

Globale Gerechtigkeit



Aus dem Inhalt:

- Universalistische Ethik und Pluralismus
- Eigennutz, Solidarität und Kooperation
- Bildung und Beteiligung

EDITORIAL

Dem Anliegen, weltweite Gerechtigkeit und internationale Solidarität zu befördern, ist die entwicklungspolitische Bildung von jeher verpflichtet. „Gerechtigkeit“ und „Solidarität“ sind Leitmotive entwicklungspolitischer und weltbürgerlicher Bildung, geradezu Bekenntnisformeln, die das gemeinsame und verbindende Ethos der entwicklungspädagogischen Community beschwören. Und doch markieren sie zugleich die Achillesverse der entwicklungspädagogischen Disziplin. Wie ein Kartenhaus würden manch' filigranen Konzepte Globalen Lernens in sich zusammenfallen, sollte sich beispielsweise erweisen, dass von sozialer Gerechtigkeit und Solidarität sinnvoll nur im Rahmen überschaubarer Solidargemeinschaften oder umgrenzter Nationalstaaten die Rede sein kann. Die Gefahr liegt auf der Hand, dass der Gerechtigkeitsbegriff mit der unbedachten Ausdehnung traditioneller Gerechtigkeitsvorstellungen auf Weltniveau jede Substanz verliert und zur hohlen Phrase gerinnt.

Angesichts ihrer unverkennbaren Weltverbesserungsattitüde wird die entwicklungspädagogik von ihren Kritikern gerne als „Gesinnungspädagogik“ verspottet. Zu einem guten Teil sind die Theoretiker und Praktiker der entwicklungspolitischen Bildung und des Globalen Lernens selbst schuld daran, dass ihre ethischen Beweggründe nicht ernst genommen werden. Denn tatsächlich hat es die entwicklungspädagogik bislang weitgehend versäumt, ihr sozialetisches Fundament hinreichend plausibel zu machen – jedenfalls, was die zugrundeliegenden Vorstellungen von globaler Gerechtigkeit anbelangt. Der schlichte Verweis auf das Motiv, zur Verbesserung der menschlichen Lebensverhältnisse beitragen zu wollen, kann eine Präzisierung

und Begründung der Kriterien nicht ersetzen, an denen die Gerechtigkeit einer weltgesellschaftlichen Ordnung bemessen werden soll.

Entwicklungspädagog(inn)en wären daher gut beraten, den fortgeschrittenen Stand der sozialetischen Diskussion über globale Gerechtigkeit und universale Ethik genauer zur Kenntnis zu nehmen.

Die einführenden Beiträge von *Corinna Mieth* und *Karl Ernst Nipkow* in diesem Heft bieten dazu Gelegenheit. Der hier eröffnete Überblick über die Grundlinien des Gerechtigkeitsdiskurses in Politischer Philosophie und Sozialetik legt den Schluss nahe, dass von globaler Gerechtigkeit tatsächlich in einem wohl begründeten und substantiellen Sinne die Rede sein kann – und dass soziale Gerechtigkeit unter den Bedingungen der Globalisierung in einem weltgesellschaftlichen Rahmen reformuliert werden muss.

Doch wie ist es um die moralische Motivation und das Vermögen des Menschen bestellt, in Kategorien globaler Solidarität zu denken und zu handeln? Es steht zu befürchten, dass das pädagogische Bemühen, die nachwachsende Generation zu einem Denken und Handeln im Zeichen „globaler Solidarität“ befähigen zu wollen, die Lernfähigkeit und die moralischen Ansprechbarkeit maßlos überschätzt. Skepsis gegenüber weitreichenden altruistischen Zumutungen meldet jedenfalls *Eckart Voland* aus soziobiologischer Sicht an: für uneigennütziges Solidarität gebe es kein anthropologisches Fundament, wohl aber für Kooperationsstrategien, die unserem „aufgeklärten Eigeninteresse“ Rechnung tragen.

Der Zusammenhang von Bildung und sozialer Gerechtigkeit steht im Zentrum des Beitrags von *Marianne Heimbach-*

Steins. Ihr Augenmerk gilt vor allem dem Kriterium der Beteiligungsgerechtigkeit; davon ausgehend werden die sozialetischen Eckpunkte für eine beteiligungsorientierte Bildungspolitik skizziert.

Und das Compassion-Projekt, das *Lothar Kuld* vorstellt, macht schließlich deutlich, dass solidarisches Handeln in einem weltbürgerlichen Horizont zwangsläufig auf sozialen Kompetenzen und Einstellungen aufbauen muss, die im „Nahbereich“ erworben werden. Die hier geschilderten herausfordernden Spielräume für soziales Lernen werden bislang in unserer Bildungslandschaft noch viel zu wenig genutzt. Doch wenn Verantwortungsbewusstsein, Mitgefühl und Solidarität gegenüber den Benachteiligten in der eigenen Gesellschaft schwinden und sich die nationalen Politiken nach und nach vom Leitbild der sozialen Gerechtigkeit verabschieden, ist es auch um die Möglichkeit globaler Gerechtigkeit schlecht bestellt.

Eine anregende Lektüre wünscht

Klaus Seitz
Neustetten, im Oktober 2003

Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik

26. Jahrgang

Dezember

4

2003

ISSN 1434-4688D

- | | | |
|--------------------------|-----------|---|
| Corinna Mieth | 2 | Was bedeutet Gerechtigkeit im Zeitalter der Globalisierung? |
| Karl Ernst Nipkow | 9 | Universalistische Ethik in einer pluralistischen Welt |
| Eckart Voland | 15 | Eigennutz und Solidarität. Das konstruktive Potenzial biologisch evolvierter Kooperationsstrategien im Globalisierungsprozess |
| Marianne Heimbach-Steins | 21 | Beteiligung durch Bildung – Bildung für Beteiligung. Sozialethische und bildungspolitische Anfragen |
| Porträt | 27 | Lothar Kuld: Soziale Verantwortung lernen. Das Projekt „Compassion“ |
| BDW | 29 | Lernen für die Weltgesellschaft/CONFINTEA-Zwischenbilanz/Gipfeltreffen am Wolziger See/Bayerischer Bildungskongress zum Globalen Lernen |
| VENRO | 32 | Bericht aus der VENRO-Arbeitsgruppe 'Entwicklungspolitische Bildung' |
| | 33 | Rezensionen |
| | 38 | Unterrichtsmaterialien |
| | 40 | Informationen |

Impressum

ZEP - Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 26. Jg. 2003, Heft 4

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

Schriftleitung: Annette Scheunpflug

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

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

Erscheinungsweise und Bezugsbedingungen: erscheint vierteljährlich; Jahresabonnement EUR 20,- Einzelheft EUR 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, Heidi Grobbauer (Österreich), Helmuth Hartmeyer (Österreich), Richard Helbling (Schweiz), Torsten Jäger, Ulrich Klemm, Gregor Lang-Wojtasik, Claudia Lohrenscheit, Gottfried Orth, Bernd Overwien, Georg-Friedrich Pfäfflin, Annette Scheunpflug, Klaus Seitz, Barbara Toepfer

Technische Redaktion: Gregor Lang-Wojtasik (verantwortlich) 0911/5302-735, Claudia Bergmüller (Rezensionen), Matthias Huber (Infos)

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

Titelbild: Arturo Kemchs Davila (© epd-Entwicklungspolitik)

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

Corinna Mieth

Was bedeutet Gerechtigkeit im Zeitalter der Globalisierung?

Zusammenfassung: Gerechtigkeit ist ein schillernder Begriff. Grundlinien des Bedeutungswandels, den der Gerechtigkeitsbegriff in der Geschichte der politische Philosophie erfahren hat, werden im Folgenden skizziert und auf ihren Ertrag für eine Theorie der Gerechtigkeit unter Bedingungen der Globalisierung hin befragt. Wurde Gerechtigkeit in der Antike noch als eine personale Tugend begriffen, so bezieht die politische Philosophie der Neuzeit Gerechtigkeit in erster Linie auf die Ordnung der Gesellschaft und ihrer Institutionen. Umstritten jedoch ist die Reichweite heutiger Gerechtigkeitskonzeptionen: soll Gerechtigkeit nur als ein innerstaatliches oder als ein interstaatliches Problem verstanden werden? Oder sind nicht grundsätzlich alle Menschen unabhängig von ihrer Staatszugehörigkeit als Adressaten sozialer Gerechtigkeit anzusehen? In der Auseinandersetzung mit den wichtigsten Einwänden u.a. von libertärer und kommunitaristischer Seite werden Perspektiven und Probleme einer weitreichenden und umfassenden Konzeption „globaler Gerechtigkeit“ benannt.

Der Titel meines Beitrags enthält gleich zwei schillernde Begriffe: „Gerechtigkeit“ und „Globalisierung“. „Globalisierung“ meint in erster Hinsicht einen wirtschaftlichen Prozess, der mehr und mehr die ganze Erde umspannt. An dieser Entwicklung kann man die positiven und die negativen Seiten hervorheben. Globalisierungsbefürworter sehen vor allem die in ihr enthaltenen Chancen: Globale Märkte eröffnen Menschen auch in entlegenen Gegenden neue Optionen. Der hohe technische Standard, der in den Industriestaaten vorherrscht, greift auf Entwicklungsländer über – auch dort gibt es heute Strom, Autos und Internetzugänge. Global vernetzte Wissenschaftler arbeiten zusammen, der Fortschritt in Wissenschaft und Technik beschleunigt sich. Diese Entwicklung, so hört man, werde auch durch den steigenden Konkurrenzdruck befördert. Über diese eher wirtschaftlichen Faktoren hinaus wird zugunsten der Globalisierung angeführt, sie biete auch politische und soziale Chancen: Menschenrechte und Demokratie würden auf andere Staaten übertragen, durch die globale Vernetzung der Informationsmedien könnten Menschenrechtsverletzungen weltweit registriert und der Druck auf Regierungen erhöht werden.

Globalisierungskritiker sehen demgegenüber die wachsenden Gefahren: Zunächst scheint der Prozess unumkehrbar, unzurechenbar und damit schlecht zu steuern. Wirtschaftsunternehmen scheinen an Macht zu gewinnen und Staaten an Macht zu verlieren. Oft muss sich die Politik den „Sach-

zwangargumenten“ der Konzerne beugen. Dies wird zum Problem, wenn man das Augenmerk auf die sozialen Konsequenzen richtet. Denn die Globalisierung bringt weltweit Gewinner und Verlierer hervor. Ferner werden durch die Globalisierung auch Probleme „global“: z.B. sind die Konsequenzen der Umweltverschmutzung noch weit weg vom Verursacher spürbar; Menschen, die in ihren Heimatländern unter schlechten Bedingungen leben müssen, kommen als politische Flüchtlinge, Gastarbeiter oder illegale Einwanderer in die wohlhabenden Staaten. Nicht zuletzt werden regionale Probleme wie Terrorismus und Krieg global, destabilisieren ganze Regionen und verlangen nach allgemein verträglichen Lösungen. Die Grundintuition derer, die einen größeren Regelungsbedarf des Globalisierungsprozesses für angemessen halten, ist oftmals die, dass er ungerecht oder unfair sei oder ungerechte Resultate hervorbringe.

Die Empörung über Ungerechtigkeiten, die wir unseren Gerechtigkeitsintuitionen verdanken, setzt dort an, wo wir nicht einfach feststellen, dass ein Prozess so und so abläuft, sondern wo wir versuchen, Abläufe mit moralischen oder rechtlichen Kategorien zu bewerten. Daher stehen der Gerechtigkeitsbegriff und sein Bedeutungswandel im Mittelpunkt einer philosophischen Betrachtung des Problems. Bevor ich zu der Frage komme, was Gerechtigkeit unter Bedingungen der Globalisierung bedeuten kann, sind dazu einige philosophiegeschichtliche Grundlagen zu klären.

Von der Gerechtigkeit als Tugend zur institutionellen Gerechtigkeit

Gerechtigkeit ist ein schillernder Begriff (vgl. Horn/Scarano 2002). Mir scheinen vor allem fünf Dimensionen der Rede von Gerechtigkeit wichtig zu sein: Wir sprechen von Gerechtigkeit in Bezug auf Menschen und ihren Charakter oder ihre Handlungen (*Personale Gerechtigkeit*, Tugend), von Gerechtigkeit in Bezug auf Staaten oder Institutionen (*Politische Gerechtigkeit*), von gerechter Verteilung der Güter oder Rechte (*Verteilungsgerechtigkeit*). Auch können wir Verfahren oder ihren Ausgang als gerecht oder ungerecht bezeichnen (*Verfahrensgerechtigkeit*). Beziehen wir den Begriff auf Handlungen, Institutionen, Verfahren oder Verteilungen, fragen wir uns auch, ob diese gerecht im Sinne von legitim, von gerechtfertigt sind (*Rechtfertigungsgerechtigkeit*).

In der Antike war Gerechtigkeit zunächst eine personale Tugend. Dabei galt die Hauptfrage, die etwa Platon in der *Politeia* stellt, der Verbindung von Gerechtigkeit und Glück: was ist glückszuträglicher – das Leben des Gerechten oder das des Ungerechten? Platon verschränkt die personale Gerechtigkeit und die Tugend des Einzelnen mit der politischen Gerechtigkeit, der richtigen Staatsordnung. In einem idealen Staat soll der beste Mensch, der Philosophenkönig herrschen, der einsieht, dass das Gerechte für ihn und den ganzen Staat gut ist. Das Gerechte ist für Platon eine Metatugend, die bedeutet, dass beim einzelnen Menschen jeder Seelenteil und im Staat jeder Stand „das Seinige tut“. Für uns heute ist die *Legitimität* eines solchen aristokratischen Modells zweifelhaft.

Der Übergang von der antiken zur modernen politischen Philosophie wird bei Thomas Hobbes gesehen. Hobbes begründet eine gerechtfertigte staatliche Ordnung nicht durch Verweise auf einen harmonischen Ideenhimmel, der das Muster für die richtige Staatsordnung abgibt und auch nicht auf den anthropologischen Essentialismus eines Aristoteles, wonach der Mensch ein soziales Lebewesen sei, dessen Endzweck es ist, nach dem höchsten Gut und einer tugendhaften Lebensweise in der Polis zu streben. Für Hobbes sind die Menschen rationale Egoisten, deren höchstes individuelles Ziel in der Selbsterhaltung besteht. Für solche Egoisten ist eine Staatsgründung vernünftiger als das Verbleiben in einem anarchischen Naturzustand, in dem jeder von jedem bedroht ist und dadurch um sein Überleben fürchten muss. Hobbes entwirft als Begründung staatlicher Herrschaft überhaupt ein hypothetisches Vertragsmodell (*Kontraktualismus*). Jeder sieht ein, dass es für ihn vorteilhaft ist, auf sein „Recht auf alles“ zu verzichten und dieses auf einen souveränen Herrscher zu übertragen, wenn jeder andere auch dazu bereit ist. Diesbezüglich schließt jeder mit jedem einen Vertrag, dessen Begünstigter der Souverän ist, der als einziger sein „Recht

auf alles“ behält. Dieser souveräne Herrscher ist kein Vertragspartner, sondern der Gesetzgeber, der die Definitionsgewalt über Recht und Unrecht im Staat hat, indem er positive Gesetze erlässt. Staatliche Herrschaft ist nur dann legitim, wenn jeder ihr (hypothetisch) zustimmen kann. Doch springen auch hier die Nachteile ins Auge: Der Souverän, der die Gesetze erlässt und mit der auf ihn übertragenen Gewalt durch Sanktionen ihre Einhaltung garantiert, ist nicht mehr kontrollierbar. Gewaltenteilung ist bei Hobbes nicht vorgesehen. Ferner: welche Rechte bleiben den Individuen, wenn der Souverän seine Macht missbraucht? Wir sehen hier den fundamentalen Unterschied zwischen positivem Recht, das der Souverän setzen kann und unseren Gerechtigkeitsintuitionen: Nicht jedes Gesetz, dessen Einhaltung erzwungen werden kann, würden wir in einem moralischen Sinn für gerecht halten.

John Locke, ein weiterer Vertreter der liberalen Vertragstheorie, hat versucht, einen Mangel bei Hobbes auszugleichen, indem er annahm, dass jedem Menschen von Natur aus ein Recht auf Leben, Freiheit und Eigentum zustehe (*Naturrecht*). Des Staates bedarf es nach Locke nur, um diese Rechte zu schützen. Das Problem dieser radikalliberalen Konzeption besteht darin, dass bei Locke keine Sozialrechte vorgesehen sind. In aktuellen Debatten der politischen Philosophie wird deswegen oft zwischen negativen Freiheitsrechten (Unterlassungsrechten) und positiven Sozialrechten (Anspruchsrechten) unterschieden. Zur Frage steht beispielsweise, ob man nur ein Recht darauf hat, dass einem keine Güter gestohlen werden oder auch ein Recht darauf, dass man nicht verhungern muss, wenn man keine Güter besitzt. Diese Frage betrifft die *soziale Gerechtigkeit* als Unterkategorie der *Verteilungsgerechtigkeit*.

John Rawls hat versucht, die Vertragstheorie zu aktualisieren und auf eine höhere Abstraktionsebene zu heben. Er legitimiert nicht mehr, wie Hobbes und Locke, staatliche Herrschaft überhaupt, sondern stellt die Frage nach der gerechten Verteilung gemeinsam erwirtschafteter Güter. Sein Anlie-



gen beschreibt er wie folgt: „Gerechtigkeit ist die erste Tugend sozialer Institutionen, so wie die Wahrheit bei Gedankensystemen. Eine noch so elegante (...) Theorie muss fallengelassen (...) werden, wenn sie nicht wahr ist; ebenso müssen noch so gut funktionierende und wohlabgestimmte Gesetze und Institutionen abgeändert oder abgeschafft werden, wenn sie ungerecht sind“ (Rawls 1975, S. 19). In seiner Vertragstheorie geht es um die Legitimation zweier Gerechtigkeitsprinzipien, die von allen als Maßstab zur Bewertung von Institutionen anerkannt werden können. Es geht also um die Legitimität von Institutionen, die Rechte und Güter verteilen.

Rawls' erstes Gerechtigkeitsprinzip richtet sich gegen den Utilitarismus, der vor seinem eigenen Rückgriff auf die vertragstheoretische Tradition die führende Theorie im angelsächsischen Sprachraum war. Der Utilitarismus ist eine endzustandsorientierte, konsequentialistische Theorie, der es um die Erzielung des größten Wohls der Betroffenen geht. Dabei berechnet er in seinen verschiedenen Varianten den maximalen Durchschnittsnutzen oder die maximale Nutzensumme. Neben dem prominenten Einwand, dass es unmöglich sei, interpersonelle Nutzenvergleiche durchzuführen, weil das Glück für verschiedene Menschen in Verschiedenem besteht, führt Rawls ein grundsätzlicheres gerechtigkeits-theoretisches Bedenken ins Feld: es widerspreche unseren grundlegenden Gerechtigkeitsintuitionen, dass das Wohl Einzelner dem größeren Wohl vieler Anderer geopfert werden dürfe. Deswegen sieht Rawls im basalen Bereich der politisch-juridischen Rechte eine strikte Gleichverteilung unter den Individuen vor, die auch durch Nutzenerwägungen nicht revidiert werden darf. Im Bereich der sozio-ökonomischen Gerechtigkeit lässt er zwar Ungleichverteilungen zu, aber diese Ungleichverteilungen sind daran gebunden, dass sie sich zum Wohl des Schlechtestgestellten in der Gesellschaft auswirken sollen (Unterschiedsprinzip). Der erste Grundsatz soll dem zweiten immer vorausgehen.

Die Rechtfertigung seiner beiden Gerechtigkeitsprinzipien nimmt Rawls durch ein hypothetisches Vertragsmodell vor, in dem rationale Egoisten aus der ökonomischen Entscheidungstheorie hinter einem „Schleier der Unwissenheit“ die für sie günstigsten Gerechtigkeitsprinzipien auswählen. Der „Schleier der Unwissenheit“ garantiert dabei ein gerechtes Ergebnis im Sinne der Verfahrensgerechtigkeit. Dadurch, dass keiner weiß, ob er reich oder arm ist, welche besonderen Interessen und Talente er hat, ist keiner in der Lage, die Situation zu seinen Gunsten auszunutzen. Der Rawls'sche Urzustand stellt so eine Illustration des moralischen Blickwinkels dar. Man sieht hier, dass die soziale Gerechtigkeit bei Rawls an unsere moralischen Gerechtigkeitsintuitionen zurückgebunden ist und von dort ihre Plausibilität erhalten soll.

Obwohl dieser *gerechtigkeits-theoretische Kontraktualismus* sehr attraktiv ist, war er vielen Einwänden ausgesetzt, die ich exemplarisch am radikal liberalen und am kommunitaristischen Modell darstelle. Als „Libertarianer“ bezeichnet man eine Gruppe von ultraliberalen Gesellschaftstheoretikern (Robert Nozick, James M. Buchanan, Friedrich A. v. Hayek u.a.), die, angeregt durch ihren Widerspruch zu den sozialstaatlichen Implikationen der Rawls'schen Theorie, den Staat ausschließlich als Hüter der Freiheit des einzelnen Subjektes betrachten. So geht James M. Buchanan in seiner 1975 entwickelten

Vertragstheorie *The Limits of Liberty* von einem „realistischen“ Naturzustand aus, in dem die Menschen nicht, wie in Rawls' kontrafaktischer Konstruktion, als gleich, sondern als ungleich in Bezug auf ihre Talente, Fähigkeiten und ihre Machtposition betrachtet werden. In Buchanans Kontraktualismus werden die Rechte der Individuen *als Resultat tatsächlicher vertraglicher Vereinbarungen* aufgefasst – unabhängig von ihrem Ergebnis. Die faktische Ungleichheit der Menschen kann sich so in ihren ungleichen Rechten widerspiegeln. Bezüglich dieser Ungleichverteilung von Rechten soll der Staat bei Buchanan keinerlei Ausgleich schaffen, sondern er soll sich bei deren Durchsetzung neutral verhalten. „Die Menschen sind ungleich und müssen es auch bleiben, wenn man vom deskriptiven Standpunkt ausgeht. Das Neutralitätsgebot führt daher zur gleichen Behandlung von Ungleichen, nicht von Gleichen“ (Buchanan 1984, S. 16). Nach Buchanan wäre auch ein Sklavereivertrag als legitime vertragliche Vereinbarung mit dem Ergebnis der Verteilung von Rechten und Ansprüchen vorstellbar (ebd., S. 86). Diese Konsequenz ist allerdings moralisch kontraintuitiv. Man kann sich fragen, ob hier überhaupt eine Gerechtigkeitstheorie vorliegt. Denn tatsächliche Verteilungsverhältnisse können vielleicht in ihrem Zustandekommen dadurch erklärt werden, dass man sie auf vorherige Machtverhältnisse, die in der Ungleichheit der Menschen gründen, zurückführt – *legitimiert* werden können sie dadurch jedoch nicht.

Von einer ganz anderen Seite her wird Rawls von den *Kommunitaristen* kritisiert. Hierzu zählen Theoretiker wie Alasdair MacIntyre, Charles Taylor, Michael Sandel und Michael Walzer. Der Kommunitarismus geht von Vorstellungen vom guten Leben aus (im Anschluss an Aristoteles), die von einer Gemeinschaft entwickelt worden sind und allgemein geteilt werden. Der Mensch als politisches Lebewesen kann nur in der historisch gewachsenen Gemeinschaft Werte begreifen und umsetzen.

Michael Sandel kritisiert an der liberalen vertragstheoretischen Tradition, dass wir unser moralisches und politisches Leben mit dem von ihr vorausgesetzten Selbstbild nicht zu erklären in der Lage seien. Diese These wird am Beispiel von Rawls' Begründung des Differenzprinzips erläutert. Hier sieht Sandel einen Widerspruch zwischen der Vorrangregel, welche die Rechte der Individuen gegenüber utilitaristischen Konsequenzen schützen soll und dem Differenzprinzip, das die Schlechtestgestellten von den Fähigkeiten der Bessergestellten profitieren lässt. Wenn, schreibt Sandel, im Gedankenexperiment des Urzustandes, die Fähigkeiten, die ich besitze, nicht die Person beschreiben, die ich bin, und „ich keinen privilegierten Anspruch auf die sich zufälligerweise 'hier' befindenden Vorteile erheben darf, folgt nicht, dass jeder auf der Welt das kollektiv tun kann“ (Sandel 1993, S. 28). Die Pointe dieser Kritik besteht darin, dass das Unterschiedsprinzip nur dann gerecht ist, wenn unter denjenigen, deren Vorteile zum Nutzen anderer eingesetzt werden, „eine Form von moralischer Bindung“ vorausgesetzt werden kann. Diese Bindungen werden von den Kommunitaristen in der Regel als historisch entwickelte Wertvorstellungen erklärt, die sich in einer bestimmten Kultur immer schon vorfinden und nicht erst entdeckt oder konstruiert werden müssen (vgl. Walzer 1993, S. 42). Dadurch werfen aber alle kommunitaristischen

Positionen ein grundsätzliches Rechtfertigungsproblem auf. Weil der Kommunitarismus sich als Grundlage seiner Theorie auf Moralvorstellungen beruft, die uns „kraft ihres Vorhandenseins in unserer Kultur“ verpflichten, hat er kein unabhängiges Legitimitätskriterium für diese Vorstellungen mehr. Der Adressatenkreis einer Gerechtigkeitsvorstellung geht z.B. bei Walzer nur so weit wie deren Akzeptanz in einer Kultur.

Zur Reichweite von Gerechtigkeit im Zeitalter der Globalisierung

Vor welchen neuen Herausforderungen steht die „Gerechtigkeit“ im Zeitalter der Globalisierung? Zunächst scheint die Frage fundamental, welchen Adressatenkreis eine Gerechtigkeitskonzeption eigentlich hat? Darauf gibt es zunächst drei Antworten: Erstens kann man Gerechtigkeit für ein rein *innerstaatliches* Problem halten. Zweitens gibt es die Auffassung, Gerechtigkeit sei ein *interstaatliches* Problem. Drittens gibt es die Auffassung, Gerechtigkeit sei ein Problem, das *alle Menschen* betrifft:

Ad 1) Eine prominente Vertreterin der These, dass Gerechtigkeit eine *innerstaatliche* Frage sei, ist die politikwissenschaftliche Theorie der sogenannten Realisten (z.B. Morgenthau 1948). Im Unterschied zu „Idealisten“ oder „Moralisten“ gehen diese Theoretiker davon aus, dass Staaten die Akteure auf der internationalen Ebene darstellen. Ziel jedes Staates ist es, seine Interessen so effektiv wie möglich durchzusetzen. Dieser Ansatz hat Wurzeln in verschiedensten Staatstheorien seit der Antike. Schon bei Platon spielt die Gruppe der Wächter eine zentrale Rolle, die den Staat nach außen verteidigen soll. Bei Machiavelli tritt die Idee, dass ein Fürst soviel Raum wie möglich erobern solle, in den Vordergrund. Was zählt, ist der Nutzen für den Machthaber oder der kollektive Nutzen für die Mitglieder einer umgrenzten staatlichen Gemeinschaft. Gerechtigkeitsüberlegungen sind für Machiavellisten nur Mittel zum Zweck und haben keine eigenständige Funktion in der internationalen Politik. Auch ein Realist würde es für verfehlt halten, das Handeln von Staatsoberhäuptern an moralische Forderungen zu binden. Realisten, so kann man verkürzt sagen, wenden auf der interstaatlichen Ebene das Hobbes-Modell an, indem sie von Staaten als egoistischen Akteuren ausgehen.

Folgt man David Hume, so geht es auf der interstaatlichen Ebene darum, ein Machtgleichgewicht zwischen den Akteuren herzustellen, das eine gewisse *Sicherheit* durch strategische Bündnisse gewährleistet. Die ältere Variante dieses Theorielagers ist vor allem mit dem Mangel behaftet, dass sie von unzeitgemäßen Beschreibungskategorien ausgeht: schon der Ansatz ist problematisch, von Staaten als den Hauptakteuren auf der internationalen Ebene zu sprechen. Gerade im Zeitalter der Globalisierung gibt es viele „global players“, die ihre Interessen vertreten und sich nicht an staatliche Legitimation gebunden fühlen. Außerdem ist nicht jede Regierung, die auf internationaler Ebene agiert, nach unseren Maßstäben legitimiert, noch ist sicher, dass eine Regierung im Interesse ihrer Bevölkerung agiert. Neuere Vertreter des Rea-

lismus gehen auch von multinationalen Unternehmen als strategischen Akteuren aus, die ihren Vorteil maximieren wollen (z.B. Keohane 1984).

Die zweite Vertretergruppe der These, dass Gerechtigkeit ein innerstaatliches Phänomen sei, sind die Kommunitaristen. Walzer geht zwar im Unterschied zu den Realisten nicht davon aus, dass moralische Kategorien auf der internationalen Ebene keine Rolle spielen. Gerechtigkeit in einem vollen Sinne der sozialen Gerechtigkeit entsteht für ihn allerdings nur innerhalb einer Gemeinschaft und ihrem historischen Kontext. Nur die Mitglieder einer historisch gewachsenen Gemeinschaft sind in der Lage, untereinander Verteilungsregeln festzulegen. Das „erste und wichtigste Gut, das Menschen untereinander zu verteilen und zu vergeben“ haben, ist daher „die Mitgliedschaft in einer menschlichen Gemeinschaft“ (Walzer 1993, S. 65). Wer einmal Mitglied ist, hat am kollektiven Selbstbestimmungsrecht einer Gemeinschaft teil. Das *Recht auf Selbstbestimmung*, das sich für Walzer nur innerhalb einer Gemeinschaft aktualisieren kann, ist ein Individualrecht, das sich gegen Fremde so auswirkt, dass Individuen ein Recht auf einen eigenen Staat haben. Gerechtigkeit zwischen Staaten besteht für Walzer in der moralischen Forderung nach *Nicht-Einmischung* in die inneren Angelegenheiten von Staaten, da eine Einmischung das Selbstbestimmungsrecht gefährden würde.

Seine Auffassung scheint in zweierlei Hinsicht problematisch. Erstens ist, wie Walzer schreibt, eine Gesellschaft und ihr Verteilungssystem so lange gerecht, wie sie „den gemeinsamen Vorstellungen ihrer Mitglieder entspricht“ (Walzer 1992, S. 441). Ein Kastensystem ist also legitim, so lange sich keiner der davon Betroffenen effektiv dafür einsetzt, es abzuschaffen. Mehr noch, nach Walzers Meinung wird die Gerechtigkeit „selbst tyrannisch“, wenn sie in ein nach „gemeinsamen Sozialvorstellungen“ anerkanntes Verteilungssystem eingreift (ebd., S. 442). Doch wie viele Menschen müssen aktiv Widerstand gegen das System leisten, bis es als illegitim gilt? Wenn eine Minderheit in einem System strukturell unterdrückt wird, so wird sie es sehr schwer haben, aus eigener Kraft das System zu *ändern*. Sie wird sich vielleicht dem System beugen, was von Außen wie Zustimmung aussehen kann, obwohl sie es nicht freiwillig akzeptieren würde und es für illegitim hält. Hier wird ein fundamentales Defizit der Walzerschen Theorie deutlich: ein kollektives Recht auf Selbstbestimmung, wie er es annimmt, setzt ein *gleiches* Recht der beteiligten Individuen auf politische Mitwirkung – und damit demokratische Strukturen – voraus. Zweitens haben, als Konsequenz von Walzers Position, Fremde kein Recht, ein solches Verteilungssystem von außen zu kritisieren oder zugunsten einer benachteiligten Gruppe einzugreifen. Wenn wir ein solches System aufgrund unserer kulturellen Voraussetzungen für ungerecht halten, sei es nicht unsere Aufgabe, es zu ändern.

Ad 2) Wer von Gerechtigkeit als einer *interstaatlichen Frage* spricht, teilt zunächst die These, dass Staaten auf der internationalen Ebene die wichtigsten Akteure seien. Ein prominenter Vertreter der These ist Kant. Er versteht Staaten, nun im Unterschied zu den Realisten, als moralische Personen. Dies trifft allerdings nur für legitime Staaten zu, die republikanisch verfasst sind. Für Kant ist es ein rechtsmoralisches

Gebot, den anarchischen Naturzustand zu verlassen und einen republikanisch verfassten Staat zu gründen. Er meint, dass sich republikanische Staaten zu einem Völkerbund zusammenschließen, da zwischen Staaten das rechtslogische Problem eines Regelungsdefizits besteht. So geht er nicht wie Hobbes davon aus, dass zwischen Staaten immer ein Rest-naturzustand bleibt, sondern er bringt das geschichtsteo-logische Argument vor, dass sich nach und nach alle Staaten republikanisieren werden und damit einem gemeinsamen Rechtsprinzip folgen.

Interessanter Weise entwirft John Rawls ein ähnliches Modell, das jedoch nicht von Staaten, sondern von Völkern ausgeht, die, sofern sie „wohlgeordnet“ sind, untereinander ein „Recht der Völker“ anerkennen. Dabei ist die Anerkennung der Gerechtigkeitstheorie von Rawls kein Kriterium für die Wohlgeordnetheit eines Volkes, soziale Gerechtigkeit ist also auch für ihn ein innerstaatliches Problem. Es geht ihm vielmehr darum zu begründen, dass Staaten, die entweder liberal sind oder hierarchisch unter Achtung grundlegender Menschenrechte, untereinander einen gemeinsamen Rege-lungsmodus anerkennen, der Frieden und Sicherheit garanti-ert. Von diesen wohlgeordneten Völkern unterscheidet er „outlaws“. Darunter versteht er diktatorische Regimes, die die Menschenrechte nicht achten und „burdened societies“, die nicht aus eigener Kraft wohlgeordnet zu werden vermö- gen. Gegenüber solchen Staaten nimmt Rawls eine Hilfspflicht an. Über diese hinaus sieht Rawls jedoch keinen interstaatli- chen Entwurf einer Verteilungsgerechtigkeit vor.

Ähnlich funktioniert auch das Modell von Otfried Höffe, der soziale Gerechtigkeit nicht auf der interstaatlichen Ebene ansiedelt. Im Unterschied zu Rawls plädiert Höffe für eine föderale und subsidiäre Weltrepublik, die dort auf den Plan trifft, wo Regelungsdefizite entstehen. Diese Weltrepublik ist, was die Perspektive sozialer Gerechtigkeit angeht, eher ein Nachtwächterstaat. Sie soll zwar dafür sorgen, dass es auf dem Weltmarkt keine Wettbewerbsverzerrungen gibt; ist dies einmal gewährleistet, ist es jedoch nicht ihre Aufgabe, Armut oder Hunger abzuschaffen. Dies, so Höffe (1999, S. 410f.) ist keine strenge Gerechtigkeitspflicht mehr, die wir anderen schul- den, sondern eine bloße Tugendpflicht, ein verdienstliches Mehr, das aus Menschenliebe geschieht, dessen Leistung jedoch von den Hilfsbedürftigen nicht erzwungen werden kann.

