ZEP

Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik

27. Jahrgang · Heft 4 · 2004 · ISSN 1434-4688 D · Preis: 6,00 €

IKO

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

Die Dekade für Menschenrechtsbildung der Vereinten Nationen (1995-2004)

Aus dem Inhalt:

- Recht auf Bildung und Menschenrechtsbildung
- Menschenrechte und Menschenrechtsbildung in Südafrika
- Menschenrechtsbildung in der Jugendarbeit
- Menschenrechte und Befreiungspädagogik

EDITORIAL

Seit etwa zehn Jahren erhält die Menschenrechtsbildung auch in Deutschland wachsende Aufmerksamkeit. Dies wird sowohl durch ihre zunehmenden Verankerung in den Ziel- und Aufgabenstellungen von Organisationen und Institutionen deutlich, als auch durch die kritische Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Strategien und Konzepten der menschenrechtsbezogenen Bildungsarbeit, die sich in aktuellen Publikationen niederschlägt. Dieses wachsende Interesse ist nicht zuletzt dem Engagement des Hochkommissariats für Menschenrechte der Vereinten Nationen zu verdanken, das im Anschluss an die Weltmenschenrechtskonferenz der VN 1993 in Wien eine Dekade zur Menschenrechtsbildung (1995-2004) ins Leben rief. Die Fortführung der Dekade, so der Beschluss der 60. Sitzung der Menschenrechtskommission in Genf vom 21. April 2004, soll in Form eines Weltaktionsprogramms für Menschenrechtsbildung geleistet werden, das am 1. Januar 2005 beginnt.

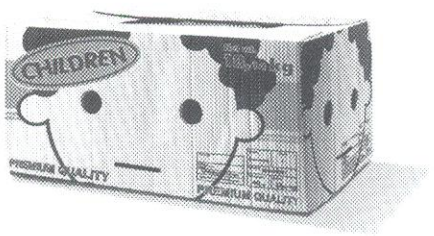
Aus diesem Anlass widmet sich das vorliegende ZEP-Heft der Menschenrechtsbildung aus der internationalen Perspektive und stellt internationale Erfahrungen und Reflexionen über Programme und Initiativen vor. Hierbei fließen Beiträge und Diskussionen einer Fachkonferenz ein, die zum Thema „Das Recht auf Bildung für alle - Menschenrechtsbildung und die Aktualität der Pädagogik Paulo Freires" im November 2003 an der *Carl von Ossietzky* Universität Oldenburg stattfand. Die Konferenz brachte über 140 Teilnehmer/innen aus 13 Ländern zusammen, die sich in Diskussionsforen über ihre Erfahrungen, Probleme und Herausforderungen in der Menschenrechtsbildung vor dem Hintergrund jeweils spezifischer Kontexte austauschen konnten. Hauptveranstalter der Konferenz war das Deutsche Institut für Menschenrechte (Berlin), das sich auch als Kooperationspartner für dieses Themenheft engagiert hat.

Als Einführung in die Thematik kann der Artikel von *Ulrike Hanemann* gelten, die das Recht auf Bildung als ein Recht auf Menschenrechtsbildung charakterisiert und die Arbeit (vor allem) der UNESCO in diesem Feld beschreibt. Ein konkretes Beispiel für die Schwierigkeiten der Umsetzung einer menschenrechtsbezogenen Bildungs- und Sozialarbeit diskutiert *Linda Smith*. Ihr Artikel dokumentiert die aktuelle Situation Südafrikas bei der Transformation der Post-Apartheid-Gesellschaft zu einem demokratischen Rechtsstaat. *Rui Gomes* stellt das Programm zur Menschenrechtsbildung des Europarats vor, das auf die Europäische Menschenrechtskonvention (EMRK) zurückgeht. Er konzentriert sich insbesondere auf die Erfahrungen in der Ausbildung von Multiplikator/innen der außerschulischen Jugendarbeit. *Heinz-Peter Gerhardt* reflektiert in seinem Artikel über die Grundbegriffe und theoretischen Muster der befreienden Pädagogik Paulo Freires. Dabei zeigt er, wie Befreiungspädagogik und Menschenrechtsbildung gemeinsame Anliegen und Schnittstellen aufweisen: die praktische Anerkennung der Würde aller Menschen und ihre selbsttätige Befreiung aus Dominanz- und Unterdrückungsverhältnissen.

Dieses Heft wurde in Kooperation mit dem Deutschen Institut für Menschenrechte erstellt.

Claudia Lohrenscheit
Berlin, im Oktober 2004

Deutsches Institut für Menschenrechte



Eine Ware, bei der die Nachfrage stetig steigt: Kinder. Täglich werden weltweit 3000 von ihnen gehandelt. Ihre Familien verkaufen sie aus Not oder Unwissenheit an skrupellose Menschenhändler. Die Folge: Auf Plantagen, in Fabriken und Bordellen werden sie oft jahrelang ausgebeutet. UNICEF kämpft dagegen. Helfen Sie uns dabei. Spendenkonto 300 000. Sozialbank Köln (BLZ 370 205 00).

www.unicef.de

unicef

Ortstermine
Rechtshilfe und Menschenrechtsarbeit
z.B. in Chile, Guatemala, der Türkei
medico international
Hilfe im Handgemenge
www.medico.de - Tel. 069-944380

Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik

27. Jahrgang Dezember 4 2004 ISSN 1434-4688D

Ulrike Hanemann 2 **Das Recht auf Bildung als Recht auf Menschenrechtsbildung. Die Perspektive der UNESCO**

Linda Smith 6 **Curent Challenges for the Realisation of Human Rights in South Africa**

Rui Gomes 12 **Möglichkeiten und Herausforderungen der Menschenrechtsbildung in der Jugendarbeit. Die Erfahrungen des Europarates**

Heinz-Peter Gerhardt 18 **Befreiende Pädagogik. Ein multiparadigmatischer Ansatz**

David Selby 23 **The Signature of the Whole. Radical Interconnectedness and its implications for Global and Environmental Education**

Porträt 32 **Das Deutsche Institut für Menschenrechte**

BDW 34 **Afrika im Kontext: Weltbezüge in Geschichte und Gegenwart/Bildungskongress Netzwerke für Globales Lernen/„Lesen und lesen lassen"**

37 **Rezensionen/Kurzrezensionen/Unterrichtsmaterialien**

44 **Informationen**

Impressum

ZEP - Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 27. Jg. 2004, 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)
Abbildungen: (Falls nicht bezeichnet) Privatfotos oder Illustrationen der Autoren.
Titelbild: Deutsches Institut für Menschenrechte
Diese Publikation ist gefördert vom Evangelischen Entwicklungsdienst-Ausschuss für Entwicklungsbezogene Bildung und Publizistik, Bonn. Das Heft ist auf umweltfreundlichem chlorfreien Papier gedruckt.

Ulrike Hanemann

Das Recht auf Bildung als Recht auf Menschenrechtsbildung

Die Perspektive der UNESCO[1]

Zusammenfassung: Die Autorin skizziert grundlegende Anforderungen des Menschenrechts auf Bildung mit Blick auf qualitative und quantitative Aspekte. Dabei bezieht sie die normativen Grundlagendokumente aus dem Kontext der Vereinten Nationen und der UNESCO mit ein und verdeutlicht am Beispiel der Alphabetisierung den weltweiten Stand zur Umsetzung des Menschenrechts auf ‚Bildung für alle'.

Die UNESCO verfügt seit ihrer Gründung 1945 über langjährige Erfahrungen im Bereich der Menschenrechtsbildung. Seit 1995 hat sie ihre diesbezüglichen Aktivitäten in den Rahmen der UN-Dekade für Menschenrechtsbildung gestellt (1995 – 2004), die sich auf verschiedene normative Instrumente der UNESCO und der Vereinten Nationen stützt. Das Interesse der UNESCO an Menschenrechtsbildung hat zusätzlichen Auftrieb erhalten durch die Schlüsselrolle, die ihr in der Bewegung ‚Bildung für alle' zukommt. In den 1990er Jahren, als diese Bewegung mit der Weltbildungskonferenz in Jomtien (Thailand) ins Leben gerufen wurde, stand noch die Zielsetzung eines Zugangs zu Bildung für alle im Vordergrund. Zehn Jahre später zeigten die Ergebnisse, dass dies nicht ausreichend war. Der auf dem Weltbildungsforum im Jahre 2000 in Dakar (Senegal) verabschiedete Aktionsrahmen unterstreicht daraufhin die Notwendigkeit, die Bemühungen vor allem auf die Qualität von Bildung für alle zu richten und auf der Grundlage einer ‚erweiterten Vision' von Bildung zu agieren.

Bildung mit dieser neuen Qualität muss sich auf einen Menschenrechtsansatz stützen und Bereiche wie beispielsweise kulturelle Vielfalt, Mehrsprachigkeit, Frieden, Gewaltlosigkeit, nachhaltige Entwicklung sowie die darauf bezogenen lebensnotwendigen Fähigkeiten und Kompetenzen einschließen. Der Anspruch einer effektiven Umsetzung der Menschenrechte im gesamten Bildungssystem und in allen Lernumfeldern impliziert weit reichende Reformen von Bildungsstrukturen, Verwaltung, Inhalten, Lernmaterialien, Unterrichtspraktiken sowie der Aus- und Fortbildung des Lehrpersonals. Dabei leistet die UNESCO, im Rahmen ihrer Möglichkeiten, den Mitgliedsstaaten fachliche Unterstützung.

Die Mission der UNESCO ist die Förderung des Zugangs zu einer qualitativ hochwertigen Bildung für alle als ein grundlegendes Menschenrecht. Gleichzeitig bietet qualitative Bildung den geeigneten Rahmen für die Realisierung von Menschenrechtsbildung. Die Aktivitäten der UNESCO zur Förderung der Menschenrechtsbildung umfassen die Entwicklung und das Monitoring internationaler normativer Instrumente, die Unterstützung bei der Entwicklung regionaler und nationaler Kapazitäten sowie das Eintreten für den Menschenrechtsansatz bei den Mitgliedsstaaten der Vereinten Nationen sowie die internationale Vernetzung dieser Arbeit.

Das Engagement der UNESCO im Bereich der Menschenrechtsbildung stützt sich vor allem auf zwei Instrumente: Die Empfehlungen von 1974 zur Bildung für internationale Verständigung, Zusammenarbeit und Frieden sowie Bildung bezogen auf Menschenrechte und grundlegende Freiheiten und die Erklärung mit dem integrierten Aktionsrahmen von 1994 zur Bildung für Frieden, Menschenrechte und Demokratie, die maßgebend für die oben bereits erwähnte Dekade zur Menschenrechtsbildung der Vereinten Nationen (1995 – 2004) ist. Die UNESCO beobachtet und kontrolliert die Umsetzung dieser Instrumente sowie auch der Zielsetzungen von Dakar (2000) zur Erreichung von ‚Bildung für alle' in den Mitgliedsstaaten und veröffentlicht die entsprechenden Berichte, in denen Trends, Schwierigkeiten und Hindernisse sowie Beispiele erfolgreicher Programme analysiert werden.

Das Menschenrecht auf Bildung für alle

Die Verwirklichung des Rechts auf Bildung für alle stellt gegenwärtig eine der größten Herausforderungen an die internationale Staatengemeinschaft dar. Bildung – und insbesondere Alphabetisierung – ermöglichen den Zugang zum Lesen und damit auch zum kritischen ‚Verständnis der Welt', wobei für den brasilianischen Befreiungspädagogen Paulo Freire Alphabetisierung nicht nur beinhaltete, zu lernen das ‚Wort zu lesen', sondern auch die ‚Welt zu lesen'.

Die Welt zu verstehen ist wiederum der Schlüssel dazu, uns selbst und diese Welt zu verändern. Es ist der Schlüssel zu einer Zukunft in Freiheit und Hoffnung. Jedoch stellt sich die Frage: In welchem Maße konnten bislang solche Hoffnung und Freiheit in die Realität umgesetzt werden?

Das Menschenrecht auf Bildung ist fest in der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte der Vereinten Nationen

© *Deutsches Institut für Menschenrechte*

(1948) verankert. Der innere Wert von Bildung – die natürliche Fähigkeit, ohne Diskriminierung wert- und sinngebend auf das Leben der Menschen zu wirken – macht ihren Kern als Menschenrecht aus. Überdies fungiert Bildung auch als unentbehrliches Medium zur Erschließung, Begründung und zum Schutz anderer Menschenrechte. Sie liefert einige der notwendigen Voraussetzungen zur Erlangung der Rechte auf Gesundheit, Sicherheit, wirtschaftliches Wohlergehen sowie für die Partizipation an gesellschaftlichen und politischen Aktivitäten. Verschiedene Erfahrungen belegen, dass dort, wo das grundlegende Menschenrecht auf Bildung gewährleistet ist, sich auch der Zugang und die Ausübung anderer Rechte verbessert und sich die ungerechte Verteilung von Lebenschancen verringert.

Mit dem Recht auf Bildung gelingt es auch, die Kluft zwischen zivilen und politischen Rechten auf der einen Seite, und den wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Rechten auf der anderen Seite zu überbrücken, weil es all diese Rechte auf die eine oder andere Weise mit einschließt. Beispielsweise hat sich – wie schon angedeutet – in der Vergangenheit gezeigt, dass es bei den Bemühungen zu Erreichung des Ziels ‚Bildung für alle' nicht ausreicht, für verbesserte Zugangsmöglichkeiten zur Schule zu sorgen, was einer Realisierung des Rechts auf Bildung auf quantitativer Ebene gleichkommt. Die Umstände, die zur Diskriminierung führen, sind normalerweise so komplex, dass alle Menschenrechte innerhalb des Bildungswesens berücksichtigt werden müssen, um das Recht auf Bildung auch in qualitativer Hinsicht umfassend verwirklichen zu können.

Jedoch löst die Realität nicht ein, was die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte verkündet. Der uruguayische Schriftsteller Eduardo Galeano gibt einige aufschlussreiche Beispiele, wie die dreißig Artikel der Erklärung permanent verletzt werden durch das, was er als das „allgemeine Machtsystem" bezeichnet. Beispielsweise stellt er fest, dass Artikel 1 geltend macht: „Alle Menschen sind frei und gleich an Würde und Rechten geboren". Geboren ja, aber einige Minuten darauf beginnt die Auslese. Artikel 28 erklärt: „Jedermann hat Recht auf eine soziale und internationale Ordnung, in der die in dieser Erklärung ausgesprochenen Rechte und Freiheiten voll verwirklicht werden können." Die Kluft zwischen den ‚gut Betuchten' und den ‚Habenichtsen' in der Welt hat sich jedoch verdreifacht seit der Unterzeichnung der Menschenrechtserklärung[2]. „Und wie sieht es aus mit dem Recht auf das Kämpfen für eine andere mögliche Welt", so Galeano, „wenn diese Welt unmöglich geworden ist?" (Galeano 2002). Am Ende seines polemischen Essays plädiert Galeano für ein weiteres Menschenrecht, nämlich das Recht zu zweifeln, auch wenn es in der Erklärung nicht explizit genannt wird. Diese Einforderung des Rechts auf die Entwicklung und Ausübung eines kritischen Bewusstseins und auf das Eingreifen in eine Welt, um deren eingefahrenen grundlegenden Werte in ihr Gegenteil zu verkehren, führt uns zurück zum Ausgangsthema Bildung und Alphabetisierung.

Alphabetisierung als Praxis der Freiheit?

Das Recht auf Alphabetisierung wird immer noch 20% der über 15-jährigen Erwachsenen rund um den Globus verweigert (über 800 Millionen Menschen). Dies bedeutet, wie der General-Sekretär der Vereinten Nationen, Kofi Annan, anlässlich der offiziellen Eröffnungszeremonie der UN-Alphabetisierungsdekade im Februar 2003 feststellte, einen Tatbestand, „der uns alle mit Scham erfüllen sollte" (Annan 2003). Zweidrittel aller Analphabeten sind Frauen. Gleichzeitig wachsen weltweit über 110 Millionen Kinder auf, denen formale Bildung vorenthalten wird. Auch hier sind ungefähr Zweidrittel von ihnen Mädchen. Zusammengenommen spiegeln diese Zahlen einen traurigen Stand in Sachen Geschlech-

1953	Die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte: ein Leitfaden für Lehrer
1974	Empfehlung über Erziehung für internationale Verständigung, Zusammenarbeit und Frieden sowie Erziehung bezüglich der Menschenrechte und Grundfreiheiten
1978	Einführung des UNESCO Preises für ‚Erziehung für die Menschenrechte'
1978	Internationaler Kongress über Erziehung für Menschenrechte in Österreich
1987	Internationaler Kongress über Menschenrechtserziehung, Information und Dokumentation in Malta
1993	Int. Kongress über Erziehung für Demokratie und Menschenrechte in Kanada, Montreal: Weltaktionsplan für Erziehung und Unterricht über Menschenrechte und Demokratie
1993	Wiener Menschenrechtskonferenz: Bestätigung des Weltaktionsplans
1994	Gründung des Beratungskomitees zur Erziehung für Frieden, Menschenrechte, Demokratie, internationale Verständigung und Toleranz der Vereinten Nationen
1995	Verabschiedung des Integrierten Rahmenaktionsplans zur Erziehung für Frieden Menschenrechte und Demokratie
1993 – 2004	Dekade der Menschenrechtsbildung der Vereinten Nationen
2005	Follow-up der Dekade – Beginn des Weltaktionsprogramms für Menschenrechtsbildung

Stationen und Dokumente der Menschenrechtsbildung im Kontext der Vereinten Nationen
(zusammengestellt von Claudia Lohrenscheit)

tergleichheit und damit der Verweigerung eines weiteren grundlegenden Menschenrechtes wider.

Analphabetismus betrifft nicht nur die armen Länder im Süden. Funktionaler Analphabetismus ist ebenso weit verbreitet in den so genannten ‚entwickelten' Ländern des Nordens. Spätestens seit der PISA Studie müssen wir uns der Tatsache stellen, dass die Zielsetzung ‚Bildung für alle' in Deutschland mitnichten eine Realität darstellt. Eine/r von sechzehn Bürger/innen dieses Landes (über vier Millionen) sind funktionale Analphabet/innen.[3] Trotz der herrschenden Schulpflicht hat das deutsche Bildungswesen jahrzehntelang fortwährend funktionale Analphabet/innen produziert.[4]

Die UN-Alphabetisierungsdekade wurde unter dem Banner von ‚Alphabetisierung als Freiheit' eröffnet. Dieses anregende Motto kann in vielfacher Weise interpretiert werden. Da Alphabetisierung nie neutral ist – Paulo Freire wurde niemals müde, ihre intrinsische politische Dimension zu betonen – kann sie entweder angewandt werden, um Menschen zu stärken und mit Macht auszustatten oder sie an Beziehungen fesseln, die durch Abhängigkeit und Unterdrückung geprägt sind. Die Forderung, dass Alphabetisierung als befreiende Praxis kritische und aktive Ausübung von Bürgerrechten fördern soll, mag antiquiert anmuten in einer Welt, in der sowohl Wohlstand als auch Armut diametral zunehmen, in der Individualismus menschliche Solidarität verdrängt, und in der die viel gepriesene ‚politische Korrektheit' tatsächlich nur den gesunden Menschenverstand ersetzt.

Paulo Freire sprach unermüdlich von Befreiung, Hoffnung, Kampf und der Notwendigkeit, nicht zu resignieren. Diese Botschaft an sich ist wahrscheinlich wichtiger und nachhaltiger als jede Bildungstheorie oder Alphabetisierungsmethode. Freires Werk hat als Grundlage für die Weiterentwicklung des Verständnisses von Alphabetisierung gedient. So wird Alphabetisierung inzwischen als politische Praxis und kulturelle Aktion verstanden, deren Anwendung sich auf konkrete Kontexte des alltäglichen Lebens bezieht. Das hat für die internationale Gemeinschaft den Weg geebnet, Alphabetisierung nicht mehr als eine isolierte Fähigkeit (lesen, schreiben und rechnen) zu fördern, sondern stattdessen Alphabetisierung als einen wesentlichen Bestandteil breit angelegter Lernprozesse und als einen Schlüssel zum lebenslangen Lernen zu begreifen.

Der reformierte Alphabetisierungsbegriff, der aus dieser Sichtweise hervorgeht, berücksichtigt die vielfachen Verknüpfungen zwischen verschiedenen Praktiken der Alphabetisierung und ihren gesellschaftlichen Kontexten. Dies beinhaltet auch, sich weniger darauf zu konzentrieren, was Alphabetisierung mit Menschen macht oder machen kann, und mehr auf das, was die Menschen mit Alphabetisierung tun oder tun können.

In der „Schule der Welt auf dem Kopf", die so brillant von Eduardo Galeano beschrieben wird, „ist Unterricht in Machtlosigkeit, Gedächtnisschwund und Resignation Pflicht" (Galeano 2000, S. 16). In diesem Kontext besteht eine der größten Herausforderungen für die Alphabetisierung darin, zu ei-

nem Werkzeug der Emanzipation (im Englischen ist hier der Begriff ‚empowerment' geläufig)

und zur Erlangung von Autonomie für die Lernenden zu werden.[5] Dies beinhaltet die Notwendigkeit, die ‚verkehrte Welt' zum Gegenstand kritischer Analyse zu machen – ‚die Welt zu lesen' – und sich so zum Ziel zu setzen, eine andere mögliche Welt zu erahnen, zu suchen oder sich vorzustellen. Anstelle eines Ertragens der Gegenwart und einer Hinnahme der Zukunft, sollen Lernprozesse zu Bewusstseinsbildung führen sowie Veränderung ermöglichen und gestalten. Das erfordert die Freisetzung des verändernden Potenzials menschlicher und gesellschaftlicher Entwicklung. Es erfordert auch die Pflege einer Kommunikation, die horizontal und dialogisch ist, und es verlangt nach dem Aufbau von Beziehungen, die das Teilen von Macht praktizieren.[6] Menschenrechtsbildung ist für diese „Gegenschule" (Galeano 2000, S. 16) Gegenstand und methodischer Ansatz zugleich. Eine weitere Herausforderung besteht darin, verschiedene Ansätze für unterschiedliche und spezifische Kontexte und Praxisfelder zu entwickeln, die diese Art von Lernen fördern und ermöglichen.

Die UNESCO ist bestrebt, weltweit erfolgreiche Praxisbeispiele zu finden, zu dokumentieren und Interessierten zugänglich zu machen. Auch ist sie bemüht die Mitgliedsstaaten anzuregen, Menschenrechtsbildung und eine rechtsgestützte Bildung von Qualität als festen Bestandteil in die nationalen Bildungssysteme und deren politische Rahmenrichtlinien zu integrieren. Zu den zukünftigen Aufgaben, die sich die UNESCO vorgenommen hat, gehören das weitere Monitoring von Menschenrechtsbildung als Teil der Menschenrechte in den Mitgliedsstaaten, die Integration der Menschenrechtsbildung in alle nationalen Bildungssysteme – im Einklang mit den Prinzipien von Universalität, Unteilbarkeit und Interdependenz aller Menschenrechte, die Integration der Menschenrechtsbildung in die nationalen Aktionspläne von ‚Bildung für alle', den Aufbau von strategischen Partnerschaften mit anderen auf die Menschenrechtsthematik spezialisierten Organisationen und die Umsetzung der ‚UNESCO-Strategie zu Menschenrechten', in der die Menschenrechtsbildung eine prioritäre Rolle einnimmt.

Anmerkungen

1 Der vorliegende Artikel ist eine überarbeitete und erweiterte Fassung eines Vortrages der Autorin, die (in englischer Sprache) im November 2003 auf der Konferenz ‚Das Recht auf Bildung für alle – Menschenrechtsbildung und die Aktualität der Pädagogik Paulo Freires' in Oldenburg gehalten wurde.

2 Galeano fundiert diese Aussage mit dem Hinweis, dass im Rahmen der internationalen Ordnung selbst Zahlenwerke der Vereinten Nationen belegen, dass heute etwa zehn Einzelpersonen mehr Reichtum besitzen als 54 Länder zusammen. Zwei Drittel der Weltbevölkerung lebt von weniger als zwei Dollar pro Tag (Galeano 2002, S. 2).

3 Als funktionale Analphabet/innen werden diejenigen Erwachsenen bezeichnet, die ihre Schulpflicht erfüllt haben (also nicht ‚totale Analphabet/innen' sind), jedoch kaum lesen und schreiben können und deswegen von der Teilnahme an schriftlicher Kommunikation in den verschiedenen Arbeits- und Lebensbereichen ausgeschlossen sind. Die Grenzziehung zwischen funktionalen Analphabet/innen und den ausreichend Alphabetisierten muss jeweils in Bezug auf eine konkrete Gesellschaft in einem bestimmten Moment ihrer historischen Entwicklung vorgenommen werden.

4 Jürgen Genuneit führt die Ursachen für den funktionalen Analphabetismus in Deutschland auf die Folge alter und neuer Formen von Armut zurück: ökonomische Armut, soziale Armut, kommunikative Armut, pädagogische Armut und politische Armut (Genuneit 1996, S. 4 – 6).

5 In einem seiner letzten Bücher plädiert Paulo Freire für eine ‚Pädagogik der Autonomie'.

6 Birgit Rommelspacher nennt, in Anlehnung an Pinderhughes, das *power sharing* als einzige Möglichkeit, den eigenen Machtanspruch in seiner destruktiven Dynamik zu überwinden. Es impliziert auch, die eigenen Grenzen anzuerkennen (Rommelspacher 1995, S. 143).

Literatur

Annan, Kofi: Literacy as freedom; veröffentlicht unter: http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=13919&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html; 13.2.2003.

Bundeszentrale für politische Bildung: Menschenrechte. Dokumente und Deklarationen. Bonn 1996 (2. Aufl.).

Freire, Paulo: Pedagogia da autonomía. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo 1996.

Freire, Paulo: Pedagogy of Hope: Reviving Pedagogy of the Oppressed. New York 1995.

Galeano, Eduardo: Hey Eleanor, You Forgot a Few; veröffentlicht unter: www.progressive.org/May%202002/gal0502.html, Mai 2002.

Galeano, Eduardo: Die Füße nach oben. Zustand und Zukunft einer verkehrten Welt. Wuppertal: Peter Hammer Verlag 2000.

Genuneit, Jürgen: Analphabeten in Deutschland – ein Armutszeugnis. In: Gewerkschaftliche Bildungspolitik (1996)6 – 7, S. 4 – 6.

Rommelspacher, Birgit: Dominanzkultur. Texte zur Fremdheit und Macht. Berlin, Orlanda Frauenverlag 1995.

UNESCO: Human Rights Education, http://portal.unesco.org/shs/en/ev.php-UR...3516&_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html, 2.10.2004.

UNESCO: EFA Global Monitoring Report 2002. Education for All. Is the World on Track? Paris 2002.

UNESCO: Education for All. An international strategy to put the Dakar Framework for Action on Education for All into operation. Paris 2002.

UNESCO: The World Education Report 2000. The Right to Education: Towards Education for All throughout Life. Paris 2000.

UNESCO/Economic and Social Council: Right to Education. Scope and Implementation. General Comment 13 on the right to education (Art.13 of the International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights). Paris 2003.

Dr. Ulrike Hanemann, geb. 1955, Erziehungswissenschaftlerin; seit 2001 Consultant am UNESCO Institut für Pädagogik (UIE) in Hamburg; von 1984 bis 1992 Tätigkeit als Dozentin an der Fakultät für Erziehungswissenschaften der Autonomen Nationalen Universität Nicaraguas in León; Promotion über die sandinistische Bildungsreform in Nicaragua an der Technischen Universität Berlin; Beratertätigkeiten für GTZ, EU, UNICEF und UNESCO im Bereich von Alphabetisierung, Grundbildung, Erwachsenenbildung und zweisprachig-interkultureller Bildung. Für das UIE tätig in den Bereichen Alphabetisierung, non-formale und Erwachsenenbildung in der Perspektive lebenslangen Lernens, unter anderem in Kosovo, Afghanistan, und Botswana, sowie Monitoring von Bildungsangeboten für Zielgruppen mit spezifischen Lernbedürfnissen wie beispielsweise jugendliche und erwachsene Indígenas in Lateinamerika.

Linda Smith

Current Challenges for the Realisation of Human Rights in South Africa[1]

„[...] We enter into a covenant that we shall build a society in which all South Africans, both black and white, will be able to walk tall ... assured of their inalienable right to human dignity - a rainbow nation at peace with itself in the world" (Nelson Mandela on occasion of his inauguration 1994).

Zusammenfassung: Die Autorin zeigt, dass obwohl die Verfassung des südafrikanischen Post-Apartheid-Staates auf die Prinzipien der Förderung, des Schutzes und der Realisierung von Menschenrechten aufbaut (promote, protect and fullfill human rights), auch zehn Jahre nach dem Ende der Apartheid diese Werte und Rechte durch extreme Armut und die Ungleichverteilung der Machtverhältnisse konterkariert werden. Sie argumentiert, dass die Entwicklung Südafrikas als ‚Regenbogennation' - einem von Nelson Mandela geprägten Begriff - von der Neu- und Umverteilung der Ressourcen und vor allem von der Dekonstruktion sozialer und ethnischer (racial) Bevölkerungsgruppen abhängt. Menschenrechtsbezogene Bildungs- und Sozialarbeit kann aus Sicht der Autorin dazu beitragen, die kritische Reflexion über die sozialen Beziehungen, strukturelle Unterdrückung, Menschenrechte und Befreiung anzuregen und zu befördern. An den Beginn ihrer Ausführung stellt die Autorin ein Beispiel aus der Praxis Sozialer Arbeit, das die konkrete Gefährdung und Missachtung vor allem der sozialen und wirtschaftlichen Menschenrechte in Südafrika - und somit auch die Anforderungen an die Soziale Arbeit - illustriert.

Introduction

In 1994 South Africa was finally liberated from the oppressive system of apartheid. Its people celebrated the coming of a new democracy, with one of the world's most progressive Bill of Human Rights and a preceding journey of reconciliation, dialogue and commitment to national unity. However, in spite of Human Rights being placed high on the agenda of the nation, realization of these rights are challenged by significant obstacles.[2] Extreme poverty and social inequality, unequal power relations and race based collective identities pose a threat to the ideals of nation building. Ten years on, it is time that we engaged critically with the visions and ideals expressed in the early days of South Africa's democracy and in the Constitution. We need to ask ourselves what concrete steps we have taken, failed to take or still need to take, to realize our original aspirations. It is necessary to ask whether people that were oppressed have been truly liberated, or whether liberation has only occurred in the statutes and in the minds of the elites. The question of realizing human rights in South Africa is intrinsically linked to the question of how the society deals with the realities of continuing structural oppression, racism, poverty and disadvantage, that are still endemic. It will be argued that what is required is a large scale redistribution of economic resources, a transformation of the way in which ‚race' is constructed, and the development of critical consciousness about social realities, structural oppression, human rights and liberation. The role that social work practice with its ideals of empowerment, within a developmental social welfare context and drawing on the critical pedagogical approach of Paulo Freire (1973) is considered as one of the ways in which the realization of human rights may be facilitated in South Africa.[3]

The socio-economic context of South Africa[4]

South Africa has a population of approximately 45 million people. Vast levels of poverty and one of the highest levels of inequality in the world pose a threat to the 1994 political liberation. Unemployment continues to hover around the 40% mark. According to the Human Science Research Council (HSRC), fifty percent of South African households can be classified as poor. [5]

The extremes of wealth and poverty have increased, and these trends continue along racial lines. Statistics, like the ‚Poverty and Inequality Report', commissioned by the Office

Illustrative Case-Study: "From the files of a social worker"[6]

The following case study is presented as anecdotal information relevant to some of the issues facing people living in South Africa. It attempts to illustrate the socio-economic context, as well some common racialised identities and stereotypes prevalent in current South African society.

