

Auszeit 45, Nr. 1/2
40. Jg. 2004

Die Verantwortung der Hochschulen für
Bildung S Ü D - N O R D
eine nachhaltige und gerechte Entwicklung

WUS

World University Service

T
I
E
Z
S
U
A

auszählen (sw, V.), (Boxen: Ein am Boden liegender, hockender, sitzender Boxer wird vom Ringrichter im Sekundentempo 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.

IMPRESSUM

Herausgeber World University Service
 Deutsches Komitee e.V.
 Goebenstraße 35
 65195 Wiesbaden
 Tel.: 0611/446648
info@wusgermany.de
www.wusgermany.de

Redaktion Dieter Hampel, Dr. Jutta Voigt

Redaktionelle Mitarbeit an dieser Ausgabe
 Sanchita Basu, Lucia Muriel

Titel an.SICHT kommunikationsagentur
 H. Boller Wiesbaden

Druck Gegendruck
 Scharnhorststraße 9
 65195 Wiesbaden
 Tel.: 0611/441320

Bezug WUS – World University Service

Alle Rechte vorbehalten.
 Nachdruck mit Quellenangaben
 erlaubt gegen Übersendung von
 zwei Belegexemplaren

Namentlich gekennzeichnete Beiträge
 geben nicht in jedem Fall die Meinung
 des Herausgebers und der Redaktion
 wieder.

Diese Publikation wurde aus Mitteln des Bundesministerium für Bildung
 und Forschung gefördert.

INHALTSVERZEICHNIS

Bildung Süd-Nord – Verantwortung der Hochschulen für eine nachhaltige und gerechte Entwicklung	5
Ausländerstudium: Zwischen Integration im Studienland und Reintegration im Herkunftsland	7
Lernen, wie man genau hinsieht und versteht	12
Von der „Arbeitsstelle Dritte Welt“ zur „Arbeitsstelle Globales Lernen und Internationale Kooperation“	18
Der Ausbeutung und Exklusion widerstehen. <i>Educación Popular</i> und Befreiungspädagogik in Lateinamerika	34
„Auge um Auge macht blind“ (M. Gandhi) - Nachdenken über die Folgen und die Bedeutung der Symbole der Attentate des 11. Septembers 2001	51
Bericht über die Studienreise einer internationalen Projektgruppe	68

Die eigene Person als Werkstatt von Antirassismus	78
Eurozentristisches Lernen versus antirassistische Pädagogik	84
José, ein potentieller Rechtsextremist mit schwarzer Hautfarbe	91
Struktureller Rassismus am Beispiel der „Deutschen Schule“	98
Ein Mentor für uns aus dem Süden	112
Verzeichnis der zur Zeit lieferbaren Auszeit-Hefte	118

Dr. Kambiz Ghawami

Bildung Süd-Nord – Verantwortung der Hochschulen für eine nachhaltige und gerechte Entwicklung

Beim Weltgipfel für nachhaltige Entwicklung im September 2002 in Johannesburg beschloss die Weltgemeinschaft einen Aktionsplan zur Nachhaltigen Entwicklung und wies der Bildung eine herausragende Bedeutung zu. Der Aktionsplan enthält detaillierte Handlungsempfehlungen, die der übergeordneten Zielsetzung folgen, den Zugang zu Bildung insbesondere in Entwicklungsländern deutlich zu verbessern und auf „allen Bildungsebenen die nachhaltige Entwicklung in die Bildungssysteme zu integrieren und so die Bildung in stärkerem Maße zum Schlüsselkatalysator für den Wandel zu machen“.

Die Vollversammlung der Vereinten Nationen hat am 20. Dezember 2002 die Jahre 2005 bis 2014 zur Weltdekade „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“ ausgerufen und damit eine der zentralen Empfehlungen des Weltgipfels für nachhaltige Entwicklung umgesetzt. Der Deutsche Bundestag hat ebenfalls sich der Thematik angenommen (BT-Drucksache 15/3472 vom 30.6.2004) und die Bundesregierung aufgefordert, „aktiv den Aktionsplan zur UN-Weltdekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ auf den Weg zu bringen“.

Dies bedeutet für die Hochschulen, sich ebenfalls zu engagieren und die Studiengänge und Forschungsaktivitäten darauf hin zu überprüfen, ob sie dem Leitgedanken der NACHHALTIGKEIT gerecht werden. Mit wenigen Ausnahmen ist die Diskussion innerhalb der Hochschulen hierzu noch nicht erfolgt und es werden die Chancen der gegenwärtigen Umstellungsphase von Diplomstudiengänge auf Bachelor- und Masterabschlüsse nicht genutzt, sich auch inhaltlich im Studienangebot fit zumachen für eine nachhaltige Zukunft, für ein Wissenschaftsangebot, das den Kriterien der Nachhaltigkeit standhält. Berits vor dem Beschluss der UN zur Ausrufung einer Weltdekade im Dezember 2002 hatten die Hochschulen die Chance, die bereits vom Aktionsplan des Weltgipfels „Umwelt und Entwicklung“ 1992 in Rio mit dem Agendaprozeß 21 angestoßen wurde, nicht ergriffen und kostbare 12 Jahren verstreichen lassen, in der die

Hochschulen sich einer eignen Prüfung hätte stellen können, ob sie an einer zukunftsfähigen Gesellschaft mitarbeiten wollen und können. Mit wenigen Ausnahmen haben die Hochschulen bis heute ihr Studienangebote nicht einem „Nachhaltigkeits-Check“ unterzogen und entsprechende Änderungen vorgenommen.

Dieses Defizit hat auch der Deutsche Bundestag erkannt und fordert in seinem Beschluss vom 30.6.2004 die Bundesregierung auf „gemeinsam mit den Ländern darauf hinzuwirken, den Beitrag der Hochschulen zur Förderung einer nachhaltigen Entwicklung auf den Ebenen Schaffung, Vermittlung, Verbreitung und Nutzung von Wissen zu erhöhen. Zu diesem Zwecke sollten interdisziplinäre Ausbildungs- und Forschungsprogramme ausgebaut, Stipendienprogramme und Nachwuchsförderprogramme intensiviert und hochschulübergreifende Partnerschaften initiiert werden.“

Das das Thema NACHHALTIGKEIT in den Hochschulen mit Leben erfüllt werden kann, zeigen die Beiträge in dieser AUSZEIT.

Dr. Anthony Etienne, ein viel zu früh gestorbener Förderer der Internationalisierung der Hochschulen, dem diese Ausgabe auch gewidmet ist, hat durch seine Arbeit an der TU-Berlin, als Gutachter internationaler Organisationen und als Netzwerker im besten Sinne des Wortes dazu beigetragen, Initiativen von Studierenden und Lehrenden zu vernetzen. Er hat auch dazu beigetragen, den Blick des Südens, die Sichtweisen und Erkenntnisse von Studierenden und Lehrende aus Afrika, Asien und Lateinamerika in die bundesdeutsche Hochschulen einfließen zu lassen.

Dr. Anthony Etienne

Ausländerstudium: Zwischen Integration im Studienland und Reintegration im Herkunftsland

Die Reintegration in das Herkunftsland ist ein langer und komplexer Prozess, der spätestens mit der Einreise in das Studienland beginnt und mit der Rückkehr ins Herkunftsland noch nicht beendet ist. Zwischen dem Beginn des Aufenthaltes und der Rückkehr liegt ein jahrelanges Studium, das die Studierenden aus Afrika, Asien und Lateinamerika in verschiedener Hinsicht verändert.

Die folgenden 10 Thesen wurden von Prof. Dr. Karcher entwickelt¹. Unsere Vorstellung war es, sie von den ausländischen Studierenden im aus den o.g. Ländern überprüfen zu lassen. Die folgenden Erläuterungen sind nun das Ergebnis aus Diskussionen, die ich mit einer Gruppe von 30 ausländischen Studierenden im Rahmen einer Ringvorlesung zum Thema „Lernen und Handeln im globalen Kontext“ an der TU Berlin am 04.02.2000 zur Erinnerung an Prof. Karcher geführt habe. Die Erläuterungen sind strikt als komplementär zu seinen Thesen zu verstehen, die er leider nicht mehr mit uns diskutieren konnte.

These 1: Die Internationalisierung des Lebens und damit auch der Arbeitsmärkte nimmt dramatisch zu. Demgegenüber ist bei vielen deutschen Hochschulen ein Internationalisierungsdefizit festzustellen.

Globalisierung und somit die Internationalisierung des (Berufs)-lebens stellt ein wichtiges Problem für die Studierenden aus Afrika, Asien und Lateinamerika dar. Der wachsende Druck des sich stetig auf den internationalen Bereich ausweitenden Arbeitsmarktes bedeutet für sie, dass sie sich noch während des Studiums einer Konkurrenz aus dem Ausland stellen müssen, der sie oft durchaus gewachsen sind, diese Dynamik jedoch mit den Plänen der Rückkehr in das Herkunftsland kollidieren.

¹ Vgl. W. Karcher: Studienvorbereitung und Reintegration. In: Österreichische Forschungsförderung für Entwicklungshilfe (ÖFSE) und Vorstudienlehrgang der Wiener Universität (VWU) 1998: Education for Transition: One Europe – One World? Dokumentation der Tagung 25.-27.November 1998. Südwind Verlag.

(Beispielhaft hierfür sei die aktuelle deutsche Wirtschaftspolitik zur Diskussion um die "green card" für ausländische Informatik-Experten erwähnt.)

In diesem Zusammenhang wird verständlich, dass die ausländischen Studierenden das Konzept eines vorgegebenen Defizits zurückweisen mit der Behauptung, dass viele von ihnen als an deutschen Hochschulen ausgebildete Fachkräfte diese Lücke ausfüllen könnten. Dass diese Vorstellung dem Gedanken einer Internationalisierung der Universität und auch dem Grundkonzept der Reintegration widerspricht, wird hierbei nochmals deutlich, denn es scheint sich für Studierende aus Afrika, Asien und Lateinamerika um eine einseitige Mobilität zu handeln, wenn sie durch eine bessere Perspektive für die Rückkehr in das Herkunftsland qualifiziert werden, während aus ihren Ländern Fachkräfte für den gleichen High-Tech-Bereich rekrutiert werden.

These 2: Die Reintegrationsvorbereitung beginnt spätestens mit der Ankunft im Studienland. Besonders die ersten Erfahrungen dort- und damit auch die während der Studienvorbereitung - sind prägend für die Einstellung zum Studienland.

Je besser der Einstieg in das Studium in Deutschland ist, desto gelungener wird die berufliche und soziale Reintegration in das Herkunftsland mit einem erfolgreichen Studienabschluss in der Tasche verlaufen. So sehen es die ausländischen Studierenden aus den o.g. Ländern. Vielmehr kann eine gute Integration im Studienland generell eine langfristige Reintegration auch erschweren. Denn eine gelungene Integration bedeutet, einen Zirkel zu finden, einen Partner im persönlichen Lebensbereich und die Möglichkeit eines eigenen Lebensunterhaltes.

These 3: Die Reintegration ist mehr als eine bloße Rückkehr in das Herkunftsland. Sie bedeutet eine berufliche, soziale und persönliche Wiedereingliederung. Sie ist kein einmaliger Akt, sondern ein jahrelanger Prozess.

Die erfolgreiche berufliche Reintegration ist abhängig von der guten langfristigen Integration in das Studienland, die zum Abschluss des Studiums führt und somit eine gute Voraussetzung für eine Reintegration in das Herkunftsland bildet. Dies bezieht sich auf alle Bereiche des Lebens: eine berufliche, soziale und persönliche Wiedereingliederung. Gerade in Zeiten der Globalisierung muss man sich offen gegenüber den Märkten

zeigen: nicht nur Fachkompetenz, sondern Internationalität und Mobilität sind ein wichtiger Zusatz zu einer interessanten und professionellen Konkurrenz weltweit.

These 4: Die Bedeutung einer Reintegration ergibt sich u.a. daraus, dass das Ausländerstudium von der deutschen Regierung als Teil der Entwicklungspolitik betrachtet wird, durch das ein Beitrag zum Wissenstransfer in die sogenannten Entwicklungsländer geleistet werden soll. Außerdem werden mit diesem Studium langfristig außenwirtschaftliche und außenpolitische Erwartungen verbunden.

Die Studierenden aus Afrika, Asien und Lateinamerika betonen gegenüber dieser These, dass es schwerlich von ihnen zu erwarten sein kann, nach einem Ausländerstudium in das Herkunftsland zurückkehren zu müssen. Dies gilt auch für die Annahme einer erfolgreichen Rückkehr in die Region des Ursprungslandes der Studierenden. (Beispiel: Durch das sozio-ökonomische Gefälle und die kulturellen Unterschiede bietet der brasilianische Arbeitsmarkt für Informatiker für den hier in Deutschland ausgebildeten bolivianischen Studierenden keine Ausgangssituation, wo er konkurrieren könnte.) Dies beinhaltet mithin nicht die Unfähigkeit, auf dem internationalen Markt zu konkurrieren, weil ein erfolgreicher Abschluss globale Flexibilität für sie bedeutet. Weiterhin berücksichtigen die Studierenden ihre fachspezifische Qualifikation in Hinblick auf die Anforderungen der Region. Für all diese idealtypischen Bedingungen werden zudem studienbegleitende und ergänzende Maßnahmen erwartet, die fach- und regionenspezifische Zusammenhänge in den Bereichen der Wirtschaft, Tradition und Sozialstruktur beider Länder vermitteln.

These 5: Die Bedingungen für eine erfolgreiche Reintegration sind vielfältig; fördernde und hemmende Faktoren finden sich sowohl im Studienland als auch im Herkunftsland.

Viele oben aufgezeigte Aspekte beziehen sich auf die These, dass die hemmenden Faktoren eine große Rolle spielen, die einer erfolgreichen Reintegration entgegenwirken können.

These 6: Im Rahmen einer Verarbeitung ihrer Alltagserfahrungen im Studienland setzen sich die Studierenden aus Afrika, Asien und Lateinamerika auch mit entsprechenden Unterschieden zu ihrem Herkunftsland auseinander. Dabei erfolgt teilweise eine Neubewertung ihrer früheren

Sozialisationserfahrungen sowie eine Festigung und Weiterentwicklung ihrer eigenen Identität.

Nur durch studienbegleitende Angebote können die ausländischen Studierenden einen Bewusstseinsprozess in Gang setzen, der es ihnen erlaubt, die großen Unterschiede zwischen Studien- und Herkunftsland zu erkennen, um dadurch ihrer Rolle als Wissensträger gerecht zu werden. Zum Wissenstransfer gehören ebenso die kulturellen Werte; diese wiederum werden im fachspezifischen Studium nicht vermittelt. Daher begrüßen die ausländischen Studierenden studienbegleitende Angebote.

These 7: Ein Studium bedeutet immer auch die Möglichkeit zur Weiterentwicklung der eigenen Person. Um dies zu fördern, sollten die Studierenden primär als Subjekte ihres eigenen Studiums, nicht als Objekte einer fremden Belehrung betrachtet werden.

Das Thema Subjekt/Objekt ist sehr bedeutsam, und die ausländischen Studierenden aus Afrika, Asien und Lateinamerika sagen ganz klar, dass sie sich von Beginn an als Studienkollegiaten/innen diskriminiert fühlen, da sie weder als Mitglieder der Europäischen Union noch der USA eingestuft werden aufgrund eines angeblichen Gefälles im Bildungsniveau, was wiederum mit dem Niveau der deutschen bzw. europäischen Studierenden nicht verglichen wird.

Subjekt des eigenen Studiums zu sein bedeutet nach ihrer Meinung, akzeptiert zu werden mit ihrer Herkunft und mit ihrer ursprünglichen Qualifikation.

These 8 : In diesen interkulturellen Lernprozess sind auch inländische Studierende einzubeziehen. Dadurch wird deutlicher, dass es sich um wechselseitige Lernprozesse handeln muss. Asymmetrisch angelegte Betreuungskonzepte werden dem nicht gerecht. Ein solcher Lernprozess trägt zugleich zu einer etwas stärkeren Internationalität der inländischen Hochschulen bei.

Einen interkulturellen Lernprozess können sich die ausländischen Studierenden aus Afrika, Asien und Lateinamerika nur vorstellen, wenn sie mit deutschen und europäischen Studierenden auf einer Ebene stehen. Asymmetrische Betreuungsprozesse beinhalten das Gegenteil von „Interkulturellem Lernen“, wo alle Beteiligten als Subjekte anerkannt werden.

These 9: Um einer Entfremdung der internationalen Studierenden von ihrem Herkunftsland entgegenzuwirken, sollte die Auseinandersetzung mit einer späteren Rückkehr bereits mit der Studienvorbereitung durch vielfältige Angebote gefördert werden.

Die Studierenden haben sich im Laufe des Studiums in Deutschland persönlich verändert. Dies meinen sie selbst. Damit einher geht aber auch ein gesellschaftlicher Wandel im Herkunftsland. Um diese Dynamik in den Griff zu bekommen, begrüßen die Studierenden das Programm für berufsvorbereitende Praktika- und Studienaufenthalte in Afrika, Asien und Lateinamerika. Sie sehen darin die Möglichkeit der Reorientierung in ihrer Gesellschaft und der Berufsvorbereitung nach ihrem Abschluss. Dadurch setzen sie sich mit einer späteren Reintegration in ihren jeweiligen Herkunftsländern auseinander und haben die Chance, einem Rückkehrerschock entgegenzuwirken.

These 10: Die Konsequenzen für die Studienvorbereitung sind erheblich. Daher ist im Einzelnen zu prüfen, welche Eindrücke bei den Betroffenen insbesondere während der Studienvorbereitung vermieden werden sollten und welche Angebote in welcher Form besonders wichtig sind.

Bezüglich der Konsequenzen begrüßen die ausländischen Studierenden aus Afrika, Asien und Lateinamerika in den (Fach-)Hochschulen in Berlin und Brandenburg das Studienbegleitprogramm von STUBE, welches zum Ziel hat, ihnen ein Grundverständnis der vielfältigen Probleme sowohl in Deutschland wie auch im Herkunftsland, zu vermitteln.

Sie stellen fest, dass sie bei STUBE im gegenseitigen Austausch mit anderen ausländischen Studierenden Kenntnisse sammeln, die ihnen bei der Wiedereingliederung und im Berufsleben hilfreich sein können.

Quelle:

Etienne, Anthony: Ausländerstudium zwischen Integration und Reintegration im Herkunftsland. In: Overwien, Bernd (Hrsg.): Lernen und Handeln im globalen Kontext. Beiträge zu Theorie und Praxis internationaler Erziehungswissenschaft. Zur Erinnerung an Wolfgang Karcher. Frankfurt/Main 2000, S. 534-537

Wer, wie ich, das Glück hatte, Anthony Etienne zum Freund zu haben, bekam durch ihn viele Chancen geboten, über den Tellerrand des eigenen Verständnisses von Kultur und Welt und Lebensalltag zu blicken. Anthony war ein begnadeter, wenn auch nicht immer sanfter Mediator zwischen kulturellen Sichtweisen und Gefühlen. Mein anfängliches Problem bei der Zusammenarbeit mit ihm bestand wohl in dem Versuch, ihn irgendwie einordnen zu wollen, auf eine Position zu fixieren. Ein schwarzer Europäer oder ein europäischer Schwarzer? Eine überflüssige Fragestellung an einen Kosmopoliten, der überraschend starke Bindungen zu seiner Herkunft aus Haiti und gleichermaßen einen dialektischen Bezug zur europäischen Kultur entwickelt. Von den vielen Denkanstößen, die ich von Anthony erhielt, will ich zwei hervorheben. In dem von Anthony immer wieder angestoßenen Diskurs und intellektuell geleiteten Streit über die unterdrückende Dominanz europäischen Denkens und den Zorn über die Hinnahme dieses Anspruchs in den außereuropäischen Kulturen entstand gleichwohl bei allen Diskursbeteiligten am Ende ein Stück weit die Fähigkeit, genauer hinzusehen, seine eigene kulturelle Befangenheit zu begreifen. Zu sehen, dass das Verstehen eines Volkes dazu führt, seine Normalität zu enthüllen, ohne dass seine Besonderheit dabei zu kurz käme. Diese Perspektive macht Menschen und Kultur erreichbar. In den Kontext ihrer eigenen Alltäglichkeit gestellt, verschwindet ihre Unverständlichkeit. Das letztere hat der von mir sehr geschätzte Kulturosoziologe Clifford Geertz gesagt, aber ich habe es durch Anthony erst verstehen gelernt. Ich habe auch gelernt, dass die abendländische Vorstellung von der Person als einer fest umrissenen, einzigartigen, mehr oder weniger integrierten motivationalen und kognitiven Einheit, die als unterscheidbares Ganzes organisiert ist und sich sowohl von anderen solchen Ganzheiten als auch von einem sozialen und natürlichen Hintergrund abhebt, im Kontext der anderen Weltkulturen sich als eine recht sonderbare Idee erweist. Diese Vorstellung erscheint mir zwar immer noch für mich und meine engere europäische Welt weiterhin als richtig, aber ich habe gelernt, genauer hin zu sehen und die Existenz anderen Denkens, Fühlens und Handelns zu akzeptieren.

Noch als Anthony streitbar und gesund ein neues Konzept für sein Studienbegleitprogramm entwarf, habe ich den Versuch unternommen, mich aus gebührender Distanz bei Anthony für seine Denkanstöße zu bedanken. Anlass war im Jahr 2000 die Auslobung eines Preises für genau die Arbeit, die Anthony tat, nämlich für und mit den Studierenden des Studienbegleitprogramms eine sozialintegrative Perspektive, die sich auf das Verständnis und die Bewältigung des Studiums und Lebens in Deutschland richtet mit einer entwicklungspolitischen Perspektive, die sich um Verständnis und Aufklärung der spezifischen Probleme in den Herkunftsländern bemüht, in das Angebot des von ihm betreuten Studienbegleitprogramms zu integrieren. Anthony und das Studienbegleitprogramm haben den Preis nicht erhalten. Das Preisgeld ist geteilt und ausschließlich an Projekte vergeben worden, die sich der Förderung und Integration ost-europäischer Studenten widmen. Aber ganz vergebens war dieser Versuch einer Würdigung nicht, denn Anthony, schon erkrankt, hat sich sehr gefreut über den ohne sein Wissen gestarteten Anlauf, seiner Arbeit und Person auch außerhalb seines unmittelbaren Wirkungskreises Anerkennung zu verschaffen. Denn in dieser Sphäre wäre eine solche Würdigung überflüssig gewesen: Wer Anthony kannte, respektierte ihn ohnehin.

Empfehlung

des Studienbegleitprogramms für ausländische Studierende aus Afrika, Asien und Lateinamerika Berlin/ Brandenburg (STUBE)

für den

Preis des Bundesministers des Auswärtigen Amtes für besondere Verdienste um die Betreuung ausländischer Studierender an deutschen Hochschulen

Ich lehre Soziologie und Anthropologie am Fachbereich Erziehungs- und Unterrichtswissenschaften an der Technischen Universität Berlin. In meinen Lehrveranstaltungen finden sich Studierende aller Fachrichtungen der Universität, darunter auch zahlreiche ausländische Studierende. Gerade von diesen Studierenden bin ich vor einigen Jahren auf das Studienbegleitprogramm für ausländische Studierende (STUBE Berlin/Brandenburg) aufmerksam gemacht worden und schließlich vom Initiator und Leiter dieser Einrichtung, Dr. Anthony Etienne, dazu gebracht worden, wie auch andere Kolleginnen und Kollegen der Berliner

Hochschulen, von Zeit zu Zeit Beiträge für das Studienbegleitprogramm zu leisten. Im Laufe der Zeit hat sich diese Kooperation für alle Beteiligten, Studierende und Lehrende, als außerordentlich sinnvoll und fruchtbar erwiesen. Dabei spielt der offene Erfahrungsaustausch über die kulturell differenten Sichtweisen und Aneignungsweisen im Rahmen der fachlichen Themen eine wichtige Rolle. Die Intention dieses Programms ist es, auf der Grundlage des Verständnisses der besonderen Probleme der Herkunftsländer und des Gastlandes Gestaltung und Bewertung des eigenen Studienzieles möglich werden zu lassen und das reflektierte Nachdenken über Berufsperspektiven in den eigenen Herkunftsländern anzuregen. Im Ergebnis zeigt sich, dass die ausländischen Studierenden durch das dabei gewonnene neue Selbstverständnis ihres Studiums an einer deutschen Hochschule ermuntert werden, Einfluss auf Formen und Inhalte der Studienangebote und der Studiengänge selber nehmen. Ich sehe darin einen gelungenen Beitrag zur selbstbewussten und kulturell eigenständigen Integration ausländischer Studierender in das deutsche bzw. europäische Ausbildungssystem an der Hochschule.

Das Studienbegleitprogramm hat für die ausländischen Studierenden eine komplementäre Funktion zu ihrem Studium in Deutschland. Es versteht sich zudem als Ergänzung zu den Begleitmaßnahmen für ausländische Studierende, wie sie seit Jahren von den Universitäten und Fachhochschulen, den kirchlichen Studenten - Gemeinden und nicht zuletzt von den Selbsthilfeinitiativen der ausländischen Studierenden durchgeführt werden.

Das STUBE - Projekt wird von dem Ökumenischen Zentrum für Ausländische Studierende getragen. Es steht somit in der Tradition der Arbeit mit ausländischen Studierenden wie sie in der Evangelischen Studentengemeinschaft und der Katholischen Studentengemeinschaft durchgeführt wurde. Im STUBE - Projekt wird das Zusammentreffen mit anderen kulturellen und religiösen Gemeinschaften in einem Prozess für Frieden und Gerechtigkeit angestrebt. Dieser Tradition folgend erhält die Fähigkeit zum interkulturellen Dialog zu Recht einen besonderen Stellenwert im STUBE - Projekt. Interkultureller Dialog wird verstanden als die Fähigkeit, eine verständnisvolle Beziehung mit Menschen anderer Kulturen aufzubauen. Aufgrund der Stärkung ethischer Werte des Respekts und der Solidarität mit anderen Menschen führt eine solchermaßen gestaltete Beziehung zu gleichberechtigtem Handeln, ohne dass die beiden kulturellen Partner ihre Identität verlieren. Die Fähigkeit zum kulturellen

Dialog, das Verständnis differenter Mentalitäten dürfte in einer Welt der Globalisierung nicht nur der Wirtschaften sondern auch der Kulturen zu einem Grundproblem der Verständigung werden. Im STUBE - Projekt wird der Versuch dieser Verständigung auf das jeweilige Studium bezogen konkret geübt.

Die meines Erachtens hervorragende Leistung des Projektes liegt in der Verbindung von sozialintegrativer Perspektive, die sich auf das Verständnis und die Bewältigung des Studiums und Lebens in Deutschland richtet mit der entwicklungspolitischen Perspektive, die sich um Verständnis und Aufklärung der spezifischen Probleme in den Herkunftsländern bemüht. Diese Perspektiven spiegeln sich in den Angeboten der Beratung in den täglichen Sprechstunden und in dem studienbegleitenden Programmangebot wieder.

Diese zugleich integrierende und aufklärende Wirkung des STUBE - Projekts ist nicht denkbar ohne seinen Initiator und Leiter Dr. Etienne. Der welt- und kulturerfahrene Kollege aus Haiti ist Verstand und Herz des Projektes. Nach Studium und Promotion an der Technischen Universität hat er, soweit ich das sehen kann, anfangs eher gegen den Widerstand der universitären Strukturen, das heute sehr geschätzte und aus der Berlin- Brandenburgischen Hochschullandschaft nicht mehr weg zu denkende Studienbegleitprogramm in Gang gesetzt und zu der heutigen Bedeutung entwickelt. In einer für ausländische Studierende eher schwieriger werdenden Situation ist das STUBE Projekt ein wichtiger Knotenpunkt eines orientierenden und unterstützenden Netzwerkes. Dr. Etienne schafft es, mit Unterstützung durch eine halbe Tutoren-Stelle, die ihm von der Arbeitsstelle Dritte Welt am Fachbereich Erziehungswissenschaften der Technischen Universität zu Verfügung gestellt wird, das Studienbegleitprogramm zu entwickeln und mit großem Erfolg durchzuführen. Aus der Not macht Dr. Etienne eine Tugend. Überzeugt von seiner intellektuellen Redlichkeit und seinem Charme lassen sich immer mehr Kolleginnen und Kollegen an den von ihm betreuten Hochschulen und auch andere intellektuell aufgeschlossenen Experten außerhalb der Hochschule - von Dr. Etienne als "endogene Potentiale" für seinen Moderationsauftrag zwischen den Kulturen identifiziert- in das Projekt einbinden. Damit wird das Programm fachlich ausgestattet, und es wird zugleich ein intensiver interkultureller Dialog zwischen Lehrenden und Studierenden mit Gewinn für beide Seiten in Gang gesetzt.

Zum Verständnis der Projektstruktur sollen hier kurz die Ziele und Module des Studienbegleit-Programms vorgestellt werden. Die generelle entwicklungspolitische Zielsetzung darin ist, den Studierenden aus Afrika, Asien und Lateinamerika ein Grundverständnis der vielfältigen Probleme in ihren Herkunftsländern zu vermitteln. Nach ihrer Rückkehr sollen sie die gewonnenen Erkenntnisse in ihr berufliches Umfeld einbringen. Das Programm besteht aus einer Kombination von theoretischen, methodischen und praktischen Komponenten. Der modulare Aufbau zielt zugleich auf die Vermittlung theoretischer Inhalte, Kommunikationstechniken und Planungsinstrumente sowie ihrer praktischen Anwendung ab. Diese frühzeitig einsetzende, nachhaltig ausgerichtete Studienergänzung will Berufsperspektiven für eine erfolgreiche Rückkehr schaffen und das gerade hier bestehende entwicklungs-politische Defizit beheben.

Um die Differenziertheit und Reichweite des Studienbegleitprogramms zu demonstrieren werden im folgenden die einzelnen Module und Inhalte des Programms dargestellt. Konkrete Beispiele können der beigefügten Programmplanung für das Jahr 2000 entnommen werden.

Arbeitsgruppen (Modul A). In ihnen wird ein Reflexionsprozess über die Ausbildung von ausländischen Studierenden der Ingenieur-, Natur- und Gesellschaftswissenschaften in deutschen Hochschulen angeregt. Darüber hinaus setzen sich die Studierenden mit der entwicklungspolitischen Situation in den Ländern des Südens auseinander. Wochenendseminare (Modul B). In ihnen werden disziplinübergreifende Fragen bearbeitet. Ferienakademien (Modul C) Es werden grundlegende Kenntnisse und Fertigkeiten (z.B. Kommunikationstechniken, Planungsmethoden) für zentrale entwicklungspolitische Bereiche (z.B. internationale Organisationen, Basisorganisationen, Nichtregierungsorganisationen) vermittelt. Berufsvorbereitende Praktikum - und Studienaufenthalte (Modul D) dienen der Reorientierung und der Herstellung des Bezugs zu dem sozialen und ökonomischen Wandel in den Herkunftsländern der Studierenden. In den Reintegrationsprogrammen für Absolventen ohne Berufserfahrung (Modul E) werden die Studierenden nach Abschluss ihres Studiums über die Angebote der Bundesrepublik Deutschland zur Rückkehr und Integration von Fach - und Führungskräften beraten. Schließlich werden mittels der Nachkontaktprogramme (Modul F) Kontakte zu den ehemaligen Programmteilnehmern gepflegt und ihre Erfahrungen und Kenntnisse in das Begleitprogramm eingebracht.

Die Studierenden finden in diesem Projekt einen Zusammenhalt, in dem sie sich als intellektuell selbständige und urteilsfähige Subjekte und Experten ihrer spezifischen Situation und als im besten Sinne wichtigen Teil der zukünftigen kulturellen, wirtschaftlichen und politischen Elite ihrer Herkunftsgesellschaften begreifen können. Eine Instrumentalisierung für die eine oder andere Perspektive von den Organisatoren des Projekts ist somit weitgehend ausgeschlossen.

