteinander. Dieser soll ein Gegenpol zum Gegeneinander sein, das sich in der Zielsetzung der meisten Industrieländer ausdrückt, ihre Waren so billig wie möglich zu erwerben.

## Das Schulprojekt

Als „Kaufmännische Schule Wangen" konzentrieren sich Ausbildung und Unterricht auf das Kaufen und Verkaufen. Es liegt nahe, dass diese Aspekte auch praktisch erprobt werden. Dazu wurde durch vielseitige Unterstützung am 4. April 2001 der Laden EL SOL ins Leben gerufen, mit dem zwei Ziele verfolgt werden sollen: Zum einen die Schüler/innen vor Ort in der Praxis mit der Materie vertraut zu machen und zum anderen die in der Vision genannten Ziele zu verfolgen. In der Praxis bedeutet dies, dass Schüler/innen im Laden Unterricht in Buchhaltung, Lagerverwaltung und Einkauf etc. an direkt erlebbaren Beispielen erhalten. Darüber hinaus verkaufen die Schüler/innen im Schichtdienst und können so verschiedene Dinge lernen: z.B. den Umgang mit Kunden, die Einrichtung des Ladens, die tägliche Abrechnung. Dies kann ihnen im späteren Berufsleben sehr zugute kommen. Ein anderes Team kümmert sich um PR-Fragen, hält Kontakt zu den Medien und erneuert immer wieder die Homepage des Ladens. Das Lehrerzimmer ist immer bestens versorgt mit Kaffee, Tee, Schokolade und getrockneten Früchten, was von den Lehrkräften dankbar angenommen wird. Auch im Schulhof findet in den großen Pausen der Verkauf fair gehandelter Produkte statt.

Dem Laden wird von vielen Seiten reges Interesse entgegengebracht, und so konnten schon viele nationale Preise mit diesem Projekt gewonnen werden – z.B. im Jahr 2002 der vom Comeniusinstitut ausgeschriebene Preis ‚Entwicklungsräume gestalten' und der 2. Preis der Landesstiftung Baden Württemberg im gleichen Jahr. Die Idee zieht also Kreise. Die Schüler/innen sind Multiplikatoren, die von ihrer Erfahrung im Laden ein Leben lang zehren und davon erzählen können.

Schon oft konnte die teilweise erstaunliche Macht guter Ideen und Gedanken beobachtet werden, die ganz klein und kaum wahrnehmbar entstehen und im Laufe der Zeit zu gewaltigen Taten und Folgen führen können. Mit diesem kleinen und bescheidenen Beitrag wird die Hoffnung verbunden, dass die Idee des Weltladens EL SOL einer der ganz großen werden möge.

*Malte Straßer und Schüler/innen der 11. Klasse*

Kontakt: Malte Straßer, www.kswangen.de

# Landeskongress 'Globales Lernen in Baden-Württemberg - Bildung für eine zukunftsfähige Entwicklung'

**Schaufenster des Globalen Lernens im Südweststaat**

Das Globale Lernen gehöre nicht länger in die Hinterzimmer, sondern in die „gute Stube" der Landeshauptstadt, entgegnete Karl-Heinrich Rudersdorf vom Zentrum für entwicklungsbezogene Bildung zum Abschluss des Kongresses „Globales Lernen in Baden-Württemberg" am 22. Februar in Stuttgart jenen Teilnehmenden, die Skepsis gegenüber dem fürstlichen Ambiente des Tagungsortes bekundet hatten. Und tatsächlich geriet der Bildungskongress, der am 22. Februar auf Einladung einer breiten Allianz von Nichtregierungsorganisationen und pädagogischen Initiativen unter Federführung des Entwicklungspädagogischen Informationszentrums (EPIZ) und der Kontaktstelle für Umwelt und Entwicklung (KATE) im Stuttgarter Neuen Schloss stattfand, zu einer machtvollen Demonstration für das Globale Lernen, wie sie das Bundesland im deutschen Südwesten noch nicht gesehen hatte. Dank der Mitwirkung von vierhundertfünfzig Teilnehmenden – Lehrer/innen, Schüler/innen, Erziehungswissenschaftler/innen und Mitarbeiter/innen der außerschulischen Jugend- und Erwachsenbildung – rückte der Kongress die Forderungen nach einer Bildungswende für eine gerechte und zukunftsfähige Entwicklung, wie sie das Grundsatzpapier der Veranstalter umreißt (siehe S. 31ff in diesem Heft), zumindest vorübergehend ins Rampenlicht der bildungspolitischen Aufmerksamkeit. In rund dreißig Workshops präsentierten Bildungseinrichtungen und Initiativen ihre Praxismodelle und Serviceangebote für eine zukunftsfähige und weltoffene Bildung oder diskutierten die bildungspolitischen Herausforderungen angesichts von Globalisierung und Kriegsgefahr.

Die Schirmherrin des Kongresses, Baden-Württembergs Kultusministerin Annette Schavan, nahm das Anliegen der Veranstalter auf und bekräftigte, dass Globales Lernen nicht in der Nische schulischer Praxis verharren dürfe. Sie versicherte, dass Globales Lernen bei der anstehenden Revision der Bildungspläne durchgehend berücksichtigt werde. Zugleich aber erteilte sie allem Drängen nach stärkerer finanzieller Unterstützung für die Servicestellen und Netzwerke für eine weltoffene und entwicklungsbezogene Bildung in Baden-Württemberg eine deutliche Absage. Denn Nachhaltigkeit bedeute auch, so die Ministerin, den nachkommenden Generationen keine weiteren öffentlichen Schulden aufzubürden. Zuvor hatte die Kongresskoordinatorin Sigrid Schell-Straub die Forderung bekräftigt, dass die Stärkung des Globalen Lernens der Einrichtung und finanziellen Absicherung einer landesweiten Service- und Schulberatungsstelle bedürfe.

Die aus den Philippinen stammende Trainerin für interkulturelles Lernen Melinda Madew charakterisierte in ihrem Plenarbeitrag die Anerkennung der Vielfalt als Kern des Globalen Lernens. Doch anstatt Multikulturalität als Bereicherung zu begreifen, fahre man in Deutschland lieber fort, sich mit Fragen der Integration und Assimilation von Fremden herumzuschlagen. Die mehr als 150 Millionen Migrantinnen und Migranten auf der Erde kennzeichnete Madew als die „eigentlichen Weltbürger", deren Kompetenz als Promotoren einer zukunftsfähigen Bildung gerade in Baden-Württemberg verstärkt genutzt werden sollte.

Auch von Seiten der Wirtschaft besteht ein wachsendes Interesse am Globalen Lernen, wie der Geschäftsführer der Stuttgarter Industrie- und Handelskammer Martin Frädrich verdeutlichte. Denn überall in der Wirtschaftswelt habe sich die Erkenntnis durchgesetzt, dass die Chancen der Globalisierung nur nutzen könne, wer in Bildung investiere. Die Wirtschaft brauche mehr denn je „kluge" und weltgewandte „Macher". Zugleich bedauerte er, dass die zivilgesellschaftlichen Akteure des Globalen Lernens bislang zu wenig Interesse daran gezeigt hätten, mit der Wirtschaft als ihrem potenziell stärksten Verbündeten ins Gespräch zu kommen.

Die Direktorin von Brot für die Welt, Cornelia Füllkrug-Weitzel, bezweifelte indes, ob das Anliegen der Wirtschaft, die nachwachsende Generation fit für den globalen Markt zu machen, mit der zuvor von Melinda Madew und dem Pädagogikprofessor Hans Bühler skizzierten Kernaufgabe Globalen Lernens, der Sicherung der Vielfalt zu dienen, in Einklang zu bringen sei. Es helfe nicht weiter, wenn alle den Eindruck erweckten, als würden sie mit „Globalen Lernen" stets das Gleiche meinen.

Auch der frühere Vorsitzende der Bundestags-Enquete „Globalisierung der Weltwirtschaft" Ernst-Ulrich von Weizsäcker, riet in seinem Abschlussvortrag dazu, die unterschiedlichen Standpunkte von Wirtschaft, Staat und Zivilgesellschaft auseinander zu halten. Es gehe beim Globalen Lernen um kaum weniger als um die Wiedererfindung der Demokratie, darum, die Grundfesten einer sozialen Marktwirtschaft wieder zu errichten, nachdem die Wirtschaft den Konsens mit dem demokratischen Staat aufgekündigt habe.

Trotz seines nicht wiederholbaren Event-Charakters sei dieser Bildungskongress keine Eintagsfliege, betonte Sigrid Schell-Straub. Die Konferenz knüpfe vielmehr an die Reihe der zahlreichen Bildungskongresse an, die in den vergangenen beiden Jahren im Anschluss an den den bundesweiten VENRO-Kongress „Bildung 21" vom Herbst 2000 in Bonn stattgefunden haben. Und bereits im Mai soll in einer offenen Auswertungstagung des Landesarbeitskreises Schule für eine Welt erörtert werden, wie der Impuls dieses Großereignisses für die Verstetigung des Globalen Lernens in Baden-Württemberg genutzt und wie der bislang versäumte Dialog mit der Wirtschaft verstärkt werden kann.

*Klaus Seitz (epd-Entwicklungspolitik 05/2003)*

Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft / Kommission Bildungsforschung mit der Dritten Welt

# Bildung für eine zukunftsfähige Entwicklung

## Orientierungsrahmen für Globales Lernen. Zur Diskussion gestellt vom Landesarbeitskreis Schule für Eine Welt in Baden-Württemberg

### Dem Auftrag von Rio verpflichtet

Mit der „Agenda 21" hat die Staatengemeinschaft 1992 ein umfassendes Aktionsprogramm beschlossen, das der Welt den Weg in eine ökologisch nachhaltige und sozial gerechte Zukunft weisen soll. Bei der Weltkonferenz für Umwelt und Entwicklung in Rio de Janeiro wurden zugleich konkrete Schritte vereinbart, wie den zentralen globalen Herausforderungen unserer Zeit - der Gefährdung unserer natürlichen Lebensgrundlagen und der wachsenden sozialen Kluft zwischen Arm und Reich - Einhalt geboten werden kann. Alle Staaten haben sich darauf verpflichtet, ihre Gesamtpolitik, vor allem aber ihre Wirtschaftsweise und die vorherrschenden Konsummuster mit den Anforderungen an eine zukunftsfähige Entwicklung und eine partnerschaftliche Zusammenarbeit von Nord und Süd in Einklang zu bringen. Dies gilt in besonderer Weise auch für den Bildungsbereich, denn: „Bildung ist eine unerlässliche Voraussetzung für die Förderung einer nachhaltigen Entwicklung" (Kapitel 36). Die Agenda 21 enthält daher auch einen ausdrücklichen Bildungsauftrag: Die Bildung soll auf allen Ebenen des Bildungswesens am Leitbild einer zukunftsfähigen Entwicklung neu ausgerichtet werden.

Vieles hat sich seit Rio getan. Auch in Baden-Württemberg sind seit Rio vielfältige Programme im Sinne der Agenda 21 auf den Weg gebracht worden. Besonders ermutigend ist das breite Engagement von Initiativen und Kommunen im Rahmen einer „Lokalen Agenda". Von einer deutlichen Weichenstellung in Richtung auf eine zukunftsfähige Entwicklung sind wir jedoch - in Baden-Württemberg wie auch weltweit - noch immer weit entfernt. Dies hat der Weltgipfel für nachhaltige Entwicklung im September 2002 vor Augen geführt, der in Johannesburg zehn Jahre nach Rio die Errungenschaften und Versäumnisse dieser Dekade auf den Prüfstand stellte. Die Zwischenbilanz für „Rio+10" fiel ernüchternd aus. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der bisher größten Konferenz in der Menschheitsgeschichte waren mit dem Befund konfrontiert, dass die wichtigsten der in Rio gesetzten Ziele verfehlt worden sind: Der Zustand der globalen Umwelt hat sich weiter verschlechtert und die weltweite Kluft zwischen Arm und Reich hat sich am Beginn des neuen Jahrtausends weiter vertieft. Die Welt ist auch nach dem Ende des Kalten Krieges von kriegerischen Auseinandersetzungen und Terror erschüttert und die Gefahr, dass sich militärisch ausgetragene regionale und internationale Konflikte zu Flächenbränden mit unübersehbaren Folgen für den Weltfrieden ausweiten, ist erneut gewachsen.

Gleichzeitig wird in der Erklärung von Johannesburg aber auch der Wille zum Ausdruck gebracht, die notwendigen Maßnahmen zur Überwindung von Armut, Umweltzerstörung und Friedlosigkeit im Wissen um die gemeinsame Verantwortung für die Eine Welt nunmehr energischer anzugehen. Der globale Konsens über die Bedingungen einer menschlichen Zukunft für Alle ist seit Rio gewachsen.

Wir bekräftigen den Auftrag von Rio, eine neue globale Partnerschaft, die auf eine nachhaltige Entwicklung ausgerichtet ist, auf den Weg zu bringen. Wir fordern Politikerinnen und Politiker auf Bundes-, Landes- und Gemeindeebene, aber auch die Verantwortlichen in Wirtschaft und Gesellschaft dazu auf, die Ziele der Agenda 21 nachdrücklicher als bisher zum Maßstab ihres Handelns zu machen. Die Menschheit steht an einem Scheideweg – die Wende zu einer nachhaltigen Entwicklung duldet keinen Aufschub mehr.

### Weltoffene Bildung als Schlüssel für eine zukunftsfähige Entwicklung

Ohne Bildung und ohne einen intensiven öffentlichen Diskurs kann es keine zukunftsfähige Entwicklung geben. Die nachhaltige Gestaltung der Globalisierung ist daher auch und vor allem eine gesamtgesellschaftliche Bildungsaufgabe.

Die Agenda 21 hat vielfältige Bemühungen angestoßen, um weltweit eine Neuorientierung der Bildung im Sinne einer „Bildung für Nachhaltigkeit" voranzubringen. Dabei sollen sich Umweltbildung und entwicklungspolitische Bildung gemäß dem Beschluss des Deutschen Bundestages vom 29. Juni 2000 als gleichwertige Säulen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung ergänzen und darüber hinaus die Friedenserziehung einbeziehen.

Erfreulicherweise hat sich auch Baden-Württemberg dem BLK-Modellprojekt „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung" angeschlossen; und zahlreiche Nichtregierungsorganisationen, pädagogische Initiativen und Bildungsstätten offerieren hierzulande seit vielen Jahren Fortbildungsangebote, didaktische Materialien und Beratungsdienste zum „Globalen Lernen", die in wachsendem Maße Anerkennung finden und Breitenwirkung entfalten. Doch auch auf Baden-Württemberg trifft zu, was die UNESCO in ihrem Bericht zum Stand der Umsetzung des Bildungsauftrags der Agenda 21 zehn Jahre nach Rio feststellen musste: Es gibt deutliche Fortschritte auf dem Weg zu einer Bildung für eine zukunftsfähige Entwicklung – aber sie reichen bei weitem noch nicht aus. In mindestens dreifacher Hinsicht wurde der Bildungsauftrag von Rio verfehlt:

- Kein Staat der Welt hat bisher die Vorgabe, die Bildung für eine zukunftsfähige Entwicklung auf allen Ebenen des Bildungswesen als Querschnittaufgabe zu verankern und die Lerninhalte, -methoden und -ziele an den veränderten globalen Herausforderungen zu orientieren, vollständig vollzogen.

- Zwar konnten in vielen Staaten inzwischen nationale Nachhaltigkeitsstrategien erarbeitet werden, viel zu selten allerdings wird darin auch der Bildungsbereich als integraler Bestandteil anerkannt und wahrgenommen.

- Die Verwirklichung des Ziels, allen Menschen zumindest den Zugang zu einer Grundbildung zu ermöglichen, ist in weite Ferne gerückt. Noch immer sind über 110 Millionen Kinder zwischen 6 und 11 Jahren, rund ein Fünftel dieser Altersgruppe, vom Schulbesuch ausgeschlossen. Das bei der Weltbildungskonferenz in Dakar (2000) bekräftigte und zu einem der UN-Millenniumsziele erhobene Leitziel, Grundbildung für Alle bis zum Jahr 2015 zu verwirklichen, wird voraussichtlich von den

fünfzig ärmsten Staaten aus eigener Kraft nicht zu erreichen sein.

Wir bekräftigen den Bildungsauftrag der Agenda 21, der vorsieht, dass die Bildung in allen Bildungsbereichen am Leitbild einer zukunftsfähigen Entwicklung neu zu orientieren ist. Die Entwicklungswende setzt eine Bildungswende voraus. Die Bildungspolitik ist aufgefordert, die Erneuerung der Bildung im Sinne der Agenda 21 voranzubringen.