"Ms M, a single mother of two children (aged 3 and 7 years old) has been reported to the local Child Welfare Society for neglecting her children. After investigation by the social worker, it emerges that Ms M regularly leaves her children alone in the small one roomed corrugated iron structure in the Orange Farm informal settlement area south of Johannesburg when she goes to sell vegetables at the nearby taxi-rank. She has been unable to find work and although she is aware of the child support grant, has been unable to apply for it as she has no identity document.[7] She finds it difficult to get to the Department of Home Affairs and apply for her identity document as she cannot afford the transport costs.[8] The father of her two children pays no maintenance and cannot be traced. Their relationship was characterized by much violence and so his absence is preferred by Ms M. Six months ago she was diagnosed as being HIV positive. Her former (white) employer had decided that she should not continue doing childminding and domestic work as she was concerned about the risk of infection to her own children. Her employer had chosen not to provide any pension fund or to contribute to the UIF.[9] Ms M is unaware that she could challenge her former employer and does not question her judgement as the employer is white, well educated and respected in her community.[10] The employer in turn believes that Ms M should have taken better care of herself to avoid contracting HIV and that she should rely on her extended family and neighbors to take care of her.[11] The social worker visits Orange Farm once a week. She has a "caseload" of 150 families and is involved in various community work programmes relating to the enhancement of family life, early childhood development projects and HIV/AIDS awareness. She works for the local Child Welfare Society, a non-governmental organisation which receives a 50 percent subsidy from the government for its child and family protection services."

of the President and published in 1997 indicate that poverty and inequality in South Africa have actually worsened, which may be attributed to a complex interplay of South Africa's colonial and apartheid history with the global economic and political context in which South Africa's liberation from apartheid has taken place. Sewpaul/Hölscher (2004) argue that the ANC's 1997 Growth, Employment and Redistribution programme (GEAR) represents but a South African version of the International Monetory Fund's Structural Adjustment Programmes (SAPs).

It is in this context, that one is to read the Department of Social Development's warning that „in a society in which existing levels of social inequality and poverty are already very stark as a result of apartheid economic policies, this interaction between existing local inequalities and new emerging forms of inequality due to globalisation may lead to unsustainable levels of marginalisation, vulnerability and poverty" (Department of Social Development 2000, p. 8). Terreblanche (2002) speaks of South Africa as a society so deeply divided that it actually consists of two worlds with little, and progressively less, interaction: „One world is modern, smart, professional, efficient, and globally oriented; the other neglected, messy unskilled, downtrodden, and thriving on crime and violence. To complicate matters, political and economic developments over the past 30 years have increased the distance between these 'two worlds', and destroyed what beneficial interaction might have previously existed between them. South Africa is en route to a situation in which the only interaction between the 'two worlds' will be at the level of crime, violence and contagious diseases, that will be 'exported' daily from the third-world periphery to the first-world enclave" (Terreblanche 2002, p. 425).

Thus, it may be argued that socio-economic policy choices in post-apartheid South Africa have effectively increased rather than decreased previous levels of poverty and inequality and arguably contributed to further fragmentation of the society, rather than to the task nation building.

Realisation of socio-economic rights

In acknowledgement of the apartheid past, the South African Constitution reflects a heightened concern for vulnerable and disadvantaged groups (Graham 2000, p. 32). Its Bill of Rights includes a strong commitment to socio-economic rights, which have an important role to play in the consolidation of a democracy. These include environmental rights, rights of access to land, housing, health care services, food, water and social security, children's socio-economic rights and rights to education. All of these rights are „subject to judicial review and enforcement" (Graham 2000, p. 30). However, the Constitution does not guarantee these rights in an unqualified fashion but instead obliges government to seek the gradual improvement of access to, for example, food, water, shelter, welfare and health care services. This situation has had several repercussions, amongst them, for race relations in the country and for the social development agenda to which the South African government has made repeated commitments.

Lohrenscheit (2000, p. 10) poses the question „what do we tell our learners when they know about their human rights but cannot find meaningful ways for their realization (e.g. in poorer countries where even basic rights [...] are not fulfilled)". Moreover, the past ten years of neo-liberal socio-economic

policies have contributed to a sense among people that liberation essentially means the freedom to compete with one another for inadequate resources.

The implementation of socio-economic rights as included in the SA Bill of Rights demands that the judiciary and the South African Human Rights Commission to play a more interventionist role (Nthai 2002). Nthai goes on to quote Nelson Mandela at the occasion of the ANC Human Rights conference in 1991 as follows: „A simple vote, without food, shelter and healthcare is to use first generation rights as a smokescreen to obscure the deep underlying forces which dehumanize people. It is to create an appearance of equality and justice, while by implication socio-economic inequality is entrenched".

It is only through a more interventionist, large scale redistribution of resources, that these forces of racialised dehumanisation and inequality will begin to be addressed. Buhlungu (2002, p. 11), also argues in this regard that the affirmation of black people through the non-racial reforms of constitution, legislation and new institutions is not sufficient. Such efforts must be accompanied by large-scale redistributions of resources to ensure quality of life chances for all citizens.

Race-based collective identities and unequal power relations

A challenge to the realization of human rights in South Africa, is the historically entrenched racism and the development of race-based collective identities, which continue to shape people's experiences and interactions. Racism in South Africa and its concomitant domination, marginalisation and unequal power relations has a great impact on human rights realization. Duncan et al (2001) maintain that social scientists agree that racism involves systematically skewed relations of power in all major spheres of social organization. Although apartheid has ended, its impact in terms of the meaning of specific racial identities will be felt for many years to come. In this regard, Stevens (2001, p. 46) cites the Human Rights Commission of 2000 who maintained that in spite of unprecedented social and political transformation towards a post apartheid society, racism as an ideology remains largely entrenched within the social fabric. It is in this context that the realization of human rights demands a far deeper shift of consciousness among people who have become 'entrapped' in their race based identities, where these race based identities seem to dictate continued discrimination and prejudice.

The „successful" separation of racial groups in apartheid South Africa through the development of racially determined „group areas" has persisted. Geographic areas remain predominantly organized according to race. According to Buhlungu in the absence of organized racial mobilization, the spatial separation of the races allows further racial inequality and racism to occur unnoticed within the home, the church, the workplace and in cultural settings. People tend to enter the discourse of non-racism in a limited way only, outside of the predominantly racially determined social and geographical groupings. He states: „when these multiracial crowds disperse, they leave behind the discourse of non-racialism and each race disappears into its racially segregated enclave [...] here people from each race continue to demonise other races and call them names." (Buhlungu 2002, p. 18).

In the context of race based collective identities in South Africa, non-racism as a goal of the democratic process seems to be a discourse that glosses over the realities of racial inequalities and racism. According to Buhlungu (2002, p. 20) non-racialism inadvertently encourages denial and a culture of silence about inequality of power relations as it avoids discussion and confrontation of thorny issues. Non-racialism may seem to be a noble discourse. However, unless realties of race and unequal power relations are engaged with critically and addressed in a deliberate way, racism and racially determined identities and stereotypes will continue to offer a major challenge to human rights realization.

Myths perpetuated by the previous oppressive regime that have been internalized by both the oppressed and the oppressor thus continue to operate and drive thinking. One of these, as described by Freire (1973, p. 135), is the myth that the oppressive order is a ‚free' society. In the South African context, the similar myth is that „if institutionalized racism is outlawed, society will be free". However, the impact of this institutionalised racism cannot be ignored. Cesaire, cited by Fanon (1967, S.7) writes: „I am talking of millions of men [and women; L.S.] who have been skillfully injected with fear, inferiority complexes, trepidation, servility, despair, abasement".

The consequences of the negative aspects of racial identities in post colonial and post apartheid South Africa severely challenge the development of a consciousness for the attainment of human rights because people remain inwardly trapped by their stereotypes, senses of superiority/ inferiority and self-defeating attittudes

Furthermore, in South Africa, race cannot be separated from class due to the vastly skewed proportioning of wealth between black and white people. Race has been used historically as a class stratifier. In this regard, Buhlungu (2002, p. 1) maintains that historical racial injustices that prevailed under colonialism and apartheid continue to this day, albeit without legal or state sanction. The other ‚success' of the apartheid system was to be found in its efforts to create a class stratified society along racial lines. This has meant that wealth is distributed along racial lines and racial identities have largely become tied up with class identities. As argued earlier, unless economic resources are redistributed, it is impossible for race to cease being the primary socio-economic stratifier in South Africa. Collective race based identities and stereotypes, as well as a society stratified into classes along racial lines with the concomitant racially based power relations, therefore seem to hinder the process of liberation and realisation of human rights.

Brutalisation of South African cultures

The realization of human rights is further impeded by what we would like to refer to as a brutalisation of South African cultures. According to Freire (1970, p. 150), cultural invasion, which occurs when an oppressive group penetrate the cultural

context of another group, the creativity of the invaded group is inhibited. They become convinced of their ‚intrinsic inferiority' and become alienated from the values of their own culture. In the case of South Africa, the extent and depth of not only cultural but also ethnic ‚invasion' is difficult to describe.

Further, Apartheid's ‚divide and rule' approach that was used to achieve the goals of subjugation of groups, achieved a deep division between groups of South Africans which may not have existed given a more equal sharing and partnership of ethnic groups.

Not only the culture, but the very organization of society was brutalized by apartheid. According to the Population Report (2000, p. 61), apartheid marginalized a majority of the population and tore families apart through inter alia the migrant labour system. In the words of Fanon (1963, p. 200) this means: „But the war goes on; and we will have to bind up for years to overcome the many, sometimes ineffaceable, wounds that the colonialist onslaught has inflicted on our people." These wounds contribute to the fact that people therefore do not easily engage in processes of critical analysis and reflection, being willing to challenge and take action against their realities - even when there has been liberation at a structural and at an institutional level.

Relationship between ubuntu and human rights

The value or philosophie of ubuntu[12] is an important notion when considering the issue of conscientisation towards and the attainment of human rights. Ubuntu is a concept and worldview that is intrinsically linked to African notions of collectivism and communalism, and declares, „I am only a person through others".[13] It has become a frequent theme in the transformation of social welfare in post apartheid South Africa. As such, it has since 1994 become a national ideal of doing things.

According to the 'White Paper for Social Welfare' (Department of Welfare 1997 1997, p. 11), ‚Ubuntu' is the principle of caring for each other's well-being and a spirit of mutual support. Each individual's humanity is ideally expressed through his/her relationship with others and theirs in turn through a recognition of the individual's humanity. It also acknowledges both the rights and the responsibilities of every citizen in promoting individual and societal well-being. Ubuntu therefore is an expression of communal and collective African values intrinsic to South African society. Human rights on the other hand, give expression to values of well-being and dignity on a somewhat more individual level. It could be argued that these two expressions of human values may sometimes be at variance. For example, within an ubuntu perspective, certain human rights are not fully compatible with principles of ubuntu and may in fact have led to a degradation of previously existing positive qualities of the South African way of life (for example, individual property rights being at variance with the concept of communal ownership of land which has traditionally served as a safeguard against poverty).

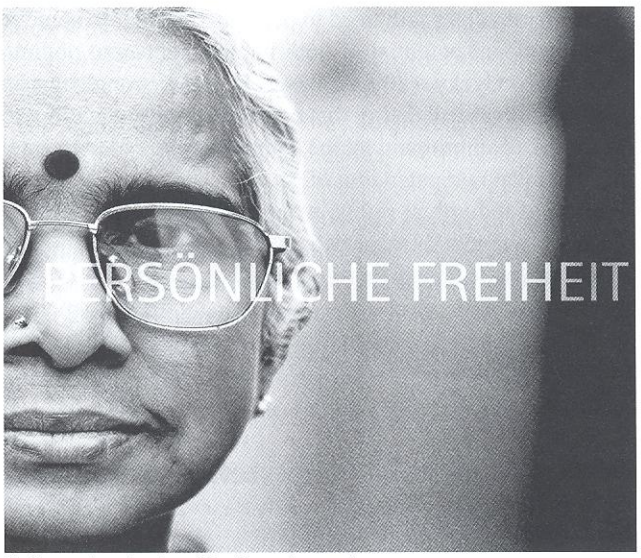
An interpretation of human rights that encompasses important cultural values will need to be found in order to achieve the liberational potential of both human rights and ubuntu. As stated by Gyekye (2000, p. 334), „I believe strongly that an ethical and political theory that combines an appreciation of, as well as a commitment to, the community as a fundamental value, and an understanding of, as well as a commitment to, the idea of individual rights, would be the most reasonable theory to support." Debate about the realization of human rights in South Africa therefore needs to include a critical engagement with the concepts of both, and needs to include a 'marriage' between ubuntu, human rights and liberating education.

The Social Welfare System and Social Work in South Africa

Old conceptions of welfare and development have been radically transformed over the past ten years. The 'White Paper for Social Welfare' (Department of Welfare, South Africa (1997, p. 2), in its preamble states: „South Africans are called upon to participate in the development of a equitable, people centred, democratic and appropriate social welfare system. The goal of developmental social welfare is a humane, peaceful, just and caring society which will uphold welfare rights, facilitate the meeting of basic human needs, release people's creative energies, help them achieve their aspirations, build human capacity and self-reliance, and participate fully in all spheres of social, economic and political life."[14] It furthermore states in the section on its principles: „Social welfare services and programmes will be based on respect for human rights and fundamental freedoms as articulated in the Constitution of the Republic of South Africa." (1997, p. 31)

During apartheid, social work services in many cases supported oppressive structures and processes. In general, little commitment was shown to the attainment of human rights, empowerment or liberation from oppression and poverty. In fact, the work of Paulo Freire was banned by the apartheid government and was considered to be subterfuge. McKendrick (2001, p. 106) describes how social work was associated with apartheid and domination, its major beneficiaries being the group that needed these services the least. It did not prioritise black poverty and it overwhelmingly emphasised social casework.

However, in spite of collusion in some instances with the oppressive regime, there were non governmental organizations and community based organizations which remained committed to the ideals of liberation from oppression. Social workers were included in those groups and were victimized, detained and/or banned from participation in public activities. This history of engagement and participation in the struggle for liberation found expression through community development work and ‚training for transformation' activities (a community development work approach based on Paulo Freire's work; Hope/Timmel 1984). Furthermore, the revision of training of social workers has received intensive attention over the past few years in order to ensure appropriately educated practitioners. Educators and institutions generally have attempted to



© *Deutsches Institut für Menschenrechte*

raise levels of critical thinking and conscientisation around human rights, forces of oppression and empowerment. In this regard, the White Paper for Social Welfare also comments on the need for the review of welfare education and training. It maintains that the training of social workers should include areas such as developmental social welfare; gender-sensitive welfare programming; appropriate programming for people with disabilities; the development of curricula in consultation with service providers and training which facilitates community participation (1997, p. 31). Social work thus forms an important part of the broader social welfare system in South Africa. With its emphasis on development and guided by the principles of the White Paper, it demonstrates a commitment to social justice, realization of human rights and making a significant contribution to poverty reduction.

Social work, empowerment and liberation

In social work, empowerment and liberation are important concepts. According to Lee, empowerment is used to describe everything that is done in social work, but everything that is done is not empowering (Lee 1994, p. 11). In the narrow sense, empowerment connotes only a psychological and personal sense of well-being which is de-politicised and not useful for institutional change. However, when including the concept of liberation in describing those processes and objectives which challenge oppression, empowerment is restored to its intended meaning. Saleeby (2002) describes the inclusion of the concept of liberation within individuals and communities in social work interventions as follows:"collectively, liberation unleases human energy and spirit, critical thinking, the questioning of authority, challenges to the conventional wisdom, and new ways of being and doing." (Saleeby 2002, S. 7; Lee (1994, p. 14) maintains that the ‚radical pedagogy' of Freire (1973) is clearly related to empowerment in social work. Through his ‚radical pedagogy', Freire provides a philosophy of education and development, which seeks to attain new levels of consciousness and true liberation among oppressed people, they themselves choosing the content of their education. The participants are recognised as thinking, creative people with the capacity for action. Development and education is initiated and achieved through a problem-posing methodology, dialogue, reflection, action and finally radical transformation (Hope/Timmel 1984). In his radical pedagogy, Freire (1973, p. 57) states that „problem posing education [...] affirms people as beings who transcend themselves, who move forward and look ahead, [...] for who looking at the past must only be a means of understanding more clearly what and who they are, so that they can more wisely build the future."

Powerlessness according to Lee (1994, p. 12), which is the absence of empowerment within individuals, is based on economic insecurity, absence of experience in the political arena, absence of access to information, lack of training in critical and abstract thought, physical and emotional stress, learned helplessness, and aspects of a person's emotional or intellectual makeup that prevent them from actualizing possibilities that do exist. In social work practice, empowerment seeks to create community with people to challenge them with the contradictions they face as vulnerable, hurt, or oppressed persons. Similarly, according to Hope/Timmel (1984, p. 3), „development, liberation and transformation are all aspects of the same process. It is not a marginal activity. It is the core of all creative human living."

Community work approaches in social work are especially congruent with these methods of Freire (1973) practically described by Hope/Timmel (1984). Social workers would therefore be well advised to study and find ways to implement the radical pedagogy and consciousness raising of Freire as a means to attain objectives of empowerment and liberation.

Conclusion

Human rights in post-apartheid South Africa have to be realised in a socio-economic context of vast levels of poverty and extreme inequality. This context is interpreted and mediated within and through race-based individual and group identities that continue to exist in South Africa today. This has impacted, and limited the realization of human rights. The enhancement and locally meaningful realisation of human rights is to be found in a radical redistribution of economic resources, a shift in unequal power relations, and a move away from the construction of identity in predominantly racial terms. Positive processes in South Africa which mitigate the challenges of realisation of human rights include the history of a broad based critical social, political and cultural engagement and the tradition and spirit of ubuntu. In order for South Africans to embrace values of human rights, they need to transform inwardly. It is in this regard that the work of Paulo Freire with regard to conscientisation and dialogue becomes relevant and essential. He states: „Liberation is like childbirth, and a painful one. The person who emerges is a new person, no longer oppressor or oppressed, but person in the process of achieving freedom [...]" (Freire 1973, p. 25).

Social work practice then, with its tradition of commitment to the empowerment and transformation of people inwardly

and at community level, has an important contribution to make in the national project of a transformed and liberated society.

Freire's critical pedagogy is particularly suitable for the revival, and enhancement of the realisation of human rights. It is therefore important that professions dedicated to social transformation, poverty eradication and human rights, such as social workers, become competent with Freire's methods of radical pedagogy and humanisation.

Annotations

1 This article is a revised and expanded version of the author's paper, presented in November 2003 at the conference ‚Das Recht auf Bildung für alle - Menschenrechtsbildung und die Aktualität der Pädagogik Paulo Freires' in Oldenburg, Germany.

2 Institutional provisions for the protection of Human Rights include the Constitutional Court, the Human Rights Commission; the Commission on Gender equality; the ratification of the International Convention on the rights of the child; the Constitutional Court; Public Protector; and the Independent Broadcasting Authority.

3 The work of Paulo Freire was implemented by various community workers during the 1970's and 1980's during the height of Apartheid South Africa.

4 Section 3 and 4 were written with the input of my colleague and friend, Dorothee Holscher, who played an important role in conceptualising the arguments in this paper generally, and in contributing significantly to the writing of the sections on the socio-economic context.

5 ‚Poor' is defined as a combined household income of less than R2000,00 (approximately 250 Euro) per month (HSRC 2003, p. 28).

6 This case study is based on information from a social worker's file working for a Child Welfare Society. Identifying details have been changed.

7 Child Support grant is a social security grant provided by the state since 1998, currently for all children under 11 years old of 170,00 Rand per child per month. In order to qualify, families living in informal settlement areas should not earn more than 1100,00 Rand per month, while those families living in formal settlement areas should not be earning more than 800,00 Rand per month.

8 A criticism of the social ‚security net' is that people find it difficult to access the resources available, due to the extreme poverty in which they find themselves. This poverty then prejudices their ability to gain access to the relevant resources for example being unable to afford transport costs to get to the resources.

9 Unemployment Insurance Fund: Employers of Domestic Workers are required by law since 2002 to contribute to this fund.

10 The superiority and right to privilege among whites was thoroughly imprinted in the minds of South Africans by apartheid race laws.

11 The romantisized notion that all black people have a readily functioning extended family that can support them has been shown to be untrue in recent research into urban family life (HSRC 2003).

12 Ubuntu, from the proverb umuntu ngumuntu ngabantu, a Xhosa expression of a notion common to all African languages and traditional cultures. A person is a person through persons (Shutte, 1993, p. 46). It is the relationship between a person and others that defines that person. It is however a controversial concept as it is debated that the term cannot be used as a singular ‚African cultural concept'.

13 „African culture" is in no way homogeneous. However, according to Van Staden (2000, p. 25), it is possible to understand „African culture" as a broad, inclusive term within the context of the struggle for liberation from colonial oppression.

14 The policy document for Welfare in the „new" South Africa, drawn up in 1997 with full and broad participation of stakeholders.

Literature

Buhlungu, S.: Racial equality: Post apartheid's elusive dream. Beyond Law (Vol 8:24): Instituto Latinoamericano de Servicios Legales Alternativas Bogotá, Colombia 2002.

Department of Social Development: Population, Poverty and Vulnerability: The state of South Africa's population Report 2000. Pretoria 2000.

Department of Welfare: White Paper for Social Welfare. Pretoria 1997.

Duncan, N./van Niekerk, A./de La Rey, C./Seedat, M. (eds): 'Race', Racism, Knowledge Production and Psychology in South Africa. Nova Science Publishers, New York 2001.

Fanon, F.: The Wretched of the Earth. Penguin Books, London 1963.

Fanon, F.: Black Skin, White Masks. Grove Weidenfield, New York 1967.

Freire, P.: Pedagogy of the Oppressed. The Seabury Press, New York 1973.

Government of the Republic of South Africa: The Republic of South Africa Constitution Act No. 108 of 1996. Government Printers. Pretoria 1996.

Graham, B.: The Impact of Different Conceptions of Socio-economic Rights in South Africa. University of the Witwatersrand. Johannesburg: Unpublished MA Thesis 2000.

Hope, A./Timmel, S.: Training for Transformation. Mambo Press. Zimbabwe 1984.

HSRC - Human Sciences Research Council: Final Draft: Describing families for policy. Cape Town: Unpublished report 2003.

Lee, J. A. B.: The empowerment approach to social work practice. New York: Columbia University Press 1994.

Lohrenscheit, C.: International Approaches to Human Rights Education. Paper Presented at the Annual Conference of the German Society for Educational Research. Göttingen 2000.

May, J. (ed.): Poverty and Inequality in South Africa: Meeting the Challenge. David Philip, Cape Town 2000.

McKendrick, B.: The Promise of Social Work: Directions for the Future. Social Work/Maatskaplike Werk, 37(2001)2), p. 105 - 111(2001).

Molefe, S.P.: Rural development in South Africa: Implications for Social Work Practice. Journal of Social Development in Africa, 11(1996)2, p. 21 - 31

Nthai, S.: Sowetan 18 March 2002. Johannesburg 2002.

Merten, M./ Haffajee, F./Stober, P.: A Calculated Gamble. In: Mail & Guardian. 14. November 2003, p. 2 - 3.

Peterson, S.: What is Black?: Black Racial Identity through Biography in Post Apartheid South Africa. Masters research report. University of the Witwatersrand. Johannesburg 2003.

Saleebey, D. (ed.): The strengths perspective in social work practice. Boston: Allyn and Bacon 2002 (3rd edition).

Sewpaul, V./Hölscher, D.: Social Work in Times of Neo-liberalism. A Post-modern Discourse. Pretoria: Van Schaik 2004 (in print).

Shutte, A.: Philosophy for Africa. Cape Town: UCT Press 1993.

Stevens, G.: Racism and cultural imperialism in the training of black clinical psychologists in South Africa: Identity, ambiguity and dilemmas of praxis, in Duncan, N, Van Niekerk, A./De La Rey, C./ Seedat, M. (eds.): 'Race', racism, knowledge production and Psychology in South Africa. New York: Nova Science Publishers 2001.

De La Rey, C./Seedat, M.. (eds): Race, Racism, Knowledge Production and Psychology in South Africa. Nova Science Publishers, New York: Nova Science Publishers 2001.

Terreblanche, S.: A History of Inequality in South Africa 1652 - 2002. Sandton: Jointly published by: University of Natal Press (Scottsville) and KMM Review Publishing 2002.

Van Staden, C.: Using Culture in African contexts. In: Coetzee, P.H./ Roux A.P.J. (eds.): Philosophy from Africa: a text with readings. Cape Town: Oxford University Press 2000.

Linda Smith ist Dozentin für Soziale Arbeit und Doktorandin an der University of the Witwatersrand, South Africa; Schwerpunkte in Lehre und Forschung sind Fragen der Sozialen Entwicklung, Sozialarbeit und Interkulturalität; Mitgliedschaft in verschiedenen nationalen Gremien Südafrikas, u.a. im National Department of Social Development: Family Policy Research Monitoring sowie im National Board of Family and Marriage Society of South Africa, the Research Panel of the Gauteng Provincial Department for Social Development.

Rui Gomes

Möglichkeiten und Herausforderungen der Menschenrechtsbildung in der Jugendarbeit

Die Erfahrungen des Europarates[1]

„Die Bildung muss auf die volle Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit und auf die Stärkung der Achtung vor den Menschenrechten und Grundfreiheiten gerichtet sein."
(Artikel 26 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte)

Zusammenfassung: Der Autor beschreibt das Programm zur Menschenrechtsbildung des Europarats als Querschnittsaufgabe. Er konzentriert sich in diesem Artikel auf die Darstellung der besonderen Aktivitäten der Menschenrechtsbildung in der außerschulischen Jugendarbeit (seit 2000). Dabei lässt er an verschiedenen Stellen seine praktischen Erfahrungen und Erkenntnisse aus der Arbeit mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen einfließen. Er charakterisiert die Grundlagen der Menschenrechtsbildungsarbeit des Europarats anhand von ‚COMPASS', einem Handbuch und Jugendbildungsprogramm zur Menschenrechtsbildung.[2]

Menschenrechtsbildung im Europarat

Es überrascht nicht, dass der Europarat, als internationale Organisation, die sich der Förderung von Menschenrechten, Demokratie und Rechtsstaatlichkeit verschrieben hat, Menschenrechtsbildung mit ins Zentrum seiner Maßnahmen und Aktivitäten stellt. Die Arbeit des Europarates geht auf die Europäische Menschenrechtskonvention (EMRK) und andere Rechtsinstrumente zurück, die geschaffen wurden, um neue Standards zur Förderung und Sicherung der Menschenrechte zu setzen, wie die Europäische Sozialcharta und das Übereinkommen zur Verhütung von Folter und erniedrigender Behandlung. Der Europarat entwickelt rechtliche Instrumente und nachprüfbare Menschenrechtsstandards, von denen der Europäische Gerichtshof für Menschenrechte sicherlich das bekannteste und anerkannteste Instrument ist. Die Sorge um die rechtliche Dimension der Menschenrechte und um die Wirksamkeit der in den Rechtsinstrumenten garantierten Rechte hat auch die praktische Arbeit und das Verständnis der Menschenrechtsbildung geprägt. Der Europarat hat sich durch seine Generaldirektion für Menschenrechte darauf konzentriert, ein allgemeines Bewusstsein für die Menschenrechte zu fördern und in spezifischen Programmen ausgewählte Berufsgruppen, wie etwa die juristischen Berufe oder die Polizei, weiterzubilden. Damit richtete sich die Arbeit fast ausschließlich auf den formalen Bildungssektor, etwa durch Fortbildungsprogramme für Lehrkräfte oder auf Projekte, wie dem zur Erziehung zu einer demokratischen Staatsbürgerschaft.

Die Förderung der Menschenrechte und einer menschenrechtsbezogenen Bildungsarbeit fällt im Wesentlichen in den Zuständigkeitsbereich nationaler und regionaler Behörden, vor allem für den Bereich der formalen Bildung. In der Konsequenz richtet sich die einzige Empfehlung des Ministerkomitees zur Menschenrechtsbildung [Nr. R (85)] an die Vermittlung und das Erlernen von Menschenrechtsinhalten in Schulen. Dabei wurden der außerschulische Sektor sowie die besondere Rolle der Jugendarbeit nahezu ignoriert. Jugendliche und junge Erwachsene sind erst seit kurzem eine besondere Zielgruppe der Menschenrechtsbildung des Europarates. Jedoch fließt die Förderung eines Bewusstseins für Menschenrechte und ihre Beachtung seit langem auch in andere Programme ein; als eine horizontale Dimension, die alle Aktivitäten des Europarates gestalten und inspirieren soll. Dies gilt auch für die jugendpolitischen Maßnahmen und Programmen der Direktion für Jugend und Sport.

Menschenrechte und Menschenrechtsbildung dienen oft als Grundlage für Wertorientierungen, und als politischer Rahmen für eine Vielzahl von Aktivitäten und Projekten, die von den Europäischen Jugendzentren veranstaltet oder vom Europäischen Jugendwerk gefördert werden. Das Spektrum reicht hier von Trainingskursen bis zu Sommerlagern, vom Jugendaustausch bis hin zur Schaffung eines Jugendnetzwerkes.

Auch in der praktischen Jugendarbeit, die von Nichtregierungsorganisationen und Lehrkräften überall in Europa geleistet wird, finden sich Ansätze zur Menschenrechtsbildung, d.h. Aktivitäten, deren Ziel bzw. deren Wert in der Förderung eines Bewusstseins über die Menschenwürde liegt. Die meisten dieser Aktivitäten richten sich an ausgewählte Jugend-

gruppen (Studierende, Gruppen besonders benachteiligter Personen, junge Frauen usw.). Sie verwenden spezifische Bildungs- oder politische Ansätze, bzw. konzentrieren sich auf ein bestimmtes Thema, das für die Mitglieder der Gruppe oder ihre Gemeinschaft von besonderem Interesse ist (Bildung, Umwelt, Frieden, Demokratie usw.). Dabei sollte jedoch Menschenrechtsbildung nicht als unsichtbares (implizites) Ziel in den Jugendprogrammen untergehen, sondern explizit hervorgehoben und thematisiert werden. Dies gilt auch für die Jugendprogramme der Europäischen Kommission. Obwohl Ziele und erzieherische Wertvorstellungen zahlreiche Bezüge zu den Menschenrechten aufweisen, gibt es nur wenige Hinweise auf eine Menschenrechtsbildung als solche. Einige Nationalagenturen haben offensichtlich eine sehr eingeschränkte Sichtweise von Projekten zur Menschenrechtsbildung, was in der Vergangenheit dazu geführt hat, dass sie Projekte, die sich spezifisch mit Menschenrechtsbildung auseinandersetzen, ausschlossen oder von ihnen abrieten. Der Unterschied zwischen einem impliziten und einem expliziten Ansatz bei der Menschenrechtsbildung ist jedoch weit mehr als Wortklauberei. Auch wenn es stimmt, dass ‚wir doch alle dieselben Ziele verfolgen' (eine Aussage, die immer wieder von Jugendarbeiter/innen und Lehrkräften zu hören ist), wissen wir, dass nur ein expliziter Ansatz jungen Menschen ermöglicht, den Lernprozess, in den sie eingebunden sind, zu verstehen und an ihm teilzuhaben, ihn möglicherweise sogar selbst zu kontrollieren.