Das STUBE Studienbegleitprogramm ist mittlerweile ein hochschuldidaktisch unverzichtbarer Bestandteil des Studiums von ausländischen Studierenden an der Technischen Universität Berlin geworden. Auch wenn der Schwerpunkt des Projekts im Bereich der studienbezogenen Unterstützung und Orientierungshilfe liegt, ist die damit gleichzeitig erreichte sozialintegrative Wirkung nicht als bloßer Zusatznutzen zu begreifen. Vielmehr zeichnet sich das Projekt dadurch aus, dass beide Bereiche ineinander greifen. Den Studierenden wird damit eine Chance eröffnet, ihren Erfahrungshorizont über die engere fachliche Aneignung hinaus zu erweitern und die fachbezogene, kulturelle Erfahrung eines Studiums in Deutschland entwicklungs- und politikpolitisch angemessen zu reflektieren und entwicklungs- und politikpolitisch angemessen anzuwenden.

Ich bin der Meinung, dass das STUBE Studienbegleitprogramm alle Kriterien des ausgelobten Preises des Bundesministers des Auswärtigen Amtes erfüllt. Es würde mich besonders für den engagierten Initiator und Leiter des Programms, Dr. Anthony Etienne, freuen, wenn das auch von den Juroren des Preises so gesehen werden kann.

Dr. Bernd Overwien

Von der „Arbeitsstelle Dritte Welt“ zur „Arbeitsstelle Globales Lernen und Internationale Kooperation“²

Die „Arbeitsstelle Dritte Welt“ an der TU Berlin wurde 1986 von Studierenden und Hochschullehrern gegründet. Es war kein Zufall, dass darunter auch eine Reihe von internationalen/ausländischen Studierenden waren, immerhin sind dies 20% der TU-Studierenden (2001) und es ist dennoch bis heute keineswegs selbstverständlich, dass ihre Fragestellungen in einer sich viel zu wenig international definierenden deutschen Universitätslandschaft auch nur zur Kenntnis genommen werden. Es war auch kein Zufall, dass Anthony Etienne im Gründungsprozess der Arbeitsstelle zu der zunächst kleinen Gruppe um Wolfgang Karcher stieß. Immerhin hatte er, der aus Haiti stammte und vor Berlin auch noch in New York und Paris lebte, nicht nur von seinen Lebensorten her ein internationales Selbstverständnis, sondern auch in seiner Arbeit. Als gelernter Architekt widmete er sich mehr und mehr auch den Bedingungen und Folgen von Bauen und Planen. Seine Dissertation legte er bewusst interdisziplinär an und promovierte in Erziehungswissenschaft über Siedlungsplanung in Amazonien³. Dies war keineswegs ein einfacher Weg, da Voraussetzung für die erziehungswissenschaftliche Dissertation entsprechende Seminare waren. In dieser Zeit nun entwickelte sich eine enge freundschaftliche und Arbeitsbeziehung zu Wolfgang Karcher. Zusammen entwickelten sie im Laufe der Jahre einen Arbeitsschwerpunkt der „Arbeitsstelle Dritte Welt“, der das Studium ausländischer/internationaler Studierender zum Inhalt hatte. Zunächst standen dabei Studierende aus Indonesien im Vordergrund.⁴ Die Übersetzung der Erkenntnisse aus diesen Untersuchungen in die Seminarpraxis und auch die Diskussionen der Arbeitsstelle führte zu weiteren grundsätzlichen Überlegungen⁵, die schließlich in einer umfassenden Zusammenarbeit mit der Österreichischen Forschungsförderung für Entwicklungshilfe mündete. Zusammen mit Atiye Zauner, Nasanin Navabi und Wolfgang Kar-

² Teile dieses Aufsatzes auch in: Overwien 2002

³ Etienne 1978

⁴ Etienne, Karcher 1989; Karcher, Etienne 1991

⁵ Karcher, Etienne 1992

cher untersuchte Anthony Etienne vor Ort in einigen afrikanischen und asiatischen Ländern, was aus österreichischen Stipendiaten wurde und wie sie das Studium im Nachhinein bewerteten. In dieser Studie leistet das Team eine sehr sensibel zu nennende Arbeit, die tatsächlich die Sicht der ehemaligen Studierenden in den Vordergrund stellte. Nicht zuletzt Anthony Etiennes Kompetenzen trugen zum Erfolg dieser wesentlichen Studie bei.⁶ Kurz vor dem Beginn seines Leidens bis hin zum Tod veröffentlichte Anthony Etienne einen Aufsatz, der in einem Erinnerungsband an seinen kurz zuvor verstorbenen Kollegen und Mentor Wolfgang Karcher abgedruckt wurde. Anthony Etienne stellt zehn Thesen von Wolfgang Karcher zum Ausländerstudium zur Diskussion. Die Kommentare dazu sind praktisch zu einer Art Testament geworden. Sie beinhalten eine konsequent aus der Sicht der internationalen Studierenden entwickelte Position, die deren Bedürfnisse mit den Bedarfen internationaler Arbeitsmärkte verbindet. Gleichzeitig wird auf die Bedeutung und die Potentiale eines immer noch weitgehend fehlenden interkulturellen Kontaktes zwischen deutschen und ausländischen Studierenden verwiesen. Nicht nur, weil Anthony Etienne diese Positionen im Dialog mit internationalen Studierenden entwickelt hat (im Rahmen eines Stube-Seminars) stehen die Chancen einer Internationalisierung des Studiums insgesamt im Mittelpunkt der Empfehlungen, die hier enthalten sind.⁷

Die „Arbeitsstelle Dritte Welt“ entwickelte neben diesem Themenbereich eine Reihe anderer Schwerpunkte. Anthony Etienne gehörte immer zum engeren Bereich derjenigen, die diese Arbeit bewusst lenkten und entwickelten. Die Arbeitsstelle wurde im Laufe der Jahre zu einer Schnittstelle zwischen Lehrenden und Studierenden, mit einem sozusagen „niedrigschwelligen“ Zugang zueinander. Da man es in den Projektgruppen und Plena naturgemäß nur mit den engagierteren deutschen und ausländischen Studierenden mehrerer Fachbereiche zu tun hatte und auch andere Studierende erreicht werden sollten, wurden Lehrangebote konzipiert, die breiter angelegt waren. Zwischen 1987 und 2000 gab es eine Seminarreihe unter dem Titel „Bildung, Technologie, Dritte Welt“, die im Rahmen verschiedener ingenieurwissenschaftlicher Studiengänge (beispielsweise Architektur, Umwelttechnik, Verfahrenstechnik) im Wahlbereich anerkannt war und zu der z. T. auch entsprechende Prüfungen stattfanden. Über Jahre kamen ohne größere Werbung pro Semester immerhin etwa

⁶ Zauner, Karcher, Etienne, Navabi 1996

⁷ Etienne 2000

20-30 Studierende der Ingenieurwissenschaften in diese Seminare, die von 40-50 Studierenden besucht wurden. Mehr war in einem sehr engen personellen Rahmen nicht zu bearbeiten, der durch zahlreiche, gut besuchte universitätsweite, wissenschaftliche Vorträge immer wieder auch erweitert werden konnte.

Die Arbeitsstelle war immer auch ein Ort interdisziplinären wissenschaftlichen Austausches. Die Ergebnisse zeigt auch eine im Kontext herausgegebene Buchreihe mit inzwischen 21 Titeln (Themenbereiche z. B.: Bildung und Beschäftigung in der internationalen Entwicklungszusammenarbeit, Berufliche Bildung im informellen Wirtschaftssektor von Entwicklungsländern, Kindheit und Jugend in Lateinamerika, Bildung in Indonesien, Eurozentrismus, Globales Lernen).

Die Arbeit kann nun aufgrund neuerer personeller Prioritäten der TU weitergeführt werden. War die Arbeitsstelle früher stark erziehungswissenschaftlich geprägt (mit soziologischem Einschlag) und auf relativ wenige Hochschullehrer beschränkt, fühlen sich nun Hochschullehrer aus der Politikwissenschaft, der Didaktik der Sozialkunde/Politikwissenschaft und der Soziologie der Arbeitsstelle verbunden. Ein hier integrierter Erziehungswissenschaftler steht dabei für Kontinuitäten dieses Bereiches. In der Lehre wird das Konzept des Globalen Lernens eine wesentliche Rolle spielen.⁸ Schon lange war in der Arbeitsstelle über die Ambivalenzen des namengebenden Begriffes der „Dritten Welt“ diskutiert worden. Auch Anthony Etienne befürwortete eine Änderung. Es kam aber über lange Zeit nicht zu einer befriedigenden neuen Lösung. Nun wurde noch einmal neu diskutiert und schließlich eine Umbenennung vorgenommen. Der neue Name „Arbeitsstelle Globales Lernen und Internationale Kooperation“ steht zwar unter dem Handlungsdruck, das globale Lernen noch stärker als bisher, als emanzipierenden Ansatz zu praktizieren und weiterzuentwickeln und es nicht als ein lediglich Globalisierungsprozesse begleitendes Lernen zu betrachten. Dies ist aber auch eine Hausforderung.

Jahrelange positiver Erfahrung in den o. g. Seminaren und anderen Diskussions- und Arbeitszusammenhängen, in denen über gemeinsame, wissenschaftlich fundiert bearbeitete Fragestellungen, deutsche und aus-

⁸ Unter folgender Webadresse lässt sich die Entwicklung verfolgen: www.globales-lernen-in-berlin.de

ländische Studierende ins Gespräch gebracht wurden, zeigen die Relevanz eines solchen Herangehens. Derartige – von den Teilnehmende her - interkulturelle und interdisziplinäre Seminare sind zwar nicht immer einfach zu leiten/moderieren, hier liegen aber gegenseitige Lernpotentiale, die nicht unterschätzt werden sollten. Dieser Schatz innerhalb deutscher Universitäten ist weitgehend noch zu heben. Eine Internationalisierung auf studentischer Ebene sollte in künftigen Ansätzen mitgedacht werden. In diesem Zusammenhang muss allerdings die gesamte Debatte um eine international orientierte wissenschaftliche und Bildungsarbeit mit bedacht werden. Deshalb werden im Folgenden die bundesweiten Diskussions- und Arbeitszusammenhänge skizziert, in die die Arbeitsstelle eingebunden war und ist.

Die Debatte um eine „Dritte-Welt-Pädagogik“, „Pädagogik: Dritte Welt“, „Entwicklungspädagogik“, „entwicklungspolitische Bildung“, oder „Eine-Welt-Pädagogik“ entstand im Westen Deutschlands im Wesentlichen in zwei Kontexten: der Entwicklungszusammenarbeit, zuerst noch Entwicklungshilfe genannt, und der Solidaritätsarbeit mit Organisationen, Parteien, Bewegungen in Ländern Afrikas, Asiens und Lateinamerikas. Die teilweise nicht ganz unproblematischen, zumindest aber umstrittenen Begriffskombinationen weisen auf Subkontexte und auch ideologische Differenzen innerhalb der Nord-Süd-Debatten hin. Darum soll es aber an dieser Stelle nicht gehen, auch, da viele der Differenzen nur noch historischen Wert haben. Im folgenden geht es vor allem um den Zusammenhang zwischen einer international orientierten Bildungsforschung, deren ProtagonistInnen sich über Jahre innerhalb einer Kommission der „Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft“ organisierten, in der sie zu Teilen eher als exotisch, teilweise auch politisch anrühlich betrachtet wurden und deren Verbindungen zur universitären Lehre und Nachwuchsförderung. Innerhalb der bis heute existierenden „Kommission Bildungsforschung mit der Dritten Welt“ versammelten sich seit Beginn der achtziger Jahre Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, die auf je unterschiedliche Weise zum Themenfeld kamen. So führten etwa direkte Begegnungen mit Kollegen aus Afrika, Asien oder Lateinamerika im Rahmen von Forschungs- oder Evaluationsaufenthalten zu längerfristigen gemeinsam entwickelten Fragestellungen. Gleichzeitig kam es in der Solidaritätsarbeit beispielsweise mit Ländern wie Chile, Südafrika oder Nicaragua zur direkten Begegnung mit dem Widerstand gegen Unrechtsregime, Flüchtlingen von dort und zur Auseinandersetzung mit den Ursachen und Folgen der Flucht. Auch Fragen, die internationale (ausländi-

sche) Studierende und deutsche Studierende mit internationalen Interessen und Kontakten in die Debatte einbrachten, wurden diskutiert. Wie bereits erwähnt ging es aber immer auch um erziehungswissenschaftlich relevante Fragen einer kritischen Sicht auf deutsche und internationale Entwicklungszusammenarbeit. Zwar erscheint dieser Bereich auf den ersten Blick mit der Solidaritätsarbeit nicht viel zu tun zu haben, im Laufe der Jahre jedoch nutzten viele hier Aktive auch das Instrumentarium staatlicher und nichtstaatlicher Institutionen für ihre Arbeit.⁹ Bildungsforschung mit der Dritten Welt¹⁰ ging und geht in den 20 Jahren der Existenz der Kommission von der Überwindung der weltweiten Ungleichheit aus. Ganz überwiegend war der Ausgangspunkt des Diskurses dabei eine Kritik der Vorherrschaft des Nordens und der nachwirkenden Kolonialstrukturen. Für den überwiegenden Teil der Beteiligten ist die „... Perspektive der Menschen und Gesellschaften der so genannten Dritten Welt als Ausgangspunkt ...“ (Dias, 1998/318) wichtig und dabei der trotz aller strukturellen Barrieren möglichst gleichberechtigte und direkte Dialog. Von Vorteil für die nie widerspruchsfreie und meist sehr Streitbare Arbeit in der Kommission Bildungsforschung war immer die recht große Spannbreite der vorhandenen Positionen. Es handelt sich hier also um einen, immer ganz wesentlich mit grundsätzlichen Fragen politischer Herangehensweisen verknüpften Bereich, der sich ohne diesen Hintergrund nicht verstehen lässt. Gleichzeitig lag hier auch ein heute wohl überwundenes Konfliktfeld mit der Vergleichenden Erziehungswissenschaft,¹¹ die ungleich etablierter war, als die „Bildungsforschung mit der Dritten Welt“. Misstrauen erregte wohl vielfach auch die Tatsache, dass es hier, bis auf eine Professur in Frankfurt/Main,¹² keinen entsprechend definierten Lehrstuhl gab und gibt, sondern sich Hochschullehrerinnen und -lehrer diesem Arbeitsbereich widmeten, die schon früh Konsequenzen aus der Erkenntnis der „Einen Welt“, der durch die Kolonialgeschichte, einem folgenden Neokolonialismus und jetzt Globalisierungstendenzen verbundenen Weltteile, zogen. An verschiedenen Hochschulstandorten wurde nach und nach auch ein entsprechendes Lehrangebot organisiert, das den vielfach aus dem direkten Kontakt zwischen Menschen aus Nord und Süd motivierten Studierenden eine theoretische Re-

⁹ Rosi Karges (1995) geht kritisch auf Aspekte dieses Zusammenspiels ein.

¹⁰ In verschiedenen Veröffentlichungen im Umkreis der Frankfurter „Pädagogik: Dritte Welt“ ist fälschlicherweise von „Bildungsforschung in der Dritten Welt“ die Rede, was einen erheblichen Unterschied macht.

¹¹ Weitere überwundene Differenzen fasst Adick (2000) zusammen

¹² Vgl. Dias 1997

flexion ihrer Fragestellungen ermöglichte. In vielen Fällen, aber viel weniger selbstverständlich als anzunehmen, kam es zu Berührungspunkten mit interkultureller Bildung.¹³ Nord-Süd bezogene Forschung und Lehre richtete dabei anfangs, ihren Blick zu wenig auf Migration und Flucht sondern mehr auf die Ausgangsländer. Dies hat zum Teil auch mit der Geschichte deutscher Solidaritätsbewegungen zu tun.¹⁴

Die vielfach anzutreffende Verbindung von Wissenschaftlerinnen aus Universitäten und solchen, die in entwicklungspolitischen Organisationen tätig waren, nährte das Vorurteil, hier werde „nur“ auf Politik beratender, praxisnaher und theorieschwacher Ebene gearbeitet. Dass dies keineswegs so war, sollen die folgenden Ausführungen beispielhaft verdeutlichen.¹⁵ Zu Beginn der 80er Jahre wurde verstärkt gefordert, entwicklungspolitische Aktivitäten durch erziehungswissenschaftliche Grundlagenforschung zu begleiten und zu fundamentieren. Im 16. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik weist Goldschmidt 1981 auf ein Dilemma hin. Die deutsche Entwicklungspolitik - seit 1961 durch die Gründung des BMZ institutionell gestärkt - hatte von vornherein einen Schwerpunkt im Bildungsbereich. Für die Projekte jedoch gab es häufig kein perspektivisches Denken, „...geschweige denn exaktes Wissen über die zu berücksichtigenden sozialen Begleiterscheinungen und die zu erwartenden Folgen und Nebenwirkungen“ (Goldschmidt 1981/17). Damals wurde festgestellt, dass bei den Trägern der Bildungsförderung keine Einsicht in den Nutzen einer eher Grundlagen orientierten Forschung bestehe.

Wenn man sich die heutige Bedeutung entsprechender Forschung ansieht, kann man immer noch feststellen, dass die Struktur der Träger und auch der Aufbau des Instrumentariums zur Forschungsförderung, offensichtlich der Unterstützung einer solchen Forschung eher entgegenstehen. Nach wie vor ist es nicht einfach, Forschungsprojekte zu Nord-Süd-Bildungsfragen finanziert zu bekommen, da die Relevanz des Themenbereiches nicht immer gesehen wird bzw. Fragestellungen und Inhalte nicht in vorgegebenen Raster passen. So hat denn in den letzten 20 Jahren seit der Gründung der „Kommission Bildungsforschung mit der 3. Welt“ und dem 16. Beiheft, die primär erziehungswissenschaftliche Forschung zwar erheblich zugenommen, im deutschsprachigen Bereich ist dies jedoch

¹³ Vgl. Nestvogel 1983 und 1991

¹⁴ Vgl. Balsen, Roessel 1986

¹⁵ Einen Überblick über das Aktivitätsspektrum der Kommission liefert der Gedenkband an Wolfgang Karcher (Overwien 2000)

insgesamt weniger das Ergebnis gezielter Förderung, als vielmehr der massiven Einzelinitiative vieler WissenschaftlerInnen und Nachwuchskräfte zu verdanken, die sich jeweils selbst entsprechende Stipendien etc. besorgt und so tendenziell mit viel Motivation und wenig Geld gearbeitet haben.

Das Themenfeld der beruflichen Bildung für den Armutsbereich zeigt beispielhaft diese Tendenzen. Die Entwicklungszusammenarbeit der Bundesrepublik Deutschland (wie auch die Aktivitäten der DDR unter anderen Voraussetzungen¹⁶) hat – wie bereits erwähnt – einen Schwerpunkt im Bildungsbereich. Daran wurden zu Recht die zumindest bis in die siebziger Jahre dahinter stehenden modernisierungstheoretischen Ansichten kritisiert. Bis heute ist eine derartige Arbeit ja durchaus ambivalent zu sehen. Wessen Interessen Bildung dient, ist dabei eine der Fragen, deren Berechtigung nach wie vor aktuell ist. Kritische Pädagoginnen und Pädagogen fokussieren im Spektrum der Motivationsmöglichkeiten die Interessen ärmerer Bevölkerungsteile, also die Frage, ob diesen entsprechende Projekte und Programme konkret nützlich sind oder nicht. Aus dieser Perspektive heraus wurde ein konkretes Forschungsinteresse aus dem Praxisbereich Ende der achtziger Jahre an WissenschaftlerInnen herangetragen¹⁷. Eine Reihe von Evaluierungen hatte ergeben, dass deutsche Berufsbildungszusammenarbeit kaum ärmere Bevölkerungsteile der Adressatenländer erreichte. Diese Anhaltspunkte waren aber kaum für eine wissenschaftlich fundierte Kritik geeignet. Schon Goldschmidt (1981) hatte ja festgestellt, dass vielfach eine Begleitung der Projekte nicht über den relativ engen Evaluierungszusammenhang hinausgeht. Aus der Erkenntnis und dem konkreten Verdacht geringer Reichweite der Berufsbildungskoooperation entwickelten sich nun Fragen, die in einen über die „Hochschultage berufliche Bildung“ bestehenden Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis hineingetragen wurden. Im Laufe mehrerer Jahre kam es zu einer ganzen Reihe von Tagungen namentlich in der Evangelischen Akademie Bad Boll, in deren Rahmen sich ein kritischer und sehr fruchtbarer Dialog zwischen Wissenschaft und entwicklungspolitischer Praxis im Bildungsbereich entwickelte. Diese Tagungen und die sie begleitenden Debatten und Publikationen führten schließlich zum Engagement einer Reihe von NachwuchswissenschaftlerInnen im Rahmen

¹⁶ Vgl. Müller, Hans Matthias 1995 und einige Aufsätze in: Weiter, Matthias 2000

¹⁷ Einzelheiten dazu Einleitung in Overwien 2000

einer Zusammenarbeit der Technischen Universität Berlin und der Universität Bremen¹⁸.

Inhaltlich ging es um die Frage, wie berufliche Bildung für ärmere Bevölkerungsteile einen konkreten Nutzen haben kann. Immer mehr Menschen in den Ländern Lateinamerikas, Afrikas und Asiens können ihr Überleben nur noch durch Arbeit im klein- und kleinstbetrieblichen Armutssektor der Wirtschaft sichern. Sie arbeiten in ungeschützten Beschäftigungsverhältnissen ohne soziale Absicherung und oft unter prekären Bedingungen. Diese Menschen haben vielfach nur einen sehr begrenzten Zugang zu formaler Bildung.

Dennoch schaffen sie es, sich viele für ihre wirtschaftlichen Tätigkeiten notwendige Kompetenzen anzueignen. Zwar spielen dabei auch schulische Grundbildung (z. T. als Voraussetzung) und non formale Bildungsangebote eine Rolle, also Kurse verschiedener Organisationen oder privatwirtschaftlich organisierter Anbieter. Zumeist jedoch sind die Menschen auf ihre eigene Initiative, Findigkeit und Beharrlichkeit angewiesen. Hierbei haben Formen informellen Lernens einen nicht zu unterschätzenden Stellenwert.¹⁹ Tätigkeitsbezogene Kompetenzen werden in weiten Bereichen des armutsnahen Wirtschaftssektors in Lateinamerika vor allem direkt in der betrieblichen Praxis erworben wie innerhalb einer informellen Lehre, in Anlernverhältnissen und jahrelanger beruflicher Praxis. Oft sind die angeeigneten Kompetenzen aber unzureichend: Produkte oder Dienstleistungen sind schlecht, die wirtschaftliche Entwicklung vieler Kleinunternehmerinnen und Kleinunternehmer und ihrer Beschäftigten stagniert und beeinflusst ihre Lebensperspektive insgesamt.

Im Rahmen des nun entstandenen Forschungsverbundes ging es um die Frage, wie adäquate Bildungsangebote in diesem gesellschaftlichen und ökonomischen Umfeld aussehen könnten. Zum größeren Teil durch Stipendien verschiedener Geldgeber unterstützt, zum kleineren Teil auf der Grundlage universitärer Stellen entstanden dann insgesamt neun Forschungsarbeiten in Ländern dreier Kontinente. Dabei wurde eine Reihe von Grundsätzen formuliert:

Einige Grundsätze für beschäftigungsorientierte Bildungsangebote²⁰

¹⁸ Ergebnisse in Boehm 1997; Karcher, Overwien 1998; Overwien, Lohrenscheit, Specht 1999; Overwien 2001

¹⁹ Vgl. Overwien 1999

²⁰ "Beschäftigungswirksame Kompetenz" verbindet Elemente von beruflicher Bildung, der Grundbildung und der Persönlichkeitsentwicklung, Karcher 1997/72-74

Ausgangspunkt: Arbeits- und Lernsituationen der Adressaten. Lernangebote müssen in den Arbeitsalltag ärmerer Menschen integrierbar sein, weil sie diese sonst nicht wahrnehmen können

Berücksichtigung der Lerngewohnheiten der Adressaten: Praxis des Learning by doing, informelles Lernen, Subjekt zentrierte Lernprozesse
Aktive Einbeziehung der Adressaten → Partizipation

Differenzierung: Andere Rahmenbedingungen für Lernangebote für Frauen/Mädchen schaffen, die deren Lernbedürfnisse und Lernerfahrungen berücksichtigen

Lerninhalte überwiegend praktisch, teilweise produktiv anlegen, Adressaten müssen aufgrund der Armutssituation somit Geld verdienen das Gelernte unmittelbar umsetzen können

Integration von Lernangeboten - wo möglich - in die Arbeit sozialer Bewegungen bzw. lokaler Organisationen → Kontinuität und Wirksamkeit

Beschäftigungswirksame Lernangebote: Spannung zwischen wirtschaftlicher und pädagogischer Orientierung beachten

Einbeziehung nachholender Grundbildung, da sich mangelhafte Grundbildung häufig negativ auf beschäftigungswirksames Lernen auswirkt

Attraktivere beschäftigungswirksame Lernprozesse für Adressaten durch zumindest teilweises Beziehen auf formelle Lernprozesse

Die Forschungsergebnisse wurden immer wieder an die Praxis zurückgegeben und auch zum überwiegenden Teil in den jeweiligen Ländern in entsprechenden Sprachen zugänglich gemacht. Man kann heute mit Fug und Recht sagen, dass diese Arbeit die entwicklungspolitische Praxis im Bereich der beruflichen Bildung für den informellen Sektor, den Armutsbereich, wesentlich verändert hat. Grundlagen dafür wurden schon in der wissenschaftlich begleiteten Debatte²¹ um ein neues Sektorkonzept für die berufliche Bildung Ende der 80er Jahre geschaffen, das dann schließlich 1992 verabschiedet wurde. Das Engagement einzelner und die Begleitung durch die „Kommission Bildungsforschung mit der 3. Welt“ führten dann auch dazu, dass die Forschungsergebnisse über die einzelnen Länder hinaus auch in internationale Diskussionszusammenhänge eingebracht werden konnten. Ein Workshop der UNESCO-Konferenz

²¹ Wolfgang Karcher sprach u.a. als Experte auf Einladung des Ausschusses für wirtschaftliche Zusammenarbeit des Bundestages.

CONFINTEA V in Hamburg 1997 war wesentlich dadurch bestimmt. In Abschlussdokumenten finden sich Konsequenzen aus diesen Debatten.²²

Es gibt andere Beispiele im Bereich der Grundbildung oder auch der Hochschulbildung, die eine ähnliche Verbindung von Forschung, Lehre und Nachwuchsförderung zeigen. Insgesamt sind die hier vorgestellten Ergebnisse weniger das Resultat der Aktivitäten forschungsfördernder Organisationen oder auch der Träger von Entwicklungszusammenarbeit, sondern vielmehr der Kleinarbeit von engagierten Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern.

Bis hierher ging es um ein Beispiel der Nord-Süd-Forschung, das mit der Nachwuchsförderung von WissenschaftlerInnen aus Süd und Nord ebenso verbunden war, wie mit der Lehre der beteiligten HochschullehrerInnen. In den letzten zwanzig Jahren ist eine Diskussionskultur entstanden, die derzeit in mehrererlei Hinsicht im Umbruch befindlich ist. Der plötzliche Tod zweier wichtiger Kollegen²³ aus dem Diskussionszusammenhang, bevorstehende Pensionierungen und Stellenstreichungen werden ebenso Einfluss auf die weitere Entwicklung des Bereiches haben, wie auch wichtige inhaltlich neue Tendenzen. Der grundsätzliche Mangel ist darin zu sehen, dass nach wie vor eine den Nord-Süd-Bereich thematisierende Erziehungswissenschaft nicht ausreichend institutionell verankert ist und dass auch die vergleichende Erziehungswissenschaft nach dem Ende des Ost-West-Konfliktes voraussichtlich weiter an Bedeutung verlieren wird. Wenn sich in den zwanzig Jahren der Existenz der Kommission Bildungsforschung mit der Dritten Welt viele Voraussetzungen und das internationale Kräfteverhältnis gründlich verändert haben, so sind doch, neben machen Fragestellungen, viele Probleme aktuell geblieben. Globalisierungsprozesse erfordern eine kritische, auch erziehungswissenschaftliche Begleitung.

Insgesamt sehr positiv ist zu bewerten, dass Forschung und Lehre zur interkulturellen Bildung bzw. Erziehung, die institutionell wesentlich besser abgesichert ist, sich vielfach auch Fragen des Nord-Süd-Verhältnisses geöffnet hat. So regt dieser Bereich eher zu Optimismus an, wenn auch die Aktualität mancher Fragestellungen – so zum Rassismus -

²² Vgl. Singh 2000

²³ Wolfgang Karcher (TU Berlin) und Gottfried Mergner (Carl von Ossietzky Universität Oldenburg)

bedrückend stimmt. Ein Problemlösungsdruck in unserem Lande selbst bzw. im Norden insgesamt, ist sicher der Grund für die größere Bedeutung der Interkulturellen Pädagogik. Es ist allerdings für die Zukunft zu fragen, ob nicht im „Globalen Lernen“ schon wichtige Verbindungslinien zwischen den Bereichen angedacht sind und ob nicht stärker integrierend gearbeitet werden kann.

Die Nord-Süd-Beziehungen müssen keine Einbahnstraße sein. Es gibt durchaus Beispiele für später auch im Norden relevante Themen, die zunächst im Süden der Erde debattiert wurden. So das informelle Lernen, das erstmals im Faure-Bericht 1972 einer größeren Öffentlichkeit bekannt wurde.²⁴ Schon diese Kommission hatte darauf hingewiesen, dass die veränderten technologischen Bedingungen auch zu einer Veränderung des Lernens und zu einer Bedeutungszunahme des informellen Lernens führen werden. Heute ist die Frage danach im Rahmen der Diskussion um lebenslanges Lernen auch in Europa angekommen. Dieses Beispiel lässt sich möglicherweise nicht verallgemeinern, zeigt aber doch, wie unangebracht eine die Unterentwicklung betonende Arroganz des Nordens bezogen auf Fragen der ärmeren Länder des Südens ist.²⁵

Datta weist auf ein Themenfeld hin, das in der Vergangenheit vor allem Lenhart und Röhrs, aber auch alle jene bearbeitet haben, die sich mit der Pädagogik Paulo Freires auseinandergesetzt haben.²⁶ Reformpädagogik, hier in einem weiteren Verständnis des Begriffes zu sehen, gab und gibt es nicht nur im Norden der Erde. Viele wichtige Anregungen kommen aus Asien, Afrika und Lateinamerika, werden aber in den Industrieländern bisher relativ wenig zur Kenntnis genommen. Tagore beispielsweise, dessen Romane und philosophisches Werk zu Beginn des Jahrhunderts in Deutschland geradezu massenhaft aufgenommen wurden, könnte wegweisend dafür sein, sich intensiver mit reformpädagogischen Konzepten aus dem Süden zu befassen und vor allem auch den Dialog zwischen Nord und Süd einerseits anzuregen und, soweit er bereits stattge-

²⁴ Faure 1973

²⁵ Vgl. Overwien 1999

²⁶ Vgl. Datta 1999, der Beitrag Dattas findet sich in einem Themenheft (März 1999) der Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik zum Thema „Reformpädagogik aus dem Süden“

funden hat, zu untersuchen, in welcher Weise er produktiv wurde.²⁷ Die Rezeption Paulo Freieres in Europa und Nordamerika ist erheblich besser und auch wissenschaftlich vergleichsweise stabil begleitet. Immerhin ist es ein ganz wesentlicher Fortschritt, dass in einem Werk, wie dem „Handbuch Kritische Pädagogik“²⁸ die „Pädagogik: Dritte Welt“ einen ebenso selbstverständlichen Platz hat wie die Reformpädagogik oder die Interkulturelle Pädagogik. Auch ein Vorwort von Paulo Freire „Erziehung und Hoffnung“ wäre für einen solchen Band im deutschen Kontext vor Jahren noch sehr exotisch erschienen.