**Bildung gestaltet die Welt von morgen**

Die durch Bildung erworbenen Kenntnisse, Haltungen und Fähigkeiten zählen zu den wichtigsten Ressourcen, die ein Mensch und die eine Gesellschaft besitzen können. Durch den verschärften internationalen Wettbewerb und den Umbau der Industriegesellschaft zur „Wissensgesellschaft" wächst der Stellenwert der Bildung für die Wettbewerbsfähigkeit einer Volkswirtschaft wie auch für Lebensperspektiven, die sich für jede/n Einzelne/n bieten. In dem Maße, in dem das Bildungsniveau mehr und mehr ausschlaggebend für die gesellschaftlichen wie individuellen Entwicklungschancen wird, wächst allerdings auch das Risiko, dass unzureichende Bildungsmöglichkeiten zum biographischen Scheitern und zu gesellschaftlicher Ausgrenzung führen. Umso größer wird die bildungspolitische Herausforderung, für alle Menschen Zugang zu und Teilhabe an Bildung zu gewährleisten und Benachteiligungen auszugleichen.

Internationale Vergleichsstudien zeigen, dass unser Bildungswesen den Herausforderungen der Globalisierung nicht gewachsen ist. Die Zukunft der Bildung ist u.a. durch die Ergebnisse der TIMSS- und PISA-Studien wieder in den Mittelpunkt der öffentlichen Aufmerksamkeit gerückt. Allerdings ist zu befürchten, dass die anstehenden Reformen im Bildungsbereich unter dem Eindruck von Standortkonkurrenz und dem „Wettbewerb um die besten Köpfe" vor allem ökonomischen Kriterien folgen und vor allem jene Anforderungen betonen, die ein internationalisierter Arbeitsmarkt an die nachwachsende Generation stellt. Soziale, musisch-ästhetische, ethische und interkulturelle Kompetenzen, wie auch die Fähigkeit und Bereitschaft, sich in das politische Leben sachkundig und verantwortungsvoll einzubringen, geraten gegenüber Beschäftigungs- und Fremdsprachen-Qualifikationen allzu leicht in den Hintergrund. Dazu hin verschärfen weltweite Tendenzen zur Privatisierung von Bildungsdienstleistungen und der Bildungsfinanzierung das Risiko insbesondere für sozial schwache Bevölkerungsgruppen, sowie für Migrantenkinder und Behinderte, die Gefahr, von qualitativ höherwertigen Bildungsangeboten ausgeschlossen zu werden.

Wir treten demgegenüber dafür ein, dass ein Bildungswesen so integrativ wie möglich gestaltet sein muss. Das Lernen in heterogenen Lerngruppen birgt ein herausragendes Potenzial für das soziale und interkulturelle Lernen. Eine Pädagogik der Vielfalt, das bereits frühzeitige Erlernen eines toleranten Umgangs mit Heterogenität im eigenen Lebensumfeld, kann ein Schlüssel dafür zu sein, Kompetenzen für den angemessenen Umgang mit den Verwicklungen und der Fremdheit in der Weltgesellschaft zu erwerben.

Unter dem Titel eines „Globalen Lernens" ist seit rund 10 Jahren ein Bildungskonzept in der Diskussion, das in diesem Sinne integrativ angelegt ist, einen multiperspektivischen Ansatz verfolgt und ganzheitliche Lernformen zur Geltung bringt. Globales Lernen ist dem Leitbild einer zukunftsfähigen globalen Entwicklung und den Menschenrechten verpflichtet und knüpft in erster Linie an die Erfahrungen der entwicklungspolitischen Bildung, der Friedenspädagogik und des interkulturellen Lernens an. Wir begreifen Globales Lernen als einen wesentlichen Beitrag zu einer umfassenden Bildungsreform, die auch der Ergänzung durch innovative Impulse aus anderen pädagogischen Arbeitsfeldern bedarf.

Wir verstehen Globales Lernen als eine pädagogische Antwort auf die Herausforderungen der Globalisierung. Globales Lernen macht die weltweiten Verflechtungen erkennbar und erhellt die mit der Globalisierung verbundenen wirtschaftlichen, sozialen, ökologischen, politischen und kulturellen Chancen und Risiken. Im Mittelpunkt Globalen Lernens steht die Verwirklichung einer globalen Anschauungsweise in der Erziehung. Globales Lernen möchte Menschen dazu motivieren und dazu befähigen, an der Gestaltung der Weltgesellschaft engagiert und sachkundig teilzuhaben. Globales Lernen braucht neue Allianzen, es setzt auf die Vernetzung schulischer und außerschulischer Lernorte und Lernpartner. Globales Lernen ist nach unserem Verständnis vor allem ein Konzept sozialen Lernens, das sich nicht darauf beschränken kann, bloßes Wissen über Globalisierung oder Beschäftigungsqualifikationen zu vermitteln.

Wir begrüßen das wachsende gesellschaftliche Interesse an einer Erneuerung der Bildung.

Wir erkennen an, dass Bildung auch den veränderten Anforderungen in der Arbeitswelt einer globalisierten Wissensgesellschaft Rechnung tragen muss, warnen aber zugleich vor einer Engführung von Bildung auf ökonomisch verwertbare Qualifikationen. Im Mittelpunkt einer erneuerten, zukunftsfähigen Bildung müssen die Ziele der Weltoffenheit und Toleranz, der interkulturellen Kommunikationsfähigkeit, der Friedensfähigkeit und der Gestaltungskompetenz für eine ökologisch nachhaltige und partnerschaftliche Entwicklung stehen.

**Globales Lernen in Baden-Württemberg: Forderungen**

In Baden-Württemberg sind seit vielen Jahren zahlreiche Initiativen und Bildungseinrichtungen für die Förderung des Globalen Lernens und der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung aktiv. Bereits der landesweite Bildungskongress „Lernen in der Einen Welt" in Freiburg im „Rio-Jahr" 1992 dokumentierte die Vielfalt des Engagements und die Kreativität der Konzepte. Der Stuttgarter Bildungskongress 2003 knüpft ausdrücklich an diese Traditionslinie an.

In den vergangenen zehn Jahren konnten in manchen Bereichen bemerkenswerte Fortschritte erzielt werden. So hat sich ein Bündnis von Nichtregierungsorganisationen für Globales Lernen in Baden-Württemberg erweitert und gefestigt, haben globale Fragen zunehmend in Bildungspläne und in die Schulpraxis Eingang gefunden. Mit der „Bildungsplanreform 2004", sowie der geplanten Einführung von Kontingentstundentafeln und schulinternen Curricula zeichnen sich Perspektiven für eine Stärkung eines weltoffenen Lernens, neue Freiräume für die Kollegien und die Ermutigung von lokalen Lernnetzwerken ab.

Die Fortentwicklung von Prozessen der inneren Schulreform, die bereits an vielen Schulen eingesetzt und die eine stärkere Partizipation von Kollegien und zu Unterrichtenden initiiert hat, darf jetzt nicht stehen bleiben. Eine Engführung des Unterrichtens nur auf abfragbare und national vergleichbare Wissensbestände wäre eine fatale Fehlentwicklung, die durch die Einführung von sog. „Bildungsstandards" tatsächlich zu befürchten ist. Innovative und mutige Schritte sind erforderlich, um eine zukunftsfähige Bildung an den Schulen zu etablieren. Es bedarf radikaler Änderungen: so muss z. B. auch das dreigliedrige Schulwesen mit früher Selektion, die Leistungsdifferenzen anwachsen lässt und hinderlich für Förderung und Integration ist, nach den Ergebnissen der PISA-Studie in Frage gestellt werden.

Damit das Globale Lernen weiter gefördert und verbreitet werden kann, sind weitere konkrete Schritte zu gehen. Wir appellieren an alle im Bildungsbereich Verantwortlichen und Tätigen, zur Umsetzung folgender Kernpunkte beizutragen:

**1. Lernen für eine globale Weltsicht ermutigen und ermöglichen**

Dies bedeutet vor allem

- im Lernprozess eine weltoffene und multiperspektivische Weltsicht verwirklichen; eurozentrische Weltbilder in den Bildungsplänen und in den Inhalten der Bildungseinrichtungen sollten abgebaut bzw. vermieden werden;
- soziales und interkulturelles Lernen, das die „soft skills" gegenüber den „hard skills" betont, stärken; Lernarrangements müssen so angelegt sein, dass die Persönlichkeitsbildung, also die lernende Auseinandersetzung mit Einstellungen, Haltungen, Werten und Orientierungen mindestens gleichrangig neben der Vermittlung beruflicher Qualifikationen steht;
- lebendiges, selbstorganisiertes und aktivierendes Lernen wesentlich stärker als bisher praktizieren; das verantwortungsvolle Zusammenleben in einem demokratischen Gemeinwesen und der gewaltfreie Umgang mit Konflikten müssen praktisch eingeübt werden.

**2. Die Schule für Globales Lernen öffnen**

Dies bedeutet vor allem

- partizipative Schulstrukturen gewährleisten und das Schulleben in all seinen Facetten nachhaltig und demokratisch gestalten; Prozesse der inneren Schulreform können dies in Gang bringen;
- eine enge Vernetzung mit lokalen Agenda-Prozessen fördern und eine weitere Öffnung der Schule für außerschulische Partner.

**3. Das Menschenrecht auf Bildung für Alle verwirklichen**

Dies bedeutet vor allem

- jeder Ausgrenzung sozial Schwacher, ethnischer Minderheiten und Behinderter entgegenwirken und bildungsbenachteiligte Gruppen stärker in Regeleinrichtungen integrieren;
- die Grundbildung weltweit durchsetzen helfen, das Recht auf Bildung auch für alle in unserem Land lebenden Flüchtlingskindern ohne Einschränkung einlösen.

**4. Globales Lernen als Querschnittsaufgabe auf allen Ebenen der Bildung verankern**

Dies bedeutet vor allem

- in der Lehreraus- und -fortbildung Globales Lernen und Bildung für nachhaltige Entwicklung etablieren;
- im Bildungsrat Baden-Württemberg verstärkt Kompetenz und Expertise für interkulturelles Lernen und internationale Bildungszusammenarbeit einbinden;
- eine landesweite Service- und Schulberatungsstelle „Globales Lernen" in Baden- Württemberg einrichten und finanziell absichern unter Beteiligung aller im Bereich des Globalen Lernens in Baden- Württemberg tätigen Initiativen;
- die Weiterarbeit der in Baden- Württemberg bereits bestehenden entwicklungs-, friedens- und umweltpädagogischen Initiativen und Programmen sichern, z. B. über die Gründung einer Bund-Länder-NRO-Stiftung für entwicklungsbezogene Inlandsarbeit;
- grenzüberschreitende Bildungs- und Forschungskooperationen zum Globalen Lernen ausbauen und die internationale Zusammenarbeit in Bildungsfragen intensivieren;
- bei Projekten in der Entwicklungszusammenarbeit längerfristige und nachhaltige Schwerpunkte setzen; den Stellenwert der Entwicklungspolitik im Landeshaushalt und in der Landespolitik des Landes Baden-Württemberg stärken;
- dem Aktionsplan des Weltgipfels von Johannesburg gemäß, die Erziehung für einen zukunftsfähigen Lebensstil, für nachhaltige Konsum- und Produktionsmuster als Querschnittaufgabe in allen unseren Bildungseinrichtungen verankern.

Der Landesarbeitskreis Schule für Eine Welt (LAK) ist ein Zusammenschluss engagierter Pädagoginnen und Pädagogen in Sachen „Eine Welt/Dritte Welt in Schule und Unterricht" in Baden-Württemberg. Der LAK hatte sich 1988 gebildet und seither an vielen Lehrer/innen-Fortbildungen, Bildungskongressen und Stellungnahmen zu Lehrplanrevisionen mitgewirkt. In ihm arbeiten Vertreter/innen des Entwicklungspädagogischen Informationszentrums (EPIZ) in Reutlingen, des Instituts für Friedenspädagogik in Tübingen (ift), der Kirchen, des Landesinstituts für Erziehung und Unterricht, der Landeszentrale für politische Bildung in Baden-Württemberg, der Stiftung Entwicklungs-Zusammenarbeit (SEZ), der Unesco-Projekt-Schulen, des World University Service (WUS) in Wiesbaden und zahlreiche Lehrerinnen und Lehrer aller Schularten und -stufen zusammen. Die Geschäftsführung, die bisher vom Zentrum für Entwicklungsbezogene Bildung (ZEB) der evangelischen Landeskirche Württemberg wahrgenommen wurde, liegt nun beim Entwicklungspädagogischen Informationszentrum Reutlingen.

*Landesarbeitskreis Schule für Eine Welt Baden-Württemberg, 21. November 2002*

Kontakt: EPIZ, Planie 22, 72764 Reutlingen, Telefon 07121/49 10 60; info@epiz.de

# Weltalphabetisierungsdekade der Vereinten Nationen ausgerufen

Am 13. Februar 2003 wurde die Weltalphabetisierungsdekade durch die Vereinten Nationen mit einer feierlichen Zeremonie ausgerufen. Von 2003 bis 2012 zielt die Dekade im Rahmen des Programms ‚Bildung für alle' darauf, die im Jahr 2000 auf dem Weltbildungsforum in Dakar gesetzten Ziele zu erreichen. Diese sehen u.a. vor, die Analphabetenrate bei Erwachsenen weltweit um die Hälfte zu reduzieren, allen Kindern den Besuch der Grundschule zu ermöglichen und die Qualität von Bildung zu verbessern.

In der Resolution 56/116 der vereinten Nationen vom 19. Dezember 2001 heißt es: „Alphabetisierung ist eine unabdingbare Voraussetzung für die aktive Teilnahme am gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Leben des 21. Jahrhunderts." Es wird weiterhin der Zusammenhang zwischen verbesserten Bildungsmöglichkeiten, insbesondere für Mädchen, und der Minderung der Armut herausgestellt.

Die Koordinierung der Dekade wurde der UNESCO übertragen. Innerhalb der UNESCO wird das UNESCO-Institut für Pädagogik (UIP) die konzeptionelle Begleitung gestalten. Eine der Aufgaben des UIP im Rahmen der Dekade wird darin bestehen, Mitgliedsländern Richtlinien zur Verankerung der Themen Alphabetisierung, non-formale Bildung, und lebenslanges Lernen in ihre nationalen Bildungsprogramme zur Verfügung zu stellen. Das Institut wird weiterhin technische Hilfestellung für die Entwicklung und Evaluierung von Alphabetisierungsprogrammen, Lehr- und Lernmaterial und die Ausbildung von Alphabetisierungstrainern leisten.

Kontakt: Maren Elfert, UNESCO-Instit für Pädagogik, m.elfert@unesco.org, www.unesco.org/education/litdecade

# CONFINTEA-Zwischenbilanz, Konferenz in Bangkok 2003

Vom 6. bis 11. September 2003 wird eine Mid-Term Review Conference in Bangkok stattfinden. Dort soll Bilanz gezogen werden, inwieweit die Empfehlungen der Fünften Internationalen Konferenz über Erwachsenenbildung (CONFINTEA V) umgesetzt worden sind. Im Juli 1997 kamen rund 1500 Menschen aus aller Welt in Hamburg zusammen, um eine umfassende und ganzheitliche Vision des Erwachsenenlernens in der Perspektive des lebenslangen Lernens voranzutreiben. Grundlage der Diskussionen war ein partnerschaftlicher Dialog von Regierungs-, Nichtregierungsorganisationen und dem privaten Sektor. Zwei Dokumente wurden seinerzeit verabschiedet: Die Hamburger Deklaration und die Agenda für die Zukunft, deren Empfehlungen in zehn Themen gegliedert sind.

Ziel der Bangkok-Konferenz soll es sein, die Erwachsenenbildung zurück auf die Agenda aller Länder, der UNESCO und anderer internationaler Organisationen zu bringen. Dazu sollen Entwicklungen seit 1997 dokumentiert und neue Trends und Themen auf verschiedenen Gebieten aufgezeigt werden: Grundbildung und Alphabetisierung für Erwachsene, Lernen im Erwachsenenalter, lebenslanges Lernen auf der politischen, programmatischen und institutionellen Ebene.

Die Bestandsaufnahme wird auf vier Ebenen durchgeführt: erstens nach Ländern, zweitens nach Regionen, drittens nach Themen (entsprechend der 10 CONFINTEA V-Themen) und viertens aus der Perspektive der Zivilgesellschaft. Zur Halbzeit zwischen CONFINTEA V und VI (2009) soll die Bangkok-Konferenz den CONFINTEA Folgeprozess beleben, regionale und thematische Netzwerke stärken und die Basis für eine gründliche Beurteilung der Erwachsenenbildung im Jahr 2009 schaffen.

Kontakt: Louise Silz, l.silz@unesco.org, www.unesco.org/education/uie, www.unesco.org/education/uie/activities/CONFVReviewindex.shtml

# Bericht aus der VENRO-Arbeitsgruppe „Entwicklungspolitische Bildung"

## VENRO mit neuem Logo und neuer Internetseite

VENRO präsentiert sich seit Anfang April mit neuem Signet und einer vollständig umgestalteten Internetseite. Die VENRO-Website www.venro.org bietet in übersichtlicher und komplett überarbeiteter Form Themen- und Serviceangebote zur Arbeit und den Positionen des Verbandes. Sie ermöglicht zudem den Zugang zu allen aktuellen VENRO-Publikationen und -Pressemitteilungen.