Ad 3) Die Auffassung, dass Gerechtigkeit ein globales Pro- blem sei, da sie alle Menschen betreffe, wird zum einen von den sogenannten *Globalisten* vertreten. Dabei gibt es zwei denkbare Unterspielarten. Die eine argumentiert hobbesia- nisch und hält das verbliebene Regelungsdefizit, das zwischen Staaten besteht, nur durch einen Globalstaat für auflösbar. Dabei kann man als Vertragstheoretiker entweder von einem „globalen Urzustand“ ausgehen, an dem alle Menschen der Erde beteiligt sind, oder von einem zweistufigen Vertragsmo- dell, das erst Einzelstaaten und zwischen diesen dann einen Super-Staat begründet.

Doch die Einwände gegen einen Globalstaat sind zahlreich. Hatte schon Kant dagegen optiert, da er unregierbar sei und die Gefahr zur Weltdiktatur in sich berge, so lehnen ihn die Kommunitaristen aus moralischen Gründen ab, da er gegen

das Selbstbestimmungsrecht der Völker und die Erhaltung von Traditionen verstoße. Ferner kann man die Idee auch einfach für unrealistisch halten, wie viele Politologen. Das Verlockende an einer Idee vom Weltstaat besteht jedoch si- cher darin, dass er die Möglichkeit böte, soziale Gerechtigkeit global durchzusetzen. Doch muss die Durchsetzungsfrage von der Gerechtigkeitsfrage als legitimationstheoretischer Frage unterschieden werden.

Wie wir gesehen haben, unterscheidet sich der Kontraktua- lismus von Rawls dadurch von dem des Hobbes, dass er nicht staatliche Herrschaft überhaupt, also eine Regelungs- kompetenz, sondern einen Maßstab für die gerechte Vertei- lung von Gütern legitimieren will. An diesen Ansatz knüpft Thomas Pogge (1989) an. Im Unterschied zu Rawls hält Pog- ge Verteilungsgerechtigkeit jedoch nicht für ein innerstaatli- ches, sondern für ein globales Problem, das alle Menschen betrifft (*Kosmopolitismus*). Unter Verteilungsgerechtigkeit versteht Pogge nicht die Bewertung einer Verteilung aufgrund von Daten über ihr Ergebnis, wie dies z.B. bei der Verteilung von Kuchenstücken anhand ihrer Größe vorgenommen wer- den könnte. Das Problem dieser Auffassung bestehe darin, dass sie keine weiteren Daten zur Bewertung der Verteilung zulasse wie z.B. die Bedürftigkeit der Kuchenempfänger, ihre vorgängige Arbeitsleistung oder ihren Anteil am Verzehr des letzten Kuchens. Es liegt auf der Hand, dass diese Faktoren für unser Gerechtigkeitsgefühl, was die Verteilung der Kuchenstücke angeht, eine wichtige Rolle spielen. Deswe- gen vertreten z.B. Amartya Sen und Ronald Dworkin einen anderen Begriff von Verteilungsgerechtigkeit, der nicht die Verteilung, sondern das System von Regeln beurteilt, das diese Verteilung lenkt, anhand der Gesamtverteilung, die es hervor- bringt.

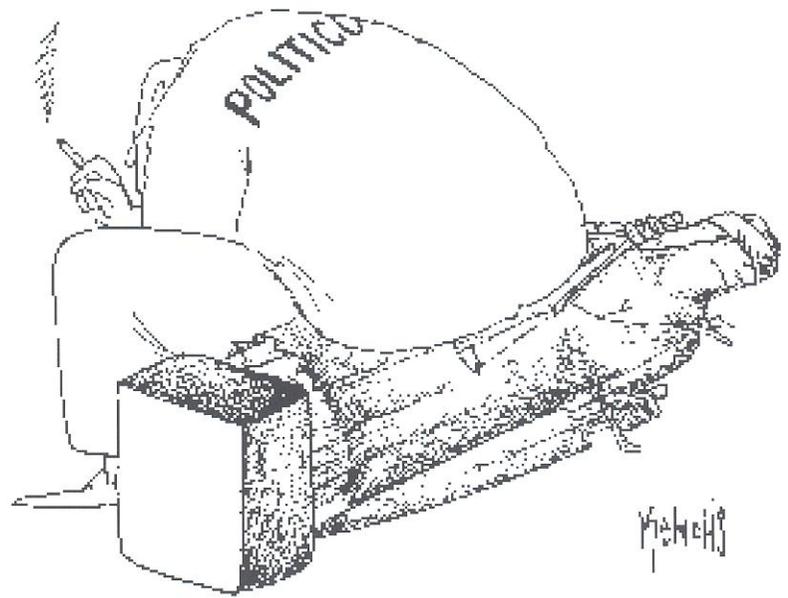
Pogge selbst vertritt einen dritten Begriff von Verteilungs- gerechtigkeit, der nicht das Verteilungsergebnis bewertet, sondern die Frage nach der Wirkung des Regelsystems auf das Zustandekommen der Verteilung stellt. Mit diesem An- satz ist es Pogge möglich, den Weltmarkt als Verteilungs- instrument zu kritisieren. Der weit verbreiteten Annahme, der freie Weltmarkt schaffe Wohlstand und verteile diesen so, dass fast alle Menschen ihre Bedürfnisse befriedigen könn- ten, setzt Pogge (2002) die Fakten der tatsächlichen Entwick- lung entgegen: Die Zahl der Armen und Hungerleidenden vergrößert sich ständig. Pogge sieht die Ursache dafür in einem unfairen Wettbewerb. Erstens dürfen viele Menschen aus den armen Ländern ihre Arbeitskraft nicht in den reichen Ländern anbieten. Ist es gerecht, dass die Menschen aus den reichen Ländern nur durch ihre Geburt in dem (unverdienten) Vorteil sind, dass sie ihre Arbeitskraft auch anbieten können? Ist darin nicht ein Privileg zu sehen, das nur schwer gegenü- ber den extrem armen Menschen zu rechtfertigen ist? Ferner beobachtet Pogge, „dass es besonders den stärksten Markt- teilnehmern oft gelingt, die Rahmenbedingungen des Mark- tes zu ihren eigenen Gunsten zu beeinflussen“ (ebd., S. 228). Die Regeln, die den Weltmarkt strukturieren, sind nicht etwa von einem „neutralen“ Markt diktiert, im Gegenteil, diese „Re- geln werden von Regierungen – z.B. im Rahmen der WTO – ausgehandelt, und jede Regierung wird versuchen, die For- mulierung dieser Regeln in ihrem eigenen Interesse oder im Interesse ihrer eigenen Firmen und Bürger zu beeinflussen“

(ebd., S. 229). Hier sieht man erneut, dass das realistische Paradigma sowie das ökonomistische Vorteilsmaximierer-Modell vom Gerechtigkeitsstandpunkt aus problematisch sind. Denn die Tatsache, dass schon bei der Entscheidung über die Strukturierung des Weltmarktes die Interessen der reichen Länder mit denen der armen Länder kollidieren und dass die armen Länder in der schwächeren Position sind, schafft eine Struktur, in der die Armen und Machtlosen chancenlos bleiben. Gegen wirtschaftsliberale Theorien ist Pogge nicht der Meinung, dass man den Markt in eine neutrale und eine umverteilende Komponente zerlegen kann. Denn schon die Strukturierungsregeln des Marktes seien nicht neutral, sondern Ergebnis einer Machtasymmetrie, die bewirke, dass bestehende Ungleichheiten immer weiter perpetuiert werden.

Vergleicht man die Debatte um die Anforderungen, die an Gerechtigkeitskonzeptionen unter Bedingungen der Globalisierung gestellt werden mit denen, die zuvor an Gerechtigkeitskonzeptionen gestellt wurden, so springt ins Auge, dass vor der Weiterentwicklung der Vertragstheorie zur Legitimation von Gerechtigkeitsprinzipien die Legitimation der Herrschaft zum Zweck von Frieden und Sicherheit stand, die nun auch in der Debatte um internationale Gerechtigkeit zentral scheint. Um Fragen der Verteilungsgerechtigkeit angemessen behandeln zu können, scheint es eines gemeinsamen Selbstverständnisses einer (Welt-)Gemeinschaft zu bedürfen, die auch diejenigen als Adressaten der sozialen Gerechtigkeit versteht, die weniger leisten (können). Was die Perspektive der globalen Gerechtigkeit betrifft, hängt also sehr viel davon ab, ob wir uns gegenüber den Menschen in armen Ländern verpflichtet fühlen oder nicht.

Hilfspflichten gegenüber Benachteiligten

Bestehen Hilfspflichten auf globaler Ebene? Wer ist gegenüber wem in Bezug auf was zur Hilfe verpflichtet? Rawls macht bekanntlich in seinen Überlegungen zu einer internationalen Ordnung die Verteilungsgerechtigkeit innerhalb von legitimen Mitgliedstaaten in seinem Vertragsmodell nicht zur Aufnahmebedingung. Hier nähert er sich Walzer an, der Verteilungsgerechtigkeit für eine innerstaatliche Frage hält. Trotzdem geht Rawls von Hilfspflichten gegenüber den Individuen in Diktaturen bzw. gegenüber unterentwickelten Gesellschaften aus. Mir scheint die Frage, gegenüber wem eine Hilfspflicht besteht, und ob diese Pflicht als eine einklagbare Pflicht oder ein bloß verdienstliches Mehr zu betrachten ist, von zentraler Bedeutung (dazu Koller 2002, Pogge 2002): Wenn es um das Problem globaler Armut und Ungleichheit geht, scheint klar, dass Hilfspflichten nicht direkt aus einem wechselseitigen Eigeninteresse – wie im radikalliberalen Kontraktualismus – heraus begründet werden können, denn die ärmsten Länder werden uns kaum eine entsprechende Gegenleistung zukommen lassen können. Außerdem gehören sie oft nicht zu einer Kooperationsgemeinschaft mit uns, sofern sie zu einem ge-



(© epd-Entwicklungspolitik)

meinsamen Ertrag nichts beisteuern. Was die Hilfspflichten gegenüber den Ärmsten betrifft, so scheint es sich um eine wirtschaftlich unattraktive und asymmetrische Angelegenheit zu handeln, die außerdem mit vielen pragmatischen Problemen behaftet ist: z.B. können Hilfeleistungen ungerechte Strukturen verstärken. Die Eliten vieler Länder kümmern sich nicht um die Opfer von Naturkatastrophen in den eigenen Grenzen, vor allem wenn sie zu diskriminierten Minderheiten gehören. Diesen in Extremfällen von außen zu helfen, löst ihre Probleme nicht dauerhaft. Wirtschaftliche und politische Probleme sind hier nicht klar voneinander zu trennen.

Für die Frage nach Gerechtigkeit im Zeitalter der Globalisierung scheint deshalb der Ansatz von Amartya Sen dadurch besonders geeignet, da er die wirtschaftliche und die politische Perspektive zusammendenkt. Bezüglich der „Beziehung des Marktmechanismus zur Freiheit und damit zur wirtschaftlichen Entwicklung“ unterscheidet Sen „zwei Typen von Fragen“ (Sen 2002, S. 38): Die erste Frage besteht darin, wer Zugang zum Markt hat, denn wem dieser verwehrt wird, der ist von Unfreiheit betroffen. Eine Zugangsverweigerung steht für Sen unter Rechtfertigungsdruck. Zweitens geht es darum, dass Menschen von den Folgen des Marktes profitieren: sie haben mehr Einkommen und wirtschaftliche Chancen. Wer sich vor allem mit der zweiten Frage beschäftige, sei oft der Meinung, dass politische Regulierungsmechanismen und andere Eingriffe diese positiven Effekte des Marktes gefährden könnten. Entgegen dieser Tendenz der aktuellen Wirtschaftstheorie plädiert Sen dafür, die erste Frage nach dem Recht, einen Zugang zum Markt zu haben, wieder in den Vordergrund zu rücken. Das liegt daran, dass Sen eine enge Verbindung zwischen Entwicklung und Freiheit sieht. Der zentrale Wert der Mitbestimmungs- und Entscheidungsfreiheit dürfe nicht zugunsten von Nutzenargumenten aufgegeben werden. Vielmehr müsse man die wirtschaftliche Effizienz wieder an die Freiheit rückkoppeln. Und dies bedeutet für Sen eine Wahl- und Entscheidungsfreiheit der Individuen, die die Freiheit politischer Partizipation impliziert. Dass diese Selbstbestimmungsfreiheit einen sehr hohen Wert hat, erläu-

tert Sen an dem Beispiel, dass wir ein liberales System der Sklaverei auch dann vorziehen würden, wenn das Einkommen schlechter wäre.

Eine Entwicklung wie die Globalisierung ist für Sen nur dann positiv zu bewerten, wenn sie zu einem „Mehr“ an Freiheit führt. Dabei wird Freiheit als Befähigung (*capability*) verstanden, an politischen Entscheidungsprozessen mitzuwirken, sich seine Arbeit und seinen Wohnort wählen zu können, und ein Leben zu führen, das nicht durch Krankheit oder Hunger frühzeitig beendet wird. Globale Gerechtigkeit besteht für Sen darin, die Entwicklung daran zu messen, dass sie diese Bedingungen für den Menschen hervorbringt. Denn nur so sind Menschen in der Lage zu handeln und ihr eigenes Leben verantwortungsvoll zu bestimmen. Hilfe ist also innerhalb dieses Ansatzes immer Hilfe zur Selbsthilfe. Ein weiterer Pluspunkt des Ansatzes besteht darin, dass er nicht von staatlichen Grenzen ausgeht, was die Anwendung seines Maßstabes betrifft. So richtet er sein Augenmerk auf alle Individuen, auch die Benachteiligten in den Industriestaaten, denen die notwendigen Freiheiten (noch) nicht zukommen.

Recht auf Rechtfertigung

Schließlich ist, und damit sei eine zweite Perspektive benannt, eine kritische *Selbstbefragung* der Globalisierungsgewinner angebracht: wie viele Probleme von Armut und Hunger, die wir lösen könnten, obwohl es uns wenig kostet, nehmen wir einerseits nicht in Angriff und wie viele verursachen wir andererseits durch politische oder wirtschaftliche Entscheidungen mit? Die vielfach geforderten moralischen Beschränkungen der wirtschaftlichen Globalisierung sind gerade auf diejenigen Akteure, die die wirtschaftliche Globalisierung in die Wege geleitet haben, anwendbar: wenn der Prozess Gewinner und Verlierer hervorbringt, ist er nicht „neutral“, sondern interessengeleitet. Gemessen an unseren *intern* etablierten Gerechtigkeitsstandards ist er gegenüber den Verlierern – auch innerhalb der eigenen Grenzen – ungerecht. In diesem Zusammenhang ist es sinnvoll, die „erste Frage der Gerechtigkeit“ mit Rainer Forst (2002) als „Frage der Rechtfertigbarkeit von Macht, Herrschaft und Zwang“ zu begreifen und jedem Individuum ein entsprechendes „Recht auf Rechtfertigung“ zuzusprechen. Angesichts der Unfairness des Weltmarktes ist diese Rechtfertigung die „Pflicht derjenigen, die von dem bestehenden System profitieren, zur Beendigung des politisch-ökonomischen Zwangszusammenhangs von interner und externer Unterdrückung und Herrschaft“ (ebd., S. 192). Das Recht auf Rechtfertigung als Grundrecht aller Menschen zu begreifen impliziert auch ein politisches Mitwirkungsrecht, das nur in demokratischen Strukturen entfaltet werden kann. Forst spricht hier von „transnationaler Gerechtigkeit“, da das „Grundrecht auf die allgemeine und wechselseitige Rechtfertigung aller der Normen, die allgemein und wechselseitig zu gelten beanspruchen, um eine soziale Grundstruktur zu legitimieren“ alle Menschen umfasst (ebd., S. 193).

Ob eine gerechte Ordnung im Globalmaßstab einen Weltstaat erfordert oder nicht, hält auch Forst für eine organisatorische Frage. Auch das globale Vertragsmodell führt als

Gedankenexperiment nicht zwingend zur Forderung nach einem Globalstaat. Um die Konsequenzen des eigenen Handelns zu verdeutlichen, ist es sinnvoll, gegenüber jenen Menschen Verantwortung zu übernehmen, die gemäß unserer Vorstellung von der Universalität der Menschenrechte gleichwertig sind. Dies kann sowohl das Unterlassen ungerechter Handlungen als auch aktives Handeln zugunsten gerechterer Strukturen erfordern. Befragen wir unsere basalen Gerechtigkeitsintuitionen, so halten wir es in der Tat für ungerecht, dass viele Menschen auf der Welt unverschuldet hungern müssen.

Literatur

- Buchanan, J.M.:** Die Grenzen der Freiheit: Zwischen Anarchie und Leviathan. Tübingen 1984. (Engl.: *The Limits of Liberty. Between Anarchy and Leviathan*. Chicago 1975).
- Forst, R.:** Konstruktionen transnationaler Gerechtigkeit. In: Gosepath/Merle 2002, a.a.O. S. 181–194.
- Gosepath, S./Merle, J.-C. (Hg.):** Weltrepublik. Globalisierung und Demokratie. München 2002.
- Höffe, O.:** Demokratie im Zeitalter der Globalisierung. München 1999.
- Horn, Ch./Scarono, N. (Hg.):** Philosophie der Gerechtigkeit. Texte von der Antike bis zur Gegenwart. Frankfurt a.M. 2002.
- Keohane, R. O.:** After Hegemony: Cooperation and Discord in World Political Economy. Princeton N.J. 1984f.
- Koller, P.:** Soziale Rechte und globale Gerechtigkeit. In: Gosepath/Merle 2002 a.a.O., S. 208–219.
- Morgenthau, H.J.:** Politics among Nations: The Struggle for Power and Peace. New York 1948.
- Pogge, Th.:** Realizing Rawls. Ithaca/London 1989.
- Pogge, Th.:** Globale Verteilungsgerechtigkeit. In: Gosepath/Merle 2002, a.a.O., S. 220–233.
- Rawls, J.:** A Theory of Justice. Cambridge/Mass. 1971. (Dt: Eine Theorie der Gerechtigkeit. Frankfurt a.M. 1975).
- Rawls, J.:** The Law of Peoples. Harvard 1999.
- Sandel, M.:** Die Verfassungsrechtliche Republik und das ungebundene Selbst. In: Honneth, A. (Hg.): Kommunitarismus. Frankfurt a.M. 1993, S. 18–35.
- Sen, A.:** Ökonomie für den Menschen. Wege zur Gerechtigkeit und Solidarität in der Marktwirtschaft. München 2002. (Engl.: *Development as Freedom*. New York 1999).
- Walzer, M.:** Spheres of Justice: A Defense of Pluralism and Equality. New York 1983. (Dt: Sphären der Gerechtigkeit. Ein Plädoyer für Pluralität und Gleichheit. Frankfurt a.M./New York 1992).
- Walzer, M.:** Kritik und Gemeinsinn. Drei Wege der Gesellschaftskritik. Berlin 1993. (Engl.: *The Company of Critics: Social Criticism and Political Commitment in the Twentieth Century*. New York 1988).

Dr. Corinna Mieth, geb. 1972, ist wissenschaftliche Assistentin am Lehrstuhl von Prof. Dr. Christoph Horn am Philosophischen Seminar der Universität Bonn. Studium der Philosophie und Neuen Deutschen Literatur in Tübingen, Dissertation zum Thema „Das Utopische in Literatur und Philosophie. Zur Ästhetik Heiner Müllers und Alexander Kluges.“ Mitarbeit im „Frankfurter Arbeitskreis für Politische Theorie und Philosophie“ und im „Forschungslaboratorium Gerechtigkeit“ in Hannover. Forschungsschwerpunkte: Praktische Philosophie, Vertragstheorie, internationale politische Gerechtigkeit, Theorien des gerechten Krieges, Ethik, Ästhetik.



Karl Ernst Nipkow

Universalistische Ethik in einer pluralistischen Welt

Zusammenfassung: Dieser Beitrag erläutert und diskutiert vier Grundtypen universalistischer Ethikentwürfe vor dem Hintergrund einer pluralistischen Welt, in der vielfältige Moralkonzeptionen miteinander konkurrieren. Über die ethische Ebene hinaus nimmt der Autor auch die institutionelle, rechtliche und die anthropologische Ebene in den Blick und lenkt damit die Aufmerksamkeit auf wesentliche Voraussetzungen und Rahmenbedingungen, denen der Diskurs über globale Gerechtigkeit Rechnung tragen muss.

Zur Präzisierung des Themas und zur verwendeten Begrifflichkeit sei mit einem breiteren Bezugsrahmen begonnen. Die Diskussion zu „globaler Gerechtigkeit“, „globalem Lernen“ und „weltbürgerlicher Bildung“ formuliert Erwartungen und Wünsche, die eine Analyse der Voraussetzungen brauchen, um sie zu verwirklichen. Sonst baut man Luftschlösser. Ethik ist nur eine Dimension.

Auf mehreren Ebenen sind bereits Mittel und Wege entwickelt worden, um weiterzukommen. Ihr gemeinsamer Bezugspunkt besteht in der grenzüberschreitenden Ausweitung einer Programmatik, die historisch bislang entweder gar nicht oder nur eingegrenzt angegangen worden ist, als „nationale“ Erziehung, nicht als „transnationale“ oder „internationale“, als „bürgerliche“ oder „staatsbürgerliche“, nicht als „weltbürgerliche“, als Suche nach binnengesellschaftlicher Gerechtigkeit, nicht als Ringen um globale Gerechtigkeit.

Die institutionelle Ebene

In geschichtlicher Perspektive hat das 20. Jahrhundert den Blick erweitert. Es gab zwei „Weltkriege“. In sie waren Nationen mehrerer Kontinente gleichzeitig verwickelt; dies unterschied sie von Kolonialkriegen. Als Reaktion auf sie bildeten sich erstens transnationale bzw. internationale Institutionen wie der Völkerbund und die Vereinten Nationen. Ferner sind weltweit operierende Nicht-Regierungsorganisationen entstanden wie amnesty international, Greenpeace, attac. Sie werden von breiteren sogenannten „neuen sozialen Bewegungen“ getragen. Funktion und Relevanz der Nicht-Regierungsorganisationen sind ein bedeutender Forschungsgegenstand politologischer Forschung.

Flankierend sei die Rolle von Religionsgemeinschaften genannt. Jüdisch-christliche Gerechtigkeits- und Friedenstraditionen bilden zwar nur eine schmale historische Spur, aber sie

existieren. Sie gehen auf den Schrei der Beter nach Gerechtigkeit in den Psalmen und bei den Propheten, die Verheißung eines messianischen Friedensreiches und die Seligpreisungen Jesu zurück. Am Anfang des Amos-Buches findet sich bereits eine Ausweitung elementarer, das schiere Überleben der umliegenden Fremdvölker sicherstellender Rechtsgrundsätze im Namen Gottes, die nach dem jüdischen Erziehungswissenschaftler Micha Brumlik (1999) eine erste „Begründung der Menschenrechte“ darstellen. Insgesamt galt im biblischen Monotheismus, „dass Fremde fähig sind, den Bund mit Gott einzugehen“ (Kristeva 1990, S. 73). Gott galt als der Schöpfer des Universums, daher hat die Bibel eine universale Tendenz.

Unter dem Schock des 30jährigen Krieges hat im 17. Jahrhundert der letzte Bischof der Böhmisches Brüder-Unität, Johann Amos Comenius, seiner Zeit weit vorausgehend, Weltinstitutionen gefordert, einen Weltbildungssenat (vgl. UNESCO), einen Weltgerichtshof zur Sicherung des internationalen Friedens (vgl. Haager Gerichtshof, Internationaler Strafgerichtshof) und ein Weltkonsistorium zur Aussöhnung der Religionen (vgl. den Ökumenischen Rat der Kirchen). Comenius war der erste weltweit denkende europäische evangelische Friedenstheologe. Seine Vision leuchtet in der Aussage seines Spätwerks über „Das einzig Notwendige“ („Unum necessarium“, 1668) auf: „Wir sitzen alle in dem großen Welttheater. Was gespielt wird, geht uns alle an ... Die ganze Menschheit ist ein Stamm, ein Geschlecht, eine Familie, ein Haus.“

Zur Ebene der Institutionalisierung von Mitteln und Wegen ist auch die Etablierung von schulischen und außerschulischen Bildungsprogrammen zu rechnen. Ich nenne „entwicklungspädagogische“ Ansätze (eine Wurzel dieser Zeitschrift), Curricula für „interkulturelles“, „ökumenisches“, „interreligiöses“ Lernen und Formen einer „Menschenrechts-erziehung und -bildung“ (vgl. ZEP 4/2002).

Die auf die Antike zurückgehenden humanistischen Traditionen waren in der „allen Menschen gemeinsamen Vernunft begründet“; die „Zuneigung“ (Liebe) galt allen: caritas generis humanis (Cicero). Getrennte Städte sollten in einer Megapolis aufgehen, und man riet Alexander dem Großen, Barbaren und Griechen gleich zu behandeln. In der Stoa verdeckte dies Ideal des Kosmopolitismus allerdings die subtile Grenze, die man elitär zwischen sich selbst und jenen zog, die nicht zu jener Vernünftigkeit bzw. Geistigkeit gelangen konnten (vgl. Kristeva 1990, S. 66–69).

Die rechtliche Ebene

Internationales Recht ist zwischenstaatliches Recht, Menschen- und Grundrechte sind Individualrechte. Sie alle transzendieren Grenzziehungen auf Grund ihres universalisierenden Gefalles. Hugo Grotius (*De jure belli ac pacis*, 1625) begründete internationales Recht im Naturrecht und damit letztlich in Gott als dem „Urheber (Schöpfer) der Natur“. Menschen- und Grundrechte fußen heute mit verwandten Letztbegründungen wesentlich im Begriff der „Menschenwürde“.

Wir sind Zeugen einerseits der Bedeutung dieser Rechtsschöpfungen für die internationale Gewissensschärfung mit konkreten Konsequenzen (Ruanda-Tribunal, Jugoslawien-Tribunal), aber andererseits auch der permanenten Verletzung des Völkerrechts. Dennoch: Es sind Maßstäbe ins allgemeine Bewusstsein gedrungen, deren Missachtung vor einem immer breiteren Teil der Weltöffentlichkeit nicht unbemerkt und ohne moralische Missbilligung bleibt. Damit erreichen wir die ethische Ebene:

Die ethische Ebene

Ethik der Menschenrechte

Sie bildet einen ersten, allerdings uneinheitlichen Typus. Vertreter der sogenannten „Asian values“ und islamistische Menschenrechtskonzepte wenden ein, dass die Menschenrechte der UNO-Charta von 1948 „westlich“ seien. Gegenüber dem unterstellten Individualismus individueller Freiheitsrechte betont man in Asien Gemeinschaftswerte, im Islam soziale Menschenrechte. Die Schaffung sozialer Gerechtigkeit sei vordringlicher als individuelle Abwehrrechte wie Meinungs- oder Pressefreiheit, selbst Religionsfreiheit.

Der Einwand eines westlichen Bias setzt Genesis und Geltung kurzschlüssig in eins. Der Umstand der Entstehung der Menschenrechte und Menschenrechtsethik im Kulturraum westlicher Demokratien erlaubt noch nicht, ihre universale Gültigkeit allein deswegen zu verneinen. Sofern Freiheitsrechte in einer allen Menschen zukommenden Menschenwürde gründen, die die freie Entfaltung jeder Person denknötwendig einschließt, erfüllt eine Menschenrechtsethik die Grundbedingung einer universalistischen Ethik, die Verallgemeinerbarkeit des Postulats. Richtig ist die ebenso aus dem Grundwert der Menschenwürde abzuleitende Verpflichtung, für die globale Wahrnehmung individueller Freiheitsrechte global sozial gerechte Lebensverhältnisse zu schaffen. Hieraus erwächst die Forderung einer „ethischen Globalisierung“ in der Weltwirtschaft und Weltpolitik – aber nicht auf Kosten einer prinzipiellen Schwächung oder gar Aufopferung von Freiheitsrechten. Muslimische Politologen wie Bassam Tibi (1996) halten darum eine auf der religiösen Rechtsprechung der Scharia beruhende Integration von Staat und Religion mit den westlichen Menschenrechten für unvereinbar und plädieren für einen kompatiblen sogenannten Euro-Islam.

Pädagogisch halte ich eine Rechtserziehung auf der Basis der Menschenrechte für einen unerlässlichen ersten, universal begründbaren Aspekt globalen Lernens. Er ist eine *conditio sine qua non*, eine notwendige, keineswegs eine hin-

reichende Bedingung. Er zielt auf institutioneller Ebene auf einen freiheitlichen, demokratischen säkularen Rechtsstaat und damit auf eine Erziehung zur Demokratie. Außerdem sind Nicht-Regierungsorganisationen als Institutionen globalen Lernens zu stärken, die bewusstseinbildendes, informelles und handlungsorientiertes Lernen fördern.

Deduktive universale Gerechtigkeitsethik

Die berühmt gewordene „Theory of Justice“ (1971, dt. 1979) von John Rawls ist das Beispiel für einen zweiten Typus einer universalistischen Ethik. Sie macht die für manche vielleicht etwas verwirrende Unterscheidung zwischen Ethiken des „Guten“ und des „Rechten“. Die ersten werden bestimmten Kulturen, Religionen und Weltbildern zugeordnet, sind mithin kulturabhängig und damit zunächst noch nicht von sich aus universal. Wir kommen auf sie unter dem Terminus „induktiver“ Ansätze zurück. Sie fassen die in kulturellen oder religiösen „Lebensformen“ (Wittgenstein) geschichtlich kontingent entstandenen moralisch-ethischen Wertgefüge zusammen.

Nach Rawls müssen demgegenüber Ethiken, die eine Universalität ihrer Wertüberzeugungen beanspruchen, Kants „Prinzip“ der logischen Verallgemeinerbarkeit genügen („Kategorischer Imperativ“). Nur dann schließt eine Ethik in einem unbedingt verpflichtenden Sinne ausnahmslos alle Menschen ein. Ein „reales Prinzip“, so erläutert F. W. J. Schelling in seiner „Geschichte der neueren Philosophie“ (1827, S. 98f.) anschaulich, nötigt einen Menschen, „gleichsam wie eine universelle Schwerkraft“ zu denken, nämlich so nach dem „Gesetz“ von Ursache und Wirkung zu urteilen wie diese Schwerkraft den Körper bestimmt sich zu bewegen. Kant spricht analog vom „Sittengesetz“. Während mit dieser Bezeichnung die zwingende selbstverpflichtende *Kraft* des moralischen Geltungsanspruchs beschrieben wird, ist für ein „Prinzip“ nach Kant ferner kennzeichnend, dass es im Menschen *unabhängig* von Wünschen, Neigungen und Vorstellungen seinen Anspruch denknötwendig a priori reklamiert. Es wird dem Denken und Wollen als eine „unabhängige und diesem vorausgehende Notwendigkeit auferlegt“ (Schelling 1827, S. 98). Man bezeichnet dies philosophisch als „transzendente“ Begründung. Sie ist mit einer „transzendenten“ im Sinne einer religiösen oder metaphysischen nicht zu verwechseln. Rawls spricht von einer „freestanding philosophical foundation“ der Gerechtigkeit (zit. n. Apel 1999, S. 55). Sie richtet sich auf die denknötwendige „Bedingung der Möglichkeit von“ etwas und wird allein von der im Feld der Moral angenommenen sittlichen Vernunftlogik abgeleitet – ein deduktives Verfahren. In diesem Sinne haben alle Menschen ein „Recht“ auf Gerechtigkeit als grundsätzlich gleiche menschenwürdige Lebenschancen.

Induktiv-empirische Ansätze eines universalen Ethos und Mischformen

Dieser dritte Typus erkennt zu Recht die mögliche Kurzsichtigkeit des zweiten Typus darin, dass eine Prüfung der Verallgemeinerbarkeit unter denknötwendigen sittlichen Prinzipien geschichtlich vorhandene, in der jeweiligen Zeit gegebene Ethiken des „Guten“ voraussetzt. Auch Kant, so Otfried Höffe (1979), setze nicht die Sittlichkeit von sich her, sondern unterwerfe überkommene ethische Traditionen einer universa-

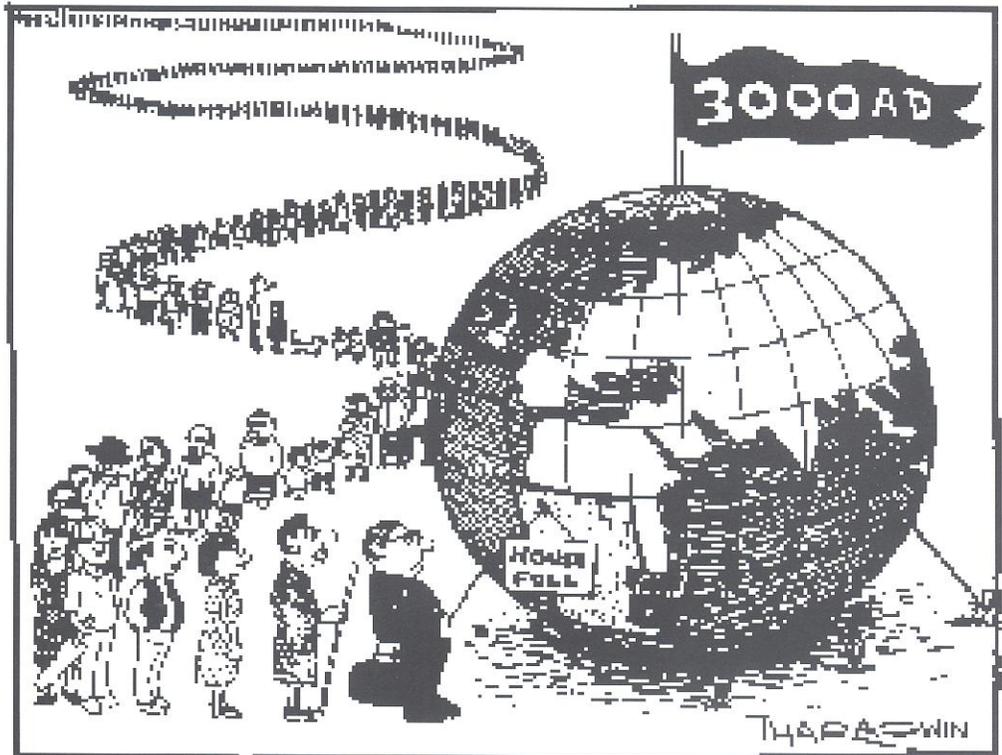
listischen Prüfung. Vorhandene Sittlichkeit ist in Kulturen und Religionen in Form eines „Ethos“ anzutreffen (z. B. eines konfuzianischen oder christlichen). In der Antike ging Aristoteles von einem Ensemble von „Tugenden“ aus. Heute werden Tugendethiken (Alasdair MacIntyre) und andere „kommunitaristische“ Ethosentwürfe (Charles Taylor, Michael Walzer) erneuert, weil Werte wie Gemeinsinn und Solidarität verfallen.

