

AUSZEIT

Nr. 1/2

27. Jg.

20

1989

Studienbegleitprogramme



World University Service
Bundesrepublik Deutschland
Wiesbaden

WWS AUSZEIT

auszählen (sw. V.), (Boxen;: Ein am Boden liegender, hockender, sitzender Boxer wird vom Ringrichter im Sekudentempo von 1 bis 9 ausgezählt; bei 10 ist er ausgezählt und der Kampf ist beendet (-Knock-out).

Auszeit , die;-; -en (Basketball, Volleyball): Pause, Spielunterbrechung, die einer Mannschaft nach bestimmten Regeln zusteht. Die A. ist e. wesentliche Maßnahme, um auf das Geschehen Einfluß zu nehmen. Auszeit wird genommen, um

- taktische Maßnahmen für den Angriff oder die Verteidigung zu besprechen;
- der Mannschaft eine Erholungspause zu verschaffen;
- bei hektischer Spielweise das Spiel zu beruhigen;
- den Spielfluß des Gegners zu unterbrechen und die Mannschaft psychisch wieder aufzurichten.

Die Auszeit ist nur effektiv, wenn sie optimal genutzt wird. Taktische Anweisungen werden möglichst knapp und klar gegeben.

auszementieren (sw. V.): die Innenseite von etw. mit einer Zementschicht versehen: einen Schacht, einen Keller auszementieren.

Herausgeber: WORLD UNIVERSITY SERVICE

Goebenstraße 35
6200 Wiesbaden
Tel. 06121/446648

Redaktion: Kambiz Ghawami
Petra Loch

Herstellung: BSS
Druck: MVR DRUCK KÖLN GMBH

Alle Rechte vorbehalten
Nachdruck mit Quellenangabe erlaubt
gegen Übersendung von zwei Belegexemplaren

Zu beziehen: WORLD UNIVERSITY SERVICE

Auszeit 20

Studienbegleitprogramme

Inhalt

	Seite
Marie-Theres Albert	3
Zu den Auswirkungen kulturimmanenter Ethnozentrismen für das Paradigma: Interkulturelles Lernen	- 18
Arun Kotenkar	19
Entwicklungspolitische Studienbegleitprogramme (STUBE) - Hintergrund und Entwicklung -	- 27
Stube-Nord Bericht	28
	-
	39
Stube-Aachen	40
Arbeitsgemeinschaft für angepaßte Technologie und Entwicklungspolitische Zusammenarbeit, AGATE e.V.	- 42
Rafael Vives	43
- Kolumbien - Ein Studien-Reise-Bericht	- 45

Joachim Poggenklaß, Eckehard Uhr, Martin Stein, Thomas Krieger	46
Stube-Bochum	-
	54
Ingrid Habermann	55
Stube-Baden-Württemberg	-
	68
Kambiz Ghawami	69
"Einheimische Fachkräfte" von bundesdeutschen Hochschulen	-
in Afrika, Asien und Lateinamerika	73
Verzeichnis	
der lieferbaren Hefte	

Marie-Theres Albert

Zu den Auswirkungen kulturimmanenter Ethnozentrismen für das Paradigma: Interkulturelles Lernen

Einleitende Thesen

Interkulturelles Lernen ist heute Gegenstand unterschiedlicher Felder erziehungswissenschaftlicher Forschung und Praxis. Das Paradigma umschreibt pädagogische Ziele aber auch Methoden (G. Hoff 1981: 64). Es geht zurück auf die 70er Jahre, eine Zeit, in der die sogenannte 2. Generation ausländischer Arbeitnehmer in der Bundesrepublik zunehmend mehr deutsche Schulen besucht und das Bildungswesen vor neue Aufgaben stellt (H.-J. Gamm 1981: 205). Bis in die 80er Jahre wird interkulturelles Lernen in diesem Feld als "Ausländerpädagogik" verstanden. Durch einen besonderen Sozialisationsprozeß sollen Defizite bei ausländischen Kindern ausgeglichen werden (U. Boos-Nünning, M. Hohmann (Hrsg.) 1980(3): 316.)

Über die Kritik solcher Ansätze, die als Pädagogisierung gesellschaftlicher Probleme formuliert wird, entsteht das Paradigma der Interkulturellen Erziehung.

Diese soll mehr sein als "Ausländerpädagogik" (R. Nestvogel 1987: 64). Interkulturelle Erziehung gilt als neues Konzept einer gesamtgesellschaftlich orientierten emanzipatorischen Erziehung (J. Zimmer 1984b: 237ff.). Interkulturelle Erziehung soll "Friedenserziehung" sein. Sie soll helfen, Vorurteile gegenüber Minderheiten abzubauen. Sie ist ihrem Selbstverständnis nach "Erziehung zur Solidarität", "Erziehung gegen das Nationaldenken" und "Erziehung zur Konfliktfähigkeit" (H. Essinger, J. Graf 1984: 24ff.). Seit Mitte der 80er Jahre wird das Paradigma theoriegeleitet reflektiert. Mit unterschiedlichen Begründungsansätzen werden die Ziele erhärtet (M. Borrelli 1986: 8ff.; H. Essinger 1986: 10ff.; H. Essinger, O.B. Kula 1987; G. J. Friesenhahn 1988; R. Nestvogel 1987). Mit der theoretischen Reflexion geht die Ausweitung seine auf andere pädagogische Felder einher (R. Dadder 1987: 11ff.).

Unter dem Eindruck, daß die Modernisierungsstrategie der zweiten Entwicklungsdekade gescheitert ist, hält es Einzug in die Entwicklungspolitik. In der dritten Entwicklungsdekade soll der "sozio-kulturelle Faktor", sprich die verarmten Massen in Ländern der Dritten Welt, besonders berücksichtigt werden (BMZ 1983: 34).

Basis- oder situationsorientierte Bildungshilfeprojekte mit bewußtseinsbildenden Begründungsstrategien erleben in den 80er Jahren einen Boom. Zugrunde liegen im wesentlichen die Erkenntnisse Paulo Freires und seiner Rezeptoren, daß Erziehung selbst als Erkenntnisprozeß auszuweisen sei. Daran angepaßt werden interkulturelle Trainingsprogramme für Entwicklungshelfer oder Experten zum effektiven Einsatz in Ländern der Dritten Welt (R. Dadder 1987; DED (Hrsg.) 1987). Auch dieses Feld wird im Laufe der 80er Jahre qualitativ und quantitativ überarbeitet.

Ein weiteres Feld, in dem interkulturelles Lernen diskutiert wird, ist das Ausländerstudium an Hoch- bzw. Fachhochschulen in der Bundesrepublik. Auch hierzu liegt eine Fülle an Material vor (Otto Benecke Stiftung (Hrsg.) 1987(2): 15ff; 1987). Interkulturell gelernt wird in diesem Feld im wesentlichen unter Gesichtspunkten der Integration bzw. Reintegration ausländischer Studierender.

Integrationsmaßnahmen werden durchgeführt, um ausländischen Studierenden, in der Regel aus Ländern der Dritten Welt, den Studieneinstieg zu erleichtern. Ihr Spektrum ist breit. Es reicht von Fachmentorenprogrammen über studienbegleitende Sprachkurse bis hin zur Ferienakademien (WUS (Hrsg.) 6/1983; 4/5/1986; 8/1986; Otto Benecke Stiftung (Hrsg. 1987(2); W.Resch 1988). Integrationsmaßnahmen basieren auf entwicklungspolitischen Zielsetzungen, die etwa zeitlich gleich mit

der Dritten Entwicklungsdekade formuliert wurden. "Die aktuelle Diskussion über die Effektivität der praktizierten Entwicklungshilfe muß auch zum Nachdenken anregen, ob überhaupt gesicherte Kriterien für eine entwicklungspolitisch motivierte besondere Förderung des Ausländerstudiums verfügbar sind." (BMBW 4/86; 4f.). Solche Kriterien sind für das Ausländerstudium der Studienverlauf innerhalb vorgegebener Regelzeiten. Es zeigt sich jedoch, daß bei der Zielgruppe insbesondere in den ersten Jahren Studienschwierigkeiten auftreten. "1. Bei den ausländischen Studenten ist der Anteil von Abbrechern im Grundstudium sehr hoch. Die ausländischen Studenten studieren im Grundstudium länger als ihre deutschen Kommilitonen dort, wo Prüfungsordnungen keine Fristen vorgeben." (D. Fitterling 1983, 8).

Reintegrationsprogramme zielen in die umgekehrte Richtung. Der Integrationsdruck auf die Studierenden erzeugt bei vielen eine Assimilation an die deutsche Kultur, die sich negativ auf die Rückkehrbereitschaft auswirkt. Probleme bereiten den Studierenden oftmals auch die an den deutschen Universitäten erworbenen, in den Heimatländern nicht verwertbaren Qualifikationen (Otto Benecke Stiftung (Hrsg.) 1987(2): 67f.; G. Daniilidis 1983: 68ff.; K. Ghawami 1983: 93ff.). Viele Studienabbrecher suchen nach legalen wie illegalen Wegen, um in der Bundesrepublik zu bleiben. Damit sind an das Ausländerstudium geknüpfte Effektivitäts- und Effizienzkriterien der Bundesregierung in Frage gestellt (BMBW 4/1986: 4ff.).

Wie der interkulturelle Umgang mit tausenden von Aussiedlern geregelt wird, bleibt abzuwarten. Laufende Maßnahmen sind im Augenblick auf Sprachkurse beschränkt.

Obwohl hier nur eine Auswahl existierender Felder zum interkulturellen Lernen und der entsprechenden Bibliographie getroffen wurde, wird die Breite des Paradigmas deutlich. Dennoch ist die Umsetzung der Programme im Verhältnis zum finanziellen, materiellen und personellen Aufwand unbefriedigend. Ursachen dafür sind m.E. darin zu suchen, daß die in das Paradigma eingehenden zentralen Kategorien theoretisch nicht hinreichend reflektiert worden sind. Die Mitte der 80er Jahre einsetzende Theoriediskussion ist vor diesem Hintergrund zu sehen.

Meine erste These ist: Trotz der Breite und Quantität, mit der das Paradigma als qualitatives Lernkonzept angewandt wird, sind dessen grundlegende Kategorien theoretisch unzureichend thematisiert worden. Das gilt für die zentralen Kategorien Kultur und kulturelle Identität. Davon betroffen ist auch die Kategorie interkulturell. Über diese Kategorie wird fast durchgängig ein Lernen in herr-

schaftsfreien Räumen postuliert, ohne daß das Ausmaß existierender Herrschaftsverhältnisse entsprechend reflektiert worden wäre.

Im weitesten Sinne wird Erfolg interkulturellen Lernens daran gemessen, ob die in diesen Lernprozeß integrierten unterschiedlichen kulturellen Identitäten befähigt sind, Handlungsstrategien bezogen auf ein gemeinsames Ziel herauszubilden. Meine zweite These ist: Solch ein Kriterium impliziert die Annahme, daß es kulturübergreifend gültige Wertmaßstäbe gäbe. Denn nur gemeinsame Werte können zur Herausbildung gemeinsamer Handlungsstrategien führen. Wichtige Unterscheidungsmerkmale zwischen Kulturen und deren Träger sind gerade ihre wertbildenden spezifischen Erfahrungen und Projektionen (E. Jouhy 1985; 45ff.).

Mit diesen vorausgeschickten Thesen soll nicht behauptet werden, daß kulturell unterschiedlich geprägte Personengruppen nicht gemeinsame Ziele entwickeln könnten. Jedoch bedarf es dazu eines Lernprozesses, in dem sich die Beteiligten zunächst ihres eigenen Wertsystems bewußt werden sollten. Dieses ist der Maßstab, an dem fremde Werte und Normen, Verhaltensweisen und Handlungsstrategien gemessen werden (M.-T. Albert 1988: 13ff.).

Zum Kulturbegriff

Bevor der hier zugrunde gelegte Kulturbegriff diskutiert wird, soll zunächst erläutert werden, was unter Kultur nicht verstanden wird. Kultur wird hier nicht, wie in der offiziellen staatlichen Kulturpolitik, als Kunst im weitesten Sinne von Bildung, Kultiviertheit oder Stil verstanden. Kultur soll als die Gesamtheit der Lebensausdrücke einer Gruppe oder Ethnie innerhalb einer bestimmten Zeit und in einem Raum gelten (M. Leiris 1985: 92f.). Nur mit dieser Definition ist es möglich herauszuarbeiten, daß sich Kulturen nicht strukturell, sondern in den besonderen Ausprägungen dieser Lebensausdrücke unterscheiden. Nur so lassen sich Interdependenzen zwischen produktiver Basis und ideellem Überbau aufzeigen. Ein derartiger Kulturbegriff erlaubt kulturelle Entwicklung als adaptative Strategie zu bestimmen und die Kontinuität zu berücksichtigen, mit der Erfahrung akkumuliert, tradiert und weiterentwickelt werden. Jede Kultur wird als dynamischer Prozeß verstanden, der im Vergleich zu anderen Kulturen einmalig ist.

Jede kulturelle Entwicklung ist zugleich an bestimmte Bedingungen gebunden. Diese weisen auf kulturübergreifende Gemeinsamkeiten hin. "Das Intersubjektive

und Interethnische liegt darin, daß bewußt wahrgenommen und beurteilt wird. Für alle Kulturen gibt es richtig und falsch, Wahrheit und Lüge, gut und schlecht. Daß Natur und Mensch wertend angegangen werden, ist die universelle Gemeinsamkeit aller Kulturen." (E. Jouhy 1985: 46, Hervorh. im Orig.).

Umgesetzt auf das Paradigma interkulturelles Lernen heißt das folgendes: Jede Kultur verfügt über objektivierte und verallgemeinerte Erkenntnisse. Diese beruhen auf kulturspezifischen Erfahrungen und Wertmaßstäben. Jede Kultur verfügt somit über ein Instrumentarium, das es ihr ermöglicht, das Besondere ihrer Werte und Normen, ihrer Denk- und Verhaltensweisen zu verallgemeinern. Kulturen unterscheiden sich also in den Inhalten und Ausprägungen ihrer Erfahrungen und Wertmaßstäbe, nicht darin, daß sie ihre jeweils besonderen Erfahrungen kulturübergreifend verallgemeinern.

In den o. g. Konzeptionen zum interkulturellen Lernen werden fremde Kulturen mit dem Anspruch untersucht, Kulturimmanenzen mit kulturübergreifend gültigen, d. h. mit objektivierten wissenschaftlichen Kategorien zu erfassen. Dieser Anspruch ist Grundlage "euro- amerikanischer" (Jouhy) Wissenschaft. Seine Umsetzung legitimiert die Gültigkeit wissenschaftlicher Aussagen. Für die Untersuchung fremder kultureller Ausdrucksformen stößt wissenschaftliche Rationalität jedoch an Grenzen. Es sind Grenzen, die sich aus dem Instrumentarium selbst ergeben. Dadurch, daß jedes kulturübergreifende Erkenntnisinteresse zunächst die Wertmaßstäbe der eigenen Kultur als gültig setzt, erfolgt der objektive Einblick in fremde kulturelle Ausdrucksformen mit den kulturimmanent definierten Kategorien. Die rationale Logik, mit der ein berechtigter Anspruch auf gültige Aussagen über fremde Kulturen begründet ist, ist in jeder Kultur eine aus sich selbst heraus existierende Kategorie, die rationalen Einblicken in fremde Kulturen objektive Grenzen setzt.

Wenn: "Die Tendenz, die eigene Kultur als zentral...als Maßstab oder Standard (zu betrachten, d. V.), aufgrund dessen alle anderen Lebensstile bewertet werden" (F.R. Vivaldo 1981: 317), als Ethnozentrismus gilt, dann verfügt jede Kultur über Ethnozentrismen. Obwohl solche Ethnozentrismen kulturimmanente Barrieren von Erkenntnis für interkulturelle Lernprogramme sind, werden sie bisher nicht berücksichtigt. Das allen Kulturen Gemeinsame, die Fähigkeit zu bewerten, und das Spezifische, das sich in den Wertmaßstäben selber ausdrückt, wird amalgamiert. Bereits die Reflexion über ein nur potentielles Vorhandensein solcher Kategorien erübrigt sich. Die eigenen Bezugspunkte fallen mit den fremden scheinbar zusammen (M.-T. Albert 1988: 11ff.). Ergebnis ist ein

scheinbar relativistischer Kulturbegriff. Obwohl deren Autoren dazu nicht explizit Stellung beziehen, drückt er sich in ihren Postulaten aus. Indem sie eine allgemeine Gleichwertigkeit aller Kulturen fordern, setzen sie für deren Bewertung unterschiedliche Maßstäbe voraus. Autoren der o. g. Programme beschäftigen sich nicht wirklich mit dem Fremden. Auch sie machen dessen Bewertung in der eigenen Kultur zum Gegenstand der Untersuchung.

Zur kulturellen Identität

Wenn Kulturen ethnozentrische Elemente aufweisen, dann muß das auch für ihre Träger gelten. Das heißt, jede kulturelle Identität verfügt nur über relativ gültige Wertmaßstäbe, die jedoch von der Identität verallgemeinert werden. Der zweite Teil der Aussage deckt sich mit Theorien zur Identitätsentwicklung. Wie immer diese disziplinär begründet sind, in der Verabsolutierung gesellschaftlicher Wertmaßstäbe zu konstituierenden Bestandteilen von Identität sind sich deren Autoren einig (M.T. Albert 1988: 21f.).

Positiv durch Übernahme wie negativ durch Abgrenzung, individuelle Identität entwickelt das Bewußtsein von sich selbst nicht in einer relativen, sondern in der absoluten Abgrenzung zum Anderen. Das aber setzt die Verabsolutierung individueller Wertmaßstäbe voraus. "Damit einer sagen kann, >wo icke bin, is richtig< (oder falsch, d. V.), bedarf es zweier Voraussetzungen. Das Individuum muß sich als >icke< sehen, und muß über einen Maßstab verfügen, der ihm erlaubt, das Richtige vom Falschen zu unterscheiden. In wissenschaftlicher Terminologie trägt die erste Voraussetzung die Bezeichnung >Ich-Identität< und die zweite die der >Werturteilsfähigkeit<. Beide Voraussetzungen werden in der individuellen Entwicklung... erworben." (E. Jouhy 1985: 48f., Hervorh. im Orig.)

Individuelle Entwicklung erfolgt im kulturellen Kontext, unabhängig davon, inwieweit der Kontext selbst multikulturell beeinflusst ist. Individuelle Identität und kulturelle Identität unterscheiden sich daher nicht faktisch, sondern nur in den sie jeweils disziplinär begründeten Theorien. "Ohne Ausbildung ethnischer und individueller Identität, ohne Bewußtsein vom abgegrenzten Selbst gibt es keine produktive, zielgerichtete Tätigkeit, denn durch die Unsicherheit des eigenen Standorts, der eigenen Zielstrebigkeit wird der Andere oder das Andere zur Bedrohung. Und auf Bedrohung wird mit irrationaler Aggressivität geantwortet". (E.Jouhy 1985.48)

Daß eine kulturelle Identität nur als individuelle existieren kann und daß jedes Individuum auf seinen kulturellen Kontext zur Identitätsentwicklung angewiesen ist, ist deswegen tautologisch. Dennoch hat die Feststellung für eine Kritik an o.g. Konzeptionen kategoriale Bedeutung. Sie hat es deswegen, weil in diesen Konzeptionen das Universale einer Identität mit den unterschiedlichen Lebensausdrücken begründet und kulturellrelativistisch bewertet wird. Wenn kulturelle Identität Produkt einer historisch einmaligen Erfahrung ist, kann nur dies Grundlage für die Bildung von Wertmaßstäben sein. Werte einer Kultur werden im Prozeß der Sozialisation internalisiert. Sie bestimmen das Denken und Handeln der Menschen, ohne daß diese sich des dabei angewandten Wertsystems bewußt wären. Wertmaßstäbe sind hinter Denk- und Verhaltensweisen stehende Imperative. Als solche sind sie allgemeingültig und deswegen so schwierig zu erfassen.