Neu ist auch, dass die „Mitglieder-Datenbank" nicht nur Grunddaten der VENRO-Mitgliedsorganisationen liefert, sondern auch die Tätigkeitsprofile und Länder, in denen sich die Organisationen im Rahmen ihrer jeweiligen Programm- und Projektarbeit engagieren.

Direkt von der Startseite gelangt man nicht nur zu einer Übersicht mit Links zu wichtigen nationalen und internationalen entwicklungspolitischen Websites, sondern auch zu den laufenden VENRO-Projekten „Perspektive 2015 – Armutsbekämpfung braucht Beteiligung!" und „PRSP-Watch". Ein Veranstaltungskalender („Termine"), die Möglichkeit zur Volltextsuche, eine Sitemap und Informationen in englischer, französischer und spanischer Sprache sind weitere benutzerfreundliche Bestandteile der neuen VENRO-Homepage.

## Neue entwicklungspolitische Dachorganisation CONCORD in Brüssel gegründet: VENRO-Vorstandsmitglied vertritt Interessen deutscher NRO

Mehr als 1.200 entwicklungspolitische Nichtregierungsorganisationen haben am 30. Januar 2003 in Brüssel die neue entwicklungspolitische Dachorganisation CONCORD (Confederation for Coordination of Relief and Development NGOs) gegründet. *„CONCORD soll schlagkräftiger, effizienter und durchsetzungsfähiger als die Vorgängerorganisation, das Liaison Committee (LC) werden, die in den letzten zwei Jahren ein eher konflikt- und spannungsreiches Verhältnis mit der EU-Kommission hatte. Insbesondere will man vom EU-Finanztopf unabhängiger werden und nicht nur Ausführungsorgan, sondern Partner von Brüssel sein"*, so Eberhardt Neugebohrn, Vorstandsmitglied von VENRO. Als Bindeglied zwischen der lokalen NRO-Ebene und der EU-Kommission will CONCORD dem zivilgesellschaftlichen Beitrag zur europäischen Entwicklungspolitik mehr Gewicht verleihen und insbesondere durch die thematische Arbeitsgruppe ‚Funding Group' versuchen, die finanziellen Interessen von NRO zu stärken. Elke Rusteberg, VENRO-Vorstandsmitglied und Fachbereichskoordinatorin Internationales, wird künftig die deutschen entwicklungspolitischen Organisationen in dem neunköpfigen Vorstand von CONCORD vertreten. Zum ersten Präsidenten von CONCORD ist der Niederländer Frans Polman gewählt worden.

Info: Elke Rusteberg, Kindernothilfe e.V., Tel.: 0203 / 7789-0, elke.rusteberg@knh.de oder VENRO e.V., Kaiserstr. 201, 53113 Bonn, Tel.: 0228 / 94677-14/-0, Fax: 0228 / 94677-99, presse@venro.org, web: www.venro.org

## Ergebnis der VENRO-Abfrage ‚Qualifizierungsangebote 2003 im Bereich des Globalen Lernens'

Ein wichtiger Aspekt der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit ist die Qualitätssicherung. Deshalb ist die Nachfrage nach Weiterbildungsmöglichkeiten bei den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern in diesem Arbeitsbereich sehr groß.

Die VENRO-AG Bildung hat daher Anfang des Jahres eine Umfrage gestartet, welche Angebote der Weiterbildung für haupt- und ehrenamtlich Beschäftigte von entwicklungspolitischen NRO im Bereich der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit bereits bestehen und für Interessierte zugänglich sind.

Das Ergebnis findet sich unter dem Titel der ‚Qualifizierungsangebote 2003 im Bereich des Globalen Lernens' auf der VENRO-Homepage unter: www. venro. org -> Publikationen -> Einzelveröffentlichungen ->Globales Lernen.

## Link-Liste zum Irak-Krieg

Angesichts der aktuellen Kriegs-Situation im Irak hat die VENRO-Mitgliedsorganisation World University Service (WUS) eine umfassende Linkliste mit Materialien und weiterführenden Informationen zum Thema zusammengestellt und unter www.wusgermany.de/infostelle eingestellt. Insbesondere MultiplikatorInnen wird so der leichte und schnelle Zugang zu Unterrichtsmaterialien ermöglicht. So haben beispielsweise Schulbuchverlage sehr rasch auf die weltpolitischen Ereignisse reagiert, eine Reihe von Materialien entwickelt und vieles direkt zum Download auf ihren Homepages eingestellt. In der fortlaufend aktualisierten Liste finden sich auch die Angebote vieler Landes-Bildungsserver sowie Materialien und Stellungnahmen von NROs.

*Heike Schmid, WUS/Mitglied der VENRO-AG Entwicklungspolitische Bildung*

Klaus Seitz

# Bildung in der Weltgesellschaft

**Gesellschaftstheoretische Grundlagen Globalen Lernens. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel 2002. 496 S., ISBN 3-86099-0, € 29,90.**

Das Buch ist die Publikation der Habilitationsschrift des Autors, mit der er die gesellschaftstheoretische Globalisierungsdebatte im interdisziplinären Dialog für die Pädagogik fruchtbar machen möchte (S. 13). Es ist das große Verdienst dieser Arbeit, auf die Wichtigkeit des interdisziplinären Dialogs zwischen Erziehungs- und Sozialwissenschaft hinzuweisen, und es ist Klaus Seitz gelungen, diese Interdisziplinarität in seiner Arbeit für das Globale Lernen fruchtbar zu machen.

Das schwergewichtige Werk (496 Seiten!) ist in der Tat inhaltsschwer. Es stellt eine umfassende Darstellung der wesentlichen Beiträge der soziologischen und politikwissenschaftlichen Globalisierungsdebatte dar, erläutert das Luhmann'sche Weltgesellschaftstheorem en detail, da dieser systemtheoretische Ansatz die theoretische Grundlegung der Arbeit darstellt. Seitz beschäftigt sich mit der ethischen Frage nach globaler Gerechtigkeit und Zukunftsfähigkeit unter den beschriebenen (welt-)gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und in umfassender thematischer Breite mit dem gesamten Problemzusammenhang ‚Globalisierung und Bildung'. Hier geht es sowohl um die der international vergleichenden Erziehungswissenschaft zuzuordnende Fragestellung, was der fortschreitende Globalisierungsprozess für das Erziehungssystem bedeutet, als auch um die didaktische Frage nach Konzepten Globalen Lernens. Die Fülle des in dieser Habilitationsschrift zusammengetragenen Materials und die gut verständlichen und umfassenden Darstellungen sind für die Leserin eine hervorragende Informationsquelle und bieten reichlich Stoff zum Nachdenken für alle, die sich mit den Herausforderungen beschäftigen, die sich aus der Entwicklungstatsache zur Weltgesellschaft für Bildung und Erziehung ergeben. Gleichzeitig fordert der Umfang des Buches aber auch eine gewisse Überwindung vom Leser, sich an das Lesen einer solch voluminösen Qualifikationsarbeit zu machen. Wäre weniger möglicherweise mehr gewesen?

Angesichts der Vielzahl der Themenfelder, die Seitz bearbeitet, verliert man leicht den Überblick, welches eigentlich die Forschungsfrage ist. Jede der Fragestellungen hätte für sich genommen eine lesenswerte und gut durchdachte Arbeit ergeben, möglicherweise hätte die Konzentration auf *eine* Fragestellung die Argumentation geschärft und dem Buch und seinen Thesen noch mehr Aufmerksamkeit verschafft. Seitz beschäftigt sich mit der Weiterentwicklung des Konzepts Globalen Lernens durch gesellschaftstheoretische Fundierung; außerdem mit der Frage, wie die Bildungsinstitutionen auf die Herausforderungen der Globalisierung reagieren. Forschungsinteresse von Seitz ist außerdem, die systemtheoretische Fundierung Globalen Lernens mit der kritischen Theorie zu versöhnen und aufzuzeigen, wie der Luhmann'sche Weltgesellschaftsansatz um die normative Perspektive der globalen Gerechtigkeit erweitert werden kann.

Aufgrund der inhaltlichen Fülle ist es nicht möglich, im Rahmen dieser Rezension einen vollständigen Überblick über den Inhalt des Buches zu geben. Im Folgenden sollen zwei Fragen herausgegriffen werden: die Ergänzung des Luhmann'schen Weltgesellschaftstheorems um die ethische Dimension und eine in diesem Sinne gesellschaftstheoretisch fundierte Weiterentwicklung des Globalen Lernens. Der Problemaufriss des ersten Kapitels stellt diese Fragen in den Mittelpunkt: „Das Hauptaugenmerk meiner Untersuchung gilt der gesellschaftstheoretischen Grundlegung einer Didaktik des Globalen Lernens" (S. 27). Bereits in diesem ersten Kapitel legt sich Seitz auf die systemtheoretische Perspektive fest: Das Erziehungssystem wird „als funktionales Teilsystem der Gesellschaft begriffen" (S. 35). Der Stellenwert der Luhmann'schen Theorie der Weltgesellschaft für die didaktische Theorie bestehe in der Selektion der relevanten Bildungsinhalte, da die Weltgesellschaft „Kontext wie Gegenstand Globalen Lernens" sei (S. 40). Auch im Blick auf den Vermittlungsaspekt hält Seitz den Rekurs der Didaktik allein auf die pädagogische Anthropologie für eine Engführung und fordert den Bezug auf eine Theorie der Ko-Evolution psychischer und sozialer Systeme (S. 41). Seine Überlegungen, wie eine Theorie, die die Komplexität der Weltgesellschaft im Sinne der Systemtheorie ernstnimmt, dennoch eine kritische Theorie sein kann (S. 42ff), münden in die Feststellung, dass die gesellschaftliche Entwicklung nicht der Evolution überlassen werden dürfe und dass deshalb normative Maßstäbe notwendig seien,

die „nicht aus der Theorie der Gesellschaft allein zu gewinnen (sind), sondern einer ethischen Begründung (bedürfen)" (S. 47). Vor diesem Hintergrund formuliert Seitz sein Forschungsprogramm: „Diese Studie ist daher ein Versuch, das spannungsreiche Verhältnis zwischen einer Systemtheorie der Weltgesellschaft und einer sozialethischen Theorie der internationalen Gerechtigkeit zu überbrücken und diese Verknüpfung für eine kritische Bildungstheorie fruchtbar zu machen." (ebd.) Damit stellt Seitz eine wichtige Forschungsfrage, die die zentrale und gleichzeitig nach wie vor ungelöste Frage in der Theorie Globalen Lernens ist: Lässt sich die Verpflichtung auf globale Gerechtigkeit in einem evolutions- bzw. systemtheoretischen Ansatz theorieimmanent begründen?

Seitz beschwört zwar die systemtheoretische Fundierung seiner Arbeit, die paradigmatische Orientierung an der Weltgesellschaftstheorie Luhmanns. Dies kann aber nicht von der Tatsache ablenken, dass Seitz an den entscheidenden Punkten die Perspektive der Theorie kommunikativen Handelns von Habermas einnimmt.

So hält Seitz beispielsweise die „Systemintegration der Gesellschaft" für unzureichend und fordert mit ausdrücklicher Bezugnahme auf Habermas eine Sozialintegration, eine „weltbürgerliche Identität", die in der „rationalisierten Lebenswelt" gründen müsse (S. 148) und „Bedingung der Möglichkeit einer demokratischen Selbststeuerung der globalen Gesellschaft" sei (S. 149). Im Folgenden erläutert Seitz, dass die Legitimität der der weltbürgerlichen Identität zugrunde liegenden Normen durch Partizipation im Sinne Habermas' erreicht werde, „Legitimation durch Verfahren" ist das Konzept (S. 153). Hierzu sei es notwendig, in internationalen Netzwerken „transnationale Solidarität" zu praktizieren. Dies sei Aufgabe des Globalen Lernens und führe zu einer kosmopolitischen Identität (S. 154f). Seitz liefert selbst die Begründung für seine handlungs- und subjekttheoretische Argumentation: „Dies hängt nicht zuletzt damit zusammen, dass die Systemtheorie dem beschriebenen Problem der Diskrepanz von systemischer und sozialer Integration nur geringe Aufmerksamkeit schenkt." (S. 161) Aber rechtfertigt dies die umstandslose Ergänzung systemtheoretischer, deskriptiver Beschreibungen um Aussagen einer normativen Theorie? Müsste man nicht eher akzeptieren, dass das, was Habermas als „Sozialintegration" bezeichnet, bei Luhmann in der Theorie sozialer Systeme aufgeht? Dass Luhmann sich nicht für die Frage nach dem Subjekt interessiert, da er Gesellschaft gar nicht als Summe von Subjekten sondern als Kommunikation beschreibt?

Unter der Überschrift „Die Selbstgefährdung der Weltgesellschaft" (S. 167ff) folgt eine weitere Distanzierung Seitz' von grundlegenden Prämissen der Luhmann'schen Theorie: Mit dem Fazit, dass es „nicht einsichtig zu machen (ist), weshalb fundamentale soziale Strukturen gegen Kritik und Veränderungsimpulse immun sein sollten" (S. 169), stellt Seitz das Konzept der Selbstreferentialität sozialer Systeme infrage (S. 168f) und fordert im Folgenden eine politische und ethisch begründete Steuerung der Evolution (S. 177 – 197). Begründet wird dies damit, dass die globalen Risiken eine „evolutionäre Herausforderung" (Habermas) darstellten, weil die Problemlösekapazität der Weltgesellschaft nicht ausreichte, und „bei Strafe des Untergangs zu strukturellen Transformationen nötigen" (S. 181f). Hieraus folgt bei Seitz die Notwendigkeit politischer und pädagogischer Interventionen (S. 182) und die Forderung nach dem Primat des Politischen im Sinne Habermas' (S. 189), d.h. nach einer Weltinnenpolitik (S. 191ff): „Wenn die Bedingung der Möglichkeit menschlichen Zusammenlebens selbst kontingent werden und zur Disposition stehen, müssen die Grenzen und Tabus einer selbstdestruktiven Eskalation der Optionen *politisch*, d.h. auf der Grundlage bewusster und der Rechtfertigung bedürftiger Entscheidungen, gesetzt werden." (S. 191, H.i.O.). Mit dieser These eines ethisch begründeten Korrektivs der evolutionären Logik (S. 197) verlässt Seitz endgültig die teleonome Weltgesellschaftstheorie Luhmanns und formuliert statt dessen eine teleologe Theorie.

Vor diesem an Habermas orientierten theoretischen Hintergrund ist es nur folgerichtig, dass die Beantwortung der Frage nach einer Theorie internationaler Gerechtigkeit im Kontext einer komplexen und pluralen Weltgesellschaft im vierten Kapitel auf eine diskursethische Position hinausläuft (S. 206ff, 247ff). Seitz grenzt sich zwar von solchen moralischen Positionen ab, die Differenzen und Vielfalt nicht wahrnehmen, wie beispielsweise dem Küng'schen Weltethos, formuliert aber dennoch eine klare normative Orientierung: Nur um den Preis der „Anerkennung der Normativität des Faktischen" könne eine kritische Gesellschaftstheorie auf Bewertung verzichten, „politische Kontextsteuerung" der Funktionssysteme der Weltgesellschaft sei nötig und möglich (S. 213). Die Überlegungen zu globaler Verantwortung und globaler Gerechtigkeit münden in die Aufgabenbeschreibung Globalen Lernens, „elementare Weltbügertugenden" (Höffe) zu fördern (S. 235). Das „Moral-Paradox" (Lütterfelds) will Seitz durch eine „gemäßigt universalistische Position" (S. 248) abschwächen, die um die eigene Partikularität weiß, aber an allgemeingültigen Normen festhält; „die Legitimation der Geltung und die Anerkennung moralischer Urteile bleiben [...] an die Faktizität eines diskursiven Kommunikationszusammenhang gebunden" (S. 249) – ganz im Sinne Habermas' und Apels (vgl. S. 249ff). Seitz' Position eines „differenzempfindlichen moralischen Universalismus" gründet auf dem „Vermögen des Menschen, gemäß einer prinzipiengeleiteten postkonventionellen Moral urteilen und handeln zu können" (S. 260f).

Wiederum zwangsläufig resultiert aus den handlungstheoretischen Prämissen und der ethischen Positionierung ein normatives Konzept Globalen Lernens, das zudem auf klassische handlungstheoretische didaktische Theorien rekurriert (Blankertz 1975, Klafki 1994, Robinsohn 1973). Auch hier wird deutlich, dass der Anspruch einer an der Luhmann'schen Theorie orientierten Arbeit von Seitz nicht durchgehalten wird: In diesem sechsten Kapitel, das sich mit der Didaktik des Globalen Lernens beschäftigt, werden konstruktivistische oder systemtheoretische Ansätze der allgemeinen Didaktik nicht rezipiert.