Jugendprogramme zur Menschenrechtsbildung

Menschenrechtsbildung wird innerhalb der Organe des Europarates erst seit Kurzem als ein wichtiges Element der Jugendarbeit anerkannt, das einen inhärenten Wert hat und es verdient, beim Namen genannt zu werden. Das von der Direktion für Jugend und Sport des Europarates im Jahr 2000 aufgelegte Jugendprogramm zur Menschenrechtsbildung hat dazu beigetragen, Menschenrechte in den Alltag der Jugendarbeit einfließen zu lassen. Es ist ein vorsichtiger, aber entschlossener erster Versuch, Menschenrechtsbildung für Jugendarbeiter, Jugendbetreuer/innen und Lehrkräfte, die mit jungen Menschen vor allem im außerschulischen Bereich arbeiten, zugänglich und attraktiv zu machen. Es richtet sich nicht ausschließlich an diejenigen, die bereits erfahren, aktiv und motiviert sind, sondern es geht darum, Menschenrechte und Menschenrechtsbildung systematisch zu einem Teil der Wirklichkeit junger Menschen werden zu lassen. Dies ist keine leichte Aufgabe. Viele junge Menschen in Europa wachsen heute mit dem Eindruck auf, dass ihre grundlegenden Menschenrechte nicht verletzt werden, bzw. dass die Bedrohung ihrer Menschenrechte relativ ist, verglichen mit der Wirklichkeit in anderen Ländern. Je reicher und ‚entwickelter' ein Land ist, desto schwieriger scheint es, mit jungen Menschen über Menschenrechte zu reden, insbesondere in Bezug auf ihre eigene lokale oder nationale Wirklichkeit. Ein Ziel des Programms war es daher, Menschenrechtsbildung in die vorderste Linie zu rücken und junge Menschen zu befähigen und derart auszubilden, dass sie die Themen, die für sie von Bedeutung sind, aus einer globalen Menschenrechtsperspektive heraus verstehen, die ihre eigene Wirklichkeit mit einschließt.

Erste Erfahrungen aus dieser Arbeit zeigen, dass viele junge Menschen Menschenrechtsbildung als ein besonderes Arbeitsgebiet verstehen, das detaillierte Kenntnisse des Völker- und Verfassungsrechts verlangt. Weit verbreitet scheint auch die Auffassung, dass ein allgemeines, wenn auch teilweise recht vages Bewusstsein für die Menschenrechte ausreicht. Die Auffassung, dass Menschenrechte in erster Linie bürgerliche und politische seien, trägt überdies zu einer ‚relativen Zufriedenheit' und Apathie bei. In den letzten Jahren zeichnet sich zudem eine Tendenz ab, Verstöße gegen soziale und wirtschaftliche Menschenrechte als ‚unvermeidlich' zu akzeptieren. Ein besonderer Schwerpunkt des Jugendprogramms liegt daher in der Unteilbarkeit der Menschenrechte, wobei die globalen und lokalen Dimensionen der Menschenrechte in Beziehung zueinander gesetzt werden. Eine ‚europäische' Wirklichkeit umfasst zahlreiche länderspezifische Unterschiede. Verallgemeinerungen sind schwierig und riskant, da die besonderen Bedürfnisse und Realitäten von der nationalen bis hin zur lokalen Ebene berücksichtigt werden müssen. Anatoli Azarow hat einige dieser Unterschiede auf interessante Weise beschrieben, indem er erklärte, in Westeuropa kümmere man sich um Minderheitenrechte, während man in Osteuropa vor allem dafür kämpfe, dass die Menschenrechte der Mehrheit anerkannt und beachtet werden.

Zur Eingrenzung und Definition der Menschenrechtsbildung des Europarats

Es gibt viele verschiedene Definitionen für Menschenrechtsbildung und ebenso viele Unterschiede in Theorie und Praxis. Allen gemein ist, dass es um das Bewusstsein für die eigenen Rechte und die Rechte der Anderen geht. Einige legen Wert auf konkrete Kenntnisse der Mechanismen, mit denen die eigenen Rechte eingefordert bzw. Verstöße gegen sie verhindert werden können; andere wiederum betonen den Prozess der persönlichen Befähigung und Emanzipation (Lernen *durch* Menschenrechte). Viele erheben den Anspruch, dass der transformative Charakter der Menschenrechtsbildung vorausgesetzt werden müsse, dabei ist der Prozess ebenso wichtig wie der Inhalt, denn nur so werden Menschen ihre Erfahrungen verstehen und ihr Leben in die Hand nehmen.

Das Jugendprogramm zur Menschenrechtsbildung des Europarats verwendet eine weitgefasste Definition, welche die zahlreichen Formen und Ausdrucksweisen der außerschulischen Bildung für junge Menschen mit einbezieht. Sie setzt voraus, dass Menschenrechtsbildung umfassend in die Bildungspraktiken einzubinden ist und nicht als eine neue, eigene ‚Disziplin' separat unterrichtet wird. Menschenrechtsbildung umfasst Bildungsprogramme und -aktivitäten, die sich darauf konzentrieren, Gleichstellung in Bezug auf die Menschenwürde zu fördern. Dieser Bezug zur gleichen Würde aller Menschen stellt die notwendige Verbindung zu den Grundsätzen der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte

© *Deutsches Institut für Menschenrechte*

dar – *alle Menschen sind frei und gleich an Würde und Rechten geboren* –, während er gleichzeitig auf die Notwendigkeit verweist, über die formale Gleichstellung hinauszugehen und die Voraussetzungen für einen wirksamen Zugang zu Menschenrechten zu berücksichtigen. Gleichstellung trotz Unterschiedlichkeit und Unterschiede in der Gleichstellung sind die Schlüsselvoraussetzungen für eine Menschenrechtsbildung und für interkulturelles Lernen. Grundsätze und Praxis interkulturellen Lernens gewinnen an Wert und Bedeutung, wenn sie in einen Rahmen eingebunden werden, der wiederum selbst in den Menschenrechten und in der Menschenrechtsbildung verankert ist. Gemeinsame Werte sind kein abstraktes Konzept oder eine Erfindung von Lehrkräften und Bildungsfachleuten: Egal, wo junge Menschen sind, es gibt immer Rechte und mit ihnen verbundene Werte. In Zeiten, in denen kultureller Relativismus und ein ‚Kampf der Kulturen' sich gegen gemeinsame Errungenschaften der Menschheit durchzusetzen scheinen, ist es wichtig, sich die Menschenrechte als gemeinsame Grundlage unserer Arbeit ins Gedächtnis zu rufen, ohne Komplexe und ohne Naivität.

Universalität und Unteilbarkeit

Die Einsicht, dass Menschen, die in extremer Armut leben und Kinder, die Hunger leiden, ebenso politische Gefangene sind, wie Menschen die in Todeszellen sitzen, hat sich in der internationalen Menschenrechtsdiskussion noch lange nicht durchgesetzt. Für ein Verständnis von unteilbaren und interdependenten Menschenrechten ist diese Einsicht jedoch von unschätzbarem Wert. Für junge Menschen im heutigen Europa ist dieser Ausgangspunkt aus zwei Gründen von besonderer Bedeutung: erstens für die Auffassung, dass Menschenrechte in erster Linie bürgerliche und politische Rechte sind und zweitens im Hinblick auf die Annahme, dass diese Rechte in Europa heute nicht wirklich bedroht sind.

Die Tatsache, dass der Europarat inzwischen aus 46 Mitgliedstaaten besteht, gilt vielen als offizieller Beweis dafür, dass Menschenrechte in Europa im Allgemeinen beachtet werden. Die ‚wirkliche' Bedrohung für die Menschenrechte geht nach dieser Auffassung von Terroristen und Gruppen aus, die nicht ‚unsere' demokratischen Werte teilen. Zweifellos ist Terrorismus eine große Bedrohung für die Menschenrechte, für Demokratie und Frieden, und die von ihm ausgehende Gefahr darf nicht unterschätzt werden. Es beunruhigt jedoch zu sehen, dass die ersten Opfer des Terrorismus Rechtsstaatlichkeit, die Achtung der Vielfalt und die Unschuldsvermutung sein können. Der Kampf gegen den Terrorismus sollte unter Achtung der Menschenrechte geführt werden; anderenfalls ist er zum Scheitern verurteilt. Menschenrechtsbildung muss einen entscheidenden Beitrag dazu leisten, die Schäden zu beheben, die dem universellen Bewusstsein für grundlegende Menschenrechte zugefügt wurden.

Abgesehen vom Terrorismus halten viele junge Menschen in Europa Menschenrechtsverletzungen für eine Ausnahme und für das Ergebnis von Fehlverhalten einzelner Staatsbediensteter. Ohne eines naiven Optimismus verdächtigt zu werden, sollte man erwarten können, dass in einer demokratischen Gesellschaft Verstöße gegen die Menschenrechte durch staatliche Behörden von den Medien und den Obersten Gerichten bis hin zum Europäischen Gerichtshof für Menschenrechte angezeigt und verurteilt werden. Sogar in den Staaten, die laut Berichten von Amnesty International oder Human Rights Watch eine nicht so klare Menschenrechtslage aufweisen, ist die Überzeugung verbreitet, dass Menschenrechtsverletzungen sich in einem ‚akzeptablen Rahmen' halten werden. Das Tolerieren von Verstößen, die für viele Menschen Verfahrens- oder Formverletzungen zu sein scheinen, ist alarmierend und kritisch. Schließlich ist die Verletzung eines Menschenrechts gleichbedeutend mit der Verletzung aller Menschenrechte.

Unteilbarkeit und Universalität sind die beiden höchst kontrovers diskutierten Prinzipien der Menschenrechte. Prinzipien müssen in der Wirklichkeit ihre Gültigkeit unter Beweis stellen und durch sie bestätigt werden. Sie müssen gleichzeitig über die zu einem bestimmten Zeitpunkt festgesetzte Anwendung hinaus gültig sein. Europa ist heute kaum vorstell-

bar, ohne eine Verpflichtung gegenüber den Menschenrechten, einschließlich der Entwicklung eines sozialen Zusammenhaltes auf Ebene der Europäischen Union. Der Begriff der Gleichstellung im Hinblick auf die Würde des Menschen sollte Hand in Hand mit dem Begriff der Solidarität gehen. Das erste Menschenrecht ist das Recht, ein Mensch zu sein.

Menschenrechtsbildung: Eine Chance für die praktische Jugendarbeit

Menschenrechtsbildung ist von unschätzbarem Wert für die Gestaltung einer pro-aktiven zivilgesellschaftlichen Teilhabe sowie einer europäischen Dimension der Staatsbürgerschaft. Diejenigen, die in der außerschulischen Jugendarbeit tätig sind, sollten die Entwicklung, Praxis und die Herausforderungen der Menschenrechte berücksichtigen im Hinblick auf ihre Universalität, ihre Unteilbarkeit und ihre Unveräußerlichkeit und im Hinblick darauf, was sie für junge Menschen heutzutage bedeuten. Dies sollte nicht nur als eine moralische Aufgabe oder Verpflichtung gesehen werden, sondern vielmehr als eine Chance, die Praxis und den Horizont der Jugendbildung zu erweitern.

Die Bedeutung der Menschenrechte für junge Menschen

Trotz der Hinweise auf Apathie und gelegentliches Desinteresse an Menschenrechten, sind Jugendlichen und jungen Erwachsenen die Menschenrechte wichtig, und sie engagieren sich für ihren Schutz. Zwar macht sich dieses Engagement oft an einem einzelnen Thema fest; gleichwohl ist dies die Grundlage für eine breitere Mitwirkung und ein entsprechendes Bewusstsein. Diejenigen, die mit jungen Menschen pädagogisch arbeiten, sollten über entsprechende Kompetenzen für die Einbindung und aktive Partizipation junger Menschen verfügen, und wissen welche Begleitung sie auf dem Weg von spezifischen zu allgemeinen Fragen benötigen, die sie dabei unterstützen kann, den globalen Rahmen zu sehen.

Von Diskriminierung bis Globalisierung: Universelle Menschenrechte für alle Menschen

Dass es schwierig sei, mit jungen Menschen über Politik zu reden, ist eines der Klischees der Jugendarbeit: junge Menschen interessieren sich angeblich nicht für Politik und oft zögern Ausbilder/innen und Lehrkräfte, eine ‚politische' Debatte zu eröffnen – entweder weil sie selbst nicht vorbereitet sind oder aufgrund ihres Berufsethos. Allerdings würden die meisten zustimmen, dass es nicht möglich ist, Strategien für die persönliche Befähigung zu entwickeln ohne ein Bewusstsein für die Strukturen der Interaktion und Organisation von Machtbeziehungen in der Gesellschaft zu thematisieren. Menschenrechtsbildung kann hier ansetzen, denn sie gibt den pädagogisch Arbeitenden eine Möglichkeiten an die Hand, soziale und kritische Fragen anzusprechen – von Diskriminierung bis zur Globalisierung –, ohne dabei auf Konfrontation zu zielen, didaktisch oder parteiisch zu sein: Nicht, weil Menschenrechtsfragen nicht politisch sind – sie sind es! –, sondern weil sie alle betreffen, auch wenn jede/r eine andere Meinung hat.

Bei der Menschenrechtsbildung – wenn sie wirklich ernst genommen wird – geht es um mehr, als nur darum, zukünftig gute, gesetzestreue und verantwortungsbewusste Bürger/innen heranzuziehen. Ihr Ausgangspunkt, d.h. gemeinsame universelle Rechte für alle, ist aber wahrscheinlich die bedeutendste Botschaft der Programme: meine Rechte kann ich am besten dadurch schützen, indem ich die Rechte anderer fördere.

Freiheit – Gleichheit – Solidarität: Zur Förderung von Grundwerten in der Menschenrechtsbildung und der interkulturellen Pädagogik

Es ist fraglich, ob es Werte gibt, die der gesamten Menschheit gemein sind, insbesondere, welche Werte dies sind und wie sie sich manifestieren. Menschenrechte an sich, auch wenn sie für alle gelten, sind kein gemeinsamer Wertekanon, da es sich bei ihnen eher um moralische Prinzipien handelt, die ihren Niederschlag im Gesetz gefunden haben. Menschenrechte sind jedoch Ausdruck einer Vereinbarung über Verpflichtungen und Bestrebungen für die Menschheit, die Grundwerte wie Gleichstellung, Nichtdiskriminierung, Freiheit, Solidarität und Verantwortung widerspiegeln. Hieraus ergibt sich die Notwendigkeit, sie zu fördern, bekannt zu machen und dafür zu sorgen, dass sie beachtet werden. Innerhalb jedes einzelnen Bereichs, beispielsweise der sozialen Rechte oder der Rechte von Kindern, sind sie der positive Ausdruck von Werten, die eine Allgemeingültigkeit anstreben. Auch wenn sie nicht frei von Kritik sind – wir wissen, dass Menschenrechtsinstrumente auch das Ergebnis harter diplomatischer Verhandlungen sind – sind sie doch diejenigen Normen, die die größte Zustimmung erhalten haben; im Hinblick auf ihre Anwendung auf Staaten und den Einzelnen. Man mag Bedauern oder Wut empfinden über die Art und Weise, in der einige Staaten immer noch die Todesstrafe vollstrecken oder über Ausbeutung durch Kinderarbeit in anderen Staaten; was unserem Ärger aber Legitimität verleiht ist die Tatsache, dass dieses Verhalten dafür steht, dass Menschen ihrer Würde beraubt werden. Und dies ist eine Bedrohung für eine Kultur der Menschenrechte, von der wir überzeugt sind, dass sie nicht ausschließlich für uns, sondern für alle gilt.

Von besonderer Bedeutung und Relevanz ist dieser Wertekanon für interkulturelles Lernen. Menschen unterscheiden sich nicht nur durch ihre Kultur, sie ähneln sich auch grundlegend in ihren Bestrebungen und ihren Rechten. Die Sicherstellung von Gleichstellung und Vielfalt ist ein Ziel, das nur durch das Verständnis für das grundlegende Recht auf Menschenwürde erreicht werden kann. Hier gibt es keine kulturelle Relativität, auch wenn darüber gestritten, debattiert und diskutiert werden muss. Menschenrechte sind kein Dogma, und sie können *per definitionem* niemandem aufgezwungen werden.

Menschenrechtsbildung als pro-aktive Förderung zivilgesellschaftlicher Partizipation

Die Grundsätze interkulturellen Lernens und der Nichtdiskriminierung sind von wesentlicher Bedeutung für eine Vertiefung des europäischen Integrationsprozesses, insbesondere dadurch, dass sie die Menschen Europas zu aktiven Teilnehmenden an diesen Prozessen machen. Was die Förderung der Menschenrechte in den Mitgliedstaaten und in der Welt angeht, so richten sich hohe Erwartungen an die europäischen Institutionen. Das Bewusstsein für die vorhandenen Menschenrechte als gemeinsames Gut aller Menschen Europas ist von größter Bedeutung für die Zerstreuung von Ängsten und unterschiedlichen Arten von Phobien, die die Gestaltung Europas hervorruft. Eine der im Zusammenhang mit der fort-

Wissen und Verständnis

- Schlüsselkonzepte wie: Freiheit, Gerechtigkeit, Gleichheit, Menschenwürde, Nichtdiskriminierung, Demokratie, Universalität, Rechte, Verantwortlichkeiten, gegenseitige Abhängigkeiten und Solidarität;
- der Gedanke, dass Menschenrechte einen Rahmen schaffen für die Aushandlung von und die Einigung über Verhaltensnormen in der Familie, in der Schule, der Gemeinschaft und der Welt;
- die Rolle der Menschenrechte und ihre zurückliegende und zukünftige Dimension im eigenen Leben, im Leben von Gemeinschaften und im Leben anderer Menschen überall auf der Welt;
- der Unterschied zwischen bürgerlichen/politischen und sozialen/wirtschaftlichen und kulturellen Rechten;
- unterschiedliche Möglichkeiten, Menschenrechte in verschiedenen Gesellschaften und in unterschiedlichen Gruppen in der selben Gesellschaft zu betrachten und zu erfahren und verschiedene Ursprünge der Legitimität, einschließlich religiöser, moralischer und rechtlicher Ursprünge zu sehen;
- soziale Veränderungen, historische Ereignisse und Gründe, die zu einer Anerkennung der Menschenrechte geführt haben;
- wichtigste internationale Instrumente, die der Durchsetzung des Menschenrechtsschutzes dienen – wie die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte der Vereinten Nationen, die Konvention der Vereinten Nationen über die Rechte des Kindes, die Europäische Konvention zum Schutz der Menschenrechte und Grundfreiheiten;
- lokale, nationale und internationale Gremien, Nichtregierungsorganisationen und Einzelpersonen, die sich für die Unterstützung und den Schutz der Menschenrechte einsetzen.

Fähigkeiten

- Aktives Zuhören und Kommunizieren: in der Lage sein, unterschiedlichen Ansichten zuzuhören, die eigenen Rechte und die anderer Menschen zu vertreten;
- kritisches Denken: einschlägige Informationen finden, Beweise kritisch bewerten, sich vorgefasster Meinungen und Vorurteile bewusst sein, Formen der Manipulation erkennen und Entscheidungen auf der Grundlage vernünftigen Ermessens fällen;
- in der Lage sein, mit anderen kooperativ zusammenzuarbeiten und Konflikte positiv anzugehen;
- in der Lage sein, in sozialen Gruppen mitzuwirken und sie zu organisieren;
- aktiv werden, um Menschenrechte lokal und weltweit zu fördern und zu sichern.

Einstellungen und Werte

- Verantwortungsgefühl für eigenes Handeln, ernsthaftes Engagement für persönliche Weiterentwicklung und sozialen Wandel;
- Neugier, Unvoreingenommenheit und Aufgeschlossenheit für Vielfalt;
- Einfühlungsvermögen und Solidarität mit anderen und die Verpflichtung, diejenigen zu unterstützen, deren Menschenrechte bedroht sind;
- ein Gefühl für Menschenwürde, für Selbstwert und den Wert der Anderen, ungeachtet sozialer, kultureller, sprachlicher oder religiöser Unterschiede;
- ein Gefühl für Gerechtigkeit, der Wunsch, sich für die Ideale von Freiheit, Gleichheit und Achtung der Vielfalt einzusetzen.

Abb. 1: Lernen über, für und durch Menschenrechte: Fertigkeiten und Kompetenzen der Menschenrechtsbildung (nach COMPASS – Handbuch zur Menschenrechtsbildung; Council of Europe Publishing 2002)

schreitenden Erweiterung der Europäischen Union sehr häufig geäußerte Sorge ist stets die der Wahrung der sozialen und der Menschenrechtsstandards, was auch die Sorge über ein ‚Sozialdumping' und das Messen mit zweierlei Maß einschließt – insbesondere in Bezug auf die Menschenrechte. Diese Sorge betrifft natürlich auch den Europarat. Der universelle Charakter der Menschenrechte schafft nicht nur gemeinsame Normen für alle Menschen in Europa; er sollte ebenfalls einen Beitrag dazu leisten, die Befürchtungen in Bezug auf eurozentristische Formen des Ethnozentrismus zu zerstreuen.

Kooperation und Zusammenarbeit in der Menschenrechtsbildung

Menschenrechtsbildung beschränkt sich nicht auf die Arbeit mit jungen Menschen. Aktivitäten im Rahmen der Menschenrechtsbildung sollten eine Möglichkeit bieten, Menschenrechtsorganisationen, Minderheitengruppen, zivilgesellschaftliche Organisationen und lokale Institutionen einzubeziehen, vor allem dann, wenn sie sich mit spezifischen und lokalen Menschenrechtsfragen befassen. Auch wenn Menschenrechtsbildung am besten außerhalb des formalen Bildungssektors praktiziert werden kann, sollte es möglich sein, schulische Partner mit einzubeziehen, ob es sich nun um Lehrkräfte, Schüler/innen- oder Elternvertretungen etc. handelt. Für die Jugendarbeit kann dies zu einem offensichtlichen Mehrwert werden, denn institutionelle Zusammenarbeit mit anderen erhöht oftmals die Chancen auf Erfolg und Anerkennung für den Wert der Jugendarbeit an sich.

Entfaltung persönlicher und sozialer Fähigkeiten bei jungen Menschen

Die wesentlichen Merkmale von Menschenrechtsbildung, d.h. Lernen über, für und durch Menschenrechte, sind eng miteinander verbunden und schöpfen wesentlich aus den Erfahrungen außerschulischer Bildung, exemplarischen und gruppenpädagogischen Lernens. Eine der Grundvoraussetzungen für den Erfolg von Menschenrechtsbildung liegt darin, die Anliegen, Realitäten und Interessen junger Menschen selbst als Ausgangspunkt zu nehmen und aus ihnen zu schöpfen. Die Lernenden sollten Menschenrechte nicht als eine Sammlung von Expertenwissen vermittelt bekommen, wie es häufig beim schulischen Lernen der Fall ist. Das Hauptziel der Menschenrechtspädagogik ist die „Autonomie der Lernenden, auf der Grundlage ihrer objektiven Wirklichkeit, eigene Ideen zu Menschenrechten zu entwickeln" (vgl. ARRCHRE 1995). Die Autor/innen von COMPASS, dem Handbuch für Menschenrechtsbildung mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen, haben folgende Bereiche identifiziert, zu deren Entwicklung die Menschenrechtsbildung bei jungen Menschen beiträgt (siehe Abb. 1).

Dass nur wenige dieser Bereiche ausschließlich in die Menschenrechtsbildung gehören, ist leicht zu erkennen; auch in anderen Bildungsprozessen und Kontexten werden sie unterstützt und gefördert. Klar ist jedoch, dass kompetente, motivierte und engagierte pädagogische Mitarbeiter/innen und Jugendbetreuer/innen gebraucht werden, um das vorhandene Potential vollständig zu nutzen. Das Jugendprogramm zur Menschenrechtsbildung hat Anstrengungen unternommen, um diesen Erfordernissen Rechnung zu tragen, indem es Bildungsmaterialien bereitstellt und Trainingskurse für Multiplikator/innen in der Menschenrechtsbildung ausarbeitet. Die ersten Ergebnisse zeigen sich, und die Vielzahl von Rückmeldung aus Jugendorganisationen und anderen Nichtregierungsorganisationen, die offensichtlich das Potential der Menschenrechtsbildung erkannt haben, stellt die größte Ermutigung dar.

Ein besonderer Aspekt des Programms des Europarats ist der, dass es von einer zwischenstaatlichen Organisation initiiert und von dort aus auf nationaler Ebene gefördert wurde. Dieser Ansatz kann durchaus kritisiert werden: Ein Ansatz von unten nach oben wäre unter Umständen besser und entspräche auch eher den Grundsätzen der Menschenrechtsbildung. Die Realität zeigt jedoch, dass die institutionelle Unterstützung durch den Europarat als Initialzündung häufig von entscheidender Bedeutung ist und den Organisatoren vor Ort Glaubwürdigkeit verleiht. Danach sind diese eher in der Lage, die Arbeit selbstständig fortzusetzen. Hervorzuheben ist dieser Umstand deshalb, weil er zeigt, welche Rolle internationale Organisationen spielen können: sie unterstützen, initiieren und schaffen Anerkennung und Legitimität, wo immer es erforderlich und relevant ist.

Anmerkungen

1 Dieser Artikel geht zurück auf einen Beitrag in: Otten, H., Lauritzen, P., Hrsg., Jugendarbeit und Jugendpolitik in Europa. Band 6 Schriften des Instituts für angewandte Kommunikationsforschung (IKAB). VS Verlag für Sozialwissenschaften. 1. Auflage Wiesbaden 2004. Er wurde die hier vorliegende Publikation gründlich überarbeitet.

2 COMPASS, das Handbuch zur Menschenrechtsbildung wird zur Zeit vom Deutschen Institut für Menschenrechte übersetzt. Über die Bereitstellung des Handbuchs und sich anschließende Seminare für Multiplikator/innen finden sich aktuelle Informationen auf der Homepage des Instituts: www.institut-fuer-menschenrechte.de.

Literatur

ARRCHRE – Asian Regional Resource Center for Human Rights Education: Human Rights Education Pack. Bangkok 1995.

Bréchon, Pierre: Une Jeunesse globalement peu contestataire. In: Galland, Olivier/Roudet, Bernard (ed.): Les valeurs des jeunes. Tendances en France depuis 20 ans. L'Harmattan – Sociologie Etudes sur la Jeunesse. Paris 2001.

Council of Europe Publishing: Compass - A manual on human rights education with young people. Strassbourg 2002.

OPTEM: Perceptions of the European Union (summary of results), a study by OPTEM for the European Commission. June 2001; veröffentlicht unter: http://europa.eu.int/comm/governance/areas/studies/optem-report_en.pdf, 9.11.2004).

Rui Gomes ist ‚Programme and Training Administrator' beim Europarat im Direktorat für Jugend und Sport (Directorate of Youth and Sports) im Jugendzentrum des Europarats in Budapest.

Heinz-Peter Gerhardt

Befreiende Pädagogik
Ein multiparadigmatischer Ansatz

Zusammenfassung: Der Autor beschreibt die Grundbegriffe und theoretischen Muster der befreienden Pädagogik, die verschiedenste Wissens- und Handlungsbereiche durchziehen. Er charakterisiert das Denken und die Theorie Paulo Freires als ‚multiparadigmatisch', denn Freire definierte bestimmte ‚Schlüsselbegriffe' und ‚generative Themen' situativ immer wieder neu. Der Artikel macht deutlich, dass Befreiungspädagogik und Menschenrechtsbildung gemeinsame Anliegen und Schnittstellen aufweisen, die in der praktischen Anerkennung der Würde aller Menschen und ihrer selbsttätigen Befreiung aus Dominanz- und Unterdrückungsverhältnissen kulminieren.

Mit der Theorie und Praxis Paulo Freires verbinden sich Begriffe wie Alphabetisierung, Bankierserziehung, Bewusstseinsbildung, Dialog etc. und Beziehungsverhältnisse wie Kodierung – Dekodierung und Unterdrückte – Unterdrücker. Zu seinen Lebzeiten hat Freire zurückhaltend auf die Inflation von Begriffen sowie Re- und Neuinterpretationen bezüglich seiner Arbeit reagiert und sehr selten korrigierend eingegriffen. Es ging ihm nicht um den Aufbau einer Schülerschaft, sondern er wollte von anderen immer wieder neu entdeckt werden.

Freire war bei der Konstruktion seiner theoretischen Ansätze semantisch und strukturell sehr kreativ. C. A. Torres (1979, S. 6) diskutierte mit ihm schon früh seine „seltsamen Verknüpfungen". Freire versuchte sich immer wieder an neuen Begriffen und Begriffsverbindungen, um die Welt zu benennen. Seinen Kritikern und Adepten machte es Freire damit schwer, ihn auf eine Position festzuschreiben. R. M. Torres (2001, S. 231) spricht von den „vielen Freires". Seine Leser bezaubert er mit neuen Wortschöpfungen und überfordert sie mit unkonventionellen Verknüpfungen und Wiederholungen. Freire ging es in seinen Formulierungen um äußerste Gegenstandsangemessenheit unter Berücksichtigung der bisherigen individuellen und gesellschaftlichen Konstruktionen zu eben diesen Gegenständen in den jeweiligen sozialen Situationen. Er war davon überzeugt, dass bei der Theoriebildung über soziale Wirklichkeit, die zu entdeckenden Sachverhalte bzw. Situationspotentiale und die Personen, die etwas entdecken wollen, ineinander verwoben sind. Er spricht von der „Inkarnation der Subjektivität in der Objektivität" (Freire 1972, S. 61). Beide beeinflussen und verändern sich im Akt der Erkenntnis, sei dies nun den Individuen bewusst oder nicht. Erkenntnisobjekt und erkennendes Subjekt sind teilweise identisch; am deutlichsten bei der Selbstbeobachtung. Die Mittel der Erkenntnis (z.B. geistige Operationen auf den jeweiligen Bewusstseinsstufen, generative Themen und deren Darstellungsarten) werden so zum einen aus den Möglichkeiten des zur Untersuchung anstehenden Gegenstandes entwickelt. Zum anderen sind die Untersuchungsergebnisse Teil des Gegenstandes, bzw. sie werden es im Laufe des Bildungsprozesses. Freire reklamierte für sein Werk keine Originalität. Er war bekennender Eklektiker. Er wählte aus verschiedenen Denksystemen das ihm jeweils Passend-Erscheinende. Nach der situativen Angemessenheit entschied er Theorie- und Begriffswahl, die Übernahme von Vorgedachtem oder die Entwicklung von Neuem. In diesem Sinne möchte ich von Freires Paradigmen im Plural sprechen, seinen Geschichten mit beispielhaftem Charakter. Ein neues Beispiel, ein ähnliches soziales Verhaltensmuster, das beschrieben wird, ist dabei nicht angemessener als das vorhergehende. Es ist situativ passender. Freire bevorzugt den erzählerischen und bildhaften Erkenntnis- und Darstellungsstil. Zwei Er- und Verarbeitungsformen von Wissen, die ihn für Berufspraktiker/innen und post-moderne Theoretiker/innen gleichermaßen attraktiv machen. Freires Multiparadigmatismus kann daher nicht als unausgegoren oder unwissenschaftlich charakterisiert werden, nur weil er dem propositionalen Stil der Wissenschaft weniger huldigt. Essay, Touristenführung durch Gedankengebäude, Erfahrungsarchäologie und Roman sind nur einige der Bezeichnungen mit denen Rezensionen Freires intellektuelle Produktion zu fassen suchten. Freire gelangen in wichtigen historischen Situationen Zuspitzungen von theoretischen und praktischen Ansätzen, die bewirkten, dass er in allen Bildungsbereichen, darüber hinaus in der Sozial- und Gemeindewesenarbeit, in Theologie, Philosophie und sogar in der Managementausbildung (Gibson 1994; Faltin/Zimmer 1996) rezipiert wurde, und das jeweils weltweit. Welches sind die Grundbegriffe und theoretischen Muster der befreienden Pädagogik, die all diese Wissens- und Handlungsbereiche durchziehen?