Denk- und Handlungsstrategien kultureller Identitäten beruhen auf Wahrnehmung. Geht man/frau mit Nestvogel "von der kommunikations- und wahrnehmungstheoretischen Prämisse aus, daß Wahrnehmung von Realität über die Rekonstruktion von Wirklichkeit erfolgt" (R. Nestvogel 1987: 65), dann ist die Wahrnehmung fremder kultureller Ausdrucksformen durch kulturimmanente Wertmaßstäbe begrenzt und geprägt. Denken und Handeln beruht nicht nur auf Wahrnehmung, sondern zugleich auf der projektiven Verwertung derselben. Jede Wahrnehmung ist zielgerichtet bezogen auf die Herausbildung von Handlungsstrategien zum Umgang mit Wirklichkeit. "Der tätige Umgang mit dem Wirklichen ist ohne Einbeziehung akkumulierten Wissens und Könnens ebensowenig möglich wie ohne gedankliche Vorwegnahme der zu bewirkenden Zukunft." (E. Jouhy 1985: 47)

Diesen Doppelcharakter von Erfahrung und Entwurf, der nach Jouhy menschliches Handeln bestimmt, gilt es in interkulturellen Lernprozessen zu berücksichtigen. Denn wenn kulturimmanente Ethnozentrismen die Wahrnehmung und Bewertung fremder kultureller Ausdrucksformen prägen und beschränken, dann ist das Bild, das sich Menschen einer gegebenen Kultur von fremden Lebens- und Denkgewohnheiten machen, gefiltert. Menschen in interkulturellen Lernprozessen nehmen sich selbst wie andere kulturimmanent wahr. Ihre Wahrnehmung ist die Abbildung davon, was die Wertmaßstäbe der eigenen Kultur wahrzunehmen erlauben (M.-T. Albert 1988: 13).

Strukturell unterscheiden sich somit Wertmaßstäbe unterschiedlicher kultureller Identitäten nicht. Unterscheidungsmerkmale sind lediglich die zu Ethnozentrismen gewordenen Lebenserfahrungen und Lebensausdrücke. Diese inhaltlich zu untersuchen, kann für interkulturelle Lernprozesse nur eine logische Folge sein. So wichtig dabei ein breit angelegter Informationsaustausch auch sein mag, bevor

nicht die Hintergründe, also die Ursachen und Auswirkungen vorhandener Wertmaßstäbe bewußt sind, wird die Herausbildung kulturübergreifender Handlungsstrategien kaum möglich sein.

Zur Kommunikation und Interaktion

Handlungsfähigkeit aller Beteiligten setzt deren Kommunikations- und Interaktionsfähigkeit voraus. Kommunikation basiert im wesentlichen auf Sprache. Diese wiederum verfügt über ein System von Regeln, von Struktur und Semantik. Sprache ist das Mittel, mit dem eine wahrgenommene Realität mitgeteilt werden kann. Spracherwerb ist daher eine zentrale Forderung in Konzeptionen zum interkulturellen Lernen. Das betrifft im Rahmen interkultureller Erziehungsprogramme wie auch immer linguistisch, psychologisch oder gesellschaftlich begründete Forderungen nach zweisprachiger Alphabetisierung (W.E. Fthenakis u.a. 1985: Kap.2 u.3).

Spracherwerb bzw. Erwerb der Fremdsprache ist zentraler Bestandteil in Vorbereitungskursen für Entwicklungshelfer wie in Integrationsprogrammen für ausländische Studierende. Die Fähigkeit, sich in der fremden Kultur verbal zu verständigen, gilt als Voraussetzung für Erfolg. Vor diesem Hintergrund gewinnt neben dem diskutierten Paradigma das der interkulturellen Kommunikation zunehmend an Bedeutung (J. Gerighausen, P.C. Seel (Hrsg.) 1983; 1987; Otto Benecke Stiftung (Hrsg.) 1987 (2): 31ff.). Alles weist darauf hin, daß Sprachbeherrschung interkulturelle Kommunikation garantiert. Doch dem ist nicht so (A. Osten 1988: 15ff.).

Sprache beinhaltet nicht nur das oben skizzierte realitätsbezogene Moment. Sie ist zugleich fiktiv. "Die jeweilige Sendung bzw. ihr Empfang ist auf die Realität der Beziehungen bezogen und dennoch insoweit fiktiv, als die Wertung oder Absicht der interagierenden Individuen oder Gruppen mehr oder weniger weit über die sachliche Mitteilung hinausweist, also eine jeweilige absichtsvolle Deutung der Beziehung einschließt. ... Nicht die >objektive Wirklichkeit< finden wir im Dialog abgebildet, sondern die Vorstellungen, die sich die Beteiligten von dieser Wirklichkeit machen, von ihrer Mächtigkeit oder Veränderbarkeit, von ihren Möglichkeiten, sie zu bewältigen oder ihr zu entgehen. Die sozio-historischen Gemeinsamkeiten solcher Erwartungen zwischen den kommunizierenden Mitgliedern einer gesellschaftlichen Gruppe sind die wichtigsten Voraussetzungen der Verständigung, nicht also die sprachlichen Mittel, mit denen diese Erwartungen oder Ziele ausgedrückt werden." (E. Jouhy 1985: 61). Eine sozio-

historische Gemeinsamkeit an Erwartungen fehlt interkulturell zusammengesetzten Gruppen. Theoretisches Defizit bisheriger Programme ist, daß sie in ihrer Bedeutung auch nicht hinreichend reflektiert ist. Hilfreich zur Überwindung des Defizits ist der Ansatzpunkt von Nestvogel. Sie leitet interkulturelles Lernen auch auf der Mikroebene aus weltweiten Herrschaftsbeziehungen ab (R. Nestvogel 1987: 64ff.).

Zur eurozentrischen Anwendung der Kategorie Interlektuell

Interkulturelles Lernen soll Handlungsstrategien bezogen auf ein gemeinsames Ziel herausbilden. Barrieren, die sich für das Paradigma aufgrund der immanenten Ethnozentrismen einer Kultur und einer kulturellen Identität ergeben, habe ich diskutiert. Deren Auswirkungen sollen nun reflektiert werden. Der Frage ist nachzugehen, wer welche Forderungen zur Umsetzung des Paradigmas aufstellt. In der Regel sind es kulturelle Identitäten der entwickelten Industrieländer, die mehr Gleichberechtigung im weltweiten kulturellen Umgang fordern und konzeptionell festschreiben. Sie definieren Interkulturelle Erziehung als Weg zur "Internationalen Verständigung" (J. Zimmer 1984a: 2ff.; 1985: 4) oder als Lernprozeß und... Austausch von Erfahrungen und Kenntnissen zwischen verschiedenen Völkern" (DED 1988: 5).

Wenn die Herausbildung von Wertmaßstäben und deren Umsetzung in Ziele ethnozentrisch beschränkt ist, spiegeln dann auch kulturübergreifend formulierte Zielvorstellungen nicht mehr als ethnozentrische Maßstäbe wieder. Was sind nun die Maßstäbe von Autoren aus westlichen Industrienationen? Es sind die Maßstäbe des bürgerlich-europäischen Denkens, die sich in der Phase der Aufklärung in der Entwicklung der bürgerlichen Gesellschaft im 18. Jahrhundert herausgebildet und bis heute erhalten haben. Die Aufklärung war wesentlich durch das Vormachtstreben des europäischen Bürgertums gekennzeichnet, Irrationalität und Mystik für die Erklärung gesellschaftlicher Phänomene zu überwinden. Es war die Phase, in der sich rationales Denken als emanzipatorisches Potential herausbildete. Rationales und vernünftiges Denken setzte sich unaufhaltsam in alle Bereiche gesellschaftlichen Lebens um. Es beeinflusste die Entwicklung von Wissenschaft und Technik und wurde zur Voraussetzung für die Formulierung ihrer grundlegenden Kategorien. Deren konstituierende Bestandteile sind historische Erfahrungen umgesetzt in Projektionen.

Obwohl sich in der Folge von Kolonialismus und Imperialismus dieses Denken weltweit ausweitete, bleibt es Erbe der Aufklärung und damit Erbe des europäischen Bürgertums. Die Vorstellung, es gäbe universal gültige Maßstäbe zur Beurteilung von Natur und Mensch ist selbst ethnozentrisch (E. Jouhy 1985: 45). Autoren des Paradigmas: interkulturelles Lernen sind in der Regel Mitglieder bürgerlicher Gesellschaften. Ihre pädagogischen Entwürfe, versehen mit politischen Postulaten, haben sie auf dem Boden dieser Gesellschaften entwickelt. Das impliziert, daß ihre Forderungen nach kultureller Gleichberechtigung historisch herausgebildete Wertmaßstäbe der eigenen Gesellschaften widerspiegeln. Insofern sind sie zugleich innerhalb des demokratisch-pluralistischen Selbstverständnisses dieser Gesellschaften legitimiert.

Das Erbe der Aufklärung beinhaltet zugleich eine Kritik an den Errungenschaften der bürgerlichen Gesellschaft. Es ist eine Kritik, die sich am Zweckrationalismus der "verwissenschaftlichten Zivilisation" (Habermas) und an entsprechenden Auswirkungen auf sozio-ökonomische und politisch-kulturelle Lebensqualität festmachen läßt (E. Jouhy 1985: 45ff.). Europäische Autoren von Konzeptionen zum interkulturellen Lernen verfügen über ein Erbe, das Macht und Herrschaft beinhaltet, das deren Strukturen und Auswirkungen zugleich kritisiert. Obwohl sie sich mit ihren Entwürfen gegen Kulturbeherrschung aussprechen, bleibt ihnen ihr doppeltes Erbe erhalten. Auch mit aller Kritik und Opposition bleiben sie Mitglieder der Gesellschaften die politisch, ökonomisch und technisch die Welt beherrschen. Mehr noch, deren konzeptionelle Überlegungen spiegeln dieses Herrschaftsverhältnis wieder.

Zum Herrschaftscharakter der Kategorie: Erhalt kultureller Identität

Der Herrschaftscharakter des europäischen Denkens tritt in dem Paradigma als parteiliches Stellvertreterdenken auf. Die These soll beispielhaft für das Postulat: Erhalt kultureller Identität diskutiert werden, da es den o. g. Konzeptionen implizit ist.

Ein status quo soll erhalten werden, weil er besser als ein neuer erscheint. Erhalt von kultureller Identität beinhaltet also deren positive Werteinschätzung gegenüber Veränderung. Diese kann nur dann erfolgt sein, wenn der status quo bekannt ist und wenn eine Einschätzung vom Neuen zugrunde liegt. Wie in der Analyse nachgewiesen wurde, erfolgt die Bewertung fremder kultureller Identitäten mit euro- amerikanischen objektiven Kategorien.

Weiterhin setzt das Ziel, kulturelle Identität erhalten zu wollen und zu müssen, die potentielle Fähigkeit dazu voraus. Auch hier liegt eine Werteinschätzung zugrunde. Es ist eine Einschätzung, die auf dem Bewußtsein von den eigenen Fähigkeiten beruht und die die Universalität der eigenen kulturellen Identität widerspiegelt. Kulturelle Identität bildet sich in einem historischen Prozeß heraus und beinhaltet die akkumulierten Fähigkeiten und Fertigkeiten vorausgehender Kulturen. Das Bewußtsein der Menschen aus Industrienationen von ihren potentiellen Fähigkeiten ist somit wie deren Wertmaßstäbe innerhalb des weltweiten Gefälles zwischen den Kulturen zu sehen. In der Selbst- wie Fremdeinschätzung stehen diese Fähigkeiten aufgrund der weltweiten Orientierung daran und der Nachfrage an oberster Stelle der hierarchischen Stufenleiter. Aus dieser Position heraus ergreifen Intellektuelle aus Industrieländern Partei. Sie ergreifen Partei für Identitäten, die vergleichbare Fähigkeiten wie sie selbst entwickeln wollen und deswegen für sich selbst einen dynamischen Identitätsbegriff in Anspruch nehmen (M.-T: Albert 1988: 47ff).

Warum soll also kulturelle Identität erhalten werden? Das Interesse daran ist in der Kritik an der eigenen Gesellschaft begründet und darin, daß das Neue antizipiert wird. Wie skizziert, hat die industrielle Entwicklung den Menschen der Ersten Welt, also denen die interkulturelle Programme entwickeln, Fortschritt gebracht. Dieser ging einher mit erheblichen ökologischen, politischen aber auch persönlichen Belastungen. Es sind die destruktiven Auswirkungen von technischem Fortschritt, die Bedürfnisse nach der heilen Welt

erzeugt haben. Diese werden in Länder der Dritten Welt projiziert. Kulturelle Identität erhalten zu wollen, impliziert das Bewußtsein von der eigenen potentiellen Überlegenheit, sie beinhaltet das Bedürfnis, sich eine noch heile Welt zu bewahren.

Die Forderung impliziert deswegen nicht nur das Interesse daran, existierende Hierarchien aufrechtzuerhalten, sie steht auch im Widerspruch zu eigenen Zielen. Wichtige Erziehungsziele in einer industriell entwickelten Gesellschaft sind neben selbstbestimmtem Denken und autonomem Handeln ein hohes Maß an Flexibilität der Menschen, die erforderlich ist, um den gesellschaftlichen Anforderungen gerecht zu werden und um sie weiterzuentwickeln.

Kulturelle Identität von Zielgruppen aus Ländern der Dritten Welt erhalten zu wollen, basiert somit nicht auf theoretisch begründeten Konzepten Kultur und Identität, sondern auf Wertmaßstäben, die erst durch eine theoretische Analyse sichtbar werden. Es sind Wertmaßstäbe, die weltweit existierende Macht- und Herrschaftsstrukturen widerspiegeln und sie implizit aufrechterhalten. Mit dem bereits formulierten Anspruch auf Gleichberechtigung bzw. auf Gemeinwesenorientierung der Programme, mit der Entwicklung des sozio-kulturellen Faktors, beziehen deren Autoren Position. Mit ihren Begründungsstrategien wenden sie sich gegen Macht und Herrschaft. Die Analyse hat verdeutlicht, daß diese Parteinahme nur den eigenen Herrschaftsinteressen entspricht.

Dialektische Vernunft als theoretische Kategorie

Wurden hier interkulturelle Lernprogramme deswegen kritisiert, weil deren theoretische Annahmen nicht ausreichend reflektiert worden sind, so bleibt das Problem der Desorientierung von Menschen in fremden kulturellen Zusammenhängen. Die Erfahrung zeigt, daß dieses Problem psychische und soziale Konflikte erzeugen kann, die sich zu unüberwindbaren Problemen für alle Beteiligten ausweiten. Weltweit rücken Kulturen enger zusammen. Für eine nicht aufzuhaltende ökonomische Entwicklung im Weltmaßstab, sind interkulturelle Kommunikationsformen unabdingbare Voraussetzungen. Die Frage bleibt, wie diese zu erreichen ist.

Jouhy hat dafür das "Instrument der Orientierung: dialektische Vernunft" (E. Jouhy 1985 78) eingeführt. Sein Ausgangspunkt ist der, den eigenen Ethnozentrismus nicht als Ohnmacht, sondern als Voraussetzung für Handeln zu

begreifen. Dabei ist die grundlegende Menschliche Fähigkeit, sich wertend zu verhalten, eine wichtige Kategorie.

Die Anwendung dieser Kategorie ermöglicht dem Individuum, sich selbst als wertendes Wesen zu begreifen und historisch die Entwicklung seiner Wertmaßstäbe nachzuvollziehen. "Dialektische Vernunft begreift Natur und Kultur im Geschichtsprozeß und im Individuum als antagonistische Pole einer übergeordneten Einheit. Sie sucht die Wechselwirkungen zwischen diesen Polen kausal zu erfassen. Bei dieser Analyse betrachtet sie die bedingenden Faktoren als wertneutral, d. h., als gleichgültig. Das Ergebnis ihrer Wirkung geht sie dagegen wertend an, also als nicht gleichgültig. Dialektische Vernunft analysiert z. B. das ökonomisch- politische und kulturelle Abhängigkeitsverhältnis...in der imperialistisch strukturierten Weltgesellschaft so als seien sie ökonomischen und politischen Faktoren objektive Faktoren, die wertneutral abgelesen und in quantifizierbare Gesetze eingebracht werden können...In dieser Bilanz werden zwar alle Faktoren gewichtet, aber nicht gewertet. Aber das Ergebnis dieser Bilanz, die Bilanz selbst ist von ausschlaggebender Bedeutung...Für die dialektische Vernunft, insbesondere in ihrer Anwendung auf die Pädagogik, verlangt die jeweilige Bilanz eine wertende und engagierte Stellungnahme, deren Wirkungen auf den Prozeß zwar rational eingeschätzt werden sollten, aber letztlich nicht voraussehbar sind. Nicht der bilanzierte Erfolg entscheidet über den Wert des politisch-pädagogischen Engagements, sondern das Menschenbild, das ihm zugrunde liegt."(E. Jouhy 1985: 80f., Hervorh. im Orig.). Obwohl dieser von Jouhy vorgeschlagene Weg für die weitere Diskussion des Paradigmas bedeutsam ist, fehlen bisher Überlegungen, wie er methodisch für interkulturelles Lernen umgesetzt werden kann. Erste Ansätze dazu wurden im WS88/89 am FB22 der Technischen Universität Berlin im Rahmen eines studienintegrierten Seminars mit Studierenden aus 14 verschiedenen Ländern erarbeitet.

Literaturangaben

Albert, M.-T., 1988, Die nicaraguanische Bildungsreform im Grundschulbereich. Eine Untersuchung über das Spannungsverhältnis zwischen eigenem Anspruch und eurozentrischer Interpretation, Dissertationsschrift am FB 22 der TU Berlin

- Otto Benecke Stiftung (Hrsg.), 1987, Kulturelle Konfrontation oder interkulturelles Lernen, Baden- Baden
- , 1987 (2), Ausländerstudium in der Bundesrepublik, Baden- Baden
- BMBw, 4/1986, Bildung und Wissenschaft aktuell, Studenten aus Entwicklungsländern, Bonn
- BMZ, 1983, Fünfter Bericht zur Entwicklungspolitik der Bundesregierung, Bonn
- Boos-Nünning, U., Hohmann, M. (Hrsg.), 1980 (3), Ausländische Kinder, Düsseldorf
- Borrelli, M. (Hrsg.), 1986, Interkulturelle Pädagogik, Baltmannsweiler
- Dadder, R., 1987, Zur Entwicklung interkultureller Pädagogik, Saarbrücken
- Daniilidis, G., 1983, Fachmentorenprogramm für die Integrations- und Reintegrationsförderung ausländischer Studenten, in: WUS 8(Hrsg.), 6/1983
- DED (Hrsg.), 1987 6. Gesprächsrunde des Arbeitskreises "Kultur und Entwicklung" vom 28.1. bis 30.1.1987 in Berlin beim Deutschen Entwicklungsdienst, kommentierte Materialsammlung, Berlin
- , Brief 3/4 1988, Dez. 1988, Berlin
- Essinger, H., 1986, Interkulturelle Erziehung und Gemeinwesenorientierung, Vortragsmanuskript anlässlich der Pädagogischen Woche der GEW Berlin: Bildung für das Jahr 2000 am 10. Oktober 1986 in der Gesamtschule am Tempelhofer Ufer 15, Berlin
- , u.a. (Hrsg.), 1981 Ausländerkinder im Konflikt, Königstein
- , Graf, J., 1984, Interkulturelle Erziehung als Friedenserziehung. in: ders., Ucar, A. (Hrsg.), 1984
- , Kula, O.B., 1987 Pädagogik als interkultureller Prozeß, Felsberg
- , H., Ucar, A., (Hrsg.), 1984, Erziehung in der multikulturellen Gesellschaft, Baltmannsweiler
- Fitterling, D., 1983 Einführungsjahr für ausländische Studienanfänger, in WUS 6/1983
- Friesenhahn, G.J., 1988, Zur Entwicklung interkultureller Pädagogik, Berlin
- Fthenakis, W.E. u. a., 1985, Bilingual

- bikulturelle Entwicklung des Kindes, München
- Gamm, H.-J., 1981, Ausländerkinder im
Konflikt, in: Essinger, H. u.a. (Hrsg.), 1981
Gerighausen, J., Seel, P.C. (Hrsg.), 1983, Interkulturelle
Kommunikation und Fremdverstehen, München
- , 1987, Aspekte einer interkulturellen
Didaktik, München
- Ghawami, K., 1983, Ferienakademien-
studienbegleitende Reintegrationsmaßnahmen für ausländische
Studenten, in: WUS 8(Hrsg.), 6/1983
- Hoff, G., 1981, "Integration" auf dem Hintergrund
Interkultureller Erziehung und Bildung, in: Essinger, H. u.a.
(Hrsg.), 1981
- Jouhy, E., 1985, Bleiche Herrschaft - Dunkle
Kulturen, Frankfurt
- KMK (Hrsg.) 7/87, Dokumentation über die 5. Konferenz
der europäischen Kulturminister in Sintra (Portugal) vom 15.-17.
September 1987, Bonn
- Leiris, M.1985, Die eigene und die fremde
Kultur, Frankfurt
- Nestvogel, R., 2/1987, Interkulturelles Lernen
ist mehr als Ausländerpädagogik, Informationsdienst zur
Ausländerarbeit
- Osten,A., 1988, Überlegungen zur Entwicklung von
Handlungsstrategien für interkulturelle Kommunikationsprozesse, in
denen Aspekte der eigenen Kultur als Voraussetzung zur Annäherung
an die fremde Kultur thematisiert und reflektiert werden,
unveröffentlichte Diplomarbeit am FB 22 der TU Berlin
- Resch,W., 1988, Effizienz des Ausländerstudiums,
Symposium am 3./4.12 1987 in Bad Homburg, Tagungsbericht, FB
Sozial-und Kulturwissenschaften der FHS Gießen
- WUS (Hrsg.), 6/1983, Auszeit 6, Studienhilfen
und Reintegrationsförderung, Wiesbaden, Bonn
- , 4/5/1986, Auszeit 16, Aktuelle Retrospektive
des Ausländerstudiums, Wiesbaden, Bonn
- , 8/1986, Report, Dokumentation Technologie-
und Kulturtransfer wohin? Wiesbaden, Bonn
- Zimmer, J., 1984a, Interkulturelle Erziehung als

Erziehung zur internationalen Verständigung, Deutsche UNESCO-Kommission, Hamburg

-, 1984b, Interkulturelle Erziehung: Eine konkrete Utopie? in: Essinger, H., Ucar, A. (Hrsg.), 1984

-, 1985, Die Solidarität in der einen Welt beginnt vor unserer Haustür, Manuskript für Björn Engholm (Hrsg.), Die Wiederherstellung der Bildungspolitik, Frankfurt

Arun Kottenkar

Entwicklungspolitisches Studienbegleitprogramm (STUBE)

-Hintergrund und Entwicklung-

Warum ein Studienbegleitprogramm

Zur Zeit studieren rund 45000 StudentInnen aus der 3. Welt an den Hochschulen der Bundesrepublik. Die Mehrheit ist frei eingereist, d. h. ohne Unterstützung durch eine Institution, ohne einen "übergeordneten Auftrag" von Wirtschaftsunternehmen, staatlichen, kulturellen oder religiösen Organisationen. Persönliche Motive (Familiensituation, Karriere), politische Zustände (Krieg, Diktatur, Unterdrückung) oder bildungspolitische Notsituation im eigenen Land (sog. Bildungsmigration) zwingen sie, außerhalb ihres Heimatlandes zu studieren.