Fazit: Die Habilitationsschrift von Seitz erreicht das hoch gesteckte Ziel nicht, Handlungs- und Systemtheorie in einem neuen gesellschaftstheoretisch begründeten Ansatz zu vereinen. Das wäre der Quadratur des Kreises gleichgekommen

und von daher ohnehin ein unerreichbares Ziel. Es ist dennoch richtig, wenn Seitz in seinem Schlusskapitel einen reichhaltigen Ertrag seiner Studie bilanziert (S. 452ff). M. E. besteht der besondere Wert des Buches in dreierlei Hinsicht: Erstens ist es ein informiertes Buch über Globalisierungs- und Gerechtigkeitstheorien und ihre Bedeutung für Pädagogik und Didaktik, das allein deshalb für die Zielgruppe der im Globalen Lernen Engagierten sehr lesenswert ist. Zweitens ist die Arbeit von Seitz m. W. das erste solide theoretisch begründete handlungstheoretische Konzept Globalen Lernens, an dem in Zukunft niemand vorbeikommt, der sich an der wissenschaftlichen Debatte um Globales Lernen beteiligt. Wegen der theoretischen Gründlichkeit ist die Habilitation von Seitz drittens eine erste fundierte Auseinandersetzung mit der evolutionären Theorie aus der Perspektive des handlungstheoretischen Paradigmas, und es steht außer Frage, dass Seitz damit einen wesentlichen Beitrag zur Versachlichung und Weiterentwicklung der Theoriedebatte um Globales Lernen geleistet hat.

*Barbara Asbrand*

Christel Adick / Wolfgang Mehnert

# Deutsche Missions- und Kolonialpädagogik in Dokumenten

**(unter Mitarbeit von Thea Christiani).**
**Frankfurt, IKO, 2001, 245 S., ISBN 3889392377, € 39,00.**

Adick und Mehnert, zwei ausgewiesene Wissenschaftler zur Geschichte des deutschen Kolonialismus, vor allem seines schulischen Erziehungswesens, präsentieren uns ein Werk, das im Rahmen bereits erschienener Kolonialliteratur eine bis dato bestehende Lücke schließt. Der Untertitel über die „Deutsche Missions- und Kolonialpädagogik in Dokumenten" informiert den Leser, dass es sich um eine kommentierte Quellensammlung aus den Afrikabeständen deutschsprachiger Archive der Jahre 1884 bis 1914 handelt. Das macht neugierig, zumal die Bildungsentwicklung in den deutschen Kolonialgebieten durch die Erziehungswissenschaft bisher nur recht unzureichend und partiell erforscht ist. Allerdings handelt es sich seit einiger Zeit nicht mehr um ein Tabuthema. Doch systematische interkulturell-pädagogische Forschungen zu Mission, Kolonialismus und Schule bilden noch immer eine Ausnahme, obwohl es sich um ein nicht zu unterschätzendes interkulturell-pädagogisches Kapitel deutscher, ja wohl gemeinsamer deutsch-afrikanischer (togolesischer, kamerunischer, ostafrikanischer, südwestafrikanischer) Schulgeschichte handelt, einer Geschichte mit unterschiedlichen nationalen Erlebniswelten. Übersehen wird auch weitgehend, dass die Zöglinge jener Schule in den 'Genuss' kamen, über den Rahmen traditioneller Erziehung ein erweitertes Bildungsangebot, das des kolonialen 'Mutterlandes' zu erhalten, natürlich mit für sie oft fragwürdigen Zielen und Inhalten. Somit war dieses Angebot auch Quelle antikolonialen Kampfes, Zelle kolonialen Widerstandes und nicht wenige ehemalige Schüler und Lehrer waren nach dem „Afrikanischen Jahr" (1960) die ersten Staatschefs nun unabhängiger afrikanischer Staaten oder hohe Regierungsbeamte (siehe z.B. Kwame Nkruma (Ghana), Keita (Mali), Diori (Niger), Senghor und Dia (Senegal)[1], Nyerere (Tanzania) u.a.m., natürlich ebenfalls in Kenntnis der damit auch oftmals verbundenen Probleme bis zum heutigen Tage (Djibril / Suret-Canale 1965, S. 185ff). Der kenianische Schriftsteller Ngugi wa Thiong'o, selbst ehemaliger Missionsschüler, spricht von der Missionsschule, in der das Wissen der Weißen weiter zu geben ist, „sodaß am Ende der Stamm stark und klug genug wäre, die Siedler und Missionare zu vertreiben," als „Symbol des Widerstandes gegen das Fremde" (wa Thiong'o 1984, S. 93, 97).

Schließlich „haben sich Publikationen von Mock, Gründer, Mergner, Nestvogel und nicht zuletzt von Adick, um nur einige zu nennen, bezüglich dieser pädagogischen Spezies endgültig bei uns durchgesetzt, wenn auch in unterschiedlicher Interpretation und geisteswissenschaftlicher Sicht" (Krause 2000, S. 382).

Quellensammlungen zu deutscher Kolonialgeschichte existieren überhaupt nicht. Das allein schon macht den Wert dieser Publikation aus.

Allerdings veranlasst uns der Titel zur Missions- *und* Kolonialpädagogik in der Zeit von 1884 bis 1914 zu einer ersten Frage und zwar insofern, ob denn die deutschen Missionen nicht auch, gerade in jenen Jahren wesentlichen Anteil an deutscher Kolonialpädagogik hatten, schon allein unter dem Aspekt ihrer Selbsterhaltung, ganz zu schweigen von ihrer Vorreiterrolle deutscher Kolonialpolitik. Das Studium der Quellensammlung bringt anhand vieler Texte den Beweis inniger Verbindung zwischen Kolonialmacht und christlicher Mission, eben auch auf dem Gebiete schulischer Bildung und zwar durchaus in überwiegend trauter Einigkeit.

Die Autoren machen, was den Gesamtumfang des deutschen Kolonialismus betrifft, eine Einschränkung, indem sie sich ausdrücklich auf archivierte Afrikabestände beschränken und das „Pachtgebiet Kiatschou" in China und die deutschen „Südsee-Schutzgebiete" außer Acht lassen, zumal es im hegelschen Sinne durchaus Unterschiede in kolonialpädagogischer Theorie und Praxis seitens der Kolonialmacht und den beteiligten Missionen gab. Das leistet der Wissenschaftlichkeit der Quellensammlung keinen Abbruch, macht jedoch auf noch zu schließende Lücken aufmerksam, durch wen auch immer!

Der Wert der Publikation besteht unter anderem darin, dass es sich nicht schlechthin um eine mit Fleiß vorgenommene Suche nach Quellen und deren Präsentation handelt, sondern um eine mit hoher Sachkenntnis und Wissenschaftlichkeit vorgenommene Interpretation der Quellen im Gesamtzusammenhang deutscher Kolonialpädagogik. Insofern ist es wohl nicht zu vermessen, wenn festgestellt werden kann, dass es sich um ein relativ umfassendes Werk deutscher Kolonialpädagogik handelt, das anhand archivierter Bestände verifi-

ziert wird. Beispiele dafür sind besonders die den einzelnen Kapiteln vorangestellten „Einführungen in den Thementeil".

Ein weiterer Wert der Publikation besteht meines Erachtens darin, dass es die Autoren verstanden haben, uns ein Buch interkultureller Pädagogik in die Hand zu geben, auch wenn die 'Kopflastigkeit' einer Pädagogik des sogenannten kolonialen Mutterlandes, also Deutschlands, durchaus gegebene Praxis war. Besondere Erwähnung finden dabei die Ausführungen zur Sprachenfrage im Schulunterricht und jene zum deutschen und afrikanischen Lehrpersonal. Der Beweis wird damit erbracht, dass bei aller kolonialer Expansion eines fremden Kulturgutes auch nicht auf das zutiefst Eigene der Zukolonisierenden verzichtet werden konnte, um letztendlich der kolonialen Zielstellung zu entsprechen.

Hoch aktuell ist in vielen afrikanischen Ländern noch immer die Frage nach der Wahl der Unterrichtssprache und damit auch verbunden die Stellung zur ehemaligen Kolonialmacht. Ein Blick in unterschiedliche schulische Curricula bezüglich der Sprachausbildung im Schulunterricht offenbart uns die mannigfaltigsten Unterscheidungen in Mutter- (Sprache der jeweiligen Ethnie), National-, Kolonialsprache oder erster Fremdsprache. Also eine Problematik, die mit dem Ende (!) des Kolonialismus bis heute nicht aus dem Wege geräumt ist, auch weil sie mit einer Reihe ethnischer Spezifika behaftet ist, die wir in unserem Schulsystem nicht kennen.

Die uns vorliegende kommentierte Dokumentensammlung ist thematisch übersichtlich gruppiert, was dem Leser den Einstieg in die Problematik wesentlich erleichtert.

Einleitend wird darüber informiert, dass die Kolonialpädagogik, sowohl die gouvernal als auch missionarisch gelenkte, in der erziehungswissenschaftlichen Forschung noch immer ein Nischendasein fristet. Das trifft für die komparative Pädagogik ebenso zu wie für die interkulturelle Pädagogik, obwohl sich beide einander nicht ausschließen. Die Autoren informieren über den Stellenwert und die Relevanz der Missions- und Kolonialthematik in der deutschen Erziehungswissenschaft und kommen u.a. zu dem Schluss, dass auf diesem Gebiete noch ein weites Feld zu ergründen ist, auch über den Rahmen der uns nun vorliegenden dokumentierten Quellensammlung hinaus.

Der erste Hauptteil unterliegt zwei Blickrichtungen. Erstens einem institutionellen Blick auf Missions- und Regierungsschulen (Grundstruktur und Organisation des Schulwesens) und zweitens einem sozialen Blick auf die Schulpraxis und ihrer Effekte, am Beispiel der Lerninhalte, der Prüfungen und von Abläufen des Schulalltags. Gegliedert sind beide Unterkapitel einmal in die bereits erwähnten äußerst wertvollen Einführungen in die betreffenden Thementeile. Dem folgen spezifische Dokumente aus den einzelnen deutschen Kolonialgebieten auf dem afrikanischen Kontinent – Togo, Kamerun, Ostafrika und Südwestafrika. Zahlenmäßig ergänzt werden die Angaben vor allem unter Hinzuziehung des statistischen Materials von Martin Schlunk auf der Grundlage einer amtlichen Erhebung der „Zentralstelle des Hamburgischen Kolonialinstituts" vom 1. Juni 1911 zu Schulen, Lehrpersonal, Schülerinnen und Schüler in Missions- und Regierungsschulen im gesamten deutschen Kolonialgebiet. Informationen und Quellen zu speziellen Schullehrbüchern für deutsche Kolonialschulen erhöhen den Informationsgehalt dieses Kapitels.

Ein zweiter Hauptteil der Quellensammlung widmet sich speziellen kolonialpädagogischen Fragen. Dazu gehören: 1. Die Sprachenfrage im Schulunterricht und zu den Kontroversen zwischen der Kolonialregierung und den Missionen zu muttersprachlicher und fremdsprachlicher Bildung. 2. Probleme der Mädchen- und Frauenbildung z.B. in besonderen Mädchenschulen und zu spezifischen Sozialisationsbedingungen des weiblichen Geschlechts. 3. Berufliche, fachliche und praktische Ausbildung. Hierzu gehört die Unterrichtung in Handwerkerschulen und an ländlichen Ackerbauschulen. Überlegungen zum Fortbildungswesen in Kamerun und Ostafrika bereichern dieses Unterkapitel. 4. Deutsches und afrikanisches Lehrpersonal. Die aufschlussreiche Dokumentation gibt zum Bildungsstand und zur Bildungserlangung und -weitergabe von pädagogischem Personal an Regierungs- und Missionsschulen Auskunft. Untergliedert sind die Ausführungen in deutsches und afrikanisches Lehrpersonal. Aufgeräumt wird mit dieser Untergliederung u.a., dass Afrikaner nicht oder nur in beschränktem Maße an der Bildungsvermittlung beteiligt gewesen seien, auch wenn es gravierende Unterschiede bezüglich Ausbildung und pädagogischer Praxis zwischen deutschen Missionaren und ausgebildeten Pädagogen im Gegensatz zu ihren afrikanischen 'Kollegen' gab. Schließlich wird 5. der Leser darüber informiert, dass für Afrikaner die Möglichkeit bestand, wenn auch äußerst gering, in Deutschland eine pädagogische Ausbildung zu erlangen.

Der besondere Wert auch dieses Kapitels liegt ebenfalls darin begründet, dass zu all den Thementeilen von den Autoren Einführungen vorangestellt worden sind. Diese Einleitungstexte und eine sinnvoll gegliederte umfangreiche Bibliographie, die auch eine schnelle Information über die konsultierten Archive erlaubt, verbunden mit einem nach Schlagworten gegliederten Register ermöglichen eine thematische Weiterarbeit und verleihen dem dokumentierten Quellenband darüber hinaus eine Servicefunktion für interkulturell-pädagogische, vergleichend-pädagogische und historische Forschung und Lehre.

*Jürgen Krause*

## Literatur

**Djibril Tamsir Niane / Suret-Canale, J.:** Histoire de l'Afrique occidentale. Présence africaine. Paris, 1965, S. 185ff.

**Krause, Jürgen:** Missionsschulpädagogik in kolonialer Zeit im Kontext interkulturell-pädagogischer Forschung, vor allem an Beispielen der Berliner Mission. In: Overwien, B. (Hrsg.): Lernen und Handeln im globalen Kontext (Beiträge zu Theorie und Praxis internationaler Erziehungswissenschaft). Frankfurt, IKO, 2000, S. 382.

**wa Thiong'o, Ngugi:** Der Fluß dazwischen. München, Weismann, 1984, S. 93, 97.

**UNESCO (Hg.): World education report 2000. The right to education: towards education for all throughout life. Paris, 2000, 178 S., ISBN 92-3-103729-3, € 22,87.**

Die UNESCO veröffentlicht im zweijährigen Abstand seit 1991 einen Weltbildungsbericht, der die Entwicklung des Bildungswesen im internationalen Vergleich darstellt und auf einen Schwerpunkt fokussiert. Seit 1991 wurden dabei folgende Themen bearbeitet: „Grundbildung für alle" (1991), „Bildung und Forschung" (1993), „Bildung von Frauen und Mädchen" (1995), „Die Rolle des Lehrers" (1998). Der Bericht von 2000 stellt das „Recht auf Bildung" in den Mittelpunkt. Neben dem umfangreichen statistischen Material zur Situation von Bildung weltweit auf der Folie von sogenannten „Weltbildungsindikatoren" gibt der Bericht einen Überblick über internationale Abkommen, Deklarationen und Konferenzen zum Thema Bildung und zeichnet die Entwicklung der letzten 50 Jahre in allen Bildungsbereichen nach. Kompakt wird hier ein Überblick über die internationale Diskussion und Entwicklung mit allen Quellen geboten, die ich an keiner anderen Stelle bislang gefunden habe. Zusammen mit den OECD-Bildungsberichten (zuletzt: OECD (Hg.): Bildung auf einen Blick. OECD-Indikatoren 2001. Paris 2001) bieten diese UNESCO-Reports die wichtigste Quelle zum Stand der internationalen Bildungskultur. Hierbei ist der letzte von 2000 vor allem auch im Kontext der PISA-Diskussion unverzichtbar und empfehlenswert.

*Ulrich Klemm*

**Senghaas, Dieter: Klänge des Friedens. Ein Hörbericht. Frankfurt / M., Suhrkamp, 2001, 188 S., ISBN, € 8,00.**
**Institut für Friedenspädagogik Tübingen e.V./Aktion ‚Brot für die Welt'/Berghof Stiftung für Konfliktforschung/ (Hg.): Frieden hören! Annäherungen an den Frieden über klassische Musik. Tübingen 2003. CD-ROM, € 15,--.**
**Ebert, Theodor: Militärische Gewalt als Ultima ratio? Pazifistische Positionen in der aktuellen Diskussion. Minden, Bund für soziale Verteidigung 2002, 82 S., ISSN 1439-2011, € 5,00; Bezug: Bund für soziale Verteidigung, Schwarzer Weg 8, 32423 Minden, Tel.: 0571/29456, soziale_verteidigung@t-online.de.**
**Evers, Tilman (Hg.): Ziviler Friedensdienst. Fachleute für den Frieden. Idee, Erfahrungen, Ziele. Opladen, Leske + Budrich, 2000, 379 S., ISBN, € 15,50.**
**Wintersteiner, Werner: „Hätten wir das Wort, wir bräuchten die Waffen nicht". Erziehung für eine Kultur des Friedens. Insbruck / Wien / München, Studien-Verlag, 2000, 246 S., ISBN, € 21,50.**

Die Debatte um Krieg und Frieden ist seit geraumer Zeit wieder aktueller, als sich manche oder mancher von uns wünscht. In den letzten Jahren haben sich die Einschätzungen verändert, wie Frieden auch weltpolitisch zu schaffen sei. Sogar Begriffe wie ‚Pazifismus' und ‚Gewaltfreiheit' werden bemüht, um militärische Gewalt salonfähig zu machen und in einem Atemzug mit Frieden nennen zu können. Ein Blick auf die aktuellen Situationen im ehemaligen Jugoslawien oder Afghanistan zeigen deutlich, dass nach den erfolgten massiven Militäreinsätzen, die als friedenschaffende Maßnahmen deklariert waren, kein Frieden eintrat, sondern lediglich aufgezwungene Waffenstillstände mithilfe massiver Militärpräsenz gewaltsam durchgesetzt werden. Bei aller dadurch möglicherweise ausgelösten Hoffnungslosigkeit, lohnt es sich zu erinnern: Frieden und Gewaltfreiheit sind so alt wie die Berge und älter als kriegerische Auseinandersetzungen. Die Sehnsucht der Menschen nach friedlichem Zusammenleben findet sich in allen Zivilisationen. Um Mut zu machen und an konstruktive Alternativen zur Gewalt hinzuweisen, werden hier vier Publikationen vorgesetellt, die als Zeichen friedenspolitischer Hoffnung bewertet werden können.