(Foto: Claudia Lohrenscheit)

Anthropologisches Konzept der Kultur

Die Zeichnungen der jagenden Katze und des mit Pfeil und Bogen jagenden Indios mögen für Leser/innen von „Erziehung als Praxis der Freiheit" (Freire 1974, S. 84) vormodern anmuten. Denn Freire erkennt nur den jagenden Indio als kulturschaffend an (er konstruiert Werkzeuge für die Jagd und denkt in Szenarien, bei denen er seine Beute am besten erlegen kann). Damit wird an die Tatsache erinnert, dass unabhängig von den verschiedenen gesellschaftlichen Entwicklungsstufen bis hin zur heutigen Mediengesellschaft der kreative Umgang mit der vorgefundenen Welt, ihre immerwährende Neukonstruktion zunächst im Kopf und dann häufig auch umgesetzt in der jeweiligen Realität eine Bedingung für die Bildsamkeit von Menschen darstellt. Gleichzeitig liegt darin die je individuelle Motivation zum Lernen und Handeln verborgen.

Freires Fazit: Menschen gehen immer schon ‚gebildet' in formale und non-formale Bildungsprozesse hinein. Sie lernten bereits in der ‚Schule der Welt'. Die in Bildungsstätten arbeitenden Personen haben die kulturellen Konstruktionen und Errungenschaften der zu ihnen kommenden Nachfrager nach zusätzlicher Bildung zu respektieren und sich auf deren Vorwissen einzulassen. Erst in den letzten Jahren fangen Bildungsinstitutionen damit an, diese ‚Schule' anzuerkennen und zu zertifizieren (Björnavald 2000). Je älter diese von Freire sogenannten ‚Schüler-Lehrer' sind, desto stärker sollten neue Erkenntnisse im problemformulierenden Dialog entwickelt werden können. Und in diesem Dialog werden wiederum neue Erkenntnisse auch für die Lehrperson entstehen. Neu in dreifacher Hinsicht: Im Bezug auf neue Aspekte des mir als Lehrperson bekannten Curriculums; in Bezug auf neue Vermittlungsformen gegenüber einer anderen Klientel; und neu in Bezug auf die anderen Sichtweisen der Lernenden zu dem zur Debatte stehenden Gegenstand.

Vielfalt der Lernorte, -anlässe und -materialien

Wenn die jeweilige Lerngeschichte eine solche Relevanz für das weitere Lernen und Handeln hat, inhaltlich wie motivational, dann müssen Curricula große Spielräume für die Lernorte, -materialien und -anlässe bieten. Freire lehnte für die ersten von ihm koordinierten Alphabetisierungskampagnen Lehrbücher ab. Die Lehrpersonen hatten sich mit dem sprachlichen und thematischen Universum ihrer ‚Klientel' in Voruntersuchungen vertraut zu machen. Die so aufgefundenen Themen und Wörter wurden in Schlüsselsituationen und -wörtern didaktisch aufbereitet (‚kodiert'). Der Lernprozess bestand zum einen in der Wiedererkennung des curricular aufbereiteten Materials als Material, das die eigene Wirklichkeit beleuchtete (‚Dekodierung') – mit positiven Konsequenzen für die Lernmotivation und die emotional-kognitive Assimilation und Akkommodation. Zum anderen förderte die Dekodierung die Debatte über Veränderungsmöglichkeiten der jeweiligen Situation. Pädagogik der Situation, besser: der Situationspotentiale wäre ein guter Ausdruck für diese Vorgehensweise (Zimmer 1997).

Bewusstseinsbildungsprozess

Freire ist der Auffassung, dass sich die Entwicklung von kritischem Bewusstsein in Stadien vollzieht. Vom naiv-transitiven über das semi-transitive zum kritisch-transitiven Bewusstsein (Freire 1996, S. 43; 51; 1974, S. 23 – 35). Das Durchlaufen dieser Stadien nennt Freire ‚conscientizacão', übersetzt: Bewusstseinsbildungsprozess. Dieser je subjektive Vorgang – Rückschläge, Stillstände und Beschleunigen inklusi-

ve – bedeutet jedoch für den späten Freire nicht, dass seine Endstufe, das kritisch – transitive Bewusstsein, bereits das politische Engagement zur Veränderung der kritisierten Wirklichkeit einschließt. Noch weniger bedeutet die Kritik der Wirklichkeit im Kopf bereits ihre Veränderung. Das Studium sozialer Revolutionen und Bewegungen zeigt, dass für diesen Schritt zur politischen Aktion bei hoher Kontingenz eine Vielzahl individueller und gesellschaftlicher Faktoren notwendig sind, deren Integration in die befreiungspädagogische Perspektive an anderen Stelle versucht wurde (Gerhardt 2000). Befreiungspädagogen können – entsprechend professionalisiert (Gerhardt 1994, S. 4ff) – Menschen auf soziale Umbruchsituationen vorbereiten. Die Befreiungspädagogik ist in einer solchen entstanden (Brasilien 1958 – 1964). Die politische Aktion selbst ist jedoch kein pädagogischer Akt. Das heißt nicht, dass pädagogische Arbeit neutral sei. Lehrpersonen intervenieren mit Wort und Tat in das Lebensschicksal fast aller Menschen. Pädagogische Institutionen entscheiden über Karrieren. Es geht der befreienden Pädagogik darum, die Entscheidungsgrundlagen hierfür offen mit allen Beteiligten zu besprechen (Schüler/innen, Eltern, Administrator/innen und Politiker/innen). Politische Entscheidungen und der Kampf um deren Durchsetzung folgen.

Dialog und Direktivität

Der Dialog ist die geeignete Form gegenseitiger Bildungsprozesse. Sein Ziel ist die individuelle, gruppenbezogene und gesellschaftliche Veränderung der am Dialog Beteiligten. Mit dieser Bestimmung des Dialogs versagen Angebote dieser Art bei all denjenigen, die an solchen Veränderungen kein Interesse haben, die im Gegenteil aktiv an der Aufrechterhaltung des jeweiligen Status Quo arbeiten. Freire nennt sie die selbsternannten „Herren der Welt", die in ihren selbstbezogenen Entscheidungen nur die eigenen Interessen sehen (Freire 2000, S. 32). Zu diesen Herren – und Frauen, möchte ich hinzufügen – bleibt ein gesellschaftlicher Antagonismus bestehen, der nur politisch – über andere Machtkonstellationen – entschieden werden kann (Freire 2000, S. 32). Dieserart Konflikte, in demokratischen Formen gelöst, ergeben jeweils alte und neue Optionen für die beteiligten Gruppen. Sie bilden die Grundlage für Lernprozesse. Mit der Zeit könnten dann – als konkrete Utopie – Wahlwelten neben die bisherigen Herkunftswelten treten. Bildung im befreiungspädagogischen Sinn findet statt, wenn zwei Lernwillige in unterschiedlichen sozialen Rollen (Lehrer/in – Schüler/in, Ausbilder/in – Auszubildende, Sozialarbeiter/in – Betroffene) in den Dialog treten. Alle Seiten, und seien sie noch so unterschiedlich in Bezug auf Alter, Geschlecht, Herkommen oder Hautfarbe, bringen in diese dialogische Beziehung ihr jeweiliges Wissen über den Gegenstand des Dialogs ein. Im Verlaufe des dialogischen Bildungsprozesses vermindert sich der Kompetenzabstand von Lehrenden und Lernenden. Im Idealfall haben beide in diesem Prozess ihr Wissen und ihre Handlungsmöglichkeiten vermehrt und es gibt weniger Unterschiede in Wissen, Können und Handeln in Bezug auf die diskutierten Themen und Problemstellungen. Befreiende Pädagogik wendet sich gegen jede Art von ‚Bankierserziehung', d.h. Erziehungspraktiken und -theorien, die Menschen zum Objekt von Trainingseinheiten machen. Lernwillige werden in solchen Konzepten und Praktiken als leere Behälter angesehen, die mit verschiedenen Modellen des Nürnberger Trichters durch die Lehrpersonen mit Wissen und Kompetenzen befüllt werden. In Freires bildreicher Sprache findet sich für diesen Vorgang auch die Anspielung auf Sparanlagen, die im Educandus wie in einer Bank deponiert werden. Die Lehrpersonen prüfen von Zeit zu Zeit nach, ob sich die Einlagen vermehrt haben. Ziel solcher antidialogischen, direktiven Trainingseinheiten ist die Anpassung nachfolgender Generationen an die gegebenen Verhältnisse. Mitdenken, Kreativität und Veränderung sind unerwünscht; den Autoritäten ist zu folgen. Solcherart Spareinlagen dienen in Inhalt und Form der Aufrechterhaltung des jeweiligen Status quo. Sie beinhalten Macht und stabilisieren sie. Wendet sich Freire so auf der einen Seite gegen überzogene Autoritätsansprüche einzelner, so sieht er auch die Gefahren harmonisierender Gruppenansprüche und -zwänge, bzw. eines pädagogischen *Laissez-faire*. Die leihweise Hergabe oder gar Übereignung des eigenen denkenden Ichs an politische, religiöse oder andere Gruppenzusammenhänge erregten Freires Widerstand. Jede Form von Sektierertum und Extremismus verneint die Vernunftbegabtheit des Menschen. Auch die Liebe, der Glaube, die Hoffnung des Christentums (Freires eigene Grundüberzeugung) haben sich mit ihren Worten und Taten der Verstandeskritik mit aller jeweils zur Verfügung stehenden methodischen Rigorosität zu stellen (Freire 1992; 2000, S. 33). Nur die kritische Durchsicht eigener und fremder Wahrheiten schafft eine hinreichende Basis für die zu treffenden persönlichen, beruflichen und politischen Entscheidungen (Freire 2000, S. 31).

Glaube, Liebe und Hoffnung

Diese drei theologischen Tugenden und die vorausgewusste Zukunft in Gottes Reich sind entscheidende Bausteine für Freires Denken und Handeln. Freire kann als christlicher Pädagoge bezeichnet werden. Das Christentum als Religion der Zukunft weist dem Menschen in der Geschichte die Aufgabe zu, sich selbst fortentwickelnd dem Bild Gottes anzunähern. Geschichte ist gleichbedeutend mit diesem Annäherungsprozess. Geschichtliche Gegebenheiten werden so zu „Aufgegebenheiten" (Rahner 1966, S. 13). Ein Scheitern an diesen Aufgaben ist immer wieder möglich. Es sollte als neuerliche Lernchance angesehen werden (Freire 1995b, S. 18). Der Geschichtsprozess wird vom „Ausständigen" (Rahner 1966, S. 13) her verständlich. Mensch und Geschichte entstehen miteinander. Geschichte ist Gestaltwerdung des Menschen.

Auf der Grundlage seiner christlichen Glaubensüberzeugung reflektiert Freire zum einen auf „einmalige, geschichtliche Heilsereignisse" (Cunha 1975, S. 227), in denen sich der „Vollzug von Hoffnung und Liebe" (Rahner 1972, S. 240) gelebt findet. Zum anderen entdeckte Freire in den Ideen und Ereignissen seines Raumes und seiner Zeit Ausständiges, Noch-Nicht-Erreichtes – wie Ernst Bloch formulieren würde. Die chilenischen Bewegungen gegen den Militärputsch Pinochets, die dortige Agrarreform (1964 bis 1968), die Kulturzirkel in Brasilien (1963 – 1964), die befreienden Bildungsansätze in

Argentinien (1973), San Salvador (1972), Grenada (Freire 1972, S. 190 – 195) und Guinea-Bissau (Freire 1977) sind – bei aller Kritik im Detail – Vorschein auf Elemente einer demokratischen und freien Gesellschaft.

Mit seiner Arbeit trägt Freire seinen Teil zur prophetischen Mission der Kirche bei: Der Ankündigung des Reiches Gottes auf Erden. Er selbst nennt sich dabei: Pilger des Offensichtlichen. Der Begriff Befreiung enthält bei Freire eine theologische und eine anthropologische Dimension (vgl. Punkt 1). Wenn christlicher Glaube und christliches Handeln nach dem Beispiel von Gottes Sohn Christus sich aus dem Versuch gründet, dieser in der Welt erfahrenen und von Gott her bestimmten Zusage im eigenen Handeln in der Welt zu entsprechen, können Strukturen von Ungerechtigkeit und Ausbeutung nur als Umstände verstanden werden, die die Menschen ihres Menschseins, ihrer Würde berauben (anthropologische Dimension). Sie entfremden die Menschen zugleich von Gott, der durch solche Strukturen negiert wird (theologische Dimension). Befreiung ist dann die tätige Absage an Unterdrückung. Befreiung weist auf die Möglichkeit zu einem geschichtlich neuen Zustand hin, zu einer neuen Lebensform, zu einer neuen Weise des Lebens in Solidarität und Nächstenliebe.

Autonomie und Freiheit

Der Autonomiebegriff der befreienden Pädagogik (Freire 1996) steht in der philosophischen und anthropologischen Tradition des Verständnisses vom Menschen als einem vernunftbegabten Wesen. Der Mensch kann sich gattungs- und individualgeschichtlich in immer größerem Maße seines Verstandes bedienen, Rückschläge miteingeschlossen. Es ist ihm und ihr möglich, in Denken und Handeln zur Freiheit von inneren und äußeren Zwängen zu gelangen. Die meisten Formen der Herrschaft von Menschen über Menschen werden in diesem Prozess der Autonomieentwicklung hinfällig. Individualgeschichtlich treten an die Stelle von stark außenbestimmten Freiheitsgraden als Kind, Schüler/in, Auszubildende/r, Student/in, Selbstständige/r und Arbeitnehmer/in die selbstbestimmte Freiheit, die Würde und die kulturelle Identität (Freire 1995a, S. 93) eines jeden einzelnen Menschen. Postmodernisten müssen diesen der Aufklärung verpflichteten Freire daher als „großen Erzähler" dekonstruieren (vgl. Gerhardt 2001, S. 31). Dieses Verständnis von Freiheit – von Freire als konkrete, d. h . erreichbare Utopie gedacht – hält in ihren alltagspraktischen und institutionellen Ausformungen Abstand zum neo-liberalen Marktfetischismus, zum „reaktionären Postmodernismus" (Freire 1995a, S. 24) und zu jeder Art von Autoritarismus, mag er sich nun auf Funktion, Geschlecht, Hautfarbe oder soziale Klasse gründen. Sie wird aber historisch und aktuell, gesellschaftlich und subjektiv durch eben diese drei Umwelteinflüsse beschränkt. Zusätzliche Beschränkungen ideologischer Art sind die sogenannte Zweckrationalität, vorgebliche Sachlogik oder Sachpolitik. Auch kulturelle Eigenheiten, die als Universalien ausgegeben werden, gehören hierzu. Die Nutznießer der jeweiligen Macht- und Herrschaftsstrukturen tendieren dazu, die selbst historisch erkämpften Freiheits- und Autonomiegrade als den jeweiligen Endpunkt von Geschichte auszugeben. Die Entwicklung der autonomen Freiheit aller Menschen ist für Freire aber nicht ein Projekt eines einzelnen oder einer gesellschaftlichen Gruppe. Es geht ihm um die gemeinschaftliche Gestaltung der gesellschaftlichen Verhältnisse (Freire 1996, S. 58.), um die Auseinandersetzung mit den erwähnten Umwelteinflüssen in Sinne eines politischen Projektes, das auch die Unterdrücker von ihrer Unterdrückungsarbeit „befreit" (Freire 1998, S. 147f). Freires Pädagogik der Autonomie konzentriert sich curricular auf Gegenstände und Situationen, die individuelle, gruppenbezogene und gesellschaftliche Entscheidungsfindungen nahe legen, gepaart mit abgestuften Möglichkeiten für die getroffenen Entscheidungen, auch Verantwortung übernehmen zu können (Freire 1996, S. 123). Entscheidungsfähigkeit und Verantwortungsbereitschaft stehen in einem auszubalancierenden Wechselverhältnis. Die autonome Freiheit können einzelne und Gruppen nur dann für sich in Anspruch nehmen, wenn sie in Wort und Tat verantwortungsbewusst gegenüber sich selbst und anderen angewandt wird.

Mit diesen Normsetzungen kommt Freire in seiner Pädagogik der Autonomie zu ethischen Grundfragen. Denn die Ethik, allgemein: die Normen und Maximen einer Lebensführung, die sich aus der Verantwortung gegenüber anderen herleiten, entfaltet ihre großen Möglichkeiten im freiem Selbstvollzug der Person. Ethik dokumentiert sich in der Fähigkeit zu verantworteter Entscheidung. Ethiker/innen greifen in Diskurse und Handlungen ein, indem sie 1) deren Wert- und Sinnpräferenzen klären, 2) vorgebrachten Sachargumente auf die verborgenen Vorlieben hin untersuchen, 3) in ihrer Lebensführung selbst ein Beispiel geben.

Ethik ist politisch, d.h. sie muss sich mit Fragen von Macht und Herrschaft beschäftigen, wenn sie die Überprüfung vorgeschlagener oder eingesetzter Handlungsstrategien an ethischen Kriterien vornimmt (Freire 2000, S. 33). Diese Kriterien sind zum einen historisch überkommen, zum anderen befinden sie sich in einem Entwicklungsprozess. Hierzu gehören das Jammern der jeweils älteren Generation über den Werteverfall bei der Jugend genauso wie die Bemühungen um Leitbilder, Führungsrichtlinien und Unternehmenskulturen in Umbruchzeiten. Das Leitbild, das Freire so für die Berufspraxis der befreienden Pädagogen entwirft, wird als sehr hohes Anforderungsprofil (Gerhardt 1986), von anderen als Zumutung angesehen (Meueler 1994). In der Tat: Selbstverantwortete Entscheidungen zu treffen, das „eigene Wort zu sagen", aus dem Schweigekartell der verschiedenen Interessensgruppen auszubrechen, gegen die eigene Institution, gegen die Kollegenschaft, gegen die guten Freunde und gemeinsamen Netzwerker aufzustehen, erfordert Mut und Zivilcourage. Es erfordert für viele auch die Überwindung von Diskursen und Praktiken, die Gesellschaften für die in ihnen Unterdrückten und Diskriminierten entworfen haben (Lutz 2002, S. 8). Entscheidungssituationen dieser Art können Angst auslösen. Demokratische Formen des Umgangs in und zwischen den jeweiligen EtBezugsgruppen in Organisationen und Gesellschaften stellen für Freire nach dem bisherigen Verlauf der Menschheitsgeschichte am wahrscheinlichsten die geforderte Balance zwischen der Verantwortung sich selbst und anderen gegenüber sicher. Hierbei gilt: Fehler und zeitweises Scheitern sind als Schritte auf dem ergebnisoffenen Weg der

Autonomieentwicklung anzusehen. In diesem Bildungsprozess und seinen mannigfachen Zwängen sind sie auch so zu behandeln (Freire 1995b). Angesichts des alt-neuen Götzen ‚Markt', auch im Bildungsbereich zunehmend verherrlicht, werden ethische Kriterien, gewonnen in Dialog möglichst autonomer Subjekte, als Wegweiser im unübersichtlichem Gelände immer wichtiger. Sie müssen abgesichert werden von konkreten Utopien, Institutionen und Gesetzgebungen.

Dieser Artikel trägt die Überschrift ‚Befreiende Pädagogik – ein multiparadigmatischer Ansatz'. Paradigmen wurden von mir im Wortsinne verstanden als Beispiele und Erzählungen, die soziale Wirklichkeit und die Handlungen von Akteuren in ihr erläutern helfen. Freires Formulierung der befreienden Pädagogik zeichnet sich durch einen kreativen Umgang mit Begriffen und der Art und Weise ihrer Kopplung aus. Sie sind in der Mehrzahl der Fälle durch Situationen aus der Praxis illustriert, häufig auf ihrer Grundlage geschaffen. Solche Situationen und die Entwicklung ihrer Potentiale finden sich breitgestreut in Freires Werk. Sie erreichen eine hohe Wirklichkeitsnähe mit immer wieder neuen Anmessungen von Begriff und Struktur an die sozialen Begebenheiten. Freire geht es in politischer Absicht um das Neu- und Wiedererscheinen von für ihn ‚Offensichtlichem' (z.B. Unterdrückung) und ‚Gewöhnlichem' (z.B. Armut). Es geht um die Veränderungspotentiale in und für diese von Menschen verursachten und von ihnen daher auch veränderbaren Situationen. Freire steuert damit zunächst auf ‚weniger schlechte' Verhältnisse im Bereich des Bildungswesens zu. Er stellt in seinem Lebenswerk spätestens seit seiner „Pädagogik der Unterdrückten" (Freire 1970) auch die Frage nach ‚weniger schlechten' Verhältnissen in der Gesellschaft. Erziehung ist nicht neutral. Elemente der befreienden Pädagogik, wie Dialogprinzip und Situationsansatz können, ja sollen, Bausteine einer freieren und menschlicheren Gesellschaft sein.

Literatur

Björnavald, J.: Making learning visible: identification, assessment and recognition of non-formal learning. In: CEDEFOP (Hg.): Vocational training 22/2000, S. 24 – 32 (Cedefop: Thessaloniki/Griechenland).

Cunha, R.A: Pädagogik als Theologie. Paulo Freire pädagogisches Konzept als Ansatz für eine systematische Glaubensreflexion lateinamerikanischer Christen. Münster: Diss. Theol. Univ. 1975.

Faltin, G./Zimmer J.: Reichtum von unten – Die neuen Chancen der Kleinen. Berlin 1996.

Freire, P.: Politische Alphabetisierung. In: Bliss, F. (Hg.): Bildungspolitische Alternativkonzeptionen der 3. Welt. Ingolstadt: Verlag Thomas Helfer 1972 (zuerst erschienen in: Lutherische Monatshefte 2/1970).

Freire, P.: Pädagogik der Solidarität. Wuppertal: Hammer Verlag 1974.

Freire, P.: Erziehung als Praxis der Freiheit. Stuttgart: Kreuz Verlag 1974.

Freire, P.: Cartas à Guiné- Bissau. Rio: Paz e Terra 1977.

Freire, P.: Pedagogia da esperanca. São Paulo/SP 1992.

Freire, P.: Professora sim, tia não. São Paulo/ SP: Olho d' Água 1995a

Freire, P.: L 'erreur: une étape de la connaissance. In: UNESCO (Hg.), Tolerance, Cultures de Paix. Paris: UNESCO 1995b, S. 18 – 20.

Freire, P.: Pedagogia da autonomia. São Paulo/SP: Paz e Terra 1996.

Freire, P.: Pädagogik der Unterdrückten, Reinbek: Rowohlt 1998 (Erstveröffentlichung in Rio: Paz e Terra 1970).

Freire, P.: Pedagogia da indignacão. São Paulo : UNESP 2000.

Gerhardt, H. P.: Brazil's popular education in the eighties. Frankfurt/M: IKO 1986.

Gerhardt, H. P.: Professionelle Kompetenz in der befreienden Pädagogik. In: Zeitschrift für befreiende Pädagogik (1994)2 – 3, S. 4 – 11.

Gerhardt, H. P.: Befreiungspädagogik und Globalisierung. In: Scheunpflug, A. et al. (Hg.): Globalisierung als Herausforderung für die Pädagogik. Frankfurt/M, IKO 2000, S. 124 – 136.

Gerhardt, H. P.: Befreiende Pädagogik 2000. Eine Bestandsaufnahme. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 24(2001)4, S. 29 – 33.

Gibson, A.: Freirean Versus Enterprise Education: The Difference is the Business. In: Convergence 27(1994)1, S. 46 – 55.

Lutz, R.: Menschenbild und dialogisches Prinzip in der Straßensozialarbeit. In: Dialogische Erziehung 6(2002)2, S. 4 – 18.

Meueler, E.: Selbstbestimmt lernen. In: Zeitschrift für befreiende Pädagogik (1994)2 – 3, S. 91 – 97.

Rahner, K.: Der Dialog. In: Garaudy, Roger et. al. (Hg.): Der Dialog oder ändert sich das Verhältnis zwischen Katholizismus und Marxismus? Reinbek 1966, S. 12 – 24.

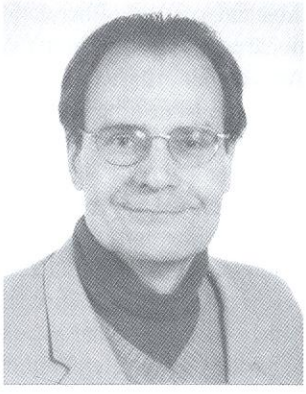
Rahner, K.: Theologie. In: Rahner, K.: Herders theologisches Taschenlexikon, Bd.7. Freiburg 1972 S. 230 – 251.

Torres, C.A.: Dialogo com Paulo Freire. Sao Paulo/SP: Loyola 1979.

Torres, R. M.: Os multiplos Paulo Freire. In: Freire, A. M. A. (Hg.): A Pedagogia de libertacão em Paulo Freire. São Paulo/SP: UNESP 2001, S. 231 – 242.

Zimmer, J.: Der Situationsansatz – Vergangenheit und Zukunft. Seelze/Velber: Kallmeyer 1997.

Heinz-Peter Gerhardt, geb. 1949, Hochschullehrer an der FH des Bundes für Öff. Verwaltung in Brühl/ Rheinland; Lehr- und Forschungsschwerpunkte in den Bereichen Managementtraining/Gruppendynamik und Interkulturelle Kommunikation; arbeitete als Referatsleiter bei der Deutschen Stiftung für internationale Entwicklung (heute: Inwent) und beim DAAD; Gastprofessuren in Brasilien (Rio Grande do Norte) und in den USA (New York); Forschungs- und Arbeitsaufenthalte in Pakistan, Guinea-Bissau, Marokko, Algerien, Israel, Palästina und Syrien; ehrenamtliche Tätigkeit bei der Paulo Freire Kooperation (Oldenburg) und der Stadtschulpflegschaft Bonn.



David Selby

The Signature of the Whole

Radical Interconnectedness and its implications for Global and Environmental Education

Zusammenfassung: Der Autor präsentiert ein holistisches Konzept Globalen Lernens in Auseinandersetzung mit verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen, spirituellen Anregungen und praktischen Konsequenzen. Die globale Umweltkrise interpretiert er dabei v.a. als eine Krise der Betrachtung von Welt, die von mechanistischem Denken geprägt sei.

Abstract: The author presents a holistic concept of Global Learning, concerning different scientific disciplines, spiritual suggestions and practical consequences. He interprets the global environmental crisis especially as a crisis of worldview, stamped by mechanistic belief.

Down Green Lane

Between the ages of five and ten, in the 1950s, I lived in the village of North Hykeham, a few miles outside the cathedral city of Lincoln, on the edge of the Lincolnshire fenlands, England. To reach the fens we had to walk from the village down a bridle track called Green Lane. To go down Green Lane for any child interested in nature was to enter a world of wonder. In wintertime, the fens would freeze over and it was possible to walk for miles over ice, slipping and sliding, looking for animal tracks, with one ear cocked for the sound of creaks and groans indicating that you were literally approaching thin ice and that it was time to retreat. Not that ice walking was life-endangering – except for the drains and river ways the water stood only about two-feet deep for mile after mile. To fall through the ice was cold and unpleasant, but also quite a thrill. In spring and summer the fens transformed into a vast wild garden of flowers with evocative names such as Marsh Marigold, Lady's Smock, Ragged Robin, Red Campion, Monkey Flower. I spent day after happy day searching for flowers and keeping an annual scrapbook of pressed flowers, noting the date of first seeing the flower in bloom each year. Each year we watched the coming of birds in the spring, their going in the fall. We knew the badger holes, the fox coverts, the broken-down willows where the shrews nested.

In the early 1980s I took my children to see this place of wonder, the place where I had lived out some of the happiest times of my boyhood. Green Lane had become the principal road through a suburban housing estate. The fens had been drained in the name of agricultural development and efficiency (as understood by Strasbourg bureaucrats). The place where I once lost my Wellington boots in a mire of mud one springtime – to be chided heavily by my mother in those impecunious times on returning home bootless – had been concreted over. The sense of loss was palpable. Somehow, part of me, a source of my identity, of my sense of self, had been taken away.

This personal story captures for me some of the lifesprings of modern environmentalism: the adult experience of loss of places of deep meaningfulness in our lives through rampant development and urbanization; of increasing disconnection from nature and, through that estrangement, an existential crisis of identity (Tomashow 1996). The tarmacking of Green Lane was both process and symbol of disconnectedness from the Earth and the erosion of identity.

The Global Environmental Crisis as Crisis of Worldview

Hand in glove with this sense of loss has grown in many of us an uneasy sense that our window on the world – our worldview – is somehow distorted, deeply destructive in its impact, and quite insufficient to either understand what is happening to the planet, or to do anything fundamentally about it.

A number of commentators have argued that mainstream Western thinking has inherited a worldview from seventeenth and eighteenth century scientists and philosophers that is underpinned by notions of separation, otherness and domination. That worldview, they argue, has been deeply influenced by Francis Bacon's view that the goal of science was to enslave nature (and in the process of which "to torture nature's secrets from her"), and by Rene Descartes' division of the world into *res extensa* (mechanical extended substances or matter occupying space) and *res cogitans* (things of the mind neither limited by nor occupying space) and by his consequent arrogation of mind and free will exclusively to humans. This has led to our creating a hierarchy within ourselves (mind above emotions and body) and to our locating

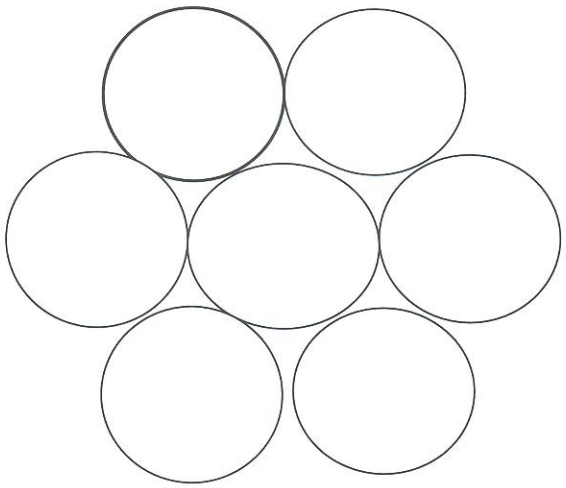


Fig. 1: Billiard Ball Model

ourselves outside and above nature (which has no mind). This has also correlated with our according only instrumental value to nature (nature as mindless resource); our denying ethical and moral status to other life forms and to environments (in that they are mindless machines); and, thus, to our allowing ourselves virtually unfettered license to exploit (Bateson 1973; Bohm 1990; Capra 1983; 1996; Evernden 1985; Merchant 1981). While fuelling the hubris of uniqueness, it has fostered our modern sense of alienation and existential crisis. "We are distinct from everything around us and inexorably alone" (Zohar 1990, p. 34). We suffer the illusion of experiencing ourselves as "isolated egos in the world" (Capra 1983, p. 29). "We have cut ourselves off from outer confirmation of our inner life" (Zohar,1990, p. 217).