Nur etwa 15 % der ausländischen Studierenden erhalten ein Vollstipendium. Es sind überwiegend diejenigen mit "übergeordnetem Auftrag". Diese werden "Programm-Studenten" genannt und haben kaum materielle oder berufliche Sorgen. Sie werden von staatlichen Institutionen (DAAD, CDG), nationalen Regierungen oder von kulturellen, religiösen oder politischen Stiftungen unterstützt. Weitere 15 bis 20 % erhalten von verschiedenen Institutionen ein Teilstipendium für einen

bestimmten Studienabschnitt. Fast 70 % der ausländischen Studierenden sind auf finanzielle Unterstützung von Verwandten oder Freunden sowie auf Jobs neben dem Studium angewiesen. Durch die hohe Arbeitslosigkeit von fast 10 % und durch ausländerrechtliche Einschränkungen hat sich ihre Situation in den letzten Jahren drastisch verschlechtert.

Die Bundesrepublik verbindet als ein exportorientiertes Land, das Rohstoffe und Nahrungsmittel aus der 3. Welt importiert, sehr spezifische politische und wirtschaftliche Interessen mit dem Ausländerstudium. Sie ist auf einheimische Eliten in der 3. Welt angewiesen, die beim Transfer von Technologien, know-how, Ideologien oder 'western way of life' als "intermediaries" oder "promoters" wirken. Westlich orientierte und ausgebildete Eliten können wichtige Kontakte zu politischen, wirtschaftlichen, kulturellen sowie wissenschaftlichen Institutionen herstellen, bürokratische Hürden abbauen, Absatzmärkte eröffnen oder "joint ventures" ermöglichen.

Von offizieller Seite wird das Ausländerstudium als entwicklungspolitische "Bildungshilfe" charakterisiert. Entwicklung wird hier als Etablierung oder Kopierung von jenen gesellschaftlichen, wirtschaftlichen oder politischen Strukturen verstanden, die in den Industrieländern existieren und mit ihnen in der 3. Welt "compatible" sein können. Die Bildungshilfe umfaßt außer der Ausbildung von Studierenden auch Praktikanten-Ausbildung, kulturelle Austausch-Programme, Sprachkurse, Studienaufenthalte für Wissenschaftler, Künstler, Beamte oder Militärs. In den meisten Studienfächern orientieren sich die Studieninhalte und -methoden an den Erfordernissen der Industrieländer (in der Regel Wachstums-, Groß- und Hightechnologie-Orientierung). Sie sind stark theoretisch konzipiert und gehen von den gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Verhältnissen in den Industrieländern aus. Kritische Inhalte aus den Bereichen Ökologie, Frieden, Armut, Militarisierung, Unterdrückung, Hunger, angepaßte Technologien usw., die für die 3. Welt relevant werden können, haben praktisch keinen Stellenwert im curriculum.

Der Aufenthalt von Ausländern bis zur Beendigung ihres Studiums beträgt im Durchschnitt 8 bis 9 Jahre. Nur wenige von ihnen können regelmäßig nach Hause fahren, um sich über den sozialen Wandel im Lande oder Arbeitsmöglichkeiten, über Veränderungen in familiären und persönlichen Beziehungen zu informieren. Sie können kaum einschätzen, was im Lande technologisch, wirtschaftlich oder sozial notwendig wäre, um ihr Studium und ihre berufsperspektivische Ausrichtung sinnvoll zu gestalten. Während ihres Studienaufenthaltes gibt es für sie nur

selten Gelegenheit, sich mit entwicklungspolitischen Fragestellungen zu beschäftigen. Es gibt nur vereinzelt Studienangebote (z. B. tropische Landwirtschaft, Pädagogik in der 3. Welt, Medizin in Entwicklungsländern), die eine Chance bieten, intensiv und kritisch zu studieren. Der überwiegende Teil der entwicklungspolitischen Bewußtseinsbildung findet außerhalb der Hochschule statt. Hier spielen die Kirchen eine beachtliche Rolle.

Man (n)/frau darf bei ausländischen Studierenden aus der 3. Welt nicht von vornherein entwicklungspolitisches Verständnis und Kompetenz voraussetzen. Nur einige haben die Chance oder nehmen diese wahr, globale, nationale oder regionale Zusammenhänge im allgemeinen und bezogen auf ihr Studienfach zu studieren. Nur wenige haben fundierte Kenntnisse von entwicklungspolitischen Diskussionen über modernistische, technokratische, caritative, reformistische, grundbedürfnisorientierte oder partizipatorische Ansätze. Soziale und finanzielle Probleme, Anpassungsschwierigkeiten und umfangreiche Studieninhalte erschweren dies zusätzlich. Entwicklungspolitisches Verständnis muß als ein Prozeß verstanden werden. Je früher, intensiver und kritischer die ausländischen Studierenden sich mit entsprechenden Fragen beschäftigen, um so sinnvoller können sie im Sinne entwicklungspolitischer Zielsetzungen wirken.

Entwicklung und Stand von STUBE

Derartige Überlegungen waren bereits in den 60er Jahren von "World University Service" (WUS) formuliert. Sie waren mit der Forderung verbunden, dies in den curricula zu berücksichtigen oder Spezialprogramme für die Studierenden aus der 3. Welt zu konzipieren. Aber weder bildungspolitisch Verantwortliche nach Hochschulangehörige zeigten damals Initiative in dieser Richtung.

Mitte der 70er Jahre forderten die Evangelischen Studentengemeinden (ESG) massiv, daß für ausländische Studierende im Umkreis der ESG ein vom Kirchlichen Entwicklungsdienst (KED) unterstütztes entwicklungspolitisches Stipendien- und Begleitprogramm angeboten werden sollte. Das Stipendienprogramm wurde eingerichtet, als ein zentrales qualitatives Kriterium das "entwicklungspolitische Engagement" von BewerberInnen festgelegt wurde. Erst 1980 konnte ein Begleitprogramm konzipiert werden, das seitdem eine Reihe von Seminaren und Kursen zu entwicklungspolitischen Themen angeboten hat. Von den StipendiatInnen wird erwartet, daß sie die dort behandelten Fragestellungen in ihr Studium miteinbeziehen, bei beruflichen Planungen außer ihren Fachkenntnissen soziale, gesellschaftliche

und kulturell-religiöse Faktoren berücksichtigen und sich für soziale Gerechtigkeit sowie unabhängige und demokratische Entwicklung einsetzen.

Die Evangelische Kirche hat spezifische Entwicklungsvorstellungen, die in der Denkschrift: "Der Entwicklungsdienst der Kirche-ein Beitrag für Frieden und Gerechtigkeit in der Welt" formuliert ist. Dort heißt es u.a.: "Lange hat die Ansicht geherrscht, daß wirtschaftliches Wachstum gleichbedeutend mit Entwicklung sei und die Industrienationen deshalb lediglich in großen Umfang finanzielle und personelle Hilfe leisten müßten, um dieses Ziel zu erreichen. In mehrfacher Hinsicht hat sich das als nicht haltbar erwiesen. Wirtschaftliche Veränderungen in der Dritten Welt beruhen auf dem komplizierten Zusammenwirken von materiellen Voraussetzungen, kulturellen und institutionellen Gegebenheiten. So ist es für einen sozialen Strukturwandel unerläßlich, daß die Mehrheit der Bevölkerung für den Entwicklungsprozeß mobilisiert wird und sich mit dessen Zielsetzungen identifiziert. Die Diskrepanz zwischen Zielvorstellungen und Ergebnissen von Entwicklungsplänen und -projekten wird weitgehend dadurch verursacht, daß soziale, gesellschaftliche und kulturell-religiöse Faktoren gar nicht oder zu wenig berücksichtigt werden" (Nr. 22, S. 23)

So liegt der inhaltliche Schwerpunkt in den Seminaren bei Themen wie Entwicklungstheorien, Angepaßte Technologien, Basismedizin, Ökologie, Alphabetisierung, Frauen, Kinderarbeit usw. Inzwischen sind diese "Bildungsangebote" mit kleinen Maßnahmen zur Berufsplanung ergänzt worden. Ein Baustein aus diesem Bereich ist Hospitation (oder Praktikum) in den von der Kirche unterstützten Projekten in Übersee. Dabei gehen wir von folgenden Überlegungen aus:

Die meisten StipendiatInnen stellen erst gegen Ende ihres Studiums die Frage, wo und was sie beruflich sinnvoll machen können; wie sie ihre Fachkenntnisse mit der Entwicklungsarbeit verbinden können. Viele möchten weder für Wirtschaftsunternehmen noch für staatliche Behörden, die vielerorts überbesetzt sind, arbeiten. Nur wenige haben jedoch Information über Entwicklungsprojekte. Nur wenige haben Verbindungen zu Organisationen in der 3. Welt, die Projekte betreiben. Leider werden viele Projekte seitens der Betroffenen in einem relativ geschlossenen Kreis betrieben. Außenstehende haben es schwer, einen Einblick in die Projektarbeit zu erhalten. Für ausländische Studierende ergibt sich die Information über Entwicklungsprojekte und eine Berührung mit ihnen in der Regel zufällig. Die StipendiatInnen haben deshalb nur einen wagen Wunsch, entwicklungspolitisch sinnvoll arbeiten zu wollen. Sie können aber keine konkrete Berufsplanung in dieser Richtung machen.

Entwicklungspolitisches Engagement ist, wie oben bereits erwähnt, ein Prozeß, der sich allmählich "entwickelt", und ist im wesentlichen von Erfahrungen und Erlebnissen bestimmt, die in diesem Bereich gemacht werden. Praktische Erlebnisse und Begegnungen in den Projekten spielen eine entscheidende Rolle, wie es sich aus den Erfahrungen mit deutschen Studierenden gezeigt hat (siehe z.B. das ASA-Programm, Berlin). Viele von ihnen, die während des Studiums sich für einige Zeit in Entwicklungsprojekten aufgehalten haben, arbeiten nach dem Studium im Bereich der Entwicklungsarbeit (bei nationalen oder internationalen Organisationen, Entwicklungsprojekten, voluntary agencies etc.). Sie beziehen die Entwicklungsfragen viel stärker in ihr Studium ein als andere und nutzen gezielt die wenigen Studienmöglichkeiten in diesem Bereich aus, die inner- und außerhalb der Hochschulen angeboten werden. Es wäre wichtig, derartige Entwicklungsorientierung auch den ausländischen Studierenden zu ermöglichen.

Die fehlende Praxiserfahrung ist eines der Hindernisse, warum ausländische Studierende nicht in ein Projekt vermittelt werden können, warum sie dort nicht voll verantwortlich und qualifiziert arbeiten können. Die meisten Studiengänge in der BRD sind insgesamt wenig praktisch orientiert. Sie können die Praxis in der 3. Welt noch weniger einbeziehen. So kennen die ausländischen Studierenden so gut wie nicht das Arbeitsfeld von Entwicklungsprojekten.

Das Hospitations- (oder Praktikums-) Vorhaben soll helfen, solche Defizite bei ihnen zu minimieren. Der Aufenthalt in einem Projekt kann zwar die praktische Erfahrung nicht ersetzen; sie kann aber entscheidende Anregungen für die zukünftige berufliche Planung geben. Sie kann deshalb als eine "praktische Phase zur Berufsorientierung" verstanden werden. Im Rahmen des Begleitprogramms für die KED-StipendiatInnen wurden in den letzten zwei Jahren elf von ihnen in die von der Kirche unterstützten Projekte in verschiedenen Ländern geschickt.

Während das Begleitprogramm für die StipendiatInnen erfolgreich eingerichtet wurde, fand 1981 eine von AG KED und Weltkirchenrat gemeinsam geplante Konsultation zum Thema: "Ökumenische Personalplanung für eine ganzheitliche Entwicklung in den 80er Jahren" statt. "Diese Konsultation empfahl den kirchlichen Hilfswerken, sich stärker um die Menschen aus der Dritten Welt in den Industrieländern zu kümmern, insbesondere um die Studenten. Verknüpft waren die Empfehlungen auch mit einer ganzen Reihe inhaltlicher Forderungen, beispielsweise:

- Bildung soll zu einer Einstellungsänderung führen und zu einer Verpflichtung für den sozialen Wandel.
- Die gesamten Bildungsprogramme sollten Theorie und Praxis miteinander kombinieren.
- Es werden künftig Ausbildungen der verschiedensten Art für den Personalbedarf der Kirchen und der von ihnen getragenen oder ihnen nahestehenden Entwicklungsorganisationen benötigt werden.

Die Hauptfrage ist also, welche ergänzenden Maßnahmen können von den Kirchen initiiert und gefördert werden, da realistisch im Augenblick nicht erwartet werden kann, daß bestehende Ausbildungsgänge in den Industrieländern um entwicklungslanderbezogene Inhalte in erheblichem Umfang erweitert werden" (Reinhard Koppe, AG KED: Einige Überlegungen zur Entstehungsgeschichte, Institutionalisierung und Finanzierung des Studienbegleitprogramms (STUBE) in Baden-Württemberg).

So wurde in der AG KED intensiv darüber nachgedacht, wie bereits praktizierte Maßnahmen ausgebaut und neue ausprobiert werden können. Als neue Maßnahmen wurden "Ferienakademien" und "Zwischenheimreisen" in Betracht gezogen. Ferienakademien sollten ermöglichen, entwicklungspolitische Themen in einem Block von 2 bis 4 Wochen in den Semesterferien zu bearbeiten. Didaktisch und methodisch bieten sie einen großen Spielraum, die Themen interdisziplinär und gründlich zu behandeln. Zwischenheimreisen sollten ermöglichen, daß die Studierenden sich wieder auf ihre Länder orientieren. Während der Zwischenheimreise können sie Materialien für ihre Examensarbeiten suchen, wenn sie Themen wählen, die 3. Welt-Relevanz haben. Sie können ferner zukünftige berufliche Kontakte aufnehmen.

Die erste erfolgreiche Akademie führte im Sommer 1981 WUS (Thema: Entwicklung und Ökologie) durch. In der Kirche reifte der Plan für eine Ferienakademie nur allmählich und konnte erst im Juli 83 regional für Baden-Württemberg umgesetzt werden. Das "Zentrum für entwicklungsbezogene Bildung" (ZEB) führte die Akademie zusammen mit WUS durch. Finanziert wurde sie durch die Landesregierung. Diese vierwöchige Akademie war in vier Blöcken eingeteilt. Sie umfaßte ein umfangreiches Programm, z.B. Diskussion verschiedener Entwicklungstheorien, Analyse unterschiedlicher Projekte, Besuch vieler Institutionen, Firmen, Consulting-Unternehmen, die im Entwicklungsgeschäft tätig sind, sowie Behandlung studienbezogener Fragestellungen. Diese Akademie wurde umfangreich protokolliert und von WUS in AUSZEIT (1984) unter "Ferienakademien" publiziert. Der erfolgreiche Verlauf dieser großen Ferienakademie ermunterte dies zu wiederholen und in einen großen Rahmen einzubetten. Es wurde ein ganzes "Paket" Studienbegleitprogramm (STUBE)

entwickelt. Dieses enthielt Ferienakademien, Wochenendseminare, Zwischenheimreisen usw. und wurde in der Kirche und bei der Landesregierung zur Diskussion und Finanzierung gestellt. Nach langen Gesprächen konnte eine jährliche Mischfinanzierung erreicht werden.

Die Frage einer institutionellen Anbindung von STUBE Baden-Württemberg gestaltet sich zunächst schwierig, wurde aber durch die Bereitschaft der "Evangelischen Akademikerschaft" gelöst. So konnte 1985 in Baden-Württemberg das Projekt STUBE mit zwei halben Stellen begonnen werden.

1986 war STUBE durch Ferienakademien, Seminare und Abwicklung von zunächst zehn Zwischenheimreisen stabilisiert und konnte wieder um ein Jahr verlängert werden. In den regelmäßigen Gesprächen seitens Kirche erkannte das Wirtschaftsministerium des Landes das Studienbegleitprogramm als eine bleibende Aufgabe an und akzeptierte die freie Trägerschaft, "solange das Wirtschaftsministerium keine eigenes Programm betreibt" (siehe R. Koppe: Einige Überlegungen...). Um aber die Entscheidung einer mittelfristigen Finanzierung von STUBE fällen zu können, forderte das Ministerium die Erstellung eines unabhängigen Gutachtens. Dieses konnte erst vor kurzem in Auftrag gegeben werden. Diese erste wissenschaftliche Analyse des Studienbegleitprogramms dürfte im Sommer 89 vorliegen und könnte nicht nur für die Arbeit von STUBE BW, sondern insgesamt für den Stellenwert des Ansatzes "Studienbegleitprogramm" für ausländische Studierende von Bedeutung sein.

Parallel zur Entwicklung von STUBE-BW wurden seit 1984 Versuche unternommen, das Studienbegleitprogramm zu erweitern und regionalisieren. Im Sommer 85 entstand in der ESG-Aachen zusammen mit einigen Professoren von FHS und TU, KED-StipendiatInnen und anderen Studierenden aus der 3. Welt eine Initiative zur Entwicklung eines Studienbegleitprogramms für Aachen und die rheinische Umgebung. Nach langen internen Diskussionen um die Struktur und Inhalte sowie nach intensiver Suche um Finanzierung wurde von den Beteiligten der Verein AGATE e.V. gegründet. Durch das konstruktive Engagement der Mitglieder konnte mit AGATE ein breites Begleitprogramm angeboten werden. Anfangs wurde die Arbeit durch den "Ausschuß für entwicklungsbezogene Bildung und Publizistik" (ABP) und durch eine Auftragsstudie für die Landesregierung von Nordrhein-Westfalen finanziert. Das Büro wird mit ABM-Kräften besetzt.

In Hessen lief im Sommer 85 die erste Ferienakademie, die WUS zusammen mit der Hessischen Erwachsenenbildung in Falkenstein durchführte. Bei dem seinerzeitigen

günstigen Klima bei der Landesregierung gelang es neben kirchlichen Mitteln (ABP) eine kleine finanzielle Unterstützung des Landes zu erhalten. Die ESG-Frankfurt kooperierte anfangs lose bei diesen Aktivitäten. Auch in Hessen ist es seitdem gelungen, jährlich eine Sommerakademie anzubieten.