Die universale Allgemeingültigkeit vorfindbarer Moral ist zunächst noch nicht erwiesen. Real existierende „Sittlichkeit“ ist deshalb zusammen mit ihren moralphilosophischen Umschreibungen nach Höffe, Apel und anderen Kant folgenden Philosophen kraft universalistisch-orientierter „Reflexion“ auf ihre „Verallgemeinerbarkeit“ zu prüfen. Das eine nicht ohne das andere, Sittlichkeit nicht ohne Reflexion, aber umgekehrt Reflexion auch nicht

ohne sittliche Überlieferungen und gelebtes Ethos. Höffe verbindet dementsprechend Kant mit der aristotelischen wie auch der utilitaristischen Tradition (vgl. zum Ganzen möglicher moralphilosophischer Ansätze Nipkow 1998).

Der ‚reine‘ dritte Typus geht von vornherein induktiv, d. h. etwa empirisch komparativ vor, indem er „gemeinsame“ universal gemeinte ethische Forderungen, die das für alle Menschen notwendige verpflichtende „Gute“ betreffen, generalisierend bündelt und argumentativ „begründet“. Die Anführungsstriche sollen andeuten, dass bei einer einseitig induktiven Generalisierung von einer universalistischen Begründung im oben beschriebenen Sinne nicht gesprochen werden kann. Gleichwohl erhofft man sich mit Recht schon dann einen moralischen Fortschritt in Richtung globaler Verständigung, wenn überhaupt weltweit gewisse gemeinsame ethische Überzeugungen festgestellt und gestärkt werden können. Das ist sicher richtig und pädagogisch fruchtbar zu machen.

Hans Küng hat in diesem Sinne ein „Weltethos“ identifiziert, das zwar von einer universalisierenden Tendenz beseelt ist, aber nicht einen philosophisch strengen universalistischen Anspruch erheben will. In der von Küng inspirierten „Erklärung zum Weltethos“ des Parlaments der Weltreligionen 1993 in Chicago (Küng/Kuschel 1993) und in zahlreichen weltweiten Aktivitäten hat sich der Ansatz inzwischen institutionell niedergeschlagen, auch in Unterrichtsprojekten (Lähnemann/Haussmann 2000). In seiner Grundforderung kreist das „Weltethos“ um den Satz: „Jeder Mensch muss menschlich behandelt werden“ (Küng/Kuschel 1993, S. 25). Ihm zugesellt ist die Goldene Regel: negativ formuliert: Was du nicht willst, das man dir tut, das füg auch keinem anderen zu. Oder positiv: Was du willst, dass man dir tut, das tue auch den anderen. Die Goldene Regel ist in allen Weltreligionen anzutreffen. Das



(© epd-Entwicklungspolitik)

„Weltethos“ konkretisiert sich in vier „unverrückbaren Weisungen“ (ebd. S. 27ff.), „Du sollst nicht töten!“ , positiv: „Hab Ehrfurcht vor dem Leben!“ (ebd.), „Du sollst nicht stehlen!“ , positiv: „Handle gerecht und fair!“ (hier wird die „Verpflichtung auf eine Kultur der Solidarität und eine gerechte Weltordnung“ gefordert), „Du sollst nicht lügen!“ , positiv: „Rede und handle wahrhaftig!“, und „Du sollst nicht Unzucht treiben!“ , positiv: „Achtet und liebet einander!“ . Küng betont den Unterschied zwischen „Ethik“ und „Ethos“, die von ihm angestrebte Ebene der das konkrete Verhalten und Handeln bestimmenden Sittlichkeit.

Rawls hat in seinen späteren Arbeiten den rein prinzipienorientierten Standpunkt Kants aufgegeben. Er hält im Sinne des induktiven Ansatzes ebenfalls nach einem „overlapping consensus“ Ausschau, der in der politischen Welt tatsächlich erreicht werden könne (Rawls 1985). Konzessionen macht auch Karl-Otto Apel, der jedoch zunächst als Vertreter eines vierten Typus gelten kann. Er setzt transzendentalpragmatisch an:

Kommunikations- bzw. Diskursethik als Verfahrensethik

Mit seiner neueren Position vertritt K. O. Apel eine „Komplementaritätsbeziehung“ (1999, S. 58) zwischen der Suche nach „common values“ und dem Ansatz der Diskursethik. Apel hat Anfang der 70er Jahre Kants „transzendente“ Argumentation „transzendentalpragmatisch“ auf die Situation von Gesprächen angewendet. Damit ist sie auch für interkulturelle und interreligiöse „Dialoge“ einschlägig. Sie verfolgt „prozedurale Normen“, ohne den „Prozeduralismus der Diskursethik“ übertreiben und überschätzen zu wollen (Apel 1997, S. 71). Der Grundgedanke ist einfach: Jeder Sprecher erwartet in einem Diskurs die Anerkennung als Subjekt und Gehör für sei-

ne Argumentation. Reziprok muss er dasselbe jedem anderen Gesprächspartner zusprechen. Die „Grundnormen eines argumentativen Diskurses (sind) die immer schon anerkannte Gleichberechtigung und gleiche Mitverantwortung aller virtuellen Diskurspartner“ (ebd.), andernfalls macht sich jemand eines „performativen Selbstwiderspruchs“ schuldig (Apel 1999, S. 69), will sagen: Er widerspricht im Diskurs-, „Vollzug“ („Performanz“) seiner Absicht und damit sich selbst als vernünftigen Subjekt. Kant hatte die „Selbsteinstimmigkeit der Vernunft“ verlangt (ebd.).

Wie schon von Höffe wird auch von Apel das weite und plurale Feld der gegebenen Sittlichkeit in Form von „Werten“ und verschiedenen Arten eines „Ethos“ bei den Diskursteilnehmern (wie überhaupt in der Welt) vorausgesetzt. Keiner soll in seinen Wertüberzeugungen bevormundet werden. Hier setzt der Gedanke der Komplementarität an: Im von Apel nach anfänglichen Missverständnissen akzeptierten „Weltethos-Programm“ (Apel 1999, S. 58) wie anderswo, besonders in der die Werte der Gemeinschaft und des Gemeinnsinns betonenden „kommunitaristischen Ethik“, suche man nicht zu Unrecht pragmatisch ein „ethisches Minimum“ (ebd.). Sein Einwand im Sinne der Verallgemeinerbarkeitsprüfung bleibt freilich, dass z. B. religionskomparatistisch entdeckte „overlapping values“ zwischen ethisch orientierten Religionen, mögen sie auch sehr verbreitet aufzufinden sein, ihre „Akzeptabilität für alle Betroffenen“ stets erst erweisen müssen (ebd., S. 68). Das „prozedurale Prinzip der Diskursethik“ vertritt mit seinen prozeduralen, d. h. verfahrensethischen „Normen“ im Sinne einer „regulativen Idee“ (Apel 1997, S. 76) Interessen, die über empirisch vorhandene gemeinsame Werte grundsätzlich hinausführen und jene Menschen kontrafaktisch gedanklich einbeziehen, die (noch) keinen idealen Diskurs führen können wie Kinder, Unterdrückte, Behinderte und wer auch immer sonst in Gesellschaften, in denen Gerechtigkeit als prozedurale Norm der Gleichheit der Vernunftsubjekte nicht gesichert ist. Die „ideale Kommunikationsgemeinschaft“ muss advokatorisch (vgl. Micha Brumliks „advokatorische Ethik“) auch die „Interessen der zukünftigen Generationen wahrnehmen, etwa im Zusammenhang mit den ökologischen Problemen“ (Apel 1999, S. 69). Zu Recht ist ferner eine Rückfrage an die Stabilität von induktiv-generalisierend gefundenen ethischen Übereinkünften zu richten, da „jeder *faktisch erreichte* Konsens *fallibel* und daher *provisorisch* ist“ (ebd., S. 70). Bündnisse unter dem Dach gemeinsamer Werte können sich abschwächen und auflösen.

Am Beispiel des Weltethos-Programms kann als weiterer Punkt darauf verwiesen werden, dass die geographisch globale *Verbreitung* von Verboten und Geboten noch nicht per se ihre globale *Geltung* bedeutet, d. h. die verpflichtende Anwendung der eigenen Binnenmoral auf andere Sozietäten, im Welthorizont auf fremde Kulturen, Gesellschaften und Religionen. Solche Ansätze müssen intensiv die Problematik des Anderen und Fremden diskutieren und diese prinzipiell einbeziehen, was nicht geschieht. Die vier „unverrückbaren“ Weisungen (nicht zu töten, zu stehlen, zu lügen und Unzucht zu treiben) sind ihrer evolutionären Entstehungsgeschichte nach gut zu erklären: Sie gelten für die Eigengruppe. Die eigene Sozietät ist *überlebensnotwendig* auf die genannten klas-

sisch in der sozialen Tafel des Dekalogs anzutreffenden Verbote angewiesen. Darum sind sie überall verbreitet. Nach außen, zu Fremdgruppen hin wie anderen Stämmen, Ethnien, Völkern, Nationen, Religionen gelten die Verbote nicht von selbst. Hier wird im Tribalismus unserer Tage getötet, fremdes Eigentum angeeignet, der Feind getäuscht, und Frauen werden bis in unsere Zeit vergewaltigt. Für die Tatsache von Mord und Schädigung auch in der Eigengruppe (Familie) muss auf die speziellere Forschung verwiesen werden (exemplarisch Vogel 1989).

Ein zusätzlicher Einwand betrifft die Semantik jedes induktiv kulturvergleichend vorgehenden Ansatzes. Meint etwa das Schriftzeichen, das in der chinesischen Sprache im Konfuzianismus für „Menschlichkeit“ steht, dasselbe wie in westlichen Sprachen? Auch die globalen hermeneutischen Probleme werden bislang zu wenig beachtet, weil keine philologischen Experten (Sinologen, Islamwissenschaftler usw.) herangezogen werden.

Fragen sind gegenüber beiden Ansätzen notwendig, auch gegenüber Apels Kommunikations- und Diskursethik, die einen streng universalistischen Anspruch behauptet. Wo bleibt ihr Erfolg in der Praxis, und wie vermeidet sie akademisch-abstrakte Abgehobenheit? Apel verweist darauf, dass die „prozeduralen Prinzipien“ (die Anerkennung jedes Sprechers als gleichwertiges Subjekt und in symmetrischer Kommunikation) „in vager Form – durch ständige Präntention – in unseren *tausend Gesprächen und Konferenzen* bereits anerkannt werden“ (Apel 1999, S. 72 f.). Dies ist richtig und ein Fortschritt. Die Praxis von Konferenzen ist aber noch nicht die Praxis des Alltagsverhaltens. Ethische Verständigung über nationale, kulturelle und religiöse Grenzen hinweg gibt noch nicht Gewähr für eine Veränderung von „Mentalitäten“ und „Habitus“ im breiteren Ausmaß. Fortschritt in Worten wird immer wieder konterkariert durch Rückschritte auf der Ebene des Handelns. Eine verborgene Schicht von Bedingungen wird hierbei zu wenig ergründet, auch in der Erziehungswissenschaft; sie betrifft die Bedingungen in der *conditio humana*.

Die anthropologische Ebene

Die pessimistische anthropologisch-ethische Hypothese der evolutionären Ethik: die eine Menschheit kann man denken, nicht empfinden

Ich verbinde in dieser und den folgenden Überschriften die Adjektive „anthropologisch“ und „ethisch“ miteinander, um anzudeuten, dass aus den oft den Autoren verborgen bleibenden eigenen Annahmen über den Menschen, ihr Menschenbild, entsprechende ethische Folgerungen gezogen werden.

Was ist dem Menschen in seiner Verfassung menschlich eigen? Die Antwort hierauf ist eine Voraussetzung für die Beurteilung der effektiven Chancen einer universalen Ethik, denn was hülfe philosophisch-ethische oder religions-theologische Reflexion auf einer Metaebene, wenn sie nicht auf der Einstellungs- und Handlungsebene an potentiell universal ansprechbare ethische Motivationen anknüpfen könnten? Oder anders gesagt: Wir müssen erstens annehmen, dass

Menschen in der Regel nicht nach abstrakten Prinzipien handeln, sondern nach den in ihrem Umfeld geltenden und von ihnen durch Sozialisation verinnerlichteten Konventionen, Werten und Normen. Sind wir aber auf eine globale Gerechtigkeit binnengesellschaftlich genügend vorbereitet? Nun könnte zwar diese gesellschaftliche Bedingungsseite gesellschaftlich und pädagogisch in Angriff genommen werden – die Hoffnung der „interkulturellen“ und „interreligiösen“ Erziehung, der „Entwicklungspädagogik“, der „Menschenrechtserziehung“, der Sensibilisierung für ein „Weltethos“ usw. –, wenn nicht zweitens eine weit zurückreichende, zähe menschheitsgeschichtliche Erblast zu beachten wäre. Sind Menschen auch genetisch auf eine ihre Eigengruppe überschreitende universale Ethik prädisponiert?

Die pessimistische Hypothese, dass dies nicht der Fall oder zumindest nur bedingt zu ändern sei, wird inzwischen auf Grund der Arbeiten von Alfred K. Tremml u.a. diskutiert (Mahnke/Tremml 2000, Görgens et al. 2001). Ich selbst habe manche Annahmen und Befunde bei der Bearbeitung von Aggression, Gewalt, Gewaltvermeidung und Fremdenfeindlichkeit heranziehen können (zuletzt Nipkow 2003), unter Prüfung der Frage, ob das evolutionäre Paradigma mit dem gegenwärtigen Selbstverständnis der Pädagogik kompatibel ist (vgl. Nipkow 2002). Dies ist m. E. nicht oder nur partiell der Fall, wenn man eine krude, genetisches Erbe verabsolutierende Soziobiologie (z. B. Edward Wilson) vertritt, während der systemtheoretisch gerahmte Ansatz der Rezeption der Evolutionsforschung bei Alfred K. Tremml fruchtbarer ist.

Die skeptische These wird anschaulich, wenn man sich das viergliedrige Sozialfeld von „eigen“ und „anders“, „nah“ und „fern“ vor Augen führt. Die kreuzförmig sich verbindenden Kodierungen betreffen zwei zentrale Dimensionen jedes Sozialverbandes, zum einen Besitzverhältnisse (Ressourcen), zum anderen Gemeinschaftsbindungen.

- Was gehört mir und uns, und was müssen wir gegen andere verteidigen?

- Wer gehört zu mir und uns, und gegen wen müssen wir uns schützen und behaupten?

Die Evolution sozialer Lebensformen, also in Gruppen, bot große Vorteile (vgl. Voland 2000), aber Sozialleben hatte und hat auch seinen Preis. Stets geht es um *Kooperation* oder *Abgrenzung*. Unter welchen Umständen das soziale Verhalten entweder mehr durch Vertrauen, Zuneigung, Fürsorge und Kooperation oder durch Misstrauen, Gleichgültigkeit, Abgrenzung und Unterdrückung geprägt ist, hängt entscheidend von vertrauten sozialen Verhältnissen ab, die unmittelbar für das eigene (Über)Leben wichtig sind. Vertreter der Evolutionären Ethik schließen aus, dass neben dem „Verwandtschaftsaltruismus“ ein Altruismus existiert, der völlig egalitär alle anderen Lebewesen meint und von dem Verwandtschaftsgrad oder der Wahrscheinlichkeit der Erwidierung des eigenen Altruismus durch reziprokes Handeln („reziproker Altruismus“) unabhängig ist. Der österreichische Evolutionsforscher Franz Wuketits behauptet: „Es gibt in Wirklichkeit keinen moralischen Kosmopolitismus, Begriffe wie ‚Menschheit‘ sind künstliche Gebilde, die evolutionär nicht verankert sind. Die Vorstellung von der Erde als unserer Heimat oder

gar eines Universums, in dem wir zu Hause sind, sind Abstraktionen, die ein Lebewesen, welches über Jahrmillionen auf relativ engem Raum gelebt hat, zwar zu denken, nicht aber wirklich zu empfinden vermag“ (Wuketits 1995, S. 19).

Die optimistische anthropologisch-ethische Hypothese: Die emotionale Variante einer intuitionistischen Ethik: Menschlichkeit gegenüber allen Menschen entspringt der Unmittelbarkeit des Gefühls

Nach Spuren einer grenzüberschreitenden gefühlsbezogenen „Menschlichkeit“ im Sinne eines post-konventionellen Denkens im Konfuzianismus (vgl. Roetz 1992) kehrt in der europäischen Neuzeit diese Linie wieder in der Rede von der „Vernunft des Herzens“ bei Blaise Pascal, im Begriff des „Wohllollens“ bei David Hume, der untrüglichen „guten Natur“ des „Wilden“ bei Jean-Jacques Rousseau, in der „Stimme des Herzens“ bei Johann Heinrich Pestalozzi, der Annahme Friedrich Schleiermachers, dass jeder Mensch ein „Kompendium der Menschheit“ sei, darum könne ein jeder gegenüber jedem anderen positiv emotional offen sein (finde er ja im anderen sich selbst wieder), und der Mitleidsethik Arthur Schopenhauers. In der Gegenwart geht der amerikanische kommunitaristische Philosoph Michael Walzer von einer angeblich vorhandenen „spontanen, tief empfundenen Menschlichkeit“ aus, als „Produkt der Unmittelbarkeit des Gefühls ... Wir helfen den anderen, weil sie genau das sind, was sie sind: Wesen wie wir selbst – und nicht, weil sie auch Franzosen oder Norweger, Chinesen oder Inder, Katholiken oder Muslime, Liberale oder Sozialisten sind“ (Walzer 1999, S. 42), allerdings unter den Bedingungen der Nähe. Die Beispiele bezieht Walzer aus dem Alltag: mit Rousseau das Beispiel des um Hilfe Rufenden „auf der Straße“ (S. 38) oder „das Bild eines hungern- den Kindes“ (S. 40).

Man kann philosophisch-ethisch von einer „*intuitionistischen*“ Hypothese sprechen, die gegenüber den im Kopf angenommenen ethnisch-kulturellen oder religiös-dogmatischen Barrieren eine anscheinend untrügliche, universal alle anderen Menschen mit umschließende Unmittelbarkeit des Gefühls annimmt.

In Deutschland vertritt der Sozialpsychiater Horst-Eberhard Richter (2003, S. 71) vehement diese philosophisch-anthropologische Linie, weil das Generalthema der Neuzeit die hybride Selbstzerstörung sei, ein rationalistischer männlicher Eroberungs-, Unterwerfungs- und Gotteskomplex, die Sucht zu sein wie Gott, dem mit den verdrängten Kräften des Herzens Einhalt geboten werden müsse.

Wieweit aber verfällt die skizzierte Linie der Erfahrung eines unmittelbaren humanen Gefühls – angeblich ausnahmslos für jeden anderen – nicht doch einer Selbsttäuschung? Im Anblick des Leidens auf der Welt, so Horst-Eberhard Richter, entspringe das „Mitfühlen als natürliche Anlage“ (Richter 2003, S. 55). Dorothee Sölle sieht das in ihrem Buch über „Leiden“ (1973) anders: „Sieht man von einem sentimentalischen Erschauern ab, so ist uns das Mit-Leiden nicht natürlich oder selbstverständlich. Der Instinkt der Hühner, sich auf das verwundete zu stürzen, ist von uns nur wenig gemildert“ (Sölle

1973, S. 208) Hinzugefügt sei, dass unterlassene Hilfeleistung in Deutschland unter Strafe steht; sie ist offensichtlich alles andere als selbstverständlich.

Aber auch die pessimistische Hypothese erliegt einer verkürzenden Sicht, wenn sie übersieht, dass die Kraft positiver affiliativer Gefühle, die wie die Evolutionsforschung weiß, in der Mutter-Kind-Bindung wurzeln, unter bestimmten Bedingungen auch auf fremde und entfernt lebende Menschen übertragen werden kann (vgl. Nipkow 2003).

Die rationale diskursethische Variante: alle Menschen können auf die Gleichheit der Vernunft angesprochen werden

Nur knapp sei die Frage aufgeworfen, wo die verbreitete Betonung von vernünftigen Diskursen ihre anthropologische Wurzel hat. Apel geht ihr in den zwei herangezogenen neueren Abhandlungen gar nicht nach. Hinweise auf Kohlbergs kognitiv-strukturelle Entwicklungspsychologie und hier auffällig nur auf die Stufe der „postkonventionellen Ethik“, ferner der ständige Rekurs auf die Vernunft zeigen aber: Der Diskursansatz setzt bestimmte kognitive Kompetenzen und noch dazu entwicklungsabhängige voraus, ferner die zwingende Wirkung einer dem Menschen innewohnenden „Vernunft“ in ihrer strukturellen Gleichheit. Für alle Kulturen soll gelten, dass menschlicher „Vernunftgebrauch *selbsteinstimmig*“ sei (Apel 1999, S. 69). Was ist zu sagen, sofern in Asien paradoxe Denkformen in nichtlogischer Form im Kurs stehen, z.B. die buddhistischen Koans? Gibt es „die“ Vernunft? Und wie lernen Mehrheiten?

Pädagogischer Ausblick

Obwohl sie nicht mehr zu dem mir anvertrauten Thema gehören, sind einige pädagogische Folgerungen bereits angedeutet worden (Rechtserziehung, Erziehung zu Demokratie, informelle Lernprozesse durch Teilnahme an Basisbewegungen). Die zuletzt vorgestellten ethischen Ansätze verweisen trotz ihrer Schwächen auf die Notwendigkeit einer frühen, systematischen Einübung von Diskursen in allen pädagogischen Institutionen, von interkulturellen und interreligiösen Erfahrungen in der Nähe in face-to-face Kontakten, interkulturellen Kindertagesstätten bis zu einer multikulturellen Schulkultur, und von „strukturellem Lernen“ zum Abbau tiefenstrukturell verwurzelter dualistischer Denkmuster (Freund-Feind-Denken). Gegen jede Art von Xenophobie wirkt am stärksten ein zeitweiliges tägliches Zusammenleben im fremden Sozialisationsraum.

Literatur

- Apel, K.-O.:** Ethnoethik und universalistische Makroethik: Gegensatz oder Komplementarität? In: Lütterfelds, W./ Mohrs, Th. (Hg.): Eine Welt – Eine Moral? Eine kontroverse Debatte. Darmstadt 1997, S. 60 – 76.
- Apel, K.-O.:** Globalisierung und das Problem der Begründung einer universalen Ethik. In: **Kuschel, K.-J./Pinzani, A./Zillinger, M. (Hg.):** Ein Ethos für eine Welt? Globalisierung als ethische Herausforderung. Frankfurt a. M./New York 1999, S. 48 – 75.
- Brumlik, M.:** Zur Begründung der Menschenrechte im Buch Amos. In: Brunkhorst, H. et al. (Hg.): Recht auf Menschenrechte: Menschen-

rechte, Demokratie und internationale Politik. Frankfurt a. M. 1999, S. 11 – 19.

Görgens, S./Scheunpflug, A./Stojanov, K. (Hg.): Universalistische Moral und weltbürgerliche Erziehung. Die Herausforderung der Globalisierung im Horizont der modernen Evolutionsforschung. Frankfurt a. M. 2001.

Höffe, O.: Ethik und Politik. Grundmodelle und -probleme der praktischen Philosophie. Frankfurt a. M. 1979 (4. Aufl. 1992).

Kristeva, J.: Fremde sind wir uns selbst. Frankfurt a. M. 1990.

Küng, H./Kuschel, K.-J. (Hg.): Erklärung zum Weltethos. Die Deklaration des Parlamentes der Weltreligionen. München 1993.

Lähnemann, J./Haussmann, W. (Hg.): Unterrichtsprojekte Weltethos I und II. Hamburg 2000.

Mahnke, H.-P./Tremel, A. K. (Hg.): Total global. Weltbürgerliche Erziehung als Überforderung der Ethik? Frankfurt a. M. 2000 (Edition ethik kontrovers 8).

Nipkow, K. E.: Bildung in einer pluralen Welt. Bd. 1: Moralphädagogik im Pluralismus. Gütersloh 1998.

Nipkow, K. E.: Möglichkeiten und Grenzen eines evolutionären Paradigmas in der Erziehungswissenschaft. In: ZfPäd. (2002)5; S. 670 – 689.

Nipkow, K. E.: God, Human Nature and Education for Peace: new approaches to moral and religious maturity. Aldershot 2003 (i. Ersch.).

Rawls, J.: A Theory of Justice. Cambridge (Mass.) 1971.

Rawls, J.: Justice as Fairness: Political not Metaphysical. In: Philosophy and Public Affairs 14 (1985) 3.

Richter, H. E.: Das Ende der Egomane. Die Krise des westlichen Bewusstseins. München 2003.

Roetz, H.: Die chinesische Ethik der Achsenzeit. Eine Rekonstruktion unter dem Aspekt des Durchbruchs zu postkonventionellem Denken. Frankfurt a. M. 1992.

Schelling, F. W. J.: Zur Geschichte der neueren Philosophie. Leipzig 1827/1968.

Sölle, D.: Leiden. Stuttgart 1973.

Tibi, B.: Im Schatten Allahs. Der Islam und die Menschenrechte. München 1996.

Vogel, Ch.: Vom Töten zum Mord. Das wirkliche Böse in der Evolutionsgeschichte. München 1989.

Voland, E.: Grundriss der Soziobiologie. Heidelberg/Berlin 2000.

Walzer, M.: Zur Erfahrung von Universalität. In: Kuschel et al. 1999, a.a.O., S. 38 – 47.

Wuketits, F.: Entwurzelte Seelen. Biologische und anthropologische Aspekte des Heimatgedankens. In: Universitas 50 (1995) 1, S. 11 – 24.

Prof. Dr. Dr. h. c. Karl Ernst Nipkow war von 1968 bis 1995 Professor für Praktische Theologie (Religionspädagogik) an der Ev. theol. Fakultät und kooptiertes Mitglied für Erziehungswissenschaft an der Fakultät der Sozial- und Verhaltenswissenschaften der Universität Tübingen, zuvor Professur an der PH Hannover für Pädagogik. K. E. Nipkow war von 1968-1983 in Kommissionen des Ökumenischen Rates der Kirchen und von 1969 in den Bildungskommissionen der Evangelischen Kirche in Deutschland tätig, von 1992 bis 2003 als Vorsitzender der EKD-Bildungskammer. Buchveröffentlichungen zu diesem Thema u.a.: Bildung in einer pluralen Welt (2 Bände) Gütersloh 1998; God, Human Nature and Education for Peace, Aldershot 2003.



Eckart Voland

Eigennutz und Solidarität

Das konstruktive Potenzial biologisch evolvierter Kooperationsstrategien im Globalisierungsprozess

Zusammenfassung: In diesem Aufsatz wird die These vertreten, dass Solidarität der eigennützlichen menschlichen Natur keineswegs mühsam abgerungen werden muss, sondern ihr inhärent ist. Vier biologisch evolvierte und deshalb selektionsgetestete Verhaltensstrategien der Solidarität werden in ihrer evolutionären Funktionslogik vorgestellt: Mutualismus, Reziprozität, Nepotismus und Prestigeakkumulation. Dem Mutualismus wird dabei das größte Potenzial zugeschrieben, auch unter den Bedingungen der Moderne sozial konstruktiv zur Gestaltung inter-personeller und inter-ethnischer Beziehungen beitragen zu können.

Menschen sind von Natur aus kooperationsfähig. Die formende Kraft des Darwinischen Evolutionsprinzips hat uns Menschen (und andere Arten) mit Verhaltensstrategien ausgestattet, die vorsehen, beim Verfolg persönlicher Interessen die Belange Dritter zu berücksichtigen. Schließlich zahlt sich Sozialleben wegen der Kooperationsgewinne aus, die entstehen können, wenn eigeninteressierte Akteure (mit oder ohne Sympathie für einander) gemeinsame Sache machen. Die Wohlfahrt der Mitspieler auf der Bühne des Lebens kann für persönliche Nutzenmaximierer, die wir Menschen von Natur aus auch sind, nicht unerheblich sein, weil aus dem Nutzen des Anderen unter Umständen eigener Nutzen erwachsen könnte. Es ist zweifellos richtig, was Christian Vogel (1992) behauptet: „Der wahre Egoist kooperiert“. Eigennutz und Solidarität sind keine sich widersprüchlich begegnenden Antagonisten, die der Natur hier und der Kultur dort entstammen und in den immerwährenden Kampf zwischen dem (meist misstrauten) Biologisch-Triebhaften und dem (meist pädagogisch mühevoll unterstützten) Kulturell-Rationalen ihre eigene Schlacht um Hegemonie im Cockpit der menschlichen Verhaltenssteuerung schlagen, sondern der biologische Imperativ zur Wahrung des Eigeninteresses macht Solidarität erst möglich. Kurz: Moral entstammt der Biologie. Es wäre deshalb absolut falsch anzunehmen, Solidarität sei nur gegen die Natur des Menschen durchzusetzen.

Wenngleich Kooperation natürlich ist, entsteht sie dennoch nicht zwangsläufig. Menschliche Verhaltensstrategien sind bekanntlich konditionale Strategien (vgl. Voland 2000), die je nach dem wie die ökologischen, sozialen, biografischen und kontextuellen Umstände die jeweilige persönliche Kos-

ten/Nutzen-Matrix aussehen lassen, durchaus unterschiedliche Bereitschaften für Kooperation hervorbringen. Dies geschieht mittels verhaltenssteuernder Mechanismen, die als informationsverarbeitende Module des Gehirns (auch „Darwinische Algorithmen“, „mental organs“ oder „Instinkte“ genannt) eine selektionsbewährte Naturgeschichte hinter sich haben und als evolutionäre Angepasstheiten, die die Art *Homo sapiens sapiens* kennzeichnen, die sozialen Tendenzen auch in der Moderne regulieren. Genauer über die Evolution der verhaltenssteuernden Mechanismen findet sich in den Lehrbüchern der Evolutionspsychologie (z.B. Barkow et al. 1992; Barrett et al. 2002; Buss 1999). Hier muss der Hinweis genügen, dass auch mit Bezug auf die Verhaltensproduktion unsere evolutionäre Vergangenheit die Gegenwart erklärt. Um das konstruktive Potenzial menschlicher Kooperationsstrategien im Globalisierungsprozess abschätzen zu können, ist es deshalb erforderlich, die evolvierte Funktionslogik kooperativen Verhaltens in den Blick zu nehmen und seine spezifischen Voraussetzungen und Randbedingungen genauestens zu untersuchen.

Evolutionäre Wege zur Solidarität

Aufgrund einer reichhaltigen philosophischen und sozialwissenschaftlichen Ideengeschichte (vgl. Bayertz 1998) leidet der Begriff „Solidarität“ chronisch unter inhaltlicher Unschärfe. Zumindest zwei deutlich unterscheidbare – und für Soziobiologen grundsätzlich verschiedenartige – Bedeutungsinhalte verbergen sich hinter derselben Bezeichnung (vgl. Voland 1998):

a) Solidarität wird zum einen verstanden als moralische Verpflichtung gegenüber Benachteiligten: Sie motiviert zu Hilfeleistungen, wobei die Unterstützung der Hilfsbedürftigen notwendigerweise an eine Inkaufnahme persönlicher Nachteile durch den Helfenden gebunden ist – und:

b) zum anderen wird Solidarität verstanden als Ausdruck gemeinsamer Interessen. Sie motiviert zur Kooperation, weil ein Einzelner kaum Chancen hätte, im Alleingang seinen persönlichen Zielen erfolgreich näher zu kommen. Nicht persönliche Opferbereitschaft gegenüber Dritten konstituiert hier solidarischeres Verhalten, sondern im Gegenteil die gemeinsa-

me Verfolgung unmittelbar eigennütziger Interessen.

Für das Verhalten a) hat sich in der biologischen Verhaltensforschung der Begriff „*Altruismus*“ eingebürgert, während für b) „*Mutualismus*“ die präzisere Bezeichnung ist. Für Biologen ist die Variante a) die interessantere, weil sie für den Menschen die Gültigkeit des Darwinischen „survival of the fittest“ in Frage zu stellen scheint und von daher nicht nur Darwin selbst, sondern auch so manchem seiner Gefolgsleute Kopfzerbrechen bereitet hat. Wie kann es sein, dass im Darwinischen „struggle for life“ psychologische Mechanismen bestehen können, die zur Akzeptanz persönlicher Lebensnachteile motivieren?

Inzwischen aber ist die Nuss geknackt. Sieht man einmal von der Möglichkeit ab, dass Altruismus über Indoktrination und Manipulation in die Welt gelangen kann, weil die Gewissensbildung junger Menschen durch eigeninteressierte Erzieher missbraucht und ausgebeutet werden kann (vgl. Voland/Voland 1999), dann bleiben immerhin noch mindestens drei biologisch evolvierte, altruistische Solidarität hervorbringende Verhaltensstrategien, die bisher von Soziobiologen im

Tier- und Menschenreich beschrieben worden sind und die trotz der altruistischen Komponente unter bestimmten Bedingungen evolutionär stabil sind. Diese sind zusammen mit dem Mutualismus (der Solidarität im Modus b) steckbriefartig in Tabelle 1 aufgeführt.

Mutualismus

Mutualismus gereicht zum allseitigen Vorteil aller Beteiligten. Kooperation wird durch die natürliche Selektion direkt verstärkt, wenn Verhaltensziele gemeinschaftlich leichter oder effizienter erreicht werden können als solitär. Voraussetzung sind sogenannte „Nichtnullsummenspiele“, also Situationen, in denen der Gewinn des einen nicht zugleich der Verlust des anderen ist, sondern in denen Kooperationsgewinne für alle Beteiligten entstehen. Weil Mutualismus im Gegensatz zum reziproken Altruismus keine altruistische Komponente enthält, ist diese Form von Kooperation risikoarm und entsprechend leicht zu evozieren. Sie kann spontan selbst unter sich vollkommen Fremden entstehen, denn sie setzt weder Vertrautheit noch gegenseitige Sympathie voraus. Es bedarf nicht

Strategien der Solidarität	Strategisches Ziel	Funktionslogik	Rahmenbedingungen	Beispiele
Mutualismus	Investition in ein gemeinsames Verhalten bei unmittelbarer Gewinnerwartung	Direkte Amortisation eigennützlischen Verhaltens bei gleichzeitig „zufälligen“ Vorteilen für einen Dritten.	Nichtnullsummenspiele	Mannschaftssport Großwildjagd Arbeitskampf Star Alliance
Reziproker Altruismus	Investition in einen Partner bei späterer Gewinnerwartung	Tausch momentaner Vorteile gegen spätere Vorteile	Nichtnullsummenspiele, Vertrauen	gegenseitige Hilfe in wechselnden Notsituationen
Nepotistischer Altruismus	Investition in einen Verwandten bei Gewinnerwartung in Einheiten indirekter Fitness	Tausch direkter Fitness gegen indirekte Fitness	genetische Verwandtschaft	«Helfer-am-Nest-Verhalten», also Unterstützung der Reproduktion von Verwandten zulasten eigener Reproduktion, „Familiensolidarität“
Prestigeakkumulation	Investition in kommunikative Reliabilität. Offenbarung verborgener Eigenschaften mittels „Handicap-Prinzip“	Amortisation durch Auskonkurrenzierung weniger fitter Mitbewerber um soziale oder sexuelle Vorteile	Prestigekonkurrenz	Generosität, öffentliches Spendenverhalten
<i>unwahrscheinlich:</i> Genetischer Altruismus	Investition in die Gruppe/Population/Art ohne persönliche Gewinnerwartung	Tausch eigener Fitness gegen fremde Fitness	Gruppenselektion	kein evolutionär stabiles Beispiel bekannt

Tab. 1: Strategien der Solidarität



Ernst Barlach: *Der Blinde und der Lahme*
(© Ernst Barlach Lizenzverwaltung, Ratzeburg)

einmal weitergehender gemeinsamer Interessen. Lediglich gewisse kognitive Voraussetzungen müssen vorhanden sein, damit eine effiziente Verhaltenskoordination gelingen kann. Ernst Barlach hat eine derartige Situation in seinem Relief „Der Blinde und der Lahme“ festgehalten: Der Blinde trägt den Lahmen, und dieser weist den Weg. So entsteht Solidarität aus purem Eigennutz. Selbst ansonsten schärfste Konkurrenten können auf diesem Weg zur Kooperation finden.