Ausblick

Nun stellt sich heutzutage die Frage, welchen Platz eine Bildungsforschung mit der Dritten Welt, eine Pädagogik: Dritte Welt oder wie auch immer man die erziehungswissenschaftlich/pädagogische Arbeit im Nord-Süd-Verhältnis auch bezeichnen mag, haben kann. In der vergleichenden Erziehungswissenschaft sollte so ein Platz selbstverständlich sein. Wünschenswert wäre es jedoch, dass auch in der Reformpädagogik im weiteren Verständnis des Begriffs, der Sozialpädagogik oder beispielsweise der Medienpädagogik der Blick auf die Länder gerichtet sein sollte, die man bisher mit dem Begriff „Dritte Welt“ gekennzeichnet hat. Noch am selbstverständlichsten ist eine solche Integration internationaler Themen und Ansätze in der Erwachsenenbildung. Die noch geringe Rezeption von Bildungsalternativen aus dem Süden innerhalb der Reformpädagogik zeigt jedoch beispielhaft und schlaglichtartig, dass es auch in Zukunft einer sich für die Vermittlung dieser Themen zuständigen Instanz bedarf. Es ist zu hoffen, dass die neue „Sektion International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft“ in der „Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft“, in die die „Kommission Bildungsforschung mit der Dritten Welt“ nun integriert ist, dieser Aufgabe den notwendigen Stellenwert einräumt.

Viele Beteiligte der hier skizzierten Debatten finden nun einen ihrer gemeinsamen Nenner im Konzept des globalen Lernens. Globales Lernen setzt sich in Deutschland als Ansatz, der Globalisierungsprozesse kritisch begleitet, erst seit relativ kurzer Zeit durch, während „Global Education“ auf der internationalen Ebene seit mehr als 20 Jahren diskutiert und prak-

²⁷ Ein beispielhaftes Defizit zwischen Nord und Süd: Nicht einmal zu Maria Montessoris langem Aufenthalt und ihrem pädagogischen Werk in Indien gibt es heute wesentliche Forschungsarbeiten.

²⁸ Bernhard, Rothermel 1997

tiziert wird.²⁹ Dabei ist zu beobachten, dass das Konzept in der pädagogischen Praxisebene weiter verbreitet ist, als im Rahmen universitärer Forschung und Lehre.³⁰ Mit „Global Education“ ist dem Globalen Lernen gemeinsam, der Rückgriff auf Friedens- und Menschenrechtserziehung (Human Rights Education) Umwelt-/Ökopädagogik (Environment Education) „Dritte Welt“ Pädagogik/Entwicklungspolitische Bildung (Development Education)³¹

Alle hier vereinten Teilpädagogiken, in der englischsprachigen Debatte auch „New Educations“ genannt, sind in der Bundesrepublik nicht nur Gegenstand schulischen politischen Lernens in Sozialkunde, Gesellschaftskunde oder Politik, sondern auch als Fächer übergreifendes Prinzip zu sehen. Globales Lernen hat überdies auch in der außerschulischen Jugend- und Erwachsenenbildung einen wichtigen Platz. Im schulischen Bereich soll Globales Lernen als Unterrichtsprinzip alle Fächer betreffen (cross-curricular-approach) und sich nicht nur auf den Politikunterricht im engeren Sinne beschränken. In Theorie und Praxis gibt es in methodischer Hinsicht handlungs- und Projekt orientierte und auch eher gestaltungspädagogisch ausgerichtete Herangehensweisen. Hier wird ein Weg gewiesen, der, unter Einschluss von Internationalisierungsaktivitäten der Universitäten, für die hier vorgestellten Aktivitäten in Forschung und Lehre neue Anknüpfungspunkte bietet.

²⁹ Vgl. Rathenow 2001

³⁰ In der Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik gibt es immer wieder Schwerpunktheft zum Globalen Lernen, so in Heft 3 (1998): „Globales Lernen im Paradigmenstreit“ oder Heft 3 (1999) und Heft 3 (2000) „Globales Lernen in der beruflichen Bildung“

³¹ Rathenow 2001/

Literaturverzeichnis:

Adick, Christel: Gegenstand und Reflexionsebenen der International und Interkulturell Vergleichenden Erziehungswissenschaft. In: Adick, Christel; Kraul, Margret; Wigger, Lothar (Hrsg.): Was ist Erziehungswissenschaft? Donauwörth 2000, S. 67-95

Aithal, Vathsala; Schirilla, Nausikaa; Schürings, Hildegard; Weber, Susanne (Hrsg.): Macht, Wissen, Transformation. Interkulturelle und internationale Perspektiven. Festschrift für Patrick V. Dias. Frankfurt/Main 1999

Balsen, Werner ; Roessel, Karl : Hoch die internationale Solidarität. Zur Geschichte der Dritte Welt-Bewegung in der Bundesrepublik.Köln 1986.

Bernhard, Armin; Rothermel, Lutz (Hrsg.): Handbuch kritische Pädagogik. Weinheim 1997

Boehm, Ullrich (Hrsg.): Kompetenz und berufliche Bildung im informellen Sektor. Baden-Baden 1997

Datta, Asit: Tagores Traum. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, Nr. 3 (1999), S. 2-7

Dias, Patrick V.: Pädagogik: Dritte Welt. In: Bernhard, Rothermel 1997, S. 315-332

Etienne, Anthony: Ausländerstudium zwischen Integration und Reintegration im Herkunftsland. In: Overwien, Bernd (Hrsg.): Lernen und Handeln im globalen Kontext. Beiträge zu Theorie und Praxis internationaler Erziehungswissenschaft. Zur Erinnerung an Wolfgang Karcher. Frankfurt/Main 2000, S. 534-537

Etienne, Anthony: Siedlungsplanung in Amazonien : Evaluierung eines Siedlungsprojektes an der Transamazonica. Berlin, Technische Universität, Diss. 197

Etienne, Anthony; Karcher Wolfgang: Zum Overseas Fellowship Programm. Bestandsaufnahme von Schwierigkeiten indonesischer Studierender und Praktikanten in der Bundesrepublik mit Empfehlungen. Berlin, Technische Universität 1989

Faure, Edgar; Herrera, Felipe; Kaddura, Abdul-Razzak; Lopes, Henri; Petrovski, Artur V.; Rahnema, Majid; Champion Ward, Frederick: Wie wir leben lernen. Der Unesco-Bericht über Ziele und Zukunft unserer Erziehungsprogramme. Reinbek 1973

Goldschmidt, Dietrich: Ortsbestimmung und Aufgaben erziehungswissenschaftlicher Forschung über die Dritte Welt: In: Die Dritte Welt als Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Forschung. 16. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik, Weinheim 1981, S.17-30

- Hamburger, Franz; Kolbe, Fritz-Ulrich; Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Pädagogische Praxis und erziehungswissenschaftliche Theorie zwischen Lokalität und Globalität. Festschrift für Volker Lenhart zum 60. Geburtstag. Frankfurt/Main 2000
- Hosseinzadeh, Ahmad (Hrsg.): Studium Internationale. Handbuch zum Ausländerstudium. Marburg 1998
- Karcher, Wolfgang: Beschäftigungswirksamkeit in der Ausbildung für den informellen Sektor. In: Boebm 1997, S. 68-74
- Karcher, Wolfgang; Etienne, Anthony, Zauner, Atiye: Studienförderung in der österreichischen EZ. In: E+Z. Entwicklung und Zusammenarbeit. Heft 38 (1997), Frankfurt/Main, S. 234-236
- Karcher, Wolfgang; Etienne, Anthony: Studieren im Spannungsfeld zweier Kulturen : indonesische Studierende an deutschen Hochschulen. Bad Honnef 1991
- Karcher, Wolfgang; Etienne, Anthony: Zwischen Betreuung und aktivem Studieren: Zum Ausländerstudium als Prozess interkultureller Auseinandersetzung. In: SSIP Bulletin. Heft 64 (1992), Saarbrücken, S. 53-66
- Karcher, Wolfgang; Overwien, Bernd: Zur Bedeutung allgemeiner Kompetenzen im städtischen informellen Sektor in Ländern des Südens. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, Nr.1 (1998), S. 8-15
- Karges, Rosemarie: Solidarität oder Entwicklungshilfe : nachholende Entwicklung eines Lernprozesses am Beispiel der bundesdeutschen Solidaritätsbewegung mit Nicaragua. Münster u.a. 1995
- Lenhart, Volker; Hörner, Horst (Hrsg.): Aspekte internationaler Erziehungswissenschaft. Festschrift für Hermann Röhrs aus Anlass seines 80sten Geburtstages. Weinheim 1996
- Müller, Hans Mathias : Die Bildungshilfe der Deutschen Demokratischen Republik. Frankfurt a.M. 1995.
- Nestvogel, Renate (Hrsg.): Interkulturelles Lernen oder verdeckte Dominanz? Hinterfragung "unseres" Verhältnisses zur "Dritten Welt" Frankfurt a.M 1991
- Nestvogel, Renate : Lernen von der Dritten Welt: Traditionelle afrikanische Erziehungsmuster Afrika Spectrum. Hamburg. 18 (1983)1, S.27-47
- Overwien, Bernd (Hrsg.): Lernen und Handeln im globalen Kontext. Zur Theorie und Praxis internationaler Erziehungswissenschaft. Frankfurt/Main 2000
- Overwien, Bernd: Informelles Lernen, eine Herausforderung an die internationale Bildungsforschung. In: Dehnbostel, Peter; Markert, Werner;

- Novak, Hermann (Hrsg.): Erfahrungslernen in der beruflichen Bildung – Beiträge zu einem kontroversen Konzept. Neusäß 1999, S. 295-314
- Overwien, Bernd: Von der „Dritte-Welt-Pädagogik“ zum globalen Lernen? In: Bernhard, Armin, Kremer, Armin, Rieß, Falk (Hrsg.): Kritische Erziehungswissenschaft zwischen Bildungsreform und Restauration. Hohengehren 2002
- Overwien, Bernd; Lohrenscheit, Claudia; Specht, Gunnar (Hrsg.): Arbeiten und Lernen in der Marginalität. Pädagogische Ansätze im Spannungsfeld zwischen Kompetenzerwerb und Überlebenssicherung im informellen Sektor. Frankfurt/Main 1999
- Rathenow, Hanns-Fred: Globales Lernen – Global Education: ein systemischer Ansatz in der politischen Bildung. In: Overwien 2000
- Röhrs, Hermann: Grundfragen einer Pädagogik der Dritten Welt. Weinheim 1996
- Singh, Madhu : Combining work and learning in the informal economy. Implications for education, training and skills development. In: International Review of Education. Dordrecht. 46 (2000) 6. S.599-620
- Weiter, Matthias (Hrsg.): Noch die internationale Solidarität? Ansichten und Informationen zur Vereinigung der deutsch-deutschen Entwicklungspolitik. Bonn 2000,
- Zauner, Atiye; Karcher, Wolfgang; Etienne, Anthony; Navabi, Nasanin: Verbleib und Reintegration von StipendiatInnen der österreichischen Entwicklungszusammenarbeit aus der Sicht der AbsolventInnen (Evaluierungsstudie) Wien 1996

Prof. Dr. Manfred Liebel

Der Ausbeutung und Exklusion widerstehen. *Educación Popular* und Befreiungspädagogik in Lateinamerika

„Amerika darf nicht duckmäuserisch nachahmen, sondern soll Eigenes hervorbringen. (...) Wir sind unabhängig, aber nicht frei; wir verfügen über unseren Boden, aber nicht über uns selber. Schlagen wir das Buch unserer Geschichte auf. Und was noch nicht darin steht, lese ein jeder in seinem Gedächtnis nach.“

Simón Rodríguez, um 1850 (zit. n. Galeano 1986: 220 f.)

„Einen auszubeuten, das ist ungerecht. Doch wenn ich ausgebeutet werde, weiß ich, dass ich wenigstens gebraucht werde. Aber was ist, wenn sie dich nicht mal brauchen, wenn du überflüssig bist. Wenn ihnen scheißegal ist, was aus dir wird, wenn du eingehst und kein Hahn kräht nach dir?“ Ein solcher Zustand wird in Lateinamerika seit mindestens zwei Jahrzehnten als Exklusion bezeichnet.

Der 21-jährige Esteban, der mir mit diesen Worten kürzlich in Managua seine Lage darstellte, hatte als Kind Süßigkeiten und Zigaretten auf der Straße verkauft, um seine Familie durchzubringen. Und er hatte in dieser Zeit Erfahrungen in einer kleinen Organisation gemacht, die arbeitende Kinder mit Unterstützung von Straßenpädagogen Anfang der 90er Jahre ins Leben gerufen hatten. Er hatte erlebt, wie wichtig es für einen Menschen sein kann, seine Erfahrungen mit anderen zu teilen und darüber gemeinsam nachzudenken. Er hatte den Respekt und die Wärme der Solidarität anderer Menschen erlebt, und er hatte dabei gelernt, sich selbst zu vertrauen und sich seiner Lage bewusst zu werden. Er war und ist bis heute an Prozessen beteiligt, die in Lateinamerika *Educación Popular*³² genannt werden.

³² Der Begriff der *Educación Popular* kann weder mit Volksbildung noch Volkserziehung angemessen übersetzt werden. Volksbildung erinnert im Deutschen zu sehr an "Volksschule" oder "Volkshochschule", wo zwar "volkstümliche Bildung oder "Bildung für das Volk" intendiert ist, die aber nichts gemein hat mit dem, was *Educación Popular* in Lateinamerika repräsentiert.

Im folgenden Beitrag werde ich die Grundzüge von *Educación Popular* darstellen, ihre historischen Ursprünge skizzieren und die seit den 80er Jahren sich abzeichnenden neuen Tendenzen beleuchten. Am Ende gebe ich einen Ausblick auf einige Probleme, mit denen sich *Educación Popular* heute auseinandersetzen muss.

Grundzüge

Educación Popular hat ihren Ort dort, wo Menschen gezwungen sind, in Armut zu leben, in den Elendsvierteln der Städte ebenso wie unter Landarbeitern und Parzellenbauern in ländlichen Gemeinden. Über Projekte der Alphabetisierung, Gesundheitsvorsorge, Ernährungssicherung u. a. will sie ihnen ein politisches Bewusstsein über die Gründe ihrer Misere und praktische Fähigkeiten vermitteln, die es ihnen erlauben, in (selbst-)organisierter Form für bessere Lebensbedingungen und eine gerechte Gesellschaft zu kämpfen. "Es handelt sich nicht um eine Theorie, eine Methode oder eine Idee mit Namen *Educación Popular*, sondern um eine unübersehbare politische Tatsache, die auf vielfältige Weise die Praxis der verschiedenen sozialen Bewegungen in unserem Kontinent markiert" (Jara 1985: 41).

Educación Popular ist nicht auf bestimmte pädagogische Institutionen beschränkt, sondern wird in allen Situationen und Lebenslagen und zu den verschiedensten Anlässen praktiziert. Sie kann die Form eines gewerkschaftlichen oder kirchlichen Bildungszentrums, einer kommunalen oder Straßenschule annehmen, aber auch in Kampagnen, Workshops, Streiks usw. ihren Platz haben. Die Praxis der *Educación Popular* ist auf soziale Bewegungen verwiesen, die gegen Unterdrückung, Ausbeutung, Exklusion und jede Form von Unrecht gerichtet sind. Sie entsteht aus solchen Bewegungen und trägt zu ihrer Entwicklung bei. Der peruanische Soziologe und Pädagoge Oscar Jara ist davon überzeugt, "dass außerhalb einer befreienden politischen Aktion keine befreiende pädagogische Aktion möglich ist. Es gibt kein Klassenbewusstsein ohne Klassenpraxis. Es gibt kritisches Bewusstsein nur als Ausdruck organisierten Handelns" (Jara 1989: 86).

Das Wort Volkserziehung steht im Gegensatz zu den Grundkomponenten von *Educación Popular*, die Erziehung im Sinne des deutschen Begriffs gerade ausschließen. Ich werde deshalb in etwas freierer Übertragung den Begriff Befreiungspädagogik verwenden oder den spanischsprachigen Begriff der *Educación Popular* beibehalten

Das Verhältnis zwischen pädagogischer Praxis und politischer Organisiertheit ist durchaus nicht frei von Widersprüchen. Eine strikte Avantgarde-Konzeption nach leninistischem Muster ist mit Befreiungspädagogik im hier verstandenen Sinn nicht vereinbar. Deshalb musste sich die *Educación Popular* immer wieder mit dem Vorwurf des "pädagogischen Idealismus" auseinandersetzen, der die (vorrangige) Notwendigkeit einer politischen Organisation verneine, die das fortgeschrittenste politische Bewusstsein verkörpere.

Da auch Befreiungspädagogik darauf abzielt, das politische Bewusstsein zu "bilden" – der brasilianische Pädagoge und Inspirator der heutigen Befreiungspädagogik Paulo Freire unterscheidet z. B. magisches und kritisches Bewusstsein (vgl. Freire 1974: 60) – muss sie immer einen Balanceakt vollführen zwischen vorgegebenen Zielen (Befreiung, Revolution) und den angestrebten dialogisch-egalitären Beziehungen (Partizipation) im Bildungsprozess. Wichtiger jedoch als die politische Organisationsform ist für die *Educación Popular* die Erkenntnis, dass Lernprozesse nur zur Befreiung führen können, wenn sie "das Erziehungsproblem auch als wirtschaftliches und soziales Problem verstehen" (Jara 1985: 89). Das bedeutet, jede Art von Bildungspraxis muss mit dem organisierten Kampf um strukturelle gesellschaftliche Veränderung verknüpft werden.

Im Unterschied zu Avantgardekonzeptionen, wie sie oft von politischen Parteien vertreten worden sind, sind für die Befreiungspädagogik das Volkswissen (*saber popular*) und die Volkskultur (*cultura popular*; vgl. Colombres 1997) wesentliche Bezugsgrößen. Sie begreift die am Bildungsprozess Beteiligten – auch wenn sie kein Wort lesen und schreiben können – nicht als "Nullen", die nichts wissen und nichts können, sondern immer als Menschen mit einem reichen Schatz an Erfahrungen. Es geht ihr darum, das Erfahrungswissen ans Licht zu bringen und das "kollektive Gedächtnis" zu beleben, um auf diese Weise das Selbstbewusstsein und den Befreiungswillen der Unterdrückten und Ausgeschlossenen zu stärken und zu einer bewegenden Kraft werden zu lassen. Fortschritt und Tradition bedeuten deshalb für die *Educación Popular* keinen Gegensatz, sondern sie werden in einer Beziehung gesehen, die dialektisch zu entfalten ist.

Befreiungspädagogik geht von der Erfahrung und dem Studium der eigenen Wirklichkeit aus. Hierzu ist eine Methodologie sozialer Forschung entwickelt worden, die den Lernenden selbst ermöglicht, als Forscher zu agieren oder am Forschungsprozess aktiv zu partizipieren. In dieser sog. partizipativen Aktionsforschung (*Investigación Acción Participativa*)

wird versucht, die in der akademischen Sozialforschung übliche Trennung von Subjekten (= Forschern) und Objekten (= Erforschte) aufzuheben. Es wird ein gemeinsamer Forschungsprozess angestrebt, in dessen Verlauf alle Beteiligten die Realität, in der sie leben, besser begreifen und schließlich wissen, was zu verändern ist. Die Forschungspraxis selbst ist bereits Teil des Kampfes um die Veränderung.

Die in der Befreiungspädagogik angestrebten Bildungsprozesse gründen sich auf einer partizipativen und "dialogischen" Methode, die jede Art von Trichterpädagogik und Indoktrination ausschließt. Die am Bildungsprozess Beteiligten sollen in allen Etappen eine aktive Rolle spielen können. Anstelle eines rigiden Professionalismus, der eine strikte Trennung von Lehrenden und Lernenden vorsieht, werden in der *Educación Popular* alle als Lernende verstanden und können/sollen alle – je nach Situation – als Lehrer fungieren. Soweit professionelle Pädagogen beteiligt sind, wird von ihnen erwartet, dass sie den Erfahrungen und dem Wissen der Teilnehmer offen gegenüberstehen und bereit sind, "vom Volk" zu lernen. Aus den Teilnehmern sollen sog. Volkslehrer und soziale Promotoren hervorgehen, die im Fortgang der Bildungspraxis selbst in eigener Initiative pädagogische, forschende und organisierende Tätigkeiten wahrnehmen. Die Rolle der Lehrenden ist die von Beratern, die die (Lern-) Gruppen und Gemeinden als "Moderatoren" begleiten und unterstützen.

Historische Ursprünge

Die *Educación Popular* ist nicht erst, wie oft angenommen wird, in den 60er Jahren des 20. Jahrhunderts entstanden. Ihre gedanklichen Wurzeln reichen weiter zurück. Sie haben sich seit der Mitte des 18. Jahrhunderts in Auseinandersetzung mit der den hispanischen Kolonialismus begleitenden Erziehungspraxis und Pädagogik herausgebildet.

Einige Wesensmerkmale der *Educación Popular* wurden bereits während der Unabhängigkeitskriege sichtbar. Eine pädagogische Strömung, die auf Simón Rodríguez (1771-1854)³³, den Lehrer des Befreiungsgenerals Simón Bolívar, zurückgeht, richtete sich gegen eine Praxis oligarchischer und paternalistischer Volkserziehung, die die „wilde Seele“ von „Indios“ und Mestizen „mäßigen“ und das Volk in die „Zivilisation“ eingliedern wollte. Statt zu zivilisieren und die Rolle des Volkes im „Fortschritt der Gesellschaft“ bloß zu „regulieren“, wollte die damals entstehende revolu-

³³ Simón Rodríguez übernahm den Begriff *Educación Popular* vermutlich von dem spanischen Aufklärungspädagogen Pedro Campomanes (1775/1975), gab ihm aber bald darauf ein eigenes Gepräge (vgl. Rodríguez 1975a & b; Rumazo González 1976)

tionäre Befreiungspädagogik das Selbstbewusstsein des Volkes gegen die „fremden“ Interessen der Kolonialmächte und ihrer Statthalter stärken und seine „mentale Emanzipation“ erreichen.

Lateinamerika sollte nicht mehr imitieren, sondern eine eigene Pädagogik entwickeln. Simón Rodríguez wollte eine Schule, die nicht – wie in der Kolonialpädagogik üblich – mit Worten und mit Gewalt dressiert, sondern nützliche Kenntnisse vermittelt und Raum für praktische Tätigkeiten und Erholung bietet. Schule sollte „Werkstatt“ sein, in der Menschen „mit einer anderen Denkfähigkeit und einer anderen Fähigkeit zum Tun“ entstehen (Puiggrós 1989: 65; vgl. auch Puiggrós 1986: 17; Galeano 1986: 168 f.). *Educación Popular* wurde als ein Konzept zur Lösung der „sozialen Frage“ der unabhängig werdenden mittel- und südamerikanischen Staaten verstanden (vgl. Baquero et al. 1998: 18).

Die frühe Befreiungspädagogik konnte sich noch nicht durchsetzen. Sie musste das Feld einer das europäische Vorbild imitierenden Pädagogik überlassen, die das Volk zu Mäßigung und Disziplin erzieht und Bildung den Eliten vorbehält. Allerdings bahnte sich nach der erlangten politischen Unabhängigkeit der meisten lateinamerikanischen und karibischen Staaten Ende des 19. Jahrhunderts ein neuer Aufschwung der *Educación Popular* an. Er fand beredten Ausdruck in der 1891 veröffentlichten Schrift *Nuestra América*, in der der kubanische Dichter José Martí (1853-1895) nach einer „zweiten Unabhängigkeit“ rief. Nach der politischen wurde darin nun auch die geistige Unabhängigkeit gefordert und ein Konzept für eine „*Educación popular para nuestra América*“ entworfen, „verstanden als Erziehung für alle; Bildung und Unterricht eingebunden in ein großes und utopisches Gesellschaftsprojekt, das sich vornimmt, Ungleichheit und Armut zu bekämpfen; Volkserziehung, die auf einem Begriff subjektiver wie sozialer Freiheit gründet“ (Baquero et al. 1998: 18; José Martí's Schrift ist dokumentiert in Rama 1982).

Einen nachhaltigeren Aufschwung nahm die lateinamerikanische Befreiungspädagogik mit der mexikanischen Revolution (seit 1910) und einer Reihe von Volksbewegungen in anderen Ländern, bis zum Volksaufstand in El Salvador 1932. In diesem Zeitraum versuchten sich zahlreiche pädagogische Strömungen „der herrschenden Pädagogik entgegen zu setzen: anarchistische, sozialistische, volksdemokratische, libertäre, rationalistische. Sie arbeiteten mit Bauern, Arbeitern, Indianern. Obwohl man davon an den Universitäten nichts erfährt, lassen sich Belege dafür finden, dass das Schulsystem von Anfang an von anderen Bildungsmodellen und -projekten begleitet wurde, ebenso von pädagogischen Anfragen, die kritisierten und Alternativen aufzeigten. Immer aber stellten sie Ansätze

einer politisch-pädagogischen Sicht dar, Bildung so anzusiedeln, dass sie zu den gesellschaftsverändernden Prozessen beitragen würde. Diese kleinen und großen unvollendeten Ansätze von *Educación Popular* waren weder unbedeutend noch konjunkturell, auch nicht zufällig oder zusammenhanglos. Der rote Faden, diese Versuche richtig zu interpretieren, gehört aber einer anderen Logik an als der, die unsere offizielle Erziehungsgeschichte ausmacht. Gemeinsam ist diesen – unterschiedlichen – Beiträgen die Opposition zur repressiven und bedrückenden Pädagogik“ (Puiggrós 1989: 66; vgl. auch die Dokumente in Gómez/Puiggrós 1986).

Adriana Puiggrós erinnert vor allem an die Beiträge von Agustín Farabundo Martí (1893-1932) in El Salvador, Augusto C. Sandino (1893-1934) in Nicaragua und José Carlos Mariátegui (1894-1930) in Peru. Auf verschiedene Weise hätten sie versucht, einen eigenen Weg zur Befreiung ihrer Völker zu finden, der das Volk nicht zum Erfüllungsgehilfen einer Avantgarde-Partei degradiert. Sie mussten sich nicht nur mit einer repressiv-autoritären oligarchischen Politik und Pädagogik der herrschenden Machteliten, sondern auch mit dem in Lateinamerika damals einflussreichen Politik-Modell der III. Internationale auseinandersetzen, in dem die (kommunistische) Partei den Platz des Erziehers und Wissensbringers monopolisierte.

Farabundo Martí versuchte – trotz seiner Einbindung in die III. Internationale – die Beziehung zwischen den Partei-Intellektuellen und den vor allem bäuerlichen Massen in El Salvador neu und auf weniger vertikalistische Art zu gestalten. Teilweise gelang auf dem Land eine Bildungspraxis, die von den Bauern selbstbestimmt und selbstverwaltet war (vgl. Puiggrós 1984: 251 ff.). An sie knüpfte ein halbes Jahrhundert später die Befreiungsbewegung der 80er Jahre an und baute mitten im Krieg in den von ihr kontrollierten Gebieten ein alternatives Bildungssystem auf (vgl. Alvear Galindo 2002).

In Nicaragua wurde unter dem Schutz der Befreiungsarmee Sandinos, in der zeitweise auch Farabundo Martí mitwirkte, schon in den 20er und frühen 30er Jahren in der nördlichen Bergregion ein damals neuartiges Alphabetisierungsprogramm und eine Primarschul- und technische Ausbildung realisiert, „die als echtes Gegen-Erziehungssystem fungierte“ (Puiggrós 1989, 68; vgl. Puiggrós 1984: 267 ff.). Auch diese Erfahrungen wurden in der sandinistischen Revolution Ende der 70er Jahre aufgegriffen und haben namentlich die große Alphabetisierungskampagne von 1980 beeinflusst (vgl. Hanemann 2001).

In Peru lehnte Mariátegui – auch linke – pädagogische Modelle ab, in denen das Volk bloß die Rolle des Adressaten spielen sollte. Ebenso wandte er sich gegen die, die über bloße Erziehung die Probleme der indianischen Bevölkerung lösen wollten, ohne die sozioökonomische Marginalisierung der Bauern und Indianer zur Kenntnis zu nehmen. In seinem Versuch, einen eigenen peruanischen Sozialismus zu begründen, entwickelte er eine pädagogische Konzeption, die zwischen den „Wurzeln“ des Landes, den Hoch- und Tieflandindianern, der städtischen Arbeiterklasse und den auf „nationale Lösungen“ drängenden Intellektuellen (unter ihnen vor allem Lehrern) eine Verbindung herstellen sollte. Die große politisch-pädagogische Aufgabe bestand für Mariátegui darin, aus der gewachsenen Volkskultur und den Erfahrungen und Formen des Klassenkampfes eine einheitliche bewegende Kraft entstehen zu lassen (vgl. Puiggrós 1984: 229 ff.).

Seit den 20er Jahren kam es in mehreren Ländern zu Experimenten befreiender Pädagogik. In Peru, Guatemala, El Salvador, Mexiko, Paraguay und Uruguay entstanden auf Initiative von Gewerkschaften, linken Parteien und Studenten *Universidades Populares* (Volksuniversitäten). Sie hatten zum Ziel, den von den Bildungsinstitutionen bisher weitgehend ausgeschlossenen Arbeitern und Bauern die für die Verbesserung ihrer sozialen Lage erforderlichen Bildungselemente zu vermitteln und ihr „kulturelles und ökonomisches Niveau“ zu steigern. Sie waren durchweg in Städten angesiedelt (vgl. Gómez/Puiggrós 1986, Bd. 1 und 2).

In derselben Zeit entstanden in ländlichen Regionen einiger Länder *Escuelas Liberadoras* (Schulen der Befreiung), die sich an die Kinder der indianischen Landbevölkerung richteten und meist mit Kampagnen für die Alphabetisierung einhergingen. Ein besonders ausgeprägtes pädagogisches Profil hatte die Schule im bolivianischen Warisata an den Ufern des Titicaca-Sees. Sie verstand sich als autonome Einrichtung der örtlichen Gemeinde (*comunidad*). Gesetze, Regeln und Lehrpläne wurden von Lehrern, Schülern und Eltern gemeinsam erarbeitet, die Schulleitung wurde direkt von den Bewohnern der Gemeinde gewählt. Das Bildungskonzept orientierte sich an den Traditionen und Erfordernissen der einheimischen Bevölkerung und zielte darauf ab, die Kenntnisse zu erwerben, die für das Leben und die wirtschaftliche Tätigkeit sowohl der Männer als auch der Frauen wichtig waren. Als Motor des Bildungsprozesses galten die gemeinschaftliche Arbeit und die mit ihr einhergehenden Erfahrungen. Die Schule verfügte dementsprechend über selbst bewirtschaftete Felder und über Werkstätten, in denen zum Beispiel Ziegelsteine, Dachziegel, Schuhe, Töpfe und andere Haushaltsgegenstände herge-

stellt wurden. Die Produkte waren für den gemeinsamen Gebrauch bestimmt, dienten aber auch dem Erhalt der Schule (vgl. Gómez/Puiggrós 1986, Bd. 1: 95 ff.).

Trotz der kurzen Zeit ihres Bestehens (1931-1940) übte die Schule von Warisata großen Einfluss auf die befreiungspädagogische Diskussion aus und inspirierte auch in anderen Regionen Boliviens sowie in Ecuador, Peru und Mexiko die Gründung ähnlicher Einrichtungen. Während die *Escuelas Liberadoras* ebenso wie die *Universidades Populares* außerhalb des staatlichen Bildungssystems angesiedelt waren und sich als Alternative zu diesem verstanden, kam es in den 40er und 50er Jahren in Brasilien, Chile, Bolivien, Guatemala und Argentinien zeitweilig auch zu Reformen des staatlichen Bildungssystems, die Elemente der *Educación Popular* aufgriffen. Sie gingen auf das Konto reformistischer und links-populistischer Regierungen, die das Bildungssystem demokratisieren wollten (vgl. Schroeder 1989: 122 ff.).

Die „neue“ Educación Popular

Seit den 60er Jahren kann von einer neuen Etappe in der *Educación Popular* gesprochen werden. Sie ist nun nicht mehr auf einzelne – meist kurzlebige – Projekte und Experimente beschränkt, sondern wird zumindest teilweise zum Bestandteil sozialer Bewegungen. Die „neue“ *Educación Popular* ist eng mit dem Namen und Werk des brasilianischen Pädagogen Paulo Freire (1921-1998) verbunden, der Ende der 50er Jahre unter der links-populistischen Regierung von João Goulart in seinem Land mit Bauern einen neuen Ansatz von politisch verstandener Alphabetisierungspraxis zu entwickeln begann.