The machine image and understanding of the world as put forward by the likes of Descartes, Bacon and Newton, the same commentators maintain, has also become deeply embedded in Western thought. We try to understand how something works by dividing it into what are held to be its discrete component parts. If an identified part malfunctions, we tend to it without reference to the whole. Understanding – and control – are achieved through compartmentalizing, pigeonholing, and analyzing, through atomism or reductionism. Separation is the name of the game (Capra, 1983; Callicott, 1986, Merchant, 1981). The general practitioner or specialist tend to a pain in a part of the body without reference to the rest of the body, to the patient's psyche, to social and environmental relationships (the specialist often particularly so in that the greater the degree of specialism the more frequent the occurence of specialism-myopia). The corporate executive toasts a hefty credit over debit account without factoring in the environmental, cultural, social and psychological costs of gathering raw material, processing, and distributing the firm's product. The science teacher teaches the flower by having the child name the parts, but misses the essence of the flower (more than the sum of its parts) and of the flower in its context. A reductionist mentality also tends to wed its adherents to a deterministic outlook. Just like in a machine process, in which nearby components react one upon the other, events in the world are viewed as happening in an inexorably linear fashion, while instability and chance are seen as shortcomings in our present capacity to control - as "physical problems awaiting mechanical solutions": (Callicott, 1986, 303). Within reductionism "all causal relationships are reducible to the motion or translation from point to point of simple bodies or the composite bodies made up of them. The mysterious causal efficacy of fire, disease, light, or anything else is explicable, in the last analysis, as the motion, bump, and grind of the implacable particles" (ibid, p. 303). Only our minds, Cartesianism holds, are free to range as and where they want (Cottingham 1986).

The dualisms spawned by Cartesian thought (e.g. human-animal; mind-body; masculine-feminine; us-them; inner-outer; subject-object; reason-emotion; spirit-matter; culture-nature; teacher-learner) and the hegemonic thinking they inspire have become very ingrained in the Western mindset. Overlay one or more dualisms, as mainstream Western culture has done and continues to do, and we create the hegemonic attitudes and structures that liberationist and transformative educators are now called upon to confront. Masculine-feminine, mind-body, reason-emotion, subject-object, for instance, superimposed, yield the mental and social scaffolding of patriarchy (Plumwood 1993, p. 43). Of these dualisms, more later.

Global and Environmental Education as Responses to the Mechanistic Mindset

In their most transformative expressions, global and environmental education can be viewed as educational counter-cultures to mechanism and reductionism as they have colonized education, and as educational expressions of a holistic paradigm (Selby 1999; 2000a). This is often expressed symbolically using the billiard ball and web models (Fig. 1 and 2). The billiard ball model – depicting a cluster of billiard balls on a billiard table - has been employed to indicate separateness, discreteness, and forms of external relationship between things where the relationship has no effect upon their internal structure and dynamics (Zohar 1990, p. 81). In education the model finds expression in the divison of arts and sciences, separate subject disciplines, grade apartheid, individualized learning, the strict delineation of who is the teacher and who the learner, and the arms length relationship between school and community (Greig/Pike/Selby 1989, p. 18 – 24).

Transformative global and environmental educators have countered the model or metaphor of the billiard ball with the model or metaphor of the web (understood dynamically). The latter has seemed to convincingly capture understandings drawn from ecological and quantum (sub-atomic) science that:

- Everything is dynamically connected and related to everything else.
- Nothing can be completely understood save in relationship to everything else.
- Identity is multi-facetted and includes a significant near-and-far contextual element.
- What happens somewhere will impact to a greater or lesser

extent elsewhere, even everywhere (captured to some extent in the environmentalist's saying, "You are always downstream of someone").

- What happens locally is also a global phenomenon (a part of the whole, itself acting to inform the whole) and that the signature of global events will be manifest locally.
- Different global issues – such as environment, development, health, peace, rights – are interconnected.
- Past, present, and future are interwoven, co-evolving and co-creating elements of time.

Using such insights as captured in the web metaphor, global and environmental educators have developed curricula, teaching materials, and learning activities built upon the concepts of interconnectedness, interdependence, and interrelationship (see, for example: Fountain 1995; Pike/Selby 1999; 2000; Townsend/Otero 1999). My question is: Have they gone far enough in responding to mechanism and reductionism?

Metaphors tell their tale. The metaphor of the web is instructive. It can signify frailty – think of the delicate filaments of a spider's web caught in the dew of the early fall. As such, the web suggests the delicacy of the strands of any ecosystem – so easily disrupted by human interference. It can signify strength and security. Think of the strength and resilience of ecosystems through the ages. Think of the net that holds the falling acrobat. It can also signify entrapment. Think of the spider's web from the perspective of the fly. Think of the marginalized caught in the web of economic globalization. So, we need to be clear what our web metaphor is suggesting. Webs can be liberating; they can also be constrictive. There are positive and shadow sides to any metaphor (Heshusius 1991).

Radical Interconnectedness: A Third Level of Presence

My proposal is not that an emphasis on interconnectedness, interdependence, and interrelatedness, as captured in the web metaphor, is misconceived – far from it – but rather that it overlooks an important element of reality or third *level of presence* that is profoundly important to a holistic or ecological worldview. Long-standing models and metaphors retain some usefulness. The billiard ball and the accompanying classic metaphors of mechanism, the building block and the clock, continue to have a rightful but limited place in our scheme of things. They represent one level of presence. I need to know a chair is a chair and that my car engine will work and can be put right if a part becomes faulty. But they fall far short of enabling us to understand human-human or human-earth relationships. Hence, the web has been proposed as a persuasive metaphor - of wider sway and significance – for understanding a second level of presence – the dynamic and interconnected nature of our world. This, I am suggesting, also has its limitations for evoking transformative earth consciousness and behaviours. I would like to propose dance (of the free-form variety) as a metaphor for the way we need to conceive of the world at a deeper and third level of presence.

Leading-edge ecologists and quantum physicists have suggested to us that there is a world of "unbroken wholeness" or "holomovement" (Bohm 1983; 1990) underlying the world of separate things and the world of interconnections. Inspired by the web metaphor, global and environmental educators have sought to depict in curriculum programs and learning modules the complex interactions between elements of ecosystems (plants, birds, insects, humans, fungi, and so on) and between entities in the human world (individuals, communities, nation states, civic organizations). But, the overt and covert agenda of these curricular offerings still depicts the entities as primary, solid and separate (even though interconnected).

At the third level of presence, the entities are neither primary, solid or separate. The relationship becomes primary and the entity is itself a secondary manifestation.

Physicist David Bohm (1983; 1990) has described the sub-atomic world of relatively separate things (neutrons, electrons, and so on) as the "explicate order" behind which is an "implicate order", in which everything is enfolded within everything else. Bohm extrapolates from the sub-atomic world to suggest we would be wise to countenance the implicate order in our understanding of our macro world - to see that in a profound and very real way, everything is embedded in everything else and that things or objects are ontologically subordinate to flows and patterns. Everything is thus the signature of the whole. Ecologist Paul Shepard and biophysicist Harold Morowitz have said very much the same thing. From a modern perspective, says Shepard, "nature is epitomized by living objects rather than complex flow patterns of which objects are temporary formations. The landscape is a room-like collection of animated furniture [...] but it should be noted that it is best described in terms of events which constitute a field pattern" (1959, p. 505 – 506).

Or as Morowitz (1972, 156) puts it: "Viewed from the point of view of modern ecology [...] the reality of individuals is problematic because they do not exist per se but only as local perturbations in (the) universal energy flow. ... Consider a vortex in a stream of flowing water. The vortex is a structure made of an ever-changing group of water molecules. It does not exist as an entity in the classical Western sense; it exists only because of the flow of water through the stream. If the flow ceases the vortex disappears. In the same sense structures out of which biological entities are made are transient, unstable entities with constantly changing molecules dependent on a constant flow of energy to maintain form and structure."

Here are environmental philosopher Holmes Rolston III's reflections (1975, p. 122), as he stood on the shoreline of a Rocky Mountain wilderness lake: "Does not my skin resemble this lake surface? Neither lake nor self has independent being [...] Inlet waters have crossed this interface and are now embodied within me. [...] The waters of North Inlet are part of my circulatory system; and the more literally we take this truth the more nearly we understand it. I incarnate the solar energies that flow through this lake. No one is free-living [...] *Bios* is intrinsically symbiosis."

Entities – including ourselves – according to new physics and new ecology are momentary configurations of energy, local perturbations in a total energy field or holomovement. We emerge into the explicate, become manifest, only to re-submerge into the implicate order of being (which at one level of presence we never left). We are ephemeral manifestations of a fertile *no-thing-ness* from which all things emerge and to which all return (Zimmerman 1988, p. 22). David Bohm sees this conception of reality as closing the Cartesian bridge between mind and matter. Just as all things emerge from the holomovement, and their "existence is sustained in a constant process of unfoldment and re-enfoldment," giving rise to "their relatively stable and independent forms in the explicate order" prior to their resubmergence, so behaves mind "with its constant flow of evanescent thoughts, feelings, desires, and impulses, which flow into and out of each other, and which, in a certain sense, enfold each other" (Bohm 1990, p. 273),

Thus, at the deeper third level of presence, where the web metaphor becomes unsatisfactory, we need to consider things as expressions of the dynamic unfolding, the being and becoming, of the whole. We need to see entities – ourselves, non-human animals, rocks, nation states, civil society organizations – not first and foremost as objects but primarily as processes or dances. Phenomena (people, other-than-human lifeforms, places, countries) at this level are co-evolving manifestations of a multi-leveled and multi-dimensional dance of internal and external relationships. Global and environmental educators need to embrace the metaphor of dance, and the level of presence of unbroken wholeness it represents, in our theory and practice - while continuing to work with the metaphor of the web of relationship.

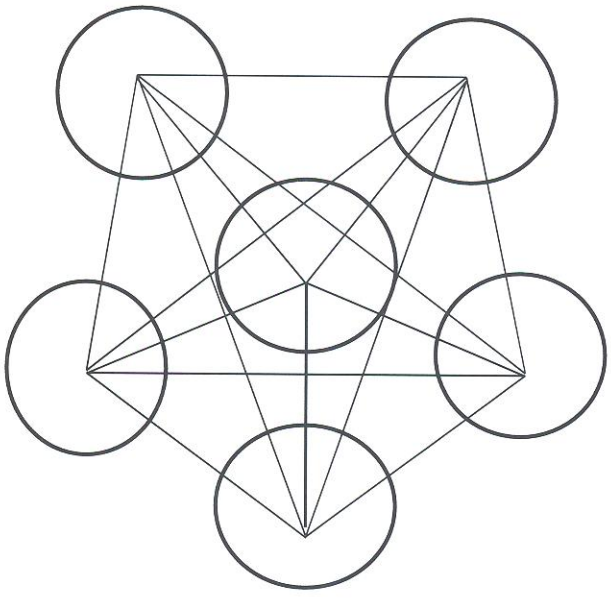


Fig. 2: Web Model

On Individualism, Self, Altruism and Narcissism

Such a concept of radical interconnectedness helps us recall that the word *individual* has become distorted in modern times to denote she or he who is separate. It originally meant "a person undivided from the whole," a meaning arising from an intuitive and spiritual understanding that richness and uniqueness emerge from deep connectivity – that the more profoundly connected we are with the Earth and with each other then paradoxically the more we become special and distinct. As David Steindl-Rast puts it (Capra/Steindl-Rast 1992, p. 102): "The more you know a friend, the more you know that friend as unknowable." Deeper connectedness, deeper mystery. Deeper connectedness, deeper awe.

If we embrace the third level of presence and its metaphor of dance - that we are processes, not objects, expressions of a perpetual dance of inner and outer relations – we also move to a radically different conception of self. The dance suggests that the world is within us, and that in some mysterious way, we are in the world. This is what Australian environmentalist Paul Seed in part meant when he exclaimed "we are the rocks dancing!" and when he could assert that the destruction of the rainforests had become for him as painful as losing a finger. When he began to actively campaign to protect the remaining rainforests of New South Wales, he wrote: "I knew then I was no longer acting on behalf of myself or my human ideas, but on behalf of the Earth [...] on behalf of my larger self, that I was literally part of the rainforest defending herself (Seed et al. 1988, p. 6; 37).

I am the Green Lane; the Green Lane is me

In embracing radical interconnectedness, the unending debate between working to save the Earth for prudential reasons of self-interest (e.g. arguments in favour of preserving the rainforest because unknown plants may provide cures for human disease) or for pure eco-altruism becomes rather redundant. If at a deep and equally real level, self has no boundaries, saving the rainforest is the highest self-interest in that in a profound way you know you are the rainforest, or know the rainforest is within you and making you what you are. In the same way we give new meaning to *narcissism* (excessive love of/interest in self). The "Song of Self" becomes the "Song of Earth," a fierce awareness of our short period of emergence from, but still unbroken deep connection to, the whole (Roszak 1992, p. 264). Put another way, we need to reconsider ongoing discussions concerning intrinsic value. Amongst global and environmental educators there has been a general (but not complete) embrace of the notion of self as intrinsically valuable. The argument has turned over whether we need to care for environments and other-than-human lifeforms because of their extrinsic (instrumental or utilitarian) value or because they have value in, of and to themselves. If, as quantum and

ecological theory suggest, there is a continuity of self and nature, and if self is intrinsically valuable, then nature is intrinsically valuable. There is axiological complementarity (Callicott 1985, p. 275). "If it is rational for me to act in my own best interest, and I and nature are one, then it is rational for me to act in the best interests of nature" (ibid.). The conventional separation of self and world – myself and Green Lane – cannot easily withstand the implications of a quantum/ecological worldview.

Val Plumwood (1993, p. 176 – 181) critiques deep ecological notions of expanded or oceanic self, arguing that denial of boundary demeans the independence, and devalues and disrespects difference and particularity in, the other-than-human, while enlarging and extending egoism. Such criticisms clearly require engagement but do seem to assume that egoism remains a constant, a "conventional, constricted ego" (Callicott 1985, p. 275), thus denying the leaven of axiological complementarity once the individual has consciously and mindfully embraced reality at different levels of presence, while they also overlook the dynamic and tensile interplay between the three levels within the mindful individual.

On Embracing Instability, Uncertainty, Awe and Wonder

The quantum and ecological worldview show us that we can never know anything for sure. While the mechanistic worldview (and its educational manifestations) trades in certainties and stable understandings, a holistic worldview espouses instability and uncertainty. In a world in which, at one level of presence, everything relates to everything else, and at a deeper level, everything is embedded in everything else, we have to acknowledge that flow, movement and complexity, allied to our limited vision and inability to comprehend and entertain all the questions to ask, make for, at best, provisional knowing.

Werner Heisenberg looked into the atom and found that sub-atomic entities are unknowable in any comprehensive way. Look for the momentum of a particle and you can't know its position; establish its position and you can't be certain about its momentum (Zohar 1990, p. 10 – 11). Allied to that, entities within the atom simultaneously manifest themselves as particles and waves but if you measure one, you can't see and measure the other. "Nothing," writes Danah Zohar (1990, p. 11), is fixed or fully measurable, everything remains indeterminate, somewhat ghostly, and just beyond our grasp." What we observe is not nature itself, but nature exposed to the nature and limitations of our questioning. Elusiveness is a quality of world as dance.

Ilya Prigogine (1989, p. 396) asks us to think of a pendulum. If we agitate a pendulum, we can predict that it will move inexorably towards minimal then no swing with its centre of gravity as low as possible. We can be certain what will happen. But what, he asks, if we turn the pendulum on its head? It is difficult to predict what will follow. Fluctuating forces may make it fall to left or right, become entangled or even break. It is difficult to control. The notion of the upturned pendulum, Prigogine avers, has been "ideologically suppressed" (ibid.) in that its message of instability is inconvenient for a culture that seeks to dominate and exploit nature. "In a deterministic world nature is controllable, it is an inert object susceptible to our will. If nature contains instability as an essential element, we must respect it, for we cannot predict what may happen." (ibid., p. 397).

Mainstream Western thinking has viewed – and still largely views – nature as deterministic. Nature as swinging pendulum. (There is still determinism, albeit complex, in the web). But what if we allow that nature is non-deterministic and unstable? First, we bring the internal world of the human mind (seen by the dominant Western worldview as free, non-deterministic and outside nature) and the external world of nature (seen, by that same worldview, as machine-like and deterministic) together. We subvert the mind-nature divide of Descartes.

Second, in denying certainty and recognizing our inability to control or predict, we are better able to accord respect, awe, wonder and reverence to nature. There is a close connection between embracing instability and cultivating a sense of wonder and reverence. Calling for "respect, not control," Prigogine (1989, p. 399) writes: "We need to be aware that our knowledge is still a limited window on the universe; because of instability we must abandon the dream of total knowledge of the universe."

Instability and radical interconnectedness are themselves in perpetual dance. Whenever nature, the world, a particular environmental or social situation moves closer to dis-equilibrium, the wider and more coherent the range of forces necessary to bring the situation to a new level of (complexified) equilibrium (Capra 1996, p. 181). Whenever a situation becomes static and moribund, the web and dance are there to restore dynamism. We can speculate that we would have a much less connected world if everything were in constant balance just as we would have less exciting human minds and psyches in a world lacking natural and cultural diversity.

All this, I suggest, makes me worry about global and environmental educators who continue to genuflect at the altar of "balance". What kind of balance do they have in mind between forces that are profoundly unequal and voices that are unequally heard, in a world that is out of kilter? Is balance an appropriate objective if the overall goal is transformation? *Or should we encourage tilt towards the dis-equilibrium that will effect radical change leading to new, more complex, configurations within a new equilibrium?* Disequilibrium is probably a pre-requisite of holistic, global and transformative perception. "Coherence far from a state of equilibrium acquires huge dimensions in comparison with what happens in a state of equilibrium. In equilibrium each molecule can only see its immediate neighbours. Out of equilibrium the system can see the totality of the system. One could almost say that matter in equilibrium is blind, and out of equilibrium starts to see." (Prigogine, 1989, 399).

Educational Implications of Radical Interconnectedness

So, what does the radical interconnectedness of the dance have to say to global and environmental educators?

Radical interconnectedness suggests that we take a "both/and" as against an "either/or" approach to the ongoing debate between those who think our environmental education should be locally/bio-regionally focused and those calling for a global focus.

David Orr, Madhu Prakash, and others have called for place-based environmental education and have discounted globally-framed and global environmental education as outside our experience and beyond our knowledge. Prakash (1994, p. 51) has argued that we can't "know" the globe except by reducing the whole to statistics, as it's too big. Orr (1992, p. 131) argues too that you can only know and appreciate what is really close, but concedes that place-oriented environmental education can be „inherently parochial and narrowing." These thinkers not only seem to harbour questionable mechanistic understandings regarding what it means to "know" but also posit local and global as dichotomies. False dichotomies. Local and global are embedded or nested in each other. Both web and dance are everywhere. My Green Lane experience was and remains both a local and global (a glocal) experience. As global and environmental educators, we need to allow both web and dance to inform our conceptual frameworks, as well as the learning programs and learning experiences we offer.

We should help students move beyond the mechanistic sense of the individual that mainstream Western culture propagates.

Too much environmental and global education has been outer-directed (looking out on the world) and has denied interiority (inner journeying). The hidden agenda of this tendency is to collude with mechanism by implying that our inner self is outside the universe. (The English word "environment" is itself problematic here – that which surrounds, but, by implication, is not, and does not include, us!)

Through appropriate topics and methodologies, we need to help those in our learning communities know and experience at one and the same time the discrete self, the relational self, and the dancing self. In Western education, we are very good at the first, weak at the second (despite the best efforts of global, environmental, holistic and transformative educators), and are usually blind to or ignore the third. This speaks, for example, to working with relational modes of knowing that would help us to recognize our inner connectivities (the embedded nature of body, mind, emotions and spirit) and our deep connectivities with each other and with nature. It would also mean introducing new modalities enabling students to explore their inner ecology, to cultivate their attunement to their senses and body rhythms, and thus, to develop an embodied relationship to nature – contemplative and therapeutic art, artful self enquiry, dance, deep breathing exercises, yoga, meditation, relaxation, peer reflexology would all become valued features of a truly global learning process (Houston 1982; Liebmann 1986; Lipsett 2001; Macy 1991; Miller 2000; Nakagawa 2000; Nhat Hanh 1990; 1992; Selby 1996).

These modalities of inner journeying clear the clutter of explicate reality, limit or stop thought, bring together the physical, mental and emotional aspects of our being, and can create an awareness of the oneness of everything. They are ways to meet the dancing self. Many of us have experienced that occasional sense of self as oceanic – from the thrill of climbing a mountain, of weaving the waters of a difficult river in a canoe to other manifestations of what Abraham Maslow (1985) calls "peak experiences" such as T.S. Elliot's "moment in a rose garden." But here the suggestion is that we cultivate contexts and opportunities for such experiences within our formal learning programs. Beginning will be difficult but this is a kind, not all or nothing, philosophy. We can feel good about small beginnings – for what we are doing is difficult and countercultural - knowing that the ripples will go where they will and remembering that what happens somewhere is in a strange way, happening everywhere.

The inner journeying modalities also speak to mindful, still and slow learning as a counterbalance to the packaged rush and treadmill of transmissional/mechanistic learning and the usually pacy quality of much learner-centred learning. Slow learning is also an attunement to the pace of nature. "The natural world is really slow. Save for the waving of trees in the wind, or the occasional animal movement, things barely happen at all. To experience nature, to feel its subtleties, requires human perceptual ability that is capable of slowness. It requires that human beings approach experience with patience and calm." (Mander 1991, p. 86).

As Krishna says in *The Bhagavad Gita* (6: 24 – 31): "When all desires are peace and the mind, withdrawing within, gathers the multitudinous straying senses into harmony of recollection. Then, with reason armed with resolution, let the seeker quietly lead the mind into spirit, and let all his [sic!] thoughts be silence. [...] He sees himself in the heart of all beings and he sees all beings in his heart [sic!]." (Mascaro, 1982).

If this sounds like spirituality in the curriculum, that would be an appropriate conclusion. It is unlikely that environmental and global education can ever impact our culture unless we embrace a radical interconnectedness that revives mystery, a sense of the ineffable, the unknowable. A common deep ecological reading is that spirituality is a recognizing of deeper levels of connection within ourselves and between ourselves and the world. Theodore Roszak (1992, p. 45; 63) suggests that there is no likely way to return to planetary and societal health unless we heal the dichotomy between psyche and nature born of industrialism and seventeenth-century mechanistic science. He adds: "The great changes our runaway industrial civilization must make if we are to keep the planet healthy will not come by the force of reason alone or the influence of fact. Rather, they will come by way of psycholo-

gical transformation. What the earth requires will have to make itself felt within us as if it were our own private desire. Facts and figures, reason and logic can show us the errors of our present ways; they can delineate the risks we run. But they cannot motivate, they cannot teach a better way to live. That must be born from inside our own convictions. And that birth may have to be a painful one" (ibid., p. 47).

As an afterword on the nature of self, I would like to make the likely controversial suggestion that we bring death into the curriculum. Death denial is, perhaps, a central aspect of our planetary crisis. We buy and consume and rush for seeming immortality. As Susan Griffin (1995, p. 51 – 52) puts it: "Fragmentation creates a temporary reprieve from the fear of death and loss. But it also creates its own grievous sense of death and loss. [...] In dividing itself from mortality, the European psyche dulls its own experience of the world."

If we wish school-age or adult learners to see themselves at one level of presence as processes or perturbances in the energy field, then the return to the implicate order is something we need to talk about and reflect upon. The cycles of birth and death are central to an ecological perspective. How to do this – within a dominant death denial culture – is something we need to address (and in multiple and complex ways given environmental, socio-economic and cultural diversity).

Radical interconnectedness calls for multi-dimensional ways of knowing.

Transformative global, environmental (especially ecofeminist), and holistic educators have been to the fore in trying to move learning away from an over-emphasis upon reason, thought, analysis, and objectivity (Russell/Bell 1996; Selby 1996). Inspired by the metaphor of the web, they have called for intuition (the ability to be immediately sensitive to the whole), synthesis, the sharing of subjectivities, and relational sensibility to be accepted as equally valid ways of knowing. But, perhaps in deference to prevailing culture, we have not pushed these ideas with the conviction we might have brought to bear. The dance metaphor calls for a thorough reclaiming of emotion, subjectivity, bodily sensibility, intuition, empathy, caring and compassion, love, and relational and spiritual sensibility as means of knowing (Russell/Bell 1996; Miller 1993; 2000; Selby 1996).

In seeking multi-dimensional ways of knowing, let me add a caution against computers. Computers, we are often told with almost hysterical fervour, can connect us to the world. As one advocate (cited in Maxwell, 1999) exhorts: "Let's put a computer in every home and every classroom [...] Let's connect Canadians of every age, race, and gender to each other and to the rest of the planet." Yet it is important to recognize that computers offer a disembodied form of connectivity that denies physicality, compresses emotions through a cognitive prism, cushions us from direct experience of others and the outdoors, and ignores spirituality (Maxwell 1999). A radical rendition of interconnectedness would resist the onward rush to dot-com the learning community. While computers have their uses we should recognize that they are amongst the latest technical phenomena in the process of disconnecting humans from nature. We should see them for what they are – machines that have their uses. They are no substitute for lived and embodied connectedness with nature and people. It is significant that, while we understand "media literacy" as the ability to critically deconstruct and decode media of various kinds, we are becoming conditioned to interpret "computer literacy" as the ability to use computers efficiently (while relating to them uncritically). We need education for the biosphere, not for the "bitesphere".

Radical interconnectedness suggests that environmental and global educators recognize that they are part of a wider community of counter-cultural and liberationist educators and that coalitions and alliances are necessary.

Although alliance building between environmental, development, health, humane, human rights, and peace educators as well as educators working against discrimination has been central to transformative varieties of global education (Goldstein/Selby 2000), it remains the case that liberal/technocratic proponents of global education (Selby 1999, p. 126 – 128) and the majority of environmental educators have been shy of actively and concretely recognizing that they are part of a community of educators seeking environmental and social justice and non-violent change. For instance, peace education has long identified "environmental damage" as a problem of peace and "ecological balance" as a value underlying peace (Hicks 1988; Smith/Carson 1998), but the concepts, models and theories of peace education have found little space within environmental education discourse. With some notable ecofeminist exceptions (for instance: Bell/Russell 1999; Donovan 1993), environmental and global education have largely shied away from creative engagement with humane education with its emphasis on animal-related issues, challenging anthropocentrism, and exploring the correlation of human and non-human oppressions. Soul sisters have barely talked and the majority of global and environmental education that have fought shy of engagement (Selby, 1995). Also, most environmental educators, colluding with Cartesian nature/culture divide, have failed to seriously engage with multicultural education by recognizing the interplay of different cultural perspectives around understandings of environment and environmental issues (Running Grass, 1996). Biodiversity and cultural diversity have not danced together. Preservation of biosphere and preservation of ethnosphere (Davis 2000, A 15) have not coalesced in environmental educations's learning and teaching programs. Finally, save at the cutting edge (Russell/Bell 1996; Russell/Bell/Fawcett 2000), environmental education has not combined with anti-discriminatory education to any extent. Environmental issues are very much social justice issues if people of a different gender, and/or belonging to different racial and ethnic groups, contribute to, or feel the effects of, environmental despoilation differentially (Lousley 1998, p. 27).

The radical interconnectedness of the dance suggests that the respective fields are mutually enfolded. We need to see each field as one among a "network of pearls" as in this passage from the *Avatamsaka Sutra* (cited in Pike/Selby 1995, p. 13):

Metaphors	Underlying Concepts	Curriculum	Process
Building Block/Clock	• Separateness • Fragmentation • Compartmentalism • Linear Connection	• Subjects • Disciplines • Arts/Sciences Duality	• Individualized, Competitive Learning • Machine-Image Education[Input-Output] • Fast Learning
Web	• Interconnection • Interdependence • Interrelationship	• Integration • Interdisciplinarity	• Cooperative, Interactive Learning • Children [Not Child] Centered • Mixed-Paced Learning
Dance	• Embeddedness • Enfoldment • Interpenetration	• Other-Than-Disciplinary • Experience	• Empathetic, Embodied Learning • Spiritual Learning • Slow Learning

Fig. 3: Summary of the the underlying concepts, and curricular and learning process implications of the billiard ball/building block/clock, web, and dance metaphors

"In the heaven of Indra, there is said to be a network of pearls so arranged that if you look at one you see all the others reflected in it. In the same way each object in the world is not merely itself but involves every other object, and in fact IS everything else."

As a basis for broadening the community of liberationist and counter-cultural educators, it is important that we recognize, as ecofeminist educators and transformative humane educators have (Russell/Bell 1996; Selby 1995), that oppressions are not only mutually reinforcing but also that their dynamics are similar – whether the oppression is of women, ethnic or sexual minorities, environments, or animals. The oppressors treat the object of the oppression as "other" and proceed (Plumwood 1993; 1996) to:

- *radically exclude* – creating sharp boundaries and maximum separation of identity between themselves and the "other" as seeming justification and reconfirmation of superiority;
- *homogenize or stereotype* - hence disregarding or denying difference and diversity in characteristics, motivations, tendencies, and perspectives among the "other";
- *inessentialize* – denying dependency on, and backgrounding, the "other";
- *incorporate* – defining only in relationship to themselves, and denying the intrinsic needs and independent agency, creation of value, and motivations, of the "other" ("Humanity is male and man defines woman not in herself but as relative to him." – Simone de Beauvoir; cit. in Plumwood 1996);
- *instrumentalize* – denying any value in the "other" beyond its usefulness to the perceiver.

Radical interconnectedness suggests that we need to rethink how we try to bring about educational change.

Our approaches to change have been wedded to mechanism. We have opted for restricted change focuses (e.g., developing a global or environmental pack or program for a specific grade and school subject; reduce, re-use and recycle programs, an international exchange program, schoolyard naturalization) when our ecological understanding tells us that change is about strength/resilience through diverse, yet connected, initiatives, coalitions and partnerships, and dynamic and synergistic interplays between different change impulses (Selby 2000b). Change, in short, has to be holistic to be effective. A challenge we face, given the marginality of the fields of global and environmental education, is how to mount the kind of holistic, multi-facetted change initiatives our hearts and minds tell us are essential if we are to have sustained impact on educational institutions and systems and if we are to remain faithful to ecological principles and processes of change.

Endword

Radical means going to the roots of things. We have to deeply ask ourselves whether we are about reform (which may simply buttress attitudes and structures that are at the root of the global ecological and social crisis) or transformation. We have to ask whether our aim is to tamper with or turn around. In a more sophisticated and contemporary version of the Hanns Christian Anderson "king is in the altogether" story, Douglas Adams wrote in *The Hitchhiker's Guide to the Galaxy* (1979, 119) that: "It is an important popular fact that things are not always what they seem. For instance, on the planet Earth, man had always assumed that he was more intelligent than dolphins, because he had achieved so much – the wheel, New York, war, and so on – whilst all the dolphins had ever done was muck about in the water and have a good time. But conversely, the dolphins had always believed that they were more intelligent than man – for precisely the same reasons."

References

Adams, D.: The Hitchhiker's Guide to the Galaxy. London 1979.

Bateson, G.: Steps to an Ecology of Mind. London 1973.

Bell, A.C./Russell, C.L.: Life Ties: Disrupting Anthropocentrism in Language Arts Education. In Roberstson, J.: Teaching for a Tolerant World. Il Urbana 1999

Bohm, D.: Wholeness and the Implicate Order. New York 1983.