*Kann Musik Mut machen, für den Frieden einzutreten?*

*Dieter Senghaas* überrascht mit seiner Publikation. Diese beschäftigt sich zwar mit einem seiner Hauptthemen, aber aus einer Perspektive, die man zunächst als ungewöhnlich einschätzen kann. Der Autor bekennt sich als sozialwissenschaftlicher Musikliebhaber und -kenner besonderer Art und bietet eine unvergleichliche Analyse friedenspolitischer Aspekte in der Musik, die er nicht unter musikwissenschaftlichen Gesichtspunkten bewertet wissen will. Er konzentriert sich auf ‚klassische' musikalische Werke (vom Barock bis heute) und bettet seine Abhandlung in das Motto Beethovens über seine Missa Solemnis ein: ‚Von Herzen – möge es zu Herzen gehen'.

Kernpunkt des Buches ist die Händel'sche Frage ‚Warum planen die Völker wahnwitziges Tun?'. Diese arbeitet Senghaas historisch-systematisch anhand verschiedener musikalischer Analysen im sozialwissenschaftlichen Kontext ab. Er beschäftigt sich zunächst mit Werken, die die Zeit vor einem Krieg und die sich anbahnende Gewalt thematisieren (‚Periculum in mora: Vorahnungen'). Im Anschluss geht es um Musik während eines Krieges (‚Schlachtenfiguren in Krieg und Liebe'), um Anti-Kriegs-Musik vor und während dem Krieg (‚Krieg und Frieden im Widerstreit'), die Bitte um und Hoffnung auf Frieden während Kriegen (‚Da pacem – Einst und heute' und ‚Friedenserwartungen im Krieg') sowie die Befreiung durch den Frieden am Ende des Krieges (‚Te Deum und Jubel-Geschrey'). Im Anschluss setzt er sich mit Krieg und Gewalt im 20. Jahrhundert auseinander (‚Concerti funebri: Wie liegt die Stadt so wüste'), in dem der Krieg „jetzt vielmehr als eine zivilisatorische, gesellschaftliche und menschliche Katastrophe" (S.96) erscheint – z.B. deutscher Faschismus, Auschwitz, Hiroshima, Guernica, Lidice, Dresden. Kann es vor dem Hintergrund dieser exemplarischen Ereignisse musikalisch vermittelte „Hoffungsschimmer, gar Zukunftsgewißheit mitten in einer als Apokalypse wahrgenommenen Umwelt [geben]? Können solche Empfindungen überhaupt entstehen, und lassen sie sich ästhetisch verarbeiten?" (S.121). Auch hierfür findet Senghaas Beispiele. In einem weiteren Schritt analysiert er Frieden als Gegenprogramm (‚Anti-Kompositionen'), also Werke, die sich mit „Abwesenheit von Gewalt und Unterdrückung, von Not und Vorurteilen, von Feindbildern, Nationalismus und Rassismus" (S.124) beschäftigen. Die bis dahin im Raum stehende Frage, welcher Friedensbegriff zugrunde gelegt wird, versucht Senghaas in einem weiteren Kapitel zu klären. Es geht einmal mehr um die Frage, ob Frieden die Abwesenheit von Krieg und Gewalt oder die konstruktive Durchdringung der Gewalt thematisiert. Senghaas

weist darauf hin, dass subjektive Einschätzungen des Friedens als „eine Gegenwelt im Kleinen und Großen" (S.152) im Sinne gesellschaftlichen Mainstreams auch vor subjektiver Schaffung und Rezeption von Musik nicht halt machen, dass viele Werke stark religiös motiviert sind und Erlösung durch Frieden zum Thema machen. Bei dem Versuch, den Friedensbegriff konkret zu fassen, kapituliert Senghaas vor der „Ferne des Friedens, wenn es um seine Konkretisierung geht" (S.176), einem Phänomen, das ihm nach eigenem Bekunden aus den Wissenschaften hinlänglich bekannt ist. Mit einem Blick auf Ansätze von ‚Weltmusik' weist er auf ‚Einheit in der Vielfalt' als Grundlage für Frieden auch in der Musik hin. Er schließt mit dem Hinweis auf die Dialektik und den Antagonismus sinfonischer Kompositionen, die den Zusammenhang von Krieg und Frieden musikalisch verkörpern können.

Ich finde das Buch wunderbar, hätte mir aber einen „‚Hörbericht'" und keinen „Literaturbericht" gewünscht, den der Autor ankündigt (S.23). Die der Publikation fehlenden Musikbeispiele werden in der *CD-ROM ‚Frieden hören'* nachgeliefert. Damit wird eine gelungene didaktische Aufbereitung des Senghaas-Themas in 38 Hörbeispielen (ca. drei Stunden Gesamtspieldauer) angeboten. Zu jedem Musikstück gibt es verschiedene Materialien (ein Bild, ausdruckbare Biographien der Komponisten und Hintergrundinformationen zu den Stücken). Darüber hinaus werden zu jedem Stück Kommentare von Senghaas angeboten, die auf zwei Sendungen bei Radio Bremen zurückgehen.

*Lohnt es heute, eine pazifistische Position zu vertreten und sich nicht von dieser abbringen zu lassen?*

*Theodor Ebert* legt in seiner Schrift im Kontext der Dekade zur Überwindung der Gewalt (2001 – 2010) des Ökumenischen Rates der Kirchen drei Texte vor, die sich mit dem Thema ‚Militärische Gewalt als Ultima ratio?' auseinandersetzen. Er erinnert erneut an fundamentale pazifistische Standpunkte, an denen auch heute nicht gerüttelt werden kann, obwohl sich Politiker verschiedener Couleur massiv darum bemühen.

Der erste Text ist ein Vortrag vom März 2002, in dem Ebert sich mit pazifistischen Positionen v.a. nach dem 11.September 2001 beschäftigt. Z.B. fragt er danach, ob die Situation nach den Terroranschlägen wirklich so ‚neu' ist, wie offiziell immer wieder behauptet wird und ob es ‚politischen Pazifismus' (Ludger Vollmer) überhaupt geben kann. Er setzt sich sehr kritisch mit rot-grüner ‚Realpolitik' auseinander und stellt fest, dass bereits der Terminus ‚ultima ratio' eine Lüge sei. Denn der Begriff bedeute ‚letzter vernünftiger Ausweg' und Krieg mit Vernunft in Verbindung zu bringen sei verfehlt. Auch vor dem Hintergrund einer medial geprägten Welt sei es für den Einzelnen praktisch unmöglich, aufgrund selektiv angebotener Bilder eine ernsthaft vernunftgeprägte Entscheidung an moralisch-ethischen Grundwerten zu messen und zu vertreten. Die Debatte um ‚Krieg als Ultima ratio' kontrastiert er mit den in friedensbewegten Kreisen immer wieder debattierten Fragen: Ist Pazifismus nach dem 11. September „gleichbedeutend [...] mit Kapitulation vor dem Terrorismus?" und „Bedeutet Pazifismus Wegschauen angesichts von Völkermord und Vertreibung?" (S.12). Die von ihm beschriebene pazifistische Strategie kann sich nicht auf kurzfristige Interventionen konzentrieren und ist daher auch nicht mit militärischen Kriterien zu messen. Um erfolgreich zu sein, muss sie sich darüber hinaus mit ganz anderen Problemen befassen. Z.B.: „Auf wie viel Solidarität mit dieser schwierigen pazifistischen Politik kann man im eigenen Volk rechnen, und in welchen Schritten lässt sich das Ziel erreichen?" (S.14). Zur Umsetzung gewaltfreier Aktion im groß angelegten politischen Maßstab als Alternative zum Militär, stellt Ebert ein weiteres Mal das Konzept des Zivilen Friedensdienstes vor, dass in seiner eigentlichen Tragweite und seinen umfassenden Möglichkeiten von der rot-grünen Regierung nicht umgesetzt wurde. Er spart nicht mit Selbstkritik, wenn er sich mit der Nicht-Realisierung dieser Idee in aktueller Regierungspolitik auseinandersetzt. Sein Angebot pazifistischer Politik ist eigentlich simpel: Gelder bereitstellen, Zivilen Friedensdienst massiv fördern, eine ‚Shanti Sena' (‚Friedensarmee') aufbauen und im Ausland und Inland gewaltfrei intervenieren. Vor dem Hintergrund der Pax-Christi-Debatte um ‚Krieg als Ultima ratio' von 1995/96, die letztendlich christlich-pazifistisch entschieden wurde, schlägt Ebert ein einfaches Rezept vor: „Was können wir denn tun, um uns und andere auf die Politik mit gewaltfreien Mitteln vorzubereiten, dann traue ich mir schon zu sagen: Lernen und trainieren!" (S.22). Dieses Angebot wurde jedoch aus seiner Sicht nicht von den Regierenden angenommen. Vielmehr wurde eine ‚Light-Version' des Zivilen Friedensdienstes geboren, die eine Art ‚Feigenblattfunktion hat', aber den Kern des Problems nicht angehen kann. Ebert hofft auf eine neue Chance der Gewaltfreiheit in deutscher Politik, wenn die Grünen sich nicht erneut an der Regierung beteiligen und die Chance der Selbstreinigung konsequent nutzen. In diesem Zusammenhang ist auch der zweite Text zu lesen. Ein Brief an Roland Vogt zur Vorbereitung des Grünen-Bundesparteitages in Rostock Ende 2001, in dem er an die pazifistischen Wurzeln der Grünen erinnert und zu einem Bruch der Koalition auffordert, um eine zweite, pazifistische Chance anbahnen zu können. Der dritte Text, ein Vortrag vom September 2001, verarbeitet Erfahrungen einer Studienreise auf den Spuren Martin Luther Kings in die USA. Darin erinnert Ebert an die christlichen Wurzeln der Gewaltfreiheit, die für ihn ohne Alternative sind. Kern der Chancen von Gewaltfreiheit, sei die bewusste Entscheidung für einen anderen Lebensstil, der Verzicht in Ländern des Nordens mit sich brächte. Für die ökumenische Friedensdekade heißt das: „Habt ihr die Courage, euch auf eine Politik mit gewaltfreien Mitteln einzulassen und die notwendigen Investitionen zu tätigen und an anderer Stelle die erforderlichen Abstriche zu machen?" (S.63). Er verweist auf den nötigen Rückhalt in den christlichen Kirchen, ohne die das formulierte Ziel nur schwer erreichbar sei.

Ebert macht Mut. Dies tut er auf seine unvergleichliche Art, in einer scharfen Analyse und unverrückbaren, christlich-pazifistischen Grundfesten an die Wurzeln der Gewaltfreiheit zu erinnern und diese nicht zur Debatte zu stellen. Krieg ist eben nicht die andere Seite der Gewaltfreiheit. Diese geht immer einen Schritt weiter und ist daher auch nicht mit militärischen Maßstäben zu messen.

*Welche Aspekte umfasst ein Ziviler Friedensdienst (ZFD) in Theorie und Praxis?*

*Tilman Evers* will in seinem Herausgeberwerk die langen Debatten um dieses Konzept in einem Handbuch bündeln. Neben dem sehr kurz gehaltenen Vorwort enthält das Buch zunächst Geleitworte der BMZ-Ministerin Heidemarie Wieczoreck-Zeul, des Bischofs von Berlin-Brandenburg, Prof. Dr. Wolfgang Huber, des Bischofs von Trier, Dr. Hermann Josef Spital und des Bürgermeisters a.D., Hans Koschnick, in denen bereits die Unterschiedlichkeit der Zugänge, die Vielschichtigkeit des Themas und die Schwierigkeit seiner Eingrenzung deutlich wird. Insofern ist ausdrücklich Hans Koschnick zuzustimmen, der die dringende „Klärung hinsichtlich des Charakters dieses neuen Instruments zur Konfliktbearbeitung und einer klaren Umgrenzung seines Aufgabenfeldes" (S. 15) fordert. In diesen Zusammenhang gehört auch die Forderung nach Qualität: „Friedensarbeit braucht klare Zielvorstellungen, braucht Professionalität" (S. 16). Hilfreich zum weiteren Verständnis und zur Einschätzung der dargestellten Debatten und Konzeptionen ist die eingangs vorgetragene Arbeitsdefinition des Zivilen Friedensdienstes von Tilman Evers: „Ziviler Friedensdienst versteht sich als freiwilliger Dienst von lebens- und berufserfahrenen Männern und Frauen, die auf Anforderung von Partnergruppen in Krisenregionen vermittelnd und unterstützend zur Überwindung von Feindschaft und zum Aufbau zivilgesellschaftlicher Strukturen beitragen" (S. 17).

Das Buch hat drei Oberkapitel, in denen ZFD umfassend in seiner Vielfalt vermessen wird: Leitgedanken und Handlungsformen – Geschichte, Politik, Akteure – Ausbildung und Praxis. Der Anhang enthält vier Dokumente zum ZFD (‚Berliner Erklärung für einen Zivilen Friedensdienst', Konzept des Konsortiums Ziviler Friedensdienst, Konzept des BMZ, Standards der AG Gesprächskreis Ausbildung in der Plattform Zivile Konfliktbearbeitung) sowie weiterführende Adressen.

Das erste Oberkapitel (Leitgedanken und Handlungsformen) enthält sieben Beiträge. *Helga Tempel* bietet in ihrem kurzen, kompakten Aufsatz eine gebündelte Dokumentation der Debatten um Zivilen Friedensdienst an und formuliert Leitlinien des ZFD aus Sicht des forumZFD. *Cornelia Brinkmanns* Abgrenzungsversuch von Ziviler Konfliktbearbeitung, Friedensfachdienst und ZFD ist hilfreich, Licht in die Wortvielfalt zu bringen, die mit gewaltfreier Arbeit in gesellschaftlichen Konflikten verbunden ist. Sie beansprucht nicht, geschlossene Definitionen zu formulieren. Das wäre hinsichtlich der Vielfalt des Themas auch vermessen. Gleichwohl gelingt es ihr, klare Kriterien zu formulieren, mit denen die Unterschiedlichkeit und die Bezüge der drei Bereiche beschrieben werden können. Die Überlegungen zum ethisch-moralischen ‚Warum' sind in der Publikation etwas dünn geraten. Einzig der Beitrag von *Thomas Nauerth* denkt über Weltverständnisse gewaltfreien Handelns nach. Mit Bezug zu Vorbildern des gewaltfreien Widerstandes (z.B. Gandhi und Luther King) verdeutlicht er, dass gewaltfreie Aktion, wie sie im ZFD verkörpert ist, nicht als isolierte Technik zu haben, sondern immer auch eine Lebenshaltung ist. Kultur der Gewaltlosigkeit gehe einher mit strukturellen Veränderungen und ein enger Zusammenhang von Kampf und Kontemplation – verbunden mit der Suche nach religiös-spirituellen Wurzeln – sei unerlässlich. *Ruben Kurschats* Beitrag beschreibt einen Ansatz multikollektiver Sozialarbeit, wie er in einem Versöhnungsprojekt des Friedenskreises Halle in der bosnischen Stadt Jajce erprobt wird. Ausgangspunkt ist, dass interethnische Arbeit im Hinblick auf langfristige Versöhnung nicht ausreicht. Denn Ausgangspunkt konstruktiver Arbeit seien persönliche Beziehungen einzelner Menschen untereinander [...], die mit Gruppenzugehörigkeit und Individualität zusammenhängen" (S. 57). *Norbert Ropers* beschreibt Friedensallianzen zwischen internen und externen Akteuren im Kontext von Krisenprävention und Konflikttransformation. Neben zehn Orientierungspunkten für die Unterstützung von ‚Friedensallianzen', fordert er die Einrichtung einer Dienstleistungsstelle ‚Friedensförderung und Netzwerkbildung', für deren Realisierung er ein Drei-Phasen-Modell vorschlägt. *Iris Smidoda* formuliert in ihrem Beitrag Kriterien zur Einschätzung dreier Strategien ziviler Konfliktbearbeitung: Friedenssicherung, Friedensschaffung und Friedenskonsolidierung. *Renate Wanie und Hans Hartmann* setzen sich in ihrem Beitrag mit dem Begriff der Intervention auseinander und fragen: ‚Gewaltfreie Intervention – ein verkappter Friedenskolonialismus?'. Der kritischen Auseinandersetzung mit dem – v.a. in ‚neuer' militärischer Sprache gebräuchlichen – Interventionsbegriff folgt die nüchterne Erkenntnis, dass es unmöglich sei, im Rahmen gewaltfreier Aktivitäten auf Intervention zu verzichten. Hilfreich zur Bewertung von Legitimität der Intervention im Rahmen gewaltfreier Aktion sind die von ihnen formulierten fünf Kriterien (S. 92).