Da der pädagogische Ansatz und die Praxis von Paulo Freire vielfach dargestellt und auch in Deutschland breit rezipiert worden sind (vgl. z.B. Stückrath-Taubert 1975; Bendit/Heimbucher 1977; Dabisch/Schulze 1991), beschränke ich mich auf kurze Anmerkungen. Freire geht von einer Analyse der institutionalisierten lateinamerikanischen Erziehung aus, die er als „Bankiers-Erziehung“ kritisiert und für die Aufrechterhaltung von Unterdrückung und Abhängigkeit („Kultur des Schweigens“) verantwortlich macht. Ihr stellt er eine ausdrücklich politisch verstandene „Pädagogik der Unterdrückten“ entgegen (dt. Freire 1973 & 1974), die den marginalisierten und in Armut gezwungenen Menschen die Möglichkeit eröffnet, sich ihrer Erfahrungen, ihres Wissens und der Bedeutungsgehalte ihrer Sprache zu vergewissern und so die Ursachen ihrer Lage selbst zu „entschlüsseln“ und zu „entdecken“. In methodischer Hinsicht wird das hierarchische Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler

ersetzt durch eine dialogische Beziehung, in der sich alle Beteiligten im gegenseitigen Austausch und Respekt voreinander in aktive, ihrer selbst bewusste Subjekte verwandeln können.

Dass es seit den 60er Jahren in Lateinamerika zu einem so breiten und vielfältigen Aufschwung der *Educación Popular* kam, hat gesellschaftlich-politische Hintergründe. Ein wichtiger Impuls ging von der kubanischen Revolution (1959) aus, die in mehreren Ländern antiimperialistische und soziale Befreiungsbewegungen entstehen und das Selbstbewusstsein der Armen und Unterdrückten wachsen ließ. Ein weiterer wichtiger Impuls ging von den sich in den 60er Jahren ausbreitenden christlichen Basis-Gemeinden aus, die sich an der sog. Befreiungstheologie orientierten und für die die eskalierende Armut ein Impuls zum Handeln wurde (vgl. Baquero et al. 1998: 34 ff.). In den städtischen Armenvierteln und unter der Landbevölkerung entstanden unzählige Initiativen, die aus eigener Kraft um bessere Lebensbedingungen und mehr soziale Gerechtigkeit kämpften. Sie verbanden sich oder erweiterten sich nicht selten zu breiteren sozialen und politischen Bewegungen, die in den herrschenden Oligarchien und Militärdiktaturen ihre Gegner sahen und deren Unterdrückungspraxis selbst zu spüren bekamen. Unter diesen heiklen Bedingungen, die mitunter den Spielraum für eine öffentliche pädagogische Praxis aufs Engste begrenzten, wurde es zur Selbstverständlichkeit, dass pädagogisches und politisches Handeln aufeinander verwiesen und nicht zu trennen sind.

Die zeitgenössische *Educación Popular* in Lateinamerika entwickelte sich allerdings selten linear aus dem Programm oder als Begleitpraxis von Befreiungsbewegungen. Meist entstand sie aus Initiativen kleiner Gruppen oder Gemeinden, die partielle und kurzfristige Lösungen ihrer Probleme anstrebten. Mitunter ging sie sogar aus kirchlichen und politischen Kontexten hervor, die alles andere als revolutionäre Intentionen hatten. Dies gilt z. B. für die sog. *community work*, die von den USA im Rahmen der „Allianz für den Fortschritt“ Anfang der 60er Jahre nach Lateinamerika exportiert wurde, um zu verhindern, dass die kubanische Revolution auf den Kontinent übergriff. „Diese Methode, obwohl in ihrer Anwendung auf Lateinamerika in einer eindeutig demobilisierenden Absicht gewollt und manipuliert, führte vielleicht erstmalig Konzepte wie 'Beteiligung', 'gespürte Bedürfnisse' ein, die im Lauf der Zeit in ih-

rem ursprünglich desarrrollistischen³⁴ Ansatz überwunden wurden“ (Nuñez 1989: 101).

Auch diverse Programme der Erwachsenenbildung, die seit den 50er Jahren von der UNESCO propagiert und von einigen Regierungen aufgegriffen wurden, spielten bei der Herausbildung der „neuen“ *Educación Popular* eine wichtige Rolle. Über Programme „funktionaler“ Alphabetisierung sollten die „zurückgebliebenen“ und „marginalisierten“ Schichten „zur Erhöhung der Produktivität, zur umfassenderen Teilnahme am zivilen Leben“ (Rodríguez Fuenzalada 1982: 50) bewegt und instand gesetzt werden. Die darin methodisch angelegten Elemente von Partizipation und Gruppenarbeit waren für manche Beteiligten Anlass, daraus eigenständige Initiativen zu entwickeln, die nicht mehr auf bloße Anpassung an vordefinierte Ziele und bestehende Strukturen hinausliefen. Bis heute ist die *Educación Popular* von diesen Ursprüngen mitgeprägt und in sie verstrickt. Sie ist ein un abgeschlossener Prozess nicht nur voller Vielfalt, sondern auch voller Widersprüche. „Eine einzige Definition von *Educación Popular* gibt es nicht“ (Alvear Galindo 2002: 34).

In den 60er und 70er Jahren hatte die *Educación Popular* „ein starkes politisch-ideologisches Moment: Ihr Ziel war es, zu einer Befreiung aus autoritären Gesellschaftsstrukturen beizutragen und für eine partizipative Demokratie zu kämpfen“ (Baquero et al. 1998, 22). Sie definierte sich im Wesentlichen als außerschulische, nicht-formale pädagogische Bewegung in Opposition zum institutionalisierten Bildungswesen. Mittels politischer Bewusstseinsbildung bei den unterdrückten und ausgebeuteten Teilen der Bevölkerung versuchte sie zu grundlegenden Veränderungen der lateinamerikanischen Gesellschaften beizutragen. In den Worten dreier kolumbianischer Protagonisten dieser Jahre: „Die *Educación Popular* verortet sich innerhalb und in Funktion des Kampfes unserer unterdrückten Völker, indem sie die aktuellen Strukturen der Ausbeutung und Herrschaft angreift mit Blick auf ein alternatives historisches Projekt und im Rahmen einer umfassenden Strategie. Sie orientiert sich an den Interessen der arbeitenden und ausgebeuteten Klassen und darin liegt ihre wirkliche Bestimmung“ (Peresson/Mariño/Cendales 1983: 112 f.).

Unter dem Eindruck sich verschärfender Massenarmut und der Marginalisierung wachsender Teile der Bevölkerung entwickeln sich im Laufe der 80er Jahre in der *Educación Popular* neue Akzente. Das strategische

³⁴ Unter *desarrollismo* (von span. *desarrollo* = Entwicklung) wird in Lateinamerika eine Entwicklungsideologie verstanden, die das westlich-kapitalistische Industriemodell nachahmt und auf diese Weise das materielle Lebensniveau der Bevölkerung allmählich anheben will.

Ziel struktureller Veränderungen wird stärker mit dem Alltag und den täglichen (Über-)Lebensproblemen der Menschen verknüpft. Basierte die *Educación Popular* bisher weitgehend auf einer globalen Betrachtungsweise der Klassengegensätze und maß die Lebensäußerungen der Menschen nach ihrer Nähe und Relevanz zur Überwindung dieser Gegensätze, so entwickelt sie nun „eine integrale Vision des Lebens“ (Sime 1991: 102), in der alle Aspekte des täglichen Lebens gleiches „Recht“ und Gewicht haben. Sie will nun flexibel und direkt dazu beitragen, „die unmittelbaren und spezifischen Probleme und Bedürfnisse zu lösen“ (Peresson 1991: 86). Nicht zuletzt will sie dem „Zerfall des Humanitären“ (Cussiánovich 1990: 14) entgegenwirken und dem Respekt vor der Menschenwürde eines jeden wieder Raum schaffen. Die Aufgabe des Pädagogen wird nicht mehr in erster Linie darin gesehen, „Bewusstsein zu bilden“, sondern die Menschen in ihrem Alltag zu „begleiten“ und *mit* ihnen Stück für Stück die notwendigen Veränderungen zu erreichen³⁵. Die Verschiebung des Ansatzes geht mit einer Aufwertung des Subjekts einher. Die Menschen werden nicht mehr nur als Angehörige sozialer Kollektive („Klassen“), sondern auch mit ihren individuellen Eigenschaften und „persönlichen Rhythmen“ (Sime 1991: 79) wahrgenommen. Es erscheint nun unabdingbar, darauf zu achten, wie die Menschen sich selbst sehen und bewerten, um dazu beizutragen, ihre Selbstachtung und Identität als Subjekte mit eigener Würde zu fördern. Der peruanische Pädagoge Alejandro Cussiánovich merkt an: „Wir werden nicht über Volksmacht (*poder popular*) reden können bei einem Volk, das nicht gleichzeitig subjektive Kraft (*poder subjetivo*) hervorbringt“ und seine „Inferioritätskomplexe“ abschüttelt (Cussiánovich 1990: 15). In seiner Bilanz der 80er Jahre führt der peruanische Soziologe Luís Sime die neuen Akzente der *Educación Popular* auf zwei „soziale Wurzeln“ zurück: zum einen auf die verstärkte Aktivität und Präsenz bislang eher marginalisierter Bevölkerungsgruppen („Subjekte“): die Frauen, die Kinder, die Jugendlichen und die indianischen Völker; zum zweiten auf das wachsende Gewicht von Kämpfen und sozialen Bewegungen zur Lösung spezifischer Lebensprobleme („Achsen“): Gesundheit, Stadtentwicklung, Ökologie, Technologie, Menschenrechte. (vgl. Sime 1991:

³⁵ Diese Veränderungen werden mitunter als Rücknahme des politischen Anspruchs gedeutet. *Educación Popular* charakterisiere sich jetzt „weniger als eine politische Pädagogik, sondern vielmehr als eine Überlebenspädagogik“ (Baquero et al. 1998: 23). Auf der anderen Seite werden die neuen Tendenzen ausdrücklich als Antwort auf das Scheitern der parteipolitischen Linken und angemessene Alternative zur neoliberalen Globalisierung verstanden (vgl. Girardi 2001).

52). Entsprechend hat sich das von der *Educación Popular* ins Auge gefasste Spektrum der Unterdrückten erweitert und differenziert. „Es umfasst nicht mehr allein die 'ökonomisch' Unterdrückten (Arbeiter, arme Bauern, Bewohner der Elendsviertel, Erwerbslose), sondern auch diejenigen, die aufgrund ihres 'Geschlechts' (die Frau), ihrer 'Kultur' (indianische Völker), ihres 'Alters' (die Kinder, die Jugendlichen, die Alten) unterdrückt werden" (Fernández 1991: 189).

Es wird nun deutlicher gesehen und problematisiert, dass die *Educación Popular* zuvor oft ein kollektives Subjekt mystifiziert hatte und „in einen Volksethnozentrismus (*etnocentrismo popular*) abgeglitten“ (Mejía 1989: 25) war, der insgeheim auf die Figur des erwachsenen weißen Mannes fixiert war. Folgerichtig verbreiten sich in der *Educación Popular* explizit antirassistische, interkulturelle und feministische Ansätze (vgl. Baquero et al. 1998), und sie zeigt verstärktes Interesse an der spezifischen Lage und dem „Protagonismus“ von Jugendlichen und Kindern (vgl. Castillo et al. 1995; Liebel 1994; Liebel/Overwien/Recknagel 1999).

Bilanz und Ausblick

Seit ihrer Entstehung haben sich die Handlungsfelder und Zielgruppen der *Educación Popular* erheblich erweitert und differenziert. *Educación Popular* ist heute wesentlich mehr als „Erwachsenenbildung“ und ihre Grundgedanken sind in nahezu alle Lebensbereiche und pädagogischen Institutionen vorgedrungen. Auf der anderen Seite ist sie mit dem Problem konfrontiert, dass ihre genuinen, auf grundlegende „Transformationen der Gesellschaft“ zielenden Intentionen verwässert werden oder dass ihr „emanzipativer“ Diskurs gar im gegenteiligen Sinne instrumentalisiert wird. Neoliberale Ideologen rechtfertigen z. B. den gezielten Abbau staatlicher Leistungen und Sicherungen, indem sie den Staat zum „*facilitador*“ erklären, der der „Zivilgesellschaft“ erleichtere, ihre Probleme auf „partizipative“ Weise selbst zu lösen. Oder die Privatisierung des Bildungs- und Gesundheitswesens wird als dessen „Autonomisierung“ und „Demokratisierung“ beschönigt.

Educación Popular muss sich heute in einem veränderten sozialen, politischen und ideologischen Umfeld neu orientieren und steht vor neuen Herausforderungen. Sie steht vor der Frage, wie sie der Vernachlässigung staatlicher Aufgaben und dem Zerfall sozialer Strukturen und Beziehungen begegnen soll. Zudem kann sie sich heute im Unterschied zu den 70er und 80er Jahren kaum noch auf stabile soziale Bewegungen stützen.

Es sind vor allem sog. Nicht-Regierungsorganisationen (NGOs), die versuchen die entstehenden Verantwortungs-„Lücken“ zu schließen. Manche verstehen den Rückzug des Staates und die „Deregulierung“ von Wirtschaft und Gesellschaft gar als Chance, die aufgegebenen Bereiche und Institutionen in die „eigenen“ Hände zu nehmen, z. B. Schulen in eigener Regie zu betreiben (vgl. Liebel 1992 & 2001: 260 ff.) oder selbstbestimmte Formen „sozialer“ und „solidarischer Ökonomie“ zu fördern (vgl. Razeto 1997). Andere versuchen neue thematische Schwerpunkte zu setzen, indem sie sich für eine neue „Ethik sozialer Beziehungen“ (Achtung der Menschenwürde, Frieden, Versöhnung usw.), für die Verbesserung der Umweltbedingungen (*alfabetizando para la vida*) oder für ein „partizipatives Staatsbürgertum“ (*ciudadania participativa*) stark machen und entsprechende Handlungsstrategien und Bildungsprogramme entwerfen (vgl. INIEP-ALFORJA-PRODESSA 1997: 11 ff.).

Generell hat sich in der *Educación Popular* der Anspruch verstärkt, auf die bislang vom Staat verwalteten und kontrollierten Institutionen Einfluss zu nehmen und sie in demokratischem und partizipativem Sinn zu reformieren. Dies gilt vor allem für das „öffentliche“ Bildungswesen (*educación pública*). Statt die Schule mit ihren nach wie vor vertikalistischen Strukturen und autoritären Lernformen sich selbst zu überlassen, wird für eine Schule gestritten, die mit dem Leben des Dorfes oder Stadtviertels (*comunidad*) verbunden ist und in der die Schüler, Eltern und Nachbarn die Lernprogramme nach ihren eigenen Bedürfnissen und Interessen gestalten können (vgl. Puiggrós 1994).

Um solche Versuche angesichts der kapitalistischen Globalisierung vor Illusionen und damit vor dem erneuten Scheitern zu bewahren, insistiert der kolumbianische Erziehungswissenschaftler Marco Raúl Mejía (1997: 30 f.) darauf, die „Zentralität des Problems der Macht“ nicht aus dem Auge zu verlieren. Er fordert, „neue Entwürfe für die Aktion zu konstruieren“, die den Bevölkerungsgruppen, „die auf der öffentlichen Bühne keine Repräsentation haben, ermöglicht, für ihre Interessen zu kämpfen“; hierzu seien Mikro- und Makroperspektiven zu vermitteln und „im Lokalen die Totalität ausfindig zu machen“.

Literatur

Alvear Galindo, Virginia (2002): *La Educación Popular en Morazán, El Salvador, durante la guerra civil de 1981 a 1992: ¿parte de una estrategia de supervivencia?* Dissertation im Fachbereich Erziehungswissenschaften der Freien Universität Berlin (mimeo)

Baquero, Patricia; Thorsten Knauth & Joachim Schroeder: "Befreiung als Paradigma in Pädagogik, Theologie und Philosophie", in:

Knauth/Schroeder 1998, S. 11-92

Bendit, René & Achim Heimbucher (1977): *Von Paulo Freire lernen. Ein neuer Ansatz für Pädagogik und Sozialarbeit.* München: Juventa

Campomanes, Pedro R. (1775/1975): *Discurso sobre la Educación Popular de los Artesanos.* Hrsg. von John Reeder. Madrid: Instituto de Estudios Fiscales, Ministerio de Hacienda

Castillo, Luciano; Richard Contreras; Claudio Duarte & Guillermo Valenzuela (1995): "Educación Popular Juvenil. Reflexiones desde la experiencia del Colectivo de Educación Popular Juvenil Newence".

www.cinterfor.org.uy/jovenes (dem Internet entnommen am 31.12.2001)

Colombres, Adolfo (Hrsg.) (1997): *La Cultura Popular.* México: Ediciones Coyoacán

Cussiánovich, Alejandro (1990): *Apuntes para una Pedagogía de la ternura.* Lima: Instituto de Educación Popular

Dabisch, Joachim & Heinz Schulze (Hrsg.) (1991): *Befreiung und Menschlichkeit. Texte zu Paulo Freire.* München: AG SPAK

Dam, Anke van; Sergio Martinic & Gerhard Peter (Hrsg.) (1991): *Educación popular en América Latina.* Den Haag & Santiago de Chile: CESO

Fernández, Benito (1991): "Problemas, potencialidades y retos de la Educación Popular en Bolivia en la década de los 90", in: Dam et al. 1991, S. 185-192

Freire, Paulo (1974): *Erziehung als Praxis der Freiheit. Beispiele zur Pädagogik der Unterdrückten.* Stuttgart und Berlin: Kreuz (Original: Rio de Janeiro 1967)

Freire, Paulo (1973): *Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit.* Reinbek b. Hamburg: Rowohlt (Original: Rio de Janeiro 1970)

Galeano, Eduardo (1986): *Gesichter und Masken. Erinnerungen an das Feuer 2.* Wuppertal: Peter Hammer

Girardi, Giulio (2001): "Educación popular liberadora y alternativa de civilización: Paulo Freire: ¿Vigencia de su mensaje en la época de la

globalización neoliberal?"

http://www.ecladec.com.ar/foro/educacion_popu-y-alter.html (dem Internet entnommen am 31.12.2001)

Gómez, Marcela; Adriana Puiggrós (Hrsg.) (1986): *La Educación Popular en América Latina*. 2 Bände. México: Secretaría de Educación Pública, Subsecretaría de Cultura

Hanemann, Ulrike (2001): *Educación Popular im sandinistischen Nicaragua. Erfahrungen mit der Bildungsreform im Grundschulbereich von 1979 bis 1990*. Hamburg: Dr. Kovacs

INIEP-ALFORJA-PRODESSA (Hrsg.) (1997): *La Dimensión Pedagógica en los Procesos de Educación Popular*. Managua, San José & Guatemala: INIEP – Instituto Nicaragüense de Investigación y Educación Popular; ALFORJA – Programa Regional Coordinado de Educación Popular; PRODESSA – Proyecto de Desarrollo Santiago

Jara, Oscar (1989): "Die politische Dimension der Volkserziehung", in: Schulze/Schulze 1989, S. 86-98

Jara, Oscar (1985): "El reto de teorizar sobre la práctica para transformarla", in: Isabel Hernández (Hrsg.): *Saber popular y educación en América Latina*. Buenos Aires

Knauth, Thorsten & Joachim Schroeder (Hrsg.) (1998): *Über Befreiung. Befreiungspädagogik, Befreiungsphilosophie und Befreiungstheologie im Dialog*. Münster, New York, München & Berlin: Waxmann

Liebel, Manfred (1992): "Zur Aktualität Bernfelds. Straßen- und Gemeindeschulen in Lateinamerika", in: Reinhart Hörster & Burkhard Müller (Hrsg.): *Jugend, Erziehung und Psychoanalyse. Zur Sozialpädagogik Siegfried Bernfelds*. Neuwied, Berlin & Krefeld: Luchterhand, S. 197-213

Liebel, Manfred (1994): *Wir sind die Gegenwart. Kinderarbeit und Kinderbewegungen in Lateinamerika*. Frankfurt a.M.: IKO

Liebel, Manfred (2001): *Kindheit und Arbeit. Wege zum besseren Verständnis arbeitender Kinder in verschiedenen Kulturen und Kontinenten*. Frankfurt a.M. & London: IKO

Liebel, Manfred; Bernd Overwien; Albert Recknagel (Hrsg.) (1999): *Was Kinder könn(t)en. Handlungsperspektiven von und mit arbeitenden Kindern*. Frankfurt a.M.: IKO

Martí, José (1891/1982): "Unser Amerika" (*Nuestra América*, 1891). In: Angel Rama (Hrsg.): *Der lange Kampf Lateinamerikas. Texte und Dokumente von José Martí bis Salvador Allende*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 56-67

- Mejía, Marco Raúl (1989): "Desarrollo y problemática histórica de la Educación Popular en Colombia", in: *Revista de la Universidad de Antioquia*, 58. Jg., N° 217. Medellín, S. 21-31
- Mejía, Marco Raúl (1997): "Cambios en el conocimiento e implicaciones para la educación popular", in: INIEP-ALFORJA-PRODESSA 1997, S. 17-18
- Núñez, Carlos (1986): *Educar para transformar, transformar para educar*. Buenos Aires: Ed. Lumen Humanitas
- Núñez, Carlos (1989): "Erziehen zum Verändern – Verändern zum Erziehen", in: Schulze/Schulze 1989, S. 99-125
- Peresson, Mario L. (1991): *La Educación para la Liberación en Colombia. Balance y Perspectivas (1960 – 1990)*. Bogotá: Dimensión Educativa
- Peresson, Mario L.; Germán Mariño & Lola Cendales (1983): *Educación Popular y alfabetización en América Latina*. Bogotá: Dimensión Educativa
- Puiggrós, Adriana (1984): *La educación popular en América Latina. Orígenes, polémicas y perspectivas*. México: Ed. Nueva Imagen
- Puiggrós, Adriana (1986): *Democracia y autoritarismo en la pedagogía Argentina y latinoamericana*. Buenos Aires: Ed. Galerna
- Puiggrós, Adriana (1989): "Diskussionen und Tendenzen in der lateinamerikanischen Volkserziehung", in: Schulze/Schulze 1989, S. 64-75
- Puiggrós, Adriana (1994): "Historia y perspectiva de la Educación Popular latinoamericana", in: Moçair Gadotti & Carlos Alberto Tórreres (Hrsg.): *Educação popular: Utopia Latino-Americana*. São Paulo: Cortez - Editora da Universidade da São Paulo, S. 13-22
- Razeto, Luis (1997): *Los caminos de la economía de solidaridad*. Buenos Aires: Lumen Humanitas
- Rodríguez, Simón (1975a): *Obras completas de Simón Rodríguez*. 2 Bände. Caracas: Universidad Simón Rodríguez
- Rodríguez, Simón (1975b): *Sociedades americanas*. Faksimile-Ausgabe, mit einem Vorwort von Germán Carrera Damas & J. A. Cora. Caracas: Catalá & Centauro
- Rodríguez Fuenzalada, Ernesto (1982): *Metodologías de alfabetización en América Latina*. México
- Rumazo González, Alfonso (1976): *Biografía de Simón Rodríguez, Maestro de América*. Caracas: Universidad Simón Rodríguez

- Schroeder, Joachim (1989): Arbeit, Selbstbestimmung, Befreiung. Lateinamerikanische Gegenentwürfe zur europäischen Schule. Frankfurt a.M.: IKO
- Schulze, Trudi & Heinz Schulze (Hrsg.) (1989): *Zukunftswerkstatt Kontinent. Volkserziehung in Lateinamerika*. München, Bern & Wien: AG SPAK
- Sime. Luis (1991): Los discursos de la Educación Popular. Lima: TAREA
- Stückrath-Taubert, Erika (Hrsg.) (1975): Erziehung zur Befreiung. Volkspädagogik in Lateinamerika. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt

Dr. Ilse Schimpf-Herken

„Auge um Auge macht blind“ (M. Gandhi) - Nachdenken über die Folgen und die Bedeutung der Symbole der Attentate des 11. Septembers 2001

Die tragischen Anschläge in New York und Washington am 11. September 2001 wurden von den USA mit einem Krieg zunächst gegen die Taliban, heute gegen den sogenannten ‚weltweiten Terrorismus‘ beantwortet, dessen Ende noch nicht absehbar ist. Die Attentate und ihre politischen Folgen haben in ihrer Symbolkraft eine so starke Wirkung auf alle Bereiche des öffentlichen Lebens, dass sie die Rahmenbedingungen für Schule und Lernen für lange Zeit bestimmen werden. Ich möchte deshalb im folgenden die Phänomene darstellen, wie ich sie wahrgenommen habe und in Beziehung setzen zum ‚globalen Lernen‘. Im zweiten Teil meines Beitrages werde ich den Bezug zu meiner praktischen Arbeit in der internationalen Lehrerfortbildung, - ‚Lernen im gegenseitigen Austausch‘ - herstellen und für eine interkulturelle Pädagogik der Vielfalt plädieren.

In der aktuellen Situation der Krise ist das Nachdenken über Lernen notwendiger denn je, und ich möchte es in folgende Fragen fassen:

Kann Lernen dazu beitragen, das Lagerdenken in Politik und Wissenschaft bewusst zu machen und zu grenzüberschreitendem Lernen anregen?

Wie können wir lernen, die Wirkungsweise unseres technisch-marktwirtschaftlichen Entwicklungsmodells zu erkennen, um hieraus Konsequenzen für die Politik, für das eigene Verhalten und die eigenen Zukunftsvorstellungen zu ziehen?

Wie kann den Stimmen der Menschen aus dem Süden mehr Gehör verschafft werden und was muss sich konkret in den internationalen Beziehungen ändern, damit der Norden

Zuhören und Nachdenken lernt?

Wir blicken auf eine fruchtbare, seit mehr als 30 Jahren geführte Auseinandersetzung für einen Paradigmenwechsel in der Bildung zurück. Als

1974 die UNESCO die „Empfehlung für die Erziehung zu internationaler Verständigung und Zusammenarbeit und zum Frieden in der Welt sowie die Erziehung zur Achtung der Menschenrechte und Grundfreiheiten“ herausgab, entstand in der internationalen Gemeinde ein Umdenken hinsichtlich der Aufgaben von Erziehung. Pädagogen aus dem Süden wie Paulo Freire aus Brasilien mit seiner ‚Erziehung als Praxis der Freiheit‘, Julius Nyrere in Tansania mit dem Konzept der ‚Self-reliance in education‘ und Ivan Illich mit seiner Entschulungsbewegung schufen ein Klima für Erziehungsfragen, das dazu beitrug, die engen nationalstaatlichen Grenzen zu überwinden. ‚Die Pädagogik der Unterdrückten‘ wurde zu einem Grundmotiv in den Alphabetisierungskampagnen und Bewegungen der Volkserziehung in der ganzen Welt. Pluralismus und die Akzeptanz von Vielfalt in der Bildung sind zu einem neuen Sozialisationsziel geworden, das nicht mehr nationalstaatlich orientiert ist. Vielfalt wird zu einem grenzüberschreitenden Wert. In dieser Tradition stand und steht das offene Konzept des globalen Lernens. Es beinhaltet die wichtigsten Paradigmenwechsel der letzten Jahrzehnte:
das Konzept vom ‚lebenslangen Lernen‘,
die Ablösung des Bildungsverständnisses der Lehre zugunsten des Lernens und
die Globalisierung der Wissensressourcen.

In Deutschland wurde diese Entwicklung in der Pädagogik von sozialen Bewegungen begleitet, sie wurde von staatlicher und nichtstaatlicher Bildungspolitik gefördert, sie ist eingegangen in die internationalen Flüchtlings- und Migrationsprogramme, in die Umweltbewegungen für eine nachhaltige Entwicklung und in die internationale Friedens- und Konfliktarbeit. Diese verschiedenen Strömungen innerhalb des globalen Lernens können auf einen reichen Schatz von Praxiserfahrungen zurückblicken, Erfahrungen, die in ihrer methodischen und konzeptionellen Vielseitigkeit für sich stehen. Sie sind es, von denen heute Angebote an die internationale Gemeinschaft gemacht werden. Jede® BürgerIn, jeder LehrerIn kann mit ihren/seinen KollegInnen und ihren/seinen SchülerInnen Verantwortung übernehmen, wo es ihr/ihm möglich und richtig erscheint. Demokratie ist kein Geschenk, es ist eine gemeinsam zu erreichende Zielvorstellung. Deshalb ist es jetzt unsere Aufgabe, kritisch mit den Folgen der Attentate vom 11. September für die Zivilgesellschaft umzugehen. Die Bilder, die die Medienwelt für uns bereithält, die Metaphern aus der hohen Politik, sie sind Produkte von Machtinteressen und selektiver Wahrnehmung. Es bedarf unserer persönlichen Anstrengung,

die sich dahinter verbergende Realität zu erkennen. Ich bin der Meinung, dass der Alltag erst dann wieder einkehren wird, wenn die Symbolkraft der Bilder von New York und Washington interpretiert, die gesellschaftlichen Zusammenhänge für diese grausamen Taten erklärt und die Hintermänner der Täter bestraft sind. Wenn wir uns jetzt aus Angst oder Wut zurückziehen, wird sich die Politik der Vergeltung, die Sprache der Militärs und der Polizei, durchsetzen.

In der nun folgenden Darstellung der Ereignisse habe ich fünf Phänomene ausgewählt, bei denen die Diskrepanz zwischen der Wirklichkeit der Politik und dem wünschenswerten gesellschaftlichen Diskurs besonders groß ist. Hier können und sollten wir uns mit den uns adäquat erscheinenden Mitteln engagieren und ein öffentliches Nachdenken mit unseren KollegInnen und SchülerInnen erzeugen.

Erste Beobachtung: Es mangelt in den aktuellen Auseinandersetzungen an interkultureller, selbstreflexiver Kompetenz und Bemühung. Mit dem Pentagon in Washington, dem Verteidigungsministerium der Weltmacht USA, und dem World Trade Centre in New York sind nicht nur Symbole der Machtzentren des marktwirtschaftlichen Entwicklungsmodells angegriffen worden, es ist hiermit der Mythos der Unangreifbarkeit der einzigen Großmacht zerstört worden. Neben der verständlichen Trauer und dem reinen Entsetzen reagierte der Präsident der USA direkt mit der Ankündigung eines Vergeltungsschlages, es folgte die Drohung eines Kreuzzuges gegen das Böse, und die Nato-Mitgliedsstaaten haben sich beeilt, mit der Erklärung des Bündnisfalls ihre uneingeschränkte Solidarität mit den USA auszusprechen. In Deutschland wurde Staatstrauer verhängt, die Radio- und Fernsehprogramme auf die Trauer für die Opfer eingestellt. Kritische Thesen von Susan Sontag und Noam Chomsky wurden in den USA als unzeitgemäß abgetan, bei uns wurden kritische Journalisten ins Abseits gestellt, LehrerInnen vom Unterricht suspendiert. Dieses verunsicherte viele Menschen und machte sie zunehmend handlungsunfähig. So entstand nach und nach ein dumpfes Schweigen, kontroverse Debatten wurden unterdrückt mit den Worten: "Hierzu habe man jetzt keine Zeit". Um die globalen Zusammenhänge einer Situation zu erkennen, braucht der Mensch jedoch Zeit und Distanz. Die Distanziertheit des Blicks verhilft ihm, Strukturen und gesellschaftliche Machtverhältnisse zu erkennen sowie die Auswirkungen des eigenen Handelns zu reflektieren. Wo die Selbstdistanz fehlt, gibt es keine Offenheit und Toleranz für den „Frem-

den'. „Auge um Auge macht blind“ warnte Mahatma Gandhi bereits vor mehr als 70 Jahren, und dies gilt noch heute.