Bohm, D.: A New Theory of the Relationship of Mind and Matter. In: Journal of Philosophical Psychology, 3 (1990) 2, S. 271-286.

Callicott, J.B.: Intrinsic Value, Quantum Theory, and Environmental Ethics. In: Environmental Ethics 7 (1985), S. 257-275.

Callicott, J.B.: The Metaphysical Implications of Ecology. Environmental Ethics 8 (1986), S. 301-315.

Capra, F.: The Turning Point. Science, Society and the Rising Culture. London 1983.

Capra, F.: The Web of Life: A New Scientific Understanding of Living Systems. New York 1996.

Capra, F./Steindl-Rast, D.: Belonging to the Universe: Explorations on the Frontiers of Science and Spirituality. San Francisco 1992.

Cottingham, J.: Descartes. Oxford 1986.

Davis, W.: A Dead End for Humanity. In: The Globe and Mail. 28 December (2000) A15.

Donovan, J.: Animal Rights and Feminist Theory. In: Gaard, G.: Ecofeminism. Women, Nature, Animals. Philadelphia 1993.

Evernden, N.: The Natural Alien: Humankind and Environment. Toronto 1985.

Fountain, S.: Education for Development. A Teacher's Resource Book for Global Learning. London 1995.

Goldstein, T./Selby, D. (ed.): Weaving Connections. Educating for Peace, Social and Environmental Justice. Toronto 2000.

Greig, S./Pike, G./Selby, D.: Greenprints for Changing Schools. London 1989.

Griffin, S.: The Eros of Everyday Life: Essays on Ecology, Gender and Society. New York 1995.

Heshusius, L.: On Paradigms, Metaphors, and Holism. In: Holistic Education Review, Winter (1991), S. 38-43.

Hicks, D.: Education for Peace: Issues, Principles, and Practice in the Classroom. New York 1988.

Holmes Rolston, III.: Lake Solitude: The Individual in Wildness. In: Main Currents in Modern Thought 31 (1975), S. 122.

Houston, J.: The Possible Human: A Course in Enhancing Your Physical, Mental and Creative Abilities. Los Angeles 1982.

Liebmann, M.: Art Therapy in Groups: A Handbook of Themes, Games and Exercises. London 1986.

Lipsett, L.: On Speaking Terms Again: Transformative Experiences of Artful Earth Connection. Unpublished Ed.D thesis, Department of Adult Education, Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto (2001).

Lousley, C.: (De)politicizing the Environment Club: Environmental Discourses and the Culture of Schooling. Unpublished M.A. thesis, Department of Currriculum, Teaching and Learning, Ontario Institute for Studies of Education of the University of Toronto (1998).

Macy, J.: World as Lover, World as Self. Berkeley (CA) 1991.

Mander, J.: In the Absence of the Sacred: The Failure of Technology and the Survival of the Indian Nations. San Francisco 1991.

Mascaro, J.: The Bhagavad Gita. Harmondsworth 1982.

Maslow, A.: The Farther Reaches of Human Nature. New York 1985.

Maxwell, M.: Toward an Ecology of Being. Earth, Spirit and Education. Unpublished Ph.D. thesis, Department of Curriculum, Teaching and Learning, Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto (1999).

Merchant, C.: The Death of Nature: Women, Ecology and the Scientific Revolution. San Francisco 1981.

Miller, J.P.: Education and the Soul. Toward a Spiritual Curriculum. Albany NY 2000.

Miller, J.P.: The Holistic Teacher. Toronto 1993.

Morowitz, H.J.: Biology as a Cosmological Science. In: Main Currents in Modern Thought, 28 (1972), S. 156.

Nakagawa, Y.: Education for Awakening. An Eastern Approach to Holistic Education. Brandon 2000.

Nhat Hanh, T.: Breathe! You are Alive: Sutra on the Full Awareness of Breathing. Berkeley (CA) 1990.

Nhat Hanh, T.: Touching Peace. Practising the Art of Mindful Living. Berkeley (CA) 1992.

Orr, D.: Ecological Literacy. Education and the Transition to a Postmodern World. Albany 1992.

Pike, G./ Selby, D.: In the Global Classroom 1. Toronto 1999.

Pike, G./Selby, D.: In the Global Classroom 2. Toronto 2000.

Pike, G./Selby, D.: Reconnecting: From National to Global Curriculum. Godalming 1995.

Plumwood, V.: Androcentrism and Anthrocentrism: Parallels and Politics. In: Ethics and the Environment 1 (1996) 2, S. 119-132.

Plumwood, V.: Feminism and the Mastery of Nature. New York 1993.

Prakash, M. S.: From Global Thinking to Local Thinking. Reasons to Go Beyond Globalization Toward Localization. In: Holistic Education Review 7 (1994) 4, S. 50-56.

Prigogine, I.: The Philosophy of Instability. In: Futures 21(1989) 4, S. 396-400.

Roszak, T.: The Voice of the Earth. New York 1992.

Running Grass: Multicultural Environmental Education. In: Race, Poverty and Environment, 1 (1996) 2/3.

Russell, C.L ./Bell, A.C.: A Politicized Ethic of Care: Environmental Education from an Ecofeminist Perspective. In: Warren, K.: Women's Voices in Experiential Education. Dubuque (Iowa) 1996.

Russell, C.L./Bell, A.C./Fawcett, L.: Navigating the Waters of Canadian Environmental Education. In: Goldstein,T./Selby, D.: Weaving Connections. Educating for Peace, Social and Environmental Justice. Toronto 2000.

Seed, J./Macy, J./Flerming, P./Naess, A.: Thinking Like a Mountain. Towards a Council of all Beings. London 1988.

Selby, D.: Earthkind: A Teacher's Handbook on Humane Education. Stoke-on-Trent: Trentham 1995.

Selby, D.: Global Education. Towards a Quantum Model of Enviromental Education. In: Canadian Journal Of Environmental Education 4 (1999), S. 125-141.

Selby, D.: Global Education as Transformative Education. In: Zeitschrift for Internationale Bildungforschung und Entwicklungspadagogik 23 (2000a) 3, S. 2-10.

Selby, D.: A Darker Shade of Green: The Importance of Ecological Thinking in Global Education and School Reform. In: Theory into Practice 39 (2000b) 2, S. 88-96.

Selby, D.: Relational Modes of Knowing: Learning Process Implications of a Humane and Environmental Ethic. In: Jickling, B.: A Colloquium on Environment, Ethics and Education. Whitehorse, Yukon 1996.

Shepard, P.: A Theory of the Value of Hunting. Twenty-Fourth North American Wildlife Conference. 1957, S. 505-506..

Smith, D./Carson, T.: Educating for a Peaceful Future. Toronto 1998.

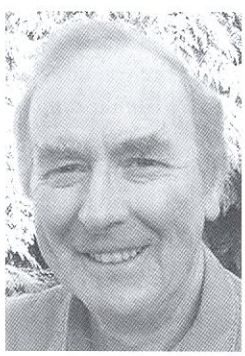
Tomashow, M.: Ecological Identity. Becoming a Reflective Environmentalist. Massachusetts 1996.

Townsend, T./Otero, G.: The Global Classroom. Cheltenham (Victoria, Australia) 1999.

Zimmerman, M.E.: Quantum Theory, Intrinsic Value, and Pantheism. In: Environmental Ethics 10 (1988), S. 3-30.

Zohar, D.: The Quantum Self: A Revolutionary View of Human Nature and Consciousness Rooted in the New Physics. London 1990.

David Selby is Professor of Continuing Professional Development and Head of the Directorate of Doctoral and International Studies in the Faculty of Education, University of Plymouth, United Kingdom. His recent books include Weaving Connections. Educating for Peace, Social and Environmental Justice (Toronto, Sumach Press, 2000) and In the Global Classroom Book One and Book Two (Toronto, Pippin, 1999 and 2000). Forthcoming books include: Green Frontiers. Environmental Educators Dancing Away from Mechanism (with Jamie Gray-Donald) and With an Eye to the World. Global Citizenship Education in Ten Countries (with Yoko Motani). He is currently writing a book on the implications of quantum and ecological relationships and processes for the nature of learning and for the dynamics of change within learning communities.



Das Deutsche Institut für Menschenrechte

Das Deutsche Institut für Menschenrechte ist als unabhängige nationale Menschenrechtsinstitution eine Einrichtung der Zivilgesellschaft. Es wurde als Ergebnis eines mehrjährigen gesellschaftlichen Diskussionsprozesses, der in einen einstimmigen Beschluss des Deutschen Bundestages vom 7. Dezember 2000 zur Schaffung eines Deutschen Instituts für Menschenrechte mündete, am 8. März 2001 als unabhängiger Verein gegründet.

Das Institut basiert auf den ‚Pariser Prinzipien' für nationale Menschenrechtsinstitutionen, die die Vereinten Nationen im Jahre 1993 angenommen haben. Die Zielsetzung des Instituts besteht in der Förderung und im Schutz der Menschenrechte durch Information und Dokumentation, Beratung von Politik und Gesellschaft, anwendungsbezogene Forschung, Menschenrechtsbildung, Dialog und Zusammenarbeit im nationalen und internationalen Rahmen.

Unser Verständnis der Menschenrechte

Die Menschenrechte haben ihren Grund in der Würde des Menschen, die nicht das Ergebnis von Leistung oder Vereinbarung ist, sondern unbedingte Achtung verlangt und deshalb jedem Menschen gleichermaßen zukommt – unabhängig von Hautfarbe, Geschlecht, Religion oder Weltanschauung, politischer oder sonstiger Überzeugung, ethnischer oder sozialer Herkunft, Staatsangehörigkeit, genetischen Merkmalen, Zugehörigkeit zu einer nationalen Minderheit, Vermögen, Geburt, Behinderung, sexueller Identität, Alter usw. In den Menschenrechten findet die Würde des Menschen politisch-rechtliche Anerkennung und Schutz. Da alle Menschen in ihrer Würde gleich zu achten sind, haben die Menschenrechte universelle Geltung – quer zu den Differenzen der Regionen, Kulturen, Religionen oder Weltanschauungen. Menschenrechte entwickeln sich als ein Prozess in Antwort auf Unrechtserfahrungen. Bürgerliche und politische sowie wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte bilden einen unteilbaren Zusammenhang. Sie sind nicht nur Ziel, sondern auch Strukturprinzipien der Entwicklung menschenwürdiger und freiheitlicher Lebensverhältnisse weltweit. Rechtliche Verbindlichkeit erhalten Menschenrechte in nationalen Verfassungen und internationalen Konventionen. Für die Arbeit des Deutschen Instituts für Menschenrechte sind vor allem die Menschenrechtskonventionen der Vereinten Nationen und das europäische Menschenrechtsschutzsystem sowie die grundrechtlichen Verbürgungen des Grundgesetzes der Bundesrepublik Deutschland relevant.

Unsere Aufgaben

Das Institut leistet Beiträge zur Förderung und zum Schutz der Menschenrechte in Gestalt von Studien und Dokumentationen, wissenschaftlichen Forschungsprojekten, dem Aufbau einer Fachbibliothek, öffentlichen Seminaren, Bildungsprogrammen, Fachgesprächen und Angeboten der Politikberatung, die menschenrechtliche Fragen der inneren wie der äußeren Politik betreffen. Es trägt in menschenrechtlich relevanten Themenfeldern zum öffentlichen Meinungsbildungsprozess bei. Außerdem versteht sich das Institut als Forum für den Austausch zwischen staatlichen Institutionen und nichtstaatlichen Organisationen im In- und Ausland. Es pflegt Kontakte zu anderen nationalen Menschenrechtsinstituten im europäischen und im internationalen Raum. Darüber hinaus engagiert sich das Institut als nationale Koordinierungsstelle in der Menschenrechtsbildung. Ziel der Bildungsarbeit ist nicht nur die Verbreitung menschenrechtlicher Kenntnisse und Informationen, sondern auch die Sensibilisierung und Befähigung zum praktischen Engagement und damit zur Prävention von Menschenrechtsverletzungen.

Die Zielgruppen der Institutsarbeit

Menschenrechte gehen alle an. Sie können nur dann dauerhaft wirksam werden, wenn sie breite Unterstützung in der Bevölkerung erfahren. Von daher wendet sich das Deutsche Institut für Menschenrechte in seiner Arbeit an die Öffentlichkeit. Insbesondere zielt die Institutsarbeit auf Personen und Organisationen, die in Staat, Wirtschaft, Wissenschaft, Gesellschaft und nichtstaatlichen Organisationen mit Menschenrechten befasst sind. Die Projekte zur Menschenrechtsbildung richten sich primär an Multiplikatorinnen und Multiplikatoren, die dazu beitragen, dass Menschen in die Lage versetzt werden, ihre Rechte selbst wahrnehmen.

Anerkennung der gesellschaftlichen Vielfalt

Menschenrechte stiften einen normativen Grundkonsens, der die Vielfalt der religiösen bzw. weltanschaulichen Überzeugungen, der kulturellen Prägungen und der politischen Orientierungen in der Gesellschaft integrieren kann. Das Deutsche Institut für Menschenrechte weiß sich dieser Vielfalt verpflichtet. Ein Institut, das sich die Förderung und den Schutz der Menschenrechte zum Ziel setzt, muss sich auch in seiner internen Struktur sowie in seinen Projekten und Produkten an der konsequenten Beachtung menschenrechtlicher Prinzipien messen lassen. Ein wichtiger Indikator dafür ist die Umsetzung des Diskriminierungsverbots, insbesondere die Durchsetzung von Geschlechtergerechtigkeit.

Andenken an die Opfer der deutschen Diktaturen

Die Geschichte der Menschenrechte ist unauflöslich verwoben mit Erfahrungen schwerwiegenden Unrechts und dem Kampf der Menschen gegen solches Unrecht. Die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte der Vereinten Nationen von 1948 spricht in ihrer Präambel von „Akten der Barbarei [...], die das Gewissen der Menschheit mit Empörung erfüllen" und verweist damit vor allem auf die Verbrechen des Nationalsozialismus. Das Deutsche Institut für Menschenrechte sieht in der Auseinandersetzung mit Unrechtsregimen der Vergangen-

heit eine wichtige Quelle heutiger Menschenrechtsarbeit und weiß sich in diesem Sinne verbunden mit Organisationen, die das Andenken an die Opfer des NS-Terror-Regimes, aber auch an die Opfer der SED-Diktatur öffentlich pflegen.

Aktuelle Publikationen (Auswahl)

- Wolfgang S. Heinz / Jan Arend (2004): Internationale Terrorismusbekämpfung und Menschenrechte. Entwicklungen 2003/2004; 112 Seiten (kostenfrei)
- Heiner Bielefeldt (2004): Zur aktuellen Kopftuchdebatte in Deutschland. Anmerkungen aus der Perspektive der Menschenrechte (Policy Paper Nr. 3); 11 Seiten (kostenfrei)
- Heiner Bielefeldt (2004): Das Folterverbot im Rechtsstaat (Policy Paper Nr. 4); 11 Seiten (kostenfrei)
- Claudia Lohrenscheit/Nils Rosemann (2003): Perspektiven entwickeln - Menschenrechtsbildung in Deutschland; 17 Seiten (kostenfrei)

Weitere Informationen

Auf der Internetseite des Instituts finden interessierte Personen ein umfassendes Angebot an weiterführenden Informationen über die Institutsarbeit, die thematischen Schwerpunkte, die Bibliothek, die Service- und Koordinierungsstelle für Menschenrechtsbildung, Veröffentlichungen des Instituts sowie die aktuellen Arbeitsschwerpunkte.

Es besteht zudem die Möglichkeit einen Newsletter zu abonnieren, der regelmäßig über Veranstaltungen, Neuerscheinungen etc. informiert (info@institut-fuer-menschenrechte.de).

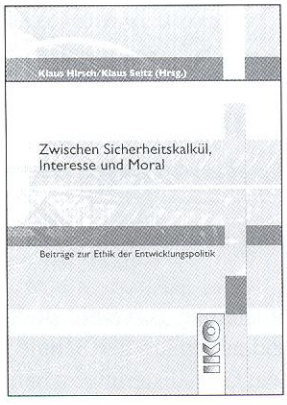
Deutsches Institut für Menschenrechte

Info: www.institut-fuer-menschenrechte.de

IKO

IKO - Verlag für Interkulturelle Kommunikation

Frankfurt am Main • London



Klaus Hirsch/Klaus Seitz (Hrsg.)

Zwischen Sicherheitskalkül, Interesse und Moral

Beiträge zur Ethik der Entwicklungspolitik

Groß ist die Skepsis, ob Ethik und Moral für die Gestaltung der Politik im 21. Jahrhundert noch etwas austragen können. Doch unter dem Eindruck neuer globaler Sicherheitsrisiken gewinnt die Frage nach den ethischen Fundamenten der Entwicklungszusammenarbeit und der internationalen Politik an Brisanz.

Seit dem 11. September 2001 prägen sicherheitspolitische Erwägungen die Agenda der Nord-Süd-Politik. Was bleibt noch von den ursprünglichen Anliegen der Entwicklungszusammenarbeit? Wird das Ziel, mehr Gerechtigkeit in der Welt zu schaffen, unter die Räder geraten?

Das hier dokumentierte Gespräch zwischen philosophischer und theologischer Ethik, Politikwissenschaft, Entwicklungspädagogik und Entwicklungspolitik greift die ganze Breite der aktuellen Diskussion über die ethischen Grundlagen der Entwicklungszusammenarbeit auf.

Mit Beiträgen von:

Wolfgang Benedek • Lothar Brock • Brigitte Hamm • Ute Hausmann
Marianne Heimbach-Steins • Klaus Hirsch • Thomas Kesselring • Gerhard Kruip
Joachim Lindau • Alexander Lohner • Jens Martens • Ulrich Menzel • Corinna Mieth
Kerstin Müller • Karl Ernst Nipkow • Wolfgang Sachs • Klaus Seitz
Christoph Stückelberger • Eckart Voland

2005, 316 S., € 19,90, ISBN 3-88939-754-9

Besuchen Sie uns im Internet unter: www.iko-verlag.de

Afrika im Kontext: Weltbezüge in Geschichte und Gegenwart

19. Internationale Tagung der VAD vom 2.-5. Juni 2004 in Hannover

Die Tagung, ausgerichtet unter dem Vorsitz von Prof. em. Dr. Helmut Bley, leistete einen Beitrag zum derzeit diskutierten Begriff des „Weltwissens", indem sie darauf verwies, dass „Welt" und „Moderne" ohne die verschiedenen Beiträge Afrikas und ohne die Verknüpfungen anderer Kontinente mit Afrika nicht zu denken sind. Erfreulich hoch war die Anzahl der Studierenden und Promovierenden, die einen großen Teil der 400 Gäste stellten.

Innerhalb der sechs Sektionen war der regionen-übergreifende Vergleich mit Lateinamerika zentral. Dieser Vergleich basiert auf den speziellen Arbeitszusammenhängen in Hannover. Der im Fachbereich Geschichte, Philosophie und Sozialwissenschaften angesiedelte interdisziplinäre Studien- und Forschungsschwerpunkt „Transformation Studies - Gesellschaftliche Transformationen in Peripherie und Zentrum" kombiniert die klassischen Fachdisziplinen Geschichte, Politische Wissenschaft, Soziologie, Religionswissenschaft und American Studies mit den regionalen Schwerpunkten Afrika und Lateinamerika/Karibik. Im Gegensatz zu eurozentristischen Ansätzen oder den Area-Studies steht die Analyse des wechselseitigen Verhältnisses zwischen Gesellschaften der so genannten Dritten Welt und des Zentrums im Mittelpunkt.

Die Keynote sprach Toyin Falola von der University of Austin, Texas, über „Africa and Slavery in Context". Das Thema erläuterte Afrikas Verflechtung mit der Welt aus der vielleicht bedeutendsten gemeinsamen historischen Erfahrung des Kontinents. Der Vortrag verdeutlichte, wie stark sich die analytischen Zugänge zum Thema Sklaverei kontinuierlich gewandelt haben. Falola erinnerte daran, dass zum Verständnis der politischen, sozio-kulturellen und wirtschaftlichen Dynamik afrikanischer Gesellschaften eine interdisziplinäre Beschäftigung mit Afrika weiterhin dringend notwendig ist. Damit waren wichtige Leitfäden vorgegeben, die in den einzelnen Sektionen teilweise wieder aufgegriffen wurden.

Die sechs Sektionen befassten sich mit Kunst und Musik im modernen Weltdialog, mit Phänomenen von Staatszerfall und Staatsentwicklung, mit der Rolle von NGOs und sozialen Bewegungen und mit der Koloniale Moderne vor dem Hintergrund spezifisch deutscher Defizite in der kolonialen Vergangenheitsbewältigung. Außerdem gab es eine Tagessektion zur afrikanische Religionsentwicklung und eine weitere, die sich mit den transozeanischen Beziehungen Afrikas befasste.

Der Vergleich Afrikas mit anderen Regionen der Welt war in den Sektionen unterschiedlich angelegt. In einigen Sektionen waren die Referatsthemen anhand zuvor ausgearbeiteter Leitlinien vorstrukturiert, so dass sich für komparative Kommentierungen verhältnismäßig viele Anknüpfungsflächen ergaben. Andere Sektionen arbeiteten mit nebeneinander gesetzten Vorträgen zu Einzelregionen, anhand derer die Frage aufgeworfen wurde, unter welchen Bedingungen solche komparativen Studien überhaupt sinnvoll sind. Wieder andere Sektionen bezogen unterschiedliche Regionalfallstudien aufeinander. Die Ergebnisse waren entsprechend unterschiedlich. Während sich teilweise Spezialisten einer Region anhand theoretischer Reflektionen erstmals mit einer anderen Region auseinandersetzten, rangen Sektionen auch um die gemeinsame Basis der angestrebten Vergleiche. Andere sahen in den Annäherungsversuchen an sich bereits einen Erfolg.

Die Sektionen wurden durch zusätzlichen Panels zu den Themen HIV/AIDS, Zivilgesellschaft und Staat in der Entwicklungszusammenarbeit und einen Vergleich westafrikanischer und klassisch-antiker Kulturkontexte ergänzt.

Die einzelnen Beiträge sind auf der website der VAD (www.vad-ev.de) zu finden.

Kirsten Rüther/Verena Uka

GLOBO:LOG
globaler dialog in regionalen netzwerken

Bildungskongress Netzwerke für Globales Lernen in Bremen und Niedersachsen

Das Projekt Globo:Log

„Unter dem Motto „Globalisierung gerechter gestalten" kann die Bildungsarbeit in und außerhalb der Schule einen Beitrag dazu leisten, sich mit der Globalisierung zu befassen. Es muss hinterfragt werden, ob Globalisierung im Interesse der Menschen in Süd und Nord stattfindet. Negative Folgen müssen analysiert und aufgezeigt werden. Positive Alternativen sollen diskutiert werden. Solidarität und Transparenz sind dabei Möglichkeiten, sich den negativen Auswirkungen zu widersetzen" (Abschlusserklärung der Träger des Bildungskongresses „Netzwerke für Globales Lernen in Bremen und Niedersachsen" vom 31.10.-02.11.02 in Hannover)

Im Herbst 2002 fand in Hannover der Bildungskongress „Netzwerke für Globales Lenen in Bremen und Niedersachsen" statt. Der Kongress war getragen von einem beispielhaften Netzwerk unterschiedlichster Trägerorganisationen aus Bremen und Niedersachsen, in dem staatliche und nichtstaatliche Umwelt-, Entwicklungs- und Bildungsorganisationen vertre-

ten waren. Die Impulse, die dieser Kongress auf Länderebene gesetzt hat, versucht das Projekt „GLOBO:LOG - Globaler Dialog in regionalen Netzwerken" - ebenfalls getragen von einem breiten und vielfältigem Trägernetzwerk - vor Ort um zu setzen.

GLOBO:LOG ist ein Projekt für Globales Lernen vor Ort. In mehreren Netzwerken werden Schulen und außerschulische Bildungspartner gemeinsam praxisorientierte Bildungsprojekte durchführen.

GLOBO:LOG ist sowohl ein regionales als auch ein internationales Projekt. Denn jedes regionale Netzwerk arbeitet mit einem entsprechenden Netzwerk in einem Land des Südens zusammen, das ein themenverwandtes Bildungs- und/oder Entwicklungsprojekt durchführt.

GLOBO:LOG will durch die Modellprojekte Schulen und außerschulische Bildungspartner dazu motivieren, vor Ort zusammen zu arbeiten und so zur Öffnung von Schule beitragen. Auf globaler Ebene will GLOBO:LOG Schulen und außerschulischen Bildungspartnern Mut machen, Nord-Süd-Partnerschaften zu initiieren, auszubauen und weiter zu entwickeln.

Im Rahmen eines Wettbewerbs, der niedersachsenweit ausgeschrieben wurde, wurden fünf Pilotprojekte von einer Jury ausgewählt, die in einer ersten Phase mit Projektmitteln finanziert durch die Bingo - die Umweltlotterie in N3 (der niedersächsischen Lottogesellschaft) ausgestattet werden konnten.

Eröffnet wurde das GLOBO:LOG am 05.05.2004 in der Heimvolkshochschule Stephansstift in Hannover. An der Veranstaltung nahmen etwa 80 Personen teil, unter anderem viele Schülerinnen und Schüler aus den ausgewählten Modellprojekten. Nach Grußworten von Gabriele Janecki für den VNB, Reinhold Bömer für den VEN und Marcella Heine aus dem Niedersächsischen Kultusministerium stellte Heinz Jürgen Rickert, Landeskoordinator der niedersächsischen unesco-projekt-schulen Aspekte zur UN-Weltdekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung (2005-2015)" dar.

Danach präsentierten sich die fünf Modellprojekte. Vorgestellt wurde eine bunte Palette an Ideen und Aktivitäten im Bereich Globales Lernen und Bildung für eine Nachhaltige Entwicklung. Als Projektpartner beteiligt sind unterschiedlichste Schulformen, Umwelt- und Entwicklungsgruppen, kommunale Agenda-Büros, außerschulische Bildungseinrichtungen, Kirchengemeinden, die Pfadfinder, die deutsche Unesco-Kommission, der DED u.v.m.

Die Projekte finden in Niedersachsen und in Brasilien, Ghana, Libanon, Nicaragua und Senegal statt.

Sie behandeln Umweltprobleme (z.B. Waldproblematik, Tierschutz, biologische Vielfalt) ebenso wie soziale Aspekte (interkultureller Dialog, Frieden und Respekt, Gewalt- und

Projektorte/ -bezeichnungen	Netzwerk Nord	Netzwerk Süd
Projektorte Nord und Süd Göttingen – Ochiso, Ghana **Projektbezeichnung** Schulwälder für West-Afrika	- Schulwälder für West-Afrika e.V. - Verein für außerschulische Bildung Hoher Hagen e.V. - Deutscher Entwicklungsdienst, Regionale Bildungsstelle Göttingen - Schule am Halbrügger Weg, Ganderkesee	- Schulwälder für West-Afrika e.V. - Youth and Environmental Club, Ghana - Methodist Pry School, Ajumako-Ochiso - Presby Primary and JSS - Methodist Pry "B" School
Projektorte Nord und Süd Hannover – Tambacounda, Senegal **Projektbezeichnung** „Virtuelles globales Klassenzimmer" (Arbeitstitel Nord) „Eine-Welt-Klassenzimmer" (Arbeitstitel Süd)	- Freundeskreis Tambacounda e.V. - Grundschule Suthwiesenstraße - IGS Linden, - Helene-Lange-Schule - Agenda-21-Büro der Stadt Hannover	- Freundeskreis Tambacounda e.V. - Centre d'Hygiene et d'Energie solaire de Tambacounda - Grundschule Sada Maka Sy - CEM Thiemo Souleyemane Agne (Realschule) - Lycée Mame Cheick M'Baye
Projektorte Nord und Süd Lüneburg –Beirut, Libanon **Projektbezeichnung** Schülerzeitungsprojekt im Europäisch-Arabischen Dialog	- Unesco-Projektschule Wilhelm-Raabe-Schule - Evangelische Kirchengemeinde St. Nicolai - Arbeitskreis Süd-Nord-Entwicklungszusammenarbeit im Agenda21-Büro der Stadt Lüneburg - Deutsche Unesco-Kommission	- International College Beirut - Libanesische Nationalkommission der Unesco - Modern Institute of Lebanon
Projektorte Nord und Süd Osthauderfehn – Mauá, Brasilien **Projektbezeichnung** Millenium Village	- Partnerschaft Mirantao / Mantiqueira e.V. - OS, HS / RS Ostrhauderfehn - Kirchengemeinde Ostrhauderfehn - Pfadfinder VCP „Stamm Tjalken" - Institut für Theaterpädagogik Ostfriesland	- Colegio Antonio Quirino, Visconde de Mauá - Mutirum Iniciativas Sociais - Crescente Fertil - Ginga do Brasil
Projektorte Nord und Süd Rastede – San Francisco Libre, Nicaragua **Projektbezeichnung** Bienen und Honig / abejas y miel	- Kooperative Gesamtschule Rastede - Nicaragua-Verein Oldenburg - Imker Günter Wassermann - Atelier Stau 119	- Instituto Autónoa Concepción María - Asociación para la Recuperación Ecologica y el Desarollo en Nicaragua - Grupo de apicultura - Nicaragua Verein Oldenburg, departamento San Francisco Libre - Cooperative Apicola de Servicios "Las Flores"

Drogenprävention) bis hin zur Verbesserung ökonomischer Bedingungen (z.B. Produktion und Vermarktung von Honig in Nicaragua, Schülerfirma mit fair gehandelten Produkten aus Ghana). Neben der inhaltlichen Vielfalt präsentierten die VertreterInnen der Projekte auch eine Vielfalt an Methoden, mit denen sie ihre Projekte bearbeiten werden: eine deutsch-arabische Schülerzeitung wird produziert und auf der Frankfurter Buchmesse im Herbst 2004 vorgestellt, ein virtuelles globales Klassenzimmer zum internationalen und interkulturellen Austausch von SchülerInnen wird eingerichtet, Geschichten, Lieder und Gedichte werden gesammelt und ausgetauscht, Theaterstücke und Shows entwickelt und aufgeführt, außerschulische Klassenzimmer im Wald eingerichtet u.v.m.

Die ausgewählten Projekte zeigen, dass es möglich ist, Globales Lernen und Bildung für eine nachhaltige Entwicklung vor Ort mit Leben zu erfüllen und in regionalen Bildungsnetzen konkrete Projekte dazu zu entwickeln.

(red./Gabriele Janeckki)

Weitere Informationen erhalten Sie auf der Projekt-Website www.globolog.net; janecki@vnb.de

„Lesen und lesen lassen - Bildung für alle"

Erste Brandenburger entwicklungspolitische Bildungs- und Informationstage (BREBIT)

Fünfzig vielfältige, bunte, interessante und erkenntnisreiche Aktionen rund ums Lesen und Lernen mit mehr als 1.000 Akteuren und Teilnehmer/innen fanden vom 20.- 29.Oktober 2004 zwischen Bad Liebenwerda und Neuruppin, Potsdam, Cottbus und Frankfurt/Oder statt. Vereine, Schulen, Einrichtungen und Einzelengagierte aus dem Land Brandenburg, die sich entwicklungspolitisch engagieren, veranstalteten gemeinsam Brandenburger entwicklungspolitische Bildungs- und Informationstage (BREBIT).