Das zweite Oberkapitel (Geschichte, Politik, Akteure) enthält 11 Beiträge. Einen guten Überblick über geschichtliche Stationen bis hin zum ZFD im Kontext einer Weltgesellschaft von Anfang des letzten Jahrhunderts bis heute gibt der Beitrag von *Tilman Evers*. Dabei denkt er über Gründungsimpulse nach und formuliert Charakteristika von Globalisierung sowie Weltgesellschaft im Zusammenhang mit Gewalt. Den Zusammenhang von Weltgesellschaft und ziviler Konfliktbearbeitung beschreibt er als „Zivilisierung der Zivilisierung" (S. 104), also als Stärkung demokratischer und rechtsstaatlicher Kräfte im Weltmaßstab, um die Ambivalenzen führender Nationen – weltweite Forderung von Demokratie bei gleichzeitiger Akzeptanz und Förderung von Ungerechtigkeit durch wirtschaftliche Globalisierung – zu durchdringen. Außenpolitik in einer Weltgesellschaft ist in diesem Verständnis „Weltinnenpolitik" (S. 106). Das Profil des ZFD fasst er vor diesem Hintergrund als ‚Transkulturelles Lernen in der Einen Welt' in sieben, Ambivalenz beschreibenden Punkten zusammen und schließt mit der Hoffnung, dass der ZFD ein neues Paradigma der Weltinnenpolitik im friedlichen Gewand fördern kann. Ausgehend von der Überzeugung, dass sich Militär und ZFD grundsätzlich ausschließen, reflektiert *Andreas Buro* über Debatten v.a. der letzten 10 Jahre zur Kooperation dieser beiden Bereiche. Insbesondere im Hinblick auf die Umstrukturierung des ‚neuen' Militärs und zukünftige Kriegsszenarien, plädiert

er für ein „streitbar-kooperatives Verhältnis" (S.126), ohne den ZFD in die Logik sich zunehmend militarisierender Außenpolitik einzubinden. *Reinhard J. Voß* beschäftigt sich mit der Geschichte der Friedensdienste in Deutschland und gibt einen guten Überblick über die einzelnen Stationen: Erster Weltkrieg und Gründung von Friedensgesellschaften, Freiwilligendiensten und Versöhnungsinitiativen – Ende des Zweiten Weltkrieges und neuer Aufbruch durch Internationale Freiwilligendienste, Pax Christi und Aktion Sühnezeichen – 60er Jahre und Gründung von Friedens-/Entwicklungsdiensten sowie Grundsatzdebatte um Entwicklungs-/Zivil- und Friedensdienst – Friedensbewegungen der 80er und 90er Jahre bis hin zur Einrichtung des ZFD. *Uwe Trittmann* beschreibt die Entwicklung des Forum Ziviler Friedensdienst von Anfang bis Ende der 90er Jahre und die damit verbundenen Hürden. *Martin Zint* hat für seine Betrachtung des medialen Echos auf ZFD in den Medien 150 Print-Medien-Beiträge ausgewertet. *Janne Poort-van Eeden* denkt über die Einrichtung des European Network for Civil Peace Services (EN.CPS) nach, um Perspektiven für eine gewaltfreiere Gestaltung europäischer Außenpolitik im Sinne eines ‚europäischen ZFD' zu benennen. Die folgenden fünf Beiträge berichten über Trägerorganisationen von Friedens- und Entwicklungsdiensten sowie des ZFD: *Jörg Schwieger* (Dienste in Übersee), *Eckehard Fricke* (Konsortium Ziviler Friedensdienst), *Adolf Kloke-Lesch und Hans-Peter Baur* (BMZ), *Volker Kasch und Lothar Rast* (DED) sowie *Ralf Horlemann* (Auswärtiges Amt).

Das dritte Oberkapitel (Ausbildung und Praxis) enthält 13 Beiträge. *Konrad Tempel* gibt einen Überblick zu Praxis-Möglichkeiten des ZFD und denkt über Chancen sowie Grenzen von Ausbildung, Qualifizierung, Qualitätssicherung und Standards nach. Die in seinem Beitrag angedeuteten Aspekte werden vertieft in den Beiträgen von *Heinz Wagner* (NRW-Modellvorhaben und AG Qualifizierung), *Peter Girke* (Erlebnisbericht eines Teilnehmers an dem von Wagner beschriebenen Programm), *Georg Sticker* (ZFD-Trainingskonzept der AGEH) und *Hagen Berndt* (Internationale gewaltfreie Trainings). Insbesondere der Beitrag von Berndt ermöglicht einen Blick über den nationalen Tellerrand und eine Erweiterung des Blicks auf Wegbereiter gewaltfreien Widerstandes in der Praxis, die in der Publikation ein eigenes Kapitel verdient gehabt hätten. Wichtig ist sein Hinweis auf die von Mohandas K. Gandhi begründete und von seinem Schüler Vinoba Bhave in den 50er Jahren in großem Maßstab umgesetzte Idee einer Shanti Sena (Friedensarmee), die Berndt in den Peace Brigades International weiterentwickelt sieht. An diese ersten Berichte über Ausbildung und Training schließen sich verschiedene Projektbeschreibungen und Erfahrungsberichte aus dem In- und Ausland an: *Angela Mickley* (Konfliktmanagement und Mediation für Jugendarbeiter in Brandenburg), *Hanne-Margret Birckenbach* (staatliche und nichtstaatliche Krisenpräventionsarbeit in Estland), *Klaus-Stephan Otto und Stefan Willmutz* (OSZE-Projekt – ZFD in Bosnien und Herzegowina), *Carsten Meyer* (Benkovac-Projekt von Pax Christi in Kroatien), *Harald Weishaupt* (Friedensfachkraft in Jajce, Bosnien), *Silke Maier-Witt* (Friedensfachkraft im Kosovo), *Katie Economidou und Oliver Wolleh* (Bürgergruppen für den Frieden in Zypern), *Siegfried Schröder und Alain Sitchet* (ZimRights in Matabeleland/Zimbabwe).

Das Buch liest sich stellenweise wie ein ‚who-is-who' der Friedensbewegung, obwohl einige Personen fehlen, die in einem Buch über den ZFD hätten berücksichtigt werden müssen. Theodor Ebert z.B. kommt nur implizit in dem Beitrag von Trittmann vor. Dies ist deshalb erstaunlich, weil der ZFD ohne die Beiträge von Ebert seit Beginn seiner wissenschaftlichen Diskurse heute eigentlich nur begrenzt denkbar ist.

Die Systematisierung der Publikation wirkt an manchen Stellen etwas grob. Dadurch stehen einige Beiträge zusammenhanglos nebeneinander und der rote Faden kann von Zeit zu Zeit aus dem Blick geraten. Gleichzeitig werden durch die Publikation querschnittartige Pflöcke eingeschlagen. Dass sich Evers, zusammen mit allen Autor/innen damit eine schwierige Aufgabe gestellt hat, ist nicht zu bestreiten. Die Handreichung war überfällig, da der Zivile Friedensdienst nach wie vor ein Schattendasein fristet, das ihm nicht gerecht wird. Fazit: Evers ist ein Buch gelungen, dass Positionen zusammenträgt, wie ZFD aus verschiedenen Perspektiven beschrieben werden kann. Der Kritik an der Systematisierung hätte möglicherweise durch eine stärkere Ausdifferenzierung der drei Oberkapitel in sieben Oberkapitel begegnet werden können: Leitgedanken, Handlungsformen, Geschichte, Politik, Akteure, Ausbildung, Praxis. Ob dieses Opus dem Anspruch eines ‚Handbuches' (Dr. Josef Spital in seinem Vorwort) gerecht wird, ist schwer zu beantworten. Hilfreich wäre in diesem Zusammenhang ein Register gewesen, in dem schnell Begriffe des Themenkomplexes nachgeschlagen werden können. Trotz alledem: Das Buch ist sehr zu empfehlen – für jene, die immer noch davon ausgehen, Frieden sei mit militärischen Mitteln zu schaffen, um ihnen konstruktive Alternativen aufzuzeigen und für jene, die sich einer ersten Systematisierung des vielschichtigen Themas ZFD fundiert nähern wollen.

*Gibt es Möglichkeiten, Frieden in der Schule einzuüben?*

*Werner Wintersteiner* umreißt Prämissen einer zeitgemäßen Friedenspädagogik. Damit sucht er nach Wegen, die von der UNO ausgerufene Dekade des neuen Jahrtausends der ‚Kultur des Friedens' auf gangbare Füße zu stellen – dies in der Schule im Allgemeinen und im Deutschunterricht im Besonderen. Er charakterisiert die Welt, in der wir leben, als eine „Kultur des Krieges und der Gewalt" (S. 7), die im Gewand der Globalisierung in Erscheinung sichtbar wird. Friedenserziehung ist nach seinem Verständnis eine gesellschaftspolitische Herausforderung für Pädagogik und Didaktik, die für eine Erziehung eintritt, die der „Diktatur der Gier" (S. 8) widersteht. Friedenserziehung ist dann „nicht Erziehung zur Friedlichkeit, sondern die Vermittlung von Wissen über die Ursachen von Unfrieden und über die Mechanismen der Gewalt, die Entwicklung sozialer Kompetenzen sowie die Stärkung der Persönlichkeit, um den Versuchungen der eigenen gewalttätigen Impulse zu widerstehen" (ebd.). Die 12 Beiträge der Publikation sind eine Zusammenstellung von bereits erschienenen und teilweise überarbeiteten Aufsätzen sowie Originalbeiträgen. Mit der Wahl der Buch-Überschrift – einem Zitat von Ingeborg Bachmann – verweist der Autor auf seine österreichische Herkunft. Um es gleich vorweg zu nehmen: Zwar ist der öster-

reichische Bezug teilweise in Analysen Grundlage der Argumentationen, die formulierten Probleme, Grenzen und Chancen, Friedenspädagogik in der Schule umzusetzen, sind gleichwohl nicht auf den deutschsprachigen Raum zu beschränken. Gleichzeitig verweist das Bachmann-Zitat auf eine andere Besonderheit, die Friedenspädagogik ausmacht. In dem dreifachen Konjunktiv ‚Hätten wir das Wort, hätten wir Sprache, wir bräuchten die Waffen nicht' wird die Chance deutlich, einen Weg als Ziel zu definieren, der es wert ist, gegangen zu werden. Werner Wintersteiner zeigt eine Menge möglicher Schritte in vier Abschnitten auf.

Das erste Oberkapitel ‚Kultur des Friedens' beginnt mit einem Beitrag, der sich kritisch mit dem UNESCO-‚Schlagwort' einer ‚Kultur des Friedens' auseinandersetzt und mit Bezug zu Johann Galtung und VertererInnen der Cultural Studies eine weitreichende Kultur-Definition vorschlägt: „Kultur ist die soziale Praxis, durch die Menschen mittels symbolischer Repräsentation ihrer Existenz, ihrem Handeln Bedeutung und Sinn geben. Im Zuge dieser Praxis schaffen die Menschen materielle Produkte, die ihrerseits wiederum die Sinn- und Bedeutungsgebung beeinflussen. Durch diese arbeitsteilige Praxis bilden die Menschen außerdem Organisationsformen und Strukturen aus, die ebenfalls durch ihre bloße Existenz den Sinngebungsprozess mit determinieren" (S. 17). In diesem Kontext thematisiert er das visionäre und langfristig-prozessuale einer ‚Kultur des Friedens' einerseits sowie Versuche, den Tiefenstrukturen von Kulturen nachzuspüren. In Abgrenzung zu Galtung und in Anlehnung an Edgar Morins Vision ‚Heimatland Erde' sieht er drei Aspekte, die elementarische Gemeinsamkeiten von Kulturen beschreibbar machen: Definition von Geschlechterrollen, Umgang mit Gruppenidentität, Beziehung zur Natur. Diese Überlegungen münden in ein Nachdenken über die Rolle der Erziehung für das UNESCO-Aktionsprogramm für eine ‚Kultur des Friedens', die Wintersteiner nur als gesamtgesellschaftliches Projekt realisierbar hält – es gehe um eine „politische Debatte in der gesamten Gesellschaft über die Ziele und Werte der Erziehung" (S. 22). Zwei weitere Beiträge beschäftigen sich grundlegend mit Umsetzungsmöglichkeiten einer Kultur des Friedens. Zum einen geht es um den Zusammenhang von Kunst und Gewalt, also der Frage, welche Rolle Kunst und Literatur für eine Kultur des Friedens spielen können. Dabei wird deutlich, dass der Mensch als ein ‚phantasierendes Tier' beschrieben werden kann, das Kreativität als Potenzial in sich trägt, dass Kunst in jeder Gesellschaft für ihre Weiterentwicklung eine umfassende Bedeutung hat und dass Ethik und Ästhetik in einem ambivalenten Verhältnis zueinander stehen. Zum anderen setzt sich der Autor mit Konzeptionen Globalen Lernens auseinander und fragt kritisch: ‚Erziehung zu globaler Verantwortung. Globales Lernen als neues Paradigma der Friedenspädagogik?' Dabei geht es um eine Auseinandersetzung mit Globalisierung, Globalem Lernen und der ‚Einen Welt'.

Das zweite Oberkapitel ‚Friedenserziehung und die Institution Schule' enthält zwei Beiträge. Der erste thematisiert Friedenspädagogik im Kontext von ‚Schulentwicklung zwischen Neoliberalismus und Demokratisierung' und formuliert Kriterien für ‚Friedenspädagogische Schulqualität'. Diese spielt er zunächst am Beispiel eines österreichischen Schulversuchs ‚Konfliktfähigkeit – Soziales Lernen – Friedenserziehung' durch und denkt über nötige friedenspädagogische Veränderungen im Kontext des Schulwesens nach. Es wird deutlich, dass Friedenserziehung eine Querschnittsaufgabe in der Institution und im Lebensraum Schule ist, die gelebte Demokratie fördern kann. Der daran anknüpfende Beitrag verdeutlicht die Schwierigkeit der praktischen Umsetzung von Friedenspädagogik in der Praxis. In 10 Punkten nennt der Autor, welche Schritte nötig sind, damit gutgemeinte Prämissen einer ‚Erziehung zum Frieden' nicht in moralinsauren Appellen und strukturellen Engführungen hängen bleiben.

Das dritte Oberkapitel ‚Sprache und Verständigung' enthält zwei Beiträge. Der erste davon beschäftigt sich mit Möglichkeiten, den Sprachunterricht für die Friedenspädagogik nutzbar zu machen. Auf der Grundlage einer kritisch-historischen Auseinandersetzung mit sprachdidaktischen Diskursen – v.a. Debatte um Muttersprache und vermeintliche Gefahren der Mehrsprachigkeit – schlägt er Möglichkeiten vor, das „Abenteuer Sprache" (S. 99) in der Auseinandersetzung mit fremden Sprachen als konstruktive Chance für Lernende fruchtbar zu machen. Daran anknüpfend thematisiert der zweite Beitrag Mehrsprachigkeit als ‚Reichtum'. Es gehe „zunächst einmal darum, den Mythos von der Einsprachigkeit und von der Überlegenheit der ‚eigenen' Sprache zu überwinden" (S.106) und hervorzuheben, dass Sprache vor allem der Verständigung unter Menschen dient. Hier sieht er eine große Chance – nicht Abgrenzung, sondern Mehrsprachigkeit als Chance zu Verständigung und Partnerschaft. Hierzu macht er konkrete unterrichtspraktische Vorschläge.

Das vierte Oberkapitel ‚Literaturdidaktik als Friedenserziehung' bietet in fünf Beiträgen konkrete Beispiele an, wie Literatur und Sprache im Unterricht Friedenspädagogik umsetzbar machen können. Es geht um den Umgang mit literarischen Texten, Comics, Gewalt und Rechtsextremismus in der Jugendliteratur, Krieg und Frieden in der Kinderliteratur sowie den Umgang mit dem Eigenen und Fremden im Literaturunterricht.

Werner Wintersteiner zeigt vielfältige Zugangsmöglichkeiten auf, wie Friedenspädagogik im Rahmen von Schule und Deutschdidaktik auf den Weg gebracht werden kann. Dabei ist ihm eine gute Mischung theoretischer Analysen und praktischer Umsetzungsmöglichkeiten gelungen. Es tut gut und macht Mut, den Visionär Wintersteiner zu lesen, der davon ausgeht, dass Frieden kein Ziel, sondern ein immer wieder neu zu beschreitender Weg ist, der gegangen werden kann – in Schule und Gesellschaft. Wie sonst sollte sich der Wunsch erfüllen, den eine siebzehnjährige Jugendliche aus Bosnien-Herzegowina treffend beschrieben hat? „Ich wünsche, dass die verwundete Taube des Friedens endlich gesund wird und dass sie überall den Frieden bringt" (S.215).