In der ESG-Hannover entstand im Herbst 86 die Bereitschaft für die Durchführung einer entwicklungspolitischen und ökumenischen Sommerakademie, die durch den ABP finanziert werden sollte. Nachdem die erste Akademie 1987 nicht zustande kam, konnte der zweite Anlauf im Sommer 88 erfolgreich beendet werden.

Im Herbst 87 griff Sampson Duodu, Mitarbeiter der ESG-Hamburg, die Idee eines Studienbegleitprogramms für den Raum Flensburg-Hamburg-Kiel auf. Hier konstituierte sich schnell eine Art Beirat aus Mitgliedern von PH-Flensburg, Akademischen-Auslandsämtern, den ESGn Flensburg, Hamburg und Kiel. Dieser bereitete eine Ferienakademie vor, die im Sommer 88 von einer Gruppe durchgeführt wurde. Für diese "STUBE-Nord" ist spezifisch, daß hier ausländische Studierende aktiv bei der Planung und Durchführung mitarbeiten konnten, während die Beiratsgruppe sie unterstützte. Zusammen mit den TeilnehmerInnen der Sommerakademie plant STUBE-Nord nun eine Winterakademie.

Schließlich schlossen sich im Herbst 87 im Ruhrgebiet die ESGn Bochum und Dortmund zusammen, um ebenfalls im Sommer 88 eine Ferienakademie durchzuführen.

So wurden im Sommer 88 in sechs verschiedenen Regionen der Bundesrepublik Studienbegleitprogramme in Form von Ferienakademien durchgeführt. In jeder Region ist der Grad der Organisation, die Struktur sowie das Programmangebot sehr unterschiedlich. STUBE-BW hat eine relativ feste Organisation mit Büro, Beirat und Finanzierung. AGATE hat eine etwas unsichere Finanzierung über ABM, hat auch ein eigenes Büro und eine relativ breite, aktive Mitbeteiligung von ausländischen Studierenden als Mitglieder des Vereins. In Hessen wird die Akademie über das WUS-Büro in Wiesbaden abgewickelt; es gibt hier aber keine spezifische Stelle zuständig für das Begleitprogramm, auch kein Beirat u.ä. Die restlichen drei Initiativen konzentrieren sich um die ESGn in Niedersachsen, Nordelbien und Ruhrgebiet. Bei STUBE-Nord gab es eine verantwortliche Person, die eine Koordination übernahm und dafür ein kleines Stipendium erhielt. Die gesamte Planung konnte durch das beiratähnliche Gremium mitgetragen und kontrolliert werden. Im Ruhrgebiet und in Niedersachsen haben die ESG-MitarbeiterInnen die Planung und Durchführung neben ihren sonstigen Arbeiten übernommen. Hier gibt es keinen Beirat oder ein ähnliches Gremium.

Gegenwärtig diskutiert eine Arbeitsgruppe im Ausländerzentrum der ESG-Berlin über die Konzeption von STUBE-Angeboten in Berlin und wird evtl. 89 ein kleines Programm vorbereiten.

So gibt es in der Bundesrepublik von der Kirche voll- oder mischfinanziert ein zentrales Studienbegleitprogramm für die freieingereisten KED-StipendiatInnen und regionale Begleitprogramme für sonstige freieingereiste Studierende. Seitens der Kirche werden diese gesamten Aktivitäten vom KED-Mittelausschuß finanziert. 1989 sollen alle diese Programme fortgesetzt werden, erweitert durch das Angebot in Berlin. Einige Regionen wollen ihr Angebot durch die Wochenendseminare ergänzen; andere möchten die Zwischenheimreisen auch in ihren Regionen anbieten. Wie und was davon nun umgesetzt werden kann, hängt davon ab, welche Struktur und Kapazität in den einzelnen Regionen existieren und wie eine vernünftige Finanzierung durch den Staat und die Kirche sichergestellt werden kann.

Gegenwärtig wird die gesamte Arbeit von dem Stipendienreferat des Diakonischen Werkes der EKD, dem Planungsstab der AG KED und Begleitprogramm für KED-StipendiatInnen koordiniert. Das ökumenische Stipendienkomitee der EKD hat einen Ausschuß gebildet, der über die Vergabe der Kirchenmittel für die einzelnen Regionen entscheidet. Wir hoffen, daß die Arbeit in den einzelnen Regionen sich in den nächsten zwei Jahren konsolidieren wird, so daß dann über eine mittelfristige Finanzierung und Struktur von Studienbegleitprogrammen Gedanken gemacht werden können.

Stube-Nord - Bericht

Das Begleitprogramm Nord Stube wurde von den ESG's Nordelbien (Hamburg-Kiel-Flensburg) kooperativ organisiert als Regionalarbeit.

Ziel der diesjährigen Ferienakademie war es, für die 2/3-Welt-Studenten, die an deutschen Hochschulen studieren, aber auch für eine Anzahl von deutschen Studenten, Möglichkeiten zu bieten, sich mit der Problematik "Entwicklungsstrategie" und "Technologie-Transfer" auseinanderzusetzen. Dies fanden wir notwendig für die Orientierung im Studium und spätere Integration der Studierenden in die jeweiligen Länder. Gleichzeitig wollten wir damit eine Rückkehrperspektive in Hinblick auf eigenständige Beiträge zu Entwicklungsprozessen schaffen.

Zudem haben wir drei Aspekte in Betrachtung gehabt:

- 1) Theoretische Stellung im Entwicklungskonzept
- 2) Technologie-Transfer und Entwicklungsstrategie
- 3) Eigenständige Beteiligung an Entwicklungsprozessen mit kritischem Blick

Diese Aspekte wurden unter dem eigentlichen zentralen Thema der Akademie "Rolle von Erziehung, Kommunikation und Technologie in Entwicklungsprozessen" durch ein breites Themenangebot abgedeckt (siehe Programm).

Die inhaltliche Planung der Akademie (Themenauswahl, Referentenauswahl und Organisation) wurde von den Studenten sowie einem Koordinator selber gemacht mit Unterstützung von Mitarbeitern der Hochschulen, z.B. Akademische Auslandsämter, zu denen wir während unserer Vorbereitungsarbeit in Kontakt standen. Da die Hochschulen zur Zeit keine Gelegenheit bieten für die "Interdisziplinäre Betrachtungsweise der Entwicklungsproblematik", haben wir mit unseren Kontakten Resonanz gefunden bei manchen Profs, Mitarbeitern an den Hochschulen sowie bei anderen Institutionen (Artefact) und auch älteren ausländischen Studenten, die bereit waren, bei unserem Begleitprogramm mitzuwirken.

Nach Beendigung der organisatorischen und inhaltlichen Vorbereitung der Akademie haben wir mit 30 der ursprünglich 42 angemeldeten StudentInnen die Ferienakademie durchgeführt.

Durchführung

Die zweiwöchige Sommerakademie fand statt in einem kleinen Bauernhaus in Bohmstedt in der Nähe von Husum im Nordseeküstengebiet. Das Bauernhaus hat Betten für 25 Leute. Wie gesagt, mit 30 TeilnehmerInnen und möglicherweise 2 Reservierungen für Referenten war es nicht einfach alle unterzubringen. Das Problem löste sich schnell, da sich manche Teilnehmer spontan bereit erklärten, auf Matratzen zu schlafen. Diese Bereitschaft, mitzumachen, mitzuwirken und mitzugestalten, hat sich verschiedentlich während des Seminars bewährt, wodurch der gruppensdynamische Prozess zwischen den TeilnehmerInnen einen guten Verlauf nahm, z.B. durch gemeinsames Kochen, Spielen, Diskutieren und Kontaktbildung etc., die in dieser kurzen Zeit ohne die Bereitschaft der Teilnehmer nicht stattgefunden hätte. Die TeilnehmerInnen kamen aus 13 verschiedenen Ländern: Süd-Korea, Costa Rica, Bolivien, Palästina, Uruguay, Äthiopien, Pakistan, Iran, Deutschland, Ghana, Indonesien, Algerien und Kolumbien.

Tagesablauf

Am Tag haben wir zwei Themen und manchmal 3 Themen gehabt, deshalb mußten wir nach dem Frühstück pünktlich um 9 Uhr unseren Tagesablauf beginnen. Bis auf ein Thema haben wir alle angegebenen Themen, 14 insgesamt, behandelt.

Im Schnitt dauerte ein Vortrag eines Referenten 45 min. mit 45 min. Diskussionszeit, einschließlich Podiumsdiskussion. Manchmal ergab sich Gruppenarbeit zu dem Thema, aber durch die Vielzahl von Themen (etwa 2 oder 3 pro Tag) ist die Gruppenarbeit zu kurz gekommen. Andererseits hatte die Vielzahl von Themen den Vorteil, daß die Thematik vielfältig behandelt wurde, ein Vorteil, der sich aus unserer Auswertung klar ergeben hat.

Manche Themen haben wir durch Exkursionen ergänzt. Während der Sommerakademie haben insgesamt 4 Exkursionen stattgefunden, was auch von den StudentInnen als positiv empfunden wurde. Es war auch eine praktische Übung geplant, aber durch die hohe Teilnehmerzahl konnte dies nicht realisiert werden. Trotzdem ist dieser Tag nicht leer ausgegangen, sondern konnte u.a. von den TeilnehmerInnen dazu genutzt werden, verschiedene ökologisch angebaute Gemüsesorten auszugraben, um ein schönes Abendessen zuzubereiten, zu dem der Tagesreferent eingeladen wurde und aus dem sich ganz nebenbei eine schöne Feier ergab.

Eine Exkursion führte zu einer Windkraftanlage und eine weitere zu einer Solaranlage.

Insgesamt ist die Durchführung der Akademie erfolgreich gelaufen, was aber nicht heißen soll, daß alles reibungslos gelaufen ist. Mit einem Leitungsteam von 6 Personen war die Teamarbeit bei der Leitung nicht problemlos, insbesondere, weil manche Teamer nicht ausreichend intensiv an der Vorbereitungsphase teilnahmen und an der Konzeption kaum mitarbeiteten, oder nicht erfahren genug im Umgang mit Menschen oder Gruppen waren. Dies führte dazu, daß manche Spontanentscheidungen, die man treffen mußte, zu unnötig langen Diskussionen führten, bevor eine Einigung erzielt wurde. Ein anderes Problem ergab sich aus dem Neid und der Profilierungssucht einzelner sowie aus der Einbildung auf den Leiterstatus.

Schwierigkeiten ergaben sich auch in der Regionalarbeit durch die zeitweise Ausbildung eines Konkurrenzverhältnisses zwischen den beteiligten ESGen um den Einfluß bei der Gestaltung der Sommerakademie.

Deswegen haben wir folgenden Vorschlag für die künftige Organisation: Künftig sollte das Leitungsteam auf max. 3 oder 4 Leute reduziert werden. Hinzu kommt, daß alle Leitungsteamer intensiv bei der Vorbereitung einer solchen Akademie mitarbeiten sollten und die Position des Koordinators sollte legitimiert werden.

Auswertung

Aber was hat die Akademie mit sich gebracht?

Alle Teilnehmer haben die Akademie als gut bewertet. Bei unserer Auswertung war die Erwartung der Teilnehmer erfüllt und bei manchen sogar übertroffen. Von den Referenten gab es ein ähnliches Bild; alle fanden die Akademie gut bis sehr gut. Die Notwendigkeit einer solchen Akademie wurde von allen Seiten - Teilnehmern, Referenten und Planern - unterstrichen.

Da wir also alle ein solches Begleitprogramm befürworten, wollen wir hier einige Vorschläge für die zukünftige Struktur der Akademie machen:

- 1) stärkere Einbeziehung der Hochschulen,
- 2) Verstärkung internationaler Kontakte mit Institutionen mit ähnlichen Programmen und Zielen
- 3) Vernetzung der Begleitprogramme auf regionaler und nationaler Ebene (in der Form von Informationsaustausch und inter-regionaler Programmentwicklung und Veranstaltung).

Im kommenden Wintersemester ist es vorgesehen, eine Zweite Akademie zu organisieren. Wir haben einiges unternommen zu ihrer Vorbereitung und möchten wir wie folgt darstellen.

Die nächste Ferienakademie im Wintersemester 1989 konzentriert sich auf 3 Themenbereiche, die sich mit

- Entwicklungstheorien
- Rolle von Kultur in Entwicklungsprozessen
- Umweltproblematik im Industrialisierungsprozess

beschäftigen.

Die Vorbereitung der FA/Winter '89 ist bereits in vollem Gang - siehe Antrag und vorläufiges Konzept -.

Die Themenangebote sind diesmal (auf maximal 8) zu begrenzen, um genügend Zeit für eigenständige Beiträge der Teilnehmer zu der Akademie-Gestaltung zu verfügen.

Mit den genannten Themenbereichen möchten wir erreichen, daß die StudentInnen die Möglichkeit bekommen, sich mit Themen auseinanderzusetzen, die nicht unmittelbar zu ihren Studieninhalten gehören. Sie können damit die nötige breite Orientierung im Studium schaffen für spätere Integration/Reintegration in ihren Ländern.

Studienbegleitprogramm Nord (Nord Stube)
Vorläufiges Konzept
der
Ferienakademie Nord unter besonderer
Berücksichtigung der Winterakademie 1989

Die Evangelischen Studentengemeinden Nordelbien möchten in den kommenden Winter- und Sommersemesterferien ein Studienbegleitprogramm sowie ein Wochenendseminar für die Nicht-Stipendiaten unter den ausländischen Studenten organisieren und verweisen hierbei auf das im Modellprotokoll "Ferienakademie 1988" entwickelte Konzept, das sich bei der Durchführung der Sommerakademie 1988 hervorragend bewährt hat. Insbesondere werden die Kapitel "Hintergrund", "Zielsetzung" und "Entwicklungsstudien" von der Vorbereitungsgruppe der Winterakademie '89 unverändert übernommen.

Projektbeschreibung für die Winterakademie

Die Winterakademie 1989 soll 10 Tage dauern und kann wegen der unterschiedlichen Ferientermine der norddeutschen Hochschulen nur innerhalb des Zeitraums 8.-26. Februar 1989 stattfinden.

Die bis jetzt absehbaren Themenschwerpunkte beziehen sich auf kulturelles Schaffen, Kommunikation, Entwicklungstheorien und die Verschuldungsproblematik; es

wurde beschlossen, genügend Zeit für Beiträge der Teilnehmer und für die Arbeit in Kleingruppen einzuplanen. Exkursionen sind ebenfalls vorgesehen, jedoch noch nicht genau durchgeplant.

Die einzelnen Themen werden in Zusammenarbeit mit den Referenten entwickelt und intensiv vorbereitet und gehen Ihnen in ihrer endgültigen Fassung zusammen mit dem übrigen Seminarprogramm zu.

Zielgruppe

Zielgruppe des Projektes sind StudentInnen aus Ländern der Dritten Welt, die an Hochschulen in Norddeutschland studieren. Eine begrenzte Zahl anderer Studenten kann zusätzlich teilnehmen.

Die Winterakademie beabsichtigt, 25 TeilnehmerInnen (incl. Vorbereitungsgruppe) aufzunehmen.

Das Angebot soll sich vorwiegend an StudentInnen ohne Stipendium richten.

Anmerkung

Sämtliche Projekte stehen in enger inhaltlicher Kooperation mit den Hochschulen und anderen Organisationen in dieser Region (u. a. Akademische Auslandsämter der Universitäten Hamburg, Harburg, der Fachhochschulen, der PH Flensburg sowie Artefact Flensburg, NEK Haus am Schüberg, EANE Bad Segeberg). In unserem Planungskomitee arbeiten leitende Personen dieser Ämter mit.

Vorbereitungsgruppe

Die Vorbereitungsgruppe besteht aus folgenden Personen

<u>Name</u>	<u>Studienfach</u>	<u>Land</u>
Abroon, Shahrzad	Pharmakologie	Iran
Bouamrane, Amine	Sprachwiss.	Algerien
Mogana, Haridas	Biomedizin- technik	Indonesien
Safarpour, Mohsen	Maschinenbau	Iran
Springer, Traute	Sozialpädagogik	BRD
Valverde, Raymond	Psychologie	Costa Rica
Koordinator: Duodu, Sampson Kenneth	Soziologie	Ghana

KONZEPT MODELLPROJEKT: SOMMER AKADEMIE NORD

Die Evangelische Studentengemeinde Nordelbien möchte in den kommenden Sommersemesterferien ein Studienbegleitprogramm für die Nicht-Stipendiaten unter den ausländischen Studenten organisieren.

HINTERGRUND

Das Hauptanliegen des Projektes ist die Lösung zweier grundlegender Probleme von Studenten aus 3. Welt Ländern, die in Industrieländern studieren.

Erstens ist den meisten der ca. 4925 ausländischen Studenten, die z.Z. im Norden der Bundesrepublik studieren (darunter 80% aus 3. Welt Ländern), oft nicht möglich, schon aus finanziellen Gründen, während des Studiums nach Hause zu fahren, um direkt Wandlungsprozesse, die in ihren Ländern stattfinden, zu beobachten und in ihre Studien miteinzubeziehen.

Da zweitens an den Hochschulen hier diese Wandlungsprozesse meist auch nicht erörtert werden - in den wenigen Fällen, wo dies geschieht, da nur in Zusammenhang mit konventionellen Themen wie Wirtschaft, Soziologie oder polit. Wissenschaften etc., werden der interdisziplinäre Charakter dieser Vorgänge und auch die damit zusammenhängenden spezifischen kulturellen, historischen und soziologischen Gegebenheiten nicht ihrer Bedeutung entsprechend berücksichtigt - folgt daraus das Problem der Anpassung und Integration des erworbenen Wissens.

Dieses Problem der Anwendung betrifft nicht nur die Studenten, es ist auch das grundlegende Problem der Entwicklungspolitik der Industrieländer. Seit den 60er Jahren haben die Maßnahmen dieser Entwicklungspolitik einen zweifelhaften Erfolg gehabt:

Die gegenwärtige Situation in den Ländern wird geprägt durch Unterbeschäftigung, hohe Inflationsraten, Hunger und Auslandsverschuldung - die Folgen wirtschaftlicher Fehlentwicklung. Und nicht nur die wirtschaftliche Situation hat sich verschlechtert, auch die Kluft zwischen Industrie- und 3. Welt Ländern hat sich vergrößert.

Die zentrale Frage wäre also, wie die kontextuellen Voraussetzungen der 3. Welt Länder in die Prozesse des Wissenserwerbs und -transfers in hiesigen Bildungseinrichtungen einbezogen werden können.

ZIELSETZUNG

Es ist deshalb das Ziel der Sommer Akademie Nord, ein Ferienprogramm für den Bereich der "Development Studies" und verwandte Gebiete anzubieten.

Damit soll:

1. den Studenten geholfen werden, ein umfassenderes Verständnis für die Wandlungsprozesse in der 3. Welt zu erlangen, um den zukünftigen Anforderungen durch die Anpassungsprozesse gewachsen zu sein;
und
2. ihnen zugleich eine hinreichende Wissensbreite für ihre Orientierung und Integration ermöglicht werden.

Dieses Ferienprogramm könnte unserer Meinung nach die begrenzten Angebote in den Bildungsinstitutionen kompensieren und gleichzeitig die interkulturelle Verständigung verbessern.

ENTWICKLUNGSSTUDIEN (DEVELOPMENT STUDIES)

Das Untersuchungsfeld "Entwicklungsstudien" erfordert theoretisches, empirisches und angewandtes Wissen, das die Grenzen der konventionellen Disziplinen der Sozial- und Kulturwissenschaften und auch der Naturwissenschaften überschneidet.

Um den Zusammenhang zu verdeutlichen:

Ein wirtschaftliches Problem (z.B. das der Auslandsverschuldung) kann ohne weiteres mit ökonomischen Ursachen erklärt werden, es ist aber sinnvoll, zu einer praktischen Lösung auch die historischen und sozio-kulturellen Zusammenhänge zu berücksichtigen. Es ist daher notwendig, sich mit den Problemen der Development Studies unter Berücksichtigung unterschiedlicher Perspektiven zu befassen, die einzelnen Faktoren in ihrer Beziehung zueinander zu erfassen, und daraus die möglichen Problemlösungen zu entwickeln.

In Baden-Württemberg werden seit etwa 5 Jahren Studienbegleitprogramme durchgeführt. Diese wurden mit Hilfe der Evangelischen Kirche, des Landesministeriums und des World University Service (WUS), sowie anderer Institutionen realisiert und in einer Untersuchung positiv bewertet.