Aus unserer deutschen Geschichte wissen wir, welch bedeutsamen Beitrag die Fremden wie die Hugenotten und Juden zur deutschen Kultur der Aufklärung geleistet haben. Ihr Fremdsein, ihre interkulturelle Kompetenz haben der preußischen Ständegesellschaft viele demokratische und weltoffene Impulse gegeben. Die Hochblüte der spanischen Kultur und Wissenschaft war im 12. und 13. Jahrhundert, als die Juden und Mauren Spanien von ihren andalusischen Zentren her entwickelten. Gleiches wird von den Staufern im Zusammenleben mit Juden und Mauren im Sizilien des 12. Jahrhunderts berichtet. *Fremdsein ist ein soziale Qualität, die als Chance und Herausforderung verstanden werden kann. Jeder Mensch braucht zwar eine gewisse Sicherheit im kollektiven Sozialen, er braucht hierfür jedoch keine „Leitkultur“.*³⁶ Kultur ist etwas Durchlässiges, sie ist immer in Veränderung begriffen. Der chilenische Schriftsteller und heutige Botschafter in Berlin, Antonio Skarmeta, sagte hierzu: „Kultur ist, wie ein Volk sich selbst versteht.“ In diesem Sinne ist sie für jeden Menschen der Ausdruck seiner Sozialisation. Sozialisation wird hier verstanden als die Wechselwirkung von Geschichte, Gebräuchen, Sprache und der Umgang mit den Anforderungen der jeweiligen Lernumgebung. Hierbei unsere SchülerInnen aus interkultureller Perspektive zu begleiten, ist eine bereichernde Aufgabe. Wenn wir gemeinsam mit ihnen aus der Verschiedenheit der Generationen, der Geschlechter, des sozialen oder kulturellen Herkommens gemeinsame Perspektiven entwickeln, dann wird auch unser Leben sinnvoller.

Zweite Beobachtung: Feindbilder und polarisierendes Denken werden als Mittel der Machtausübung benutzt

Wenn nun in den vergangenen Monaten die Politiker der USA und der europäischen Staaten von einem ‚Angriff auf die zivilisierte Welt‘ gesprochen haben, dann haben sie damit indirekt gesagt, dass die anderen nicht zivilisiert seien. Indem der Feind abgewertet und als barbarisch beschrieben wurde, entstand indirekt das ‚Eigene‘ als Überlegen. Indem Grenzen markiert wurden, wurde die Dazugehörigkeit zum Maßstab. Die Drohung der Politiker „Wenn Du nicht mit uns bist, dann bist Du gegen

³⁶ Der Terminus ‚Leitkultur‘ wurde von der christdemokratischen Partei in die Diskussion gebracht, mit der Intention, in der Einwanderungsfrage eine Orientierung an deutschen Werten zu geben. Dieses wurde von der Öffentlichkeit stark abgelehnt, weil der Begriff an alte Führungsideale erinnerte.

uns“ wurde zum Druckmittel, parlamentarische Mehrheiten herzustellen. Die politische Debatte wurde somit unterbunden.

Die Verteidigung der ‚westlichen‘ Werte wurde mit dem Kampf zwischen ‚Gut‘ und ‚Böse‘ verglichen. Ein ‚Kreuzzug‘ der christlichen Werte gegen die islamische Bedrohung wurde medial inszeniert. Zwischentöne werden unterdrückt. Der Islam wird identisch mit den Talibanen, die arabischen Mitbürger zu potentiellen Terroristen. Ein türkischer Freund, der auf Urlaub in den USA war, wurde nach seiner Rückkehr bereits mehrfach gefragt, ob er dort zum Flugunterricht gewesen sei? Dieses Klima von Ausgrenzung und Fremdenfeindlichkeit hat sich blitzschnell ausgebreitet. Es ist, als gäben die Politiker mit ihrer Lagermentalität das Signal für nationalistische Strömungen. Die Urteilsfähigkeit wird ausgeschaltet und macht aus Gut und Böse nichts anderes als ein Zuordnungsproblem.

So entsteht Angst, die erneut Abwehr produziert. Angst vereinzelt die Menschen oder lässt sie zu einer diffusen Masse verschmelzen. Subjektiv fühlen sich jetzt viele Menschen den Entwicklungen ausgeliefert. Sie werden zu potentiellen Opfern, die geschützt werden müssen...und damit implizit in ihrer Verantwortung entlastet. Der US-amerikanische Historiker Norman Birnbaum beschreibt dieses Phänomen für die USA folgendermaßen: „Wir erleben derzeit eine „leere“, aber politisch effektive Mobilisierung gegen wirkliche und unwirkliche Bedrohungen. Wir erleben eine radikale Entpolitisierung der Nation.“³⁷

Diese Angst und der Mechanismus der Entmündigung des Bürgers sollten wir LehrerInnen sehr ernst nehmen. Angst ist subjektiv und kann nicht autoritär beseitigt werden. Wenn wir sie negieren, findet sie andere Ausdrucksformen. Hier gilt es mit pädagogischer Einfühlung die Schülerinnen zu gemeinsamen Gesprächen anzuregen und die Ursachen ihrer Ängste zu thematisieren. Nur gemeinsam mit ihnen können wir Schritt für Schritt die existierenden Feindbilder auflösen und uns auf die Schliche unseres eigenen polarisierenden Denkens kommen. Lernen heißt in diesem Sinne Verlernen von Vorurteilen und Feindbildern.

Dritte Beobachtung: Lernen als Voraussetzung zivilgesellschaftlicher Praxis wird erschwert.

In den letzten Monaten ist der Ruf nach mehr Staat in den USA und den Ländern des Bündnisses zu hören gewesen. Die Menschen sind bereit, ihre Freiheit für mehr Sicherheit einzutauschen. In den USA ist es zu

³⁷ Norman Birnbaum: Die formierte Öffentlichkeit in Die Taz

Massenverhaftungen und einem starken Anwachsen der Aggressionen gegen ImmigrantInnen gekommen.³⁸ In Deutschland wurde die politische Frage der Beteiligung an militärischen Einsätzen in Afghanistan mit der Vertrauensfrage für den Kanzler gekoppelt. So wird immer mehr Demokratie aufgegeben, um McWorld nicht in Frage zu stellen. Benjamin Barber drückt es folgendermaßen aus: "Ich habe nachgewiesen, dass es eine sehr enge Beziehung gibt zwischen den reaktionären Kräften des Islam und den Kräften von Modernität und Technologie. Jihad, die Ideologie des heiligen Krieges im radikalen Islam, hat die Kräfte von McWorld benutzt, um McWorld zu zerstören. Das war eine Art von Tai-Chi, jene fernöstliche Kampftechnik, die die Kräfte des Gegners benutzt, um ihn zu besiegen. Amerikas größte Stärken wurden seine größte Verwundbarkeiten."³⁹

Die Erkenntnis der eigenen Verwundbarkeit führte bei vielen Menschen zu einer großen Verunsicherung. Man fühlte sich durch die realen oder medial inszenierten Bedrohungen überfordert, zweifelte an seiner eigenen Urteilsfähigkeit und überließ so die Verantwortung der Lösung der Probleme in den Händen der Politiker und Militärs.

Auch in Deutschland wurden die Folgen der Anschläge im engen Zusammenhang mit der Notwendigkeit der Verstärkung der ‚inneren Sicherheit‘ gesehen. Es entstand ein Klima, in dem die Übernahme polizeilicher Aufgaben im Inland durch das Militär diskutiert wurde und ungeliebte Regeln zum Schutz unverdächtigter BürgerInnen beiseite geräumt wurden. Der Datenschutz erschien zunehmend als Hindernis für die Fahndungen. Der Grundkonsens, dass die Sammlung persönlicher Daten einer freien Gesellschaft unwürdig sei, steht zur Debatte. Die Rasterfahndung findet bereits in den Köpfen der Bürger statt. Kein Wunder, dass in diesem Klima die Technische Universität Berlin schon in vorausseilendem Gehorsam mehr als 400 Namen von Studenten aus dem Nahen Osten an die Fahnder gegeben hat, von der Freien Universität wurden mehr als 300 Namen weitergeleitet.

Unter diesen Bedingungen wird Demokratie ausgehöhlt, die zarten Ansätze von zivilgesellschaftlicher Entwicklung werden staatlicher Machtausübung geopfert. Solch ein Staat, der nicht auf das Verantwortungsbewusstsein und den Mut seiner Bürger vertraut, ist kein ‚starker Staat‘.

³⁸ Interview mit Nadine Strossen, Präsidentin der American Civil Liberties Union (Aclu) in Die Taz

³⁹ Benjamin Barber (2001): Coca Cola und heiliger Krieg, Bern/München, S. 10

Er erweist sich institutionell als autoritär und schwach in seinen demokratischen Grundlagen. Gerade in Zeiten der Krise erweist sich, ob wir der ‚inneren Sicherheit‘ trauen können. Wie sollen wir unseren SchülerInnen erklären, dass demokratische Freiheiten nur in Zeiten des Wohlergehens gewährleistet sind? Meine Generation, die wir die sozialen Bewegungen der 70er Jahren in der BRD mitgestaltet haben, werden an die Durchsetzung der Notstandsgesetzgebung erinnert. Viele Gesetzesverschärfungen von damals wirken bis heute nach. Hieraus leitet sich meine **vierte Beobachtung** ab. Sie lautet:

Staatliche Institutionen tendieren dazu, ihre BürgerInnen zu demütigen. Die Ereignisse des 11. September haben nicht nur einen autoritären Umgang mit Formen zivilgesellschaftlicher Partizipation ans Tageslicht gebracht, sie haben darüber hinaus gezeigt, wie stark unsere liberale Demokratie in ihren disziplinierenden, ausgrenzenden Strukturen selber zur Reproduktion von Diskriminierung beiträgt. Ihre Institutionen sind demütigend, weil sie dazu neigen, die kulturelle Fremdheit mancher Bürger mit politischer Feindschaft zu verknüpfen. Muslime werden potentiell zu Feinden unseres Systems, entweder sie passen sich an oder sehen sich mit Misstrauen und Diskriminierung konfrontiert. Unter dieser Demütigung haben auch viele Menschen in den ersten Jahren des deutschen Vereinigungsprozesses gelitten, denn seinerzeit wurde auch die wirtschaftliche und kulturelle Vereinnahmung und Homogenisierung mit der Durchsetzung politischer und institutioneller Hegemonie erzwungen. Ein Aufeinanderzugehen und Lernen voneinander hat es nur in Ausnahmefällen gegeben. Damals wie heute ist offensichtlich, dass mit der Durchsetzung der liberaldemokratischen Gleichheitsidee, die Auflösung eines anderen, materiellen und sozialen Verständnisses von Gleichheit einherging bzw. geht. Es kam und kommt zu einer kulturellen Hegemonie, die sich nicht nur auf die Ebene der Überzeugungen und Werte bezieht, sondern die Durchsetzung eines Netzwerkes von Unterscheidungen und Regelungen erwirkt, die die Tätigkeiten normieren und effizient machen sollen, gleichzeitig aber das menschliche Miteinander, die Voraussetzung für Demokratie, verhindern. Die weitgehend undiskutierte Oktroyierung westdeutscher Bildungsmodelle auf die neuen Bundesländer ist ein Beispiel hierfür. Die Frustration, dass nicht mehr aus den positiven Erfahrungen beider Systeme integriert werden konnte, belastet bis heute die Beziehungen. Die hieraus zu ziehenden persönlichen und politischen Konsequenzen können Ausgangspunkt für ein Lernen mit mehr Empathie und politi-

scher Öffnung sein. Ich bin mit Slavoj Žižek der Meinung, dass in Zeiten global-totalitärer Ordnung „Politik zu einem Akt der Öffnung werden muss, in dem die bisher Sprachlosen die Ordnung des Diskurses verändern, Problematisches auf die Tagesordnung setzen und neue Subjektivitäten entfalten“⁴⁰.

Fünfte Beobachtung: Es gibt zwei Sorten von Menschen: Bürger und Arme

Ein weiteres Phänomen, welches die Medienpolitik nach dem 11. September verstärkt hat, ist die Egozentrik bzw. der Eurozentrismus. Im Verhältnis zu der Berichterstattung über die NATO-Staaten kommen die Stimmen aus dem Süden praktisch nicht vor und wenn, dann sind es selektive, klischeehafte Bilder von Demonstranten, die sich mit dem Terrorismus solidarisieren, es sind Flüchtlinge oder Arme, die auf Nahrungsmittelhilfe warten. Eine durch jahrelange kritische Bildungs- und Öffentlichkeitsarbeit von NGOs und kritischen Publizisten entwickelte differenzierte Sicht auf die Menschen in Ländern des Südens wurde durch die aktualitätsbezogenen Bilder bis zur Unkenntlichkeit entstellt. Primär geht es immer um die eigene Betroffenheit, die Sorge um die Börsengeschäfte, um die Folgen für UNS, die Menschen im reichen Teil der Welt. Meine KollegInnen aus Chile, mit denen ich in den 70er Jahren während der Unidad Popular für eine gerechtere Welt gekämpft hatte, schrieben mir, dass bei aller Trauer für die Opfer man nicht verstehen könne, weshalb es jetzt auch in Europa tagelang nationale Trauerveranstaltungen gäbe und die ganze Welt nur noch gebannt auf die USA schaue. Als am 11. September 1973 in Chile mit Hilfe des US-amerikanischen Geheimdienstes und der ITT-Telephongesellschaft der Präsidentenpalast bombardiert wurde und die Putschisten unter dem Kommando von General Pinochet die demokratisch gewählte Regierung von Salvador Allende stürzten, da habe es auch keine Staatstrauer in der BRD gegeben. Ob die 5000 chilenischen Ermordeten und Gefolterten, die 100.000 Flüchtlinge weniger Wert seien als die Opfer in den USA? Es gäbe wohl zwei Sorten von Menschen, zwei Kategorien von Opfern und folglich zweierlei Menschenrecht? Die Frage an mich war direkt formuliert: „Ist es bereits eine Tatsache, dass es das Recht von Bürgern und das von Armen, gibt?“ Eine Frage, die jeder von uns sich selber beantworten kann.

⁴⁰ Ulrich Brieler (2002): Die Kunst des Unmöglichen in: Die taz

Diese von mir beschriebenen Beobachtungen betreffen das Lernen in seiner Essenz. Sie machen schlaglichtartig klar, wie empfindlich Bildungsarbeit von den politischen Rahmenbedingungen abhängt, wie stark sie vom Interesse, der Angst und dem Unbewussten der Menschen geprägt ist. Ein Dialog zwischen den Generationen, zwischen Ost und West, zwischen Nord und Süd erscheint mir jetzt wichtiger denn je!

Durch die Terroranschläge ist deutlich geworden, dass die Verfügbarkeit von Technik und ihre Nutzung durch die Menschen nicht zu trennen ist, folglich ist der Umgang mit Technologie nur begrenzt kontrollierbar. Auch ist das marktwirtschaftliche Konsummodell auf höchste Flexibilität und Anpassung an die Bedürfnisse der Konsumenten angewiesen. Zur Steigerung des Profits sind deshalb hochdifferenzierte Gesellschaften notwendig. Diese „McWorld“-Gesellschaften, und dies hat sich am 11. September gezeigt, sind sehr verwundbar. Den Feinden der Moderne kann es deshalb jederzeit wieder gelingen, aus einem Verkehrsflugzeug eine Waffe zu machen. Die Risiken moderner Entwicklung können nicht mehr verdrängt werden!

Die Feinde der Moderne, sie gibt es in jeder Gesellschaft. Sie sind nicht die Taliban weit weg, für die jetzt das afghanische Volk so bitter herhalten musste, sie existieren inmitten unserer eigenen Gesellschaften und stehen in einem reziproken Verhältnis zu ihnen. In dem die „westliche Zivilisation“ beschworen wird, werden alle ‚anderen‘, die sich nicht dem McWorld-System unterordnen wollen, als nichtzugehörig erklärt. Indem der Fremde konstruiert wird, entstehen in der Negation die Konturen des Eigenen. In diesen Monaten hatte ich oftmals das Gefühl, dass dieses Eigene zunehmend unbestimmbarer wurde, es wurde Teil einer medial kreierte amorphen Masse der Kriegsbefürworter. Die demokratischen Institutionen wurden mehr und mehr ausgeschaltet. Krieg hautnah, wenn die zum Abschuss vorbereiteten Bomben handschriftlich mit den Namen der toten New Yorker Feuerwehrleute versehen wurden, Krieg als Mittel zur Verteidigung des Guten, „Krieg ist Frieden“ wie Präsident Bush am Morgen nach der ersten Bombardierung Afghanistans sagte. Meine Meinung konnte ich höchstens auf den Feuilleton-Seiten der Zeitung wiederfinden. Ich wurde erinnert an meine Gefühle der Ohnmacht, die ich in den 70er Jahren hatte, wenn es immer wieder neu hieß, man habe endlich das geheime Kommandozentrum des Vietkong gefunden...es wurde nie entdeckt. Für dieses Symbol steht heute Bin Laden. Es werden Repräsentationen gejagt, Kriege weit weg geführt, anstatt die Ursachen der Gewalt und des Fundamentalismus in den eigenen Verhältnissen zu erken-

nen und dagegen anzugehen. B. Barber sagt hierzu: „Der Kampf des Dschihad gegen McWorld ist kein Konflikt der Zivilisationen, sondern dialektischer Ausdruck von inhärenten Spannungen einer einzigen weltumspannenden Zivilisation, wie sie sich vor dem Hintergrund traditioneller ethnischer und religiöser Unterschiede (viele davon durch McWorld und seine Infotainment-Industrien sowie technologische Neuerungen gefördert) abzuzeichnen beginnt.“⁴¹

Die staatlichen Reaktionen auf den 11. September haben gezeigt, dass McWorld nicht Verständigung sucht. Die Hegemonialmacht USA setzt auf militärische Unterwerfung des Feindes, die Nato-Bündnispartner werden gefragt, die humanitäre Reparatur zu übernehmen. Schon werden in diesen Tagen in Cuxhaven deutsche „Fuchs“-Spähwagen für Kuwait verschifft, - für eine „Übung zur Terrorismusbekämpfung“ verlautet es vom Verteidigungsministerium. Keine Kursänderung, keine Stimmen „Nie wieder“ sind von offizieller Seite zu vernehmen. Stattdessen sind schon im Visier die Staaten, die sich dem zentralstaatlichen Machtmonopol verweigern, es sind arme Länder wie Somalia und Sudan oder Länder, die wegen ihrer strategischen Lage zu den Ölfeldern Vorderasiens eine Bedeutung haben. Mit der Verteidigung von Menschenrechten, dem Respekt vor der Souveränität der Völker hat dieses sehr wenig zu tun. Anstatt zu erkennen, dass heute die Welt in vielfacher Weise vernetzt ist und diese Interdependenz auch eine gegenseitige Verantwortung beinhaltet, hat die USA in den letzten 10 Jahren ihre Unterschrift unter den bedeutenden multilateralen Abkommen – die Einrichtung des internationalen Strafgerichtshofes, das Landminenverbot, das Atomtestabkommen oder das Klimaabkommen von Kioto – zu unterzeichnen. Das immer größer werdende Loch in der Ozonschicht hat bis jetzt erst Chile erreicht... Europa sollte hierzu eine viel deutlichere Haltung einnehmen. Nur die gemeinsame Verantwortung für diesen Planeten und die gegenseitige Akzeptanz in der Vielfalt ist zukunftsfähig. Hierfür das notwendige Problembewusstsein zu schaffen und Kriterien für ausgleichende Gerechtigkeit zu entwickeln, hierfür sind internationale Organisationen notwendig. Demokratie weltweit kann die chaotische, zerstörerische Entwicklung von McWorld bremsen! Wegschauen angesichts von Armut und ungleicher Entwicklung im Weltmaßstab, sie zerstören unser Menschsein in seiner Substanz. Kofi Annan hat in seiner Rede anlässlich der Verleihung des Friedensnobelpreises in Oslo gesagt: „Armut beginnt, wenn auch nur

⁴¹ Benjamin Barber (2001): S. XII

einem Kind das Grundrecht auf Bildung verwehrt wird. Was mit dem Unvermögen beginnt, die Würde eines Menschen zu achten, endet allzu oft als Katastrophe für ganze Nationen.“⁴² Uns dieses bewusst zu machen und unsere Verantwortung ernst zunehmen, ist mein Plädoyer. Hierfür Anregungen und Unterstützung zu holen, hierzu kann die internationale Lehrerfortbildung dienen, über die ich im folgenden berichten möchte.

Bevor ich hiermit beginne, möchte ich kurz von einer Begebenheit berichten, die sich vor kurzem in einem West-Berliner Gymnasium ereignete, wo ich im Rahmen von zwei Projekttagen Ansätze der Gewaltprävention und Friedenspädagogik in Chile zur Diskussion stellte. Da ich stets mit der dialogischen Methode von Paulo Freire arbeite, hatte ich die SchülerInnen gebeten, sich nicht nur mit ihrem persönlichen Interesse für Chile vorzustellen, sondern auch Gegenstände und Bilder, die ich ihnen aus Chile mitgebracht hatte, auszuwählen und diese mit eigenen biographischen Bezügen zu kommentieren. Da ich durch die Vorstellungsrunde kaum Hinweise auf besondere Interessengebiete der Schüler erhalten hatte, versuchte ich in verschiedene Richtungen nachzufragen. Wirtschaft, Sport, indianische Kulturen, keiner der achtzehn SchülerInnen zwischen 17-19 Jahren konnte mit Chile eine besondere Geschichte verbinden. So begann ich von meiner persönlichen Biographie in Chile zu erzählen, was mich bewogen hatte dort hinzugehen, für welche Utopien eines anderen Gesellschaftsmodells wir uns damals einsetzten, etc. Als ich das Unverständnis der SchülerInnen spürte, fragte ich sie, was sie denn bereits über Salvador Allende wüssten ...und musste dann feststellen, dass kein(e) einzige(r) den Namen Salvador Allende je gehört hatte! Der einzige Schüler mit einer persönlichen Motivation zu Chile war jener, der mit seinem Vater im nächsten Jahr nach Chile fliegen möchte, weil man sich dort zu einem sehr günstigen Preis mit dem Hubschrauber in den Anden absetzen lassen könne, um im Hochschnee Ski zu laufen! Eine größere Diskrepanz zwischen den Bildern in den Köpfen der SchülerInnen und mir zum Thema Chile kann man sich wohl kaum vorstellen. Wie selten haben wir eine solche Chance, dieses zu bemerken. Wie oft meinen wir zu verstehen und sind nur mit uns selber im Monolog vor der Klasse!

⁴² Kofi Annan (2002): Die Menschheit ist unteilbar in : Die Taz

Eingangs sagte ich, dass es eine zentrale Herausforderung des globalen Lernens sei, die Selbstreflexivität in interkultureller Perspektive zu fördern. Dieses beinhaltet auch Aspekte wie

- das Lernen als Verlernen von Feindbildern,
- das Lernen als zivilgesellschaftliche Praxis,
- das Lernen als Prozess gegenseitiger Anerkennung und
- das Lernen für mehr Empathie und Menschenrechte für alle.

Diese fünf Zielvorstellungen haben sich in meiner jahrelangen Bildungsarbeit im internationalen Kontext herauskristallisiert. Die Vorbeugung und Verhinderung von Gewalt spielt hierbei eine besonders wichtige Rolle; denn Gewalterfahrungen bedingen in entscheidender Weise die Lern- und Entwicklungsfähigkeit von Kindern. Menschen, die zum Schweigen gebracht wurden, sind passiv und politisch apathisch. Diese Zusammenhänge aufzudecken und die Menschen zu ermutigen, das eigene Schicksal in die Hand zu nehmen, waren auch die Grundlage für ein Curriculum zur Lehrerfortbildung, welches ich für das chilenische Erziehungsministerium in Zusammenarbeit mit der Deutschen Stiftung für Internationale Entwicklung (DSE) entwickelte. Das post-diktatorielle Chile hatte eine Erziehungsreform verkündet, in der die Lehrerfortbildung ein zentraler Baustein war. Mittels eines Stipendienprogrammes sollten jährlich durchschnittlich 900 chilenische LehrerInnen ins Ausland vermittelt werden, um sich in einer fremden gesellschaftlichen Umgebung vielfältig anregen zu lassen.

Als 1997 die erste Gruppe von 20 LehrerInnen für zwei Monate nach Berlin kam, standen wir mit einem vierköpfigen Team vor der Aufgabe, einerseits den KollegInnen einen Einblick in unsere Bildungsgeschichte, aktuelle Schulsituation und -debatte zu ermöglichen, andererseits ihnen aber auch Freiräume für autonome Erkundungen und die Entwicklung eigener Fragestellungen zu geben. Durch ein Schulpraktikum sollten die ChilenInnen darüber hinaus eigene Kontakte mit deutschen KollegInnen und SchülerInnen herstellen.⁴³ Das Thema des Kurses lautete ‚Strategien zur Integration sozialer Probleme in das Grundschul-Curriculum‘.

⁴³ Der Kurs hat drei Schwerpunkte:

Die chilenischen KollegInnen setzen sich mit der deutschen Bildungsgeschichte auseinander und lernen den Umgang mit Geschichte und deren Bedeutung für die Entwicklung. Hierbei ist die Auseinandersetzung mit der Reformschulbewegung der 20er Jahre, der BRD- und DDR-

Obwohl wir Wochenplanungen gemacht hatten, standen wir jeden Tag erneut vor der Frage, was von unseren Angeboten auf dem Hintergrund der chilenischen Erfahrungen relevant sei und wie viel Freiheit für das jeweils persönliche Erkenntnisinteresse verkraftbar sei. Wir fühlten uns alle wie Artisten in der Zirkuskuppel ohne Netz. Immer wieder standen auch wir DozentInnen mit unserer Verständigungsbemühung vor Fragestellungen, die völlig unerwartet waren. Wir lernten in diesen Monaten mehr über uns selber und unsere Bildungsphilosophie als je zuvor. Zu einer Grenzüberschreitung grundlegender Art kam es jedoch erst in Buchenwald. Wir hatten die Gedenkstätte besucht, um den ChilenInnen eine Erfahrung zu ermöglichen, wie an einem Ort des Terrors und der Vernichtung, Geschichte bearbeitet werden kann. Nach einer ganztägigen Führung durch das ehemalige Konzentrationslager und die beiden Museen, wollten wir abends noch eine kurze Auswertung gemeinsam mit dem pädagogischen Leiter machen. Gastfreundlich hatte er Glühwein und Weihnachtsgebäck bereiten lassen und wartete nun auf Kommentare zum Tage, den die Chilenen in ungewöhnlich schweigsamer Weise verbracht hatten. Auch jetzt wollte niemand sprechen, bis unter wütendem Gestammel und Weinen eine junge Kollegin über die Geschichte ihrer Familie und das Leid der Eisenbahnarbeiter ihrer Stadt San Bernardo erzählte. Sie wurde von einer aufgebrauchten Kollegin aus Südchile unter-

Bildungsgeschichte sowie die Auseinandersetzung mit der Werterziehung nach dem Modell von Lebensgestaltung- Ethik-Religionen (LER) von herausragender Bedeutung.

Durch einen zweitägigen Workshop in der Gedenkstätte „Haus der Wannsee-Konferenz“, durch die Begegnung mit einem Auschwitzüberlebenden und durch den Besuch des ehemaligen Konzentrationslagers Buchenwald erfahren die ChilenInnen, in welcher Weise der Terror im 3. Reich die Menschen beherrscht hat und wie stark diese Gewalterfahrung die Gesellschaft heute immer noch belastet. Ansätze von Gedenkstättenpädagogik sind ein Weg, das Unausprechliche nahe zu bringen und der Neonazi-Gewalt vorzubeugen.

Der dritte Themenkomplex heißt „Von der Diskriminierung zur Integration“. In drei ganztägigen Workshops zeigen wir Wege zur Integration von Behinderten, der Integration von MigrantInnen und der geschlechtsspezifischen Erziehung auf. Integration wurde verstanden als ein Prozess, der von der ganzen Gesellschaft getragen sein sollte.

brochen, die es nicht aushielt, dass in dieser Weise über Chiles jüngste Geschichte gesprochen wurde. Es gäbe auch ganz andere Stimmen und nicht zuletzt hätten viele Menschen am 11. September 1973 mit Champagner angestoßen. Claudio, ein normalerweise besonders stiller Kollege, unterbrach die Kontrahentinnen, indem er mit leiser Stimme von seinen Erfahrungen der Nacht nach dem Putsch berichtete. Seine Mutter habe die Bilder von Allende von der Wand genommen und verbrannt. Wo sie gehangen hätten, seien helle Flecken auf der Tapete zu sehen gewesen und noch heute könne er die Angst spüren, dass ihn jemand fragen könne, welches Bild dort gehangen habe?

In dieser Nacht saßen die KursteilnehmerInnen bis in den Morgen zusammen. Für die meisten war es das erste Mal, 10.000 km von ihrer Heimat entfernt, dass sie in der Öffentlichkeit über persönliche Erfahrungen in der jüngsten Geschichte sprachen. Am nächsten Morgen fuhren wir nach Berlin zurück. Die Kolleginnen aus San Bernardo und Südchile saßen nebeneinander und diskutierten während der ganzen Heimfahrt. Sie sind heute gute Freundinnen.

Diese Nacht hat nicht nur bei den ChilenInnen tiefe Spuren hinterlassen, sie hat auch bei uns DozentInnen pädagogische Erkenntnisse ausgelöst, die zur Grundlage für die pädagogische Arbeit wurde. Wenn es sich um Gewalterfahrungen oder um verdrängte Geschichte handelt, dann kann die ‚Kultur des Schweigens‘ (Freire) dadurch gebrochen werden, dass man die Person oder die Situation in verfremdeter Weise rekonstruiert, die betroffenen Personen sich die Gewaltphänomene an dem verfremdeten Beispiel anschauen, sie hierdurch eine behutsame Herangehensweise und Umgangsweise mit dem Schmerz erfahren und auf diese Weise ermutigt werden, sich dem eigenen verdrängten Schmerz anzunähern.

Nach vier Jahren der Erfahrung mit den Kursen der Lehrerfortbildung können wir sagen, dass es uns immer wieder gelungen ist, den chilenischen LehrerInnen
durch die Auseinandersetzung mit einer anderen Wirklichkeit,
durch die Analyse verfremdeter Situationen und
dem Herstellen von Analogien sowie
durch methodische und biographische Hilfen eine Annäherung an die eigene verdrängte Vergangenheit zu ermöglichen. Hierdurch konnten erste zarte Ansätze zur Entwicklung eines Unrechtsbewusstseins im Bezug auf die eigene Geschichte ermöglicht werden.

Es zeigt sich, dass viele LehrerInnen auch vier Jahre nach der Rückkehr nach Chile noch in Kontakt miteinander stehen und eigene Fortbildungsmaßnahmen organisieren, in denen sie sich mit interkulturellen Fragen und pädagogischen Möglichkeiten der Erinnerung jüngster Geschichte beschäftigen. Ihre Erfahrungen mit der Gedenkstättenpädagogik in Deutschland haben ihnen gezeigt, dass Gewalterfahrungen durch Krieg oder Diktaturen die Bevölkerung für lange Zeit traumatisieren und zum Schweigen bringen, - auch ohne den personifizierten Diktator.

Motiviert durch das große Engagement der LehrerInnen aus Chile, haben sich bereits dreimal Brandenburger und Berliner LehrerInnen auf den Weg nach Südamerika gemacht. Während der hiesigen Sommerferien haben sie die KollegInnen an ihren Schulen besucht, Workshops im partizipativen Stil durchgeführt und von der chilenischen Erziehungsreform gelernt. Ebenso wie seinerzeit die chilenischen LehrerInnen in Deutschland, so erfahren jetzt die deutschen KollegInnen bei ihren Begegnungen in Chile,

einen äußerst fruchtbaren Austausch über deutsche Pädagogik;

In der Reflexion der Aufbruchstimmung in Chile werden sie an eigene Träume und pädagogische Innovationen erinnert und erkennen viel klarer die Rahmenbedingungen für pädagogisches Handeln und lassen sich nur allzu gern anstecken von der liebevollen Umgangsweise der chilenischen KollegInnen untereinander und deren persönlichen Beziehungen mit den Kindern.

Sie machen darüber hinaus interkulturelle Erfahrungen, die ihnen Einsichten in eigenes Verhalten geben. Völlig auf Dolmetschervermittlung angewiesen, erfuhr so manche® LehrerIn große Hilflosigkeit und kann sich jetzt mehr in die Unsicherheiten ihrer/seiner Eltern nicht-deutscher Herkunft hineinversetzen.

Abschließend möchte ich sagen, dass die ‚Fortbildung im gegenseitigen Austausch‘ sowie die Erfahrungen des Lernens in verfremdeten Situationen erkenntnisleitend für meine pädagogische Arbeit geworden sind.