Dies war die erste landesweite Aktion, die sich mit Bildung als einem Grundrecht für alle Menschen weltweit befasst. Gegenwärtig haben circa 880 Millionen Erwachsene und 125 Millionen Kinder keinen Zugang zu elementarer Bildung! Deshalb hat sich die Weltgemeinschaft mit der UNO-Weltdekade der Alphabetisierung das Ziel gestellt, bis zum Jahr 2015 allen Kindern den Zugang zu kostenloser Grundschulbildung zu ermöglichen und die Rate der erwachsenen Analphabeten zu halbieren.

Die BREBIT unterstützte ausdrücklich dieses Anliegen, informierte über Ursachen, Auswirkungen und Schicksale verhinderter Bildungschancen sowie über gesellschaftliche und individuelle Gegenstrategien und schuf Möglichkeiten zum Gespräch.

„Bildung für Mädchen" ist der Titel einer Ausstellung, die in Frankfurt/Oder zum Diskutieren einlud, Schüler/innen in Kleinmachnow veranstalteten eine Lesung zum Thema „So lernen Schüler in Entwicklungsländern", in Burg gab es Projektunterricht mit Sicht auf „Bildung am anderen Ende der Welt" und was es mit „Süßen Buchstaben" auf sich hat, lernten Kinder in Potsdam.

Lesungen afrikanischer Autoren gaben Menschen aus dem Süden eine Stimme in Brandenburg. In Falkenberg rezitieren Schüler/innen unter dem Thema: „Was Afrikaner Liebe nennen", während Minister Stolpe Literatur von Abdulrazak Gurnah (Tansania) vorstellte.

Ein wichtiges Anliegen war die Einführung eines Brandenburger Partnerkaffees aus Fairem Handel, der mit der BREBIT einer breiten Öffentlichkeit vorgestellt wurde. Über den Kaffee wurden auch zwei Potsdamer Restaurants in die Bildungstage einbezogen. Hier lernten Gäste am Beispiel des Grünen Goldes etwas über den Kaffee in Tansania und wurden motiviert, über fairen Handel nachzudenken und diesen durch konkrete Kaufentscheidungen zu unterstützen.

Wenn wir das Millenniumsziel „Bildung für alle" thematisieren, dann schließen wir uns dabei nicht aus. Auch im Bildungssystem der Bundesrepublik gibt es noch viel zu tun, um den Herausforderungen an eine zukunftsfähige Bildung im Zeitalter der Globalisierung gerecht zu werden. Die BREBIT hat einen spezifischen Beitrag zur Bildungspolitik und Bildungspraxis in Brandenburg geleistet und konkrete Handlungsmöglichkeiten vor Ort aufgezeigt. Vorhandene Beispiele von Kontakten und Partnerschaften im Bildungsbereich zwischen Brandenburgern und Engagierten in Ländern des Südens wie in Straußberg und Seelow machen (nicht nur) während der BREBIT Schule. Beide Projekte präsentierten sich im Rahmen der Abschlussveranstaltung in Cottbus mit ihrem Gesamtkonzept.

Das Gymnasium auf den Seelower Höhen nahm das Thema der BREBIT auf und stellte eine Verbindung her zu ihren Partnern im Senegal. Sie ließen Aminata Sow Fall, eine der bekanntesten Autorinnen des Landes, über Armut, Traditionen im Wandel und über Motive sprechen, zu spenden und mit den Armen zu teilen. Das Verhalten der Armen im „Streik der Bettler" ihre Solidarität, ihre Menschlichkeit und ihre Gewaltlosigkeit in der Auseinandersetzung mit der neuen Oberschicht regte zu vielen Diskussionen innerhalb der Projektgruppe an und mit dem begeisterten Publikum ihrer öffentlichen Lesungen. Diese Form kam so gut an, dass sie weitergeführt wird und dass der Besuch einer Schülergruppe im Senegal 2005 unbedingt genutzt werden soll, um Aminata Sow Fall zu treffen und mit ihr über ihr gesellschaftliches Engagement und das partnerschaftlich Miteinander von Menschen aus dem Norden und dem Süden zu diskutieren.

Dieses Projekt und drei weitere wurden im Rahmen der Abschlussveranstaltung in Cottbus als „Best Practice Project" ausgezeichnet.

Birgit Mitawi

Weitere Informationen: www.brebit.org

Hermann Röhrs

Gesammelte Schriften

Weinheim Deutschen Studien Verlag/Beltz Wissenschaft 1992 – 2003 (15 Bände, gebunden); je Bd. ca. EUR 39,00 ; Bd. 11 „Erinnerungen und Erfahrungen. Eine autobiographische Vergegenwärtigung aus pädagogischer Sicht". Weinheim: Deutscher Studienverlag 1997, 640 S, ISBN 3-89271-702-8.

„Ich selber bin ein Mensch, dem Verständigung ein Lebensbedürfnis ist." (Hermann Röhrs)

Mit den Gesammelten Schriften Hermann Röhrs' und insbesondere dem Bd. 11 ‚Erinnerungen und Erfahrungen. Perspektiven für die Zukunft' (Weinheim 1992 – 1997) legt der Deutsche Studienverlag eine Geschichte der internationalen Pädagogik vor – von der Weimarer Zeit bis heute. Erzählt wird diese Geschichte von Hermann Röhrs (*1915), dessen biographischer Rückblick schnell deutlich werden lässt, wie das Leben des Pädagogen kaum von den wesentlichen Entwicklungsschüben in der internationalen Bildungslandschaft zu trennen ist, die er zum Teil selbst wesentlich mitgestaltete.

Aus drei Gründen können Röhrs' Bildungsbiographie und seine gesammelten Schriften weiterführende Impulse für den aktuellen nationalen wie internationalen bildungspolitischen Diskurs geben (auch wenn ihr Erscheinen nicht mehr ganz aktuellen Datums ist). *Erstens* verdeutlicht er durch seine autobiographische Darstellungsweise (Bd. 11) die dominanten gesellschaftlichen und (bildungs-) politischen Rahmenbedingungen, die auf die Gestaltung, Erforschung und Entwicklung der Bildung in Deutschland einwirk(t)en. Im Wandel der Zeit wird durch die roten Fäden und Schwerpunkte in Röhrs' Erzählung erstaunlich transparent – und dabei fast paradox – wie schwerlich sich Autoritarismen, Dogmatismus, ideologisches Denken und Steuern des *Edukandus* aus der Bildung heraushalten lassen, gleich von welcher politisch-ideologischen (oder heute auch neo-liberal globalökonomischen) Prägung sie ausgeht. *Zweitens* werden durch die ‚biographische Auswahl' des Pädagogen Röhrs zentrale Bildungskonzepte und pädagogische Handlungsfelder beleuchtet, die – wenn auch exemplarisch – einige ideengeschichtliche Rückschlüsse erlauben, z.B. in Bezug auf reformpädagogische Diskurse in der Schule. Schließlich sind *drittens* die pädagogischen Erinnerungen von Hermann Röhrs ein beeindruckendes Zeugnis für das zutiefst verankerte friedvolle und internationale Verständnis von Erziehungs- und Bildungsprozessen, dem der Erziehungswissenschaftler nicht nur im Denken und Handeln verpflichtet ist, sondern das er für die deutsche Diskussion als Wegbereiter entscheidend mitgeprägt hat. Ausschlaggebend ist hierbei seine zugrunde liegende Definition von Bildung und Erziehung: „Von ihrer innersten Intention her verstanden, ist Friedenserziehung ein konstitutiver Teil der Politik (in pädagogischer Verantwortung), den Menschen friedensfähig zu machen. Die Erziehung zur Friedensfähigkeit ist eine politische Aufgabe, aber in entscheidendem Maße auch eine anthropologische Zielsetzung; sie betrifft den einzelnen und die Gesellschaft" (Röhrs 1997, S. 146). Wer insofern heute aktuelle Entwicklungen, Ausprägungen und Positionen der bildungspolitischen Diskussion verstehen und interpretieren will – z.B. zur immer wieder neu entfachten Debatte um religiöse oder kulturelle Werte und Symbole in der Bildung – dem sei der historische Rückblick, der in Röhrs' Biographie eingeflochten ist, anempfohlen.

Hermann Röhrs formuliert an sich den Anspruch, dass im Mittelpunkt seiner Autobiographie die Bildungsbiographie stehen muss (Bd. 11, Methodologische Vorüberlegungen). Dieser selbstverordneten Ambition eines Chronisten, dessen Arbeit sich zu einem historischen und vor allem pädagogischen Gemälde in aufklärerischer Absicht entwickeln soll, wird der Erziehungswissenschaftler Röhrs mit seinen ‚Erinnerungen und Perspektiven' in jedem Maß gerecht. Dabei beschränkt er sich nicht auf die Benennung bloßer Fakten, sondern stellt eine atmosphärische Dichte her, die auch die Stimmungen seiner Zeit deutlich werden lässt. Anhand des elften Bandes der ‚Gesammelten Schriften' soll deshalb jeweils exemplarisch auf einige der vierzehn weiteren Bände hingewiesen werden. Die Übersicht gibt bereits einen Hinweis auf die vielfältigen Forschungs- und Handlungsbereiche, in denen sich Röhrs in seinem mehr als 65-jährigen Wirken bewegt hat. Zwei Bände der Reihe (4 und 8) behandeln im Kern die Friedenspädagogik; zwei weitere (6 und 7) beschäftigen sich mit der Theorie und Praxis der Forschung in der Erziehungswissenschaft sowie außerschulischen Forschungsbereichen. Vergleichende und internationale Aspekte der Erziehungswissenschaft werden in den Bänden 3, 9 und 10 aufgenommen. Und schließlich belegen die Bände 2 und 5, dass der Lehrer und Erziehungswissenschaftler Röhrs nicht nur ein kreativer Schulpädagoge und Reformer war, sondern sich auch für Sport und Spiel begeistert hat, was in seine theoretischen Überlegungen und in sein praktisches Wirken mit einfloss (Bd. 5). Der Schlussband ist Aloys Fischer, einem der bedeutendsten und reformfreudigsten Pädagogen gewidmet (Band 15).

‚Lehrjahre sind keine Herrenjahre' – von der Schulzeit im Nationalsozialismus zum Wiederaufbau nach 1945

Hermann Röhrs wuchs in Hamburg auf, in einem Umfeld, in dem während der 1920er Jahre versucht wurde, reformpädagogische Ansätze an Hamburger Schulen praktisch umzusetzen. Wie viele seiner Altersgenossen der Weimarer Zeit war er 1927 Mitglied einer Wandervogel-Gruppe der Jugendbewegung. Im frühen Schulalltag erlebte er den systematischen Aufbau von Hitler als Symbolfigur mit weitreichenden Denunziationen und Konsequenzen. Er schaffte es während seiner Kindheit und Jugend, sich dem 'politischen Getriebe' fernzuhalten und trat keiner nationalsozialistischen Organisation bei. Später ließ sich jedoch die Mitgliedschaft im Nationalsozialistischen Lehrerbund aufgrund der Gleichschaltung nicht mehr vermeiden.

Im Dritten Reich ging Röhrs von 1937 – 1940 dem Lehramt nach und war Volksschullehrer an der Hamburger Hans-Schemm-Schule, benannt nach dem Führer des NS-Lehrerbundes. Trotzdem der Name der Schule es kaum erwarten ließ, erhielt sich das Kollegium pädagogischen Freiraum soweit es die nationalsozialistische Doktrin zuließ. Dabei hatte

der Lehrer und Mensch Röhrs, das wird im Laufe seiner Erzählung deutlich, ein besonderes Talent, immer wieder solche Möglichkeiten für Freiräume und Lücken aufzuspüren, die sich manchmal in scheinbar zufälligen, manchmal lebensrettenden ‚Freiraum' auflösten.

Als für die sozialen und politischen Strömungen und Bewegungen das gewaltsame Ende durch die nationalsozialistische Machtübernahme gesetzt wurde, begann auch für die deutsche Pädagogik eine hoffnungslose Zeit. Friedens- und Reformpädagogische Impulse und internationale Zusammenarbeit, die bis kurz vor der Machtergreifung der Nazis auch in Deutschland lebhaft initiiert wurden, kamen zu einem abrupten Ende. Die Versuche, die Reformpädagogik in den Dienst der 'Unpädagogik' einer nationalsozialistischen Bildungspolitik zu stellen, waren nicht nur eine ungeheuerliche Verfälschung, sondern mussten unberufen scheitern. Der Biograph Röhrs schwärmt gleich an mehreren Stellen von Martin Bubers Rede 1925 in Heidelberg (1997, S. 82; 468), in der Buber die Grundidee der Reformpädagogik, das dialogische Prinzip, erneuerte. In seine Studienzeit mit Schwerpunkt an der Hansischen Universität Hamburg konnte Röhrs diese Gedanken anfangs noch mitnehmen, wenngleich sich die Hochschulen und ihr Personal immer mehr und systematischer gleichschalteten – auch dies erlebte Röhrs, der stets den Kontakt zur Universität und seinem Lehrer Wilhelm Flitner gehalten hatte, hautnah mit. Er hatte parallel zum Beruf eine Promotion bei Flitner angefangen, die durch seinen Abzug an die Front jäh unterbrochen, und überhaupt nur durch sehr widrige Umstände und unfassbare Hürden zu Ende geführt werden konnte.

Hermann Röhrs wurde Soldat im Zweiten Weltkrieg – und blieb Pädagoge. In der Rückschau werden die Kriegserfahrungen zu einem der stärksten Antriebsmotoren für das Verständnis einer Bildung, die alles dazu beitragen sollte, dass sich solche Verbrechen gegen die Menschheit nie wiederholten. „Es sind letztlich diese unvergessenen Erfahrungen, die mir noch heute [...] die Stimme versagen lassen, weil mir die Bilder elend Verelendender, ohne jede Hilfsmöglichkeit auf sich selbst gestellt, wieder vor Augen stehen. Es sind aber auch diese Erfahrungen, die mich veranlassen, die Sicherung des Friedens durch Friedenserziehung zu meinem vorrangigen Lebensziel und -inhalt zu machen" (Röhrs 1997, S. 95).

In seiner Biographie widmet Röhrs den Erfahrungen an der Front ein eigenes Kapitel (6), das jedoch im Gesamtbild eher exkurshaft bleibt. Aufschlussreich sind in seinen Ausführungen, wie das häufig der Fall ist, auch die kleinen Nebenschauplätze und Randbemerkungen, beispielsweise seine Suche nach Resten der Humanität noch unter widrigsten Umständen, die er in der klassischen Musik, aber auch im Frontgraben erlebt, wenn sich die Soldaten gegenseitig mit ihren ‚Schätzen' versorgen, indem sie sich Bücher weitergeben oder Rilke rezitieren. Für Röhrs gewannen sie im Sinne Walter Benjamins den Charakter von ‚Verheißungen' (Monaden des Widerstands), „dass das geistige Leben letztlich über alle kriegerischen Brutalitäten und politischen Gewaltakte siegen werde" (Röhrs 1997, S. 99).

Noch mitten im Krieg trifft Röhrs auf Anraten Wilhelm Flitners die Vorbereitungen für den Abschluss seiner 1939 unterbrochenen Promotion. An der Hamburger Universität war der Lehr- und Forschungsbetrieb zusammengebrochen, doch ein Notdienst wurde aufrechterhalten. Die mündliche Prüfung, zu der Röhrs sich - ohne den wahren Grund anzugeben, weil ein Prüfungsurlaub nicht genehmigt worden wäre - von seinem Bataillon für Schwerstversehrte abmeldete, fand am 23. Dezember 1944 statt. Der Doktorbrief wurde ihm kurz vor der völligen Schließung der Universität im Januar 1945 ausgehändigt.

Von Hamburg nach Heidelberg: Neubeginn, Wiederauf- und Ausbau der Erziehungswissenschaft

Röhrs fiel es leicht, seine zivile Existenz wieder aufzunehmen, denn er war innerlich immer 'ein uniformierter Zivilist' geblieben. Als politisch Unbelasteter konnte er als einer der ersten Lehrer den Dienst an einer Volksschule im Arbeiterviertel Altonas aufnehmen. Seine Beschreibungen des Schullebens im Nachkriegsdeutschland, der ungeheuren Kreativität, die es brauchte um gemeinsam mit Lehrer/innen, Kindern und Eltern die tagtäglichen Lebensnöte zu meistern, mag unwillkürlich zu der Frage führen, warum Schule heute nicht ähnlich funktionieren könnte. Keine Schule bereitet besser auf das Leben vor als 'die Schule des Lebens' selbst, die Röhrs als Lehrer mit Laienspiel, Projektmethode, Sport, Spiel, Exkursion und ästhetischer Bildung, wo immer es möglich war, veredelte (siehe Band 5). Eine Befragung der ehemaligen Schülerinnen und Schüler, die in dieser Zeit miteinander gelebt und gelernt haben, gibt Aufschluss über die nachhaltige Wirkung und Unterstützung, die durch die damalige Schule erfahren wurde. Auch hier stellt sich die Frage, warum nicht auch heute, solcherart Befragung sinnvoll die technisch aufwendig durchgeführten internationalen Leistungsvergleichsstudien ergänzen könnten, weil Daten über den Sinn und Zweck der Schule induktiv, aus der Sicht der Beteiligten, ermittelt würden (siehe Bd. 7 und Bd. 2).

In Deutschland begann die Phase der Entnazifizierung und des Wiederaufbaus des Bildungswesens, die Röhrs mit folgenden Schwerpunkten beschreibt (Röhrs 1997, S. 145ff; Kapitel 7 und 8): die Bestrebungen der Re-Education im Rahmen des Demokratisierungsprozesses; der Wiederbeginn der Schularbeit am Beispiel der eigenen Tätigkeit; die Lehrerbildung während der 1950er Jahre in Hamburg als internationales Modell sowie die beginnende internationale Perspektive in der Bildungsarbeit.

Röhrs' rückblickende Haltung zum Wiederaufbau des Bildungswesens lässt sich am ehesten als kritische Wertschätzung charakterisieren. Während er einerseits tief ‚den Hut zieht' vor der durch die Schrecken des Zweiten Weltkriegs begründeten Motivation, ein demokratisches Bildungssystem aufzubauen, sieht er in dieser Zeit andererseits eine verpasste historische Chance für ein friedenspolitisches Bekenntnis als Grundlage des gesamten Bildungswesens im Nachkriegsdeutschland. Zentral ist für ihn hierbei die Rolle des Widerstandes, der vom tätigen Handeln oder bewusstem Unterlassen bis hin zum inneren Widerstand (innere Emigration) reicht. Hierzu finden sich in seiner Biographie zahlreiche Beispiele, die über alle Kapitel und Epochen verstreut sind. Seine eige-

nen friedenserzieherischen Überlegungen begründet er mit Kant in der Überzeugung, dass die Geschichte selbst zu einer erzieherischen Kraft werden kann, und die Entwicklungsstufen für den „friedvollen Verkehr der Völker untereinander" vom Staatsbürgerrecht über das Völkerrecht zum Weltbürgerrecht führen (Röhrs 1997, S. 164ff): „Wenn Kriege im Geiste der Menschen entstehen, wie es unter dem Einfluss der traurigen Erfahrungen der Kriegsgeschichte in der Präambel der UNO-Charta heißt, dann müssen sie auch im Geiste der Menschen bekämpft werden. Dazu ist die Erziehung das einzige mögliche Mittel und zwar in erster Linie als Erziehung zum Frieden und zur internationalen Verständigung" (S. 154).

Für die eigene Mitwirkung beim Aufbau des Demokratischen Bildungswesens der Bundesrepublik seit 1945 nahm der Erziehungswissenschaftler 1985 im Namen von Richard von Weizsäcker das Bundesverdienstkreuz entgegen (siehe auch Bd. 4 und Bd. 8).

1957 erhielt Röhrs, der mit einer relativ gesicherten Position an der Hamburger Universität lehrte, den Ruf auf den Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik an der Wirtschaftshochschule (später Universität) Mannheim, wo er von seinem Vorgänger Karl Abraham einen großzügig ausgestatteten Lehrstuhl in einem interdisziplinär zusammengesetzten Institut im Mannheimer Schloss übernahm. Es begann eine ausgereifte wissenschaftliche Tätigkeit, die sich durch zahlreiche Publikationen (darunter mindestens zwei Reihen, die für die erziehungswissenschaftlichen Grundlagen in der Bundesrepublik Deutschland Standards setzten) und vielfältige Kooperationsbeziehungen auszeichnete. Nur zwei Jahre später (1959) folgte er dem Ruf auf den erziehungswissenschaftlichen Lehrstuhl an die Philosophische Fakultät der Universität Heidelberg. Diese zog – nach dem Ausbau durch Röhrs – in das Palais Weimar am Neckarufer. Hermann Röhrs und seine Frau erliegen voll dem Charme der Stadt Heidelberg sowie den gepflegten Umgangsformen des universitären Umfeldes, in das Röhrs seine Frau regelmäßig einbindet. Dabei muss auch erwähnt werden, dass Liselotte Röhrs ein eigenes Kapitel im 11. Band der Reihe schreibt, in dem sie über Erinnerungen an ihre deutsch-jüdische Familie reflektiert.

Es erstaunt zu lesen, welche Wertschätzung die Bildung in der BRD noch in den 1960er Jahren erfahren hat, als sich die führenden Mitglieder der geisteswissenschaftlichen Fakultäten mit den führenden Politikern des Landes zum Abendessen im privaten Rahmen trafen. Für Röhrs begann in Heidelberg – unter schwierigen Bedingungen – der fachwissenschaftliche Auf- und Ausbau des Erziehungswissenschaftlichen Seminars sowie die systematische Beschäftigung mit der internationalen (Entwicklungs-)Zusammenarbeit in der Bildung (Bd. 3).

Internationale Pädagogik – Weichenstellung in die Zukunft

International Denken und Handeln war die Direktive des Wirkens von Hermann Röhrs. Von Beginn an suchte er im Rahmen der neu gegründeten Forschungsstelle für Vergleichende Erziehungswissenschaft in Heidelberg die enge Kooperation mit dem Institut für wissenschaftliche Zusammenarbeit in Tübingen. Beide Institutionen widmeten sich schon früh einer „Pädagogik der Dritten Welt", die faktisch zu diesem Zeitpunkt in der Bundesrepublik Deutschland weder bekannt noch vertreten war (vgl. Band 9). Die 1960er Jahre verbreiteten an den Universitäten eine enorme Aufbruchstimmung, in der sich nach einer Phase der Konsolidierung die fachwissenschaftliche Ausdifferenzierung vollzog. Auch die Gründung der bis heute einzigen Fachvertretung, der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, fand 1964 in Frankfurt am Main statt, in deren Folge sich die einzelnen Sektionen bildeten (z.B. Wirtschaftspädagogik, Historische Pädagogik, Vergleichende Erziehungswissenschaft). Die internationale (Entwicklungs-)Zusammenarbeit in der Bildung institutionalisierte sich 1978 mit der Gründung der Kommission ‚Bildungsforschung mit der Dritten Welt'. Ihre Mitglieder sind neben Hochschulangehörigen u.a. auch Vertreter aus Institutionen und Organisationen der Entwicklungszusammenarbeit, und ihr Mitteilungsorgan ist seit 1994 die ZEP.

Hermann Röhrs war an der Gründung fast aller maßgeblichen nationalen und internationalen Zusammenschlüsse in der Pädagogik beteiligt und in ihnen aktiv. Zahlreiche Höhepunkte seines akademischen Lebens verbinden sich mit seinem Engagement im Feld der internationalen Erziehungswissenschaft, wie z.B. seine zahlreichen Forschungsreisen nach Afrika, Japan und – zusammen mit seinem Schüler Volker Lenhart – nach Afghanistan sowie in die USA (siehe Bd. 10). In diesem Kontext steht auch die Ernennung zum Ehrenpräsidenten des „Weltbundes für Erneuerung der Erziehung" 1983, dessen Gründung und Entwicklung Röhrs bereits seit Beginn der 1920er Jahre verfolgte und vertrat; schließlich auch die Festschrift zu seinem 80. Geburtstag, die sich – anhand von Aufsätzen vieler seiner ehemaligen Schülerinnen und Schüler, der internationalen Perspektive in der Bildung widmete.

Zahlreiche weitere Auszeichnungen ließen sich hier aufzählen. Doch bei allem Engagement und allem Ruhm bleibt Röhrs letztendlich auch immer Pragmatiker und Realist. Er ist sich bewusst, dass sich viele Fragen erziehungswissenschaftlichen Wirkens der Forschung und eindeutigen Beweisführung entziehen. Wie können sich die qualitativen Ergebnisse und die Wirkung von Bildung messen lassen? Und wie können wir letztlich Sicherheit haben, welcher (pädagogische) Weg zu welchem Ziel führen wird? (Bd. 6)

Dass die Ausführungen des internationalen Friedenspädagogen Röhrs auch für heutige Bildungsdebatten – über notwendige Reformen im ‚Post-Pisa-Taumel' der deutschen Bildungslandschaft – wertvolle Anregungen geben können, wurde eingangs bereits formuliert. Wie hoch aktuell seine Äußerungen in Bezug auf das mangelhafte Zusammendenken von (Aus-)Bildung, Frieden und Menschenrechten gerade jetzt sind, soll durch ein abschließendes Zitat belegt werden:

„Die kriegerischen Rückfälle ins Faustrecht zeigen nachdrücklich die weltpolitische Notwendigkeit, den Ideen der Friedenserziehung und internationalen Verständigung einen hohen Stellenwert einzuräumen (S. 147). [...] Solange jedoch die friedenserzieherische Thematik in der Bildungspolitik und auf den Tagesordnungen beliebig und in stillschweigendem Konsens blockiert oder abgesetzt werden kann, sind alle Symptome für ein berechtigtes „Unbehagen mit unserer Demokratie" bestätigt. Dieses Unbehagen wäre nur zu überwinden, soweit

die öffentliche Meinung zu einem gewichtigen und berechenbaren Faktor für die Friedenserziehung wird. Dieses Ziel ist aber wohl ohne eine entsprechende friedenserzieherische Motivation in unseren Schulen nicht möglich. Damit zeigt sich ein fataler Zirkeleffekt in der Bildungspolitik. Dass dieser Mangel noch nicht ein einziges Mal eine grundsätzliche Kritik herausgefordert hat, dürfte in der Tat der Kern für ein universelles und übernationales „Unbehagen mit unserer Demokratie" und ihrem Friedenswillen sein" (Bd. 11, S. 166).

Claudia Lohrenscheit

Liesel Willems

Gülgin sagt es leise

Geschichten über Flüchtlingskinder bei uns. Herausgegeben von terre des hommes. Osnabrück 2003, 112 S., ISBN 3-924493-45-6, EUR 7,50.

In dem Buch stellt die Autorin 34 kleine Geschichten zusammen, die Auszüge aus dem Leben von Flüchtlingskindern in Deutschland thematisieren. Ihr Ziel ist es, die (Innen-)Welt der Kinder aufzuspüren und diese mit einfachen Worten wiederzugeben, um so die Flüchtlinge kennen zu lernen. Ganz im Selbstverständnis der Bücher von *terre des hommes*, sollen junge Leser und Leserinnen ein Problembewusstsein für Menschen in schwierigen Situationen entwickeln.

Im Vordergrund des Buches stehen neben den Problemen im Alltag die Träume und Hoffnungen der Kinder und ihre Familien. Dabei betont sie die multidimensionalen Schwierigkeiten in einer solchen Situation. Sie verbindet Themen wie: Abschiebung, Erfolge, Ängste oder Versagen in der Schule, Gewalt in Familie und Schule, Vor- und Nachteile von Bilingualität. Dies ist zum Beispiel in der Geschichte von *Volkan* oder *Gülgin* der Fall, wo das Abschiebeverfahren, sowohl bei den Eltern als auch bei den Kindern existentielle Ängste hervorruft. Oder aber es geht um Verpflichtungen in der Familie, die in der Geschichte von *Seneb* angeführt werden. Die Mithilfe im Haushalt und die Betreuung der jüngeren Geschwister wird als zeitintensiv und so als Erklärung für die Vernachlässigung von Schulaufgaben beschrieben. Vielfach zieht Willems die Schlussfolgerung, dass ein Kind in solchen Lebenssituationen mehreren Rollen gerecht wird: Kind als Dolmetscher, Ersatzpartner oder Ersatzfreund für seine Eltern. Als Konsequenz werden psychische Belastungen genannt, die Willems als Erklärungsschablone für Schulversagen oder Fehltritte wie Gewaltakte gebraucht. Gelegentlich werden auch positive Seiten im Leben eines Flüchtlingskindes genannt; z.B. die Fähigkeit zur Mehrsprachigkeit, Schulerfolge oder die Möglichkeit, Kontakte in der neuen Umgebung aufbauen zu können.

In der Gesamtbetrachtung bleiben die „Fremden" allerdings fremd. Wegbereitend hierfür ist das einführende Kapitel mit der Titelüberschrift „die Fremden", weil es sowohl eine Einführung in das Buch als auch die Brille der Autorin darstellt, mit der sie diese soziale Gruppe betrachtet. Die Einleitung liefert Assoziationen, die den Prozess des Kennenlernens in den nachstehenden Kapiteln hochgradig beeinflussen. Denn wie eine selbsterfüllende Prophezeiung tauchen die Etikettierungen wieder auf, die eine Überwindung von Distanz erschweren. Deshalb bleiben in der Gesamtschau die „Fremden" fremd und somit muss das Buch eher als eine Präsentation einer „fremden Welt" gesehen werden. Ferner sind die 34 Geschichten zu kurz und enthalten zu viele Namen, die zuweilen für Verwirrung sorgen. Wenn es gelänge, den latent mitschwingenden Unterton von Mitleid auszublenden, ließe sich das Buch im Bereich der interkulturellen Pädagogik in der Schule oder außerschulischen Jugendbildung aber auch in der Lehrerfortbildung durchaus einsetzen. Denn die akribischen Beschreibungen der Gefühlswelt von Minderjährigen in einer kritischen Situation gewinnen im Zusammenhang mit den Hintergrundsinformationen im Anhang an Plastizität.

Zebiba Teklay

Christoph Wulf/Christine Merkel (Hg.)

Globalisierung als Herausforderung der Erziehung

Theorien, Grundlagen, Fallstudien. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann 2002 (European Studies in Education, Bd. 15), 478 S., ISBN 3-8309-1166-1, EUR 25,50.

Die Herausgebenden verfolgen das Ziel, jener Dynamik von Erziehungsprozessen nachzugehen, die durch die Intensivierung der Globalisierungsprozesse in der Gegenwart entsteht (S.19). Sie präsentieren 26 deutsch- und englischsprachige Beiträge (ein Aufsatz wurde aus dem Französischen übersetzt) vor ihrem je eigenen Theoriehintergrund in drei etwa gleich großen Abschnitten: ‚Theorien und Konzepte', ‚Grundlagen und Perspektiven', ‚Fallstudien und Verdichtungen'.