Reziproker Altruismus

Ein reziproker Altruist ist jemand, der zunächst auf die volle Ausschöpfung seiner persönlichen Lebenschancen zugunsten Dritter verzichtet. Er wird dadurch belohnt, dass man seine Solidarität bei anderer Gelegenheit erwidert. Die Lebens-Nettobilanz solch gegenseitiger Unterstützung weist einen Fitnessgewinn für alle Beteiligten aus, der die ursprünglichen altruistisch entstandenen Kosten mindestens ausgleicht. Es ist an sich leicht vorstellbar, dass es sich in der Währung der genetischen Fitness – also in der Währung, in der die natürliche Selektion bilanziert – auszahlen kann, Gutes zu tun, wenn sich der Nutznießer bei anderer Gelegenheit mit wertvoller Hilfestellung revanchiert und dies um so mehr, je weniger Aufwand einem das Gute bereitet. Der entscheidende Unterschied zwischen Mutualismus und Reziprozität besteht darin, dass Reziprozität durch einen altruistischen Akt zum Vorteil eines Partners eingeleitet wird, also Kosten verursacht. Diese anfänglichen Kosten sind als eine von Amortisationserwartungen getragene Investition in die Hilfsbereitschaft des Partners zu verstehen, wobei sich der Nettolohn unter Umstän-

den erst sehr viel später einstellen mag.

Schließlich gibt es noch einen weiteren und ganz wesentlichen Unterschied: Mutualisten haben nämlich keinerlei Anreiz, sich gegenseitig zu betrügen, während reziproke Altruisten ständig Gefahr laufen, in die destruktive Falle des Gefangenendilemmas zu geraten (vgl. Axelrod/Hamilton 1981). Dieses entsteht, wenn zwei Partner zwar durch Kooperation gewinnen könnten, aber jeder der beiden persönlich noch mehr gewinnt, wenn er den anderen betrügt. Ein einfaches Beispiel: Ein Obstbauer (A), dessen Äpfel eine Woche später reifen als die seines Nachbarn (B), könnte B bei der Ernte helfen und so dessen Gewinn vermehren. Das zahlt sich auch für A aus, wenn B bereit ist, sich eine Woche später zu revanchieren, denn zwei Bauern ernten mehr Äpfel als einer. Aber warum sollte B, wenn seine Ernte erst einmal eingefahren ist, für A arbeiten?

Obwohl bei nüchterner Betrachtung Zusammenarbeit die beste Lösung für das Problem darstellt, weil beide Beteiligten davon profitieren, entsteht in solchen Situationen Kooperation keineswegs spontan, sondern sie bedarf eines besonderen Vertrauensverhältnisses zwischen den Beteiligten. Außerdem müssen diese davon ausgehen können, dass das Kooperationsspiel weitere Runden kennt. Mutualisten hingegen kennen diese Probleme nicht. Wer nicht kooperiert, macht in jedem Fall Minus.

Reziproke Altruisten laufen ständig Gefahr, ausgebeutet zu werden, sei es, weil sich aus welchen Gründen auch immer zu selten Gelegenheiten zur Reziprozität ergeben, oder sei es, weil einige Betrüger es geradezu darauf anlegen, dem Altruisten die Rückzahlung zu verwehren. In Anbetracht der latenten Gefahr der Einseitigkeit wird reziproker Altruismus umso wahrscheinlicher entstehen, je häufiger und regelmäßiger vertraute Partner auf einander treffen (also bei wenig Migration) und je schwieriger und kostspieliger es für potenzielle Betrüger wird, zwar den Nutzen der Altruisten für sich in Anspruch zu nehmen, sich aber selbst nicht altruistisch zu verhalten.

In dem gleichen Maße, wie die natürliche Selektion reziproker-altruistische Tendenzen belohnt, wird sie deshalb dazu parallel und ganz zwangsläufig die Entwicklung protektiver Mechanismen zum best möglichen Schutz gegen Ausbeutung fördern. Deshalb entsteht ein Selektionsdruck im Hinblick auf ein möglichst frühzeitiges und sicheres Erkennen von betrügerischen Regelbrechern. Tatsächlich konnten Cosmides und Tooby (1992) mithilfe kognitionspsychologischer Experimente sehr eindrucksvoll nachweisen, dass unser Wahrnehmungs-, Erkenntnis- und Denkapparat ganz speziell dazu eingerichtet ist, soziale Einseitigkeiten aufzuspüren. Menschliche Intelligenz ist primär soziale Intelligenz, und deshalb fällt es uns deutlich leichter, Abweichungen von sozialen Regeln als Regelverletzungen zu erkennen als logisch gleichartige Abweichungen von Regeln, die keinen sozialen Bezug aufweisen. Kurz: Betrüger zu entlarven, gelingt uns leichter, als logisch zu denken. All das Gesagte funktioniert offensichtlich, ohne dass kulturelle Variabilität auf die kognitiven Module für sozialen Austausch einen differenzierenden Einfluss hätte. Ob US-amerikanische College-Studierende (die häufigsten Probanden der Evolutionspsychologie) oder tropische Jäger und Sammlerinnen (die begehrtesten Probanden der Evolutionspsychologie): Reziprozität wird überwacht und

ständig bilanziert, und Abweichler sind einem entsprechenden sozialen Druck ausgesetzt (vgl. Gurven im Druck; Sugiyama et al. 2002).

Nepotistischer Altruismus

Damit ist die Inkaufnahme persönlicher Nachteile zugunsten von Verwandten gemeint. Als verantwortlicher Selektionsmechanismus gilt die Verwandtenselektion (vgl. Voland 2000). Nach diesem Konzept entsteht Solidarität um so wahrscheinlicher, je genetisch enger Altruist und Rezipient miteinander verwandt sind. Der entscheidende Unterschied zwischen Nepotismus und Reziprozität besteht in der Art der Entlohnung für den Altruisten. Während nepotistische Transaktionen eingleisig verlaufen und den indirekten Fitnessanteil erhöhen, kommt der durch Reziprozität erzielte Fitnessgewinn erst durch das spätere Verhalten eines (verwandten oder nicht-verwandten) Interaktionspartners zustande. Ausfluss dieses Prinzips ist beispielsweise das, was man „Familiensolidarität“ nennt – häufig emotional stark besetzt und ohne große Worte intuitiv gelebt.

Genetischer Altruismus

Der Vollständigkeit halber sei erwähnt, dass Kooperationsstrategien ohne persönliche Gewinnaussicht, die also zu dauerhaft eigenen Lasten ausschließlich das Wohl der Kooperationspartner befördern, ohne Verwandtschaft, Erwidernswahrscheinlichkeit und Prestigeakkumulation ins Kalkül zu ziehen, evolutionär nicht stabil sein können. Die menschliche Psyche ist nicht zu genetischer Selbstaufgabe, wenn man so will zu „wahrem Altruismus“ eingerichtet, wenngleich es geschickten Demagogen immer mal wieder gelingt, Dritte im Interesse eines großen Ziels zur Selbstaufgabe zu bewegen. Auch aus dem Tierreich sind keine „wahrhaft altruistischen“ Verhaltensstrategien bekannt. Was man früher als Investition in das Art- oder Gruppenwohl interpretiert hatte (z. B. Warnrufe oder rituell abgebremsste Rivalenkämpfe), lässt sich aus heutiger Sicht widerspruchsfrei aus der soziobiologischen Perspektive des „egoistischen Gens“ erklären.

Prestigeakkumulation

Altruistische Attitüden und Verhaltensweisen wie Generosität, Großherzigkeit, Abgeben und Teilen haben diejenigen, die es sich leisten können, immer schon strategisch zur Steigerung ihrer sozialen Anerkennung eingesetzt. Verantwortlich für diesen Zusammenhang ist das sogenannte „Handicap-Prinzip“ (vgl. Boone 1998, Uhl/Voland 2002; Voland im Druck; Zahavi/Zahavi 1998). Es basiert auf dem Anreiz, ansonsten verborgene Eigenschaften (wie Vitalität, Macht, Reichtum) auf der Bühne der sozialen Konkurrenz fälschungssicher anzeigen zu können und so von einem wählerischen Publikum als Sexual- oder Sozialpartner anerkannt zu werden. Ehrlichkeit wird dabei über teure Signale bewiesen. Die Logik ist trivial: Nur wer sich etwas leistet, zeigt unmissverständlich, dass er es sich tatsächlich leisten kann. Als Paradebeispiel für die Evolution teurer Signale gilt das Prachtgefieder des Pfauen-Hahns. Es ist zu nichts anderem nützlich als im Zuge der Partnerwahl die wählenden Hennen über das Vorhandensein verborgener Qualitäten („guter Gene“) zu informieren. Je prächtiger das Gefieder, desto gesünder die Hähne, desto

gesünder seine Nachkommen. Weniger fitte Männchen können in dem Wettbewerb um die attraktiven Schaumerkmale einfach nicht mithalten. Betrug ausgeschlossen.

Die Verwendung teurer Signale zur Veröffentlichung verborgener Qualitäten ist eine biologisch sehr alte Kommunikationsform, deren Funktionslogik um die Kosten/Nutzen-Bilanz aufwendiger Verschwendung kreist. Was aber aus der Sicht des Signalgebers Verschwendung ist, kann für die Empfänger entweder nutzlos sein oder ausgesprochen nützlich. Die Kosten sind für den Signalgeber gleich hoch, unabhängig davon, ob die Empfänger materiellen Nutzen aus seinem Signal ziehen oder nicht. Im Tierreich scheint es so zu sein, dass die meisten Handicaps nur Information transportieren, also keine altruistische Komponente enthalten. Aus dem Pfauenschwanz ziehen die wählenden Hennen außer Information über die Fitness des Hahns keinen unmittelbaren Gewinn. Beim Menschen hingegen enthalten die Handicaps neben ihrer Information über verborgene Eigenschaften möglicherweise auch materiellen Nutzen für andere, also eine altruistische Komponente.

Großzügigkeit ist sowohl ein Zeichen für die materielle Situation des Spenders als auch von Nutzen für den Empfänger. Und genau aus diesem Unterschied konstituiert sich Moral. Was in der Lebensbilanz des Pfau (und aller anderen subhumanen Exekutoren des Handicap-Prinzips) als Investition in ein teures Signal verbucht wird, taucht nirgendwo anderes als Einnahme auf. Bei moralfähigen Lebewesen wie uns Menschen hingegen steht zwar ebenso die Investition in ein teures Signal auf der Seite der Ausgaben, zugleich aber auch auf der Einnahmeseite in der Bilanz der Altruismusempfänger. Wer beispielsweise öffentlich wahrnehmbar an UNICEF spendet, erntet Reputation (vgl. Milinski et al. 2002), die er an anderer Stelle gegen handfeste Vorteile in der sexuellen oder sozialen Konkurrenz eintauschen kann. Die typisch menschliche Fähigkeit zur Solidarität wäre danach evolutionäres Produkt von „Angebern“, die es sich leisten konnten, im Zuge der Demonstration ihrer verborgenen Eigenschaften anderen Gutes zu tun. In der viel gebrauchten Empfehlung „Tue Gutes und rede drüber“ steckt demnach eine ganz gehörige Portion evolutionärer Weisheit.

Evolutionäre Solidaritätsstrategien in der Moderne

Solange der Traum vom neuen (und besseren) Menschen pädagogische Vision bleiben muss, ist es der alte Adam mit seiner im Kern archaischen Verhaltenssteuerung, der die Geschichte vorantreibt, gleichwohl in sie hineingeworfen und ihren ökonomischen und sozialen Turbulenzen ausgesetzt ist. Wenn „Steinzeithirne“, die evolutionär in Anpassung an die ökologischen und sozialen Strukturen überschaubarer face-to-face Gesellschaften entstanden sind, sich auf den Weg in die Weltgesellschaft machen, muss das zu anachronistischen Verwerfungen einschließlich kognitiver und emotionaler Dissonanzen führen. Zeugnisse derartiger Problemlagen liefern Nachrichten aus vielen Teilen der Welt (Europa nicht ausgenommen): Archaisches in-group/out-group Denken, das eine

neutrale Begegnung zwischen Menschen kaum zulässt, weil die Welt in Freund und Feind aufgeteilt ist, gehört zweifellos zu jenen stammesgeschichtlichen Anpasstheiten, die eine auf multi-ethnische Integration setzende Zukunftsgestaltung behindern. Beobachter des Globalisierungsprozesses fürchten, dass das Konfliktpotenzial, das entsteht, wenn Menschen mit im Kern denselben nepotistischen und ethnozentrischen Moralen aufeinandertreffen, unkontrolliert zu eskalieren droht und auf dem Weg zur Weltgesellschaft mehr Brände entfacht als Solidaritätsimpulse zu verhindern vermögen. Keine Frage: Stammesgeschichtliche Anpasstheiten haben auch ein sozial destruktives Potenzial.

Gleichwohl hat auch Kooperationsfähigkeit ihre stammesgeschichtlichen Wurzeln, wovon obige Zusammenschau Zeugnis ablegen sollte. Die Frage ist, inwieweit die evolutionäre Funktionslogik kooperativen Verhaltens auch in der modernen Welt zu entsprechendem Verhalten führt. Wie weit reichen die evolutionären Wege zur Solidarität in die Moderne?

Die Antwort muss differenziert ausfallen, denn die in Tabelle 1 genannten Quellen für kooperatives Verhalten sind nur zum Teil „globalisierungsdienlich“, weil ihre Bedingungen kontextspezifisch gebunden sind. *Nepotistischer Altruismus* wirkt nur innerfamiliär, weil er auf gemeinsame genealogische Abstammung der Beteiligten angewiesen ist. Vermutlich ist Nepotismus zwar die nach Alter und Umfang bedeutendste Quelle für Solidarität, bleibt aber auf den verwandtschaftlichen Nahbereich beschränkt. Zwar mögen weltliche und religiöse Ideologen die Verwandtschaftssemantik für ihre Ziele ausnützen wollen und von „heiligen Vätern“, „Brüdern und Schwestern“, „Mutter Erde“ usw. reden, aber eine verlässliche Basis zur Ausweitung von Sympathiezirkeln sind diese Sprachspiele sicherlich nicht.

Wer *Reziprozität* etablieren will, muss zunächst der Falle des Gefangenendilemmas entgehen. Dies gelingt, wenn die Interaktionspartner eine lang genug währende Interaktionsgeschichte durchlebt haben, in der sich gegenseitiges Vertrauen herausbilden konnte. Anthropologische Felduntersuchungen zeigen zunehmend, dass selbst in naturnahen Gesellschaften mit obligater Nahrungsteilung Reziprozität keinen oder nur einen sehr kleinen Teil des Tauschverhaltens erklären kann (vgl. Alvard/Nolin 2002; Hawkes/Bliege Bird 2002). Trotz der theoretischen Stärke dieses Konzepts und seiner intuitiven Plausibilität ist Reziprozität offensichtlich eine nicht leicht zu etablierende Strategie, weil die notwendigen Voraussetzungen (wiederkehrende Kooperationsprobleme zwischen vertrauten Partnern) sich nur selten ergeben. Wo sie aber gegeben sind, können sie robuste Sozialsysteme begründen (vgl. Gurven im Druck; Hill 2002). Angesichts zunehmender Mobilität mit z.T. nur flüchtigen sozialen Begegnungen hat Reziprozität deshalb wohl keine Chance, zur tragenden Säule einer weltumspannenden Solidarität zu werden.

Karitative Spendenaktionen belegen immer wieder sehr anschaulich, wie der psychische Anreiz zur *Prestigevermehrung* als Motor solidarischen Verhaltens ausgenutzt werden kann. Wie kraftvoll dieser Motor möglicherweise sein könnte, ist allerdings beim derzeitigen Forschungsstand noch nicht seriös abzuschätzen. Ein Problem besteht beispielsweise darin, dass Prestigevermehrung ein kognitiv egozentrisches Unternehmen ist und deshalb die Problemsituationen seitens der

Nutznießer der Solidarität kaum in den Blick geraten. Weil aber andererseits Prestige in sehr vielen sozialen Transaktionen eine entscheidende Rolle spielt und von daher ein sozial knappes Gut darstellt, sehen Milinski et al. (2001) in der Prestigeökonomie einen vielversprechenden Ansatz zur Lösung Solidarität erfordernder sozialer Probleme, einschließlich des Allmendeproblems.

Das größte Potenzial, Kooperation zu etablieren, hat zweifellos der *Mutualismus*. Wenn als einzige Voraussetzung erfüllt ist, dass alle Beteiligten aus ihrer Kooperation Gewinn ziehen, fallen Eigennutz und Solidarität motivational aufeinander. Freilich findet diese Strategie auch ihre strukturellen Grenzen. Eine ökonomische und eine psychologische seien kurz erläutert: Mutualismus ist ökonomisch attraktiv, wenn der persönliche Vorteil (V) jedes Partners der kooperierenden Gruppe von der Größe N den Vorteil einer solitären Aktion übersteigt. Solange die Ungleichung $V_N > V_1$ gilt, entstehen keine Interessenskonflikte. Wenn jedoch die Mitgliederzahl einer kooperativen Gruppe eine gewisse Größe übersteigt, kann unter Umständen die Relation kippen zu $V_1 > V_N$. Der persönliche Vorteil aus einem kooperativen Unternehmen ist geringer als der aus einer Solitäraktion. Zur Verdeutlichung: Wenn sehr viele Jäger einen Hirsch erlegen, bleibt für jeden weniger Beute übrig, als wenn jeder einzeln auf Hasenjagd gegangen wäre. Deshalb neigen gut funktionierende Kooperationsgruppen dazu, keine weiteren Mitglieder aufzunehmen.

Darüber hinaus wird eine psychologische Grenze des Mutualismus aus Ergebnissen der experimentellen Ökonomik sichtbar: Die sogenannten „Ultimatum-Spiele“ verdeutlichen, dass Menschen über eine gewisse Intuition von Fairness verfügen, die nicht strikt der Vorstellung vom unkonditional den Eigennutz maximierenden Homo oeconomicus entspricht (vgl. Henrich et al. 2001). Konkret bedeutet dies, dass bei der Verteilung der Kooperationsgewinne keine große Asymmetrie entstehen darf, wenn Mutualismus als Strategie akzeptiert werden soll. Gewinnverteilungen, bei denen der eine Kooperationspartner einen als unfair groß angesehen Anteil an den erwirtschafteten Überschüssen für sich behält, während der Partner sich mit verbleibenden „Brosamen“ zufrieden geben soll, werden auf Dauer nicht stabil sein können, weil in diesen Fällen evolvierte psychische Intuitionen verletzt werden.

Fortschritt durch Tugend oder Eigennutz?

Das Ergebnis dieser Überlegungen, nämlich dass in den genannten Grenzen der im Kern eigennützigste Mutualismus der geeignetste Kandidat ist, Solidarität zu etablieren, ist sicherlich alles andere als spektakulär. Es wäre auch kaum mitteilenswert, führte es nicht einen bemerkenswerten und diskussionswürdigen Aspekt im Schlepptau. Solidarität im Modus Mutualismus ist nämlich ausgesprochen billig zu haben, und dies aus mindestens zwei Gründen. Zum einen erzwingt Mutualismus keineswegs die Aufgabe oder Überwindung einer strukturellen Konkurrenzsituation zwischen den Beteiligten. Win-win-Situationen sind auch unter ansonsten schärfsten Konkurrenten denkbar. Glaubt man Jansen (2000),

finden circa 50 % der strategischen Kooperationen der Top 2000 Unternehmen in den USA unter Wettbewerbern statt. VW und Ford kooperierten bei der Entwicklung und der Vorbereitung von Märkten für einen Van, um sich hinterher als Konkurrenten auf dem Automarkt zu begegnen. Kurz: Als Strategie passt Mutualismus durchaus in unsere Welt mit ökonomischer Konkurrenz und ihrem Motor des evolvierten Eigennutzes und bedarf von daher keiner besonderen Implementierungsanstrengungen.

Zweitens ist Mutualismus billig zu haben, weil er keiner moralischen Aufladung bedarf. Eine Moralerziehung mit Anspruch auf Wertewandel, mit der Vertreter einer moralisierenden Entwicklungspädagogik Haltungen produzieren wollen, die letztlich auf persönlichen Verzicht abstellen, müssen gar nicht erst bemüht werden. Weil Mutualismus das Eigen- mit dem Gemeinwohl verknüpft, kann eine entsprechende Entwicklungspädagogik ganz ohne moralisierende Kommunikation auskommen (vgl. Scheunpflug/Schmidt 2002). Es bedarf keiner Sympathie für einander, nicht einmal persönlicher Bekanntschaft. Es bedarf keiner über die unmittelbare Gewinnerwartung hinaus gehender Interessen, keiner Gleichheit in Mentalität und Moral. Es reicht ein aufgeklärtes Eigeninteresse, für dessen Pflege ich plädiere. Dieser Vorschlag kann philosophisch nicht überraschen, denn bekanntlich wusste bereits Adam Smith, dass Fortschritt nicht das Ergebnis von Tugend ist, sondern aus der Verfolgung von Einzelinteressen resultiert. Recht hatte er, und dank der modernen Soziobiologie wissen wir auch warum!

Die Globalisierung mit kulturellen Strategien möglichst schadensfrei bewerkstelligen zu wollen, kann deshalb nicht bedeuten, einmal mehr der Jahrtausende alten pädagogischen Vision folgend, den unzulänglichen Alltags-Menschen hinter sich lassen zu wollen. Im Gegenteil: Die Meisterung der Globalisierung wird um so wahrscheinlicher gelingen, je mehr der biologisch evolvierte, genetisch aber steinzeitlich gebliebene Homo sapiens ins Kalkül genommen wird und je aufgeklärter und phantasievoller die konstruktiven Möglichkeiten seiner evolvierten Interessen genutzt werden. Diese kreisen als Folge des Darwinischen Prinzips und deshalb naturnotwendig um Eigennutz. Von daher scheint es aussichtsreicher, wenn Solidarität gelebt werden soll, auf ihre verlässlichste Quelle, den Eigennutz zu setzen anstatt auf eine „wahrhafte“ Selbstlosigkeit – moralisch zwar ambitioniert, aber ohne tragfähiges anthropologisches Fundament.

Literatur

- Alvard, M. S./Nolin, D. A.:** Rousseau's whale hunt? Coordination among big-game hunters. In: *Current Anthropology* 43 (2002), pp. 533 – 559.
- Axelrod, R./Hamilton, W. D.:** The Evolution of Cooperation. In: *Nature* 211 (1981), pp. 1390 – 1396.
- Barkow, J. H./Cosmides, L./Tooby, J. (eds.):** The Adapted Mind – Evolutionary Psychology and the Generation of Culture. New York/Oxford 1992.
- Barrett, L./Dunbar, R./Lycey, J.:** *Human Evolutionary Psychology*. Basingstoke/New York 2002.
- Bayertz, K. (Hg.):** *Solidarität – Begriff und Problem*. Frankfurt a. M. 1998.
- Boone, J. L.:** The evolution of magnanimity – When is it better to give than to receive? In: *Human Nature* 9 (1998), pp. 1 – 21.
- Buss, D. M.:** *Evolutionary Psychology – The New Science of the Mind*. Boston 1999.

- Cosmides, L./Tooby, J.:** Cognitive adaptations for social exchange. In: Barkow et al. 1992, a.a.O., pp. 163 – 228.
- Gurven, M.:** To give and to give not: The behavioral ecology of human food transfers. *Behavioral and Brain Sciences* (im Druck).
- Hawkes, K./Bliege Bird, R.:** Showing off, handicap signaling, and the evolution of men's work. In: *Evolutionary Anthropology* 11 (2002), pp. 58 – 67.
- Henrich, J./Boyd, R./Bowels, S. et al.:** In search of Homo economicus: Behavioral experiments in 15 small-scale societies. In: *Papers and Proceedings of the American Economic Association* 91 (2001), pp. 73 – 78.
- Hill, K.:** Altruistic cooperation during foraging by the Ache, and the evolved human predisposition to cooperate. In: *Human Nature* 13 (2002), pp. 105 – 128.
- Jansen, S. A.:** Konkurrenz der Konkurrenz! – Co-opetition: Die Form der Konkurrenz – Typen, Funktionen und Voraussetzungen von paradoxen Koordinationsformen. In: Jansen, S. A./Schleissing, S. (Hg.): *Konkurrenz und Kooperation – Interdisziplinäre Zugänge zur Theorie der Co-optition*. Marburg 2000, S. 13 – 63.
- Milinski, M./Semmann, D./Krambeck, H.-J.:** Reputation helps solve the "tragedy of the commons". In: *Nature* 415 (2001), pp. 424 – 426.
- Milinski, M./Semmann, D./Krambeck, H.-J.:** Donors to charity gain both indirect reciprocity and political reputation. *Proceedings of the Royal Society London B* (online publ.) 2002.
- Scheunpflug, A./Schmidt, C.:** Auf den Spuren eines evolutionstheoretischen Ansatzes in der Erziehungswissenschaft und dessen Anregungen für eine Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: Beyer, A. (Hg.): *Fit für Nachhaltigkeit? Biologisch-anthropologische Grundlagen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung*. Opladen 2002, S. 123 – 140.
- Sugiyama, L. S./Tooby, J./Cosmides, L.:** Cross-cultural evidence of cognitive adaptations for social exchange among the Shiwar of Ecuadorian Amazonia. In: *Proceedings of the National Academy of Science* 99 (2002), pp. 11537 – 11542.
- Uhl, M./Volland, E.:** *Angeher haben mehr vom Leben*. Heidelberg/Berlin 2002.
- Vogel, C.:** Der wahre Egoist kooperiert – Ethische Probleme im Bereich von Evolutions- biologie, Verhaltensforschung und Soziobiologie. In: Ebbinghaus, H.-D./Vollmer, G. (Hg.): *Denken unterwegs – Fünfzehn metawissenschaftliche Exkursionen*. Stuttgart 1992, S. 169 – 182.
- Volland, E.:** Die Natur der Solidarität. In: Bayertz 1998, a.a.O., S. 297 – 318.
- Volland, E.:** *Grundriss der Soziobiologie*. 2. Aufl. Heidelberg/Berlin 2000.
- Volland, E.:** Normentreue zwischen Reziprozität und Prestige-Ökonomie. Soziobiologische Interpretationen kostspieliger sozialer Konformität. In: Homann, G./Vollmer, G./Lütge, C. (Hg.): *Fakten statt Normen – Grundzüge einer naturalistischen Ethik*. Berlin (im Druck).
- Volland, E./Volland, R.:** Die Evolution des Gewissens – Oder: Wem nützt das Gute? In: Neumann, D./Schöppe, A./Tremel, A. K. (Hg.): *Die Natur der Moral – Evolutionäre Ethik und Erziehung*. Stuttgart/Leipzig 1999, S. 195 – 209.
- Zahavi, A./Zahavi, A.:** *Signale der Verständigung*. Frankfurt a.M. 1998.

Prof. Dr. Eckart Volland, geb. 1949, ist seit 1995 Professor für Philosophie der Biowissenschaften an der Universität Gießen. Promotion zum Dr. rer. nat. mit einer Arbeit zum Sozialverhalten von Primaten. 1992 Habilitation für Anthropologie mit dem Thema „Historische Demographie und Soziobiologie“. 1993/94 Senior Research Fellow im Dept. of Anthropology, University College London. Forschungsarbeiten auf den Gebieten der Evolutionären Anthropologie (Soziobiologie, Verhaltensökologie, Evolutionäre Ethik, Evolutionäre Ästhetik) und historischen Demografie.



Marianne Heimbach-Steins

Beteiligung durch Bildung – Bildung für Beteiligung

Sozialethische und bildungspolitische Anfragen

Zusammenfassung: Der Beitrag skizziert die komplexen sozialethischen Grundlagen und Fragestellungen einer beteiligungsorientierten Bildungspolitik. Ausgehend von der These, dass Bildung ein notwendiges Fundament gesellschaftlicher Partizipation darstellt, wird der Zusammenhang von Bildung und Gerechtigkeit in doppelter Perspektive entfaltet: die Autorin beleuchtet zum einen die Frage, inwiefern durch Bildung gesellschaftliche Teilhabe insbesondere für die Benachteiligten ermöglicht wird, und erörtert zum anderen, wie durch Bildungsprozesse die Sensibilität für gesellschaftliche Gerechtigkeitsprobleme geweckt werden kann. Beteiligungsgerechtigkeit wird dabei als wesentliches sozialethisches Prüfkriterium für gesellschaftliche Institutionen auf lokaler wie auf globaler Ebene eingeführt und begründet.

Bildung kann verstanden werden als jenes gesellschaftliche Projekt, das den Mitgliedern der jeweils nächsten Generation einer Gesellschaft – zunehmend aber auch den Erwachsenen – hilft, jene Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kompetenzen zu entwickeln, die sie benötigen, um heute in der Gesellschaft leben und zugleich die Gesellschaft für morgen aufbauen zu können. Ein solches Verständnis öffnet den Blick für den komplexen Zusammenhang zwischen Bildung und Gerechtigkeit: Wer erhält in welcher Weise und in welchem Umfang Zugang zu Bildungsgütern und hat tatsächlich an ihnen teil? Nach welchen Kriterien werden Bildungschancen in einer Gesellschaft verteilt? Fragen wie diese müssen ebenso geklärt werden wie die Bestimmung von Bildungszielen und Prioritäten, nach denen die staatliche Bildungspolitik oder internationale Anstrengungen zur Verbesserung der Bildung weltweit ausgerichtet werden (vgl. Heimbach-Steins/Kruip 2003). Schon diese wenigen Aspekte zeigen, wie facettenreich und schwer zu vereindeutigen der Maßstab „Gerechtigkeit“ ist; gilt dies schon für relativ überschaubare nationalgesellschaftliche Kontexte, so erst recht im internationalen bzw. weltgesellschaftlichen Maßstab.

Ein zentrales Kriterium von Gerechtigkeit der Bildung erschließt sich im Horizont christlicher Sozialethik über den Begriff der Beteiligung. Darum soll es in den folgenden Überlegungen gehen: *Bildung ist Schlüssel zu gesellschaftlicher Partizipation*. Partizipation schließt im Sinne des sozialethisch-normativen Kriteriums der Beteiligungsgerechtigkeit (*kontri-*

butive Gerechtigkeit) sowohl die gesellschaftlich zu ermöglichende *Teilhabe* als auch die von den Individuen aufzubringende Bereitschaft zur *Verantwortung* ein; sie bringt die Wechselbeziehung zwischen der Verantwortung der Einzelnen zur Mitgestaltung gesellschaftlicher Prozesse und der Verantwortung des Gemeinwesens, solche Teilnahme in Freiheit zu ermöglichen, zum Ausdruck.

Im Folgenden möchte ich diese beiden Aspekte der Beteiligungsgerechtigkeit erörtern: Zum einen geht es darum, durch die Eröffnung von Bildungszugängen und die Initiierung von Bildungsprozessen Menschen zur gesellschaftlichen Beteiligung zu befähigen bzw. zu ermächtigen: *Beteiligung durch Bildung* erfordert eine *partizipatorische Option*. Zum anderen ist die Aufmerksamkeit darauf zu richten, ob und wie Bildung überhaupt die Voraussetzungen für eine beteiligungsorientierte Gesellschaft legen kann; anders gesagt: ob und wie Bildung Menschen dazu befähigt, die gesellschaftliche Wirklichkeit gerade unter der Rücksicht der (gegebenen oder verweigeren) Partizipation für alle zu beurteilen – und eine Option für jene zu treffen, deren Beteiligungschancen prekär sind: *Bildung für Beteiligung* erfordert eine *advokatorische Option*.

Mit diesem Zugang wähle ich bewusst eine subjektorientierte Perspektive. Sie sucht dem grundsätzlichen Vorrang der Person im Sinne einer christlichen Anthropologie und Sozialethik auch für die Entwicklung von Gerechtigkeitsmaßstäben für institutionelle Zusammenhänge Rechnung zu tragen. Es geht nicht darum, subjektbezogene Aspekte gegen institutionenbezogene Aspekte auszuspielen (was eine völlige Verkennerung der Zusammenhänge bedeuten würde), sondern den „Vorrang der Person“ als kritisches Korrektiv an die Strukturen und Institutionen der Bildung heranzutragen.

Bildung zwischen Exklusion und Inklusion

Bildung ist, so die Grundannahme, eine notwendige (wenn gleich nicht hinreichende) Voraussetzung zu selbstverantworteter Lebensführung in sozialer, ökonomischer und kultureller Hinsicht, zu politischer Mitwirkung und zur Verteidigung der eigenen vitalen Interessen und Rechte. Was das bedeu-

tet, kann exemplarisch studiert werden in Kontexten, in denen solche Beteiligungsmöglichkeiten nicht selbstverständlich sind, in der Perspektive der Armen, gesellschaftlich marginalisierten oder Ausgeschlossenen.

Ein Beispiel aus Südafrika

Anlässlich einer von den kirchlichen Hilfswerken Misereor und Missio durchgeführten „Lernreise“ hatte ich Gelegenheit, die Arbeit der *South African Homeless People's Federation* vor Ort kennen zu lernen. In diesem nationalen Dachverband der Land- und Obdachlosen haben sich seit 1991 über 100.000 Familien organisiert, um ihre Lage zu verbessern. Sie kämpfen gemeinschaftlich für Land, Häuser und politische Durchsetzung ihrer Interessen. Die Organisation wird von der Nichtregierungsorganisation *People's Dialogue for Land and Shelter* unterstützt (vgl. Bolnick 2000, Wichterich 1998).

Untypisch für das vorherrschende Geschlechterarrangement in Südafrika haben die *Frauen* die Initiative in der Hand. Eine kleine Begebenheit bei der Begrüßung in einem der *Federation Offices* macht deutlich, was sie bewegt: Unsere Gastgeberinnen singen zur Begrüßung ein Lied über die *Federation*. Am Schluss ruft eine der Frauen mit erhobenem Arm und zur Faust geballter Hand den Kampfruf des ANC – „Amandla!“ („Macht!“). Üblicherweise antwortet die Menge: „Die Macht gehört uns!“ („The power – it is ours“), die Frauen hingegen rufen: „Macht – das ist Wissen und Geld!“ („Power is knowledge and money“): Es geht um *Ermächtigung* (*empowerment*), die eigenen Angelegenheiten materiell und politisch selbst in die Hand zu nehmen.