In Norddeutschland wollen wir mit der Sommer Akademie Nord im August 1988 ein ähnliches Programm durchführen.

PROJEKTBE SCHREIBUNG

Das Projekt Sommer Akademie Nord soll zwei Wochen dauern (vom 21. August bis zum 2. September 1988).

Die Hauptthemen des Seminars werden sich auf die Rolle von Erziehung, Kommunikation und Technologie in Entwicklungsprozessen beziehen.

Obwohl sie mit anderen Sektoren der Gesellschaft in Verbindung stehen, halten wir diese Komponenten für die Hauptträger von Entwicklungsprozessen.

STRUKTUR

Das Seminar besteht aus zwei Teilen, einem theoretischen und einem praktischen Teil.

Der erste Teil beschäftigt sich mit den Hintergrundtheorien von Entwicklungskonzepten, wobei die erwähnten Komponenten, Erziehung, Kommunikation und Technologie, in den Vordergrund gestellt werden sollen. Dieser Teil soll die Studenten dazu befähigen, innerhalb eines Entwicklungskonzeptes Anhaltspunkte zu deren Verständnis zu finden, und die o.g. Komponenten als Mittel zur Erreichung der Ziele der Entwicklung zu erkennen. Der zweite Teil des Seminars beschäftigt sich mit Entwicklungsstrategien. Dieser Teil wird schwerpunktmäßig auf praktische Übungen abgestellt. So ist z.B. eine praktische Demonstration mit kostengünstiger Technologie (Low Cost Technology), die Teil einer solchen Strategie sein kann (z.B. Sonnenenergie, Informationstechniken etc.), vorgesehen.

Eine aktive Teilnahme und Beiträge der Studenten in der praktischen Demonstration ist obligatorisch.

Geplant sind auch Besuche an Standorten, an denen mit Low Cost Technology experimentiert wird, die zur Anwendung in den entsprechenden Ländern geeignet ist (z.B. Sonnenenergie-Anlage in Flensburg oder ARTEFACT Zentrum in Glücksburg).

Der letzte Teil des Seminars ist für Begegnungen mit Organisationen und Institutionen, die mit Entwicklungsprogrammen beschäftigt sind, vorgesehen.

ORT

Stattdfinden soll das Seminar in einer Einrichtung wie dem Evangelischen Haus (Haus am Schüberg in der Nähe von Hamburg, oder auch in Glücksburg oder Flensburg).

THEMENBEREICHE

Spezifische Bereiche sollen in Absprache mit Experten entwickelt werden und werden Ihnen später mit dem Seminarprogramm zugeschickt.

ZIELGRUPPE

Zielgruppe des Projektes sind Studenten/innen aus Ländern der Dritten Welt, die an Hochschulen in Norddeutschland studieren. Eine begrenzte Anzahl anderer Studenten kann zusätzlich teilnehmen.

Als Modellprojekt wollen wir erst mit 15 Teilnehmern beginnen. Das Angebot soll sich vorwiegend an Studenten/innen ohne Stipendium richten.

Da die meisten Studenten während der Seminardauer ihre Ferienjobs aufgeben müssen, sollte ihnen als Ausgleich ein Betrag von DM 250,-- in der Form eines Stipendiums zur Verfügung gestellt werden.

ORGANISATION

Das Projekt "Sommer Akademie Nord" wird von der ESG Nordelbien mit Unterstützung des Diakonischen Werkes organisiert. Es wird weiterhin unterstützt durch: Stube, EAiD, World University Service (WUS), KED, sowie durch die Beratungsstellen der ausländischen Studenten an den Hochschulen. Wir versuchen noch weitere Hilfe durch zusätzliche Institutionen zu bekommen, um das Projekt durchführen zu können.

EIN SCHLUSSWORT

Vordringliches Ziel des Projektes ist die Erfüllung von drei Ideen:

1. Erweiterung des Bewußtseins der Studenten für die Entwicklungsziele und die Situation in den Ländern der Dritten Welt.
2. Einführung praktischer Strategien bei der Inangriffnahme von Entwicklungsproblemen
3. Schaffung eines Forums, durch das Studenten mit Organisationen und Institutionen, die mit Entwicklungsaufgaben befaßt sind, Kontakt aufnehmen können.

Uns ist klar, daß wir nicht alle Aspekte des sozialen Wandels in den 3. Welt Ländern in einem Pilotprojekt behandeln können. Trotzdem sehen wir in dem Projekt einen wichtigen Beitrag zu einem umfassenderen Verständnis durch Dialog und Kooperation beizutragen.

Dabei hoffen wir, daß dieser Versuch in Übereinstimmung steht mit den sich wandelnden Bemühungen der Kirchen und anderer Institutionen die Entwicklungshilfe betreffend.

Stube-Aachen

**Arbeitsgemeinschaft für Angepaßte Technologie
und Entwicklungspolitische Zusammenarbeit,
AGATE e.V.**

WER SIND WIR ?

Die Arbeitsgemeinschaft für Angepaßte Technologie und Entwicklungspolitische Zusammenarbeit (AGATE e. V.), aus einer internationalen Studenteninitiative der ESG Aachen hervorgegangen, ist im April 1986 gegründet und als gemeinnütziger Verein anerkannt worden. Sie setzt sich zusammen aus Studierenden aus der Dritten Welt, Hochschuldozenten, kirchlich-ökumenischen Mitarbeitern, Praktikern aus der Entwicklungspolitik sowie Handwerkern und Meistern.

WAS WOLLEN WIR ?

Da sich die Lehrinhalte an deutschen Hochschulen in Aufbau und Inhalt fast nur an den sozio-kulturellen Verhältnissen und Anforderungen eines hochindustriellen Landes wie der Bundesrepublik Deutschland orientieren, möchten wir den Studierenden aus Entwicklungsländern im Rahmen eines studienbegleitenden Programms (STUBE) in Form von Ferienakademien, Seminaren... die Möglichkeit bieten, sich mit der Problematik "Großtechnologie - Angepaßte Technologie" theoretisch und praktisch auseinanderzusetzen und Alternativen für die Dritte Welt zu entwickeln. Durch dieses zusätzliche Bildungsangebot soll die

persönliche und berufliche Reintegration der Studierenden im Heimatland erleichtert werden.

AGATE wendet sich dabei vor allem an Studierende aus der Dritten Welt, und an deutsche Kommilitonen, die sich entwicklungsländerbezogene Informationen für ihre spätere Berufspraxis aneignen möchten.

Seminarprogramm 1989 AGATE e. V.:

- 27.-29. Jan.: Vorbereitungsseminar der F.A.: Technologietransfer und Weltwirtschaftsordnung.
ca. 30 Teilnehmer
20. Febr.
- 5. März: 6. FERIENAKADEMIE: Technologietransfer und Weltwirtschaftsordnung.
ca. 30 Teilnehmer
31. März
- 02. April: Wochenendseminar: Berufsmöglichkeiten im südlichen Afrika. Regionale Anlaufstellen im Bereich Angepaßter Technologie.
ca. 15 Teilnehmer
- 25.-28. Mai: Wochenendseminar: Lehm- und Bambus-Technik in der Dritten Welt.
ca. 30 Teilnehmer
- 02.-04. Juni: Internes Planungswochenende für AGATE. Alle Mitglieder sind herzlich eingeladen.
- 23.-25. Juni: Entwicklungszusammenarbeit mit deutschen Entwicklungshilfeorganisationen. Information, Darstellung und Diskussion über die Arbeit deutscher Entwicklungshilfeorganisationen.
ca. 25 Teilnehmer
- 14.-16. Juli: Wochenendseminar: Ausländische Studierende in bikulturellen Beziehungen. (Frauen-Männer-Seminar)
ca. 30 Teilnehmer
- 08.-10. Sept.: Wochenendseminar: Angepaßte Technologie: Neuester Stand der Diskussion.
ca. 30 Teilnehmer

- 11.-24. Sept.: 7. FERIENAKADEMIE: Angepaßte Technologie: Grenzen und Möglichkeiten für die "Dritte Welt"
Schwerpunkt: Nutzung von Solarenergie.
Ca. 30 Teilnehmer
Technologie, Schwerpunkt: Grenzen und Möglichkeiten. Schwerp.: Förderung von Frauen in Planung und Durchführung technologischer Konzepte.
- 17.-19. Nov.: Chancen und Risiken der Biotechnologie und Gentechnik für die ländliche Bevölkerung in der Dritten Welt.
- 08.-10. Dez.: Dritte-Welt-Länder als Energie- und Rohstoffproduzenten.
- 15.-17. Dez.: Neue wirtschaftliche und technologische Entwicklung im Nahen Osten.

Rafael Vives

**- Kolumbien -
Ein Studien-Reise-Bericht**

Erstens: viel Papierkram

Nie habe ich so viel Korrespondenz gehalten, wie bei der Vorbereitung meiner Studienarbeits-Reise nach Kolumbien letztes Jahr. Und so habe ich es - mit Hilfe von vielen Leuten - gemacht:

Durch einen Freund erfuhr ich, daß Barranquilla, meine Heimatstadt (Zufall 1), Sitz eines "Energie-Projektes" (Sonderenergieprojekt) der GTZ war. Dies traf sich gut, denn ich war auf der Suche nach einem "Hospitantenplatz" in solch einem Projekt, wo ich eine Studienarbeit durchführen konnte. Anfangs war es wie ein "Traumwunsch": zu Hause etwas für das Studium tun und gleichzeitig Perspektiven für das Berufsleben erkunden können. So etwas kannte ich nur vom Erzählen anderer, die meinten ein solches unterfangen wäre mühsam, mit sehr viel Arbeit verbunden, für Ausländer wahrscheinlich gar unerreichbar, usw....

Ich war jedoch durch meine Mitarbeit bei AGATE e. V. (Arbeitsgemeinschaft für angepaßte Technologie und entwicklungspolitische Zusammenarbeit) in Aachen sehr daran interessiert, endlich mal Projektarbeit im entwicklungspolitischen Bereich näher anzusehen, u. a., um meine Affinität zu einer solchen Tätigkeit zu erfahren.

Es war also an der Zeit, den ersten Schritt zu tun:

KOLUMBIANISCHER STUDENT SUCHT PROFESSOR, DER STUDIENARBEIT IM AUSLAND (SOG. DRITTE WELT) BETREUT. LEHRSTUHLINHABER TECHNISCHER BEREICHE WERDEN BEVORZUGT:

Nein. So hätte ich gewiß keinen für mein Vorhaben interessieren können. Ich habe ganz grobe Information über Ziele und Arbeitsbereiche des GTZ-Projektes eingeholt. Durch einen befreundeten Hochschuldozenten ließ sich ein telefonischer Kontakt zum verantwortlichen Projektsprecher der GTZ in Eschborn herstellen. Er war von der Sache angetan und versprach, mir Infos zuzuschicken, sowie während seiner bevorstehenden Reise nach Kolumbien (Zufall 2) mein Anliegen beim dortigen Projektleiter vorzutragen. Ich gab einen dicken Stapel Unterlagen (z. B. Lebenslauf, Gutachten, Zeugnisse) von mir mit. Mit der kurzen inhaltlichen Auskunft übers Projekt schrieb ich meine thematische Vorstellung nieder. Danach ging ich zur Suche eines geeigneten Betreuers über (Schritt 2). Es schien, mir vom Bereich her - am besten, mit dem Professor für Brennstofftechnik zu sprechen. In ihm fand ich einen stets fördernden, offenen Betreuer (Zufall 3), dem mein Vorschlag auf Anhieb gut gefiel. Diese Wahl ist häufig nicht so einfach zu treffen. Um vom Professor angenommen zu werden, zählt der während der Vorlesung, bzw. Gespräche hinterlassene Eindruck am meisten. (Vorstellungen sehr gut aufbereiten und darlegen!!) Im Februar traf der aus Kolumbien sehnlichst erwartete Schrieb ein. Kurz aber aussagefähig: Sie würden sich freuen, wenn ich das Projekt mit einer Studienarbeit unterstützen könnte ...". Es hat mich natürlich gefreut. Dennoch war ich mir bewußt, daß der Papierkrieg weiterging. Ohne Finanzierung konnte nichts laufen. Etliche Möglichkeiten durchprobiert, sämtliche in Frage kommenden Büros und Personen angeschrieben und angesprochen. Nichts! Absolut keine Chancen so eine Idee finanziert zu bekommen. Ich hatte alles fast wieder verworfen. Jedoch als letzte Möglichkeit habe ich die GTZ in Eschborn wieder angefragt. Es rollte wieder die notwendige Rücksprache-Antwort-Rücksprache zwischen Eschborn und Kolumbien an. Das "erfreuliche" Ergebnis machte jegliche Wartedauer für mich verständlich. (Wieder mal Glück gehabt!) Die GTZ konnte mir einen Vertrag als sogenannte "Ortskraft" geben. Somit war ich in die Lage versetzt, meine Studien-Reise-Kosten größtenteils zu decken. Die ESG und das DIAKONISCHE WERK konnten mir glücklicherweise einen Vorschuß meines "von ihnen frisch beschlossenen" Stipendiums gewähren. Trotzdem habe ich jetzt Monate nach meiner Rückkehr in Aachen erhebliche Schwierigkeiten, meine Finanzen wieder auszugleichen. Ich meine aber, daß sich die ganze Anstrengung trotzdem gelohnt hat.

Zweitens: Die Arbeit

Für die relativ kurze Aufenthaltsdauer (2 bis 3 Monate) hatten mein Professor und ich gedacht, es wäre lediglich eine Literaturarbeit im Projekt möglich. Bei meiner Ankunft erfuhr ich, angenehm überrascht (Zufall 4), daß im Rahmen der Projektarbeit, eine konkrete brennstofftechnische Aufgabe vorlag. Zweiundsiebzig Tage dauerte die Feldarbeit in enger Kooperation mit meinem Counterpart Ing. Humberto S. und Rafael, dem Operator. Es ging um die Effizienzmessung einer Anlage zur Vergasung von Kohle auf pflanzlicher Basis. Arbeitsschichten von 10 bis 12 Stunden pro Tag waren notwendig. Es war eine packende Aufgabe, deren Auswertung zur Zeit noch andauert, und die eine starke Motivation für Thema und Studium bedeuten.

Drittens: Fazit

1. Schritt: Projekt aussuchen, Info einholen
2. Schritt: Professor ansprechen, grobe Themastellung
3. Schritt: Finanzierung (Vielleicht schon davor angehen)
4. Schritt: Arbeiten, arbeiten, arbeiten.....

Ich habe mit sehr viel Glück gerechnet, bei der Realisierung meiner Studienarbeit. Wenn man aber die Sache eifrig anpackt und rechtzeitig anfängt, hat man sicherlich gute Chancen, ähnliche Vorstellungen zu verwirklichen. Jedenfalls möchte ich allen Stellen danken, die mir Hilfe geboten haben, insbesondere Dr. Horst Fink und Fernando Moreno, sowie der gesamten Projekt-CREW in Monteria.

Als zusätzliches Ergebnis meines Kolumbien-Aufenthaltes ergaben sich einige Einblicke in mögliche zukünftige Tätigkeitsfelder. Diese Heimreise war also für meine Studien-Reintegrations-Absichten nur empfehlenswert. Also rafft euch auf! Es wäre wünschenswert, daß Organisationen, die sich für ausländische Studenten wirklich interessieren, endlich solchen "Studienreisen" den richtigen Stellenwert beimessen.

Joachim Poggenklaß
Eckehard Uhr
Martin Stein
Thomas Krieger

Stube-Bochum

Erster Erfahrungsbericht eines Studienbegleit- programms für Ausländische und Deutsche an den Ruhrgebiets-Hochschulen Dortmund und Bochum

Vorbemerkungen

Vom 18. bis zum 29. Juli 1988 haben die ESGen Dortmund und Bochum eine 14-tägige Ferienakademie für deutsche und ausländische Studierende in der evangelischen Jugendbildungsstätte Hagen-Berchum veranstaltet. Der folgende Bericht will einen kurzen Überblick über die Inhalte und auch die zum Teil ganz persönlichen Erfahrungen der TeilnehmerInnen und VeranstalterInnen geben.

Zum ersten Mal im Ruhrgebiet haben die beiden ESGen versucht, ein studienbegleitendes und -ergänzendes Seminar für an technischen Fragen interessierte Geistes-, Natur- und Ingenieurwissenschaftler durchzuführen.

Fragen einer sinnvollen d.h. kontextgerechten und den Bedingungen der jeweiligen Entwicklungsländer angepaßten Technikverwendung werden im Hochschulstudium oftmals ausgeklammert. Häufig kommen sie gar nicht vor. Wir halten es aber gerade

für notwendig, daß sich Studierende aus dem Ausland auch Gedanken machen über Bedingungen und Konsequenzen von Technik-Transfer in Länder der Dritten Welt.

Zahlreiche Erfahrungen mit Entwicklungshilfeprojekten haben gelehrt, daß dabei in den seltensten Fällen technische Großprojekte zum Vorteil für die betroffene Bevölkerung und die ökologische Umwelt waren. Bekannt geworden durch die heftige Kritik waren beispielsweise Weltbankprojekte in Indonesien und Südamerika. Wir haben unser Thema konkretisiert und uns mit Energiefragen, mit Fragen nach der Gewinnung und Verwendung von Energie beschäftigt. Um solche und ähnliche Fragen für Entwicklungsländer diskutieren zu können, wollten wir mit einer 14tägigen Seminarveranstaltung ein Forum schaffen - frei von Streß und Prüfungsdruck und frei von finanziellen Zwängen. Dies haben uns die Mittel aus dem Kirchlichen Entwicklungsdienst ermöglicht, so daß Unterkunft und Verpflegung für alle Teilnehmer kostenlos war.

Unser Seminarkonzept wollte drei verschiedene Erfahrungsebenen miteinander verbinden. Einmal zählt das informative Gespräch, der Vortrag und die Diskussion zu den bekanntesten Mitteln der Wissens- und Erfahrungsvermittlung. Zum zweiten haben wir uns durch Projektbesuche Einblick in Funktionsweise und Problematik von erneuerbarer Energiegewinnung verschafft, wie sie hier in der Bundesrepublik Deutschland hin und wieder praktiziert wird. Und schließlich zählte eine mehrtägige Werkstattphase und der Bau von drei verschiedenen Energieanlagen (Biogas, Windrad, Sonnenkollektor) zum Seminarprogramm.

TeilnehmerInnen Struktur

In den 14 Tagen schwankte die Teilnehmerzahl immer wieder. Während des ersten Wochenendes waren ca. 24 Interessierte in Hagen-Berchum. Die unterschiedliche Beteiligung ist nur zu verständlich. Einige Interessierte konnten aus Prüfungsgründen erst in der zweiten Woche kommen, andere hatten übers Wochenende weitere Bekannte mit Interesse am Thema eingeladen. Die Zahl der Mitwirkenden schwankte daher zwischen 19 und 25. Mit 6-9 deutschen Teilnehmenden war die Zahl der "Einheimischen" immer noch die größte. Palästinensische Studierende stellten dann die zweitgrößte Gruppe mit 5 bzw. 6 Teilnehmern. Leider waren weibliche Teilnehmerinnen auf diesem Seminar unterrepräsentiert. Was die Fachrichtungen und Nationalitäten angeht, war die Gruppe der Aktiven dagegen sehr heterogen.

Die TeilnehmerInnen nach unterschiedlichen Merkmalen (soweit Angaben gemacht wurden)

Nationalität

Studienfach	BRD	Paläs- tina	Türkei	Iran	Süd- Korea	Indo- nesien	Gesamt
Elektrotechnik		5					5
Maschinenbau	2		1				3
Sozwis			1				1
Architektur			1			1	2
Wiwi.	1			1			2
Energie	1						1
Publizistik			1				1
Bauing.		1					1
Übersetzen	1						1
Studienanwart	1						1
GESAMT	6	6	3	1	1	1	18

Alter

Geschlecht	<20	<25	<30	>30	Gesamt
weiblich	-	2	3	-	5
männlich	-	4	5	4	13
Gesamt	-	6	8	4	18

Bericht über den Seminarverlauf

Nach den anfänglichen Problemen bei der TeilnehmerInnenwerbung konnten wir dann doch relativ kurzfristig die erste Ruhrgebietsakademie durchführen und mit 19 Interessierten das Seminar in der evangelischen Jugendbildungsstätte Hagen Berchum beginnen.

Die erste Phase des Kennenlernens und der Vorstellung verlief problemlos, wobei schon zu Beginn die hohe Teamzahl auffiel. In der ersten Woche standen 19 Studierende phasenweise 7-8 Teamern und Referenten gegenüber. Das hatte für den Diskussionsverlauf während des Planspiels und auch teilweise während des Referats negative Folgen. Die Studierenden kamen eindeutig zu kurz und nicht immer zu Wort.