Autonomes, selbstbestimmtes Handeln und liberale Demokratieentwicklung sind nur möglich, wenn die Menschen ihren eigenen Schattenseiten ins Gesicht sehen können. Nicht das Externalisieren interner Probleme

und Konflikte führt zu mehr Verständigung, sondern die Annahme der Herausforderung, mit Ambivalenzen und Dilemmata zu leben und umzugehen. Die Tragik, die mit dem Zusammenbruch der Türme des World Trade Centers verbunden ist, kann deshalb für uns eine doppelte Bedeutung haben: nämlich einerseits zu erkennen, mit welchem Risiko Modernität verbunden ist, und dass es andererseits an uns Menschen liegt, diese Entwicklung wieder verstärkt in unsere Hände zu nehmen. Nicht der Fatalismus des neoliberalen Systems ist naturwüchsig, sondern die Kreativität der Menschen in ihrem Bemühen für eine nachhaltige Entwicklung und eine zivilgesellschaftliche Partizipation. Nur so hat die Verwirklichung der sozialen, kulturellen und wirtschaftlichen Menschenrechte eine reale Chance. Diese Arbeit fängt im kleinen, bei uns selber an.

Hierbei brauchen die LehrerInnen Begleitung und Förderung. Lehrerfortbildung sollte deshalb auch den Austausch mit LehrerInnen anderer Kontinente und Gesellschaftsordnungen beinhalten. Erst die Distanziertheit des Blickes ermöglicht es uns, die Folgen unseres Verhaltens, die Wirkungen unseres Entwicklungsmodells auf andere zu erkennen. Die Bearbeitung von verdrängter Gewalt ist der Dreh- und Angelpunkt jeder Demokratieerziehung, in der Schule und weltweit. Auf dem Hintergrund meiner Erfahrungen plädiere ich deshalb eindringlich für die Öffnung der Lehrerfortbildung über das eigene Land hinaus.

Die Symbolkraft, die die terroristischen Attentate für das Zusammenleben der Menschen haben, ist noch nicht abzusehen. Sie gilt es zu interpretieren und eine eigene Sprache des Miteinander und der Vielfalt zu entwickeln. Bomben zerreißen den Dialog, machen sprachlos, verursachen neuen Hass, dieser ruft wiederum Ängste hervor, - der ewige Kreislauf. Lassen Sie uns stattdessen an Bildern und Metaphern arbeiten, die das Verbindende und die Veränderbarkeit von Welt denken lassen. Ein Kind von den Westbanks in Palästina gibt hierfür ein Beispiel. Ich habe die Geschichte von einem Rabbiner 1998 auf einem Seminar zur Friedenserziehung gehört, das ich gemeinsam mit StudentInnen unter der Fragestellung „Ist Annäherung möglich?“ in Berlin organisiert habe. Jeremy Milgrim von der Organisation „Clergy for Peace“ berichtete, dass er sich als amerikanischer Jude und Theologe die Aufgabe gestellt habe, mit den Arabern auf den Westbanks eine nachbarschaftliche Beziehung herzustellen, die eine Voraussetzung für eine friedliche Koexistenz sein könnte. Um alltägliche Kontakte anzubündeln, habe er zunächst arabisch lernen wollen und sich hierfür einen Lehrer in der Nähe von Bethlehem

gesucht. So sei er zweimal wöchentlich, allen Schikanen der Kontrollen zum Trotz, nach Bethlehem gefahren, um hier in einem Privathaus, unter dem Argwohn der Israelis und der arabischen Nachbarn, unterrichtet zu werden. Da die Fahrt und der Unterricht stets einen halben Tag in Anspruch nahmen, hätte er stets seinen Hund mitnehmen müssen, ein Haustier, welches in der ländlichen Umgebung im Nahen Osten unüblich sei.

Als Jerimy nun eines Tages erneut in ‚sein‘ Dorf einbiegen wollte, waren alle Tore verschlossen, und niemand war weit und breit zu sehen. Ein Überfall durch die israelische Polizei hatte am Morgen stattgefunden. Jerimy parkte sein Auto und wartete auf eine Einladung hereinzukommen. Nichts geschah. Nach einer ganzen Weile des Wartens ging ein kleiner Junge an ihm vorbei in das Haus des Lehrers, worauf kurz darauf dieser herauskam und ihn hereinbat mit den Worten: „Mein Sohn hat gesagt „Der Freund des Hundes wartet draußen, hole ihn doch herein.“

In diesem Sinne ist globales Lernen auch immer ein Ringen um Metaphern. Dem kleinen Jungen ist mit der Metapher des ‚Hundefreundes‘ gelungen, aus dem Rabbiner und Volksfeind einen Freund zu machen, der eingelassen werden konnte. Ich wünsche uns allen, dass bei unserer täglichen Arbeit viele Bilder von Freundschaft mit der Welt entstehen. Nur so können wir die Allmacht des Krieges und unsere eigene Ohnmacht überwinden.

Lucía Muriel

Bericht über die Studienreise einer internationalen Projektgruppe

„Aufbau von Süd-Süd Bildungsnetzwerken für die dezentrale Versorgung mit regenerativer Energie in ländlichen Gebieten in der Karibik und Lateinamerika“

Titel der Studienreise:

Interdisziplinäre und international ausgerichtete Studienreise zur Erfassung und Erkundung soziokultureller, institutioneller und gesellschaftlicher Bedingungen der Ausbildung, Forschung und Praxis im Bereich regenerativer Energien in Kuba

Dauer und Zeitraum der Reise:

15 Tage, vom 4. April bis 20. April 2003

Besuchte Orte:

Havana, Sancti Spiritus, Trinidad, Cienfuegos, Santa Clara, Varadero und kleinere ländliche Gemeinden in der Provinz Sancti Spiritus

Wissenschaftliche Vorbereitung und Begleitung:

Prof. Dr. Werner Siebel (TUB), Dr. Osvaldo Romero (Universität Sancti Spiritus); Lucia Muriel (STUBE, Ö.Z.A.S. Berlin/Bbg. e.V.)

Koordination und Reiseleitung:

Lucía Muriel, Osmel Cabrera (Universität Sancti Spiritus)

TeilnehmerInnen an der Studienreise:

Aretha Schwarzbach Apithy	-	Deutschland
Barbara Krabbe	-	Deutschland
Cornelia Ditsch	-	Deutschland
Jan Jacobs	-	Deutschland
Jean Philipp Viala	-	Haiti
Stefan Wolf	-	Deutschland
Werner Siebel	-	Deutschland

STUBE- MitgliederInnen :

Augustin Kebemou	Kamerun, Informatik, TUB
Bernardo Mamani	Bolivien, Flugzeugtechnik, TUB
José Narváez Chilatra	Kolumbien, Maschinenbau, TUB
Juan Antonio Ponte	Peru, Informatik, TUB
Lucía Muriel	Ecuador/ Deutschland, STUBE
Mayi Salifou	Benin, Lebensmitteltechnologie, TUB
Rumania Sánchez	Venezuela, Politikwissenschaft, Univ. Potsdam
Sulung Sulung	Indonesien, Informatik, TFH Berlin
Susana Cocha de Bosshard	Peru, Psychologie, Univ. Potsdam

Förderer der Reise :

Freunde und Kollegen der Stiftung Arbeitswelt und Menschenwürde, ARIBA e.V., den ASTA der TUB, ASTA der HUB, dem Deutschen Akademischen Austauschdienst DAAD, den Freunden der Technischen Universität Berlin, der Stiftung Umverteilen für eine gerechte Welt, private Spender, darunter waren auch ausländische Studierende.

Geschichtlicher, entwicklungspolitischer und thematischer Hintergrund der Studienreise:

→ Der erste Anstoß zu diesem großartigen Projekt wurde von unseren verstorbenen Lehrer, Freund und Berater Dr. Anthony Etienne gegeben. Als haitianischer Akademiker hatte er die Vision, dass dieses Projekt im Dienste einer gerechteren nachhaltigen Entwicklung, die primär auf den sozialen und nicht auf den geschäftlichen Fortschritt ausgerichtet ist, ein wertvolles Potential freisetzen und große Perspektiven schaffen würde.

→ In einem interdisziplinären Seminar mit dem Titel „Technik, Kultur und Entwicklung“ im Wintersemester 2001 an der Technischen Universität Berlin in der Fakultät I Geisteswissenschaften entstand die Idee einer Studienreise. In dem Seminar ging es um die kulturelle Bedingtheit von technischer, ökonomischer und sozialer Entwicklung. Das Seminar wurde von 28 Studierenden aus technischen, naturwissenschaftlichen sowie sozial - und erziehungswissenschaftlichen Studiengängen besucht, darunter auch 15 Studierenden aus dem Ausland (Südamerika, Afrika, Asien, Osteuropa). Dieser große Anteil von ausländischen Studierenden ist selbst für die Technische Universität in Berlin ungewöhnlich, die den

größten Anteil an ausländischen Studierenden der deutschen Universitäten hat.

→ Durch einen Gastvortrag eines kubanischen Wissenschaftlers, der zu dieser Zeit eine Gastdozentur an der Humboldt Universität zu Berlin hatte, wurden die Studierenden auf den Zusammenhang von Krise und Innovation in der besonderen Situation von Kuba unter dem Einfluss des Handelsembargos aufmerksam gemacht.

→ In Zusammenarbeit mit NRO-Vertretern wurde das Multiplikatorenprojekt entworfen, und das Projekt wurde nach den Regeln des Project Cycle Management (PCM) der EU geplant.

→ Im Sommer 2002 wurde auf studentischer Initiative an der Arbeitsstelle „Globales Lernen und Internationale Kooperation“ das Projektseminar mit dem Thema „Kultur, Technik und Entwicklung“ unter der Leitung von Prof. Dr. Siebel eingerichtet.

In keinem Land wie in Kuba wurde in den letzten Jahren so intensiv die Erfahrung gemacht, dass für eine unabhängige Entwicklung erneuerbare Energien (z.B. Wind und Sonnenenergie, Wasserkraft, Biogas) einen außerordentlich hohen Stellenwert haben. So wurden z.B. in jeder der fünfzehn Provinzen Pilotschulen ins Leben gerufen, die nach einer erfolgreichen Umgestaltung durch erneuerbare Energien versorgt werden. Im gleichen Maße haben die kubanischen Universitäten mit verschiedenen Forschungszentren und der Entwicklung dieser Technologien enorme Anstrengungen in der Nutzung der nationalen Energiereserven unternommen.

Dieser Hintergrund hat vor allen Dingen die Seminarteilnehmer motiviert, sich weitergehend mit dem Zusammenhang von Ökonomie, Kultur und Technik am Beispiel Kubas zu beschäftigen und danach zu fragen, ob die Ergebnisse der kubanischen Entwicklung so wie beschrieben ausgefallen sind und ob sie auf andere Länder mit ähnlichen Problemen übertragbar sind.

Vorbereitung der Studienreise im Rahmen eines Projektseminars

→ Die Reisevorbereitungen erfolgten unter Beteiligung aller in drei Arbeitsgruppen: Finanzierung, Inhaltliche Schwerpunkte, Dokumentation und Präsentation

→ Seminarbegleitend wurden von den spanisch sprechenden Teilnehmerinnen kostenlose Auffrischungs- und Intensivkurse in Spanisch angeboten. Die Teilnahme war Pflicht und Teil der Vorbereitung.

→ Die Gruppe reiste vom dem 4. und dem 20. April 2003 zu einem Studienaufenthalt nach Sancti Spiritus, im Zentrum Kuba.

Eine international, interdisziplinär zusammengesetzte Studiengruppe, in ihrer Mehrheit aus den Ländern des Südens, im allgemeinen aus der akademischen Wertschätzung weitgehend ausgeblendet, brachten ihre Erfahrungen, ihre Neugierde und ihre Fragen als Akteure des geplanten Projektes ein.

Eine Innovation in der deutschen Hochschulpraxis!

In der Region Berlin und Brandenburg studiert die bundesweit höchste Zahl ausländischer Studierender (der Anteil der ausländischen Studierenden an der TU Berlin beispielsweise betrug auch im Sommersemester 2002 wiederum ca. 20 %, davon knapp 5.000 aus den sog. Entwicklungsländern).

Ziele der Studienreise:

einen ersten universitären und persönlichen Austausch zu schaffen.
die institutionellen und sozialen Bedingungen tiefer kennen zu lernen, die Kuba für die Umsetzung des Projektes zur Verfügung stellen kann
uns auf der Grundlage des Expertenwissens, der Forschungen und der Fachrichtungen unserer kubanischen Kollegen in den Bereichen Forschung, Entwicklung und Einsatz von regenerativen Energien weiter zu bilden und zu informieren.

Inhalte des Studienaufenthaltes:

Im Rahmen von Vorlesungen, Diskussionen, Seminaren, einer Konferenz, mehrerer Exkursionen und Besichtigungen praktischer Beispiele in ländlichen Gemeinden und verschiedener Treffen konnten wir uns vertraut machen mit den tiefen Kenntnissen der Spezialisten, Forscher und Techniker, der Ingenieure als auch der Studenten in folgenden Gebieten:

Das Wasser, der Wind und die Sonne als Wärme und Energiespender
Studienpläne und Curriculare Strukturen der Hochschulen,
Postgraduierten-Studiengänge und Mastergänge auf dem Gebiet der Regenerativen Energien

Kubanische Regierungsprogramme auf den Gebieten der Erziehung, Gesundheit, Umweltschutz zur Verbesserung der Lebensbedingungen der ärmsten Menschen in den ländlichen Gebieten als auch zur Verbesserung der Arbeitsbedingungen der Zuckerindustrie-Arbeiter durchgeführt werden.

Nutzung der effizienten Herde zur Wärmeerzeugung

Nutzung des Rohrzuckers als Biomasse

Evaluierungsmethoden der verschiedenen Energiegewinnungsformen

Nutzung der tierischen Kraft in der landwirtschaftlichen Produktion

Die soziokulturellen und ökonomischen Bedingungen Kubas

Internationale Beziehungen Kubas auf dem politischen, akademischen, kulturellen und wirtschaftlichen Sektor

Die Forschungsfelder und Ergebnisse dieser in der Anwendung der Produkte von Biomasse

Probleme und Chancen der angewandten erneuerbaren Energien

Konzept einer nachhaltigen Entwicklung in Kuba

In allen Bildungsveranstaltungen und Begegnungen trafen wir auf eine vielfältiges Reichtum an Wissen und Konzepten in einem hochspezialisierten Team, das sich nicht nur für Fragen der Umwelt engagiert, sondern auch für die Entwicklung der eigenen Heimat und sich mit den Ländern solidarisiert, die als unterentwickelt gelten.

Wir hatten die Chance zu erleben, wie sich Menschen prioritär an der sozialen Gerechtigkeit, Freiheit und nachhaltiger Entwicklung orientieren und bereit sind, über die Schwierigkeiten und die jahrzehntelange wirtschaftliche Blockade hinweg sich für eine gerechtere und menschlichere Welt einzusetzen.

Jeden zweiten Tag und zusätzlich bei Bedarf wurden von der Studien- gruppe Plenen abgehalten zur Verarbeitung der Eindrücke, Klärung von neuen Fragen oder nichtverstandenen und nicht verarbeitenden Informationen, zum Ablauf der Reise und zu gruppenspezifischen Momenten mit und ohne Anwesenheit der kubanischen Reiseleitung.

Der entwicklungspolitische Stellenwert des Studienaufenthaltes :

Für eine nachhaltige Entwicklung in Solidarität und sozialer Gerechtigkeit brauchen wir dringend neue, an der Praxis orientierte Strategien; will man, dass auch wir, die Menschen aus den sogenannten Zielländern jahrhunderter langer Entwicklungshilfe und -traditionen, überleben können.

Die Pläne für globale Entwicklungen der Vergangenheit, und jetzt der Neoliberalismus als ein weiteres Konzept des Nordens haben sich als unbrauchbar für die Belange der Menschheit erwiesen. Die Prozesse zum Erhalt des Friedens und zum Schutzes des Lebensraumes müssen von hochqualifizierten Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, Führungskräften und MultiplikatorInnen geplant und implementiert werden.

Seit mehreren Jahrzehnten kommen Menschen aus dem Süden in die Länder des Nordens um sich auszubilden, in der Hoffnung das nötige Wissen und Know How für die Lösung ihrer regionalen und nationalen Probleme und Interessen zu finden. Aber die Geberuniversitäten bieten den Studenten aus diesen Ländern oftmals nicht das was sie suchen und brauchen.

Nach dem Abschluss des Studiums ist der wichtigste Schritt der Transfer des Wissens und die Integration ihrer Fachkompetenzen in die konkreten Verhältnisse und Bedürfnisse der Herkunftsländer.

Die Experten aus dem Norden, die bisher innerhalb der bekannten Traditionen und Hierarchien handelten, sind heute immer mehr mit der Lösungssuche für eigenen, hausgemachten regionalen Probleme beschäftigt. Immer dringender wird der Auftrag, die Studierenden als die künftigen MultiplikatorInnen und Akteure der Internationalen Kooperation durch ein zielgruppenspezifisches Beratungs- und Bildungsprogramm für den beruflichen Einstieg zu qualifizieren. Eine soziokulturelle Reintegration und der berufliche Einstieg können aber nur angenommen, werden wenn sie für die Absolventen mit Qualifizierung und Kompetenzerweiterung verbunden ist.

Die Form der Entwicklung und des Einsatzes umweltfreundlicher, regenerativer Energien, die wir in Kuba kennen lernten, wurde von den TeilnehmerInnen der Studienreise als exemplarisches Beispiel für eine nachhaltige Entwicklung eines Schwellenlandes aufgegriffen.

Die wichtigsten Ergebnisse der Reise

Die Projektidee wird von einem internationalen, kompetenten Team weitergeführt und umgesetzt. (Gründung des InTCaB, Internationales Team für Capacity Building)

Erstmalig wurden der hohen wissenschaftlichen und berufsspezifischen Kompetenz der ausländische Studierende aus Afrika, Asien und Lateinamerika in einem konkreten Projektzusammenhang positiv Rechnung getragen.

Die deutschen Studierenden sind spätestens seit diesem Studienaufenthalt auch internationale Studierende geworden. In dem gesamten Prozess der Gruppenentwicklung, des gemeinsamen Lernprozesses, in der weiteren Entwicklung des Projektes als auch bei der Erstellung der gesamten Dokumentation sind alle in der Gruppe zu dem geworden, was für die internationale Kooperation das wichtigste ist: zu dialogfähigen PartnerInnen.

Es existiert eine vollständig systematisierte und inhaltlich ausgewertete Dokumentation der Reise in zwei Sprachen.

Die multimediale Präsentation der Reise auf einer Tagesveranstaltung vom 4.7.2003 an der Arbeitsstelle Globales lernen und Internationale Kooperation der Fakultät I an der Technischen Universität Berlin.

Die unterzeichnete Hochschulkooperation zwischen der Technischen Universität Berlin (durch den Präsidenten der TUB , Prof. Dr. Kutzler) und der kubanischen Universität Sancti Spiritus (Rektor der Universität S.S., Prof. Manuel Valle Fasco) zur akademischen Zusammenarbeit im Bereich Erneuerbare Energien und nachhaltiger Entwicklung.

Die erklärte Unterstützung der kubanischen Ministerien für Höhere Bildung in einer Bereitschaftserklärung zur institutionellen und akademischen Bereitstellung von Praktikaplätzen für STUBE-TeilnehmerInnen.

Studenten- und Postgraduiertenaustausch von deutschen und kubanischen TU-StudentInnen als auch erste Studien- und Praktikaufenthalte zweier KED-Stipendiaten und STUBE-TeilnehmerInnen im Rahmen des BPSA des KED-Programms in Kuba.

Das große Interesse und Engagement besonders der ausländischen Studierenden aus technischen, naturwissenschaftlichen, sozialwissenschaftlichen und geisteswissenschaftlichen Studiengängen der TUB in dem seit zwei Semestern laufenden Begleitseminar kann als Beleg dafür gewertet werden, dass es an der Technischen Universität Berlin als Hoch-

schule mit dem größten Anteil ausländischer Studierender in der Bundesrepublik, einen bislang nicht im ausreichendem Maße gewürdigten Bedarf an einer die Disziplinen übergreifenden Orientierung im Studium für Probleme der Globalisierung und nachhaltiger Entwicklung gibt. In dieser Hinsicht stellen die ausländischen Studierenden der TUB eine bislang zu wenig beachtete endogene kulturelle Ressource für Innovationen in der Lehre und in der späteren beruflichen Praxis dar.

Verwertbarkeit der Studienreise:

Protokolle während der gesamten Studienreise zweisprachig, die den Verlauf, aber auch den intellektuellen, (inter-)kulturellen als auch Gruppenprozess dokumentieren und widerspiegeln

Fotos, Tonaufnahmen und Filme vervollständigen und illustrieren anschaulich die Stationen und Erfahrungen der Reise.

Mit dem Film, den Powerpräsentationen über die erworbenen Inhalte und Informationen in Spanisch und Deutsch und der kompletten Sammlung aller Vorträge auf Spanisch und der Zusammenfassung in Deutsch, wurden hochverwertbare Bausteine und Grundlagen für weitere Dokumentationen, zur Erstellung von Publikationen und Reader geschaffen, die als Beitrag zur Weiterentwicklung der akademischen Lehre und in die innovative entwicklungspolitische Debatten einfließen sollen.

Auswertung der Reise:

Ein wesentlicher Teil der Idee von Anthony Etienne war es, erstmalig innerhalb der deutschen Hochschulpraxis der hohen wissenschaftlichen und berufsspezifischer Kompetenz, über die Studierende aus dem Süden verfügen, Rechnung zu tragen. Diese Idee eines „Mentors aus dem Süden“ wurde mit der Reise in die Realität umgesetzt und erwies sich als richtig.

Wir kehrten als qualifiziertere, optimistischere und vor allem als fröhlichere Gruppe zurück. Bei unserem ersten Treffen in Berlin nach der Reise drückte sich in allen Gesichtern aus, dass die Verbindung von Kenntniszuwachs und Lebensfreude gelungen war.

Von unseren kubanischen Gastgebern wurde der Studienaufenthalt erlebt als „eine großartige Gelegenheit wie man das enorme Potential einer

internationalen und interdisziplinären Gruppe für die Durchsetzung eines konkreten Vorhabens einsetzen kann. In diesem konkreten Fall schuf die Gruppe mit ihrer herausragenden Kompetenz während der 14 Tage andauernden intensiven Arbeit im Zentrum Kubas die Grundlagen für die Zukunft eines Projektes zur Ausbildung von haitianischen und nicaraguanischen Multiplikatoren im Energiebereich in Kuba¹, eine hohe Anerkennung für das menschliche, fachliche und soziale Potential der internationalen Studierenden, wie ich meine.

Anthony konnte diese von ihm sicher sehr angestrebte Würdigung der endogenen Ressource der StudentInnen aus dem Süden nicht mehr hören, aber er hätte sich auch die aufdrängende Frage gestellt: „Müssen wir akademischen Vertreter aus dem Süden erst nach Kuba reisen, um als Teil der deutschen Hochschule wahrgenommen zu werden?“ Und mit der Feststellung, dass dies einer, an Eurozentrismus weiterhin erkrankten Wissenschaft und Lehre nur sehr schwer gelingen kann, hätten wir uns wieder angespornt!

Dank

Wir möchten an dieser Stelle ein ganz herzliches Dankeschön richten an alle, die uns bei der Vorbereitung, Realisierung der Reise, während des Aufenthaltes und während des Studiums geholfen haben:

An alle Teilnehmerinnen von STUBE Berlin/Brandenburg, die nicht an der Reise involviert waren, aber uns solidarisch bei den verschiedensten Aktivitäten unterstützt haben, vielen Dank, dass wir mit Euch rechnen konnten, das hat uns viel Kraft gegeben, an Euch richtet sich dieser Bericht im Besonderen!

Danke an alle Kolleginnen und Kollegen, die die internationalen Studierenden des Südens wertzuschätzen wissen und die uns in der Finanzierung dieses ehrgeizigen Vorhabens unterstützt haben.

Für den außerordentlich und unvergesslichen Empfang und für die Herzlichkeit und Wärme, die wir während unseres Aufenthaltes erfahren durften, danke ich von dieser Stelle aus ganz besonders die MitarbeiterInnen der beiden Gästehäuser, in denen wir untergebracht waren, unserem Fahrer und allen MitarbeiterInnen der Reiseagentur Universitur und der Universität Sancti Spiritus, den Studenten und Studentinnen, die uns auch in ihrer Freizeit begleitet haben, dem Rektor der Universität und

¹ Zitat von Dr. Osvaldo Romero Romero aus seiner Auswertung der Studienreise

ganz besonders allen Menschen (DozentInnen, ForscherInnen, IngenieurInnen, LandarbeiterInnen) der verschiedenen Universitäten und Einrichtungen, Bauernhöfen und Dorfgemeinden, die uns in einer beeindruckend Offenheit und Bereitschaft ihr Wissen, ihre Erfahrungen, ihre Hoffnungen, ihre Schwierigkeiten als auch ihre Fragen vermittelt und mit uns geteilt haben und damit zu einer unschätzbaren Bereicherung unserer Erfahrungen und Erkenntnisse beigetragen haben.

Vortrag im Rahmen der Gedenkreihe für Dr. Anthony Etienne an der Technischen Universität Berlin am 4.12.2001

Einleitung

Dieses Mal möchte ich ganz anders als es meine übliche Art ist, Lehr- und Bildungsveranstaltungen zu gestalten, selbst viel erzählen; also einen Vortrag halten.

Dieses Mal möchte ich meine Erinnerungen erzählen. Als ich diesen Vortrag vorbereitet habe, habe ich mich erinnert. Auch während ich vortrage, wird mir Tony gegenwärtig sein und es wird so sein, als würden wir eines unserer vielen Gespräche halten.

Ich werde meine Reflektionen zu dem Thema mitteilen, werde hoffentlich Denkanstöße geben, werde zu Euch sprechen, weil Ihr mich heute gewählt habt als Vortragende, ich werde Eure längere Aufmerksamkeit beanspruchen.

Und ich werde durch diesen Vortrag eine Erfahrung mit Euch teilen. Erfahrungen zu teilen, ist ja nicht sehr üblich in herkömmlichen akademischen Veranstaltungen. Wissen als akkumulierte Kenntnisse über Theorien und Forschungsergebnisse wird vermittelt ohne sie am Leben zu hinterfragen.

Erlebte Erfahrungen sind im akademischen Alltag eher nicht Gegenstand akademischer Wissensvermittlung.

Nun, ich möchte auch Wissen vermitteln. Jedoch ein Wissen, was nie zu erlangen gewesen wäre, wäre es nicht durch einen intensiven, sehr persönlichen, ja streckenweise sogar sehr intimen Prozess erschlossen worden. Ich möchte Euch einen Lernprozess beschreiben, in dem neues, kollektives als auch sehr individuelles Wissen generiert wurde. Dieser

durchlebte Prozess hat diejenigen, die kontinuierlich daran beteiligt waren, tiefgreifend verändert sowohl im persönlichen Verhalten, im zwischenmenschlichen Verhalten, in unserer sozialen Kompetenz aber auch und das ist vielleicht in diesem Rahmen das wesentliche: dieser Prozess hat uns in unserem weiteren beruflichen Handeln geprägt.

Der Rahmen des Prozesses hieß „antirassistische Arbeitsgruppe“. Entstanden war diese AG aus der Arbeit und der theoretischen Diskussion an der Arbeitsstelle „Dritte Welt“ im Fachbereich Sozialpädagogik der TU Berlin. Ursprüngliche MitgliederInnen der AG waren 3 deutsche weiße Lehrende, 4 schwarze Akademiker und 2 schwarze Studierende (Sanchita, Biplab, Marie -Theres, Wolfgang, Tony, Helga, Lucia, Amalia)

Zur Klärung der Begriffe „weiß“ und „schwarz“ und des Umgangs mit ihnen, bitte ich Euch in einem kurzen Brainstorming zu sammeln, was diese Begriffe bedeuten können und wer jeweils damit gemeint sein könnte.

Begriffe:
- WEISS

- SCHWARZ

Entstehung und Background der AG Antirassismus

Anlass dieser AG war die Auseinandersetzung mit den offen diskriminierenden Strukturen an Berliner Hochschulen, die sich nicht zuletzt im Verhältnis gegenüber den Themen Rassismus, Eurozentrismus und Neokolonialismus und den subtilen Formen dessen im Umgang mit den Studierenden aus den Ländern des Südens manifestieren. Dazu kam, dass sich zu diesem Zeitpunkt ausländerfeindliche und rassistische Programme (Beispiel: Republikaner, zunehmend ausländerfeindlicher Tendenzen in der Politik der anderen Parteien) zu salonfähigen Wahlprogrammen der deutschen parlamentarischen Praxis etablierten.

Dieser Zustand führte zu einem tiefen Riss in der politischen Öffentlichkeit einerseits und zu einer konkreten Herausforderung zur politischen Auseinandersetzungen quer durch die verschiedensten gesellschaftlichen Gruppierungen andererseits. Für uns Ausländer, Nichtdeutsche, Asylanten, Schwarze, Einwanderer, Südländer, Gastarbeiter oder in welchen Begrifflichkeiten wir auch immer zusammengefasst wurden, veränderte

sich aber unser konkreter Alltag grundlegend. Aggressive Bedrohungen, Beleidigungen aller Art, rassistische Gewalt, Demütigungen kamen zu der sonstigen schon ausgrenzenden Rechtssituation der Ausländer hinzu. Rassismus wurde zu einem Phänomen in unseren Alltag, der uns immer mehr kollektiv bedrängte und nicht mehr allein zu bewältigen war.

Ziele und Anliegen der AG

Die Entstehung der Arbeitsgruppe Antirassismus fiel zeitlich zusammen mit dem Fall der Mauer und für uns brach damit der letzte Rand zusammen, an dem wir uns gesellschaftlich noch aufhalten und artikulieren durften. Ab da rückten rechtsradikale und germanozentrische Gewalt in den Mittelpunkt unserer Befürchtungen und Beklemmungen. Der akademische Dialog zwischen Nord und Süd, Schwarz und Weiß schien fast aussichtslos verhärtet, die Fronten verschärfen sich, die Betroffenheit machte sprachlos.

Wir standen vor der Herausforderung, aus dieser Kluft einen Bildungsgegenstand zu artikulieren und mussten dabei feststellen, dass wir auf überhaupt keinen theoretischen Diskurs zurückgreifen konnten, der auch nur im Ansatz Antworten auf unsere spezifischen Fragen bereitzustellen vermochte. Anders ausgedrückt, unsere spezifische Perspektive, unsere historischen, nationalen und kulturellen Hintergründe fanden keinerlei Berücksichtigung.

Das Gegenteil war der Fall, wir sahen uns immer deutlicher der Tradition einer eurozentristischen Wissenschaftsauffassung gegenübergestellt, die sich für uns als immer ausgrenzender und zunehmend als ein Denkkorsett herausstellte. Andere Sichtweisen, andere Philosophien, wenn sie nicht europäischen Ursprunges war, wurden als „nicht wissenschaftlich“ ausgeschlossen, zum Nichtthema erklärt.

Die Gruppe um die Arbeitsstelle herum wollte sich aber mit diesen Gegebenheiten nicht zufrieden stellen. Wir waren entschlossen nach Wegen der gemeinsamen Emanzipation zu suchen. Diese Suche artikuliert sich schließlich in der Gründung der „AG Antirassismus an der Hochschule“. Soviel zum Hintergrund.

Unser Zugang „Schwarze Haut Weiße Masken“ von Franz Fanon

Die Konfrontation mit dem Rassismus erlebten wir zunehmend als den Gipfel der eurozentristischen mentalen Gefangenschaft, denn wir erkannten, dass die Ausgrenzungsmechanismen der weißen Gesellschaft bei der Hautfarbe, der Herkunft und dem Glauben anfangen und bei der Geschlechtszugehörigkeit, der Klassenzugehörigkeit und den Denkgewohnheiten von Menschen aus anderen Kulturen noch lange nicht endet.

Wir verspürten einen enormen Handlungsdruck nach einem anderen Weg, einem anderen Zugang, anderer Formen der Kommunikation zu suchen oder auch auszuprobieren.

Da uns die weiße eurozentristische Wissenschaft ignorierte und uns aus den Debatten ausschloss, lenkten wir unsere Blicke und Suche auf die schwarzen Autoren und begegneten Franz Fanon.

Wir empfanden Franz Fanon auf diesem Weg als einen guten Begleiter. Aber er stellte vieles auf den Kopf, er schreibt nicht nur über die Weißen und ihren Rassismus, er beschrieb und benannte etwas, was uns zwar ein Leben lang begleitet hatte, wofür wir aber keine Sprache, keinen Zugang, keine Erklärungen gefunden hatten.