Dabei erscheint die Ausgangslage dieser Armen desolat: Wer keinen eigenen Grund und Boden hat, verfügt nur über die eigene Arbeitskraft als „Kapital“. Sie durch Bildung zu „veredeln“, ist den meisten verwehrt, denn Bildung kostet Geld. Wer nicht in den Kohleminen oder in der Landwirtschaft unterkommt, bleibt im ländlichen Bereich meist arbeitslos. In den Städten gibt es für Unausgebildete zwar gewisse Arbeitsmöglichkeiten im informellen Sektor, als Hausangestellte, im Bereich einfacher Dienstleistungen; aber die Arbeitslosigkeit erreicht in den schwarzen Wohngebieten bis zu 80%. Die Landlosen müssen ihre Fähigkeiten entwickeln, um ihren Lebensunterhalt zu erwirtschaften: Kleinhandel, Nähen, Ziegelbrennen, einfache Dienstleistungen. Innerhalb der *Federation* werden Fertigkeiten im Austausch zwischen den Gruppen weitergegeben. Das Rückgrat der Bewegung sind die Spargruppen, die nach strengen Regeln von bescheidensten Anfängen ausgehend gemeinsam sparen und zum Auffangen von Krisen, für ein kleines *business* oder als Bausparprogramm an die Mitglieder Kredite vergeben. Das dazu notwendige *know how* wird in den Gruppen gelernt und gemeinschaftlich praktiziert. Die Armen entscheiden selbst, welche Initiativen sie starten. Mit der Erfahrung, dass sie selbst etwas können, Bedürfnisse systematisch ermitteln, mit den Behörden über Land und Infrastrukturmaßnahmen verhandeln können, dass sie Einkommen erwirtschaften und sogar in bescheidenem Umfang etwas erübrigen können, um mittelfristig aus der (oft illegal errichteten) Blechhütte in ein festes Haus auf eigenem Grund und Boden zu übersiedeln, gewinnen sie nicht nur bessere Lebensbedingungen, sondern auch jenes Selbstwert-

gefühl, das der schwarzen Bevölkerung in der Apartheidära systematisch und nachhaltig ausgetrieben wurde.

Weites Bildungsverständnis

Das Beispiel zeigt zunächst, dass und warum es wichtig ist, von einem weiten Bildungsbegriff auszugehen. Als Fundament gesellschaftlicher Partizipation umfasst Bildung alle Maßnahmen und Prozesse, die in einer Gesellschaft unternommen werden, um Menschen zur Entfaltung ihrer Fähigkeiten und Begabungen und zum Erwerb von Haltungen, Fertigkeiten, Wissen und Können zu verhelfen, die sie in die Lage versetzen, ihr eigenes Leben zu gestalten und als verantwortliche Mitglieder der Gesellschaft zu deren humaner und nachhaltiger Entwicklung beizutragen (vgl. Müller 1999). Ein solches Verständnis kann den Bildungsbegriff nicht auf den Bereich der *formalen* Bildung beschränken. Es umfasst ebenso die *nonformale* Bildung, d.h. alle organisierten Erziehungs- und Bildungsaktivitäten, die außerhalb des formalen Bildungssystems auf bestimmte Zielgruppen und die Vermittlung von bestimmten Lernzielen ausgerichtet sind, und im weiteren Sinne auch die *informale* Bildung, die in nichtinstitutionalisierten erzieherischen Prozessen dazu beiträgt, Menschen zur gesellschaftlichen Teilhabe zu befähigen (vgl. Lenhart 2000). Bildungspolitische Bemühungen sollten stärker darauf gerichtet werden, wie die weitgehend getrennt voneinander existierenden Bereiche der Bildung durchlässiger gemacht werden können, um für benachteiligte Gruppen bessere Bildungschancen zu eröffnen.

Um Bildungsressourcen für die Nicht- oder nur randständig Beteiligten in den Blick zu bekommen, müssen Orte und Angebote Beachtung finden, die herkömmlicher Weise nicht mit Bildung assoziiert werden. Bildung geschieht an unterschiedlichen gesellschaftlichen Orten und oft in Formen, die nicht durch das Etikett „Bildung“ markiert sind. Tatsächlich werden in den Zusammenschlüssen der *Federation* – in der Gestalt von Landlosenarbeit und Spargenossenschaften – Bildungsprozesse ermöglicht, die Menschen befähigen, für ihre Interessen zu kämpfen, sich zu politisieren und Fertigkeiten zu erwerben, die ihnen helfen, ihre desolate wirtschaftliche und soziale Lage zu verbessern. Den springenden Punkt formuliert Damagazo Iris Namo, die Gründerin der *Organisation People's Dialogue*, indem sie sagt: „Die Frauen haben sich gegenseitig ausgebildet und befähigt“ (Giebel 2001, S. 27). Sie ermächtigen sich wechselseitig in einem Netzwerk, das gemeinsames Lernen, die Ausbildung handwerklicher Fertigkeiten, Problemlösungs- und Verhandlungskompetenz ermöglicht. Es erschließt eine praktische, lebensweltlich angepasste Bildung und eröffnet damit Beteiligungschancen für Menschen, die keine oder nur eine rudimentäre Schulbildung erfahren haben, die zu den gut 15% Analphabeten des Landes bzw. zu den ca. 50% der schwarzen Bevölkerung Südafrikas gehören, die weniger als sieben Jahre Schulbildung genießen.

Kontextuelle selbstorganisierte Bildung – empowerment

Grundlegendes Kriterium für die Befähigung der Armen ist die Achtung ihres Selbstbestimmungsrechtes als Grundlage von Bildungsprozessen. Das Grundprinzip des *empowerment-*

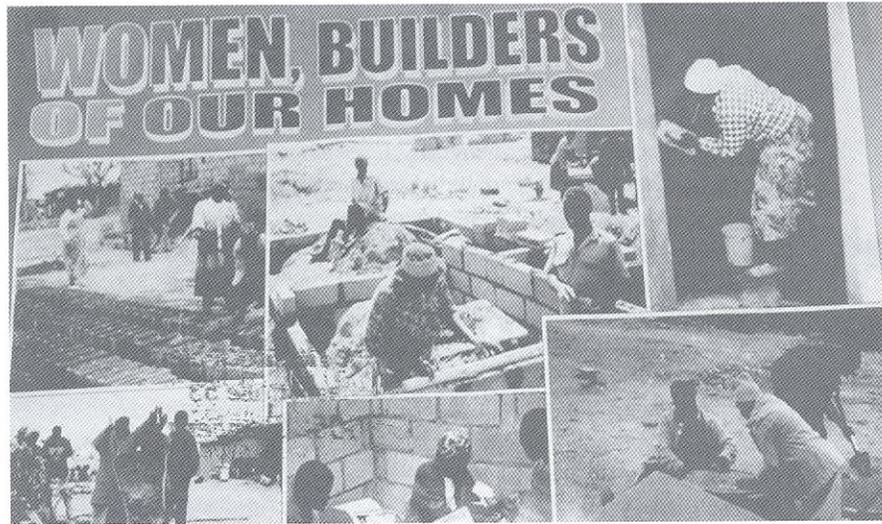
Programms lautet: „Tun ist (bzw. schafft) Wissen“ (Bolnick 2000, S. 37). Präziser noch: *Gemeinsames* Tun schafft Wissen – in einer charakteristischen Zuordnung von selbstbestimmtem und experimentierendem Lernen der Armen und behutsamer Unterstützung durch Professionelle. Was die Armen lernen, bemisst sich an dem, was sie für ein selbstbestimmtes Leben können müssen. Der Prozess ist von Anfang an partizipativ; die Armen übernehmen Verantwortung für das, was geschieht; sie organisieren sich in kleinen Gruppen, die selbstverwaltet arbeiten. Die notwendige Schulung, z.B. im Umgang mit Ersparnissen, erfolgt in der größeren Gruppe der ortsansässigen Niederlassung der *Federation* und in Austauschprogrammen mit anderen lokalen Gruppen im Land und auch im internationalen Rahmen.

Der Austausch ist ein zentrales Medium des Lernens: In konkreter Anschauung dessen, was andere schon erreicht haben, in der Kommunikation über Erfolge und Rückschläge wird auf praktische Weise gelernt. Dies bezieht sich sowohl auf die Fertigkeiten beim Hausbau als auch auf Projektplanung, den Umgang mit der Bürokratie und die kompetente Vorbereitung darauf. Die Austauschprogramme sind daher wesentliche Instrumente für die Armen, um ihre eigenen Möglichkeiten zu entdecken, auf die eigenen Fähigkeiten zu vertrauen und diese zu entwickeln. Zugleich trägt der Austausch zum Gemeinschaftsaufbau und zur politischen Organisation der Armen bei.

Die Arbeit der Siedlergemeinschaften ist auf finanzielle Hilfe und ein gewisses Maß an Anleitung angewiesen. Dafür steht der Zusammenschluss von *People's Dialogue* und *Homeless People's Federation* ein. Der entwicklungspolitische Ansatz der Allianz ist dezidiert beteiligungsorientiert. Nicht, Sachwerte zu schaffen, ist das Ziel, sondern die Armen zu mobilisieren und zu ermächtigen. Dem muss das Bildungskonzept entsprechen. Ein paternalistischer Gestus wäre dem Ziel, an dem sich auch der professionelle Input ausrichten muss, vollkommen entgegengesetzt: Lernprozesse abzukürzen, indem man den Armen eigenes Entdecken und Fehler „erspart“, entspräche nicht dem Ansatz einer nachhaltigen Bildung und Entwicklung. Das Schwergewicht der Förderung liegt auf der Ermöglichung selbstbestimmter Lernprozesse. Problemlösungen müssen aus der Praxis entwickelt und auf die Lebensumstände der Armen zugeschnitten sein, damit Inhalte und Ziele von Bildung relevant und die Methoden der Vermittlung bzw. des Lernens kontextuell angepasst sind. Kriterien sind die Verwendung eigener Ressourcen, Transparenz der Vorgehensweise und Reproduzierbarkeit der Modelle (vgl. Bolnick 2000). Professionelle sind in diesen Prozessen nicht Urheber oder Leiter, sondern „bestenfalls Helfer“ und Katalysatoren.

Inklusion – Exklusion

In dieser Bewegung geschieht „Globalisierung von unten“: In den Zusammenschlüssen lernen die Armen vor Ort und über Kontinente hinweg, ihre Bedürfnisse zu artikulieren, ihre Interessen zu vertreten und Wege aus dem Elend heraus zu bahnen. Sie stärken sich gegenseitig, um das als richtig Er-



(Foto: privat)

kannte auch gegenüber Behörden und politischen Institutionen geltend machen zu können. *People's Dialogue* und die *Homeless People's Federation* sind Bestandteil eines Netzwerkes, das weit über Südafrika hinausreicht. Die südafrikanischen Landlosen haben für ihre Initiative von ähnlichen Projekten in Indien gelernt. Heute beraten sie selbst Projekte in Zimbabwe, Namibia, Senegal und Kenia. Wenn es für die Ärmsten der Armen eine Hoffnung gibt, kommt sie aus solchen Bewegungen. Ohne Zweifel wird über solche – auf der formellen Ebene gesellschaftlicher Institutionen eher unscheinbare – Projekte ein entscheidender Schritt aus der Exklusion ermöglicht: Indem lokale Gemeinschaften gestärkt werden, die Mitglieder ihre Fähigkeiten entwickeln und vernetzen, werden sie zu Subjekten ihres Handelns, zu politischen Akteuren in ihren eigenen Lebenskontexten und, vermittelt über das Netzwerk, auch in anderen Armutsregionen der Welt.

Gleichwohl bleiben diese Armen in ihrer Gesellschaft arm. Sie werden aller Wahrscheinlichkeit nicht die Grenze zur Welt der „Nicht-Armen“ überspringen, die durch nichts deutlicher symbolisiert wird als durch das Kriterium der Kreditwürdigkeit: Die Armen sind nicht „bankeable“. Inklusion, Partizipation durch *community-building* und *empowerment* ist die eine Seite der Medaille, fortgesetzte Exklusion, gesellschaftliche Spaltung aufgrund bleibender sozialer Disparitäten die andere. Letzteres ist kein Argument gegen den Wert des ersten, unverzichtbaren, wenn denn die Situation der Armen überhaupt verbessert werden soll. Aber die Einsicht in die bleibende Spannung von Inklusion und Exklusion zwingt zu einem Realismus, der es verbietet, von Bildungsprozessen alleine das Heil zu erwarten: So notwendig Bildung ist, um Beteiligung zu ermöglichen, und so sehr sie dazu beiträgt, sozialen Aufstieg zu erreichen: Sie geschieht gleichwohl im Kontext von Gesellschaften, die durch asymmetrische Machtverhältnisse, durch ungleiche Verteilung ökonomischer Ressourcen und durch ideologische Muster geprägt sind, welche diese Ungleichheiten des Zugangs, der Verteilung und der Verwirklichung von Beteiligungsrechten eher verfestigen als verflüssigen (vgl. Seitz 2003). Das ist nicht nur in Entwicklungsgesellschaften der Fall.

„Lernreisen“ in die Welt der Anderen?

Das Beispiel, an dem ich die bisherigen Überlegungen konkretisiert habe, verdanke ich selbst einer besonderen Bildungserfahrung – einer Lernreise in eine mir bis dato weitgehend unbekannte, nicht nur geografisch weit entfernte Welt. Der Weg zu den „Anderen“ ermöglichte Begegnung mit fremden Menschen und ihren Erfahrungen, Kämpfen und Hoffnungen. So sehr dies eine privilegierte Ausnahmesituation des Lernens darstellt, so sehr repräsentiert es eine Dimension von Bildung, die mir unter dem Anspruch der Beteiligungsgerechtigkeit unverzichtbar erscheint. Denn Bildung geschieht heute in der Weltgesellschaft und muss an den daraus erwachsenden Herausforderungen Maß nehmen. Bildung „in der Weltgesellschaft“ (Seitz 2002) ist nicht nur Medium gesellschaftlicher Beteiligung, sondern soll auch dazu beitragen, Voraussetzungen für eine beteiligungsorientierte Gesellschaft zu legen, d.h. Menschen befähigen, die gesellschaftliche Wirklichkeit unter der Rücksicht von Inklusion und Exklusion wahrzunehmen und zu gestalten. Um gesellschaftlich relevant und wirksam zu werden, bedarf die partizipatorische Option für *Beteiligung durch Bildung* eines advokatorischen Pendant: Bildungsziele, die Konzeption von Bildungsprozessen und die Gestaltung von Bildungsangeboten sind darauf auszurichten, dass Beteiligung möglich und als gesellschaftliches Projekt für alle anerkannt und gefördert wird. Vor bzw. neben der pädagogischen Realisierung in Praxis und Reflexion ist es eine politische Aufgabe, die Investitionen in Bildung, die Ausgestaltung des Bildungssystems, die Erwartungen an einen Bildungskanon und an die Vermittlung von Kompetenzen unter diesem sozialem Vorzeichen zu überprüfen (vgl. dazu ausführlicher Heimbach-Steins/Kruip 2003).

Bildung für Beteiligung

Richtete sich der erste Teil meiner Überlegungen auf die Ermöglichung gesellschaftlicher Beteiligung durch Bildung, so ist jetzt zu fragen, inwiefern mittels Bildung die Sensibilität für das mit ungleicher Beteiligung verbundene Gerechtigkeitsproblem geweckt und gefördert werden kann. Damit richtet sich der Blick schwerpunktmäßig auf Menschen und gesellschaftliche Gruppen, denen die Möglichkeit einer Bildungsbeteiligung im formalen wie im informellen Bereich offen steht. Aus dieser begünstigten Position heraus sind Menschen herausgefordert, sich zu strukturell asymmetrischen gesellschaftlichen Konstellationen zu verhalten, die Exklusion oder Nicht-Beteiligung verfestigen. Die Wahrnehmung der ausgeschlossenen Anderen und die Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Strukturen, die Teilen der Weltbevölkerung elementare Beteiligungschancen vorenthalten, ist weder selbstverständlich noch verzichtbar. Unter Globalisierungsbedingungen hat diese Dimension neue Dringlichkeit und zugleich eine Komplexität gewonnen, die Politik, Pädagogik und Ethik gleichermaßen herausfordert (vgl. Seitz 2002). Es geht deshalb um Konturen einer Bildung, die an dem Ziel orientiert ist, eine partizipationsorientierte Kultur und eine sozial wie ökologisch nachhaltige Entwicklung im lokalen wie im globalen Maßstab zu fördern. Im gegebenen Rahmen muss ich mich darauf beschränken, subjektbezogen einige Aspek-

te der Befähigung zu skizzieren, die eine Bildung für Beteiligung im angedeuteten Sinne verfolgen und an denen die Gestaltung von allgemeinen Bildungskonzeptionen und -prozessen Maß nehmen sollte.

Bildung – Identität und Überschreitung

Der springende Punkt einer Bildung zur aktiven Teilhabe und verantwortlichen Teilnahme an komplexen, offenen Gesellschaften ist es, Identität stiftende Erfahrungen mit der Befähigung zu verknüpfen, den eigenen Horizont ohne Angst vor Identitätsverlust überschreiten zu können. Die Spannung von *Identität* und *Überschreitung* konstruktiv gestalten zu können, muss deshalb die primäre Zielsetzung allgemeiner Bildungsprozesse sein, durch die Menschen im Sinne der advokatorischen Option für Beteiligung zum Handeln in der Weltgesellschaft befähigt werden sollen (vgl. Heimbach-Steins 2002). Bildungskonzeptionen und Bildungsprozesse sind darauf auszurichten, dass sie explizit auf soziale Disparitäten wie auf ethnische, weltanschauliche und kulturelle Pluralität, kurz: auf die Konzentration von Differenzen in einem begrenzten und doch zugleich global verflochtenen gesellschaftlichen Kontext reagieren. Bildung muss Kenntnisse vermitteln, die komplexe sozioökonomische und -kulturelle Zusammenhänge begreifen lassen; sie muss aber zugleich *kognitive* und *emotive Fähigkeiten* schulen, die Menschen brauchen, um sich in einer solchen Welt zurecht zu finden und sie nach humanen Maßstäben zu gestalten (vgl. Nussbaum 1997). Nur eine solche umfassende Bildung, die personale Identität und kommunikative Kompetenz entwickeln hilft, wird Voraussetzungen dafür schaffen, dass Menschen ihre eigenen Kontexte mit anderen, fremden assoziieren und sich über den Nahbereich des eigenen Erlebenszusammenhangs hinaus solidarisch verhalten können.

Bildung muss zugleich Kontextbewusstsein und die Erfahrung der Verbundenheit mit Anderen fördern, wenn sie Menschen befähigen soll, in pluralen Kontexten menschenwürdig miteinander zu leben. Sie muss die Standortgebundenheit und Perspektivität individueller Wahrnehmung und Erfahrung bewusst machen und zugleich das Vertrauen fördern, dass die „Anderen“ die eigene Identität nicht bedrohen, sondern das gemeinsame Leben von Verschiedenen eine Vervielfältigung von Lebensmöglichkeiten bedeuten kann. Wenn das ‚Lernen, mit anderen zu leben‘ die heute wahrscheinlich wichtigste Art der Bildung ist (vgl. Deutsche UNESCO-Kommission 1997), dann müssen Bildungsprozesse die Fähigkeit der Einzelnen entwickeln helfen, sich selbst als an einen partikularen Kontext gebunden wahrzunehmen, dem andere kulturelle Kontexte prinzipiell gleichberechtigt gegenüberstehen. Dies setzt voraus, die Grenzen des eigenen Kontextes, der Identität stiftet und Vertrautheit ermöglicht, nicht nur zu erkennen, sondern auch lernend zu überschreiten. Um die *Anderen* als zugleich *Fremde* und durch gemeinsame Lebensziele *Verbundene* zu entdecken, bedarf es der Ermöglichung und der Reflexion von Begegnungserfahrungen – sei es in physischer Nähe und direkter Kommunikation, sei es in literarischer oder sonstiger medialer Vermittlung.

Solche Erfahrungen, die die Ebene des kognitiven Lernens überschreiten, sind notwendig, wenn Bildungsprozesse das friedliche Zusammenleben, gleichberechtigte Partizipation

verschiedener Gruppen an den gesellschaftlichen Gütern und Aufgaben und die Fähigkeit zu gewaltfreier Konfliktregelung in pluralen Kontexten unterstützen sollen. Sie bilden eine wichtige Voraussetzung dafür, dass die Einsicht in die Wirkung gesellschaftlicher Strukturen und Handlungsmuster, die aus Differenz Diskriminierung, aus dem Anderssein Exklusion hervorgehen lassen, zu einem für das eigene Leben und Engagement bedeutsamen Moment werden kann.

Bildung muss auch ein Unterscheidungsvermögen in Bezug auf „die Anderen“ fördern. Die Fähigkeit zur Überschreitung des eigenen Horizontes braucht ein kommunikables ethisches Fundament. Die Suche nach Kriterien führt zurück auf Basiswerte des Zusammenlebens und weist zugleich voraus auf das Ziel einer Gesellschaft, in der ein gleichberechtigtes und friedliches Zusammenleben in einem pluralen und komplexen Sozialgefüge mit vielfältigen weltweiten Vernetzungen gelingen kann: Zentral ist die Achtung der gleichen Würde und Freiheit jeder Person, ihre humanen Fähigkeiten in Kommunikation mit anderen zu entfalten. Formen und Mittel der Kommunikation, die diese Grundnorm verletzen, indem sie die Anderen mit Zwang und Gewalt überziehen, scheiden aus. Damit ist eine Grenze des Anerkennungsverhältnisses markiert, die sich *nicht* auf die Personwürde des/der Anderen selbst, wohl aber auf die Akzeptanz bestimmter Handlungsweisen bezieht. Das Postulat der Anerkennung kann nicht neutral sein gegenüber beliebigen Mitteln zur Realisierung eigener Ziele. Denn das Verhältnis der Anerkennung ist auf Wechselseitigkeit angelegt und impliziert deshalb unbedingt die Verweigerung gegenüber totalitären Ansprüchen jedweder Art. Toleranz und Solidarität stehen ihrerseits unter dem Kriterium von Freiheit und Gerechtigkeit; d.h. der materiale Gehalt der Freiheit bestimmt sich von dem grundlegenden Wert eines die personale Entfaltung aller Einzelnen ermöglichenden und fördernden Zusammenlebens unter Wahrung unterschiedlicher Identitäten.

Ein sozialetischer Maßstab: Beteiligungsgerechtigkeit

In zwei aufeinander bezogenen Gedankengängen wurden bisher die beiden eingangs eingeführten Aspekte der Beteiligungsgerechtigkeit reflektiert. Abschließend ist nun der normative Gehalt dieses sozialetischen Kriteriums zu bündeln.

Wer im Horizont christlicher Sozialethik von Beteiligungsgerechtigkeit spricht, ruft ein Verstehensmodell auf, das dieses Gerechtigkeitskriterium den anderen Komponenten der sozialen Gerechtigkeit zuordnet (vgl. Huber 1995, Anzenbacher 1997): Vor allem wird sie kritisch ergänzt durch das Kriterium gerechter Verteilung der (materiellen) Güter, wobei im Sinne der Option für die Armen die Sicherung elementarer Grundbedürfnisse derjenigen, die ihre materiellen Bedürfnisse nicht selbst befriedigen können, Vorrang hat. Dass der Zugang zu Bildung zunächst ein Problem der *Verteilungsgerechtigkeit* ist, kann unschwer an den auch in vielen hochentwickelten Gesellschaften nach wie vor virulenten Ungleichheiten des Bildungszugangs von Kindern und Jugendlichen je nach ihrem sozioökonomischem und –kulturellem Hintergrund abgelesen werden.

Anthropologisches Vorverständnis

Verteilungs- und Beteiligungsgerechtigkeit konstituieren zusammen mit weiteren Aspekten (Tausch- und Verfahrensgerechtigkeit) ein Gerechtigkeitsverständnis, das die ganzheitliche und verantwortliche *personale Selbstentfaltung* in der sozialen Gebundenheit der konkreten menschlichen Existenz zum Ziel hat. Diesem anthropologischen Leitbild entspricht es, der Beteiligungsgerechtigkeit gerade unter dem Aspekt der Verbesserung der Chancen für die jeweils Schwächeren ein besonderes Gewicht im Konzept der sozialen Gerechtigkeit beizumessen (vgl. Huber 1995, Heimbach-Steins 1999). Beteiligungsgerechtigkeit setzt die *Anerkennung der Subjektstellung des Menschen in der Gesellschaft* und zugleich die *Angewiesenheit menschlicher Selbstentfaltung auf Gesellschaft* voraus. Sie verweist auf ein Verständnis der *Sozialität*, das diese als gleichursprüngliches und gleichgewichtiges Pendant zur *Individualität* der Person begreift und sich kritisch zu einem Verständnis von Autonomie des Subjekts verhält, welches das unabhängige, keinem anderen Menschen verpflichtete und auf niemanden angewiesene Individuum als Ideal menschlicher Selbstverwirklichung vorstellt. Sozialität ebenso wie Individualität als *Gestaltungsaufgabe* wahrzunehmen, an der alle Glieder einer Gesellschaft je nach Kräften und Fähigkeiten aktiv teilnehmen sollen, bietet auch für ein beteiligungsorientiertes Bildungsverständnis einen wichtigen normativen Maßstab.

Die Betonung der Verantwortung der Person richtet sich zugleich kritisch gegen einen paternalistischen Ansatz in der Gestaltung von Bildungsinstitutionen, Bildungskonzepten und Bildungspraxis: Sowohl die Verantwortung für die eigenen Belange und die Mitwirkung am Gemeinwohl als auch die Solidaritätspflicht der (staatlich organisierten) Gesellschaft gegenüber ihren Gliedern leiten sich aus der Anerkennung des Subjektstatus bzw. dem „mensenrechtlichen Anerkennungsverhältnis“ (Anzenbacher 1997, S. 198) her. Dies bedingt, dass neben der Sicherstellung einer materiellen Mindestausstattung der Zugang zu nichtmateriellen Gütern wie die Mitwirkung an politischen, ökonomischen und kulturellen Prozessen notwendig zur Verwirklichung von Gerechtigkeit gehören. Dass der Eröffnung und Sicherstellung von Bildungschancen unter den Bedingungen der Wissensgesellschaft dabei ein kaum zu überschätzender Stellenwert zukommt, liegt auf der Hand.

Menschenrecht auf Bildung

Wenn Beteiligungsgerechtigkeit gemäß den *sozialen Menschenrechten* die Verwirklichung bestimmter gesellschaftlicher Rahmenbedingungen einfordert und nach den realen Chancen der Gesellschaftsglieder fragt, an materiellen und immateriellen Gütern, an Macht und Einfluss in allen relevanten gesellschaftlichen Bereichen zu partizipieren, so führt dies in dem hier erörterten Zusammenhang notwendigerweise zum *Menschenrecht auf Bildung* (vgl. Heimbach-Steins 2003, Müller 1999), in dem die Fragen der Verteilung und der Beteiligung wiederum auf das Engste miteinander verwoben erscheinen: Die *realen* Partizipationschancen an Bildungsgütern wie an anderen gesellschaftlichen Gütern sind nicht denkbar ohne eine gewisse materielle „Mindestausstattung“: Das Recht

auf Bildungsbeteiligung darf nicht davon abhängig gemacht werden, ob jemand in der Lage ist, aus eigener Kraft materielle Mittel dafür aufzubringen. Gleichwohl stellt sich unter den in allen Gesellschaften, wenn auch in unterschiedlicher Schärfe, gegebenen Bedingungen begrenzter Ressourcen die Frage nach Reichweite und Grenzen des Rechtes auf Bildung: ob es etwa nur Kindern oder auch erwachsenen Analphabeten oder im Sinne lebenslanger Bildung generell allen Bildungswilligen – in welchem Ausmaß und zu welchen Konditionen – gesellschaftlich eingeräumt wird, ist nicht pauschal und kontextunabhängig zu definieren.

Hingegen erscheint es unter dem normativen Vorzeichen der Beteiligungsgerechtigkeit nicht nur möglich, sondern erforderlich, gewisse Mindestbedingungen zu postulieren und zu begründen. In diesem Sinne charakterisiert Johannes Müller die Ermöglichung einer Grundbildung geradezu als elementares menschliches Bedürfnis, insofern der Mensch „nur als Kulturwesen überlebensfähig“ ist (Müller 1999, S. 51) und deshalb eine elementare Bildung eine unerlässliche Voraussetzung gesellschaftlicher Partizipation in sozialer, politischer, kultureller und ökonomischer Hinsicht bildet. Von diesem Ansatz her ist die Reichweite eines Menschenrechts auf Bildung zu diskutieren. Es erscheint plausibel, Bildung als ein „vorrangiges Recht der jungen Generation“ (ebd., S. 52) zu verstehen, nämlich im Sinne einer Erst- und Mindestausstattung zur verantwortlichen Lebensgestaltung und gesellschaftlichen Partizipation. Gleichwohl ist diese Antwort nicht erschöpfend, wenn denn das Fehlen elementarer Bildung bei Erwachsenen *de facto* auch die Verweigerung von Beteiligungschancen in ökonomischer, sozialer, politischer und kultureller Hinsicht bedeutet. Insofern ist das Recht auf Bildung – als Verpflichtung der Staaten – mindestens im Sinne eines Rechtes auf Alphabetisierung auch auf Erwachsene auszudehnen. Weitergehende Ansprüche im Sinne lebenslangen Lernens, die sich unter den Bedingungen rasant sich vervielfältigender und ebenso rasant alternder Wissensbestände nahe legen, sind unter Knappheitsbedingungen nicht mit der gleichen Elle zu messen wie die unbedingt sicher zu stellende Beteiligung an Grundbildung. Ergänzend zum Ansatz bei einem Menschenrecht auf Bildung wird dazu die Diskussion um Bildung als öffentliches und privates Gut weiterführend sein (vgl. Kruip 2003, Seitz 2003).

In jedem Fall verlangt das Kriterium der Beteiligungsgerechtigkeit „den Ausbau und die Entwicklung sozialer Institutionen, die allen die aktive und produktive Mitarbeit am Leben der Gesellschaft ermöglichen“ (Huber 1995, S. 195), auch und gerade im Bildungsbereich. Deshalb müssen Strukturen geschaffen, ausgebaut bzw. gesichert werden, die jeder Person ein Mindestmaß an Bildung, Fertigkeiten und Kompetenzen, vor allem bezüglich der Verstehensvoraussetzungen für die Funktionsweise der eigenen Gesellschaft im Kontext globalisierter Strukturen und Handlungsketten zugänglich machen. Beteiligungsgerechtigkeit bildet ein Prüfkriterium für die gesellschaftlichen Institutionen und politischen Strategien unter der Frage, ob sie so ein- bzw. ausgerichtet sind, dass sie die Beteiligungschancen derer erhöhen, die von der aktiven Teilnahme am gesellschaftlichen Handeln ausgeschlossen sind.

Als Kompass einer sowohl *partizipatorisch* als auch *advokatorisch* ausgelegten Option für die Nicht-Beteiligten verpflichtet dieses Kriterium in zweifacher Hinsicht: im Sinne der Partei-

lichkeit für die Bildungsbeteiligung der Ausgeschlossenen und im Sinne der Entwicklung von Bildungskonzeptionen und -angeboten, die Menschen befähigen, als kompetente Anwälte und Anwältinnen einer menschenrechtlichen Kultur und einer nachhaltigen Entwicklung in der Gesellschaft aktiv zu werden und verantwortlich zu handeln.

Literatur

- Anzenbacher, A.:** Christliche Sozialethik. Grundlagen und Zielsetzungen. Paderborn 1997.
- Bolnick, J.:** Das Zeitalter der Städte und die Selbstorganisation der städtischen Armen. In: Bischöfliches Hilfswerk Misereor e.V. (Hg.): Zukunft. Gemeinsam anders handeln. Bad Honnef 2000, S. 11 – 61.
- Deutsche UNESCO-Kommission (Hg.):** Lernfähigkeit. Unser verborgener Reichtum. Neuwied/Berlin 1997.
- Giebel, U.:** „Zieht die Socken hoch und los.“ Ein Gespräch mit „Mama Iris“ aus Soweto. In: Die christliche Frau 94/2001 (H. 5), S. 26f.
- Heimbach-Steins, M.:** Beteiligungsgerechtigkeit. Sozialethische Anmerkungen zu einer aktuellen Debatte. In: Stimmen der Zeit 217 (1999) S. 147 – 160.
- Heimbach-Steins, M.:** Bildung für die Weltgesellschaft. Sozialethische Sondierungen. In: Stimmen der Zeit 220 (2002) S. 371 – 382.
- Heimbach-Steins, M.:** Menschenbild und Menschenrecht auf Bildung. Bausteine für eine Sozialethik der Bildung. In: Heimbach-Steins/Kruip (Hg.) 2003, a.a.O., S. 23 – 43.
- Heimbach-Steins, M./Kruip, G. (Hg.):** Bildung und Beteiligungsgerechtigkeit. Sozialethische Sondierungen. Gütersloh 2003.
- Huber, W.:** Gerechtigkeit und Recht. Grundlinien christlicher Rechtsethik. München/Gütersloh 1996.
- Lenhart, V.:** Artikel „Bildung“. In: Nohlen, D. (Hg.): Lexikon Dritte Welt. Reinbek 2000, S. 99 – 102.
- Müller, J.:** Recht auf Bildung als Voraussetzung für das Recht auf Entwicklung – Bildungspolitik zwischen globaler und lokaler Kultur. In: JCSW 40/1999, S. 38 – 59.
- Nussbaum, M.C.:** Cultivating humanity. A Classical Defense of Reform in Liberal Education. Cambridge (Mass.)/London 1997.
- OECD:** Lernen für das Leben. Erste Ergebnisse der Internationale Schulleistungstudie PISA 2000. Dt. Ausgabe im Auftrag des BMBF. Paris 2001.
- Seitz, K.:** Bildung in der Weltgesellschaft. Gesellschaftstheoretische Grundlagen globalen Lernens. Frankfurt a.M. 2002.
- Seitz, K.:** Weltweite Bildung und soziale Ungleichheit. Disparitäten im pädagogischen Globalisierungsprozess als Herausforderung für die internationale Bildungsforschung und für das „Globale Lernen“. In: Heimbach-Steins/Kruip 2003, a.a.O., S. 75 – 95.
- UNDP:** Bericht über die menschliche Entwicklung 2001. Bonn 2001.
- UNESCO:** World education report 2000: The Right to education: towards education for all throughout life. Paris 2000.
- Wichterich, C.:** Die globalisierte Frau. Berichte aus der Zukunft der Ungleichheit. Reinbek 1998, S. 222 – 228.