Auswertung

Im abschließenden Auswertungsgespräch am letzten Seminartag wurde nochmals von vielen TeilnehmerInnen Kritik an der Windrad AG laut. Einige kritisierten, daß sie in der zweiten Woche nicht mit der theoretischen Reflexion weiter machen konnten, weil sie als Hilfskräfte für den Bau des Windrades benötigt wurden. Dennoch habe hier aber auch keine Transparenz im Bauprozeß bestanden, so daß sie nur Handlanger waren und wenig über das Windrad gelernt haben. Möglichkeiten zum Mitplanen und zur demokratischen Beteiligung bestanden nicht, dies war vielleicht ein Sachzwang des überdimensionierten Windrades.

Einige TeilnehmerInnen schlugen daher vor, bei zukünftigen Ferienakademien sich auf maximal zwei Projekte zu beschränken. Der Sinn der Werkstattphase und des Baus von Energiemodellen bestand auch nicht in einer möglichst perfekten Realisierung einer Energieanlage, sondern darin, daß die gebauten Modelle als Beispiele dienen sollten, um lediglich die Funktionsweisen besser begreifen zu können. Ein Lerneffekt bei allen TeilnehmerInnen war daher, daß bei schlechten Arbeitsbedingungen und geringen handwerklichen Fertigkeiten mehr Bauzeit benötigt wird. Die theoretische Einbettung in Dritte-Welt-Bedingungen sollte daher noch einmal auf dem Nachbereitungsseminar diskutiert werden.

Kritik wurde auch an dem zu kleinen Kulturteil des Seminars geäußert. Ein Fest am Wochenende wäre beispielsweise auf Begeisterung gestoßen. Die Eigeninitiative einiger Teilnehmer machte dann aber noch ein spontanes Tischtennisturnier möglich. Positiv wurde angemerkt, daß innerhalb der Ferienakademie Möglichkeiten bestanden, den universitären Praxismangel durch Erfahrungen in einer Werkstatt und im Umgang mit Werkteilen und Baumaterial auszugleichen.

**Bericht vom Nachbereitungsseminar der Ferienakademie
vom 19.-21.12. in Haus Husen**

Zu Beginn des Seminars wurde der auf der Ferienakademie erstellte Videofilm vorgeführt. Er zeigt in dokumentarischer Form den Ablauf der zwölfwöchigen Veranstaltung. Die Kritik am Film beschränkte sich auf Formalia; so wurde z.B. angesprochen, daß nicht alle an der Ferienakademie Beteiligten im Film gezeigt wurden. Insgesamt wurde durch den Film jedoch die gleiche freundschaftliche Atmosphäre wiederhergestellt, die während der Akademietage vorhanden war.

Am Samstag wurden zunächst in zwei Arbeitsgruppen exemplarisch die Energieprobleme von Indonesien und Palästina aufgearbeitet. Hierbei wurde festgestellt, daß in beiden Regionen ein großer Teil der Energieproduktion zentralisiert ist und regenerative Energien innerhalb der industriellen Produktion nur zu einem geringen Teil genutzt werden. Bedauerlich in diesem Zusammenhang war, daß Experten, die zu diesem Thema berichten wollten, kurzfristig abgesagt hatten.

Am Nachmittag wurden die Ergebnisse der Arbeitsgruppen im Plenum diskutiert. Sehr schnell kam man hier auf den Fachkräftemangel der Entwicklungsländer zu sprechen. Dabei wurde zum einen die stark theoretische Ausbildung an den bundesdeutschen Hochschulen kritisiert, zum anderen bezweifelt man, daß das dort vermittelte Wissen helfen kann die Probleme der EL zu lösen. Von vielen Teilnehmern wurde der Wunsch geäußert neben dem Studium auch eine praktische Berufsausbildung zu erhalten. Außerdem sollten in der Bundesrepublik Möglichkeiten geschaffen werden auch Ausbildungen außerhalb der Hochschule zu ermöglichen. So gibt es in einigen Ländern der 3. Welt zwar hochqualifizierte Ingenieure; gleichzeitig herrscht jedoch dort ein hoher Facharbeitermangel durch den die Realisierung von Projekten oftmals erschwert wird.

Der Sonntagvormittag war der Kritik an der Ferienakademie gewidmet. Zur Einführung wurde ein Bericht über andere Akademien in der Bundesrepublik vorgelegt. Dann wurde der Verlauf der Ferienakademie Ruhr ausgewertet.

Die Idee des Planspiels wurde als positiv empfunden; dennoch sei es viel zu lang gewesen und wurde so für einige Teilnehmer über weite Strecken langweilig. Die häufige Einmischung der "europäischen Experten" wurde als störend bezeichnet. Gleichzeitig war die Gruppe für ein solches Spiel viel zu groß. Dies hätte es vielen erschwert sich in den Diskussionsprozeß einzubringen.

Das Referat von Prof. Mitschke Kollande wurde stark kritisiert. Es sei zu schnell gewesen. Inhaltliche Kritikpunkte gab es an der Darstellung der Technikgeschichte, bei der nur wenig Bezug zu Entwicklungsländern vorhanden war. Die einzelnen Fahrten zu Modellen für regenerative Energien und zum Freilichtmuseum Hagen wurde von den Teilnehmern sehr positiv aufgenommen. Insbesondere der Besuch im Freilichtmuseum wurde als lehrreich bezeichnet, da hier die Möglichkeit bestanden habe, die Anwendungsmöglichkeiten der Wasserkraft - die in EL der bedeutendste regenerative Energieträger ist zu sehen. Der Praxisteil wurde von den Teilnehmern als erfolgreich bezeichnet, da zum einen die Zusammenarbeit gut funktioniert habe und zum anderen zwei funktionstüchtige Modelle erstellt wurden (Biogasanlage und Sonnenkollektor). Stark kritisiert wurde jedoch die Arbeit der Windradgruppe. Diese habe sich von Beginn abgesondert und mit bereits vorgefertigten Plänen ihr Projekt zu realisieren versucht. Als dies aus zeitlichen Gründen scheiterte wurden Teilnehmer aus anderen Gruppen zur Ausführung von Hilfsarbeiten herangezogen, ohne an den Entscheidungsprozessen der Gruppe beteiligt zu werden. Dies hätte bei vielen Teilnehmern Unmut ausgelöst. Ein andere Punkt, der von den Teilnehmern selbstkritisch reflektiert wurde, waren die offenen Teambesprechungen. Hier wurde gefordert, daß diese bei einer nächsten Ferienakademie einen verpflichtenden Charakter erhalten sollten. Die Akademie oder einzelne Tage anhand von Fragebögen auszuwerten wurde abgelehnt, da eine solche Form keine differenzierte Artikulation von Kritik zuließe. Weitere Kritik wurde an der starken Trennung von Theorie und Praxisteil geäußert. Hierzu wurde jedoch eingebracht, daß eine solche Trennung aus seminartechnischen Gründen erforderlich war.

Die Freizeit wurde wegen Ihres unorganisierten Charakters gelobt. So hätten einige Teilnehmer die Möglichkeit gehabt sich von der Gruppe zurückzuziehen, um eigenen Interessen nachgehen zu können. Alle Teilnehmer betonten in ihren Ausführungen die gute und freundschaftlich Atmosphäre, die während der Ferienakademie geherrscht habe

Für die nächsten Ferienakademie wurden folgende Themen vorgeschlagen:

- *Funktion und Politik des IWF
- *Möglichkeiten zur Existenzgründung nach dem Studium im Heimatland
- *Wasserkraft in der "3. Welt"
- *Agrarproduktion in der "3. Welt"
- *Medizinische Versorgung in der "3. Welt"
- *Unterentwicklung als historische Kategorie

BOCHUMER STUDENTEN

Zeitung des AStA der RUB.

-ZEITUNG

Nr. 337 27. Juni 1988

Ferienakademie der ESG 18.-29.7.88

Alternative Entwicklungspolitische Modelle - dargestellt am Beispiel kontextueller Energietechnik

Viele Studentinnen und Studenten aus Ländern der sogenannten Dritten Welt, die in der BRD studieren, fragen früher oder später nach Nutzen und Sinn ihres Studiums. Doch auch andere, die an der Hochschule oder drum herum mit ihnen zusammenarbeiten, stellen diese Frage.

Unsere Zusammenarbeit mit Studierenden aus der Dritten Welt ist von dem Ziel bestimmt, Menschen aus sozialem Elend wie Armut, Krankheit, Hunger und Arbeitslosigkeit und aus politischer Unterdrückung befreien zu helfen.

Die Evangelischen Studentengemeinden in den Ruhrgebietsstädten Bochum, Dortmund und Essen wollen mit der Ferienakademie einen Beitrag dazu leisten.

Bei dieser Akademie wollen wir uns informieren lassen über energiepoliti-

sche und ökonomische Probleme der Weltwirtschaft und ihre Auswirkungen auf Länder der Dritten Welt.

Wir wollen Projekte regenerativer Energiegewinnung besichtigen und Exkursionen zu Firmen durchführen, die solche Energieanlagen herstellen.

Wir wollen in drei Arbeitsgruppen Energiegewinnungsanlagen bauen.

Wir wollen anhand dieser praktischen Arbeit, anhand der Ergebnisse der Besichtigungen und mit den politischen und ökonomischen Informationen über die Umwelt- und Sozialverträglichkeit von Energiegewinnungsanlagen in der Dritten Welt nachdenken.

Nähere Informationen in der ESG.



- | | |
|---------------|---------------------|
| 1. Boiler | 2. Sonnenkollektor |
| 3. Stütze | 4. Wasserbehälter |
| 5. Schwimmer | 6. T-förmige Zweige |
| 7. Abfluß | 8. Waschbecken |
| 9. Wasserhahn | 10. Thermometer |
| 11. Absorber | 12. Isolierung |

B E R I C H T

über die Sommerwerkstätten vom 11. bis 24. September 1988 in Stuttgart.

Zu diesen Sommerwerkstätten hatten sich 27 Student(inn)en angemeldet und 24 teilgenommen. Das ergab eine arbeitsfähige und pädagogisch sinnvolle Gruppengröße für die einzelnen Werkstätten. Es waren die dritten dieser Art, die bisher von STUBE mit Erfolg durchgeführt wurden. Inhalte und Form orientierten sich an den im ursprünglichen Konzept entwickelten Vorstellungen. Die Auswertungsergebnisse der beiden ersten Sommerwerkstätten wurden berücksichtigt. Dies war jedoch aufgrund der knappen Vorbereitungszeit, die sowohl aus dem im Frühjahr erfolgten Referentenwechsel als auch aus der sowieso engen zeitlichen und personellen Kapazität von STUBE resultierte, zum anderen setzten die örtlichen Vorgaben Grenzen.

Dieser Bericht gibt eine Zusammenfassung

1. des Verlaufs
 - 1.1. Programmablauf
 - 1.2. Werkstattarbeit
 - 1.3. sonstige Aktivitäten
 - 1.4. Presse
 - 1.5. Zertifikat
2. der mündlichen und schriftlichen Auswertung durch die Teilnehmer(innen) und Mitarbeiter
3. des Kurses insgesamt
4. Finanzbericht.

1.1. Programmablauf

So., 11.9.88: Anreise bis 18.00 Uhr im Jugendwohnheim des Internationalen Bundes für Sozialarbeit, Richard-Wagner-Str. 2, 7000 Stuttgart 1

Nach dem gemeinsamen Abendessen und einer Vorstellungsrunde wurden das Programm sowie organisatorische Fragen besprochen. Eine von den Teilnehmer(inne)n initiierte Musikeinlage mit Tanz gab Raum für ein erstes informelles Kennenlernen

Mo., 12.9.88 und
Dienstagmittag, 13.9.88: Im "Mitte - Werkstatt und Kultur", Hohe Str. 9, 7000 Stuttgart 1, wurden die Teilnehmer und Teilnehmerinnen durch die jeweiligen Werkstattleiter in die einzelnen Werkstätten eingeführt:

- BASISGESUNDHEITSVERSORGUNG

Oliver Razum, Mitarbeiter beim "Lehrangebot Medizin in Entwicklungsländern" am Institut für Tropenhygiene an der Universität Heidelberg;

Dr. Paulette Geiselhardt, Dipl.-Psychologin;
 - EINFACHE KOMMUNIKATIONSTECHNIKEN
 Hans Bertleff, "Mitte - Werkstatt und Kultur" unter Mit-
 arbeit von Mohan Dhamotharan
 - ANGEPASSTE TECHNOLOGIE
 Faysal El-Sarout, AGATE e.V., Aachen

- Di., 13.9.88 bis Fr., 23.9.88: Am Dienstagnachmittag wurde dann die eigentliche Arbeit in den Werkstätten aufgenommen, die bis Freitagmittag, 23.9.88, täglich von 9-12 Uhr und 15-18 Uhr liefen, mit einer Aufwärme-Runde in den einzelnen Gruppen am Morgen und der Möglichkeit des Treffens der Großgruppe und der Vernetzung der einzelnen Gruppen beim gemeinsamen Kaffeetrinken ab 14.30 Uhr, eine Zeit, die bei Bedarf auch für die Plenarsitzungen und für den Aufbau eines Büchertisches genutzt wurde
- Tägliche Essenszeiten: 08.00 Uhr Frühstück im Jugendwohnheim
 12.30 Uhr Mittagessen in der Mensa der Universität Stuttgart
 18.30 Uhr Abendessen im Jugendwohnheim
- Sa., 17.9.88, nachmittags: "Szenen zur Verschuldungsproblematik, IWF und Weltbank", dargestellt von und diskutiert mit der 3.Welt-Theatergruppe der Universität Hohenheim
- abends: das angebotene Grillfest fiel mangels Teilnehmerinteresse und ungünstigem Wetter spärlich aus
- So., 18.9.88: stand zur allgemeinen freien Verfügung;
 - das Angebot, mit einem Theaterpädagogen im "Mitte" Theater zu spielen und gemeinsame Ideen zu verwirklichen, wurde von zu wenigen aufgegriffen, um durchgeführt werden zu können;
 - an der von einer Teilnehmerin organisierten Besichtigung der Stadt Ludwigsburg mit anschließender Schloßführung nahmen einige Student(inn)en teil.
- Di., 20.9.88, vormittags: Exkursion nach Hohenheim, Institut für Agrartechnik
- nachmittags: Weiterfahrt nach Tübingen, Besuch bei EBÖG, Büro für Energieberatung und Ökologie
- Fr., 23.9.88: nach der Werkstattarbeit und dem Mittagessen:
 Schlußauswertung;
 Abschiedsfest
- Sa., 24.9.88: Abschlußrunde und Abreise
- Die allgemeine Kursleitung lag bei Mohan Dhamotharan, Universität Hohenheim;
 Alem Medrahtu, Fachhochschule Nürtingen; Maria Zarkadas, Universität Ulm;
 Ingrid Habermann, STUBE.

1.2. Werkstattarbeit

Die nachfolgenden Protokolle der Teilnehmer(innen) geben Einblick in die Arbeit und den Verlauf der Werkstätten "Basisgesundheitsversorgung" und "Einfache Kommunikationstechniken".

Werkstatt Angepaßte Technologie

Sie begann nach einer allgemeinen Einführung ihre praktische Arbeit mit dem Schnitzen eines Maiskolben-Entkerners, wobei die Teilnehmer(innen) sich Grundkenntnisse über Maschinen, Werkzeuge, Materialien und Sicherheit in der Werkstatt sowie einige Grundfertigkeiten wie Sägen, Hobeln, Schleifen u.ä. aneignen konnten.

Eine theoretische Einführung und Materialien zur Solartechnologie bildeten den Ausgangspunkt für den weiteren Teil dieser Werkstatt. Auf einem Schrottplatz wurde dann nach geeignetem Material gesucht, das für den Bau eines Nahrungsmitteltrockners sowie eines Sonnenkollektors zur Wasseraufbereitung genutzt wurde. Beide Teile wurden am vorletzten und letzten Tag getestet - und zwar mit Erfolg, obwohl die Sonne nicht so ganz mitspielte.

Die tägliche Aufwärmrunde sowie Zeiten zwischen den einzelnen Arbeitsschritten wurden zu einer inhaltlichen Auseinandersetzung

- über Sinn und Unsinn von Projekten der Angepaßten Technologie,
- über Werkstoffe hier und möglichem Einsatz im Heimatland,
- über die Anwendbarkeit im Heimatland bzw. ein Vergleich zwischen den Möglichkeiten hier und im Heimatland.

Insgesamt lief die Arbeit gut; die gesetzten Ziele wurden im großen und ganzen erreicht. Das Arbeitsklima, die Gruppenarbeit und die Zusammenarbeit mit und zwischen den Teilnehmer(inne)n war sehr gut und kooperativ.

WERKSTATT: EINFACHE KOMMUNIKATIONSTECHNIKEN

PROTOKOLL:

Unsere Werkstatt hat die Aufgabe, durch audiovisuelle Medien etwas zu informieren. Dazu gehören sowohl die 'print' als auch die 'nichtprint' Medien. Mit diesen Medien soll das Ziel erreicht werden dem Betrachter beim Sehen lesen oder hören etwas zu vermitteln.

In der erste Woche haben wir einigermaßen gelernt mit dem Fotoapparat umzugehen. Wir haben auch verschiedene Techniken der Fotografie gelernt (Entwicklung von Filmen, Vergrößerungen etc.). Am ersten Tag wurden uns verschiedene Kameras gezeigt und erklärt, wie sie funktionieren, was für Eigenschaften jede Kamera hat oder einfach was ein Knopf bedeutet.

Mit diesen technischen 'Grundkenntnissen' haben wir zwei Kameras gekriegt (Canon AE 1 und Nikkormat). Dann sind wir fotografieren gegangen.

In ca 24 Stunden haben wir dann 144 Schwarz-weiß Bilder gemacht!!!

Am nächsten Tag haben wir gelernt, wie man die Filme entwickelt. Die Schritte sind :

Entwicklungsbad

Stopbad

Fixierbad

Wasserbad

Trocknen

Aber bevor wir ins Labor gingen, haben wir mit geschlossenen Augen geübt, wie man mit geschlossenen Augen mit den verschiedenen Dingen, die man beim Entwickeln braucht umgeht. Danach haben wir in der Dunkelheit unsere Filme entwickelt. Es war eine schöne Erfahrung zu sehen, wie man mit einigen Flüssigkeiten einen Film "sichtbar" machen kann.

Die "Super-Kommunikationsgruppe" in Aktion!

Nach ca. zwei Stunden (Trockenzeit) haben wir angefangen, die Negative in Positive zu bringen (die sogenannten Fotos)

Dies alles beim roten Licht....!