Die vier besprochenen Publikationen verdeutlichen auf ihre besondere Weise, dass Frieden ein ganz alter Wunsch und ein visionäres Ziel der Menschen ist. Frieden muss und kann daher als stetige Durchdringung der Gewalt immer wieder eine neue Chance bekommen. Es gibt keine Alternative dazu.

*Gregor Lang-Wojtasik*

**Evangelisches Missionswerk in Deutschland (Hrsg.): Mach mit! Gewalt erkennen – Konflikte lösen. Hamburg (o.J.) Bezug: EMW, Normannenweg 17-21, 20537 Hamburg.**

Die Herausgeber des Jugendmagazins verfolgen das Ziel, Jugendlichen Hilfen zu geben, um Gewalttätigkeiten erkennen und schließlich Gewalt vorbeugen zu können.

Entsprechend ist das Heft inhaltlich zweigeteilt: Im ersten Teil wird behandelt, wie Gewalt aussehen kann. Dabei ist erfreulich, dass Gewalt in ihrer Multidimensionalität aufgezeigt wird: Nicht nur körperliche, sondern vor allem strukturelle Gewalt wird berücksichtigt. Allerdings ist letztere in den Texten meist nur implizit enthalten; wahrscheinlich hätte man wesentlich stärker herausarbeiten können, was an der jeweils dargestellten Situation als Gewalt gilt und warum die Betroffenen auch unter struktureller Gewalt leiden. Der zweite Teil des Heftes widmet sich der Frage, wie Konflikten vorgebeugt werden kann bzw. wie bestehende Konflikte gelöst werden können.

Unklar bleibt, ob das Heft als Leseheft oder als didaktisches Arbeitsmaterial konzipiert wurde. Vermutlich eignet es sich zum Einsatz in der Schule nur bedingt. Denn es fehlen zum Beispiel Materialvorschläge, wie die Inhalte im Unterricht vermittelt werden könnten.

Auch ist schwer einzuschätzen, in welcher Form Jugendliche das Material bei einer selbständigen Auseinandersetzung mit der Thematik nutzen können. Möglicherweise resignieren sie relativ bald, da zentrale Aussagen der Texte oft nicht deutlich werden. Selbst wenn durch die angebotenen Arbeitsaufträge Denkprozesse angeregt werden können, bleiben die Jugendlichen in der Folge allein gelassen. Beispielsweise fehlen Vorschläge, unter welchen Aspekten die neuen Informationen betrachtet und analysiert werden könnten.

*Claudia Heinz*

**Frank Ehninger / Klaus-Dieter Schuster: Streitschlichtung und Umgang mit Gewalt in Schulen. Magdeburg, Friedrich-Ebert-Stiftung, 2000, 71 S., ISBN 3-86077-962-1, kostenlos.**

**Christiane Simsa: Mediation in Schulen. Schulrechtliche und pädagogische Aspekte. Neuwied/Kriftel, Luchterhand, 2001, 120 S., ISBN 3-427-04445-4, € 10,00.**

**Cornelia Thon / Arne Buthmann: Fair streiten lernen. Ein Tutoren- und Präventionsprogramm für die Sekundarstufe. Mühlheim, Verlag an der Ruhr, 2001, 182 S., ISBN 3-86072-595-5, € 21,50.**

**Bildungsteam Berlin-Brandenburg e.V.: Alltagskonflikte durchspielen. Rollenspiele für den Mediationsprozess. Mühlheim, Verlag an der Ruhr, 2001, 96 S., ISBN 3-86072-621-8, € 15,30.**

Es gibt mittlerweile eine Fülle von Publikationen über Theorie und Praxis gewaltfreier Konfliktvermittlung in der Schule (v.a. Peer-Mediation, Konfliktlotsen-Modelle, Streitschlichtungstrainings). Im Folgenden werden vier aktuelle Publikationen aus diesem Themenkomplex vorgestellt.

*Frank Ehninger* und *Klaus-Dieter Schuster* ermöglichen mit ihrer Publikation einen einführenden und orientierenden Überblick über Gewaltprävention in der Schule als Teil der Gesellschaft. Nach Klärung definitorischer Grundlagen zu Aggression und Gewalt im Allgemeinen und bezogen auf Schule (Gewaltbegriff, Schulische Risikofaktoren für Gewalt, Schulstudien zum Thema, Jugendkulturen), beschäftigen sie sich zunächst mit Handlungskonzepten und Präventionsansätzen gegen Gewalt. Sie benennen vier Bereiche, in denen Handlungsmöglichkeiten liegen: Gestaltung der Lernkultur, soziales Klima der Schule, klares Setzen von Regeln und Normen sowie Kooperation der Schule mit außerschulischen Partnern. Diese grundlegenden Aspekte sehen sie im Konzept ‚Lebenswelt Schule' (gestaltete, lebendige, erweiterte Schule) umgesetzt und verdeutlichen dies anhand zweier Fallbeispiele in ‚Problemschulen': Projekt Polis an der Gerhart-Hauptmann-Schule in München und Mamminger Schulrecht an der Hauptschule Mamming. Beide Schulen bemühen sich um eine Demokratisierung des Lebensraumes Schule durch legislative, exekutive und/oder judikative Elemente, in die alle an Schule Beteiligten (Schulleitung, Lehrende, Schüler/innen, Eltern, Hausmeister, Sozialarbeiter/innen) einbezogen sind. Während es in der Münchener Schule eine Schulversammlung, Schulregierung und Rechtssprechung mit Konfliktschlichtung, Klassengericht und Berufungsgericht gibt, konzentriert sich die Mamminger Hauptschule auf eine schulische Gerichtsbarkeit. Quintessenz scheint in beiden Schulen die gelebte Demokratie zu sein. Diese wird durch das Angebot zur Gestaltung eines und Partizipation an einem gemeinsam festgelegten Rechtsraum ermöglicht. Die Autoren thematisieren in diesem Zusammenhang auch den Umgang mit Jugendkulturen an der Schule im Sinne akzeptierender Jugendarbeit (zuhören, verstehen, ernst nehmen und festgelegte Grenzen durchsetzen). In zwei abschließenden Kapiteln werden Chancen und Grenzen von Mediation und Streitschlichtung als konkrete Ansätze zum Umgang mit Gewalt und Konflikten in Schulen vorgestellt. Hinweise auf ausgewählte Literatur und Kontaktadressen runden die Publikation ab, die als erster Einstieg ins Thema vor allem für Kollegien geeignet ist, die nach Wegen gewaltfreier Konfliktvermittlung im Lebensraum Schule suchen.

Die Juristin und Soziologin *Christine Simsa* beschäftigt sich mit einem Aspekt gewaltfreier Konfliktvermittlung, der bisher kaum thematisiert worden ist. Sie legt ihren Schwerpunkt auf das Verhältnis schulrechtlicher Sanktionen zum konfliktvermittelnden Verfahren der Mediation. Dabei untersucht sie, ob „Mediation lediglich eine Ergänzung oder einen pädagogisch sinnvollen Ersatz der herkömmlichen Verfahren darstellt" (S.4). Ihre Studie bezieht sich auf Erkenntnisse aus dem von ihr im Auftrag des DIPF (Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung) durchgeführten Forschungsprojektes ‚Konfliktmanagement an Schulen – Rechtliche Sanktionen bei Gewalttaten von Schülern und Mediation als alternatives Interventionsmodell'. Datenbasis sind eine Fragebogenaktion an 60 hessischen Schulen, eine zweijährige Begleitforschung an drei Schulen im Frankfurter Raum (Integrierte Gesamtschulen in Langen und Offenbach sowie eine Kooperative Gesamtschule in Frankfurt-Main-Stadt) sowie bereitgestellte Informationen und Materialien durch die Regionalstellen des Hessischen Landesinstituts für

Pädagogik sowie der staatlichen hessischen Schulämter. Neben dem generellen Zusammenhang von Mediation und Schule sowie Überlegungen zur Schulmediation in der Praxis beschäftigt sch die Autorin mit dem Verhältnis von Schule und Recht, der Schulmediation zwischen Pädagogik und Recht sowie Möglichkeiten und Grenzen der Schulmediation auch anhand eines Praxisberichtes. Dabei wird deutlich, dass es nicht nur im Bereich der Schulmediation Forschungslücken gibt, sondern auch „Schulrechtliche Erziehungs- und Ordnungsmaßnahmen [...] empirisch weitgehend unerforscht [sind]" (S.57). Bevor sie sich mit dem Zusammenhang gewaltfreier Interventionsmöglichkeiten und schulrechtlicher Optionen beschäftigt, konzentriert sie sich auf die kritische Betrachtung der Theorie und Praxis von Ordnungsmaßnahmen. In einer Aktenanalyse beim Schulamt Frankfurt/Main systematisiert sie alle Anträge seit 1996, die über den schulintern regelbaren Bereich hinaus gehen (also: Androhung der und Überweisung in eine andere Schule der gleichen Schulform sowie Androhung der und Verweisung von der besuchten Schule). Dabei wird z.B. deutlich, dass vielen der Anträge Konflikte zugrunde liegen, die außerhalb schulrechtlicher Maßnahmen hätten geregelt werden können – z.B. durch gewaltfreie Konfliktvermittlung. Die Autorin geht sehr offen mit Möglichkeiten und Grenzen von Peer-Mediation um und widerspricht damit klar der Hoffnung mancher Pädagog/innen, dass gewaltfreie Konfliktvermittlung ein ‚Allheilmittel' wäre. Sie betrachtet Mediation als möglichen „Beitrag zu einer neuen Konfliktkultur in der Schule" (S.95). Ohne spezifische Voraussetzungen sei der potenzielle Erfolg gewaltfreier Interventionsprojekte jedoch gefährdet. Neben einer qualitativ hochwertigen Ausbildung sei die Einbettung in ein Schul-Gesamtkonzept notwendig sowie die Unterstützung durch die Schulleitung, das gesamte Kollegium und die Schüler/innenschaft. Auch seien ausreichender Raum, Zeit, Geld, Personal und Geduld unabdingbare Voraussetzungen. Ausdrücklich weist sie in diesem Zusammenhang auf mögliche Enttäuschungen und die Infragestellung derartiger Folgeprojekte hin, wenn die genannten Grundlagen nicht gewährleistet sind. Sie verschweigt auch nicht die Probleme, die sich aus der Konfrontation des auf Freiwilligkeit, Vertraulichkeit und Allparteilichkeit basierenden Verfahrens der Mediation mit dem System Schule ergeben, das besonderen Konfliktsituationen aufgrund von Macht- und Hierarchieproblemen sowie gesetzten Normen und Werten förderlich sein kann. Darüber hinaus hebt sie hervor, dass die Öffnung von Schule gegenüber außerschulischen Kooperationspartnern und die Einbettung von Peer-Mediation in ein Schulprogramm der Gesamtidee von Gewaltprävention außerordentlich zuträglich sei. Quintessenz der Studie ist die Ablehnung der Verrechtlichung von Mediation, bei gleichzeitiger Anerkennung des präventiven und interventiven Verfahrens in einzelnen Konfliktfällen als Alternative zu bekannten Sanktionen des Schulrechts. Dafür müssten jedoch bestimmte Voraussetzungen gegeben sein. Insofern kann Mediation – vergleichbar den Erfahrungen aus dem Ehe-Scheidungs-Bereich und Täter-Opfer-Ausgleich – das Rechtssystem nicht ersetzen, wohl aber ergänzen und dadurch entlasten. Die Studie von Christine Simsa ragt aus der Fülle der Publikationen über gewaltfreie Konfliktvermittlung deshalb heraus, weil sie einerseits erstmals umfassend den Zusammenhang zwischen Mediation und Schulrecht beleuchtet und andererseits andeutet, wie die wissenschaftliche Lücke geschlossen werden kann, die sich mit der Wirkung von Mediation im schulischen Kontext beschäftigt. Denn: „Trotz zahlreicher Mediationsprojekte an Schulen im gesamten Bundesgebiet fehlt es bislang an einer systematischen Erfassung und Dokumentation der verschiedenen Modelle" (S.107). Durch ihre Übersichtlichkeit ist die Publikation geeignet, verschiedene Aspekte des Themenkomplexes leicht aufzufinden, die einem bei der eigenen Implementierung gewaltfreier Präventions- oder Interventionsprogramme begegnet sind und die man in Kürze nachlesen möchte. Auch können Schulen zum Nachdenken über eigene Konfliktvermittlungsprogramme angeregt werden. Hilfreiche Orientierungen zu eigenen Umsetzungsmöglichkeiten bietet auch die Zusammenstellung einer Literaturauswahl im Anhang.

Die Handreichung der Diplompsychologen *Cornelia Thon* und *Arne Buhmann* (Schwerpunkt Organisationsberatung und Personalentwicklung) basiert auf der Weiterentwicklung US-amerikanischer Peer-Group-Ansätze, die sich an verschiedenen Stellen in Deutschland bewährt haben. Das von ihnen vorgestellte ‚Fair-Streiten-Lernen'-Programm enthält zwei Trainingskonzepte: 1. Tutoren-Ausbildung für Oberstufenschüler/innen und 2. Fair-Streiten-Training für Fünft- und Sechstklässler. Die Grundidee der Ausbildung ist so strukturiert, dass zwei Ausbilder/innen sechs bis neun Trainer/innen-Tandems (Oberstufen-Schüler/innen) im Rahmen von fünf Tagen (z.B. Projektwoche) ausgebildet werden, die im Anschluss Trainings mit Fünft- und Sechstklässlern durchführen sollen. Während dieser Trainings soll eine Supervision durch entsprechend qualifizierte Lehrkräfte erfolgen. Angestrebt wird eine prozessorientierte, kontinuierliche Evaluation des Programms. Die Publikation ist sehr übersichtlich strukturiert und enthält eine Fülle methodischer Vorschläge, die die Autor/innen mit einer großen Zahl von Schüler/innen ausprobiert haben. Der erste Teil von ‚Fair-Streiten-Lernen' ist aus meiner Sicht ein weiteres Angebot an erfahrene Trainer/innen in gewaltfreier Konfliktvermittlung und bietet viele neue Anregungen (grundlegende sowie gruppenleiterbezogene Kompetenzen und Vermittlungsmethoden der Konfliktfähigkeit, rahmengestaltende Elemente für Konfliktbearbeitungen sowie Leitlinien für zukünftige Anwender, Vorgaben zur Implementierung des Programms). Inwieweit das Gesamt des Programms erfolgreich umgesetzt werden kann, ist schwer einzuschätzen. Der Anspruch prozessorientierter Evaluation lässt vermuten, dass den Autor/innen das Problem der Messung von Ergebnissen und weiteren Implementierung gemachter Erfahrungen in die weitere Arbeit bewusst ist. Ob der zweite Teil des Programms – das ‚Fair-Streiten-Training' für 5./6.-Klässler in 11 Trainingseinheiten „von jedem Lehrer und erfahrenen Gruppenleiter aus dem Stand durchgeführt werden kann" (S.11), wage ich zu bezweifeln. Natürlich ist es ohne Probleme möglich, die angebotenen Arbeitsblätter und -vorschläge aus dem Ordner zu ziehen und einzusetzen. Aus meiner bisherigen Erfahrung mit gewaltfreier Konfliktvermitt-

lung spielt aber gerade die Professionalität in gewaltfreier Analyse und Technik der Trainer/innen und / oder Moderator/innen eine herausragende Rolle für den Ertrag eines Streitschlichterprogramms. Hilfreich für die weitere Arbeit und Orientierung sind die im Anhang angebotenen moderatorischen Hinweise für potenzielle Trainer, die Kurzportraits dreier Vertreter von Bezugstheorien gewaltfreier Konfliktvermittlung – Albert Bandura, Ruth C. Kohn und Carl R. Rogers – sowie ein kommentiertes Literaturverzeichnis.