Die Arbeit an unserer eigenen Person

Die Fragen, mit denen wir uns zunächst befassten, waren: Wer war Fanon, in welchem Kontext steht er zu uns?

Die tiefere Auseinandersetzung mit seiner tragenden These:

„Der Weiße ist in seiner Weißheit gefangen und der Schwarze ist in seiner Schwarzheit gefangen“ zwang uns zu erkennen, dass wir den Weg zu neuen Erkenntnissen über unsere eigene Person gehen mussten.

Wir erkannten, dass die psychische Dimension des Rassismus in unserem persönlichen Leben als sogenannte Schwarze gleichzeitig auch die Beschränkung der Weißen in seiner spezifischen rassistischen Involviertheit ist.

Die Auseinandersetzung mit dem Eurozentrismus als begleitendes Paradigma weißer Wissenschaft und Kulturauffassung verrückte selbst unsere Selbstbilder, wir begannen Schritte in eine Richtung zu machen, die für uns selbst noch unbekannt war und die uns an uns selbst heranführten. Die ersten Fragen, die wir uns stellten, waren sehr persönliche Fragen.

Zum Beispiel:

Warum wählen die meisten von uns deutsche Partner und Partnerinnen?

Darauf zu antworten, fiel uns schwer. Heute wissen wir, wie viel es mit unserer Sozialisierung und den kolonialistischen Wertvorstellungen zu tun hat. Und wir wissen, welche Rolle das dringende Bedürfnis spielte, zu dieser Gesellschaft dazu zu gehören und nicht in der sozialen, beruflichen und kulturellen Ausgrenzung zu bleiben.

Die Erkenntnisse aus dem Gruppenprozess:

Innerhalb weniger Wochen verließen unsere weißen deutschen Kollegen die Arbeitsgruppe und damit auch die Chance einer gemeinsamen Auseinandersetzung. Und ich bin seit dieser Arbeitsgruppe mehr denn je davon überzeugt, dass Menschen mit weißer Haut in Deutschland diesen Weg noch gehen müssen. Wir gingen ihn zuerst. Vielleicht muss ihn erst jeder für sich gehen, um der eigenen Gefangenschaft zu begegnen. Dann und wirklich erst dann, wenn wir zu den Antworten bereit sind, dann können wir wieder gemeinsam in den Austausch einsteigen, um gemeinsame Perspektiven zu entwickeln und um uns in gemeinsamen Visionen zu treffen. Dann werden wir uns alle wirklich nah sein. Weiße werfen uns oft vor, von uns verlassen worden zu sein, aber in Wirklichkeit werden wir uns näher sein als in der ganzen bisherigen, von Rassismus und Eurozentrismus geprägten Geschichte.

Das ist der Weg der Befreiung aus der Gefangenschaft vom Weißsein und vom Schwarzsein.

Im Verlaufe der Arbeitsgruppe und vor allem nach den regelmäßigen Treffen veränderte sich unser Leben, veränderten wir uns, veränderten sich unsere Prioritäten. (Ein Danach gab es eigentlich nie, denn wir sind immer in einer freundschaftlichen Auseinandersetzung, in einer kollegialen Solidarität und Bereicherung geblieben.)

Wir, die schwarzen AkademikerInnen und Studierende, begannen die ersten Antirassismus-Workshops bundesweit durchzuführen, gestützt durch unsere Erkenntnisse, gestärkt durch Fanons Worte und glaubwürdig durch einen kohärenten, kollektiv durchgelebten Prozess.

Schlussfolgerungen

Schon damals haben wir immer wieder darauf hingewiesen, dass eine eurozentristische Hochschulpolitik die Anforderungen der Zukunft an die intellektuelle und menschliche Qualifikation der künftigen Führungskräfte und Experten nicht erfüllen wird und nie erfüllt hat. Schon damals

haben wir die Initiative ergriffen, diese Gesellschaft auf dem Weg zur geistigen Emanzipation zu unterstützen.

Soziale Kompetenz zu entwickeln ist eine gesellschaftliche Erziehungs- und Bildungsaufgabe.

Man erlernt sie am wirkungsvollsten, in dem Rassismus zum Bildungsinhalt konzipiert und Antirassismus als Bildungsziel definiert wird.

Meine größter Erkenntnisgewinn aus der Arbeit als antirassistische Moderatorin ist, kennen gelernt zu haben, welche vielfältigen Formen der Verweigerung und Verleugnung weiße Menschen gegenüber dem Thema Rassismus entwickelt haben. Ich habe schon genug Stoff für eine Dissertation zum Thema der Verweigerung gegenüber der Auseinandersetzung mit dem eigenen Rassismus gesammelt. Als meinen Mentor für diese Arbeit hätte ich Tony gewählt, als einen der ganz wenigen Akademiker an den hiesigen Hochschulen mit einer tief in sich selbst verankerten cosmovisionären Denk- und Lebensweise.

Sanchita Basu

Eurozentristisches Lernen versus antirassistische Pädagogik

Ich werde mit einem kurzen Exkurs, in dem ich meine Begegnung und Beziehung zu Anthony erzähle, anfangen.

Wir begegneten uns in der „Arbeitsstelle 3. Welt“, in dem ehemaligen Fachbereich 2, TU Berlin (wie vieles in Deutschland ist auch diese Stelle umbenannt worden). Meine Begegnung mit Anthony war gekennzeichnet durch heftige Auseinandersetzungen, u.a. über Themen wie den Begriff „Ausländer.“ Anthony war der Meinung wir sind ja Ausländer, „lass uns auch so benannt werden.“ Ich dachte natürlich an political correctness und, dass die Bildungsinländer nicht als „Ausländer“ bezeichnet werden können. Ich sagte ihm, dass die Menschen ein Recht haben sollen sich selbst zu definieren. Er sagte immer wieder, „ob wir uns Schwarz nennen oder Migrant, in Deutschland bleiben wir Ausländer“. Nach und nach habe ich die Quintessenz seiner Aussage nachvollziehen können. Und so wurde aus streitenden Kollegen Freunde.

Soweit zu unserer Begegnung. Ich möchte in diesem Band einen Beitrag leisten, der mich an Anthonys Engagement in der Hochschul- und Bildungspolitischen Arbeit erinnert.

Das Bildungssystem einer Gesellschaft spiegelt seine soziopolitische Lage wieder. Das Ziel ist, für die jeweilige Gesellschaft relevante, kompetente und „gute“ BürgerIn zu produzieren. Wenn eine Gesellschaft eine rassistische und diskriminatorische Praxis inne hat, ist auch ihr Bildungssystem entsprechend konzipiert.

Als Beispiel können wir die offiziellen Zahlen der SchülerInnen nicht deutscher Herkunftssprache (politisch korrekte Sprache) anschauen. Es sind lediglich 6,8%, die ein Gymnasium im Schuljahr 1999-2000 besuchten. Dies reflektiert sich auch in der Beschäftigungsstruktur. D.h. die nicht Deutschen finden wenig Chancen in dem Arbeitsmarkt. Der politische Trend derzeit ist die Lösung dieser Probleme in Integrations- und interkulturellem Lernen zu suchen, um eine „europäische Identität“ zu kreieren.

Wir leben in einem post-imperialistischen Europa, das fortwährend eine imperialistische Kultur innehat. Amtliche Deklarationen und amtliche Bekennung einer „multikulturellen Realität“ bleiben zum größten Teil auf dem Papier. Die „europäische Identität“ ist grundsätzlich basiert auf dem Christentum und auf der Aufklärung. Demzufolge ist in Frankreich Kopftuch tragen in Schulen für Schülerinnen und in Deutschland für Lehrerinnen verboten, denn dies ist ein religiöses Symbol. Jedoch müssen die angehenden LehrerInnen in Deutschland sich mit der „Problematik Kopftuch“ beschäftigen.

„...während Studien über Multikulturalität, in Beschreibung der Unterschiede in Werte und Kulturen förderlich sein können, sind diese Studien vorwiegend eine weiterführende Technik und Methode eines existierenden eurozentristischen Bildungssystems, und so erlauben sie Rassismus innerhalb einer Gesellschaft und in einem Bildungssystem quasi ohne Einwand.“⁴⁴ M.E. liegt das Problem darin, dass nicht gesagt wird, dass keine Gesellschaft je in der Welt existiert hat und existiert, die monokulturell war und ist. Die Mitglieder jeder Gesellschaft können mit Menschen anderer Kulturen kommunizieren solange sie nicht als die „Anderen“ oder als die „Ausländer“ konstruiert werden. Die Aufgabe, die vor uns liegt, ist nicht neue Theorien für ein multikulturelles/interkulturelles Bildungssystem zu finden, sondern ein antirassistisches Bildungssystem voranzutreiben.

In Deutschland sind die Begriffe wie Fremdenfeindlichkeit und Ausländerfeindlichkeit sowohl für die amtliche Sprache als auch für die breite Bevölkerung zweckentsprechender als der Begriff Rassismus. Die Kinder lernen sehr früh, dass in Deutschland „zu viele“ Ausländer leben, die wegen Kriegen sprich Bürgerkriege, oder wegen mangelnder Arbeit in ihren Ländern nach Deutschland kommen. Die Kinder lernen auch, dass die MigrantInnen „arm“ und „traditionell sprich nicht emanzipiert“ sind. Dies lehrt sie im besten Fall Mitleid und Sympathie mit den Ausländern, die ihre „Hilfe“ benötigen, zu entwickeln. Jedoch lernen sie überwiegend die „Anderen“ abzulehnen. Für die erste Gruppe müssen die Ausländer gehörig, bescheiden, freundlich, nicht fordernd, kurz der moderne „Onkel Tom“ sein. Die zweite Gruppe lernt Vorurteile zu entwickeln, um sich von den „Anderen“ abzuheben.

⁴⁴ Roots of Racism(Institute of Race Relation, London,1982) S1 Übersetzung d Autorin

Die ethnischen Vorurteile werden lediglich wiederholt, sie sind selten Resultat einer systematisch gelernten Erfahrung mit den jeweiligen Gruppen, die die Objekte der Vorurteile sind. Häufig existieren Vorurteile gegen Personen oder Gruppen mit denen kaum eine bilaterale Beziehung besteht, z.B. der zunehmende Antisemitismus in Deutschland und in Österreich, trotz der geringen Zahl der Juden, die in den erwähnten Ländern leben. Weil Vorurteile Teil der modernen Kultur einer Gesellschaft sind, ist die Adoption der Vorurteile Teil eines sozialen Lernens sprich normale Sozialisation, und nicht Folge einer verzerrten Wahrnehmung. Falsche oder unzureichende Informationen sind Auswirkungen und nicht die Ursachen der Vorurteilsbildung. Mit einem Beispiel werde ich diese These unterstreichen.

Ich habe als Projektleiterin in verschiedenen Kindertagesstätten in Potsdam Beobachtungen durchgeführt. In einem Gespräch mit einer Erzieherin erwähnte ich, dass ich in ihrer Gruppe ein vierjähriges Kind beobachtet habe, das seiner kleinen Schwester stets half, es half ihr beim Anziehen, beim zubinden ihre Schuhe auch beim Essen. Sie erwiderte, dass es „nur so ist, weil es ein Russe, ich meine ein russisches Kind ist.“ Sie sagte auch, dass sie Aussiedler seien und im Heim wohnten. Sie war der Meinung, dass der Junge so sein musste, weil „wer weiß wie viel Platz sie in ihrem Heim da haben“. Ich fand das Gespräch bezeichnend, wenn das Kind aggressiv gewesen wäre, wäre die Antwort vielleicht auch „zu wenig Platz zu Hause“. Es gibt immer einen Grund warum dieses Kind nicht „so normal oder so gut“ sein kann wie sein deutsches Gegenstück. Ein nicht deutsches Kind ist immer „anders“, es ist, das „Andere“, der „Ausländer“.

Das Konstrukt der „Andere“ oder wie er in Deutschland genannt wird, der „Ausländer“ funktioniert durch das Erschaffen der Werte und Normen der dominanten ethnischen Gruppe, die in der Gesellschaft maßgebend sind. Die dominante weiße deutsche Gruppe definiert, welche Gemeinsamkeiten sie mit dem „Ausländer“ haben, und sanktioniert oder legitimiert die Unterschiede. Folglich lernen die Kinder in den Schulen die „Schwierigkeiten und Probleme“ der ausländischen Kinder beim Erlernen der deutschen Sprache, sie lernen auch „tolerant“ zu sein, welches zugleich jede Fähigkeit und Kompetenz dieser Kinder beanstandet. Mit der zweiten Generation Immigranten ändert sich die Situation, denn diese fangen an zu reagieren. Sie akzeptieren das Assimilationsangebot nicht mehr. In Deutschland beschreiben die Soziologen und die Pädago-

gen diese Gruppe als „unsicher“, „zwischen den Stühlen“ sitzend, zusammengefasst eine Generation ohne Identität.

Die Soziologen behaupten, dass die Kinder der zweiten Generation MigrantInnen nicht genügend Berührung mit ihrer ursprünglichen Kultur haben, und sie werden in der Gastkultur auch nicht als Mitglieder aufgenommen. Die Tatsache, dass sie als die „Anderen“ betrachtet werden, kreiert eine Barriere zwischen den Einheimischen und den Kindern der MigrantInnen der Gesellschaft. Obwohl Interaktion zwischen mehreren Kulturen und Werteadaptation anderer Kulturen den Europäern nicht fremd sind (z.B. durch das Christentum). Jedoch lässt Eurozentrismus die Europäer an ihre Einzigartigkeit glauben, was sie wiederum an die Logik des „entweder/oder“ glauben lässt. Kurzgefasst müssen die Kinder der zweiten Generation MigrantInnen entweder wie ihre Eltern, oder wie die Deutschen sein. Aber dies ist ein Paradox, weil sie in der Zwangslage sind der „Andere“ zu sein, sie bleiben marginalisiert in der Peripherie.

Wenn wir hier kurz ein Perspektivwechsel vornehmen, merken wir, dass diese Gruppe wie alle anderen Gruppen nach Identifikation sucht, und sie möchte zu einer Gruppe gehören. Wir wissen, dass das „Wir-Ihr“ Denken die Basis ethnozentristischen Denkens ist. Dies führt oft zu einer Kategorisierung wie, „wir sind nicht nur einzigartig, wir sind auch die besten“.

„Ethnozentrismus ist beschäftigt mit dem Denken, Fühlen und Urteilen der „Wir-Gruppen“, sie sehen sich als gut und normierend. Es ist eine positive Voreingenommenheit der eigenen Gruppe gegenüber. Die nicht seltene Meinung: „Die Schwarzen wollen nicht arbeiten“ zeigt, dass Ethnozentrismus ein guter Nährboden für Vorurteile ist.“⁴⁵

Mit einem Beispiel möchte ich dies verdeutlichen. Ein Lehrer sagte während einer Diskussion nach einem Vortrag über „Diskriminatorische Praxis im deutschen Bildungssystem und deren Auswirkung am Arbeitsmarkt“, dass es schwierig sei „zu viele“ ausländische Kinder in einer Klasse zu haben, weil sie deutsche Werte nicht verstehen und auch nicht respektieren, und die männlichen ausländischen Kinder seien aggressiv. Er argumentierte, dass die muslimische Kultur Frauen als Ware betrachtet, das sei seiner Meinung nach der Grund warum die Mädchen am Schwimmunterricht nicht teilnehmen dürfen, da die Ware von der Öffentlichkeit geschützt werden müsse. Die Jungen dieser Kultur lernen ihren Frauen gegenüber respektlos zu sein, weil diese eine männlich dominante Kultur ist.

⁴⁵ Everyday Racism, Philomena Essed, 1990, S8. Übersetzung der Autorin

Das Beispiel zeigt, dass „im Gegensatz zum Ethnozentrismus, welcher gegen jedwede Ihr Gruppe“ zielt, beschäftigen sich ethnische Vorurteile mit einer spezifischen Gruppe. Die Akzentuierung ist nicht von dem Ausgangspunkt der „Wir-Gruppe“, viel mehr basiert dies auf einer negativen Attitüde einer bestimmten „Ihr-Gruppe“. Hier sind wir nicht nur mit ethnischen Vorurteilen konfrontiert, sondern auch mit rassistischen Vorurteilen.“⁴⁶

Wenn wir hier die Argumente für die Schwierigkeiten des besagten Lehrers analysieren, stellen wir fest, dass die Informationen, die wir hier bekommen sowohl verzerrt als auch unvollkommen sind. Zum einen, ab welcher Zahl eine Klasse „zu viele“ ausländische Kinder hat, ist uns nicht deutlich. Zum zweiten sind die ausländischen Kinder nach seinem Statement immer muslimische Kinder. Er simplifiziert ebenfalls die Gründe der Selbstausgrenzung der Gruppe.

Er zeigt eine abwertende Haltung gegenüber der „Ihr-Gruppe“ um weiter damit die „Wir-Gruppe“ aufzuwerten. In seinem Statement impliziert er, dass die „Wir-Gruppe“ in unserer Darstellung, die christlichen Kinder bescheiden und respektvoll Frauen gegenüber und weniger aggressiv sind. Dies ist kein außergewöhnliches Beispiel, das Bildungssystem, das auf einer eurozentristischen Philosophie ruht, unterstützt die Bildung solcher Vorurteile.

Wenn wir zu unserer Ausgangsthese kurz zurückblicken, sehen wir, dass wir davon ausgegangen sind, dass die dominante Gruppe einer Gesellschaft die „Leitkultur“ definiert. Dies haben wir mit unserem Beispiel des Lehrers eben veranschaulicht. Die Annahme ist, dass die Minderheiten konform sein müssen, oder sie müssen zur Konformität unterwiesen werden. Dem gemäß hilft die harmonisierende Idee des Multikulturalismus der dominanten ethnischen Gruppe das Recht zu erwerben, um zu selektieren. Die dominante Gruppe ist sich dessen nicht einmal bewusst, dass auch, wenn sie tolerant sind, der Selektionsmechanismus ihr Privileg bleibt. Das Modell des Multikulturalismus verstärkt die Überlegenheit, die Selbstverständlichkeit, ebenso den Status einer Gruppe. Dies ist die Gruppe, die üblicherweise eine tolerante Attitüde den anderen gegenüber annimmt, insofern sich diese als passend für die exotischen Einflüsse der Menschen aus anderen Kulturen erweist, jedoch kann sie das Eindringen, wenn sie glaubt, dass die „Anderen“ „zu viele“ sind, ablehnen.

⁴⁶ ebenda.

Ich werde hier anstatt für ein inter/multikulturelles Lernen, für eine antirassistische Erziehung plädieren.

„If you are white
You're all right
If you are brown
Stick around
If you are black
Get back

Dies ist aus einem schwarzamerikanischen Volkslied. Wir können mühe-
los erkennen, was es so einfach beschreibt - ein Arrangement jener Ge-
sellschaft, in der jedes Mitglied seinen Platz durch seine Hautfarbe er-
wirbt. Es ist eine Beziehung der Ungleichheit, die auf der Hautfarbe
beruht, wo die Weißen den obersten und die Schwarzen den untersten
Platz haben⁴⁷.

Wir wissen, dass rassistische Diskriminierung keine Besonderheit der
Vereinigten Staaten ist, sondern auch eine alltägliche Realität in Europa.
Wir wissen auch, dass es nicht reicht die exotischen Aspekte anderer
Kulturen zu genießen, um die Minderheitsgruppen mit ihrer „Andersar-
tigkeit“ zu akzeptieren und zu respektieren. Die Aufgaben, die Soziolo-
gInnen und die PädagogInnen haben, ist die Zusicherung, dass die Le-
bensweise, die Sprache oder die Religion der dominanten Gruppe nicht
Überlegen ist über die der Minderheitsgruppe. Hier sind auch die Pädä-
gogInnen gefragt, um aufzuzeigen, dass Gott weder männlich noch weiß
ist, wie es im Allgemeinen dargestellt wird. Die deutschen Kinder in der
Schule müssen lernen, dass es nicht die Flut der Einwanderer ist, die die
deutsche Wirtschaft schwächt. Sie müssen ebenso lernen, dass die Migra-
nInnen-Kinder nicht zurückgeblieben sind, und sie müssen nicht zur
„fremden Ethnie“ gemacht werden. Zugleich muss es für sie dargelegt
werden, dass Rassismus, der ein Produkt der Kolonialgeschichte ist, auch
eine Ursache der Vorurteilsbildung ist. Die Minderheitsgruppe bedroht
die europäische Identität nicht. Die deutschen Kinder in den Schulen
müssen wissen, dass keine Nation eine homogene Kultur inne hat, sie ist
auch nicht erstrebenswert. Heterogenität ist eine Chance, nicht nur für
Deutschland.

⁴⁷ Roots of Racism S 4

Ich möchte hier meinem anfänglichen Exkurs gerecht werden und Anthony sagen, dass auch wenn er Recht hatte mit der Bezeichnung „Ausländer“, dass es doch höchste Zeit ist für die ErzieherInnen und die LehrerInnen achtsam gegenüber zu werden der komplexen kulturellen und soziolinguistischen Realität Europas. Anstatt nationale Identität zu erzeugen, muss die Erziehung sich auf eine pluridimensionale Identität richten.

So Anthony ein Gedicht für dich von Oscar Hammerstein, der uns, insbesondere die PädagogInnen vorgewarnt hatte:

“You’ve got to be taught to hate and fear
you’ve got to be taught from year to year...
you’ve got to be taught before it is too late...
Before you are six or seven or eight
to hate all the people your relatives hate
you’ve got to be carefully taught.”⁴⁸

⁴⁸ vom Friedrich Heckmanns *Ethnische Minderheiten, Volk und Nation*(Stuttgart 1992) S 129

Lucía Muriel, Sanchita Basu

José, ein potentieller Rechtsextremist mit schwarzer Hautfarbe

I Einleitung

Mit der folgenden Analyse einer Schulungssituation wollen wir die theoretische Aufarbeitung rassistischer Denkformen mit den Erfahrungen aus der Praxis bereichern als auch die Konzeption von politischer Bildung an Schulen in ihrer Anwendbarkeit thematisieren.

Ausgehend von einem Beispiel für eine sehr häufige Form von Projektionen rassistischer Haltungen und Denkformen auf „einen Problemfall“ stellen wir unsere Vorschläge des Umgangs damit zur Diskussion.

Im pädagogischen Alltag stoßen wir nicht selten auf Situationen, in denen das Kollegium faktisch „kollektiv“ eine rassistische Konformität manifestiert.

Fehlende Strategien in diesen Situationen können in uns spontan das Gefühl von Überforderung und Handlungsunfähigkeit auslösen. Jedoch bergen genau diese Situationen die Gefahr, sich von der Dynamik in den Gruppen überrollen zu lassen, ohne auf die Manifestation diskriminierender Umgangsformen einzugehen.

Mit dem Text wenden wir uns an diejenigen, die mit pädagogischen Veranstaltungen über Rassismus, Rechtsextremismus, Diskriminierung und Gewalt dem pädagogischen Auftrag (oder Erziehungsauftrag?) nachkommen, heranwachsenden Menschen die Werte einer menschlicheren und friedlicheren Gesellschaft zu vermitteln .

II Das methodische Setting:

In unserem Fall handelte es sich um eine Lehrerfortbildung zu dem Thema Rechtsextremismus und Gewalt bei Jugendlichen an einer Brandenburger Oberschule.

Um sich eine Vorstellung von der Lernsituation machen zu können, sei zunächst unser methodisches Setting vorgestellt.

Neben einem ausgearbeiteten theoretischen Input zum Thema Gewalt wurden drei Fragen an je eine Arbeitsgruppe mit der Aufgabenstellung erteilt, sie in der Gruppe zu diskutieren, die Ergebnisse kurz zu visualisieren, um sie dann im Plenum vorzustellen. Außerdem wurde ihnen angeboten, zum dritten Teil der Veranstaltung ein Fallbeispiel auszuwählen, an dem dann gemeinsam Handlungsstrategien und Erklärungsmodelle erarbeitet werden könnten.

Die drei Fragen bildeten eine didaktische Einheit, die eine bestimmte intendierte Annäherung an das Thema erlauben sollte.

Frage 1 lautete: Was bedeutet Ihrer Meinung nach, Gewalt aus der Sicht der Jugendlichen?

Diese Frage intendiert einen Rückblick auf die Erfahrungen mit Gewalt in der eigenen Jugend einzuleiten, um sich von da aus einer Selbstreflexion nähern zu können.

Frage 2 lautete: Welche Erfahrungen machen Jugendliche mit Gewalt in der Schule?

Die Methode des Perspektivwechsels wurde gewählt, um das Thema Gewalt aus der Perspektive der Jugendlichen wahrnehmen und analysieren zu können.

Mit der Frage 3 sollte den TeilnehmerInnen die Möglichkeit eröffnet werden, in situativen Reflektionen ihre Realität zu erfassen und diese zu benennen.

Sie lautete: Welche Erfahrungen machen Sie mit Gewalt in der Schule?

Die Ergebnisse, die die TeilnehmerInnen aus den Kleingruppen in das Plenum brachten, waren folgende:

Obwohl alle Arbeitsgruppen die Gelegenheit hatten, ein eigenes Fallbeispiel zum Thema Rechtsextremismus vorzustellen, brachten alle drei Gruppen einheitlich den selben „Problemfall“ an. Und in dem vorgeführten Fall handelte es sich um einen Jugendlichen, dessen Hautfarbe schwarz ist.

Die beiden ersten Arbeitsgruppen hatten die von uns intendierte Auseinandersetzung mit Argumenten wie: „meine Jugend liegt zu weit zurück“

und „in unserer Gruppe konnte sich keiner erinnern“ verwehrt. Statt dessen beschrieben sie ihr eigentliches Interesse anhand eines großen Bedarfes an „Rezepten“ für den Umgang mit Fällen, mit denen sie „nicht mehr weiterkommen“.

Die letzte Kleingruppe verwies im Plenum darauf, dass darüber Einigkeit herrsche, dass der Gewalt der Jugendlichen dringend die staatliche Gewalt entgegengestellt werden müsse; vertrauend auf die Wirksamkeit dieser, „die Staatsordnung sichernden Maßnahmen“ und als Nachweis dafür, dass Gewalt auch „was positives“ hat.

In diesem Zusammenhang erscheint die visuelle Darstellung der zweiten Gruppe bemerkenswert. Sie hatten an das Ende ihrer Schautafel den Namen ihres „Problemfalles“ geschrieben, daneben stand eines seiner „Merkmale“: er verkörpere MACHT. Und ihren Vortrag beendete der Gruppensprecher mit dem Satz: „José ist ein potentieller Rechtsextremer, nur das Problem ist, dass er schwarz ist.“

Dieser Satz löste eine Dynamik mit einer veränderter Qualität aus: Plötzlich war der Perspektivwechsel möglich, die anderen, sprich weiße gewalttätige Jugendliche konnten von ihnen verstanden werden, weil diese sich „aus Angst“ vor seiner „Macht“ wehren müssten.

Rassistische Beschimpfungen wie Schokokrossi wurden plötzlich als Ausdruck von Hilflosigkeit und Antwort auf Gewalt verharmlost und somit legitimiert.

Auch andere gewaltsame Umgangsformen wurden genannt und „als notwendig empfunden“, als einziges Mittel, um mit dem Jugendlichen José umgehen zu können.

Diese entstandene Dynamik forderte uns heraus, ihr zunächst den notwendigen Raum zu geben, um in den Verbalisierungen und Beschreibungen mehr über die Denkweisen und bisherigen Umgangspraktiken zu erfahren wie das folgende Protokoll widerspiegelt:

José ist nicht bereit, sich anzupassen, nicht bereit sich zu ändern,

Nicht bereit, von sich aus was zu verstehen,

José versteht nichts,

José ist schwierig,

José terrorisiert nur,

José wird nicht genügend bestraft,

José will sich nicht ändern,

José braucht psychologische Behandlung,
José sprengt unseren Rahmen, wir kommen mit ihm nicht mehr klar,
Wir sind nicht in der Lage, seine Probleme zu lösen,
José's Problem ist, dass er sich selbst nicht akzeptiert,
José akzeptiert seine eigene Hautfarbe nicht

III Analyse

Die tiefergehende Analyse dieses Prozesses im Lehrerkollegium führt zu einer genaueren Betrachtung der versteckten Botschaften, die sich implizit identifizieren lassen:

José muss aus dem Ort weg,
José überfordert alle,
José ist ein Fall für Psychologen,
bei José ist durchgreifen angesagt bzw. Gefängnisstrafe,
er hat kein Recht sich zu verteidigen,
gegen ihn muss Gewalt angewendet werden,
verwendete Schimpfwörter und rassistische Beschimpfungen gegen ihn sind durchaus tolerierbar,
das Problem, seine Hautfarbe nicht zu akzeptieren, wird ihm allein zugeschrieben,
jemand wie er muss sich eben alles gefallen lassen

Die hier manifestierten Ambivalenzen, Abwehrhaltungen und Unklarheiten geben klare Hinweise auf pädagogische Defizite der LehrerInnen in der Vermittlung von ethischen Werten.

In der von ihnen angestellten Reflektion über das Fallbeispiel kam die Information, dass der Jugendliche ein Schwarzer ist (der einzige Schwarze in der gesamten Schule), zuletzt.

Wie oben angeführt wird, widerspiegelt sich in mehreren gelebten Haltungen eine Ambivalenz in Bezug auf Gewalt.

Gegenüber dem Verhältnis Täter – Opfer überwiegen eher der Mangel an Kenntnissen und die Unklarheiten.

Obwohl das Kollegium Kenntnis darüber hatte, dass er schon als Kleinkind im Kindergarten wegen seiner Hautfarbe gehänselt worden war und verschiedene Formen der Diskriminierung und Ausgrenzung erlitten hatte, wurde er auf die Täterseite gestellt.

Die genannten Tatsachen veranlassten niemanden über das Ursachen - Wirkung – Prinzip für das, aus unserer Sicht, besorgniserregende Verhalten des schwarzen Jugendlichen nachzudenken.

Im Gegenteil, seine Geschichte als auch sein aktuelles Verhalten werden als ein „typisches“ Täterverhalten gewertet.

Einheitlich warf ihm das Kollegium vor, er fühle sich deutscher als andere deutsche Jugendliche und stellten damit in Frage, dass er einen Anspruch darauf habe, sich als Deutscher zu fühlen. In der impliziten Aberkennung seiner Identität, wird für sich beansprucht zu bestimmen, wer ein Deutscher sein darf und wer nicht. Da er nicht deutschen Ursprungs ist, „kann er gar kein Deutscher sein“, womit eine Gleichsetzung von Deutsch-Sein mit Weiß-Sein erfolgt.

Als einzige „Alternative“ wie mit dem Minderjährigen umzugehen sei, wurde die Einweisung in die Psychiatrie oder ins Gefängnis genannt, da „so einem sowieso nicht mehr zu helfen“ sei.

IV Pädagogische Intervention

Unser methodisches Vorgehen während dieser Statements war die visuelle Gegenüberstellung mit ihren eigenen Aussagen.

An dem Punkt, an dem wir uns anhand der Äußerungen ein ausreichendes Bild gemacht hatten und der erreichte Grad von Gewaltvorstellungen in eine Stimmung der verbalen Verurteilung bzw. der verbalen VERBANNUNG des Jugendlichen umzuschlagen drohte, intervenierten wir mit der folgenden Frage:

„Was glauben Sie, welche sind die Ursachen für das Verhalten von José?“

Damit wurde sowohl eine neue Dynamik eingeleitet als auch unsere Abgrenzung gegenüber den Gewaltvorstellungen signalisiert.

Die Auseinandersetzung mit der Frage, die erst nur zaghaft in Gang kam, brach die Verweigerung gegenüber dem intendierten Perspektivwechsel. Es setzte eine differenziertere und vor allem sensiblere Ausdrucksweise ein. Der Jugendliche wurde differenzierter beschrieben, Informationen über seine Entwicklung wurden eingebracht.

Vor allem aber teilte sich die anfänglich fast homogene Einstellung gegenüber dem Schüler, einige begannen ihre eigene Mitverantwortung in

der Erziehung zu benennen, andere bauten Verständnis auf für die Verletzungen, die die Beschimpfungen verursachen können.