Prof. Dr. Marianne Heimbach-Steins, geboren 1959, ist seit 1996 Inhaberin des Lehrstuhls für Christliche Soziallehre und Allgemeine Religionssoziologie an der Katholisch-Theologischen Fakultät der Universität Bamberg; zweite Sprecherin des Graduiertenkollegs „Anthropologische Grundlagen und Entwicklungen in Christentum und Islam“ an der Universität Bamberg. Forschungsschwerpunkte: Grundlagen der christlichen Sozialethik; Sozialethik des kirchlichen Lebens; Recht und Moral/ Politische Ethik; Bildung und Beteiligung; Familienethik; theologische Frauenforschung/Genderforschung.



Soziale Verantwortung lernen. Das Projekt „Compassion“

Das *Compassion*-Projekt ist ein Projekt sozialen Lernens. Es beruht auf einer Initiative der Freien Katholischen Schulen in Deutschland und wird inzwischen auch von staatlichen Schulen in Baden-Württemberg und Schulen in freier Trägerschaft in Deutschland, Österreich und den Niederlanden adaptiert. Ziel des Projekts ist die Entwicklung sozialverpflichteter Haltungen wie Hilfsbereitschaft, Kommunikation, Kooperation und Solidarität mit Menschen, die aus welchen Gründen auch immer auf die Hilfe anderer angewiesen sind. Zu diesem Zweck gehen die Schülerinnen und Schüler der Projektschulen während des Schuljahres in der Regel zwei Wochen lang in eine soziale Einrichtung, z.B. in Altenheime, Krankenhäuser, Behindertenwerkstätten, Obdachlosenheime, Kindergärten oder Bahnhofsmissionen. Die Lehrkräfte besuchen die Schüler/innen am Praktikumsort und begleiten die Praktika vorbereitend und reflektierend in ihrem Fachunterricht.

Das Projekt

Damit das Projekt an einer Schule funktioniert, stellt ein Kollege, eine Kollegin als Koordinator/in den Kontakt zu sozialen Einrichtungen her, am besten mit Unterstützung von der Caritas, Diakonie oder Freien Wohlfahrtsverbänden. Er oder sie organisiert auch die Verteilung der Schüler/innen auf die Praktikumsplätze. Es ist vorteilhaft, wenn der/die Koordinator/in selbst in einer der *Compassion*-klassen unterrichtet. Dann wird den Schüler/innen die enge Verbindung des Praktikums mit dem Unterricht noch deutlicher.

Diese Verbindung von Erlebnissen mit reflektierendem Unterricht ist das pädagogisch Neue des *Compassion*-projekts und für seine nachhaltige Wirkung entscheidend. Das Projekt hat alle Vorteile einer erlebnispädagogischen Maßnahme: Es vermittelt einen intensiven einmaligen Eindruck, der so in der Routine des Schulalltags kaum möglich wäre; es ist zeitlich begrenzt und gibt den Schüler/innen die Sicherheit, dass sie nach dem Praktikum in ihre gewohnte Umgebung zurückkehren werden. Das *Compassion*-Projekt belässt es jedoch nicht bei dieser erlebnispädagogischen Aktion. Gefühle wechseln und sind wenig zuverlässig. Es gibt zwar kaum ein soziales Handeln, das nicht auch auf Gefühlen beruht und Gefühlsregungen auslöst, aber das Gefühl begründet nicht unbedingt verlässliche Haltungen. Aus dem Gefühl heraus zu handeln, ist nicht immer gut. Was den einen berührt, kann den anderen ekeln, und er wird sich abwenden, auch wenn sein Handeln gefordert wäre. Für seine Gefühlsregung kann ein Mensch nichts. Wohl aber für seine Entscheidung zu helfen mit dem, was er kann – oder eben auch nicht. Pädagogischer Kerngedanke des *Compassion*-Projekts ist also die Überzeugung, dass die erlebnispädagogische Maßnahme eines Sozialpraktikums auf längere Sicht zu veränderten Verhaltensbereitschaften und Haltungen im Bereich des

Sozialen führen kann, wenn sie mit Unterricht verknüpft ist, der informierend, reflektierend und bewertend auf Erfahrungen im Praktikum vorbereitet und nachträglich darauf eingeht.

Warum „Compassion“?

Der Name *Compassion* gab und gibt immer wieder Anlass zu Nachfragen. Warum Englisch und warum „Mitleid“? Wahrscheinlich ist der Begriff *compassion* am besten mit „Mitgefühl und Solidarität“ übersetzt. Die Autoren der *Compassion*-Initiative entnahmen ihn dem Vokabular der Kennedy-Brüder. Sie plädierten schon in den sechziger Jahren gegen den Trend einer sich entsolidarisierenden (US-)Gesellschaft, wofür es viele Anzeichen gab, für eine Gesellschaft, in der aus menschlichem Mitgefühl erwachsenes soziales Engagement selbstverständlich ist, Anerkennung findet, sozial honoriert wird und in der der sozial Handelnde nicht als der Dumme dasteht. Dieses mit dem Namen *compassion* umschriebene Programm einer Kultur der Mitmenschlichkeit stand den Autoren der *Compassion*-Initiative bei der Namensfindung ihres Projekts vor Augen.

Chancen der Schule

Freilich wissen sie, dass die Schule nicht die Reparaturwerkstatt der Gesellschaft ist. Die Individualisierung der Lebensläufe und die Auflösung traditioneller Solidaritätsbündnisse wie Familie, Nachbarschaft, Kirche, die auf selbstverständlich stabilen und langfristigen Bindungen beruhten und die der „flexible Mensch“ (Richard Sennett) ohne Aussicht auf lebenslang feste Bindung an einen Beruf, eine Firma, eine Stadt, eine Nachbarschaft usw. einfach nicht mehr haben kann, – all diese Entwicklungen, die laut Shell-Jugendstudie „Jugend 2002“ den Typus des „Egotaktikers“ stark machen, der virtuos, sensibel und mit einem Schuss Opportunismus seine Umwelt auf die sich ihm bietenden Chancen hin abtaste, haben in der Gesellschaft, nicht in der Schule ihre Ursachen. Und die Schule kann sie nicht ändern. Das wäre schlichtweg blauäugig und das ist auch nicht ihre Aufgabe. Die Schule kann nur anregen hinzuschauen und zu verstehen, warum Menschen, die ich nicht kenne und deren Lebenseinstellung ich nicht verstehe, dennoch das Recht haben, jene Hilfe und Unterstützung zu bekommen, die sie brauchen, um leben zu können.

Ist das mit vermeintlichen „Egotaktikern“ zu machen? In der wissenschaftlichen Begleitung des Projekts hat sich gezeigt, dass das Bild vom „Egotaktiker“ nicht ganz stimmt, dass ein Großteil der Jugendlichen egozentrisch (Leben, wie ich will; Spaß haben) und prosoziale Werte (Partnerschaft, Anderen helfen usw.) zugleich lebt und scheinbar problemlos miteinander verbindet. Es ist nicht so, dass auf der einen Seite nur die Egoisten wären und auf der anderen die sozial eingestellten Jugendlichen. Viele Jugendliche – und Erwachsene – leben beides. Sie achten auf sich, sie gehen sorgfältig mit sich um, aber eben auch mit Anderen. Das geforderte soziale Engagement muss nur einsehbar sein und überschaubar bleiben und es darf keine weiteren Verpflichtungen enthalten. Jugendliche lehnen Vereine ab, aber sie engagieren sich. Sie helfen nicht aus einem Opfermotiv oder einer Ideologie heraus, auch nicht aus religiösen Motiven, sondern sie helfen, weil es „Spaß“ macht, also nicht

Porträt Porträt Porträt Porträt Porträt Porträt Porträt Porträt Porträt Porträt

zuletzt auch einen Zugewinn an Lebensqualität ermöglicht.

Wie weit ihre Hilfsbereitschaft allerdings über die Familie und das eigene Milieu hinausgeht, das hängt von der sozialen Perspektive ab, die Jugendliche einnehmen können (und die ist eben nicht global auf die ganze Menschheit bezogen, sondern auf Familie und Freunde), von eigenen Ressourcen (Selbstbild und Selbstwertgefühl, Grad der sozialen Integration, Schulerfolg und Zukunftsperspektiven), den im Umgang mit Erwachsenen gemachten Erfahrungen und davon, ob solche Bereitschaft als lohnend und bereichernd erlebt und anerkannt wurde.

Hier setzt das Projekt *Compassion* an. Es führt junge Menschen zu jenen, die ihnen fremd und nicht leicht zu verstehen sind, andere Sprachen sprechen und ein anderes Leben führen, die auf der Straße oder im Heim leben. Diese Menschen anzuerkennen, so wie sie sind, ist übrigens ein Lernprozess, dessen Erfolg mit darüber entscheiden wird, ob neue Solidaritätsbündnisse in einer globalen Welt mit unterschiedlichen Kulturen und Religionen vorankommen oder in regional aufblitzenden Kurzschlüssen implodierender Gewalt gegen das Fremde und Nicht-Zu-Verstehende vorzeitig an ihr Ende stoßen.

Soziales Lernen in diesem Sinne zielt auf anderes als nur Teamfähigkeit. Es ist vorab ein Bildungsprozess, in dem es um das Verstehen, Reflektieren und Bewerten von sozialen Haltungen, Denk- und Verhaltensweisen geht. Und er ist in dem Maße Aufgabe der Schule, wie die traditionellen Lernorte des Sozialen, die Familie, die Nachbarschaft, die Kirchen, an Binde- und Prägestkraft verlieren. Oder wer könnte sonst noch an ihre Stelle treten? Die Schulen jedenfalls erreichen und beeinflussen wie keine andere gesellschaftliche Institution die jungen Menschen über viele Jahre hinweg. Sie haben daher eine besondere Verantwortung.

Aus den Ergebnissen der wissenschaftlichen Begleitung

Die Schüler/innen begegnen dem Vorschlag, an *Compassion* teilzunehmen, zunächst weder mit großer Begeisterung noch mit Ablehnung. Sie zeigen zu Beginn eher wohlwollende Unentschiedenheit. Daraus wird am Ende des Schuljahrs begründete Zustimmung. Rund 80 % der Befragten sagen, das Projekt sei „eine gute und wichtige Erfahrung“ gewesen und: „Das sollte jeder mal machen“. 41 % sagen, sie hätten in diesem Schuljahr „etwas Wichtiges geleistet“. Die Hälfte der Befragten hatte das Gefühl „gebraucht zu werden“. Ein Viertel der Befragten fasst eine Fortsetzung des Praktikums ins Auge, zwei Drittel hat „keine Zeit“ oder will „Bezahlung“ oder „hat genug davon“. 5 % arbeiten bereits an ihrem Einsatzort weiter.

Die Zahl derer, die sich zu Beginn des Schuljahres überhaupt keine Form sozialen Engagements für sich selbst vorstellen konnte, sinkt nachhaltig um rund 10 %. Aber es bleibt nicht bei einer individualistischen Helferoption. Die Zahl derer, die von Staat, Kirchen und Gewerkschaften mehr Engagement erwarten, steigt zwischen Schuljahrsbeginn und Schuljahrsende im Blick auf den Staat von 36 % auf 47 %, die Kirchen von 19 % auf 32 % und die Gewerkschaften von 6 % auf 13 %. In den Kontrollschulen, also in Schulen ohne *Compassion*-Projekt oder vergleichbare Sozialprojekte, haben wir den gegenläufigen Trend festgestellt: Hier sinkt mit zunehmendem Alter die Zahl derer, die sich ein

soziales Engagement für sich oder auch nur für andere, für den Staat, die Kirchen usw. vorstellen können.

Und auf die Frage, ob man langfristig besser dasteht, wenn man sich für andere einsetzt, Frieden stiftet, hilft, solidarisch ist, sinkt an den Schulen ohne Sozialpraktikum die Quote derer, die diese Frage bejahen, innerhalb eines Jahres von 84 % auf 79 % – bei zunehmendem Alter der Schüler/innen übrigens mit weiter fallender Tendenz. In *Compassion*-Schulen dagegen steigt sie von 81 % auf 89 % an. Der Trend zur Entsolidarisierung kann ihn auf dem Wege reflektierter Erfahrungen umgedreht werden.

Eine Perspektive zum Schluss: Lawrence Kohlbergs Antwort auf die Problematik der Segmentierung des Schulwissens und die relative Folgenlosigkeit üblicher Moralpädagogik an Schulen war sein Verständnis der Schule als „just community“, als gerechte Gemeinschaft. Er plädierte dafür, die Schule als Erfahrungs- und Experimentierfeld moralischen und sozialen Lernens zu verstehen. Die *Compassion*-Schulen haben dieses Erfahrungsfeld außerhalb des Schulgebäudes. Das wird so sein, solange die Integration behinderter Kinder und Jugendlicher an den Schulen nur in Ausnahmen stattfindet. Aber auch eine solche Integration könnte die durch *Compassion* erschlossenen Erfahrungswelten nicht ersetzen. Das zeigen eindrücklich die Wirkungen des Projekts an Förderschulen. Sozialpraktika leben vom Kontrast zum normalen Schulalltag, aber nicht nur von diesem Kontrast. Sie vermitteln auch Distanz zur gewohnten Schulwelt und geben die Chance, sich jenseits eingespielter Festlegungen durch die Schule als Mensch in der Begegnung mit anderen Menschen zu erfahren. Und im Unterschied zu den just-community-Schulen Kohlbergs geht es im *Compassion*-Projekt nicht um Fairness und Gerechtigkeit, die verhandelbar ist und immer neu ausgehandelt werden muss, sondern um Zusage und Solidarität, um die man nur werben kann. Erzwingen im Sinne eines rechtlichen Anspruchs kann man sie nicht.

Lothar Kuld

Literatur

Metz, J.B./Kuld, L./Weisbrod, A. (Hg.): *Compassion*. Weltprogramm des Christentums. Soziale Verantwortung lernen. Freiburg 2000.

Kuld, L./Gönnheimer, St.: *Compassion*. Sozialverpflichtetes Lernen und Handeln. Stuttgart 2000.

Kuld, L./Gönnheimer, St. (Hg.): *Praxisbuch Compassion*. Soziales Lernen an Schulen. Unterrichtsmaterialien für Sekundarstufe I und II. Donauwörth 2003 (im Druck).

Kuld, L.: *Compassion*. Raus aus der Ego-Falle. Münsterschwarzach 2003.

Prof. Dr. Lothar Kuld ist Professor für Katholische Theologie/Religionspädagogik an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe. Er hat das Projekt „Compassion“ wissenschaftlich begleitet. Forschungsschwerpunkte: Soziales Lernen, theologische Biographieforschung, religiöse Entwicklung in Kindheit und Jugend.



Lernen für die Weltgesellschaft Kongress zum Globalen Lernen in London

Unter dem Motto "Learning for a global society – Improving Global Education in Europe: Issues of Evaluation and Quality" trafen sich vom 26. bis 27. September 2003 116 Teilnehmer aus über 30 Ländern zu einem internationalen Kongress am Institute of Education der Universität London. Veranstalter dieser Tagung waren das North-South-Center des Council of Europe (Portugal) in Zusammenarbeit mit der Development Education Association (Großbritannien) und InWent (Deutschland). Ziel der Tagung war ein internationaler Dialog über Maßnahmen der Qualitätssicherung und Evaluation Globalen Lernens und Entwicklungsbezogener Bildung:

Eingangs entwickelte Tom Kitt, Minister für Entwicklungszusammenarbeit in Irland Strategien für die Entwicklungspolitische Bildung. Douglas Bourm (Leiter der Development Education Association) operationalisierte diese Strategien vor dem Hintergrund der Millenniumsziele und Annette Scheunpflug skizzierte die Lernherausforderungen, die sich aus der Entwicklung zu einer globalen Weltgesellschaft ergeben.

Im Anschluss folgten drei Inputs zur Fragestellung der Qualitätssicherung und -optimierung Globalen Lernens: Christian Wilmsen (BMZ) zeigte die Perspektive der öffentlichen Markt- und Meinungsforschung auf Globales Lernen auf. Aileen McKenzie (Development Education Association) ging der Frage nach, wie Evaluation organisiert und was durch einen solchen Evaluationsprozess gelernt werden kann. Helmut Hartmeyer (KommEnt, Austria) gab einen Überblick über Standards der Evaluation in Europa.

Die Thematik der Evaluation Globalen Lernens und Entwicklungsbezogener Bildung wurde im Rahmen von Diskussions- und Workshopgruppen vertieft. Dabei wurde die Notwendigkeit betont, Evaluation in diesem Bildungsbereich verstärkt zu implementieren und auszubauen.

Info: www.nscentre.org

Claudia Bergmüller

CONFINTEA-Zwischenbilanz Konferenz in Bangkok

Nach Auffassung der UNESCO ist Erwachsenenbildung ein Schlüssel zur nachhaltigen Entwicklung im 21. Jahrhundert und ein wichtiges Mittel für das Erreichen von Gerechtigkeit, Frieden und Solidarität in der Welt. Vom 6.-11. September 2003 nahmen 300 Teilnehmer/innen aus über 90 Ländern – Vertreter/innen von Regierungen, Nichtregierungsorganisationen, Universitäten und Forschungsinstituten – an der Konferenz zur CONFINTEA-Zwischenbilanz in Bangkok teil.

Sie zogen Bilanz, was in den sechs Jahren seit der Internationalen Konferenz über Erwachsenenbildung (CONFINTEA V in Hamburg) im Hinblick auf die vor sechs Jahren formulierten Ziele erreicht worden ist. Die Konferenz wurde vom UNESCO-Institut für Pädagogik in Zusammenarbeit mit dem UNESCO-Büro für Bildung in Asien und Pazifik und mit Un-

terstützung des thailändischen Bildungsministeriums organisiert.

Auf der Konferenz sollte überprüft werden, inwieweit die auf der CONFINTEA V eingegangenen Verpflichtungen und Empfehlungen umgesetzt worden sind. Auch sollten Voraussetzungen für die 2009 stattfindende CONFINTEA VI geschaffen werden.

Thematische Arbeitsgruppen beschäftigten sich mit folgenden Themen des Erwachsenenlernens: Demokratie; Armut; Alphabetisierung; Arbeit; Chancengleichheit; Gesundheit und Umwelt; Hochschulen; Dokumentation und Information; Ausbildung von Lehrern und Qualität von Erwachsenenbildungsprogrammen; Kontrolle und Evaluierung; Museen, Bibliotheken und kulturelles Erbe; Informationstechnologien; Gruppen mit besonderen Bedürfnissen: Behinderte, eingeborene Bevölkerungsgruppen, Flüchtlinge und Migranten, Inhaftierte; internationale Zusammenarbeit und Solidarität.

Fünf Arbeitssitzungen widmeten sich der Situation der Erwachsenenbildung in den fünf Weltregionen Afrika, Arabische Staaten, Asien und Pazifik, Europa und Nordamerika, und Südamerika und die Karibik. Diese Bestandsaufnahme wurde ergänzt durch fünfzig nationale Berichte und einen Statusbericht des *International Council for Adult Education* (ICAE). Bei einem abschließenden Runden Tisch diskutierten Vertreter des UN-Bevölkerungsfonds, der Europäischen Union, des Deutschen Ministeriums für Bildung und Forschung, der Weltbank sowie eine ehemalige südamerikanische Bildungsministerin über die größten Herausforderungen an die Erwachsenenbildung in der heutigen Zeit.

Ein wichtiges Ergebnis der Konferenz ist der "Aufruf zum Handeln" ("Call for Action and Accountability"). Die Teilnehmer/innen kamen zu dem Schluss, dass – trotz der Absichtserklärungen von 1997 – der Erwachsenenbildung in den aktuellen nationalen Bildungsreformen und internationalen Initiativen zur Bekämpfung der Armut und des Analphabetismus und zur Bereitstellung von "Bildung für alle" nicht die Aufmerksamkeit zuteil geworden ist, die sie verdient hätte.

Zwar seien zahlreiche Innovationen auf der politischen und gesetzlichen Ebene, eine Zunahme an Erwachsenenbildungsprogrammen und große Fortschritte in der Gleichstellung der Frauen zu beobachten. Gleichzeitig werde aber das gesellschaftspolitische Potential der Erwachsenenbildung nur bedingt akzeptiert – für die Schaffung einer demokratischen und friedvollen Welt sowie der Beitrag, den sie im Kampf gegen Armut und Gewalt, HIV/AIDS, die Zerstörung der Umwelt und andere Probleme leisten kann. Die Konferenzteilnehmer warnten davor, die Erwachsenenbildung durch Budgetkürzungen zu schwächen und riefen im Gegenteil zu einem stärkeren Engagement für die Erwachsenenbildung durch Bereitstellung größerer Ressourcen und die Bildung kreativer Partnerschaften auf.

Der Konferenzbericht "Recommitting to Adult Education and Learning" liegt in englischer, französischer und spanischer Sprache vor und kann beim UNESCO-Institut für Pädagogik angefordert werden (c.sebastiani@unesco.org).

(Unesco Institut für Pädagogik/Red.)

BDW BDW

Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft / Kommission Bildungsforschung mit der Dritten Welt

Gipfeltreffen am Wolziger See Wir sind die Welt – Die Sommeruni 2003 des BLK-Programms „21“

Der Ort ist gut gewählt. Vor den Toren Berlins, aber dennoch abgelegen. Erreichbar nur über eine Straße und einen kleinen Hafen. Der See ist groß und vom Ufer her übersichtlich, die enge Hafeneinfahrt und der schmale Strand vom Wasser her hingegen kaum zu sehen. Die Kiefern stehen dicht im märkischen Sand und werfen angenehme Schatten, denn es ist heiß. Die „Regierungschefs“ können sich hier sicher fühlen, während sie über ihre Sichten auf die Globalisierung diskutieren.

Doch attac ist schon da. Nicht in Massen, aber kompetent, in Person von Dr. Martin Büscher vom Wissenschaftlichen Beirat der Globalisierungskritiker. Büscher protestiert auch nicht gegen die Regierungschefs, sondern diskutiert mit ihnen, leitet sie regelrecht an. Denn Büscher leitet die Arbeitsgruppe Globalisierung bei der Sommeruni 2003. Und die Regierungschefs sind neun Jugendliche im Alter zwischen 14 und 21 Jahren.

Sie gehören zu den insgesamt rund 140 Teilnehmer/innen – 50 Lehrer/innen und 90 Schüler/innen – der Sommeruniversität. Aus fast allen Bundesländern sind Menschen angereist, außerdem aus Bulgarien, Dänemark, Polen und Zypern. Manche sind schon zum zweiten Mal gekommen. Nachdem es 2001 hieß „Der See ruft – Die soziale Seite der Nachhaltigkeit“ geht es diesmal unter dem Motto „Der Blick in die Welt“ um die globale Dimension.

Im Spannungsfeld zwischen Süd und Nord, zwischen Arm und Reich steht bei einem solchen Thema die Frage der Gerechtigkeit ganz oben. Eine Frage also, auf die keine schnellen Antworten zu finden sind. Bei der Sommeruni näherten sich Lehrer/innen und Schüler/innen dem Thema in Sokratischen Gesprächen. Die Methode zielt darauf ab, zur Kommunikation zu befähigen und die eigene Meinung zu korrigieren. Die Gesprächspartner sehen sich als gleichwertig an und nehmen einander ernst (Referentinnen: Renate Brunkhorst und Sandra Niebuhr).

Die Welt sehen will wohl jeder. Die meisten befriedigen dieses Bedürfnis mit Hilfe touristischer Reisen. Es muss ja nicht gleich am Ballermann enden: Nicht wenige Idyllen der Urlaubskataloge entstehen auf Kosten der Umwelt und zuungunsten der einheimischen Bevölkerung. Unter dem Motto „Land – Leute – Leben“ diskutierten die Teilnehmer/innen des Lehrer/innen- und des Schüler/innenseminars über nachhaltigen Tourismus im Allgemeinen und gute Beispiele im Besonderen. Am letzten Tag der Sommeruni öffnete dann das Reisebüro „Fair Verreisen“. Hier gab es fachkundige Tipps und Angebote zum umwelt- und sozialverträglichen Reisen. Das BLK-Programm „21 – Bildung für nachhaltige Entwicklung“ arbeitete bei diesem Seminar erfolgreich mit zwei Referent/innen (Birgit Gisser und Silvia Stuppäck) von respect, dem österreichischen Zentrum für Integrativen Tourismus und Entwicklung, aus Wien zusammen.

Für Aufsehen sorgten die SchülerInnen des Seminars „Wasser für alle“. Sie verkrochen sich nicht im Seminarraum, sondern probierten an lauschigen Plätzen des Geländes in Blossin aus, wie mit einfachsten Mitteln Trinkwasser gewonnen und aufbereitet werden kann. Anhand dieser Beispiele erarbeiteten die Lehrer/innen Konzepte, mit denen die Thematik in den Unterricht gebracht werden kann. Referenten waren Martina Graw und Steven Michelbach.

Den geradezu klassischen Part einer Sommeruni zur globalen Dimension der Nachhaltigkeit, das Seminar „Wir sind die Welt“, hatten Dr. Gisela Führung und Dr. Albert Martin Mané für den Lehrer/innenteil übernommen. Die Leiterin der Fachstelle für entwicklungsbezogene Pädagogik in Berlin und der Anthropologin aus Senegal gelten als die erfolgreichsten Referent/innen auf diesem Gebiet in der Bundesrepublik. Sie verhalfen den Teilnehmenden dazu, die Perspektive zu wechseln und Situationen anders als gewohnt zu interpretieren und zu bewerten. Allein durch die Mehrsprachigkeit wurde spürbar, wie sich andere Kulturen anfühlen. So verhielt es sich auch mit dem Angebot für die Schülerinnen und Schüler: Es war das einzige Seminar, an dem Jugendliche aus den Gastländern teilnahmen. Deswegen – und dank des lebhaften und vor allem kreativen Einsatzes der Referentinnen Christine Blome und Anja Petz – haben die Teilnehmer/innen besonders gruppenbezogen gearbeitet und einen umfassenden Eindruck darüber erlangt, welche Probleme und Freuden interkulturelle Kontakte mit sich bringen und wie jede/r die eigene Kultur repräsentiert. Am Ende brachte das Theaterstück „The Rabbit Show“ das Thema unter der Fragestellung „Wie kann man nur dem Gast aus Deutschland das gestern noch liebste Hauskaninchen als Sonntagsbraten servieren?“ auf den Punkt.

„Nachhaltige Lebensstile in der einen Welt“ vermittelten den jüngsten Teilnehmer/innen der Sommeruniversität die „Mutter“ von Andrea Agenda, Steffi Kreuzinger, und ihre Kollegin Christine Wöhl vom Münchener Verein Ökoprosjekt MobilSpiel. Die 11- bis 14-jährigen beschäftigten sich mit dem Familienleben auf den verschiedenen Kontinenten, verfolgten den Weg einer Jeans von der Baumwollpflanze bis zum Verkauf in Europa und versuchten ihr eigenes Konsumverhalten einzuordnen. Auch dieses Seminar präsentierte sich zum Abschluss mit einem Theaterstück. In zerlumpten Kleidern und mit viel schauspielerischem Talent zeigten die jungen Künstler/innen Szenen aus dem Alltag von Kindern, die den Lebensunterhalt der Familie (mit)bestreiten müssen und deshalb nicht zur Schule gehen können. „Stoppt Kinderarbeit“, so die Botschaft.

Die „Regierungschefs“ schwitzten währenddessen über den Grundlagen der nachhaltigen Entwicklung. Was sind die drei Dimensionen der Nachhaltigkeit und wie gelingt eine vernetzte Sichtweise? Wie könnte eine nachhaltige Globalisierung aussehen? Martin Büscher hatte solche Kenntnisse aber gar nicht erst vorausgesetzt. Durch das Zusammentragen des Wissens Einzelner ergab sich schließlich in der Summe ein umfassenderes Bild. So fiel die Attacke von attac eher nachdenklich aus („Wenn attac zur Attacke bläst“ war der plakative Titel des Seminars). Mit ungeheurer Geduld führte Büscher die neun Jugendlichen an das Thema Globalisierung

heran und ließ die Teilnehmer/innen dann, soweit es ging, Antworten auf die globale Frage finden.

Groß waren die Herausforderungen auch in der Freizeit, also an den Nachmittagen und den Abenden. Während die einen den Wolziger See bezwangen, erreichten andere mit mühsamer Kletterei den Gipfel des Treffens. So bauten die Teilnehmenden im Floßbau-Workshop aus einfachen Materialien und mit technisch kreativen Ideen einen fahrbaren Untersatz. Und tatsächlich, die abenteuerliche Fahrt auf dem See war ein voller Erfolg! Als echte Hingucker erwiesen sich die Drachenboote: Begleitet von rhythmischen Trommelschlägen gaben sich jeweils zwei Mannschaften ein ausdauerndes Rennen. Selbst „Wolzi“, das Loch Ness-Pendant des Wolziger Sees, zeigte sich beeindruckt. Besonderes Geschick und Muskelarbeit zeigten die jungen Kletterer. Alle waren sich einig. Das Gefühl, die Wand bezwungen zu haben, übertrumpfte letztendlich den sich anbahnenden Muskelkater. Und auch in der Skater-Halle überwog der Spaß am Rollen das eine oder andere Missgeschick.

Drei Tagen fleißiger Seminararbeit unter Kiefern folgte eine Tagestour unter den Linden. Sei es auf den Spuren der Berliner Szene in der Spandauer Vorstadt, auf den legendären Straßen der Friedrichsstadt oder auf einer Sightseeingtour für die englischsprachigen Gäste zu den Sehenswürdigkeiten in Berlins Mitte: Für alle war etwas dabei. Davor jedoch stand am Mittwochabend das Bergfest, die „Global Village-Party“. Gänsehaut und mystische Stimmung brachte Neo, der Held aus Matrix. Aus Nebelschwaden aufgetaucht und vom Soundtrack des Films begleitet bahnte er sich den Weg durch die Menge zur silbernen glitzernden „Arche Noah“. Dies war der Auftakt der Party und gleichzeitig die Aufforderung an die Bundesländer und Länder, sich zu überlegen, welche drei Dinge sie in der „Arche Noah reloaded“ mit in die Zukunft nehmen möchten. Hinein in die Arche kamen regionale Besonderheiten wie der Berliner, der plattdeutsche und der bayerische Dialekt, die Fußballmannschaften aus NRW, der Wiener Walzer, das bulgarische Glücksband, der polnische Wollpulli und das schöne Wetter. Das Boot wurde aber auch mit Frieden und Freude oder dem Flur einer Schule als Symbol für das Engagement in Projekten beladen. Dann stach die „Arche Noah reloaded“ mit Kurs Richtung Zukunft in See. Anschließend wurde fleißig getanzt.

Am Ende der Woche diskutierten zwei Vertreter der ärmeren Länder in aller Öffentlichkeit mit Unternehmern aus dem Sportschuh-Business. Auch eine End-Verbraucherin und eine Vertreterin von attac gaben ihren Kommentar dazu. Es geht um das Für und Wider der Auswirkungen der Globalisierung auf die Arbeitssituation in den Produktionsländern. Die „Regierungschefs“ der großen Staaten sind schon abgereist.

Steffi Pröpsting und Ulrich Böhme

Bayerischer Bildungskongress zum Globalen Lernen

Für eine zukunftsfähige Entwicklung in einer globalisierten Welt.

Vom 16. bis 18. November 2003 trafen sich im bayerischen Dillingen ca. 190 Teilnehmer/innen aus dem Bildungsbereich (vornehmlich Lehrer/innen) zu einer von einem breiten Trägerkreis veranstalteten Tagung – Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung Dillingen, Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, InWEnt, Kirchlicher Entwicklungsdienst Bayern, Landesarbeitskreis Bayern – Schule für eine Welt e.V., Lehrstuhl Allgemeine Pädagogik I der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg und Misereor-Arbeitsstelle München.

Als Folgekongress der bundesweiten Tagung ‚Bildung 21 – Lernen für eine gerechte und zukunftsfähige Entwicklung‘ im September 2000 in Bonn ging es in den drei Tagen um einen Informationsaustausch und Vernetzungsmöglichkeiten auf Landesebene, um das Globale Lernen im Freistaat stärker als bisher zu verankern.

Vier Vorträge beschäftigten sich aus verschiedenen Perspektiven mit dem Zusammenhang von Globalisierung und den Herausforderungen für das menschliche Lernen. Der Präsident des PEN-Clubs, Johano Strasser referierte über ‚Vernetztes Denken in einer globalisierten Welt‘, Annette Scheunpflug erläuterte den ‚Bildungsauftrag Globales Lernen‘, Barbara Asbrand ‚beschäftigte sich mit ‚Globalisierung aus der Perspektive Jugendlicher – Einstellungen und Lebenswelten Jugendlicher‘, Liam Wegimont (North-South-Centre) sprach über ‚Bildung für eine zukunftsfähige Entwicklung – Globales Lernen und weltweite Gerechtigkeit‘ und Stephen Makinya dachte über eine ‚Globalisierung mit menschlichem Antlitz‘ nach. Neben diesen Vorträgen wurden zehn Arbeitsgruppen angeboten, in denen Umsetzungsmöglichkeiten für die pädagogische Praxis bearbeitet wurden. An beiden Abenden fand ein Kulturprogramm statt. Sowohl die Bayerische Musikgruppe ‚Mehlprimeln‘ als auch der libanesische Erzähler Jusuf Naoum zusammen mit seinem Jazztrio begeisterten die Teilnehmenden der Tagung nachhallig.

Aus meiner Sicht war der Höhepunkt des Kongresses die von Helmuth Hartmeyer (KommEnt, Österreich) moderierte zukunftsorientierte Vernetzungsaktion, in der Gesuche der Teilnehmenden zum Globalen Lernen mit konkreten Angeboten aus dem Plenum verknüpft wurden. Gerade hier wurde der von Beginn des Kongresses an wahrnehmbare Zukunftsauftrag des Globalen Lernens auf praktizierbare Aktivitäten konzentriert. Dadurch wurde der Auftakt- und Motivationscharakter der Veranstaltung für weiteres Engagement in Sachen Globales Lernen im Freistaat Bayern sehr deutlich.

Info: www.alp.dillingen.de/ref/es/ – hier den Link ‚Kongress Globales Lernen‘ anklicken.

Gregor Lang-Wojtasik

Bericht aus der VENRO-Arbeitsgruppe „Entwicklungspolitische Bildung“

DEEEP-Summer School 2006 in Deutschland

Die jährliche Summer School des DEEEP (Development Education Exchange in Europe Project) findet 2006 voraussichtlich in Deutschland statt. Die Summer School ist eine einwöchige Fortbildungsveranstaltung für NRO-Akteure der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit aus Europa und Ländern des Südens. Die Teilnehmer/innen befassen sich im Rahmen von Workshops mit der Rolle der entwicklungspolitischen Bildung in Schulen und präsentieren Best-Practice-Beispiele aus ihren Herkunftsländern. Die diesjährige Sommer-Akademie findet vom 27. Oktober bis 2. November in Peniche, Portugal, statt.

Das DEEEP-Projekt wird von dem Zusammenschluss entwicklungspolitischer NRO in Europa (CONCORD) getragen und von der Europäischen Union kofinanziert.