Ausbildungen in gewaltfreier Konfliktvermittlung basieren in der Regel auf dem Prinzip der Simulation. Rollenspiele sind also fester Bestandteil der Konzeptionen. Die Publikation der Trainer/innen des *Bildungsteams Berlin-Brandenburg* stellt verschiedene Rollenspiele aus der Peer-Mediationsausbildung vor, die aus unterschiedlichen Quellen zusammengetragen wurden (z.B. Aufzeichnungen von Jugendlichen aus Trainings, Beispiele aus der Literatur und von anderen Kolleg/innen, Ideen der Autor/innen). Die Rollenspiele für Jugendliche der Sekundarstufe I im schulischen und außerschulischen Bereich sowie mit ihnen arbeitende Pädagog/innen sind eingebettet in Informationen zu Mediation (z.B. Grundlagen, Phasen) und Rollenspielen (Einführung, Beobachtung, Auswertung). Die verschiedenen Spielszenen teilen sich auf in inner- und außerschulische Probleme. Untergliedert sind beide Großkapitel in die Rubriken Konflikte zwischen Mädchen, zwischen Jungen, zwischen Jungen und Mädchen, zwischen Erwachsenen und Jugendlichen sowie Gruppenkonflikte. Im Inhaltsverzeichnis wird jeder Konflikt mit einem Satz beschrieben und es werden die Bereiche Freundschaft, Interkulturell, Liebe/Eifersucht, Schwul-Lesbisch, Gewalt, Jugendzentrum, Rechtsextremismus mit Kürzeln querschnittartig zugeordnet. Jede Konfliktbeschreibung enthält Informationen für die meditierende Person und die jeweils zwei beteiligten Personen. Die acht abschließenden Thesen werfen einen (selbst-)kritischen Blick auf „Mediation im Bereich der Erziehung, Schule und Sozialarbeit" (S.92). Dadurch wird noch einmal betont, dass gewaltfreie Konfliktvermittlung in pädagogischen Handlungsfeldern kein ‚Selbstläufer' ist, sondern einer prozesshaften Reflexion bedarf, die in veränderbare Praxis umgesetzt werden kann. Auch diese Publikation wird durch wertvolle Literaturhinweise abgerundet, die eine Orientierung in der Fülle angebotener Literatur zum Thema erleichtern.

Mediation im Allgemeinen und gewaltfreie Konfliktvermittlung im Sinne von Streitschlichtung in Schulen im Besonderen sind kein Allheilmittel zum Umgang mit schulischer Gewalt. Die Praxis und Langfristigkeit solcher Ansätze und Konzeptionen steht und fällt mit dem Engagement der Beteiligten, der Akzeptanz im schulischen Rahmen und den zugestandenen Möglichkeiten von Ressourcen (v.a. Zeit, Finanzen, qualitativ hochwertige Aus- und kontinuierliche Fortbildung). Die hier besprochenen Publikationen bieten eine Vielfalt von Analysen, Informationen und Materialien an. Es bleibt zu hoffen, dass diese umfassend in schulische Praxis münden, dort erprobt und weiterentwickelt werden können.

*Gregor Lang-Wojtasik*

**Jochen Bauer: Konfliktstoff Kopftuch. Eine thematische Einführung in den Islam. Ein Schülerarbeitsbuch für die Sekundarstufe. Mühlheim: Verlag an der Ruhr, 2001, 137 S., ISBN 3-86072-614-5, ¸ 18,60.**

Der Gymnasiallehrer und Erwachsenenbildner *Jochen Bauer* begreift das Kopftuch muslimischer Frauen als Symbol, das eine querschnittartige Auseinandersetzung mit dem Islam ermöglichen kann. Den Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe, an die sich die Publikation richtet, soll es „im Spiegel des Anderen möglich [werden], über ihr eigenes Verständnis von Frau- und Mannsein und über ihre eigene Lebensführung nachzudenken" (S.7). Das Kopftuch und die Auseinandersetzung darum sei Teil der Lebenswelt vieler Schülerinnen und Schüler in Deutschland. Darum gruppiert der Autor fünf Themenblöcke. 1. Berichte von Musliminnen; 2. Die politische Auseinandersetzung um das Kopftuch; 3. Einführung in bedeutsame Quellen des Islam, um das Tragen des Kopftuches als religiöse Entscheidung einschätzen zu können; 4. Medienkritische und historische Anmerkungen zu westlich-östlichen bzw. christlich-islamischen Begegnungen; 5. Vier herausragende Frauen des Islam: Khadidscha, Fatima, Aischa, Maria. Ein sechstes Kapitel stellt Methoden zur Bündelung möglicher Lernerfahrungen vor (Wiederholung, Systematisierung, Reflexion). Dadurch bleibt das vorab angebotene und möglicherweise Gelernte nicht im luftleeren Raum stehen. Die methodische Angebotspalette in diesem Kapitel fällt jedoch hinter die Fülle der anderen Kapitel zurück.

Ob der „neue didaktische Ansatz" (S.9), der sich um die Bündelung bekannter Begriffe wie exemplarisches, systematisches, entdeckendes, fächerübergreifendes, selbstständiges Lernen im Kontext erfahrungs-, projekt- und produktionsorientierter Aufgabenstellungen zur Durchdringung auch komplexer Fragestellungen und zur Förderung „kognitive[r] Selbstständigkeit" (S.10) bemüht, seinen Ansprüchen in der Praxis genügen kann, ist hier nicht zu beantworten. Wenig hilfreich sind in diesem Zusammenhang die lernzielorientierten Vorab-Einschätzungen (‚Die Schüler lernen...'). Sehr angenehm ist die Struktur und Organisation der Publikation. Eine einführende tabellarische Zusammenstellung (S.11 – 12) erleichtert einen schnellen Überblick der Lernangebote. Jedes Kapitel beginnt mit einer Kurzeinführung in den inhaltlichen Schwerpunkt und bietet Material sowie Methoden aus verschiedenen Bereichen an (Arbeitsfragen, handlungsorientierte Lernformen, Recherche-Aufträge, Internet, Kategorien und Begriffe). Vor allem die Methodenauswahl verdeutlicht, dass sich hier jemand Gedanken gemacht hat, der seit längerer Zeit im Bildungsbereich tätig ist.

Die Publikation ist ein sehr fundiertes Angebot zur Auseinandersetzung mit dem Islam ab der 7. Klasse. Auffällig ist, dass es vieles im Islam zu geben scheint, dass bisher unbekannt geblieben ist. Die Handreichung von Jochen Bauer motiviert, in das Thema weiter einzusteigen – v.a. auch im Hinblick auf die Zusammenarbeit mit Schülern und Schülerinnen islamischen Glaubens.

*Gregor Lang-Wojtasik*

# Medien

**(red.) Globales Lernen im Internet: www.eine-welt-netz.de:** Unter www.eine-welt-netz.de hat die EWIK (Eine Welt Internet Konferenz) eine zentrale Einstiegsseite zum Globalen Lernen und für entwicklungsbezogene Bildungsarbeit ins Netz gestellt. Sie wird von der WUS-Informationsstelle Bildungsauftrag Nord-Süd redaktionell betreut und verschafft einen schnellen und übersichtlichen Zugang zu allen relevanten Informations- und Bildungsangeboten zum Globalen Lernen im deutschsprachigen Raum und darüber hinaus. Sie informiert über aktuelle Veranstaltungen, Kampagnen und Aktionen und verbindet mit bundesweiten und regionalen Veranstaltungskalendern. Kontakt: info@eine-welt-netz.de.

**(red.) Evangelisches Zentrum für entwicklungsbezogene Filmarbeit (EZEF): Verleihkatalog Nord/Süd:** Das EZEF hat ein neues Gesamtverzeichnis aller lieferbaren DVD, Videos, 16-mm-Filme, Tonbildreihen und Dias erstellt. Das Verzeichnis ist in Buchform oder im Internet abrufbar.

Kontakt: EZEF; Kniebisstrasse 29; 70188 Stuttgart; Tel: 0711-28-47243; Fax: -46936; info@ezef.de; www.ezef.de.

**(red.) Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) - Informationszentrums (IZ) Bildung:** Das Informationszentrums (IZ) Bildung des DIPF sammelt Bildungsinformationen im internationalen Kontext, bereitet sie auf und stellt die entwickelten Angebote und Serviceleistungen zur Verfügung.

Info: DIPF, IZ Bildung; Schloßstr. 29; 60486 Frankfurt/M.; www.dipf.de/projekte/bildungsinformation.htm.

**(red.) Servicestelle Kommunen in der Einen Welt/ InWEnt: Schriftenreihe „Dialog Global":** Die Servicestelle hat die zwei ersten Bände einer neuen Schriftenreihe „Dialog Global" herausgegeben. Ziel ist die Eröffnung einer neuen Diskussionsplattform zu Themen der kommunalen Eine-Welt-Arbeit. Heft 1 liefert u.a. eine kurze Zusammenstellung vorliegender Berichte aus acht Bundesländern und formuliert anhand von Thesen und kurzen Beispieldarstellungen die Diskussion über neue Herausforderungen und Anforderungen an die Zukunft der lokalen Agenda- und Eine-Welt-Arbeit. In Heft 2 ist ein umfassender Pressespiegel zusammengestellt.

Bezug: Servicestelle Kommunen in der Einen Welt/ InWEnt; Tulpenfeld 6; 53113 Bonn; Tel: 0228/ 2434-630; Fax: -635; info@service-eine-welt.de; www.service-eine-welt.de.

**(red.) Arbeitskreis „Bildung für nachhaltige Entwicklung – Globales Lernen" in Niedersachsen:** In der Ausgabe 11/2003 von „welt & schule" werden u.a. die Themen „Gewalt in der Schule – Wege aus der Spirale", „Lernziel Konfliktfähigkeit", „Pilotprojekt Gewaltprävention" vorgestellt.

Kontakt: VNB/VEN; Bahnhofstr. 16; 49406 Barnstorf; Tel.: 05442/991027; Fax: 2241; barnstorf@vnb.de; www.blk21-ni.de.

**(red.) BAOBAB – Materialien & Medien zum Globalen Lernen:** Das Heft 2/2003 setzt sich mit dem Thema „Wasser" auseinander. Ein einleitender Artikel streift die verschiedenen regionalen und globalen Aspekte und konzentriert sich dann auf die Diskussion um die Zugänglichkeit von Wasser. Die Material- und Medienliste bietet Literatur mit gezielten Hintergrundinformationen und didaktischen Umsetzungshilfen.

Bezug: Entwicklungspolitische Bildungs- und Schulstelle, Berggasse 7, A-1090 Wien, Tel. 0043/1/3193073, Fax 0043/1/3193073290, www.globaleducation.at, service@baobab.at.

**(red.) Südwind 1/2-2003 und 4/2003 :** Heft 1/2-2002 beschäftigt sich im Titel mit „China, dem neuen ´Global Player´", Heft 4/2003 mit Argentinien als neuem Armenhaus Amerikas.

Bezug: Südwind Agentur; Domplatz 21; A-7000 Eisenstadt; Tel.0043/2682/75660; Fax 0043/2682/75651.

**(red.) Internetportal zum fairen Handel:** Die Verbraucher-Initiative und die Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit haben ein neues Portal zum öko-fairen Handel im Internet geöffnet. Die Webpage bietet ein breites Informationsangebot für Organisationen, Verbraucher und Unternehmen. Das Angebot umfasst eine Datenbank mit Produkten, Adressen und Organisationen, eine Terminliste mit aktuellen Veranstaltungshinweisen, einen Pressebereich mit Mitteilungen von Unternehmen und Organisationen sowie der Vorstellung „Initiative des Monats". Die Herausgeber wollen die Akteure auch vernetzen und stellen hierzu eine Diskussionsplattform bereit.

Zugang: www.oeko-fair.de.

# Sonstiges

**(red.) Tiroler Institut für Menschenrechte und Entwicklungspolitik (time): Menschenrechte als reguläres Unterrichtsfach:** Unter der wissenschaftlichen und pädagogischen Leitung des time wurden im laufenden Schuljahr 2002/03 die Menschenrechte an der Oberstufe einer Innsbrucker Privatschule als eigenständiges und reguläres Unterrichtsfach eingerichtet. Gegenwärtig besuchen die Schüler der 11. Schulstufe der Freien Waldorfschule Innsbruck zum ersten Mal das neue Unterrichtsfach. Das Pilotprojekt ist für zunächst drei Schuljahre gesichert, im dritten Schuljahr werden die gewonnenen Erfahrungen ausgewertet und wird über die dauerhafte Verankerung der Menschenrechte als reguläres Unterrichtsfach im Lehrplan der Schule entschieden.

Kontakt: time; Angerzellgasse 4; A-6020 Innsbruck; Tel.: 0043/512/58223-2; Fax.: -9; presse@human-rights.at; www.human-rights.at.

**(red.) Niedersächsisches Landesinstitut für Schulentwicklung und Bildung (NLI): Internationale und europäische Schulkooperation im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung:** Das NLI die Beiträge der Fachtagung „Internationale und europäische Schulkooperation im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung" vom 6. bis 8 Juni 2002 in einem Tagungsband zusammengestellt.

Bezug: NLI; 31134 Hildesheim; Tel: 05121/ 16952 -89; Fax: -96; schoof@nli.de; www.nibis.ni.schule.de.

**(red.) Projektbüro Süd-Nord in der Bildungsarbeit:** Abschlusserklärung der Träger des Bildungskongresses „Netzwerke für Globales Lernen" vom 31.10.-2.11.02 in Hannover: Der Trägerkreis hat auf zwei Seiten Ergebnisse, Erwartungen und Anforderungen zusammengefasst.

Bezug: VNB/VEN (s. oben)

# IKO - Verlag für Interkulturelle Kommunikation

Frankfurt am Main • London


Frankfurt am Main
Postfach 90 04 21; D-60444 Frankfurt am Main
Assenheimerstr. 17, D–60489 Frankfurt
Tel.: +49-(0)69-78 48 08
Fax: +49-(0)69-78 96 575
e-mail: info@iko-verlag.de

Internet: www.iko-verlag.de
Verkehrs-Nr.: 10896
VAT-Nr.: DE 111876148
Auslieferung: iko-verlag@kno-va.de

London
70 c, Wrentham Avenue
London NW10 3HG, UK
Phone: +44-(0)20-76881688
Fax: +44-(0)20-76881699
e-mail: Hehling@aol.com

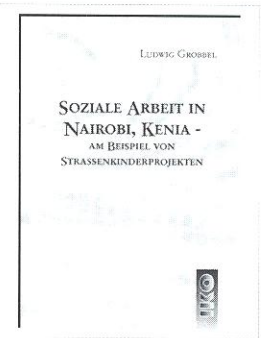

## NEUERSCHEINUNGEN

M. A.Kreienbaum/K. Gramelt/S. Pfeiffer/T. Schmitt (Hrsg.)
**Bildung als Herausforderung**
Leben und Lernen in Zambia
232 S., € 19,80, ISBN 3-88939-660-7

„Es gibt wenig Arbeiten, die den Gedanken, dass wir in EINER WELT leben und deshalb Initiativen für globale, nachhaltige Bildung brauchen, umzusetzen versuchen. ...
Die Gießener Projektgruppe hat es getan, und das ist gut! Mögen viele weitere Initiativen folgen und sich von diesem Buch anregen lassen!" *Die Deutsche Schule, 1/2003*

WOGE e.V. (Hrsg.), Christine Tuschinsky
**Interkulturelle Ressourcenarbeit**
**in der Betreuung von jungen MigrantInnen**
Ein fünftägiges Fortbildungsprogramm für Fachpersonal der Jugendhilfe
140 S., € 14,80, ISBN 3-88939-655-0

„Aus dem auch im vergangenen Jahr enorm reichhaltigen Programm des IKO-Verlages ragt die hier aufgeführte Publikation besonders heraus: In Rahmen eines 5tägigen Fortbildungsprogramms werden Inhalte, Methoden, Theorien, Materialien und Erfahrungen in der Betreuung von Migranten vorgestellt, die nicht nur für das Fachpersonal der Jugendhilfe von Bedeutung sind... „
*PÄD FORUM, 1/2003*




Ludwig Grobbel
**Soziale Arbeit in Nairobi, Kenia –**
**am Beispiel von Straßenkinderprojekten**
148 S., € 14,80, ISBN 3-88939-664-X

Das Problem der Straßenkinder hat in Kenia Ausmaße erreicht, die Regierung und Hilfsorganisationen gleichermaßen vor fast unlösbare Herausforderungen stellt.
Dieses Buch stellt Ursachen für Straßenkarrieren und den alltäglichen Kampf ums Überleben dar und beschäftigt sich schwerpunktmäßig mit Unterstützungsangeboten für Straßenkinder. Die Vorgehensweisen und Ansatzpunkte von Geberorganisationen, Kinderrechtsorganisationen und an der Basis arbeitenden Straßenkinderprojekten werden dargestellt und diskutiert.

Asit Datta/Gregor Lang-Wojtasik (Hrsg.)
**Bildung zur Eigenständigkeit**
Vergessene reformpädagogische Ansätze aus vier Kontinenten
Historisch-vergleichende Sozialisations- und Bildungsforschung, Band 6
304 S., € 24,80, ISBN 3-88939-644-5

Mit diesem Buch wird der Blick auf reformpädagogische Theorie und Praxis in anderen Teilen der Welt gelenkt. Außerdem werden weniger bekannte Aspekte der europäischen Debatte thematisiert. Die Herausgeber präsentieren exemplarisch verschiedene Ansätze mit dem Ziel, die Diskussion um reformpädagogische Bewegungen zu beleben und in den Kontext internationaler Bildungsdebatten zu stellen (Education for all: Jomtien bis Dakar).

**Besuchen Sie uns im Internet unter www.iko-verlag.de**
**oder fordern Sie unser aktuelles Titelverzeichnis an !**