Zentrales Merkmal der Globalisierung sei die „Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen" (S.11) v.a. in der Nord-Süd-Perspektive, wie die Herausgeber des Sammelbandes eingangs bemerken. Globalisierung bezeichne dabei zweierlei: Zum einen seit langem stattfindende international-strukturelle Entwicklungen, die die Geschichte des Kolonialismus in Erinnerung ruft und zum anderen Veränderungen, die derzeit massiv stattfänden und deren Auswirkungen für die Zukunft nicht abschätzbar seien. Derzeit stattfindende Entwicklungen ließen sich als Globalisierungsprozesse beschreiben, „die die Weltgesellschaft, die verschiedenen Regionen der Welt, die Nationen und die örtlichen Kulturen einander angleichen" (S. 12). Als besonders analysebedürftig schätzen die Herausgeber die „Herauslösung des Ökonomischen aus dem Politischen, die Globalisierung der Lebensformen und die Bedeutungszunahme der Bilder im Rahmen eines ‚iconic turn'" (S.13) ein. Sie gehen davon aus, dass sich Globalisierung als zukunftsoffener Prozess modifizieren und steuern lässt. Insofern ist ihre Kernfrage: „Welche Formen und Prozesse der Globalisierung sind wünschenswert und wie gelingt es, zu ihrer Realisierung beizutragen?" (S.15). Im Sinne der UNESCO plädieren sie für eine Lerngesellschaft und die Förderung le-

benslangen Lernens. Das Erziehungs- und Bildungssystem habe seit langer Zeit in verschiedenen Formen auf Strukturen und Veränderungen von Globalisierung reagiert. Daher sehen die Herausgeber aktuelle Anknüpfungspunkte in jenen Konzeptionen, die sich von jeher mit damit angesprochenen Herausforderungen beschäftigt haben – Friedenserziehung, internationale Erziehung, Umwelt- und ökologische Erziehung, interkulturelles und multikulturelles Lernen sowie globale Erziehung und globales Lernen.

Der *erste Abschnitt* versammelt Beiträge, die sich aus verschiedenen Perspektiven mit Teilsaspekten von Globalisierung beschäftigen, wobei ein interkulturell-analytischer Schwerpunkt gesetzt wird. Zunächst geht es geht um das Verhältnis interkulturellen Lernens zu globalem Lernen und einer Bildung für eine nachhaltige Entwicklung (Renate Nestvogel) sowie um kulturelle Differenz in ihrem Verhältnis zur Gleichwertigkeit und um die Brauchbarkeit des Kulturbegriffes (Marianne Krüger-Potratz). Thematisiert wird die kulturelle Identität als Lernproblem (Karl-Heinz Flechsig) sowie die Anerkennung kultureller Vielfalt und Vernetzung (Christoph Wulf) als einer „reflexiven, kritischen und heterogenen Globalisierung" und Gegenpol zur „Uniformierung der Menschen" (S. 75). In der Auseinandersetzung von Eigenem und Fremden entstünden „Hybridbildungen", bei denen „mimetische Prozesse eine zentrale Rolle" (S. 82) spielten. Ein weiterer Beitrag beschäftigt sich mit dem Zusammenhang von gespaltener Migration und interkultureller Pädagogik im europäischen Kontext und fokussiert so die Ambivalenz des Anspruchs europäischer Integration bei gleichzeitiger Abschottungspolitik an den europäischen Außengrenzen (Wolfgang Schröer und Stephan Sting). Auf die in der Einleitung hingewiesene Konzeptionsvielfalt wird nur sehr enggeführt rekurriert. Es bleibt letztlich unbeantwortet, warum eine interkulturelle Schwerpunktsetzung vorgenommen wird und ob durch diese dem komplexen Globalisierungsdiskurses konstruktiv begegnet werden kann. Die Debatte um Entwicklungspädagogik, Globales Lernen und Bildung für eine nachhaltige Entwicklung wird lediglich im Beitrag von Renate Nestvogel behandelt. Globales Lernen wird aber weniger als ein zukunftsweisendes Konzept, sondern vielmehr unter der Perspektive drohender Instrumentalisierung durch neoliberale Interessen thematisiert (S.38 – 39).

Darüber hinaus werden in diesem Abschnitt vier Beiträge präsentiert, die sich mit den Auswirkungen von Globalisierung auf nationale Bildungssysteme (Christel Adick) beschäftigen, den sozialpolitischen Bedingungen von Straßen- und arbeitenden Kindern im Süden und Möglichkeiten pädagogischen Handelns nachgehen (Brigitta Quarsell), Wege zur Lerngesellschaft einer dreitägigen Exploration während der EXPO 2000 dokumentieren (Christine M. Merkel) sowie Prämissen des Weltsozialforums zu Bildung in Porto Alegre (Oktober 2001) vor dem Hintergrund einer lediglich neoliberal interpretierten Globalisierung in einem Plädoyer demokratischer Bildung für eine solidarische Welt und solidarischer Bildung für eine demokratische Welt bündeln (Bernhard Charlot).

Im *zweiten Abschnitt* werden die sich verändernden globalen Bedingungen aus sehr heterogenen sozial- und kulturwissenschaftlichen Perspektiven bearbeitet und wird nach Anschlussmöglichkeiten für Bildung und Erziehung gefragt. Es geht um eine Kultur der Nachhaltigkeit (Agenda 21) und ein neues Wohlstandsmodell vor dem Hintergrund der globalen ökonomisch-ökologischen Krise als besondere Aufgabe für die reichen Länder, was nur vor dem Hintergrund eines veränderten Verständnisses von Bildung zu erreichen sei (Bernd Hamm). Behandelt werden auch bildungstheoretische Implikationen globaler Ethik (Jörg Zirfas), Zusammenhänge von Anthropologie und multikultureller Erziehung im US-amerikanischen Kontext (Liza Cerroni-Long) sowie Möglichkeiten kulturellen Dialogs vor dem Hintergrund des Buber'schen Dialogsbegriffes am Beispiel Israel-Palästina (Haim Gordon). Weitere Beiträge beschäftigen sich mit Identitätskonstruktionen im Vergleich zwischen Kindern und Erwachsenen aus binationalen und emigrierten europäischen Familien auf der Grundlage empirischer Daten zur Identität deutsch-französischer Familien (Pascale Dorenlot) sowie dem Zusammenhang von Institutioneller Analyse, Interkulturalität und Gruppenbildung im deutsch-französischen Kontext, wobei Möglichkeiten und Grenzen von Kommunikation und (Nicht-)Verstehen zentral seien (Lucette Colin, Christine Delory-Momberger, Remi Hess und Gaby Weigand). Dem Zusammenhang von Interkulturalität und neuen Medien am Beispiel des Internet gehen zwei Beiträge nach. Es werden die damit einhergehenden Chancen und Grenzen problematisiert (Benjamin Jörissen) und es wird das Internetprojekt der Forschungs- und Studiengruppe Mondialisierungen (GERM) als Verbund von fünf europäischen Forschungseinrichtungen zur Förderung kultureller Vielfalt präsentiert (François de Bernard).

Der *dritte Abschnitt* versammelt neun Fallstudien, die die regionale Unterschiedlichkeit und Bearbeitung von Bildungsproblemen verdeutlichen. Drei Beiträge sind Lateinamerika gewidmet – Zukunft von Erziehung und Bildung in Brasilien (Pedro Goergen), Jugendgewalt der Sicario in Kolumbien (Andrés Klaus Runge) sowie deutsche Bildungszusammenarbeit mit Peru mit einem Schwerpunkt auf interkultureller, zweisprachiger Erziehung (Wolfgang Küper). Drei Beiträge beschäftigen sich mit dem afrikanischen Kontinent – Gestaltung von Bildungspolitik in Mosambik (Annette Scheunpflug), Globalisierung des Bildungswesens am Beispiel Tansania (Birgit Brock-Utne) sowie multikulturelle Lehrerbildung in Südafrika (Mbukeni Herbert Mnguni). Der asiatische Kontinent ist durch einen historischen Beitrag über die Pädagogik von Masataro Sawayanagi vertreten, in dem es um den Zusammenhang von Pädagogik, Rassendiskriminierung, Eugenik und Gewalt geht (Nobuo Fujikawa). Die beiden abschließenden Beiträge sind den curricularen Anstrengungen zur Förderung von Friedenserziehung und Überwindung von Nationalismus, Rassismus, Fanatismus und Gewalt in Bosnien-Herzegowina (Volker Lenhart) sowie den ‚World Heritage Studies' an der Universität Cottbus (Marie-Theres Albert) gewidmet.

Der Sammelband ermöglicht insgesamt weniger einen orientierenden Zugriff, als vielmehr einen ausgewählten Überblick über die vielfältigen Debatten, die sich mit dem Zusammenhang von Globalisierung und Erziehung beschäftigen.

Gregor Lang-Wojtasik

Karl-Peter Fritzsche: Menschenrechte. Paderborn: Ferdinand Schöningh 2004, 421 S., ISBN 3-8252-2437-6, EUR 15,90.

Der Autor des vorliegenden Handbuchs über Menschenrechte ist Inhaber des ersten deutschen UNESCO Lehrstuhls für Menschenrechtsbildung an der Otto von Guericke Universität Magdeburg. Ziel des Buches ist es, in leicht verständlicher und systematisch geordneter Weise in die Menschenrechtsthematik einzuführen, womit der häufig juristisch besetzte Menschenrechtsdiskurs für andere Fachdisziplinen, wie Soziologie, Pädagogik oder Politikwissenschaft geöffnet und erweitert wird. Hierzu gliedert sich das Buch in zwei Hauptteile: eine inhaltliche Einführung in Begriffe und Grundfragen der Menschenrechte und das System des nationalen, internationalen und regionalen Menschenrechtsschutzes. Im zweiten Hauptteil werden zentrale Menschenrechtsdokumente und deren Vorläufer vorgestellt bzw. dokumentiert - von der Virginia Bill of Rights 1776 bis hin zum Statut von Rom über die Einrichtung eines Internationalen Strafgerichtshofes 1998.

Den Handbuchcharakter erhält das Buch vor allem aus der Motivation des Autors, für Studierende und Interessierte aller Disziplinen einen Grundstock des Wissens über Menschenrechte bereitzustellen, was durchweg in ausgezeichneter Weise gelungen ist. Dabei besticht das Buch gleichermaßen durch seinen übersichtlichen Aufbau, die reiche Bebilderung mit Graphiken, Tabellen und Übersichten sowie die weiterführenden bibliographischen Hinweise am Ende eines jeden Kapitels.

Hervorzuheben ist, dass der Autor die verschiedenen Perspektiven zu ausgewählten Fragen des Menschenrechtsdiskurses darstellt. Dabei werden sowohl die Probleme und Defizite bei der Umsetzung der Menschenrechtsnormen deutlich, als auch die Schwierigkeiten in der internationalen und interkulturellen Zusammenarbeit, die sich beispielsweise in der Frage nach der universellen Geltungskraft der Menschenrechte zeigen. Besonderes Augenmerk wird auch auf die wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Menschenrechte gelegt, wobei das Recht auf Entwicklung sowie der Schutz vor Diskriminierung eingehend besprochen werden. In kritischer Perspektive stellt der Autor die Rechte besonders gefährdeter Gruppen vor (Kinder, Frauen, Asylsuchende, Migrant/innen, Minderheiten). Schließlich wird anhand der Schilderung der Instrumente, Mechanismen und Verfahren des internationalen Menschenrechtsschutzsystems verdeutlicht, welche Akteure im Menschenrechtsbereich existieren und welche Rollen und Funktionen von ihnen übernommen werden. Anschaulich wird, dass die verschiedenen Akteursebenen (Vereinte Nationen und ihre Mitgliedsländer, Nichtregierungsorganisationen, Zivilgesellschaft etc.) bis in die Handlungsdimension jedes/jeder Einzelnen hineinragen können. Dies zeigen auch die dokumentierten Diskussionen über die menschenrechtliche Verantwortung von transnational operierenden Wirtschaftsunternehmen.

Insgesamt ist das Handbuch sowohl als Lektüre für Einsteiger/innen zu empfehlen, als auch für Interessierte, die ihr Wissen in bestimmten Fragen vertiefen möchten. Für die universitäre Lehre schlägt das Buch ein Curriculum vor, von dem man hoffen kann, dass es in umfassender Weise von den Lehrenden der verschiedenen Fachdisziplinen genutzt wird. Es ist als Handbuch für die Menschenrechtsbildung künftig aus der universitären Lehre nicht mehr wegzudenken.

Claudia Lohrenscheit

Anja Mihr/Nils Rosemann: Bildungsziel Menschenrechte – Standards und Perspektiven für Deutschland (mit einem Vorwort von K. Peter Fritzsche). Schwalbach/Ts: Wochenschau-Verlag 2004, 93 S., ISBN 3-89974-105-6, EUR 12,80.

Erstmalig liegt mit dem vorgelegten Band eine Zusammenschau der relevanten Entwicklungen und Anforderungen der Menschenrechtsbildung in Deutschland vor. Die Politikwissenschaftlerin Mihr ist eine der Mitinitiatorinnen für ein von der VW-Stiftung gefördertes Forschungsprojekt „Teaching Human Rights in Europe" (http://www. humanrightsresearch.de/). Der Jurist Rosemann ist ein aktives Mitglied der deutschen Menschenrechtsszene und durch vielfältiges zivilgesellschaftliches Engagement bei verschiedenen Organisationen und Institutionen eingebunden (z.B. World University Service, Forum Menschenrechte).

Grundlage des vorliegenden Bandes ist eine vom Deutschen Institut für Menschenrechte in Auftrag gegebene Studie, mit der Akteure, Aufgaben, Ziele und Methoden der Menschenrechtsbildung in Deutschland untersucht wurden. Die komprimierte Zusammenstellung der beiden Autor/innen geht jedoch über diese Studie hinaus. Sie gibt zunächst eine Einführung in die Grundlagen und Methoden der Menschenrechtsbildung, wobei weniger konkrete Methoden vorgestellt und bewertet werden, als vielmehr die vorgefundenen Inhalte und Zielgruppen. In Kapitel 2 werden die internationalen und nationalen Rahmenbedingungen zur Förderung der Menschenrechtsbildung vorgestellt. Diese reichen von den Formulierungen der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte von 1948, über die verbindlichen Bestimmungen in den Konventionstexten der Vereinten Nationen bis hin zur Weltdekade der Menschenrechtsbildung (1995 – 2004), die in diesem Jahr zu Ende geht. Die Autor/innen leiten daraus die konkreten Anforderungen ab, die sich an die deutsche Bildungspolitik richten und beschreiben in Kapitel 3, wie sich diese Vorgaben bislang in der nationalen Bildungsplanung niedergeschlagen haben. Das Kapitel 4 widmet sich der exemplarischen Untersuchung von Ansätzen zur Menschenrechtsbildung im formalen und non formalen Bildungssektor. Es werden Konzepte für die Handlungsfelder Universitäten, Schulen und berufliche Bildung vorgestellt, gefolgt von der Beschreibung der Aktivitäten im zivilgesellschaftlichen Bereich. In ihrer abschließenden Bewertung ‚Perspektiven für die Menschenrechtsbildung in Deutschland' verweisen die beiden Autor/innen vor allem auf die Defizite bei der Umsetzung internationaler Anforderungen sowie auf den enormen Handlungsbedarf, der in diesem Bereich besteht. Der Band schließt mit einem Dokumentenanhang, der, wie auch die sehr ausführlichen bibliographischen Hinweise, zahlreiche Hinweise für eine weiterführende und vertiefende Auseinandersetzung für das neue pädagogische Handlungsfeld der Menschenrechtsbildung liefert. *Claudia Lohrenscheit*

Patricia Brander et al. (ed.): Compass : a manual on human rights education with young people. Strasbourg: Council of Europe Pub. 2002, 418 S., ISBN 92-871-4880-5, EUR 28,00. Info und Bezug: info@institut-für-menschenrechte.de

Das Deutsche Institut für Menschenrechte bereitet zur Zeit die Herausgabe eines deutschsprachigen Handbuchs zur Menschenrechtsbildung vor, das voraussichtlich im März 2005 erscheinen wird. Diese deutschsprachige Ausgabe des vom Europarat entwickelten Handbuchs ‚COMPASS – A Manual for Human Rights Education for Young People' (siehe auch den Artikel von Rui Gomes in diesem Heft) wird das erste umfassende Lehr- und Methodenwerk zur Menschenrechtsbildung in deutscher Sprache sein.

Der Europarat ist einer der wichtigsten Träger und Akteure der Menschenrechtsbildung für Jugendliche und Erwachsene in Europa. Das Handbuch COMPASS wurde im Rahmen des Programms „Menschenrechtsbildung für junge Menschen/Jugendliche" entwickelt, welches zum 50. Jahrestag der Europäischen Menschenrechtskonvention aufgelegt wurde.

COMPASS ist ein umfassendes Lehrwerk über Menschenrechte, Demokratie und die aktive Teilhabe an Demokratie, das sich insbesondere an Multiplikatoren und Multiplikatorinnen in der Arbeit mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen richtet. Das Handbuch umfasst eine umfangreiche Einführung in die Menschenrechtsbildung sowie benachbarte pädagogische Teildisziplinen und gibt praxisorientierte methodische und didaktische Vermittlungshilfen für die Bildungsarbeit mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Es werden eine Vielzahl von Übungen vorgestellt, die junge Menschen dazu anregen, sich mit unterschiedlichen Menschenrechtsthemen vertraut zu machen. Hintergrundinformationen zu ausgewählten Bereichen ermöglichen eine fundierte Vorbereitung der Trainings und Seminare im formalen und nichtformalen Kontext (d.h. sowohl in der schulischen als auch außerschulischen Bildungsarbeit). Neben den wichtigsten Akteuren im europäischen Menschenrechtsschutz, werden Pädagogen und Pädagoginnen mit den zentralen Menschenrechtsdokumenten zum Schutz der Menschenrechte vertraut gemacht.

COMPASS ist von der Idee eines gesamteuropäischen demokratischen Europas getragen und strebt an, jungen Menschen die Bedeutung eines europaweiten Menschenrechtsschutzes nahe zu bringen und sich im eigenen Land, in der eigenen Gemeinde für Menschenrechte einzusetzen.

Zentrales Ziel des Handbuchs ist es, Menschenrechtsbildung für Multiplikatoren, Multiplikatorinnen und Jugendliche leicht zugänglich und anwendbar zu machen.

Das Handbuch wird zur Zeit von weiteren Mitgliedsländern des Europarats übersetzt (Spanien, Italien, Portugal, Kroatien, Griechenland, Ungarn, Polen, Rumänien, Slowenien, Mazedonien). Bislang liegt COMPASS in englischer, russischer und französischer Sprache vor und ist online einzusehen unter: http://www.coe.int/compass

Nach Erscheinen des Handbuchs in deutscher Sprache wird das Deutsche Institut für Menschenrechte (voraussichtlich ab April 2005) Seminare und Trainings für Multiplikatoren und Multiplikatorinnen der Menschenrechtsbildung zur Verwendung von COMPASS im deutschsprachigen Raum anbieten.

Anne Thiemann

Wolfgang Osiander: Vom Kolonialismus zum Imperialismus, Kopiervorlagen für das 9. Schuljahr. Berlin: Cornelsen Scriptor 2002, 96 S., ISBN 3-589-21584-4, EUR 19,95.

Das Arbeitsheft bietet Kopiervorlagen und Materialien zum Thema „Vom Kolonialismus zum Imperialismus" für den Geschichtsunterricht der 9. Jahrgangsstufe. Das Heft umfasst zwölf Themengebiete. Die Zielgruppe des Arbeitsheftes wird im Hinblick auf die Schulart nicht präzisiert. Überwiegend scheinen sich die Vorlagen an das Niveau des gymnasialen Gebrauchs zu richten.

Die ersten sieben Themengebiete beschäftigen sich mit allgemeinen Problemen des Kolonialismus (Wirtschaftliche Aspekte des Kolonialismus, Kolonialismus und Kulturimperialismus, Das Bild des Fremden, Männerwelten – Frauenwelten, Kolonialismus und christliche Mission, Kritik am Kolonialismus, Kolonialismus und bildende Kunst), die fünf weiteren Themengebiete mit der Kolonialpolitik einzelner Staaten (Der englische Kolonialismus und Indien, Deutschland und der Kolonialismus, Lernzirkel: Deutsch-Südwestafrika und der Herero-Aufstand, Der Kolonialismus und seine Folgen am Beispiel Afrikas, Imperialismus der USA). Die Themengebiete werden überwiegend relativ einseitig aus Sicht der Kolonialmächte dokumentiert. Methodische Grundsätze Globalen Lernens, wie z.B. Überlegungen zum Perspektivenwechsel, werden nur wenig berücksichtigt. Die Arbeitsblätter sind methodisch vielfältig aufgebaut. Es werden z.B. Fotos, Bilder, Karikaturen, Originalquellen und zusammenfassende Textbausteine präsentiert und zu verschiedenen Bearbeitungsmöglichkeiten angeregt. Einige Bilder und Fotos sind leider so dunkel gedruckt, dass sie ihrer Funktion als Kopiervorlagen nur ungenügend gerecht werden. Bedauerlich ist weiterhin das Fehlen von Lösungsblättern. Diese könnten die Arbeit der Lehrkraft erheblich erleichtern.

Matthias Huber

Veranstaltungen

(red.) Zivile Konfliktbearbeitung/Ziviler Friedensdienst: Der neue Qualifizierungskurs des Forums Ziviler Friedensdienst findet von Februar 2005 bis Juni 2005 statt.

Kontakt: Forum Ziviler Friedensdienst, Akademie für Konflikttransformation, Tania Faller, Tel.: 0228/ 9814473, mailto:praktikum.akademie@forumzfd.de,

www.friedenbrauchtfachleute.de.

(red.) Soziale Verteidigung: Die Ausgabe 3/2004 der Zeitschrift des Bundes für Soziale Verteidigung (BSV) informiert über verschiedene Trainingsaktivitäten im Bereich gewaltfreier Konfliktvermittlung; z.B. Streitschlichtungskongress im Dezember 2004 und Oekumenischer Dienst/Schalomdiakonat.

Bezug: BSV, Schwarzer Weg 8, 32423 Minden, Tel.: 0571/ 29456, Fax: 23019, Soziale_Verteidigung@t-online.de.

Medien

(red.) Internationale Politik und Gesellschaft/International Politics and Society: Die Online-Ausgabe dieser Zeitschrift ist auf der neu gestalteten Homepage einzusehen. Dort kann z.B. kostenlos auf alle Volltexte und Executive Summaries zugegriffen und es können Recherchefunktionen im Archiv vorgenommen werden.

Kontakt: www.fes.de/ipg.

(red.) Misereor Lehrerforum 54/2004: Das Heft informiert im Brennpunkt unter der Überschrift „Wir versuchen Hoffnung zu sähen" über die Praxis eines Entwicklungsberaters und schlägt didaktische Möglichkeiten zur Erarbeitung diese Themas vor.

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

(red.) „Der steinige Weg zur Unabhängigkeit": Anfang September ist der gleichnamige Film zur Unabhängigkeit« über die aktuelle politische Situation in Bolivien mit deutschen Untertiteln als DVD erschienen. Er ist für den Einsatz in der Sekundarstufe II und in der Erwachsenenbildung konzipiert. Der Film mit einer Gesamtlänge von 60 Minuten kann zum Selbstkostenpreis von EUR 4,90 über terre des hommes bestellt werden.

Kontakt:infopool@tdh.de.

(red.) Dialog Global Nr. 9: Die aktuelle Ausgabe „Partner in alle Richtungen – vom Gewinn und Nutzen kommunaler Partnerschaften. Ein Praxisleitfaden" dokumentiert anhand umfangreicher Beispiele und Handlungsempfehlungen über Möglichkeiten erfolgreicher Partnerschaften. Informiert wird darüber, welche Akteure mit einbezogen werden sollten, wie die Öffentlichkeit für die Maßnahme informiert werden kann und welche realistischen Ziele formuliert werden können. Auch enthält die Handreichung einen umfangreicher Serviceteil mit Ansprechpartner/innen und Finanzierungsmöglichkeiten

Kontakt: Servicestelle Eine-Welt Netz NRW, Tel.: 0228/2434-630, mailto:info@service-eine-welt.de

(red.) „Potenziale von zurückgekehrten Entwicklungshelfern/-innen in der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit": Soeben ist die 20-seitige Dokumentation der gleichnamigen Fachtagung vom 1. Juni 2004 erschienen, die von der Arbeitsgemeinschaft der Entwicklungsdienste (AGdD), dem VENRO und dem Arbeitskreis „Lernen und Helfen in Übersee" (AK LHÜ) veranstaltet worden war.

Kontakt: Richard Brand, Tel.: 0228/9089913, pdf zum Herunterladen www.entwicklungsdienst.de (Stichwort: LHÜ Aktuell).

(red.) Zivilgesellschaft und Entwicklung: Die im Juli 2004 erschienene Handreichung des VENRO berichtet über den Zusammenhang demokratischer Entwicklung und zivilgesellschaftlichen Initiativen aus verschiedenen Perspektiven. Neben theoretischen Überlegungen wird ein Fokus auf Zivilgesellschaften Afrikas gelegt.

Bezug: VENRO, Kaiserstr. 201, 53113 Bonn, Tel.: 0228/94677-0, Fax: -99, sekretariat@venro.org, www.vernro.org.

(red.) Eine Welt im Unterricht: Kürzlich ist die gleichnamige Handreichung von Brot für die Welt erschienen, die einen Überblick über Materialien für Schule und Unterricht 2004/ 2005 gibt.

Bezug: Diakonisches Werk, Zentraler Vertrieb, Pf. 101142, 70010 Stuttgart, Tel.: 0711/902165-0, Fax: 7977502, vertrieb@diakonie.de.

(red.) Universale Werte: Die neueste Ausgabe der kostenlosen Handreichung Global Lernen (1/2004) beschäftigt sich mit dem Zusammenhang von Universalisierung und Werten aus verschiedenen Perspektiven und bietet facettenreiche Angebote, um dieses Thema im Unterricht der Sekundarstufen und außerschulischer Jugendarbeit zu behandeln.

Bezug: Brot für die Welt, Diakonisches Werk (s.o.).

(red.) Forum UNESCO-Projektschulen: Die Ausgabe 2/ 2004 des Forums beschäftigt sich mit dem Thema Wasser. Die damit zusammenhängenden Probleme, Konflikte und Chancen wurden vor allem im Rahmen des fünften Internationalen Projekttages der Unesco-Projekt-Schulen bundesweit in sehr vielfältigen Aktivitäten behandelt, der ausführlich dokumentiert wird. Darüber hinaus werden sieben Camps und Seminare zum Thema vorgestellt.

Bezug: Deutsche Unesco-Kommission, Langwartweg 72, 53129 Bonn, Tel.: 0228/24257-06, Fax: -08, bundeskoordination-ups-bonn@asp.unesco.de, www.ups-schulen.de.

(red.) Das Ende der Aufklärung. Der internationale Widerstand gegen das Recht auf Familienplanung: Die gleichnamige Handreichung des Berlin-Instituts für Bevölkerung und Entwicklung beschäftigt sich mit diesem Thema in verschiedenen Beiträgen von Inga Kröger, Nienke van Olst und Reiner Klingholz. Die Publikation setzt sich kritisch mit den weltweiten Entwicklungen nach der UN-Konferenz über „Bevölkerung und Entwicklung" in Kairo 1994 auseinander und beleuchtet dabei insbesondere die Rolle der USA. Der Zusammenhang von Bevölkerung, Entwicklung und Familien-

planung wird facettenreich und mit umfassenden Kartenmaterial dargestellt. So geht es z.B. um Mütter- und Säuglingssterblichkeit, Nutzung von Verhütungsmitteln, HIV/Aids, weiblichen Analphabetismus, Geschlechtsungleichheiten, Lebenserwartung von Frauen, Kinderzahlen und Bevölkerungsentwicklung.

Bezug: Berlin-Institut für Bevölkerung und Entwicklung, Markgrafenstr. 37, 10117 Berlin, Tel.: 030/223248-44/-45, Fax: -46, info@berlin-institut.org, www-berlin-institut.org.

(red.) Bibliographie zur entwicklungspolitischen Arbeit in der DDR: Im Auftrag der Herausgeber Inkota-Netzwerk und Evangelischer Entwicklungsdienst (EED) hat Hans-Joachim Döring eine umfassende Bibliographie zur entwicklungspolitischen Bildungs-, Bewusstseins- und Öffentlichkeitsarbeit der Kirchen uns staatlicher Stellen in der ehemaligen DDR erstellt, die er selbst als „unübersichtliches Gelände" beschreibt.

Bezug: EED, Ulrich-von-Hassell-Str. 76, 53123 Bonn, Tel.: 0228/8101-0, Fax: -160, eed.@eed.de, www.eed.de oder: INKOTA-Netzwerk, Greifswalder Str. 33a, 10405 Berlin, Tel.: 030/4289-111, -112, inkota@inkota.de, www.inkota.de.

(red.) Südwind 10/2004: Das Heft beschäftigt sich im Titel mit den Schwerpunktthemen: „Mongolei: Nomaden in Not" und „25 Jahre ÖIE/Südwind". Weiterhin finden sich verschiedene Artikel zu den Themen „Sudans Nuba-Region", „Die Macht der Arbeitslosen in Argentinien", „Privatisierung der Wasserversorgung auf den Philippinen", „Rettung der Doha-Runde" „Drogenanbau in Afghanistan", „Terror im Irak" usw..

Bezug: Südwind Agentur, Laudongasse 40, A-1080 Wien, Tel. 0043/1-40555-15, Fax: -19, suedwind.magazin@oneworld.at, www.suedwind-magazin.at.

Sonstiges

(red.) UNESCO/EURED: Kürzlich ist der Bericht des ersten Seminars des zweijährigen Trainingsprogrammes „Human Rights and Peace Education in Europe" (2004 – 2006) von UNESCO und EURED (European Education as Peace Education) erschienen. Das Projekt wird von verschiedenen Institutionen unterstützt; z.B. von der Universität Klagenfurt und dem Bundesministerium für auswärtige Angelegenheiten. In dem Pilotprojekt werden 34 Teilnehmende (v.a. Lehrer/innen, Lehrer/innenausbildner, Mitglieder der Schulverwaltung und NGO-Mitarbeiter/innen) aus 15 Ländern Europas und den USA in Friedens- und Menschenrechtserziehung fortgebildet. Der Zwei-Jahreskurs umfasst fünf Seminare, Praxisphasen, elektronische Netzwerkarbeit und eine schriftliche Abschlussarbeit. Nach dem Verständnis der Organisatoren ist „Europa" Thema, Ziel und Methode für die Auseinandersetzung mit Frieden und Menschenrechten in pädagogischer Perspektive.

Kontakt: Ursula Gamauf, ÖSFK/ASPR, Office Vienna, Wiedener Gürtel 10, A-1040 Wien; Tel./Fax: 0043-1-7965711, gamauf@aspr.ac.at, www.aspr.ac.at/eured.htm.

(red.) Transfer 21: Die Koordinierungsstelle des Transfer-21 hat eine neue Internetseite, auf der alle Informationen über das neue BLK-Programm, Materialien, Termine, Berichte sowie Kontaktmöglichkeiten zu allen wichtigen Ansprechpartnern abgerufen werden können. Neu ist, dass alle Werkstattmaterialien auch nach Schulformen, Schulfächern sowie Unterrichtsmethoden sortiert angezeigt werden können.

Kontakt: www.transfer-21.de.

In eigener Sache: ZEP-Schwerpunktthemen- und Produktionstermine 2005/2006

	1/2005	2/2005	3/2005	4/2005	1/2006	2/2006
Thema	**Bildung für alle – fünf Jahre nach Dakar**	**Kompetenzen und Globales Lernen**	**UN-Dekade Bildung für Nachhaltigkeit**	**Gender und Globales Lernen**	**Erwachsenenbildung international und interkulturell vergleichend**	**Kultur, Sprache, Identität**
Redaktionsschluss Themenbeiträge	01.12.2004	01.03.2005	01.06.2005	01.09.2005	01.12.2005	01.03.2006
Redaktionsschluss Rezensionen/Rubriken	13.01.2005	13.04.2005	13.07.2005	13.10.2005	13.01.2006	13.04.2006
Erscheinen	15.03.2005	15.06.2005	15.09.2005	15.12.2005	15.03.2006	15.06.2006