Info: www.deep.org/school

DNR-Projekt zur „Bildung für Nachhaltige Entwicklung

Der Deutsche Naturschutzring (DNR) hat ein vom BMU gefördertes Projekt „Nachhaltigkeit und zivilgesellschaftliche Partizipation“ gestartet, das bis Ende 2004 befristet ist. Ein Schwerpunkt des Projekts soll das Thema „Bildung für Nachhaltige Entwicklung“ sein. Hierzu sind verschiedene Aktivitäten geplant, u.a. ein Positionspapier, eine Konferenz, die Revision der Nachhaltigkeitsstrategie). Auf Einladung des DNR wird sich VENRO an der Steuerungsgruppe für das Projekt beteiligen; Steffen Beitz von der VENRO-Geschäftsstelle nimmt auf Wunsch der AG Bildung die Vertretung des Verbandes in dem Gremium wahr. Kontakt: s.beitz@venro.org

„erlassjahr.de“ hat 1.000 Mitträgerorganisationen

Das NRO-Bündnis „erlassjahr.de – Entwicklung braucht Entschuldung“ hat inzwischen 1.000 Mitträgerorganisationen. Hierzu zählen entwicklungspolitische Organisationen, kirchliche Hilfswerke, katholische Diözesen, evangelische Landeskirchen sowie zahlreiche Dritte-Welt-Gruppen. Das Bündnis setzt sich seit dem Ende der 90er Jahre für die Einführung eines Insolvenzverfahrens für Staaten und für einen Schuldenerlass ein.

Info: www.erlassjahr.de

Grenzenlos – Interkulturelles Lernen im Dialog

Der World University Service (WUS) hat erstmalig in Berlin, Brandenburg und Hessen ein Projekt gestartet, das Schüler/innen in direkten Kontakt mit der Lebenswirklichkeit ausländischer Studierender aus Ländern des Südens bringen soll. Dazu werden Student/innen aus Afrika,

Asien und Lateinamerika an deutschen Hochschulen zu Lernpartner/innen für Unterrichtsprojekte ausgebildet und anschließend im Rahmen von Kooperationsseminaren des WUS an interessierte Schulen vermittelt. Ziel des Projektes ist neben der Öffnung von Schule für neue Bildungskooperationen auch das Einbeziehen der spezifischen Kompetenzen ausländischer Studierender in die interkulturelle und internationale Bildungsarbeit.

Info: WUS, Anne Kirchenbuechler, Goebenstr.35, 65195 Wiesbaden, Tel.: 0611 / 9446171, kirchenbuechler@wusgermany.de, www.wusgermany.de/grenzenlos

CD-Rom: Das Entwicklungsquiz

Quiz-Spiele und Quiz-Sendungen erfreuen sich großer Beliebtheit. Das Welthaus Bielefeld hat jetzt ein Quiz zusammengestellt, das dieses Interesse aufgreift und auf die Bereiche Entwicklung, Globalisierung, Umwelt und Zukunft lenkt. 360 Fragen mit 1440 Antwortmöglichkeiten stehen zur Auswahl. Das Quiz kann allein oder im Wettbewerb mit bis zu sechs Personen gespielt werden und wendet sich mit seinen drei Schwierigkeitsgraden an Jugendliche und Erwachsene.

Info/Bezug: Welthaus Bielefeld, August-Bebel-Str. 62, 33602 Bielefeld, Tel.: 0521 / 98648-0, E-Mail: info@welthaus.de, web: www.welthaus.de

Erfolg(reich) messen – Theorie und Praxis von Evaluation. Seminar für ehrenamtlich Engagierte am 26. / 27. März 2004 in Bergneustadt

Die von Ehrenamtlichen geleistete politische Bildungs- und Öffentlichkeitsarbeit ist ein wesentlicher Teil zivilgesellschaftlichen Engagements. Die Ziele sind in der Regel anspruchsvoll und hoch gesteckt. Doch: Werden sie tatsächlich erreicht? Und woran bemisst sich dies? Sind die Zielsetzungen jeweils realistisch und die Zielgruppen richtig ausgewählt? Wie lässt sich sicherstellen, dass die zur Verfügung stehenden Ressourcen professionell und effizient eingesetzt werden? Diese und weitere Fragestellungen werden in einem zweitägigen Seminar der Alfred-Nau-Akademie näher beleuchtet. Dabei soll an Hand konkreter Beispiele durchgespielt werden, wie Evaluation unter den Bedingungen ehrenamtlicher Bildungs- und Öffentlichkeitsarbeit in der Praxis funktioniert. Erfolg(reich) messen – Theorie und Praxis von Evaluation wird von der Alfred-Nau-Akademie der Friedrich-Ebert Stiftung in Zusammenarbeit mit dem VENRO in einer Reihe von Fortbildungsveranstaltungen für ehrenamtlich Engagierte veranstaltet.

Info: Dr. Tobias Mörschel, Alfred-Nau-Akademie der Friedrich-Ebert-Stiftung, Friedrich-Ebert-Str. 1, 51702 Bergneustadt, Tel.: 02261 / 4641, Fax: 02261/464040, E-Mail: Bergneu@fes.de, web: www.fes.de/bergneustadt

Rolf Vollmann

Reise um die Welt

Briefe an die Kinder daheim. München: Hanser Verlag 2002, 202 S., ISBN 3-446-20124-6, EUR 14,90.

Der Anlass für dieses Buch: Die Kinder des Autors fanden es „gemein“, dass sie zuhause bleiben mussten, als er zu einer Reise aufbrach, um ein Buch über Darwin zu schreiben und „verdonnerten“ ihn – nein, nicht zu täglichen emails, die es 1981 noch nicht gab – sondern zu vielen Briefen. Folglich hat das Buch 159 Seiten briefliche Berichte und vorweg drei Seiten, die einleitend „Wer wie was – wieso weshalb warum?“ klären.

Die Reiseroute Vollmanns gab gewissermaßen Charles Darwin vor, als er vor gut 150 Jahren im Alter von 22 Jahren für fünf Jahre auf eine Schiffsreise ging. Es waren im wesentlichen die auf dieser Reise gewonnenen Eindrücke, die Darwins Evolutionstheorie anstießen, die dann ihrerseits unser naturwissenschaftliches Weltbild revolutionierte. Vollmann, bei seiner Reise siebenundvierzig Jahre als, hält sich nur locker an Darwins Route – in der Steckenführung wie in der Zeitspanne von drei Monaten. Er bekennt: „Ich habe dieses Buch nicht für den geschrieben, der die Welt zu kennen glaubt, sondern für die, die noch neugierig auf die Welt sind, für Kinder nämlich“ (S.10).

Das Buch umfasst fünf Hauptkapitel, die jeweils einem geographischen Raum gewidmet sind: Mauritius, Tahiti und Tetiaroa, Chile, Galapagos, Kanarische Inseln. Mit Ausnahme des ersten Kapitels, das zweiundsechzig Seiten in vierzehn Briefen umfasst, sind die folgenden Kapitel alle um die dreißig Seiten stark und jeweils in sechs bis sieben Briefe unterteilt. Die Titel der Kapitel wie auch die der einundvierzig Einzelbriefe sind stets inhaltsbezogen und dadurch kindgerecht appetitanregend. Im Kapitel „Die Galapagos-Inseln“ heißt es z.B. im 31. Brief „Töpelbrutplatz Hochzeitstanz Brütende Fregattvögel Die Delphine der Reiher“. Die Briefe sind stets zwischen drei und sechs Seiten lang und daher als Gute-Nacht-Geschichten geeignet.

Einfühlsam in kleinen Mengen portionierte Fakten, viele konkrete und kindgerecht kurze Beschreibungen von Örtlichkeiten, Menschen, Tieren, Pflanzen und nicht zuletzt die jeweilige Wiedergabe der eigenen Eindrücke, Urteile und Empfindungen werden die kindliche Phantasie anregen und das Nachempfinden ermöglichen.

Der Autor ist Schriftsteller, kein Wissenschaftler, und so vermisst man beim Thema diese Buches ein wenig den doch an sich naheliegenden Versuch, in kindgerechter Weise wenigstens die offensichtlichsten der Darwin'schen Erkenntnisse an besonders geeigneter Stelle, wie z.B. beim Aufenthalt auf Galapagos, am Beispiel der Darwin-Finken, der Meerechsen und der Riesenschildkröten den jungen Lesern nahe zu bringen.

Vollmann als Schriftsteller ist andererseits in seinem Element, wenn er gelegentlich in einer einfühlsamen und anrührenden Haltung kindliche Schwierigkeiten mit der deutschen Sprache thematisiert – ein Beispiel: „Denn als das Flugzeug wieder hinuntergleitete (oder hinunterglitt, wer weiß das schon) [...]“ (S. 14).

Vielleicht findet dieses Buch – eine Neuauflage des Erstdru-

ckes von 1981 – heute im Jahre 2003 nicht die Zahl junger Leser, die es verdiente. Spräche dies dann gegen das Buch? Oder eher gegen möglicherweise fehlende Leser? Oder sollte man ganz anders fragen? Beim Lesen des Buches meint man jedenfalls zu bemerken, dass sich in diesen gut zwanzig Jahren auch manches gewandelt hat, was die Kinder- und Jugendliteratur angeht. Die Liebe der Kinder zum Buch ist zwar nicht verschwunden, hat sich aber quantitativ und qualitativ verändert. Eltern und andere Erwachsene, die beim abendlichen Vorlesen oder mit der Buchauswahl für ältere Kinder neben dem unterhaltenen auch einen aufklärerisch-informativen Anspruch verfolgen, der ja sehr spannend sein kann, werden Harry Potter zurückstellen müssen, wenn sie auf „Reise um die Welt“ stoßen. Denn sollte es bei kindlich-jugendlicher Lektüre darum gehen, viele Aspekte der realen Welt und einige ihrer Zusammenhänge unterhaltsam und zutreffend kennen zulernen und dabei sowohl mitdenken wie mitempfinden zu können und nicht zuletzt auf diese Weise die eigene Phantasie anzuregen, dann ist „Reise um die Welt“ ein Buch der Wahl. Angesichts der Tatsache, dass Informationen durchaus auch spannend und damit kindgerecht serviert werden können, werden aufklärerisch gesonnene Eltern es als unbefriedigend empfinden, wenn ihre Kinder durch Bücher lediglich unterhalten aber nicht gebildet werden.

Insgesamt ist „Reise um die Welt“ ein Buch der Pastellfarben, der Zwischentöne, schon gelegentlich spannend, aber nicht nervenaufreibend; ein Buch, das Appetit machen soll und auf die bunte Vielfalt der realen Welt und ihrer Bewohner und dabei auf lautes Getöse und bizarre Fiktionen verzichten kann und gerade dadurch wertvoll ist.

Uwe Krebs

Ilona Maria Hilliges

Die weiße Hexe

Meine Abenteuer in Afrika. München: Ullstein-Verlag 2001 (7. Aufl.), 333 S., ISBN 3-548-35964-7, EUR 8,95.

Die dunkle Macht

München: List-Verlag 2001 (2. Aufl.), 430 S., ISBN 3-548-68008-9, EUR 12,--.

Auf den Schwingen des Marabu

München: List-Verlag 2002, ISBN 3-548-68033-X, EUR 12,--.

„Nicht ohne meine Tochter“ sagt „die weiße Massai“ ... oder sagt es „die weiße Hexe“? Die „Weißen“ haben in ihrer ethnozentrierten „Weisheit“ schon immer gewusst, welche Mentalitäten und Denkweisen die „Schwarzen“ haben. Die aus einem dänischen Adelshaus stammende Schriftstellerin Karen Blixen hat ihr Fazit aus ihren Erfahrungen im Umgang mit den Menschen in Kenia, den „Eingeborenen des Landes...“, ihre alten geheimnisvollen und schlichten kulturellen Traditionen, die sich allem Anschein nach im Dunkel uralter Zeiten verlieren“, dahin-

gehend gezogen, dass sie „das Licht Europas in dieses Land getragen“ hat. Und der durchaus wissenschaftlich anerkannte Missionar und Sprachforscher Dietrich Westermann (1875 – 1956) bekennt in seinen Arbeiten, bei der Betrachtung und Wiedergabe von Beschreibungen und kulturellen Praktiken der Menschen in Afrika wird „der Afrikaner ein Opfer unserer Verallgemeinerung“ – und unserer eigenen ethnozentrierten Ideologien. Trotzdem, oder gerade deswegen stellt er fest: „Das Geschick des Afrikaners ist für alle absehbare Zeit mit dem des Europäers aufs engste verbunden... er ist der Schüler und Arbeitnehmer, wir die Lehrer und Arbeitgeber, aber auch; wir sind die Herren und er der Untergebene“. Von solchem „Afro-Pessimismus“ (oder soll man sagen „Euro-Kolonialismus“?) sind die mittlerweile recht zahlreichen und publikumswirksamen „Erfahrungsberichte“ und Selbstverarbeitungszeugnisse von Weißen geprägt, die Mostafa Arki in seiner Entgegnung auf Betty Mahmodys Bestseller entgegenen ließ: Den anderen anders sein lassen! Der erste afrikanische Nobelpreisträger für Literatur im Jahr 1986, der nigerianische Dramatiker, Lyriker, Romanier und Essayist Wole Soyinka, hebt in seinem Buch „Die Last des Erinnerns. Was Europa Afrika schuldet – und was Afrika sich selbst schuldet“ (2001) die besondere Bedeutung der afrikanischen Spiritualität im Leben der Menschen des Kontinents hervor, und er warnt davor, „die Spiritualität eines Kontinents und eines Volkes allein aus der Silhouette von Kirchtürmen oder den Minaretten der Moscheen zu lesen“; offensichtlich einer Quelle von Missverständnissen und Unverständlichkeiten, denen Menschen aus anderen Kulturen allzu leicht unterliegen. Der kenianische Schriftsteller Ngugi wa Thiong’o klagt darüber, dass einigen Menschen zu afrikanischer Kultur „nur Tänze, Buschtrommeln und Bräuche einfallen“ (1982).

Diese skizzenhafte Einführung mag ausreichen, um drei Bücher vorzustellen, die, in unterschiedlicher Zugangsweise von Zauberfantasien einer weißen Frau in Afrika handeln, „hin und her gerissen zwischen westlichem Rationalismus und afrikanischer Spiritualität“.

Ilona Hilliges, 1953 geboren, Betriebs- und Sozialwissenschaftlerin, macht sich nach ihrer Rückkehr aus Afrika und einer gescheiterten Ehe mit einem Afrikaner auf, um mit ihrem ersten Buch ihre Lebensgeschichte aufzuschreiben. Der etwas reißerische Titel „Die weiße Hexe“ erinnert zwar, vielleicht aus verlagskalkulatorischen Gründen, an die Bestsellertitel wie Corinne Hafmanns „Die weiße Massai“; doch dadurch werden ihre Lebensbekenntnisse nicht authentischer. Ihr durchaus anerkanntes und bemerkenswertes Ringen um Erinnerung, Identität und Identifikation mit Erlebtem bleibt leider viel zu oft in allzu subjektiv herausgepressten „Erkenntnissen“ stecken. Zwar haben immer wieder Autoren, wie etwa der Dichter des Negertums, Aimé Césaire, die Psychologie und Mentalitäten der afrikanischen Menschen denen der Europäer und damit der Weißen gegenübergestellt, und Léopold Sédar Senghor vergleicht das Descartesche „Ich denke, also bin ich“ mit den Gefühlsbewegungen der Afrikaner: „Ich fühle mein Gegenüber, ich tanze mein Gegenüber – also bin ich“; doch die Hilligesche Wahrnehmung der Subjektivität der Menschen, mit denen sie in Afrika zu tun hatte, reduziert sich auf die Stereotype: „Nigeria funktioniert immer dann am besten, wenn die Menschen aus

dem Bauch heraus leben“. Die Darstellungen von „Gut“ und „Böse“ sind wie auf Flaschen gezogene Vorurteile, die als Gewissheiten formuliert werden. Mir mutet, Frau Hilliges, Ihr Tasten nach Ihrer Vergangenheit an wie die Frage, die der peruanische Entwicklungsökonom Hernando de Soto so stellt: Was geschieht, wenn Blinde vor einem Elefanten stehen? Wenn der eine den Rüssel greift, wird er vermuten, eine Schlange vor sich zu haben; der andere, der den Schwanz anfasst, glaubt, es sei ein Seil; und der Dritte, der am Bein fühlt, meint, er ertaste einen Baum. Weil keiner von den Dreien das Tier als Ganzes erfassen kann und erfährt, dass Schlange, Seil und Baum eines sind: ein Elefant! Wole Soyinka beantwortet die Frage „Was ist afrikanisch an religiöser Intoleranz und todbringendem Fanatismus?“ wie folgt: „Die Spiritualität des schwarzen Kontinents, so wie sie zum Beispiel in der Religion der orishas [der Joruba in Nigeria; J.S.] bezeugt wird, verabscheut solche Prinzipien des Zwanges oder des Ausschließens; ganz im Gegenteil anerkennt die afrikanische Spiritualität alle spirituellen Manifestationen als Attribute des vielfältigen Ausdrucks von Göttlichkeit. Toleranz ist synonym mit der Spiritualität des schwarzen Kontinents, Intoleranz hingegen wird mit dem Bann belegt“.

Im umfangreichen Roman „Die dunkle Macht“ mischt die Autorin Kriminalgeschichte und Erlebnis schilderung, durchaus in gelungener Weise, wenn auch die Sprache gedehnt und an verschiedenen Stellen sehr durch allzu vereinfachte Ausdrucksweise arg strapaziert wird. Sehr schnell kommt sie auch hier zu „ihrem“ Thema: der zaubergeistigen Irritation bei der Wahrnehmung von Macht, Gewalt und Fetischismus. Hier ist es der Voodoo-Kult, der „Gut“ und „Böse“ eindeutig bestimmt und so auch wieder Stereotypen hervorbringt, die Selbstbestimmung und das Ausgeliefertsein der Menschen an überirdische Zauberkräfte gegeneinander ausspielen; für die beteiligten Afrikaner immer in der Abhängigkeit, in Fatalismus und Machtlosigkeit endend, während die Europäerin obsiegt.

Der Vogel Marabu gilt in Westafrika als ein Tier der Weisheit, der Nach- und Bedenklichkeit, der Geduld und der Beständigkeit. Die Autorin nimmt den Marabu als ein Symbol für ihre Geschichte der Unterschiedlichkeiten und Widrigkeiten einer interkulturellen Ehe zwischen der deutschen Hanna und ihrem kenianischen Mann Ken. Sie leben mit ihrem Sohn Mike in Berlin, haben sich dort etabliert und zum Bleiben eingerichtet. Plötzlich wird Ken nach Kenia gerufen, weil sein alter Vater, ein mganga, ein Heiler, im Sterben liegt. Ken nimmt seinen Sohn Mike mit auf die Reise nach Afrika; selbstverständlich wollen die beiden bald wieder zurück in Berlin sein. Jetzt kommen die Ahnen und der Animismus ins Spiel. Ken wird von den Ahnen als Nachfolger seines Vaters als mganga bestimmt. Soweit, so gut! Hier hätte die deutsch-kenianische Geschichte enden können. Doch nun kommen zwei (überflüssige?) Begebenheiten dazu: Mike, der nicht der leibliche Sohn der beiden Eheleute ist, sondern das Kind Kens und seiner vormaligen afrikanischen Geliebten Joyce, die zwischenzeitlich als Prostituierte in Deutschland landet, dann aber doch die wohlbestallte Partnerin eines erfolgreichen deutschen Geschäftsmanns in Kenia wird. Auf mysteriösen Wegen gelangt das Kind zu Hanna und Ken, und Mike wächst als ihr eigenes Kind in Berlin auf. Mikes Anwesenheit in Kenia veranlassen Joyce und ihren Partner Paul, Kenny zu entführen, um

 Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension

ihn für immer als ihren Sohn zu behalten. Das Drama des „Augsburger Kreidekreises“, der Kampf der beiden Frauen um das Kind, nimmt obskure, aber auch mitleidenswerte und verständliche Züge an, bis am Ende der Junge zwei Mütter hat und Hanna ihre neu aufgebaute Heilpraktiker-Praxis in Berlin aufgibt, um als Entwicklungshelferin bei einer Initiative zur Betreuung von familienlosen Kindern in Kenia mit zu machen. Wie durch der Götter Fügung finden schließlich Mike als der neue Heiler, Hanna und Ken, wieder zusammen.

Im Zusammenhang mit einer Auseinandersetzung um die Fantasy-Literatur (Harry Potter und Herr der Ringe) hat kürzlich Georg Seesslen in der ZEIT von der „Kreolisierung der Fantasien“ gesprochen und der Gefahr, dass Literatur, die das Gute und das Böse als machbare Eindeutigkeit darstellt, das Gegenteil von dem bewirkt, was möglicherweise beabsichtigt wird: Eurozentrismus anstatt Verständnis für das Andersartige, das kulturelle Anderssein zu bewirken: „Von der Reise ins Andere kommt man mit sauberen, das heißt schmutzigen Feindbildern wieder auf den Boden der Wirklichkeit“. Dass dies die Autorin beabsichtigte, wäre sicherlich falsch zu behaupten; dass sie dies jedoch mit ihren Bildern, den ausgedehnten Schilderungen und ihrer Sprache bewirkt, muss man leider konstatieren.

Jos Schmurer

Axel Beyer (Hg.)

Fit für Nachhaltigkeit?

Biologisch-anthropologische Grundlagen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. Opladen: Leske und Budrich 2002, 221 S., ISBN, 3-8100-3293-X, EUR 18,50.

Mit der Agenda 21 hat die Staatengemeinschaft 1992 in Rio de Janeiro ein ambitioniertes Aktionsprogramm für den Weg ins 21. Jahrhundert beschlossen. Es benennt unter dem neuen Leitbegriff der „Nachhaltigkeit“ die politischen Weichenstellungen, die notwendig sind, um die zukünftige Entwicklung der Welt in die Bahnen ökologischer Tragfähigkeit und sozialer Gerechtigkeit zu lenken. Zieht man – wie dies anlässlich des Weltgipfels für Umwelt und Entwicklung „Rio+10“ in Johannesburg kürzlich geschah – ein Jahrzehnt später Zwischenbilanz, welche Fortschritte bei der Umsetzung der Beschlüsse von Rio erzielt worden sind, könnte man am Willen der Politik und an der Bereitschaft der Regierungen, tatsächlich in Richtung einer nachhaltigen Entwicklung umzuschwenken, verzweifeln: Die Belastung bzw. Zerstörung unserer natürlichen Lebensgrundlagen ist weiter angewachsen, zugleich hat sich die soziale Kluft zwischen Arm und Reich in der Welt noch mehr vertieft. Doch der unzureichende politische Wille, die Prinzipien einer zukunftsfähigen Entwicklung tatkräftig umzusetzen, ist vermutlich nur einer von vielen Faktoren, die das bisherige Scheitern des globalen Nachhaltigkeitsprojektes erklären können. Könnte es nicht sein, dass der Mensch „von Natur aus“ gar nicht in der Lage dazu ist, den Zumutungen einer nachhaltigen Entwicklung zu entsprechen? Und inwieweit müssen daher eine aktivierende Umweltkommunikation und eine Bildung für eine nachhaltige Entwicklung jenen Einschränkungen Rechnung tragen, die die

Naturgeschichte des Menschen unserer Lernfähigkeit setzt?

Diese spannungsreiche Beziehung zwischen den Zielen der Nachhaltigkeit bzw. der Bildung für nachhaltige Entwicklung und den Bedingungen und Restriktionen, die sich aus der evolutionsbiologischen Genese des Menschen ergeben, beleuchten die neun Beiträge dieses Readers. Die hier versammelten Texte sind aus einem Fachgespräch der Deutschen Gesellschaft für Umwelterziehung aus dem Jahr 2001 hervorgegangen, das erstmals den überfälligen Dialog zwischen der neueren umweltpädagogischen und der evolutionsbiologischen Forschung angestoßen hat. Die Diskrepanz zwischen der natürlichen Disposition des Menschen und den Anforderungen an eine zukunftsfähige Entwicklung wird zwar innerhalb der Umweltpädagogik anhand der „Kluft zwischen Umweltbewusstsein und Umwelthandeln“ seit geraumer Zeit intensiv diskutiert und empirisch erforscht. Der Schulpädagoge Joachim Kahler bringt die klassische Problemlage anschaulich auf den Punkt: „Es gibt Ärzte, die rauchen, Theologen, die sündigen, Notare, die betrügen“ (S. 47). Hier allerdings wird der verdienstvolle Versuch unternommen, die altbekannte Inkongruenz von Bewusstsein und Verhalten vor dem Hintergrund der Gattungsgeschichte des Menschen neu zu interpretieren und damit in einen weiteren Horizont zu stellen.

Die Autor(inn)en stimmen weitgehend darin überein, dass der Mensch, was seine natürliche Ausstattung angeht, „schlicht und einfach unfit für Nachhaltigkeit“ sei (so der Philosoph Thomas Mohr, S. 75). Das zeige sich schon daran, dass die sogenannten „Naturvölker“ – ganz entgegen der romantischen Mystifizierung, die sie verklärt, – in der Regel nicht in Einklang mit der Natur gelebt haben. Der Evolutionsbiologe Josef H. Reichholf verweist anhand von Beispielen aus der menschlichen Urgeschichte darauf, dass „eine direkte, langfristige Nutzung der Ressourcen an Ort und Stelle (...) überhaupt nicht unserer Natur“ entspreche (S. 114). Und der Umwelthistoriker Joachim Radkau zeigt auf, dass es keinesfalls ein Naturinstinkt, sondern wenn überhaupt kulturelle Errungenschaften waren, die den historischen Völkern einen weniger zerstörerischen Umgang mit ihrer Umwelt nahegelegt haben.

Menschen müssen offenbar erst lernen, sich umweltgerecht zu verhalten – auf unser genetisches Erbe können wir uns dafür nicht verlassen. Vielmehr führen uns unsere angeborenen Wahrnehmungs- und Erkenntnismuster unter den Bedingungen komplexer Umwelt- und Gesellschaftsverhältnisse unentwegt auf den Holzweg, wie Annette Scheunflug und Christine Schmidt anhand zahlreicher Beispiele herausarbeiten. Unter Berufung auf Einsichten der modernen Soziobiologie wird hier dargelegt, dass die spontane Vernunft des Menschen evolutionsbiologisch gesehen an die Steinzeit, nicht jedoch an die Weltgesellschaft des 21. Jahrhunderts angepasst sei. Die menschliche Erkenntnisfähigkeit sei in sachlicher, sozialer und zeitlicher Hinsicht im Mesokosmos verankert, zudem sei das Verhalten des Menschen auf gen-egoistische Optimierung hin disponiert. Kooperation und Rücksichtnahmen auf die Interessen Dritter – an deren Berücksichtigung ja gerade eine Bildung für Nachhaltigkeit gelegen sein muss – sind somit soziobiologisch betrachtet Ausdruck einer Kosten/Nutzenbilanzierung, gemäß der man sich durch kooperatives Verhalten eine Optimierung des eigenen Nut-

Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension

zens erhofft. Durch den Rekurs auf soziobiologische Thesen liefern Scheunpflug/Schmidt die Steilvorlage für den in diesem Band eröffneten Diskurs. Dabei gehen die beiden Erziehungswissenschaftlerinnen freilich nicht davon aus, man müsse vor der Erblast der Gene kapitulieren. Vielmehr zeigen sie durchaus gangbare Wege auf, wie eine Bildung für nachhaltige Entwicklung, die den anthropologischen Dispositionen Rechnung trägt, menschliche Denk- und Verhaltensstrategien in einer zukunftsorientierten Weise zu kultivieren vermag.

Auch die Ethikerin Eva-Marie Engels bestreitet, „dass der Mensch in einer ‚Mesokosmosfalle‘ (...) gefangen ist“ (S. 189). Dabei weist sie allerdings, anders als Scheunpflug/Schmidt, energisch die Tragweite der soziobiologischen Position für die ethische und pädagogische Diskussion in ihre Schranken: Schließlich habe sich doch der moralische und kulturelle Fortschritt unter den Bedingungen der Zivilisation weitgehend von der Wirkungsweise der natürlichen Selektion befreit. Zwar müssten, will man der Diskrepanz zwischen naturethischer Einsicht und moralischem Handeln auf die Spur kommen, die in der menschlichen Natur tief verwurzelten Defizite unserer motivationalen Struktur berücksichtigt werden, denn: „Sollen setzt Können voraus“. „Aber umgekehrt“, so Engels, „muss sich das Können auch nach dem Sollen strecken“ (S. 190).

Michael Wehrspaun und Harald Schoembs vom Umweltbundesamt räumen ebenfalls eine Spannung anthropologischer Verhaltensdeterminanten und der Notwendigkeit einer ökologischen Zivilisierung ein, sehen aber gute Chancen, durch eine konstruktive Wende der Umweltkommunikation eine Kultur der Nachhaltigkeit befördern zu können. Ihr aufschlussreicher Beitrag thematisiert vor allem die Fallgruben herkömmlicher Umweltkommunikation und führt dabei die überraschende Einsicht vor Augen, dass die Annahme einer fundamentalen Bewusstseins-Verhaltens-Diskrepanz in Sachen Umweltschutz selbst eine höchst problematische Konstituente heutigen Umweltbewusstseins sei. Umweltprobleme würden als diffus, global und bedrohlich wahrgenommen, ohne dass die Bürger konkrete Verhaltensmöglichkeiten für sich sähen. Die dominanten negativen Zukunftserwartungen blockierten somit konstruktives Umwelthandeln im Alltag. Der Ökologe und Umweltpädagoge Gerd Michelsen warnt allerdings in seinem abschließenden Beitrag davor, daraus vorschnell den Schluss zu ziehen, man müsse einen neuen Optimismus dagegen setzen und vor allem „good-practice“-Beispiele und praktische Handlungsanleitungen in den Mittelpunkt der Umweltbildung stellen. Es sei zu befürchten, „dass die sich z.Z. ausbreitende gewisse Zwanghaftigkeit des positiven Denkens nicht unwesentlich mit dazu beigetragen hat, dass Bildung und Kommunikation für eine nachhaltige Entwicklung wenig Rückenwind verspürt“ (S. 205).

Dieser anregende und zuweilen provokante Band macht deutlich, dass der Dialog zwischen Evolutionsbiologie und Pädagogik überraschende Einsichten eröffnen kann. Bedauerlich ist dabei allerdings, dass Vertreter der anthropologischen Evolutionsforschung und der Soziobiologie hier, bis auf eine Ausnahme, gar nicht selbst zu Wort kommen, sondern nur in der Rezeption durch Sozialwissenschaftler, Philosophen und Pädagogen in Erscheinung treten. So gesehen ist der beabsichtigte interdisziplinäre Dialog nur halb gelungen. Im Übrigen gewinnt

man nach der Lektüre des Bandes aber auch den Eindruck, dass die evolutionsbiologische Perspektive zwar manche der angenommenen „anachronistischen“ Verhaltensdispositionen des Menschen plausibilisieren kann, für eine anthropologisch informierte zukunftsfähige Bildung aber vor allem eine genauere Kenntnis der neurologischen und lempsiologischen Grundlagen von Nutzen sein dürfte, um die hier verhandelten Problemlagen zu erhellen. So gesehen wäre das Spektrum der Kooperationsdisziplinen zur Erörterung der „biologisch-anthropologischen Grundlagen“ der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung wesentlich zu erweitern.

Ärgerlich schließlich ist, dass das umfassende Konzept einer „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ hier erneut vorzugsweise unter umweltpädagogischen Kategorien diskutiert und gedeutet wird. Die bereits in der Agenda 21 verankerte entwicklungspädagogische Säule der Bildung für Nachhaltigkeit, und mithin die anthropologischen Konditionen unseres Umgangs mit der intergenerationellen globalen Gerechtigkeitsfrage, kommen nur am Rande in den Blick. Gleichwohl kann die Lektüre dieses Readers Umwelt- und Entwicklungspädagogen gleichermaßen sehr empfohlen werden. Für den weiteren interdisziplinären Diskurs in Sachen zukunftsfähiger Bildung markiert dieses Buch einen vielversprechenden Auftakt.

Klaus Seitz

Kerstin Merz-Atalik

Interkulturelle Pädagogik in Integrationsklassen

Subjektive Theorien von Lehrern im gemeinsamen Unterricht von Kindern mit und ohne Behinderung. Opladen: Leske und Budrich Verlag 2001, 311 S., ISBN 3-8100-3210-7, EUR 25,50.

Die Interkulturelle Pädagogik hat bislang wenig Interesse an einem Dialog mit den heil- und sonderpädagogischen Disziplinen an den Tag gelegt. Gleiches gilt vice versa. Zumindest auf den ersten Blick scheint die Frage nach der pädagogischen Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund auch wenig mit den besonderen Aufgaben zu verbinden, denen sich Pädagogen in der Arbeit mit lern- oder geistig behinderten Kindern gegenüber sehen. Einige renommierte Vertreter der Interkulturellen Pädagogik verwahren sich gar ausdrücklich gegen jeden Vergleich ihrer Disziplin mit der Behindertenpädagogik, solange dieser noch ein stigmatisierender Gestus eigen sei, den man in der Interkulturellen Pädagogik längst abgelegt zu haben meint. Indes zwingt allein schon die wachsende kulturelle Heterogenität der Schülerschaft an deutschen Sonderschulen dazu, sonderpädagogische Konzepte mit den vorliegenden Modellen der pädagogischen Förderung ausländischer Kinder und des Lernens in multikulturellen Klassen in Beziehung zu setzen. Denn Kinder nichtdeutscher Muttersprache sind an unseren Sonderschulen inzwischen deutlich überrepräsentiert – und dies mit einer insgesamt zunehmenden Tendenz.

Kerstin Merz-Ataliks instruktiver Versuch, die Interkulturelle Pädagogik mit der Sonderpädagogik bzw. der Integrativen Päd-

agogik zu vermitteln, weist allerdings weit über die Frage hinaus, wie die erhöhten Anforderungen an einen binnendifferenzierten Unterricht angesichts der Präsenz von behinderten Kindern nichtdeutscher Herkunft in Sonderschulen oder Integrationsklassen zu bewältigen sind. Die Studie, die auf die Dissertation der Autorin an der Technischen Universität Berlin zurückgeht, ist vielmehr ein nachdrückliches Plädoyer für eine neue Allianz von Interkultureller und Integrativer Pädagogik – eine Allianz, die nach Auffassung Merz-Ataliks eine überfällige Erneuerung unserer Schulkultur in Richtung auf eine nichtaussondernde Schule für alle Kinder auf den Weg bringen kann. Die Integrationspädagogik, verstanden als der gemeinsame Unterricht von Kindern mit und ohne Behinderung, gilt der Autorin dabei als Präzedenzfall für eine Pädagogik der Vielfalt. Die Heterogenität der individuellen Entwicklungsprofile der Schülerinnen und Schüler wird im integrativen Unterricht idealtypisch nicht als Problem wahrgenommen, das es zu bewältigen gilt, sondern als Potenzial für ein wechselseitiges befruchtendes Lernen, das ausdrücklich auf die Akzeptanz und Anerkennung von Verschiedenheit zielt. Die Integrationspädagogik stützt sich auf einen konstruktiven Umgang mit der Pluralität der intellektuellen, motorischen und sozialen Potenziale der Lernenden – die Interkulturelle Pädagogik wiederum ist fokussiert auf das gemeinsame Lernen unter Bedingungen der kulturellen, sprachlichen und ethnischen Heterogenität. So gesehen weisen die fortschrittlichen Varianten der Integrationspädagogik und der Interkulturellen Erziehung eine vergleichbare Tiefenstruktur auf, die in der Auseinandersetzung mit und der Anerkennung von Heterogenität wurzelt.