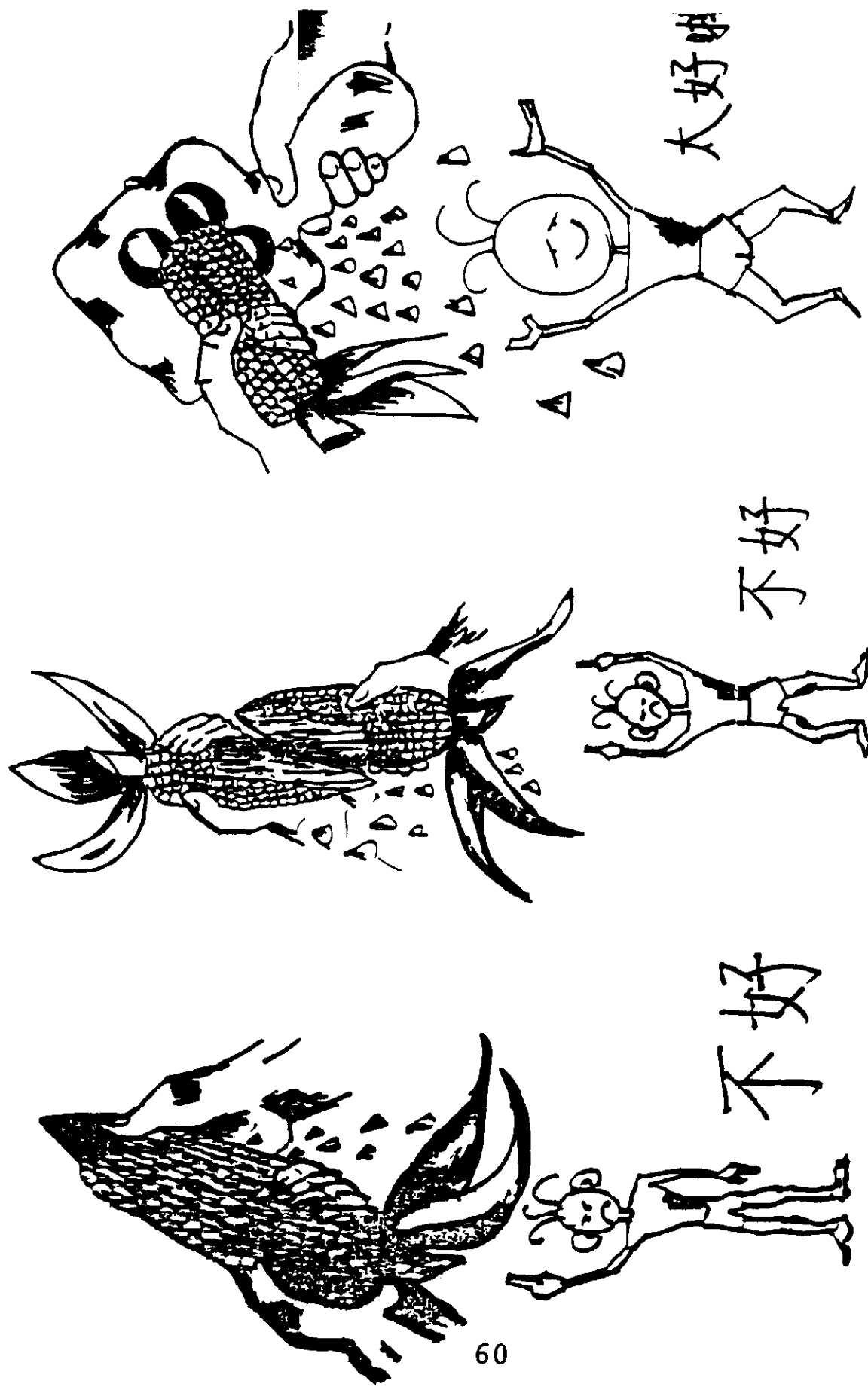
Das Gefühl, das man hat, wenn man ein selbstgemachtes Foto langsam auf dem Papier kommen sieht, ist unbeschreiblich...

Inzwischen haben wir auch Tricks gelernt, z.B. wie man ein Foto dunkler und heller oder unschärfer machen kann. In einer kurzen Zeit haben wir auch erfahren, wie Fotografie in unserem täglichen Leben oder in verschiedenen Bereichen (Kultur, Gesundheit, Technik, Politik usw. eine große Rolle spielt). In Zusammenhang mit diesem Aspekt haben wir auch eine Fotoausstellung besucht. Wir haben auch mit der Gruppe Basisgesundheitsversorgung darüber diskutiert, wie man die Kommunikationstechniken benutzen soll, um eine gewünschte Ziel zu erreichen.

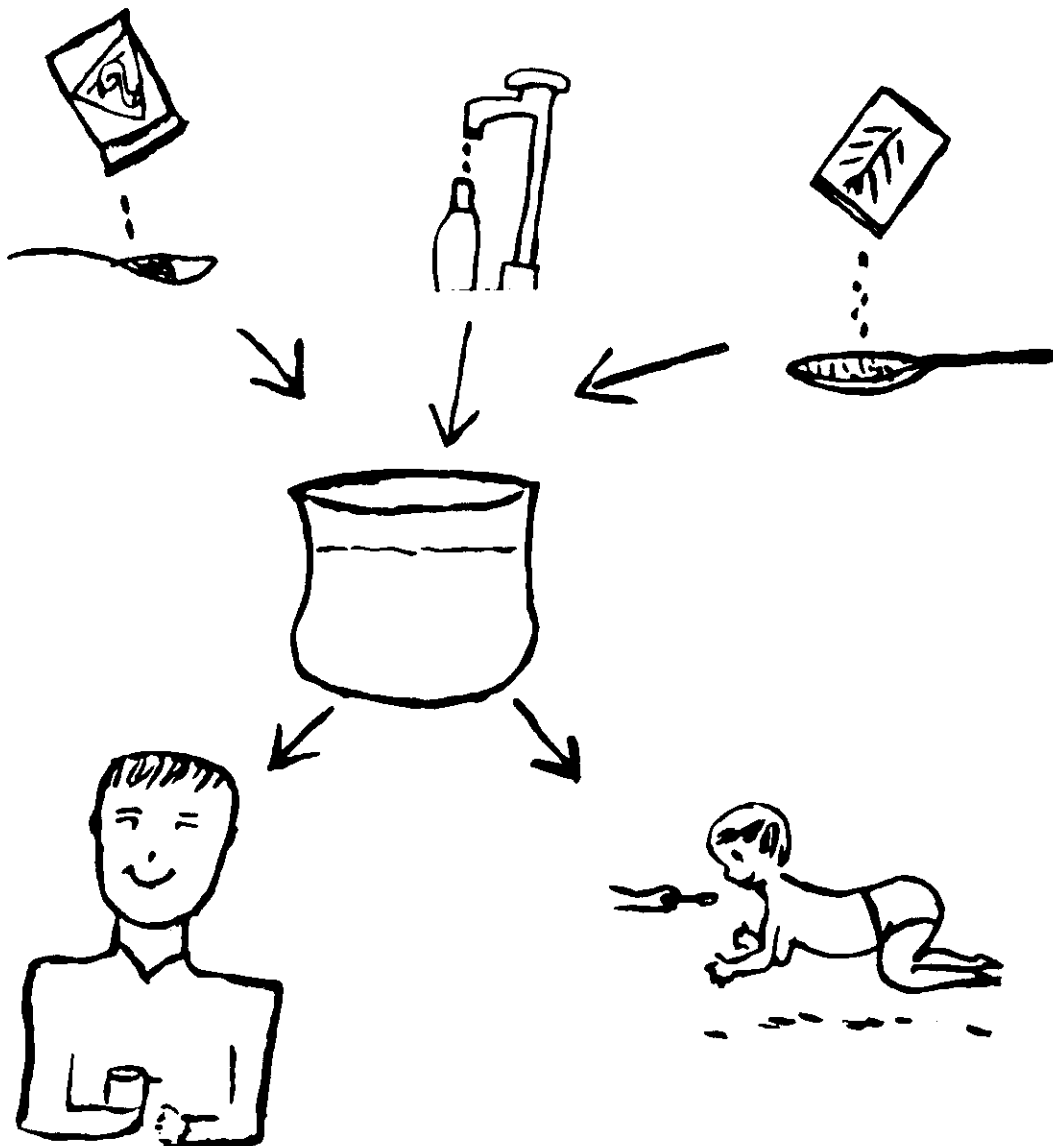
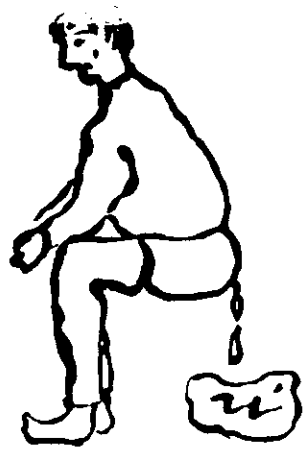
Dann haben auch gelernt, wie man Siebdruck macht. Wir haben zuerst mit der Gesundheitsgruppe und Angepaßte Technologie gruppe Plakate entworfen. Wir haben zuerst auf Papier gemalt. Dann haben wir es in ein Sieb das Bild übertragen und zwar mit einer Spezial Farbe. Dann haben das Sieb mit einem Klebmasse zugeschmiert. Nur da, wo wir gemalt hatten, konnte keine Klebmasse festsetzen. Nach einer Weile haben wir die gemalte Farbe mit einem Lösungsmittelherausgelöst.

Jetzt war das Sieb nur da für Druckfarbe durchlässig, wo wir zuerst gemalt hatten. Mit dieser Vorlage haben wir dann mit verschiedenen Farben Abzüge gemacht. Man konnte jetzt viele Abzüge von dem Plakat machen.

Der Gruppe kam außerdem die Aufgabe einer Koordination zwischen den Arbeiten der einzelnen Werkstätten zu; durch das Medium PLAKAT wurde je eine Arbeitsbereich der Werkstatt ANGEPAßTE TECHNOLOGIE und der Werkstatt BASISGESUNDHEITSVERSORGUNG für eine fiktive Zielgruppe dargestellt.



PLAKAT: Werkstatt "Angepaßte Technologie"
 Thema: Von traditioneller Handarbeit zur Arbeit mit einfachen, angepaßten technischen Hilfsmitteln



PLAKAT zur Werkstatt "Basisgesundheitsversorgung" 61
Thema: Durchfallerkrankung

WERKSTATT: BASISGESUNDHEITSVERSORGUNG

Am Anfang hat Oliver zwei Gruppen gebildet, und wir haben ein kleines Spiel gemacht. Das hat Spaß gemacht, und wir waren dann lockerer. Danach haben wir das Buch "Where there is no doctor" bekommen und uns wurde erklärt, wie das Buch aufgebaut ist und wie man damit arbeiten kann. Wir haben dann gleich angefangen damit zu arbeiten. Oliver zeigte uns Dias von Afrika. Vor allem wurde die Situation von Kindern dort gezeigt, sie waren hauptsächlich an Tuberkulose erkrankt oder hatten Husten. Wir haben dann versucht mit dem Buch versucht herauszufinden, wie man da helfen kann. Wir haben ausführlicher darüber unterhalten, welche Krankheiten mit Antibiotika behandelt werden müssen, und welche nicht. An einem konkreten Fall, Tuberkulose, haben wir uns überlegt, was sofort gemacht werden muß.

Am nächsten Tag gab es ein Überraschungstheaterstück. Luciana kam als Mutter mit einem kranken Kind. Sie war sehr verzweifelt, und sie hat es so überzeugend gespielt, daß wir erst mal sehr betroffen waren. Das hat uns sehr mitgenommen, und wir waren den ganzen Tag damit beschäftigt. Wir haben das Kind, was Durchfall hatte, mit Salz-Zuckerlösung behandelt.

Wir hatten noch eine Besprechung über Medien und deren Einsatz. Wir haben uns dann ausführlich über die Ernährungssituation in Entwicklungsländern unterhalten. Viele Kinder sind mangelernährt, aber viele sind auch nur falsch ernährt. Wir haben dann versucht mit Sachen, die es in Entwicklungsländern gibt, eine vollwertige Ernährung zusammenzustellen. Viele müssen ihre wertvollen Nahrungsmittel verkaufen, wie z.B. Eier, Milch etc., damit sie sich billigere Grundnahrungsmittel kaufen können. Manchmal wissen sie auch nicht genau, was alles für das Kind wichtig ist. Oft ist es auch so, daß beim Essen zuerst der Mann, dann ältester Junge kommt. Kleinkinder und Frau kommen als letzte und kriegen nur was übrig ist. Auch schwangere Frauen, die hochwertige Ernährung brauchen, kommen zuletzt.

Wir hatten noch eine Besprechung über Medien und deren Einsatz wegen dem Plakatentwurf. Dann haben wir uns ein Diavortrag über die hygienische Situation in einem Dorf gehört. Wir haben über die Situation in der "Dritten Welt" bezüglich Hygiene und Gesundheitsvorsorge

diskutiert. Danach haben wir uns konkret erarbeitet, was man alles beim Latrinenbau beachten muß. Wie groß, wie tief, wie weit von Wasserquelle usw. Wir haben uns auch informiert, wie die Gesundheitsarbeiter dort versucht haben, mit einem Theaterstück der Bevölkerung das Problem bewußt zu machen. Wir haben auch selber dazu Rollenspiele gemacht und dabei erfahren, daß die Gesundheitsarbeiter oft Vorurteile haben, überheblich sind etc. Nicht die Krankheiten sind wichtig, sondern die Menschen. Wenn man überheblich ist, dann erhält man weder Kontakt noch kann man sinnvoll arbeiten.

Dann kam die Paulette und hat über ein Projekt in Rwanda berichtet. Es ging um Geburtshilfe. Es war sehr interessant. Bei uns waren auch zwei Männer in der Gruppe, zuerst meinten sie, das sei Frauensache. Dann haben sie doch noch mitgemacht. In Rwanda war es in diesem Fall so, daß es traditionelle Hebammen und ausgebildete Hebammen gab. Sie haben in diesem Projekt versucht diese beiden zusammenzubringen. Wenn das Dorf weit abgelegen war, sind oft Frauen bei der Geburt gestorben. Weil die Kommunikation zwischen den traditionellen und modernen Hebammen nicht gut war.

Sie haben nun versucht, zu den traditionellen Hebammen Kontakt zu kriegen und ihr Vertrauen.

Dann haben sie im Projekt für die traditionellen Hebammen einen Kurs über Hygiene gegeben, und sie sind zu Geburtshelferinnen "ausgebildet" worden.

Es hatte bereits früher so einen Kurs gegeben, aber er war zu theoretisch und es war alles Frontalunterricht, und er war nicht fruchtbar. Jetzt haben sie, Paulette und andere, den Kurs praktisch gestaltet. Sie haben eine Puppe gebaut, und so konnten sich die Hebammen besser vorstellen, was man beachten muß.

Die ausgebildeten Krankenschwestern haben auch viel von den traditionellen Hebammen gelernt. Sie haben sie vorher nicht geschätzt, sie wollten nichts mit ihnen zu tun haben. Durch den Kurs haben sie gelernt, daß die Frauen auf dem Land zu den traditionellen Hebammen Vertrauen haben und daß sie auch viel wissen. So ist das Eis gebrochen. Die traditionellen Hebammen haben gelernt den Bauch zu beobachten und Komplikationen vorherzusehen. Wir haben dann Rollenspiele gemacht. Wir haben mit Flanellbildern, man kann Bilder auf Filz aufhängen, versucht partizipativ einen Kurs zu geben. Wir haben auch über Aids und die Folgen für Entwicklungsländer gesprochen.

Auch Verhütung war ein wichtiges Thema, aber da waren wir nicht einig, welche Methode nun richtig ist. Auf jeden Fall haben wir festgestellt, daß sich Männer bei Verhütung raushalten und es in den meisten Ländern eine reine Frauensache ist.

Am Ende haben wir noch ein Hustencocktail zusammengebraut, und es hat beim Fest vielen gut geschmeckt.

Insgesamt hat es uns sehr viel Spaß gemacht. Beim Entwerfen eines Plakats mit der Kommunikationsgruppe gab es einige Spannungen, aber wir haben es dann gelöst. Es war zu wenig Zeit, und wir konnten alle nicht gut malen.

1.3. Sonstige Aktivitäten und Angebote

Exkursion am Dienstag, den 20.9.

morgens:

Nach einem Rundgang (von Mohan geführt) auf dem Gelände der Universität Hohenheim trafen wir uns mit Herrn Lutz, Dipl.-Ing., vom Institut für Agrartechnik. Dieses Institut beschäftigt sich mit der Lebensmitteltrocknung durch Solarenergie und arbeitet in verschiedenen Projekten in diesem Bereich in Ländern der Dritten Welt. Neben theoretischen Erläuterungen konnten wir Prototypen und Schaubilder in der universitätseigenen Werkstatt sowie ein mit Sonnenenergie betriebenes Gewächshaus besichtigen.

nachmittags:

Das Mittagessen wurde in der Mensa der Universität Hohenheim eingenommen, dann ging es weiter nach Tübingen. Nach einer Einführung in die Arbeit des Büros für Energieberatung und Ökologie (EBOG) und einer Diskussion zu Energie/Ökologie im allgemeinen und in Bezug auf die technische Entwicklung der Länder der Dritten Welt wurden verschiedene Solarenergie-Projekte in Tübingen besichtigt. Den Teilnehmer(inne)n wurden einige von der EBOG verfaßte Informationsschriften zur Solarenergienutzung übergeben. Der Rest des Tages stand zur freien Verfügung; ortskundige Teilnehmer(innen) hatten sich für eine Stadtführung angeboten.

Neben der Werkstatt liefen, teilweise von den Teilnehmer(inne)n vorbereitet, folgende Aktivitäten:

- ein Abend zu Guinea, unterstützt durch den Dokumentarfilm "Frankfurt-Conakry"
- ein Abend mit Dias über die Dominikanische Republik
- drei Abende mit den Filmen bzw. Videos "Flaschenkinder", "Eine Saison in Hakari" und "Kinder dieser Welt" (Alphabetisierung)
- ein Theaternachmittag mit Diskussion zur Verschuldungsproblematik mit der Dritte-Welt-Theatergruppe aus Hohenheim
- ein Bericht über eine Zwischenheimreise nach Nicaragua
- ein großes Abschiedsfest mit persischem und brasilianischem Essen im dekorierten Saal mit Darbietungen und Tanz.

2. Auswertung

Schriftliche/mündliche Auswertung der Teilnehmer(innen):

Die größte Zahl der Teilnehmer(innen) kam aufgrund unserer Einladung oder über Freunde zu den Sommerwerkstätten, nur zwei über Bekanntmachung an ihrer Universität.

Für die meisten Teilnehmer(innen) ist die Dauer von zwei Wochen gerade richtig, zwei plädierten für 3-4 Wochen, ein großer Teil erachtet maximal zehn Tage als ausreichend. Die Auswahl der Werkstätten wurde mit gut bis sehr gut bewertet, ein Teilnehmer fand seine Interessen nicht vertreten.

Vorschläge für andere Werkstätten und STUBE-Seminare waren:

- Alphabetisierung/Bildung und Politik
- Ernährung
- Stromversorgung
- Technologietransfer zwischen Europa und der Dritten Welt
- Politik der Dritten Welt
- Ökologie (z.B. Müll/Glas-Recycling)
- Maltechniken/Instrumente spielen und selber bauen
- Drucktechnik
- Textverarbeitung
- Basisbetriebswirtschaft/Grundkenntnisse im Bankwesen
- Tourismus
- Kirche und Dritte Welt.

Zu den einzelnen Werkstätten äußerten sich die Teilnehmer(innen) durchweg positiv; als besonders wichtig wurde

- die Kopplung von Theorie und Praxis,
- die Möglichkeit des Selbermachens,
- die Auseinandersetzung in einem multikulturellen, interdisziplinären Team,
- die Sensibilisierung für alternative Möglichkeiten gewertet.

Die Idee der Sommerwerkstätten wird allgemein als sinnvolle Ergänzung zum Studium angesehen, auch da, wo sie das eigentliche Studium nicht unmittelbar berührt... "hat mir geholfen, mein Studium aus einer anderen Perspektive zu sehen", "war nicht wichtig für mein Studium, aber für mein Leben allgemein".

Es wird der Aspekt des gemeinsamen Lernens und Tuns mit einer Gruppe von Menschen aus verschiedenen Ländern betont, "die eines gemeinsam haben: die Abhängigkeit, Armut, Ohnmacht gegenüber den Industrieländern."

Die Exkursion fand unterschiedliche Resonanz - von Begeisterung bis Langeweile. Die einzelnen Werkstattleiter wurden durchweg mit guter bis sehr guter Bewertung bedacht, sowohl was die fachliche Kompetenz anbelangte, als auch der Umgang mit den Student(inn)en.

Bei der Frage nach der Bewertung der Gesamt-Kursleitung wurde mit Zurückhaltung geantwortet, insbesondere was die STUBE-Referentin anbelangte. Sie war für einige Teilnehmer(innen) nicht genügend präsent.

Die Verpflegung und Unterbringung wurde im Schnitt mit "gut" bewertet. Kritik fand:

- die räumliche Trennung zwischen Wohnheim und Werkstatt
- die Doppelbelegung der Zimmer (2 x)
- das Fehlen von Snacks und Getränken am Abend (1 x)
- die Weigerung, einem Teilnehmer Bargeld dafür zu zahlen, daß er nicht im Jugendwohnheim wohnen wollte (1 x).

Für das Zusammenleben bzw. Zusammenarbeiten gab es die Punkte:

- sehr gut
- gut
- anregend
- es geht
- könnte lockerer sein.

Bemängelt wurde auch die fehlende Freizeit und das Nichtorganisieren der Freizeit bzw. der Abende durch STUBE. Einige Teilnehmer(innen) fühlten sich dadurch allein gelassen.

Kritik wurde ebenfalls geübt an einer nicht ausreichenden Verbindung zwischen den drei Werkstätten und das Fehlen/der Mangel an gemeinsamen Aktivitäten der Gesamtgruppe.

Insgesamt haben jedoch die Werkstätten als eine Lernform, bei der die Teilnehmer(innen) aktiv und praktisch beteiligt sind, Anklang gefunden.

3. Des Kurses insgesamt

Bei der Verplanung der nächsten Sommerwerkstätte ist besonderes Augenmerk zu legen auf die Möglichkeiten

- der Verbesserung der Kommunikation und Kooperation zwischen den Teilgruppen sowie der Vernetzung der Werkstätten
- der gemeinsamen Freizeitaktivitäten
- der Motivation zu mehr Eigeninitiative der Teilnehmer(innen).

Die Gruppe war sehr heterogen zusammengesetzt, sowohl was das Erfahrungs-, Kenntnis- und Sprachniveau anbelangt. Die Unterschiede der Sprachbeherrschung, in den Vorkenntnissen und in den Erfahrungen haben sicherlich stark mitgewirkt bei der allgemein fehlenden Eigeninitiative und einer gewissen Schüler- und Versorgungshaltung.

Wenn möglich, sollte bei der Auswahl der Teilnehmer(innen) auf das Zustandekommen einer von den Voraussetzungen her einheitlicheren Gruppe geachtet werden. Die vergangenen Jahre haben jedoch gezeigt, daß es außerordentlich schwierig ist, einen Zeitraum für die Sommerwerkstätten zu finden, der den Möglichkeiten und Bedürfnissen einer breiten Studentenschaft entgegenkommt. Wir werden somit vermutlich immer wieder mit der Schwierigkeit konfrontiert sein, aus einer nicht überreichlichen Zahl von Anmeldungen eine angemessene Auswahl zu treffen.

Unsere Bemühungen richten sich neben einer Intensivierung der Werbung für die Sommerwerkstätten deshalb auch darauf, Konzepte zu erarbeiten, die den besonderen Schwierigkeiten in der Arbeit mit einer derart heterogenen Gruppe noch mehr Rechnung tragen können.

Für einige Teilnehmerinnen erwies es sich als problematisch, daß die STUBE-Referentin nicht ständig im gewünschten Maß vor Ort zur Verfügung stand. Sie war zeitweise durch andere Verpflichtungen und Prioritäten, die sich aus dem STUBE-Alltag ergaben, sowie durch die zeitliche Überschneidung mit anstehenden Vorbereitungen der Winterakademie anderweitig gebunden. Dies machte nochmals die Wichtigkeit eines intensiven Austausches des Leitungsteams bereits in der Planungsphase deutlich, insbesondere, wenn das Team das erste Mal zusammenarbeitet.

Insgesamt waren die Sommerwerkstätten erfolgreich und wurden auch von der überwiegenden Zahl als ein Gewinn angesehen.

Die Sommerwerkstätten sind auf jeden Fall ein wichtiges Element im STUBE-Konzept.



Pläne für eine bessere Zukunft verwirklichen

In der Werkstatt des Jugendhauses „Mitte“ entstehen neue Ideen für den Alltag in Entwicklungsländern. Studenten aus der Dritten Welt lernen „angepasste Technologien“ zu verwirklichen. Das Studium der Pläne ist Voraussetzung.

Foto: Susanne Kern

Ein vielfältiges Programm für Studenten aus der Dritten Welt

Entkerner nach Handbuch

Studenten wollen alternative Techniken für den Alltag lernen

Von unserem Mitarbeiter Guido Heinen

Diecre Zaeri ist Politikwissenschaftler und stolz auf seinen Maiskolbenentkerner. Das einfache Gerät, das ohne Strom im Einhandbetrieb Körner und Kolben trennt, ist aus Holz gefertigt. In der Projektgruppe „Angepasste Technologien“ des „Studienbegleitprogramms“ für Studenten aus der „Dritten Welt“ (Shubel), das zur Zeit im Jugendhaus Mitte angeboten wird, war der Maisentkerner die erste gemeinsame Arbeit der Studenten. Jetzt soll ein Solar-trockner für Früchte, Reis oder andere Nahrungsmittel hergestellt werden. Die schwarz bemalten Holzwanne stehen schon in der Werkstatt, aber es bleibt noch einiges zu tun. Diecre von der Elfenbeinküste: „Es macht sehr viel Spaß, mit den vielen Leuten hier zusammenzuarbeiten.“

Für zwei Wochen haben sich 22 Studenten aus 16 Nationen zusammengefunden, um auf Einladung der evangelischen Kirche und des Ministeriums für Wirtschaft, Mittelstand und Technologie „kleine Fertigkeiten für den Alltag zu lernen“, wie Maria Zarkadas aus Griechenland sagt, die bei „Stube“ als Projektleiterin mitarbeitet. Die Studenten, die in Baden-Württemberg eingeschrieben sind, studieren alle nur vorstellbaren Fächer – vom Biochemiker über den Neuphologen bis hin zum Zahnmed-

iziner ist alles vertreten. „Das gemeinsame Erlebnis ist für uns alle sehr wichtig“, sagt Maria. Jeden Tag essen und arbeiten die Studenten von 9 bis 17 Uhr gemeinsam; danach stehen Gespräche, Ausflüge oder Museumsbesuche auf dem Programm.

Was aber macht ein Informatiker aus Ghana mit einem Maiskolbenentkerner? Die Arbeit in den drei Werkstätten „Angepasste Technologien“, „Basissundheitsversorgung“ und „Einfache Kommunikationstechniken“ soll nicht direkt auf den Alltag vorbereiten. „Uns geht es darum, Bewußtsein für alternative Möglichkeiten in der Alltagswelt zu wecken“, sagt Maria Zarkadas. Sie studiert selbst im neunten Semester Medizin und macht schon länger bei „Stube“ mit.

Die einzelnen Projekte sind bis ins Detail durchdacht und größtenteils einem international bekannten Handbuch für einfache Technologien entnommen. Bei der Arbeit tauchen ganz neue Vorgaben auf, die hierzulande wenig bekannt sind: Die hohe Luftfeuchtigkeit in vielen Entwicklungsländern muß genauso bedacht werden wie die Sicherung von Trocknenobst vor Ungeziefer und Skorpionen. „Wir würden uns wünschen, daß es bald noch viel mehr solcher Projekte gibt“, sagt Maria Zarkadas.

Kambiz Ghawami

"Einheimische Fachkräfte" von bundesdeutschen Hochschulen in Afrika, Asien und Lateinamerika.

"Jetzt habe ich in Darmstadt fast 8 Jahre lang Maschinenbau studiert, aber ob ich dieses Wissen zuhause in Togo gebrauchen und ob ich überhaupt eine Stelle erhalten werde, ja, das ist mir unklar und ungewiß", sagt der togolesische Student in einem reintegrations-vorbereitenden Seminar des World University Service (WUS) für aus-ländische Studierende und Hochschulabsolventen und bringt damit die gegenwärtige Diskussion um den "Einsatz einheimischer Fachkräfte" auf den Punkt.

Neben der Problematik der Studieninhalte bundesdeutscher Hochschulen und deren Relevanz für Berufstätigkeiten in Entwicklungsländern ist eine entscheidende Frage die Kenntnis bzw. Unkenntnis ausländischer Studierender und Hochschulabsolventen über die Arbeitsmarktlage in ihren Herkunftsländern, die ausländische Hochschulabsolventen verunsichern und die Reintegration behindern. Verständlicherweise kann man nach fast 8 - 10 jähriger Abwesenheit von zuhause von niemanden erwarten, daß er die jeweiligen Entwicklungen auf dem einheimischen Arbeitsmarkt kennt, noch kann man erwarten, daß er jene Beziehungen hat um die entsprechenden Stellenausschreibungen zu nutzen. Um diesen Problemen des Ausländerstudiums, Studieninhalte und Reintegration, eine

für alle Beteiligten - ausländische Studierende, bundesdeutsche Hochschulen und Ministerien sowie den jeweiligen Herkunftsstaaten - befriedigenden Lösung zuzuführen, hat WUS in den letzten 10 Jahren ein System studienbegleitender Reintegrationsinstrumentarien entwickelt und eingesetzt, die es erlauben, die eingangs zitierte Unsicherheit zu begegnen. Im einzelnen sieht das 6-Punkte-Programm speziell für Studierende aus Afrika, Asien und Lateinamerika an bundesdeutschen Hochschulen, die nicht von einer Stipendienstelle gefördert werden, folgende Maßnahmen vor:

1. **Ferienakademien/Werkstätten**
 - Studienkollegphase
 - Grundstudiumsphase
 - Hauptstudiumsphase
2. **Seminare**
3. **Zwischenheimreisen**
4. **Förderung von Hospitationen und Volontariaten in Entwicklungsprojekten**
5. **Schulung von Fachmentoren und Studienberatern**
6. **Motivierung und Weiterbildung von ProfessorenInnen**

Ferienakademien/Werkstätten

In vorlesungsfreien Zeiten werden in 14tägigen Seminaren und Werkstätten je nach Studienstand und Herkunftsregion der Studierenden integrations-spezifische Fragestellungen (Studienkollegiaten) und interdisziplinäre Fragestellungen der Entwicklungszusammenarbeit behandelt und praktische Modelle aus dem Bereich der angepaßten Technologien erprobt (Grund- und Hauptstudiumsphase).

Seminare

In Wochendseminaren werden spezielle Themenstellungen der Entwicklungszusammenarbeit besprochen und Anregungen für ein selbständiges Eigenstudium der besprochenen Themen gegeben. Es werden Techniken vermittelt, wie örtliche Gruppen von ausländischen und deutschen Studierenden eigenständig Veranstaltungen organisieren können.

Zwischenheimreisen

Seit langem gefordert und leider erst in Baden-Württemberg realisiert, sollen ausländische Studierende die Möglichkeit erhalten, zur Anfertigung von Examensarbeiten nach Hause zu fahren, um vor Ort Material für Examensarbeiten mit Entwicklungsländerbezug zu sammeln. Hierdurch soll auch eine Vorbereitung für ihre spätere berufliche Reintegration geleistet werden und was genauso wichtig ist, nach Jahren des Auslandsaufenthaltes wieder einmal die Familie und Freunde wiederzusehen. Die bisherigen Erfahrungen mit durchgeführten Zwischenheimreisen sind sehr positiv, so daß nicht nur der Wissenschaftliche Beirat beim BMZ, sondern auch der Wissenschaftsrat, die Kultusministerkonferenz und nicht zuletzt die Bundesregierung in der Beantwortung einer Großen Anfrage der Koalitionsfraktionen, die Förderung von Zwischenheimreisen als wichtiges Instrumentarium einer sinnvollen reintegrationsvorbereitenden Maßnahme betrachten.

Hospitation und Volontariat

Will man dem Anspruch des "Umdenkungsprozesses im BMZ" gerecht werden und neue Wege des Einsatzes einheimischer Fachkräfte fördern, so bietet sich u.a. an, ausländischen Studierenden im Hauptstudium eine Hospitationsmöglichkeit bei Projektpartnern von bundesdeutschen Entwicklungsdiensten (DED, DÜ, AGEH, WFD, Eirene) zu ermöglichen.

Den Studierenden wird die Möglichkeit gegeben, die Realität ihrer Länder bzw. Drittländer im Rahmen der Entwicklungsdienste kennenzulernen bzw. wiederzuerkennen und den einheimischen Projektpartnern der Entwicklungsdienste die Möglichkeit zu eröffnen, unverbindlich eventuell vorhandene Vorurteile gegenüber "einheimischen Studierenden von bundesdeutschen Hochschulen" abzubauen. Diese Hospitationen sollten 3-6 Monate dauern. Die jeweiligen

Reisekosten samt einem Taschengeld sollte der Hospitant bzw. Hospitantin erhalten. Nicht selten werden die Hospitationsaufenthalte auch die Grundlage späterer Examensarbeiten bilden.

Volontariate sollen Hochschulabsolventen ebenfalls die Möglichkeit bieten zwischen 6-18 Monaten bei Projektpartnern von Entwicklungsdiensten ein Volontariat durchzuführen und in dieser Zeit sowohl einige Berufserfahrungen zu sammeln als auch die Möglichkeit zu haben, sich auf dem heimischen Arbeitsmarkt nach Berufsmöglichkeiten zu erkundigen. Für die einheimischen Projektpartner der Dienste ist in dieser Volontariatszeit die Chance gegeben, zu prüfen, ob sie nicht eventuell längerfristig mit dem Volontär zusammen arbeiten wollen.

Die Punkte Schulung von Fachmentoren und Studienberatern sowie Motivierung und Weiterbildung von Professoren sollen und werden in enger Abstimmung mit den Hochschulen durchgeführt und sind von entscheidender Bedeutung. Der Erfolg und auch die künftige Attraktivität eines Studiums an bundesdeutschen Hochschulen wird mit davon abhängig sein, ob es gelingt durch eine "Qualifizierungs-Offensive" eine Anhebung des im internationalen Vergleichs "niedrigen Level's" bundesdeutscher Studienberater und Professoren in entwicklungsländerorientierten Fragestellungen zu erreichen.

Will man im BMZ den Ankündigungen des "Umdenkungsprozesses" der personellen Zusammenarbeit Taten folgen lassen, so müßten die bereits vorhandenen Ansätze konsequent gefördert und insbesondere Möglichkeiten der Förderung von Zwischenheimreisen und Hospitations-/Volontariatsplätze geschaffen werden. Das Potential von jährlich annähernd 2500 Absolventen bundesdeutscher Hochschulen aus Afrika, Asien und Lateinamerika muß stärker als bisher in die Entwicklungszusammenarbeit miteinbezogen werden.

Sieht man von wenigen erfolgreichen Ausnahmen der finanziellen Unterstützung für studienbegleitender Maßnahmen seitens staatlicher Stellen einmal ab, hat bisher nur die evangelische Kirche nachhaltig diese, hauptsächlich von ausländischen Studierenden und Absolventen selber entwickelten Programmen finanziell unterstützt und den hohen innovativen Stellenwert von STUBE-Programmen erkannt.

Seitens der katholischen Kirchen ist demgegenüber ein Engagement für STUBE-Programme nicht feststellbar. Offensichtlich hält man in der Katholischen Kirchenhierarchie eine "kleine überschaubare Elite-Förderung" mit "Nobel-Bildungsveranstaltung" wie Sie eher in vergangenen Jahrzehnten üblich waren, im Zuge von restaurativen Entwicklungen innerhalb der Katholischen Amtskirche für "angepaßt".

Die Chance, des Einsatzes von ausländischen Absolventinnen und Absolventen bundesdeutscher Hochschulen in Projekten der Entwicklungszusammenarbeit sollte auch auf dem Hintergrund gesehen werden, daß die Entwicklungsdienste in ihrer Grundpräambel unisono feststellten", daß sie aufgrund des Fachkräftemangels in Entwicklungsländern temporär Entwicklungshelfer entsenden wollen und ihr Engagement in Entwicklungsländern zeitlich befristet sei". Nun, nach über 25 Jahren Entwicklungsdienstgeschichte, ist es wohl an der Zeit nachzudenken, ob nicht mittlerweile genügend "einheimische Fachkräfte" vorhanden sind. Die Entwicklungsdienste sollten sich ernsthaft Gedanken machen , ob Sie nicht in einem Großteil ihrer jetzigen Einsatzländer "überflüssig" sind, und letztendlich nur deshalb seitens ihre Partner in Entwicklungsländern um Mitarbeit und der Entsendung von Entwicklungshelferinnen und -helfer gebeten werden, weil diese für den einheimischen Projektträger "kostenlose Arbeitskräfte" darstellen, die er ansonsten selber nicht bezahlen könnte.

Nicht unerwähnt sollte in diesem Zusammenhang der hohe Stellenwert des "Lernen in der Dritten Welt" seitens der der Entwicklungshelferinnen -helfer bleiben, das sehr wichtig und sinnvoll ist. Dieses "Lernen" sollte jedoch nicht dazu führen, das einheimische Fachkräfte von bundesdeutschen Helfer und Helferinnen auf dem Arbeitsmarkt verdrängt werden.

Neue Ansätze in der Arbeit von Entwicklungsdiensten sind dringend notwendig, will man tatsächlich "Entwicklung in der EINEN WELT".

**Verzeichnis
der lieferbaren Hefte**

AUSZEIT und "ew"-Entwicklungsländer seit 1969

1989

AUSZEIT 20 Nr. 1/2
Studienbegleitprogramme

1988

AUSZEIT 19 Nr. 3/4
Betr. Notfond

AUSZEIT 18 Nr. 1/2
Ausländische Studentinnen

1987

AUSZEIT 17 Nr. 1/2
Multiplikatorenseminar
Studienbegleitprogramme
Medizin in Entwicklungsländern

1986

AUSZEIT 16 Nr. 4/5
Aktuelle Retroperspektive des Ausländerstudiums

AUSZEIT 15 Nr. 2/3
Ausländische Studentinnen

AUSZEIT 12 Nr. 3/4
Reintegration von Hochschulabsolventen aus Lateinamerika

AUSZEIT 11 Nr. 1/2
Orientierungseinheiten für ausländische Studenten
Praxisberichte

1984

AUSZEIT 10 Nr. 2/3

Ferienakademien
Entwicklungspolitische Studienbegleitung
Praxisberichte

AUSZEIT 9 Nr. 1

Studienberatung für Ausländer
Berichte aus der Praxis

1983

AUSZEIT 8 Nr. 4/5

Hochschulzugang von Ausländern
Entwicklung und Rechtsprechung

AUSZEIT 7 Nr. 3

Soziale Situation und Probleme ausländischer Studenten

1982

AUSZEIT 3 Nr. 1/2

Hochschulausbildung für Dritte Welt Studenten
in West Europa
Studie und Dokumentation

AUSZEIT 4 Nr. 3/4

Neuregelung der Zulassung für ausländische Studenten
aus Entwicklungsländern
Analysen und Dokumente - II. Teil

AUSZEIT 5 Nr. 5

Studienkollegs - Propädeutikum oder Kapazitätssteuerung

1980 "ew" Entwicklungsländer

Nr. 3/4 Ausländerrecht und Asylrecht
Berichte und Dokumentation

1978

Nr. 1/2 Probleme des Ausländerstudiums

1977

Nr. 4/5 Ergebnisse der Konferenz für internationale
wirtschaftliche Zusammenarbeit (KIWZ)

1976

Nr. 1/2 Medizinische Versorgung in der Dritten Welt und
Ausländerstudium in der Bundesrepublik Deutschland

Nr. 3/4 Dokumentation der geplanten Grundsatzklärung der
Bundesregierung zur Ausbildung von Ausländern in der
Bundesrepublik

Nr. 6 Dokumentation: Urteil des Verwaltungsgerichts Aachen zur
Frage der Feststellungsprüfung für Türken (Griechen)

1975

Nr. 1 Technologie, technisch wissenschaftliche Intelligenz und
Ausländer der Dritten Welt

Nr. 2 Stellungnahme Nordrhein-Westfalens gegenüber der KMK zur
Reform des Studienkollegs und der Ausländerzulassung

Nr. 3 Ausländerstudium und Reintegration
Bericht einer Studienreise durch die Türkei und den Iran

Nr. 4 Die Entwürfe für die neuen Rahmenordnungen

1974

- Nr. 2 Änderungsvorschlag für die" Rahmenordnung für
ausländische Studienbewerber der KMK"

- Nr. 4 Die Beziehungen zwischen der EG und den afrikanischen
Staaten

1973

- Nr. 2 Zulassung von ausländischen Studienbewerbern in NC
Fächern
Visa für ausländische Studenten

- Nr. 3 Numerus Clausus in anderen Ländern
Rückzahlung vom Stipendien

- Nr. 4 ZVS - Ausländerverfahren

- Nr. 5 Dokumentation: Struktur und Aufgabenstellung des
Akademischen Auslandsamtes und Modelle

BILDUNG REPRESSION

Beitrag

Justus Ellis
NAMIBIA
1985, 144 Seiten, Abbildungen und
Karten, 10.00 DM

Sarah Graham-Brown
PALÄSTINA
1987, ca. 230 Seiten, Abbildungen
und Grafiken, 14.00 DM

Arun Kotenkar
AUSLÄNDISCHE STUDENTEN
in der Bundesrepublik Deutschland
am Beispiel der Universität Frankfurt
1986, 148 Seiten, 10.00 DM

Manfred Ehling
ALS AUSLÄNDER AN
DEUTSCHEN HOCHSCHULEN
1987, 563 Seiten, 24.00 DM

Martin Kunz
DRITTE-WELT-LÄDEN
1987, 400 Seiten, 19.80 DM

Werner Nell
GESELLSCHAFT ALS KULTUR
1987, 400 Seiten
zahlreiche Schaubilder, 24.00 DM

WUS

WORLD UNIVERSITY SERVICE

Goebenstraße 35 6200 Wiesbaden

Telefon (0 61 21) 4 55 25