Ausgehend von der Annahme, „dass Heterogenität und Verschiedenheit in der integrativen Pädagogik im Gemeinsamen Unterricht akzeptiert werden“ spürt Merz-Atalik der Hypothese nach, dass dadurch seitens der Lehrenden auch Migrantenkinder mit ihrem „abweichenden sprachlichen, kulturellen und ethnischen Habitus in ihrer Heterogenität wahrgenommen, akzeptiert und angenommen werden, ihre spezifischen Lernfähigkeiten und -bedürfnisse von den Lehrerinnen und Lehrern erkannt und diesen im Unterricht planungs-, struktur- und organisationsbezogen besondere Rechnung getragen wird.“ (S. 12).

Anhand der minutiösen Rekonstruktion der Subjektiven Theorien von Lehrenden in Integrationsklassen ausgewählter Grundschulen im Berliner Stadtteil Kreuzberg kann die Autorin den Nachweis führen, dass an den Schulen, die einen gemeinsamen Unterricht von behinderten und nichtbehinderten Kindern praktizieren, zugleich „deutlich auch die generelle Integrationsbereitschaft gegenüber anderen Gruppen wie den Kindern nichtdeutscher Herkunft und Muttersprache“ wächst (S. 250). Bedenkt man, dass das deutsche Bildungswesen noch immer von einem Homogenitätsdogma beherrscht ist, das der kulturellen ebenso wenig wie der intellektuellen Heterogenität der Schülerschaft Rechnung trägt, eröffnet diese Erkenntnis wegweisende Perspektiven für eine „Schule für alle, die es sich zum Ziel gesetzt hat, für alle Kinder und Jugendlichen zu einem entwicklungsförderlichen Raum zu werden“ (S. 252), einer Schule, die sich vor der Würde der Individualität der Kinder verneigt.

Das ausgefeilte und methodologisch fundierte empirische Forschungsprogramm bleibt weitgehend auf die Ermittlung der

Subjektiven Theorien einzelner Lehrerinnen und Lehrer beschränkt, so dass letztlich die Ausgangshypothese nur in Bezug auf die impliziten pädagogischen Handlungskonzepte und -intentionen der Lehrenden plausibilisiert werden kann. Bedauerlicherweise erfährt der Leser daher wenig über die tatsächlichen Veränderungen in der Unterrichtswirklichkeit und nichts darüber, inwieweit der integrative Unterricht in multikulturellen Klassen auch aus Schülersicht soziale Lernprozesse ermöglicht, die generell auf die Anerkennung von Heterogenität zielen und somit der Entstehung sowohl von rassistischen wie auch von sozialrassistischen Einstellungen vorbeugen. Doch für dergleichen weiterführende Forschungsvorhaben, die die hier angeregte Verknüpfung Interkultureller und Integrativer Pädagogik fortspinnen, hat Kerstin Merz-Atalik mit dieser Studie in vorzüglicher Weise den Boden bereitet.

Klaus Seitz

Uwe Krebs

Erziehung in traditionellen Kulturen

Quellen und Befunde aus Afrika, Amerika, Asien und Australien 1898 – 1983. Reimar, Berlin 2001, 610 S., ISBN 3-496-02717-7, EUR 39,90.

Das Anliegen des Autors ist, herauszufinden, wie viele Gemeinsamkeiten und Unterschiede es in Bezug auf die Erziehung zwischen den verschiedenen 'traditionalen' Kulturen gibt.

Methodisch geht Krebs induktiv vor. Durch die umfangreiche Beschreibung von über 100 völkerkundlichen Monographien versucht er, mit der unübersichtlichen Ausgangslage besser fertig zu werden, als es mit Alts deduktiver Methode (Alt, Pädagogische Werke, Berlin 1985) möglich ist.

Die allgemeinen Probleme dieses Forschungsbereiches bestehen in der Definition von Begriffen wie 'Erziehung', 'Sozialisation', 'Kultur' und 'traditionale Kultur', sowie in der kulturvergleichenden Methode und folglich im Besonderen in der Theoriebildung (S.536ff). Mit welchen Schwierigkeiten der Autor zu kämpfen hat, kann am Beispiel der Definition von 'traditionaler' Kultur veranschaulicht werden. Je mehr Krebs versucht, sich von historisch überholten Begriffen wie 'wilde, primitive Naturvölker' und 'Stammeskulturen' abzusetzen, desto mehr gerät er in Gefahr, dorthin zu kommen, wo er vermutlich nicht hinmöchte.

Schließlich definiert er 'traditionale Kulturen' als solche Kulturen, die keine Schriftsprache kennen, in magischem Denken verhaftet sind und mit Subsistenztechniken von geringer Eindringtiefe in Naturgesetze leben (S.44). Ein großer Unterschied zu jenen Begriffen, von denen er sich absetzen möchte, ist nicht ersichtlich.

Die Frage bleibt offen, ob Krebs nicht auch mit weniger Monographien zu den gleichen Ergebnissen gekommen wäre. Denn auch mit 100 Monographien bleibt die Welt der traditionellen Kulturen ein Konstrukt.

Asit Datta

Unterrichtsmaterial Unterrichtsmaterial Unterrichtsmaterial Unterrichtsmaterial

Michaela Hannig: Auf der Suche nach dem Ökologischen Fußabdruck, Ökom Verlag, München 2002, 17 S., ISBN 3-936581-00-2, EUR 3,80.

Es handelt sich um ein Kinderbuch für Kinder im Kindergarten- und Grundschulalter. Erzählt wird der Tagesausflug von zwei Kindern, die sich auf die Suche nach dem „Ökologischen Fußabdruck“ machen. Mit der Suche nach dem und der Erläuterung des „Ökologischen Fußabdruck(-s)“ wird versucht, den menschlichen Naturverbrauch anschaulich und kindgerecht darzustellen, und Kinder mit den Themen Ressourcenschonung und Nachhaltigkeit behutsam zu konfrontieren. Der Text ist spannend geschrieben, bedarf aber je nach Alter im inhaltlich bedeutsamen Mittelteil weiterer Erläuterungen. So wird beispielsweise zuerst von dem ökologischen Fußabdruck einer ganzen Stadt, später dann von dem ökologischen Fußabdruck eines einzelnen Menschen gesprochen. Eine Ausdehnung vom Nahen zum Fernen wäre vielleicht kindgerechter gewesen. Das Kinderbuch wird durch fünf bezaubernde einseitige Illustrationen geschmückt. Eine weitere, doppelseitige Darstellung zeigt die Kinder vor einem großen braunen (dem „ökologischen“) Fußabdruck in einer grünen Landschaft. Ziel des Bildes ist die Verdeutlichung des Ressourcenverbrauchs. Gleichzeitig geht allerdings der bildhafte Charakter des Begriffs verloren - der Anthropomorphismus wird überdehnt. Besser wäre es gewesen, in jeder kindlichen Phantasie durch die Geschichte eigene Bilder entstehen zu lassen. Das Buch schließt mit weiterführenden Internetadressen und dem Verweis das nächst gelegene Agenda-21 Büro, um den eigenen ökologischen Fußabdruck zu berechnen oder Ideen zur Verkleinerung desselben zu bekommen.

Matthias Huber

Hartwig Haubrich: Das Methodenbuch, Lernbox Geographie, Friedrich Verlag, Seelze-Velber 2001, 150 S., ISBN 3-617-32748-6, EUR 26,80.

Das Methodenbuch ist für Schüler (aber auch Lehrer) geschrieben. Es zielt darauf ab, Schülern zu helfen, Methoden zu erlernen, deren Gebrauch im Geographieunterricht, in anderen Fächern, aber auch im Alltag nützlich werden können. Folgende Methoden werden dargestellt: Fragen stellen, Bilder beschreiben, Luftbilder analysieren, Satellitenbilder interpretieren, Filme auswerten, Texte analysieren, Texte schreiben, Diagramme auswerten und anfertigen, mit Statistiken arbeiten, Karten verstehen, sich mit einer Wandkarte orientieren, Atlaskarten lesen, kartieren, experimentieren, Interviews analysieren und durchführen, Fragebogen beurteilen und erstellen, im Internet recherchieren.

Die 17 Methoden werden überwiegend jeweils in vierfacher Weise eingeführt. Sie werden a) in ihren praktischen Zwecken dargestellt, b) in ihren Anwendungszwecken beschrieben, c) an einem Musterbeispiel verdeutlicht. Abschließend wird d) eine Übungsmöglichkeit angeboten, deren Lösung am Ende des Buches abgedruckt ist. Neben Methodenkenntnissen vermittelt Haubrich implizit durch die Vielzahl von Anwendungsbeispielen (Zeitungsartikeln, Fotos, Graphiken)

auch Inhalte. Die Beispiele sind dabei (welt-)weit gestreut (z.B. Zeitungsartikel von Erdbeben in El Salvador, Foto einer Szene am Stadtrand von Manila, Diagramm der Bevölkerungspyramide in Palästina, geologische Reliefkarte der Gebiete am Oberrhein). Dadurch wird das Buch nicht nur methodisch, sondern auch inhaltlich für Fragen des Globalen Lernens interessant. Hilfreich wäre in diesem Zusammenhang ein Register der inhaltlichen Beispiele gewesen.

Die Seiten sind übersichtlich gestaltet und graphisch ansprechend realisiert.

Das Buch kann ab Beginn der Sekundarstufe I eingesetzt werden. Der Anspruch an den Leser variiert zwischen den verschiedenen Kapiteln, so dass das Buch Schüler über mehrere Jahrgangsstufen sinnvoll begleiten kann. Obwohl es nicht lehrmittelfrei ist, kann ich das Methodenbuch als sinnvolle Anschaffung für die Klassenbücherei empfehlen. Ein interessierter Schüler kann dadurch eine Vielzahl von Anregungen erhalten.

Matthias Huber

National Coalition (Hg.): „Kinder ohne deutschen Pass – Kinder ohne Rechte?“ Dokumentation des Fachpolitischen Forums. Berlin 2002 (= Die UN-Konvention umsetzen..., Bd. 6), 95 S., ISBN 3-922975-67-4, EUR 5,00.

Bezug: Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe (AGJ), Mühlendamm 3, 10178 Berlin, Tel. 030/400 40 200, national-coalition@agj.de.

Die Auseinandersetzung um die Rechte und Pflichten von Kindern und Jugendlichen hat eine lange Geschichte. In verschiedenen Verträgen wurden die Rechte von Kindern zwar formuliert, aber erst mit der Ratifikation der *UN-Kinderrechtskonvention* am 20. November 1989 wurden die Rechte des Kindes zu verbindlichem Völkerrecht erhoben. Die Belange und Interessen von Kindern haben seitdem an Verbindlichkeit gewonnen. Die Konvention verpflichtet die unterzeichnenden Staaten, sich aktiv für das Wohl des Kindes einzusetzen. Sie spricht Kindern nicht nur Fürsorge- und Schutzrechte zu, sondern erkennt ihre eigenständige Rechtsposition ausdrücklich an.

In der Bundesrepublik Deutschland trat das Übereinkommen im April 1992 in Kraft. In der Ratifikationsurkunde vom 10.7.1992 (BGB II S. 990) wurde in Art. I allerdings erklärt, dass „das Übereinkommen innerstaatlich keine unmittelbare Anwendung findet“. Der Konventionsschutz ausländischer Kinder wurde in Artikel IV eingeschränkt.

Noch immer werden die Rechte von Flüchtlingskindern in Deutschland nur eingeschränkt durchgesetzt. Die National Coalition (NC), ein Zusammenschluss von knapp hundert bundesweit tätigen Organisationen und Initiativen, setzt sich in Deutschland für die Bekanntmachung und Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention ein. Anlässlich des 10. Jahrestages der Unterzeichnung veranstaltete die NC am 21./22.3.2002 in Berlin eine Tagung zum Thema „Kinder ohne Pass – Kinder ohne Rechte?“. Im Mittelpunkt des interdisziplinären Fachpolitischen Forums stand die Auseinandersetzung mit dem

Unterrichtsmaterial Unterrichtsmaterial Unterrichtsmaterial Unterrichtsmaterial

Spannungsfeld zwischen den Vorgaben der Kinderrechtskonvention und dem Gesetzesentwurf für ein Zuwanderungsgesetz. Ziel der Tagung war es, politische Lösungsstrategien zu diskutieren und das Thema stärker in das öffentliche Bewusstsein zu rücken, um die missachteten Rechte von Kindern ohne deutschen Pass durchzusetzen. Mit dem Tagungsband wird dieser Zielsetzung Rechnung getragen. In ihm werden neben den Vorträgen auch Ergebnisse und Forderungen aus den Arbeitsgruppen veröffentlicht. So wird ein Bild von Bemühungen und Erfolgen der letzten Jahre gezeichnet und dazu aufgerufen, zukünftig „nicht nachzulassen in den Anstrengungen für die Umsetzung der Rechte von Flüchtlingskindern“ (S. 10).

Diese Publikation dürfte für all jene Personen interessant sein, die im juristischen oder pädagogischen Bereich mit Flüchtlingskindern zu tun haben und für deren Wohl verantwortlich sind.

Katrin Lohrmann

Tanya Roberts-Davis: Kinder Nepals. Die Stimmen der Rugmark-Kinder. Freiburg: blauburg 2002, 64 S., ISBN 3-935550-30-8, EUR 12,—.

Bezug: www.blauburg.com

Die Publikation enthält Texte von 20 ehemaligen ‚Teppich-Kindern‘ aus Nepal, die mittlerweile in Schulen der Organisation Rugmark lernen und sich auf eine andere Zukunft vorbereiten sollen. Die Berichte, in denen sie von ihrem bisherigen Leben und teilweise von Zukunftsvisionen erzählen, werden mit ihrem Namen und ihrem Foto präsentiert, wodurch eine große Authentizität entstehen kann. In einem Nachspann erfährt der Leser oder die Leserin über die Entstehung des Buchprojektes, bekommt ausgewählte Informationen über sozioökonomische Bedingungen Nepals und Möglichkeiten der Überwindung ausbeuterischer Kinderarbeit am Beispiel des Rugmark-Teppich-Siegels. Dieses vor fast 10 Jahren von indischen NGOs und deutschen Hilfswerken initiierte Label gilt als ein erfolgreiches Beispiel für die Durchsetzung von Menschenrechten durch die Macht der Konsumenten und das unermüdliche Engagement von Basisarbeiter/innen.

Das Buch geht zurück auf die Initiative der Kanadierin Tanya Roberts-Davis, die sich im Alter von 12 Jahren der Initiative ‚Free the children‘ angeschlossen und mit 16 Jahren zum ersten Mal nach Nepal gereist ist, um jene Kinder zu besuchen, für deren Rechte sie sich einsetzt.

Zur Betrachtung der Publikation ist es hilfreich, sich dieser Perspektive immer wieder zu vergewissern. Denn die von Tanya Roberts-Davis geschilderten Erfahrungen unterstreichen, dass es ihr erster Aufenthalt war. Was sie als schulischen Alltag der Kinder beschreibt – z.B. „Sie hatten ständige Tanzgruppen geschaffen, veranstalteten Wettsingen und spielten Tischtennis auf einem Holzbrett [...]“ (S. 50) – ist eine typische Situation, wenn Vertreter/innen von Geberorganisationen ‚ihre‘ Projekte besuchen. Auch die meisten Texte der Kinder vermitteln den Eindruck, dass sie sich eher an den vermuteten Erwartungen der Vertreterin einer Geberorganisation orientieren, als an dem, was sie aktuell beschäftigt. Der ‚heimli-

che Lehrplan‘ der Geberorganisationen scheint aufgegangen zu sein. Die Kinder wollen sich fast alle durch ihren Schulbesuch jenes Wissen aneignen, mit dem sie als Erwachsene einen akademischen Beruf (z.B. Arzt, Sozialarbeiter) ergreifen können, um ihrem Dorf zu helfen. Der darin zum Tragen kommende Blick auf den Zusammenhang von Schulbildung und Gesellschaftsveränderung ist zwar normativ nachvollziehbar, aber nur bedingt empirisch haltbar. Es ist im Diskurs um Kinderarbeit eine umstrittene These, dass sich durch den Besuch von Schulen gesellschaftliche Bedingungen unmittelbar verändern und dadurch auch die Überwindung ausbeuterischer Kinderarbeit realisieren ließen. Darüber hinaus ist zu fragen, welche Perspektiven die Kinder bei unveränderten sozioökonomischen Bedingungen nach der Schule wirklich haben.

Gleichwohl muss darauf hingewiesen werden, dass Schulen auf dem indischen Subkontinent, die von Geberorganisationen unterstützt werden, in der Regel eine bessere Qualität im Vergleich zu herkömmlichen Schulen haben. Und sie sind allemal eine Alternative zum ausbeuterischen Alltag des Teppichknüpfens in Schuldknechtschaft! Auch ist der Autorin zuzustimmen, wenn sie davon ausgeht, dass man etwas durch ein Engagement in Ländern des Nordens tun kann, um langfristig ein wenig an ausgewählten Bedingungen von Menschen im Süden zu verändern. Ob es gleich eine öffentlichkeitswirksame Theateraufführung oder eine Anti-Modenschau (S. 59) sein muss, ist schwer zu sagen. Vielleicht reicht bereits der tägliche Besuch in der Teppichabteilung renommierter Kaufhäuser, in denen man sich offensiv nach Rugmark-Teppichen erkundigt.

Die Autorin richtet sich mit dem Buch an Kinder und Jugendliche zwischen neun und 19 Jahren. Ob diese Adressaten mit der Publikation erreicht werden können, steht auf einem anderen Blatt. Falls dieses Buch der Einstieg in das Thema ist, empfehle ich die Adressen im Anhang, um sich noch mehr Informationen zu besorgen. Das Buch alleine wird meines Erachtens dem sehr komplexen Thema Kinderarbeit nicht gerecht. Unsicher bin ich auch, ob es der Verbreitung des Buches zuträglich ist, ein Vorwort von Norbert Blüm an den Anfang zu stellen. Er wünscht „niemandem eine fröhliche Party auf einem Kinderteppich“ und: „Das Sektglas soll ihm in der Hand zerplatzen und das Häppchen im Halse stecken bleiben“ (S. 7). Wer soll durch diese Aussage zu was motiviert werden?

Nimmt man das Buch als ‚Stimmen der Rugmark-Kinder‘ ernst, so kann man eine Menge aus dem Leben jener Menschen erfahren, deren Menschenrechte auch durch unseren Lebenswandel mit Füßen getreten werden. Die Möglichkeit, mit diesen Kindern lesend in Kontakt zu treten, kann für Schüler/innen in Grundschulen eine herausfordernde Erfahrung sein. Um das Buch jedoch im Unterricht einzusetzen, ist eine gute Vorbereitung der Lehrkraft – über diese Publikation hinaus – notwendig.

Gregor Lang-Wojtasik

Veranstaltungen

(red.) Berliner Compagnie e.V. – Gastspiele 2003/04: Die Theatergruppe bietet insgesamt fünf verschiedene Stücke an. „Hotel Justice“ thematisiert die Verschuldung Afrikas und „Schöne eine Welt“ behandelt die Ausbeutung von Frauen in den Billiglohnländern Südostasiens. Daneben wird das Musical „Kein Asyl“ über afrikanische Fluchtursachen, Fremdenhass und Asylpolitik aufgeführt. Neu im Programm sind die Stücke „Terra! Terra! Eine Sojabohne packt aus“ und „Human bombing“, ein Theaterstück über das Ende der Kriege.

Info über Gastspiele: Karin Fries, Schleißheimer Str. 89, 80797 München, Tel. u. Fax: 089/1298624 (Di – Fr 9-13 Uhr)

Medien

(red.) Arbeitskreis „Bildung für nachhaltige Entwicklung – Globales Lernen“ in Niedersachsen: In der Ausgabe 12/2003 von „welt & schule“ werden u.a. die Themen „Gesagt, gehört, verstanden? – Sprache und Medien im interkulturellen Dialog“, „Molo Songololo – Dialog zwischen Kapstadt und Osnabrück“, „Worlds Apart? Afghanistan-Projekt am Gymnasium Himmels- thür“ vorgestellt.

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

(red.) Bundeszentrale für politische Bildung: Zeitschrift „fluter“ zum Thema „IN der Ferne, so nah – Das Tschechien Heft“ (7/2003): Die Zeitschrift informiert mit unterschiedlichen Themen über Tschechien. Beispiele aus dem Inhalt: „Reportage: Nationalsport Eishockey“, „Fahrprüfung: Fit für Prag“, „Film- entwicklung: Auf den Spuren des tschechischen Films“, „Sprechstunde: Tschechisch für Anfänger“.

Bezug: Universum Verlagsanstalt; Taunusstraße 54; 65183 Wiesbaden; Tel: 0611/ 90302-67; Fax: -77; www.fluter.de/abo.

(red.) SPD: EINE WELT – Information 86-2003: Das Heft steht unter dem Leitthema „Auf dem Weg nach Cancún“. Verschiedene Autoren kommen zu Wort: H. Wiczorek-Zeul: Auf dem Weg nach Cancún, Dr. S. Raabe: Agrarabkommen entscheidet über den Erfolg der „Entwicklungsrunde“, Dr. E. U. v. Weizäcker: TRIPS schützt den Norden, uvm.

Bezug: Aktionskreis Nord-Süd der SPD; Willy-Brandt-Haus; Wilhelmstraße 141; 10963 Berlin; Fax: 030/25991324; Konstantin.Woinoff@spd.de; www.forumeinewelt.de.

(red.) VENRO: „Zivilgesellschaft & Entwicklung 2003“: Viele Beiträge der Ausgabe widmen sich aus unterschiedlichen Perspektiven der Fragestellung, wie Netzwerkarbeit der Nicht- regierungsorganisationen in der entwicklungspolitischen Praxis aussieht. (VENRO); Kaiserstr. 201; 53113 Bonn; Tel.: 0228/ 946770; Fax: 0228/ 9467799; sekretariat@venro.org; www.venro.org.

(red.) Rundbrief Kirchlicher Entwicklungsdienst Bayern 20/2003: In dieser Ausgabe geht es u.a um: „GATS – Privatisie-

rung im Hinterzimmer“, „AIDS – wir müssen etwas tun!“, „Handeln ist gut. Fair Handeln ist besser“, „Globales Lernen aus Kisten und Koffern“.

Bezug: KED, Kirchlicher Entwicklungsdienst Bayern im Diakonischen Werk der Evang.-Luth. Kirche in Bayern e.V.; Pirkheimerstr. 4; 90408 Nürnberg; Tel: 0911/9354-351; Fax: -359; ked@diakonie-bayern.de; www.ked-bayern.de.

(red.) Annette Scheunflug/Nikolaus Schröck: Globales Lernen: Brot für die Welt hat im September 2002 die zweite Auflage der „Einführung in eine pädagogische Konzeption zur entwicklungsbezogenen Bildung“ herausgegeben.

Bezug: Brot für die Welt; Staffenbergstraße 76; 70184 Stuttgart; Tel. 0711/2159-0; Fax -368; www.brot-fuer-die-Welt.de.

(red.) forum unesco-projekt-schulen 3/4-2003: Das „UNESCO Associated Schools Projekt Network“ (ASPnet) feiert 50-jähriges Bestehen. Das Heft gibt unter den Themen „So fing es an“, „unesco-Modellschulen gewinnen Profil“, „UNESCO assoziierte Schulen werden aktiv“, „Mit vereinten Kräften – unesco-projekt-schulen“ und „Neue Herausforderungen“ einen Überblick über vergangene und aktuelle Herausforderungen. Bezug: Deutsche UNESCO-Kommission; Langwartweg 72; 53129 Bonn; Tel: 0228/ 24257-06; Fax: -08; coord@asp.unesco.de; www.upschulen.de.

(red.) Misereor Lehrerforum Nr. 50/2003: Das Heft informiert ausführlich über Möglichkeiten eines freiwilligen sozialen Dienstes im Ausland. Es wendet sich an Lehrerinnen und Lehrer, aber insbesondere an die Schülerinnen und Schüler der Klassen 11 bis 13, die darüber nachdenken, ob sie zwischen Abschlussprüfungen und Ausbildung oder Studium Zeit für Erfahrungen in Freiwilligendiensten investieren wollen.

Bezug: Misereor Medienproduktion und Vertriebsgesellschaft mbH (MVG), Boxgraben 73, 52064 Aachen, Tel. 0241/47986-0; mvg@misereor.de.

(red.) Weltfriedensdienst e.V.: Jahresbericht 2002: Der Jahresbericht informiert über die Arbeit des Weltfriedensdienstes im vergangenen Jahr.

Bezug: Weltfriedensdienst e.V.; Hedemannstr. 14; 10969 Berlin; Tel: 030/2539900; Fax: 030/2511887; info@wfd.de; www.wfd.de.

(red.) Diakonisches Werk der EKD e.V. für die Aktion Brot für die Welt: HIV/AIDS Unterrichtsmaterial und Diaserie für die Sekundarstufe II und Berufliche Schulen: Im November 2002 hat das Diakonische Werk der EKD e.V. für die Aktion Brot für die Welt ein umfangreiches Unterrichtsmaterial (63 Seiten) zum Thema HIV/AIDS herausgegeben, das viele empfehlenswerte Einsatzmöglichkeiten im Unterricht bietet. Die dazugehörige Diaserie ist mit einem separatem Begleitheft erhältlich und ausführlich erläutert.

Bezug: Brot für die Welt; Staffenbergstraße 76; 70184 Stuttgart; Tel. 0711/2159-0; Fax -368; www.brot-fuer-die-Welt.de.

Sonstiges

(red.) Bund-Länder-Kommission: BLK-Kongress am 12./13.6.2001 in Osnabrück: Die BLK hat als Heft 97 eine Dokumentation des Kongresses „Zukunft lernen und gestalten – Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“ herausgegeben.

Information Information Information Information Information Information Information

Bezug: Bund-Länder-Kommision für Bildungsplanung und Forschungsförderung; Friedrich-Ebert-Allee 38; 53113 Bonn, Tel: 0228/5402-0; Fax: -150; Presse@blk-bonn.de; www.blk-bonn.de.

(red.) welthungerhilfe: Leseheft 2003: Am 14.11.02 luden das Berliner Ensemble und die Deutsche Welthungerhilfe gemeinsam zum Jubiläumsfestakt ins Theater am Schiffbauerdamm in Berlin. Unter dem Titel WeltGeschichten zeigten zahlreiche prominente Gäste aus unterschiedlichen Kontinenten, welche Bereicherung von der Begegnung mit Menschen in der Literatur, in der Musik und im persönlichen Gespräch ausgeht. Das vorliegende Heft stellt die literarischen Beiträge des Festakts zusammen und ihre jeweiligen Präsentatoren vor.

Bezug: Deutsche Welthungerhilfe; Adenauerallee 134; 53113 Bonn; Tel: 0228/22-880; Fax: -0710; www.welthungerhilfe.de.

(red.) Konrad-Adenauer-Stiftung (Hg.): Zukunftsforum Politik: Afrika realistisch darstellen: Diskussionen und Alternativen zur gängigen Praxis – Schwerpunkt Schulbücher: Das Thema ist unter „Terminologie“, „Darstellung geschichtlicher Themen“, „Darstellung politischer Themen“, „Pädagogisch-didaktische Überlegungen“ federführend von Dr. A. Poenicke aufgearbeitet worden.

Bezug: Konrad-Adenauer-Stiftung; Referat für Publikationen; Rathausallee 12; 53757 Sankt Augustin; Fax: 02241/246479

(red.) Kinowerbespot zum Fairen Handel läuft in norddeutschen Kinos an: Zusammen mit der Münchner Filmhochschule hat der Verband Entwicklungspolitik Niedersachsen e.V. (VEN) einen Werbespot für den Fairen Handel produziert. In professioneller Qualität zeigt der Spot diejenigen, die vom Fairen Handel profitieren. Damit bewirbt der Spot die Idee Fairness im Handel und möchte mehr Nachahmer in Deutschland finden. Der Spot entstand im Rahmen der VEN-Kampagne „fairstärkung für Niedersachsen“. Der Werbespot wurde zur Fairen Woche bun-

desweit geschaltet und war auf ca. 150 Leinwänden zu sehen. Es werden weitere Spielstätten gesucht, die den Spot kostenlos abspielen.

Kontakt: VEN Kampagnenkoordination; Ute Heda; Husarenstraße 27; 30163 Hannover; Tel. 0511/39-088980; Fax: -1675; info@fairstaerkung.de; www.fairstaerkung.de.

(red.) Welthaus Bielefeld in Kooperation mit Deutscher Entwicklungsdienst, Deutscher Volkshochschulverband, GEW, Welthungerhilfe, Unicef et al.: Eine Welt im Unterricht - Sek. I/II - Ausgabe 2003/2004:

Die Broschüre enthält Hinweise, Kurzbeschreibungen und Bezugsadressen auf mehr als 500 Unterrichtsmaterialien, Fachbücher, Spiele, Plakate, CD-ROMs etc. zum Thema Eine Welt/ Dritte Welt, wie sie von Verlagen, entwicklungspolitischen Organisationen oder staatlichen Institutionen herausgegeben wurden. Hinzu kommen zahlreiche aktuelle Internet-Adressen zu vielen entwicklungspolitischen Themenfeldern. Das Materialienverzeichnis ist eine aktuelle und nützliche Arbeitshilfe für alle, die im Unterricht oder in der Erwachsenenbildung Entwicklungspolitik, Globalisierung oder ökologische Zukunftsfragen zum Thema machen wollen.

Bezug: Bei allen Herausgebern oder direkt beim Welthaus Bielefeld; August-Bebel-Str. 62; 33602 Bielefeld; Tel. 0521/98648-0; info@welthaus.de.

(red.) Großbritannien – Bildungsplan für nachhaltige Entwicklung: Das Erziehungsministerium in Großbritannien hat einen Bildungsplan zur nachhaltigen Entwicklung in allen Schulen veröffentlicht. Titel: „Sustainable development action plan for Education and Skills“.

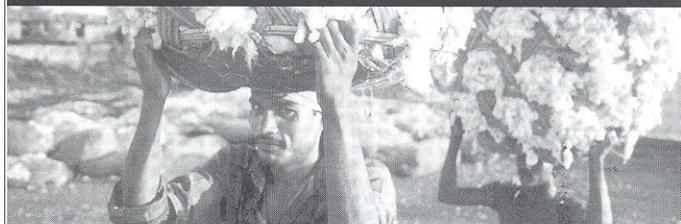
Kontakt: Whitehall Relations Team, Area GP25, The Department for Education and Skills, Sanctuary Buildings, Great Smith Street, London, SW1P 3BT; www.dfes.gov.uk/sd; info@dfes.gsi.gov.uk.

In eigener Sache: ZEP-Schwerpunktthemen- und Produktionstermine 2004 / 2005

Thema	1/2004	2/2004	3/2004	4/2004	1/2005
	Qualitätsmonitoring im Nord-Süd- Kontext	Globales Lernen in Europa	Privatisierung von Bildung	Neue Medien und Globales Lernen	Bildung für alle – fünf Jahre nach Dakar
Redaktionsschluss Themenbeiträge	01.12.2003	01.03.2004	01.06.2004	01.09.2004	01.12.2004
Redaktionsschluss Rezensionen/Rubriken	13.01.2004	13.04.2004	13.07.2004	13.10.2004	13.01.2005
Erscheinen	15.03.2004	15.06.2004	15.09.2004	15.12.2004	15.03.2005

E+Z

Die Zeitschrift für Entwicklungspolitik
und Nord-Süd-Beziehungen



- Behandelt die **Schwerpunkte** deutscher und internationaler Entwicklungszusammenarbeit – von Armutsbekämpfung bis Zivile Konfliktbearbeitung
- Beleuchtet **Fakten und Tendenzen** aus Forschung und Praxis sowie Organisationen der internationalen Entwicklungspolitik
- Bietet **Analysen und Berichte** zu Fragen der wirtschaftlichen, politischen und kulturellen Nord-Süd-Beziehungen
- Bringt **Meinungen** zu aktuellen entwicklungspolitischen Themen und Kontroversen
- Bietet **Neues von InWEnt**, der deutschen Organisation für persönliche Zusammenarbeit und internationalen Dialog

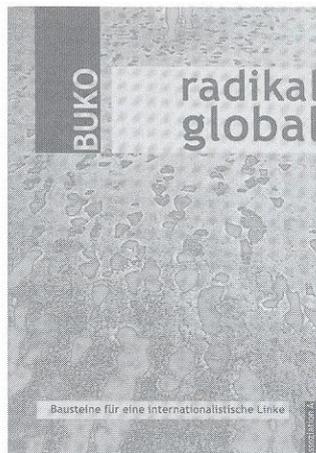
E+Z erscheint zusammen mit der englischsprachigen Ausgabe **D+C** elfmal im Jahr und kostet im Jahresabonnement 24,00 €, im Ausland 27,00 €.

Probeheft bei: Societäts-Verlag, Zeitschriftenvertrieb, Postfach, 60268 Frankfurt/Main, Telefon: 069/75 01-42 74, Fax: 069/75 01-45 02, zeitschriftenvertrieb@fsd.de – www.inwent.org/e+z



Bundeskoordination Internationalismus (BUKO)
Nernstweg 32-34 ... 22765 Hamburg
Fon: 040-393156 ... Fax: 040-28055122
Email: mail@buko.info

www.buko.info



Die neuesten BUKO-Veröffentlichungen:

"radikal global - Bausteine für eine internationalistische Linke" (2003) EUR 16,80 zzgl. Porto

"Wo steht die Bewegung. Eine Zwischenbilanz der Globalisierungskritik" (2002) EUR 5,- zzgl. Porto

Zu beziehen über BUKO-Geschäftsstelle
(Rabatt für WiederverkäuferInnen)

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

Titel zum Hefthema:



Raúl Fornet-Betancourt (Hg.)
Theorie und Praxis der Demokratie in den Kulturen
Dokumentation des IX. Internationalen Seminars des Dialogprogramms Nord-Süd
Denktraditionen im Dialog: Studien zur Befreiung und Interkulturalität, Band 16

2003, 244 S., € 19,90, ISBN 3-88939-678-X



Raúl Fornet-Betancourt/
Hans Jörg Sandkühler (Hg.)
Begründungen und Wirkungen von Menschenrechten im Kontext der Globalisierung
Dokumentation des VIII. Internationalen Seminars des Dialogprogramms Nord-Süd
Denktraditionen im Dialog: Studien zur Befreiung und Interkulturalität, Band 12
2001, 244 S., € 24,80, ISBN 3-88939-591-0