V Evaluierung

Der vorgegebene Zeitrahmen von drei Stunden zwang uns genau an diesem Punkt, den ersten Teil des Seminars abubrechen.

Um die gerade einsetzenden neuen Reflektionen nachhaltiger aufzufangen, baten wir in einem Blitzlicht, den Verlauf des Seminars einzuschätzen in bezug auf die Wirkung bei jedem/r Einzelnen.

Die Rückmeldungen bestätigten unseren Eindruck: 9 der TeilnehmerInnen bestanden auf die Beibehaltung inhaltlicher Inputs, 8 bevorzugten die Verlagerung des Prozesses auf Reflektionen über eigene Einstellungen, Wahrnehmungsmuster und eigene Verantwortlichkeit in der Praxis.

In der Folgeveranstaltung trafen wir auf weniger TeilnehmerInnen. Die Mitarbeit der Anwesenden war aber motivierter und interessierter an Reflektion und Perspektivwechsel.

Ihre Beiträge und Fragen zeugten von einer höheren Sensibilisierung gegenüber Gewalt allgemein und von der Bereitschaft, sich mehr in die Lage der Jugendlichen versetzen lernen zu wollen .

Sie stellten die Frage in den Mittelpunkt „Was bietet unsere Gesellschaft eigentlich der Jugend an positiven Leitbildern, an Werten? Können sich unsere SchülerInnen emotional und sozial wirklich aufgefangen und ernst genommen fühlen?“

Erst an diesem Tag erfuhren wir, dass José ein 12 jähriger Junge ist. Ein Lehrer präsentierte eine Zeichnung, auf der sich José mit Hitler identifiziert. Der Lehrer der ihn darauf ansprach, musste feststellen, dass er Kenntnisse über die Verbrechen von Hitler hatte und ihn für eine sehr negative Figur hält.

In der Diskussion über Handlungsstrategien wurde aufgearbeitet, dass die Identifikation mit einer so schlecht bewerteten Figur wie Hitler auf ein negatives Selbstbild hinweist, zu dem nicht nur die Vergangenheit, sondern auch in der Gegenwart sein gesamtes soziales Umfeld beiträgt.

Von mehreren TeilnehmerInnen wurden spontan positive Eigenschaften dieses Kindes erwähnt. Es wurde ein anderes Bild von ihm vermittelt.

VI Schlussfolgerungen

Wie immer erlaubt uns auch diese Erfahrung wertvolle Lehren zu ziehen, die wir als Teil der Analyse begreifen und sie deshalb auch vorstellen wollen.

Die pädagogische Arbeit am Thema Rechtsradikalismus unter Jugendlichen sollte prinzipiell das Verhältnis Ursache – Wirkung von Gewalt unter dem Aspekt der Einbeziehung reflektiver Prozesse beleuchten.

Der Zwang, sich „an den Lehrplan zu halten“, lässt uns rassistische Botschaften oft eines gesamten Kollegiums überhören. Statt einen Reflektionsprozess darüber anzuregen, können wir leicht in den gleichen Konformitätszwang geraten und ungewollt Diskriminierungen bestärken, nach dem Motto: „So ein Jugendlicher wäre auch für mich ein großes Problem.“

Die gewählten Methoden sollen die Herstellung der Nähe und des Dialoges mit den Minderjährigen als pädagogischen Auftrag vermitteln. Unser Beispiel ist eine Bestätigung dafür, dass die Distanzierung der Pädagogen von den Jugendlichen verhängnisvoll ist. Im Raum der Distanz finden Vorurteile, Hass, Gewalt, Unverständnis und Misstrauen den besten Boden.

Das kann aber nicht unser Interesse sein; ErzieherInnen, PädagogInnen und Lehrende stehen immer noch in der pädagogischen Verantwortung, auch als Modell zu dienen in der Vertrauensbildung, Wertebildung und Orientierung.

Dr. Phil. Olga Lucía Obando

Docente: Instituto de Psicología.

Universidad del Valle, Cali, Colombia.

Struktureller Rassismus am Beispiel der „Deutschen Schule“

Ich gehe von der These aus, dass Rassismus in dieser Gesellschaft strukturell verankert ist. Das bedeutet, erstens, dass Rassismus das Denken und das Handeln ihrer Mitglieder prägt und zweitens, dass in dieser Gesellschaft Rassismus durch Institutionen wie Schule und Hochschule unterstützt und verbreitet wird.

Definition von Rassismus

Rassismus ist eine sich selbst reproduzierende Ideologie und Struktur, durch die eine dominierende „Rasse“ Kontrolle über andere rassistisch-ethnische Gruppen ausübt. Diese Ideologie rührt von Zuordnungen zu biologischen Kategorien und den daraus gefolgten sozialen Zuschreibungen her, die vernunftgemäß die Idee einer übergeordneten und mehrerer untergeordneten Rassen erklären sollen.

In dieser Gesellschaft haben sich eine Reihe elitärer Vorstellung entwickelt. Ihre Vertreter behaupten nicht nur, dass ihre Wissen und Handeln das jeweils beste sei, sondern sie geben darüber hinaus noch vor, die Kriterien zur Feststellung dessen zu besitzen, was richtiges Wissen und Handeln bzw. falsche Wissen und Handeln sei.

Der Rassismus ist nicht mehr ein Phänomen am Rande der Gesellschaft, sondern alltäglich in Politik, Arbeitswelt und Schule. Der Rassismus ist sozusagen wieder salonfähig geworden.

Wie es das möglich geworden?: Um den heutigen Rassismus verstehen zu können, muss man die moderne europäische Geschichte und Kultur verstehen, die gesamte historische Entwicklung Europas, seine kapitalistische Form der Produktion, die koloniale sowie die neokoloniale Entwicklung, sein Nationalismus und seine Formen des Imperialismus.

Der Rassismus als Ideologie, welche die Minderwertigkeit schwarzer Menschen lehrt, ist unabdingbar mit der europäischen Geschichte der letzten 500 Jahre verbunden. Das Verhältnis der weißen Europäer zu der Urbevölkerung der „entdeckten“ Kontinente war von allem Anfang an geprägt von Grausamkeiten, Ausbeutung, Unterwerfung und Geringschätzung.⁴⁹ Zuoberst in der Hierarchie wurden die Weißen angesiedelt, zuunterst die Schwarzen. Diese Einteilung wurde mit Urteilen über Schönheit, Moral, und Intelligenz versehen und damit die Überlegenheit der Weißen konstruiert.⁵⁰

Die Reproduktion des Rassismus

Rassismus als Ideologie wird auf sozialer Ebene reproduziert: Er wird mitgeteilt und weitergeleitet über formelle und informelle Kanäle. Auf der formellen Ebene erfolgt die Vermittlung des Rassismus durch politische Abhandlungen, durch die Medien und auf dem Bildungssektor. Die informelle Weiterleitung des Rassismus wird erzeugt durch die Sozialisation in der Familie, bei Gesprächen in der Nachbarschaft, unter Freunden und in anderen „privaten“ Sphären.

Es gibt eine Internalisierung von rassistischer Hierarchie. Das heißt, Rassismus ist tief in uns drin. Die Idee von der Minderwertigkeit farbiger „Rassen“ hat sich tief in unser Bewusstsein eingegraben und beeinflusst unsere Gefühle im Umgang mit Fremden bis auf den heutigen Tag.⁵¹ Mit anderen Worten heißt das, dass wir ohne Dazutun oder Verschulden eine mehr oder weniger stark ausgeprägte rassistische Sozialisation erfahren haben. Und diese wird uns ein Leben lang begleiten.

Der moderne Rassismus als Hüter der Kultur:

Es ist nicht mehr der biologische Rassismus allein, der heute grassiert. Die Ausgrenzungslinien verlaufen nicht mehr entlang der Hautfarbe,

⁴⁹Vgl. Kappeler, Manfred: Zur Geschichte von Ausgrenzung und Herrschaft am Beispiel von Kindheits- und Jugendbildern bei Rousseau und Kant, in Liebel, M/Schoning, B. (Red), 1987: S. 1001-122; Mergner, Gottfried: Erzwungene Normalität und Ausgrenzung. Zur Geschichte der europäischen Fremdenfeindlichkeit, (unveröffentlicher Vortrag) Berlin 14.06.90. ; Jouhy, Ernest: Bleiche Herrschaft – Dunkle Kulturen. Essais zur Bildung in Nord und Süd. Frankfurt/M. 1985.

⁵⁰ Vgl. Mamozai, Marta: Schwarze Frau- weiße Herrin, Reinbeck, 1989, S.S. 160-169. Rommelspacher, Birgit: Dominanzkultur, Berlin, 1995.

⁵¹ Vgl. Mergner, Gottfried a.a.O. 1990.

sondern entlang der Kultur.⁵² Der neue Rassismus sagt zu Fremden: „Deine Kultur ist minderwertiger als meine, deshalb grenze ich dich aus“. Oder noch perfider: Kulturen müssen bewahrt, gepflegt und reingehalten werden, das geht am besten, wenn alle unter sich bleiben und sich nicht vermischen, und das wiederum geht am besten, wenn alle dorthin zurückkehren, wo sie hergekommen sind. Als ob Kultur etwas Statisches wäre, das unbeeinflusst von Raum und Zeit starr und unveränderbar verbleiben würde.⁵³

Aus einer anderen Suchweise heraus können wir auch sagen, dass Rassismus strukturell bedingt ist, weil er täglich routinemäßig reproduziert wird. Die Alltäglichkeit nun sagt etwas über die Häufigkeit des Rassismus aus (auf täglicher Basis) und über die Struktur seines Auftretens (systematisch). Die Routine wird mit einbezogen, „so tun als wäre nichts geschehen“, automatisch ausgeführte Rituale und auch ganz selbstverständlich gehaltene Einstellungen.

Der alltägliche Rassismus wird von Weißen systematisch, auf täglicher Basis und oft unbewusst, reproduziert. Das ist nur möglich, wenn es gewisse Bedingungen gibt, die die Weißen darauf „programmieren“, an einer derartigen nüchternen (Re)Produktion von Rassismus beteiligt zu sein. Das heißt, Rassismus fordert einen gewisser Konsens.

Der Konsens entsteht durch Meinungsbildung; er wird in unserer Gesellschaftsform insbesondere durch die Massenmedien und das Bildungssystem geprägt. Für den einzelnen weißen Menschen bereitet die gemeinsame Vorstellung einer (potenziellen) Überlegenheit den Boden für die Diskriminierung einzelner Mitglieder der als untergeordnet definierten Gruppen. Ohne den sicheren Hintergrund eines gemeinsamen Konsens könnten einzelne Weiße „Schwarze“ gar nicht systematisch diskriminieren. Diese sozialen Vorstellungen basieren auf einem (unwissentlichen) Glauben an „weiße“ Überlegenheit und die Legitimität ihrer Kontrolle über andere rassistisch- ethnische Gruppen. Rommelspacher beschreibt diese Sachverhalte als Identifizierung mit dem Dominanzkultur⁵⁴ und Ernst Jouhy als Eurozentrismus⁵⁵.

⁵² Balibar, Etienne: „Gibt es einen „Neo Rassismus“. In Balibar E., Wallerstein, Immanuel: Rase, Klasse, Nation. Ambivalente Identitäten. Hamburg 1988, S. 23-38.

⁵³ Vgl. Kalpaka, Anita/ Rätzl, Nora: die Schwierigkeit nicht rassistisch zu sein. In Otger, Atrata/Geritt (Hrsg.): „Theorien über Rassismus“, Argument 164, Hamburg 1989, S. 85-100.; Albert, Maria T.: Ethnozentrismus und interkulturelles Lernen. In: Zeitschrift für Kulturaustausch Nr. 2, Stuttgart 1989: S. 213-221.

⁵⁴ Vgl. Rommelspacher, Birgit: a.a.O. 1995.

⁵⁵ Vgl. Jouhy, Ernest: a.a.O. 1985.

Man kann auch behaupten, dass rassistische Vorurteile, die als eine Form von Routine definiert sind, nicht notwendigerweise eine Kenntnis der zugrunde liegende rassistischen Ideologie mit sich bringen. Oder anders ausgedrückt, der Rassismus des Commonsense verfolgt nicht ausdrücklich das Ziel, Ungleichheiten zu festigen und sie fortbestehend zu lassen.

Was hat Rassismus mit der Schule zu tun?

Die Schule ist eine dieser gesellschaftlich relevanten Institutionen, in der ethische Normen und Wertmaßstäbe vermittelt werden. Erziehung ist ein Schlüssel auf dem Weg, auf dem es sich entscheidet, in welchen Sinne eine Generation heranwächst und in welches hierarchisch gegliederte System von Werten und Vorstellungen sie hineinsozialisiert wird.

Dass die Schule keineswegs von Rassismus frei ist, weder auf der Ebene der Schülerschaft noch der Lehrerschaft, ist heutzutage vielen PädagogInnen, LehrerInnen und WissenschaftlerInnen bewusst. In der Schule lässt sich eine breite Palette rassistischer Einstellungen und Verhaltensweisen konstatieren; Unterrichtsmaterialien und Medien zeigen oft, sei es nun direkt oder unterschwellig, rassistische, sexistische oder auch imperialistische Tendenzen. Die LehrerInnen werden tagtäglich damit konfrontiert.⁵⁶ In Fort- und Weiterbildungskursen für LehrerInnen äußern diese häufig ihr Ohnmachtgefühl gegenüber rassistischen Inhalten, Diskussionen und dem Verhalten der Kinder.⁵⁷ Viele LehrerInnen reagieren hilflos, weil sie mit Einstellungen und Verhaltensweisen umgehen müssen, auf die sie in ihrer Ausbildung nicht vorbereitet wurden; sie sollen Materialien auf ihre Brauchbarkeit überprüfen, ohne dass sie die Kriterien dazu kennen lernten. Die Folge davon ist oft ein zielloses Agieren bzw. die Negierung dieser Einstellungs- und Verhaltensweisen. Als Antwort auf diese Mängel haben die erziehungswissenschaftlichen Einrichtungen (Universitäten und Pädagogische Hochschulen) in ihrem Bildungsangebot Seminare, Diskussionsräume und Forschungen mit antiras-

⁵⁶ Einige Beispiele für Forschungen über Rassismus in der Schule: Essinger, Helmut: Rassismus in Schulen und in schulischen Umfeld und Ansätze für eine antirassistische Erziehung. In: Sjaal Kroon/Pagel/Vallen (Hrsg.) *Multietnische Gesellschaft und Schule in Berlin*, Münster, 1993: S. 21- 40; Pagel, Dietmar, "Thesen für eine antirassistisch geprägte Schule" In: Sjaal Kroon/Pagel/Vallen (Hrsg.) a.a.O. 1993, S. 113-134; Cohen, Philipp: *Verbotene Spiele. Theorie und Praxis antirassistischer Erziehung*, In *Argument Sonderband. AS214*, Hamburg, 1994.

⁵⁷Vgl. Berichte über Fort- und Weiterbildungskurs mit Schullehrern 1993-1995, Arriba e.V.

sistischem Schwerpunkt entwickelt.⁵⁸ Die entscheidende Frage bei dem Versuch, eine antirassistische Erziehung in der Schule zu praktizieren, lautet: Was für eine Schule, welche spezifischen Inhalte und Strukturen brauchen wir, damit allen hier lebenden Kindern, ohne Ansehen von Herkunft und Nationalität gerecht geworden wird, und: Wie viel ist uns eine solche Schule wert?⁵⁹

Helmut Essinger verweist in seinem Aufsatz auf die Notwendigkeit einer antirassistischen Erziehung im Schulbereich: "Angesichts dieser für die pädagogische Praxis desolaten Situation geht unsere Absicht dahin, Interkulturelle Erziehung an den Schulen zu etablieren und sie dabei als antirassistische Erziehung zu bestimmen."⁶⁰ In seiner Arbeit über Rassismus im schulischen Umfeld stellt er das "Wiederaufleben des Rassismus in der Bundesrepublik" in einen europäischen Kontext und skizziert die Ergebnisse seiner bisherigen Rassismus-Forschung ("Rassismus - die Zerstörung der Persönlichkeit", "Alltagsrassismus in Graffiti"). Gleichzeitig beschäftigt er sich mit rassistischer Propaganda an den Schulen, sowie mit der "rassistischen Wissensvermittlung im schulischen Bereich".⁶¹ Essinger spricht hier das Problem der Existenz von Rassismus in der Schule an: "Auch wenn die Gesamtschule vom pädagogischen und organisatorischen Ansatz her allen SchülerInnen gleichermaßen gerecht werden will, dürfen diskriminierende Strukturen auch hier nicht übersehen werden (z.B.: ausländische Kinder finden sich immer noch fast "naturgemäß" in niedrigeren Leistungskursen)"⁶².

Dietmar Pagel (1993) vertritt in seinem Aufsatz "Thesen für eine antirassistisch geprägte Schule" die Meinung, dass sich eine solche durch die Tatsache definiert, dass die Zusammensetzung der Gesellschaft multiethnisch und daher multikulturell ist, daher auch eine ebensolche Bildung

⁵⁸ z.B. wird im FB 2 der TU-Berlin seit 1995 das Thema "Antirassismus als Aufgabe von Bildung und Erziehung" in verschiedenen Seminaren und Veranstaltungen angeboten. Die Entwicklung der "Schwerpunkte Interkultureller Erziehung" sowie die Existenz der Arbeitsstelle Dritte-Welt beweisen das Interesse an diesem Problem. Andere Universitäten wie die FU-Berlin und die HU-Berlin weisen interessante Angebote und Versuche auf.

⁵⁹ Vgl. Bühlmann, Cecile: Schweizerische Lehrerinnen- und Lehrer-Zeitung, Heft 10, 19. Mai 1993.

⁶⁰ Essinger, Helmut, a.a.O. 1991. In: a.a.O. Essed Philomena und Mullard Chris.: Antirassistischer Erziehung. Grundlage und Überlegungen für eine antirassistische Erziehungstheorie, Felsberg, 1991: S. 5-8.

⁶¹ Essinger, Helmut: Rassismus in Schulen und im schulischen Umfeld und Ansätze für eine antirassistische Erziehung. In: Sjaak Kroon/Pagel vollen, Dietmar (Hrsg.) a.a.O. 1993, S. 21-29.

⁶² Essinger, Helmut, a.a.O. 1991. In: Essed, Philomena/Mullard Chris, a.a.O. 1991: S. 5.

und Erziehung erfordert, und zwar unabhängig davon, ob diese Bildung und Erziehung nun vor Ort, oder ohne die Konfrontation mit anderen Ethnien stattfindet. Von der Schulorganisation her kann eine antirassistisch geprägte Schule unter den aktuellen Bedingungen nur als Gesamtschule gedacht werden. Denn nur die Schulform Gesamtschule ermöglicht zur Zeit, dass SchülerInnen mit unterschiedlichen Leistungsvoraussetzungen gemeinsam unterrichtet werden können.⁶³

VertreterInnen einiger antirassistischer Ansätze warnen vor der Existenz von "Rassismus" in der Schule und stellen die Erscheinungsformen dieses Phänomens wie folgt dar.⁶⁴

- A. In der Schule gibt es selten wechselseitige Lernprozesse zwischen SchülerInnen aus unterschiedlichen Kulturen;
- B. In der Schule werden Kulturhierarchien aufgebaut, die die Identitätsfindung in der jeweils eigenen Kultur erschweren oder gar verhindern;
- C. In vielen Fällen wird das Sprechen einer anderen Muttersprache als Mangel wahrgenommen und nicht als Chance der Zweisprachigkeit gefördert;
- D. Es gibt die Tendenz zu einer monokulturellen Prägung der Lehrpläne und Curricula, die einer interkulturellen Ausrichtung keinen Platz lässt;
- E. Es gibt selten Lehrer, die alle Inhalte auf eurozentrische, koloniale und rassistische Tendenzen hin kritisch überprüfen.

Die Sichtbarmachung von Rassismus in öffentlichen Bildungs- und Erziehungseinrichtungen setzen sich viele schulische und außerschulische antirassistische europäische Projekte zum Ziel.⁶⁵ Dazu werden in der

⁶³ Vgl. Pagel, Dietmar: thesen für eine antirassistisch geprägte Schule in: Sjaak Kroon/Pagel/Vallen (Hrsg.) a.a.O. 1993, S. 113-134.

⁶⁴ Autoren über Rassismus in der Schule sind u.a.: Essinger Helmut, a.a.O. in: Sjaak Kroon/Pagel/Vallen (Hrsg.) a.a.O. 1993: S. 21-39; Posselt, Ralf-Erik/Schumacher, Klaus: Projekthandbuch: Gewalt und Rassismus 1993; Becker, George (Hrsg.): Pädagogik gegen Fremdenfeindlichkeit, Rassismus und Gewalt. Mut und Engagement in der Schule, Weinheim u.a. Betz, 1994; Lore, Monika/Winkle: Racist Name-calling. Rassismus und Antirassismus in der Schule. In: Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch, (1994), 14. S. 27-38; Schreiner, Manfred: "Unterrichtsmodelle gegen Rassismus/Ausländerfeindlichkeit. In: "Das Projekt Weltethos" in Erziehung, Hamburg: Rissen, 1995: S. 270-279; Nieke, Wolfgang: Interkulturelle Erziehung als Mittel der Auseinandersetzung mit Rassismus, Gewalt gegen und Ausgrenzung von Minderheiten. In: Europa in der Schule Berlin: Berliner Inst. für Lehrerfort- und Weiterbildung (1995) S. 87-102, 245-261; Heigl, Wunibal: Arbeitsbuch gegen Ausländerfeindlichkeit, Weinheim, 1996.

⁶⁵ Vgl. u.a., "Woher wir kommen- wohin wir gehen. Ein Projektbeispiel aus der Moses-Mendelssohn-Oberschule. Hrsg. v. Pädagogischen Zentrum Berlin, 1989; "DAS SIND WIR". Ein interkulturelles Lernprojekt. Hrsg. v. Anna Frank Haus e.V. (Amsterdam) in

Bundesrepublik Deutschland und auf europäischer Ebene mehrere Ansätze zu antirassistischer Erziehung entwickelt. England erscheint als einer der Pioniere in diesem Bereich. Schon 1984 schrieb Mullar über einen zentralen Unterschied zwischen multikultureller und antirassistischer Erziehung: "Anders als die multikulturelle Erziehung, die versucht, ein positives Bewusstsein für kulturelle Unterschiede zu schaffen, versucht die antirassistische Erziehung ein aktives Bewusstsein für strukturelle Ähnlichkeiten, für Ungleichheit und Ungerechtigkeit zu schaffen. Deshalb ist sie nicht an quantitativer Veränderung - wie die multikulturelle Erziehung -, sondern an einer grundlegenden qualitativen Umwälzung in den Bezügen und dem Verhältnis zwischen dem Subjekt und dem Objekt der Erziehung interessiert."⁶⁶

Die Erziehungsziele einer antirassistisch geprägten Schule können nur wirksam werden, wenn sie im Kontext gesellschaftlicher Maßnahmen stehen, den Immigranten mehr Rechte (z.B. kommunales Wahlrecht) und mehr Schutz (z.B. verbesserte Bleibegarantien) einräumen.⁶⁷ Nur wenn Immigranten ihre Interessen auf allen Ebenen gleichberechtigt mit den deutschen Bürgern vertreten können, wird auch schulische interkulturelle Arbeit ernst genommen werden.

Die Erziehungs- und Bildungsarbeit einer antirassistisch geprägten Schule muß bestimmt sein von Zielen, die eine Antwort auf die oben genannten Erscheinungsformen des Phänomens Rassismus in der Schule geben. Das erfordert zum Beispiel:

Das Organisieren von wechselseitigen Lernprozessen zwischen SchülerInnen, LehrerInnen und Eltern einer Schule. Beziehung zu o.g. rassistischen Erscheinungsformen (A).

Das Abbauen von Hierarchien, denn SchülerInnen aus ethnischen Minderheiten erfahren ihre Kultur im Vergleich zur dominanten deutschen Kultur als eher minderwertig. Sie erfahren kaum etwas über die Geschichte ihrer Kultur und über die Literatur in ihrer Muttersprache. Die Lehrpläne und Unterrichtsmaterialien sind größtenteils monokulturell geprägt. Neben einer kritischen Überprüfung aller Lehrinhalte auf eurozentristische, koloniale und rassistische Inhalte, wird gezielt das Öffnen

Zusammenarbeit mit dem Institut für LehrerInnenfortbildung (Hamburg) und dem Pädagogisch-Theologischen Institut (Hamburg), 1995.

⁶⁶ Mullard, Chri S. (1984) *Anti-Racist Education: The Three O's Cardiff* (in Deutsch erschienen als *Philomena Essed Chris, Mullard, Antirassistische Erziehung*, Felsberg, Migro Verlag 1991, herausgegeben von Essinger/Pagel/Schaaf: S. 33.

⁶⁷ Vgl. Pagel, Dietmar, a.a.O. 1993: S 113-134.

eines Raums für die Behandlung der Kulturen anderer Ethnien gefordert; der gemeinsame Kampf von Mehrheiten und Minderheiten um politische Rechte; deutsche und ausländische LehrerInnen und pädagogisches Personal müssen unter vergleichbaren Bedingungen eingestellt werden. Auf allen Ebenen müssen die verschiedenen ethnischen Gruppen gleich repräsentiert sein. Beziehung zu o.g. rassistischen Erscheinungsformen (B). Muttersprachlicher Unterricht für ethnische Minderheiten muss ein gleichwertiges Unterrichtsfach sein. Beziehung zu o.g. rassistischen Erscheinungsformen (C).

Antirassistische Zielsetzungen und Inhalte müssen zum Ausgangspunkt für die gemeinsame Fort- und Weiterbildung aller am Schulleben Beteiligten werden. Beziehung zu o.g. rassistischen Erscheinungsformen (E). Nach Helmut Essinger (1993)⁶⁸ wird Interkulturelle Pädagogik mit der Perspektive einer antirassistischen Erziehung, als Ausprägung einer politischen Pädagogik verstanden; d.h. als eine Pädagogik, die auf eine Veränderung von Strukturen zielt und daher als Ausdruck einer parteilichen Pädagogik in das politische Alltagsgeschehen eingreift. Essinger geht von der These aus, dass der institutionalisierte Rassismus, der in den verschiedensten administrativen Maßnahmen, in der Ausländergesetzgebung und in der Ausländerpolitik seinen Niederschlag gefunden hat, sich in weiten Kreisen der Bevölkerung in der Form eines vorhandenen latenten Rassismus multipliziert. Als Beispiel stellt Essinger dar, wie der institutionelle Rassismus, in diesem Fall bedingt durch die Angst vor "Überfremdung" durch "fremde Volksgruppen", zur extremen Benachteiligung von Menschen anderer Herkunft führt, auch wenn diese nur Kinder sind. Rassismus wird als ein strukturelles Problem gesehen, darüber hinaus bedeutet Antirassismus in diesem Sinne, sich gegen den "Rassismus im eigenen Kopf" zu wehren und eine kritische Distanz sich selbst gegenüber zu schaffen und zu bewahren. In seinen Untersuchungen führt er zwei verschiedene Aspekte von Rassismus als Ergebnisse an: zum einen die Wirkung auf die Opfer. Rassismus wird als eine Form der Zerstörung der Persönlichkeit betrachtet, denn "Rassismus ist extrem anti-humanistisch. Er entwürdigt den Menschen, indem er ihn seiner Zukunftsperspektiven beraubt und ihn der Angst um seine nackte Existenz ausliefert"⁶⁹. Aus Essingers Untersuchung lässt sich als Ergebnis ableiten, dass der gegenwärtige Rassismus in legalem Gewand auf tritt. Das meint, dass sich die rassistischen Handlungen hinter den entsprechenden Gesetzen,

⁶⁸ Essinger, Helmut a.a.O. In: Sjaak Kroon/Pagel/Vallen (Hrsg.), a.a.O. 1993, S. 21-40.

⁶⁹ Ebenda: S. 26.

Erlassen und Verordnungen verbergen und von daher als solche indirekt zu identifizieren sind.

Weiter stellt Essinger eine enge Beziehung zwischen Rassismus und Machtausübung am Beispiel der rassistischen Wissensvermittlung im schulischen Bereich her. Seiner Meinung nach wird im Unterricht den SchülerInnen ein Bild "armer unterentwickelter Kulturen" aus der "Dritten Welt" vermittelt, „...deren Geschichte erst mit den Kolonisatoren beginnt (womit eine Geschichtslosigkeit suggeriert wird), in deren Ländern Englisch, Spanisch oder Portugiesisch, eventuell noch Niederländisch gesprochen wird (womit suggeriert wird, diese Kulturen hätten keine eigene Sprache) in denen "dank" der Missionarstätigkeit das Christentum Einzug halten konnte (womit suggeriert wird, dass andere Religionen, insofern sie überhaupt behandelt werden, unter der christlichen Religion stehen und einer Art Aberglaube entsprechen), die "dank" der modernen westlichen Zivilisation - wenn auch aufgrund der "anderen Mentalität"- nur langsam Fortschritte machen (womit sowohl Ausbeutungsmechanismen häufig mittels indirekter Schuldzuschreibung verschleiert werden als auch suggeriert wird, dass andere Kulturen nicht über eigenes Wissen und eigene Organisation bzw. Einrichtungen verfügen, die das gesellschaftliche und private Leben über bestimmte Strukturen hinweg regeln)."⁷⁰ Schließlich kommt Essinger zu dem Schluss, dass durch diese Formen der Wissensvermittlung Rassismus im wesentlichen in folgender Form zum Ausdruck kommt: Die Entstehung einer "schwarzen" Realität, die nur existiert, insofern sie sich in einen Bezug zu der "weißen" Realität setzen lässt. Das Erkennen der Existenz anderer Kulturen wird auf die Begegnung mit den europäischen Menschen begrenzt. Länder Lateinamerikas, Asiens, und Afrikas existieren in der Schule nur als Dritte-Welt-Länder im Gegensatz zu den Erste-Welt-Ländern, mit der Folge, dass sich eine Fürsorgementalität bzgl. der Anderen entwickelt. Damit werden, mit Appellen an die christliche Nächstenliebe, Gefühle des Mitleids geweckt. Die missionarische Denkweise und Verhaltensstrukturen bei Menschen der sogenannten Ersten-Welt bilden eine Abhängigkeit in der Begegnung mit dem Anderen. Damit entstehen gleichzeitig Gefühle von Überlegenheit und Selbstgerechtigkeit. In der Darstellung der Begegnung werden die europäischen Länder an die Spitze der Hierarchie (als hochentwickelte, zivilisierte und ökonomisch stabile) gesetzt. Die Glorifizierung bzw. Mystifizierung anderer Kulturen kann

⁷⁰ Ebenda: S. 32.

als Verhaltensweise auftauchen, wenn es unmöglich ist, den Wert dieser Kulturen zu verleugnen.

Antirassistische Arbeit in der Schule

Angeregt wurde die Diskussion in der Bundesrepublik Deutschland über antirassistische Erziehung auch durch die Beiträge von WissenschaftlerInnen anderer europäischer Staaten wie z.B. Frankreich, Niederlande, England. In diesen Ländern wurde seit den 60er und 70er Jahren eine Grundlage dafür gelegt, dass zumindest eine öffentliche Auseinandersetzung über Rassismus und Diskriminierung geführt wurde. In Deutschland hingegen blieb Rassismus auf offizieller Ebene bis Anfang der 90er Jahre ein Tabuthema. Statt dessen fand eine Ersetzung der Begriffe statt: Statt von "Rassismus" ist die Rede von "fremden- und ausländerfeindlichen Tendenzen" und "Ausländer- und Fremdenfeindlichkeit".

In Bezug auf antirassistische Arbeit an der Schule schlägt das Collège de France folgendes vor: Auf europäischer Ebene sollte eine Bildung mit stark historischem Akzent vermittelt werden, die aber auch eine Öffnung gegenüber fremden Kulturen und Religionen einbezieht. Eine solche Bildung "soll Toleranz, Solidarität zwischen Kulturen, Zusammenleben und Kommunikation von Angehörigen verschiedener Kulturen ermöglichen, eine ethno-zentrische Auffassung von Weltgeschichte abbauen und von der Primärschule an einen - zugleich auch sozialgeschichtlichen soziologisch "realistischen" - Sinn für kulturelle Mannigfaltigkeit entwickeln, also ein neues, interkulturell geistesgeschichtliches und zugleich kritisch sozialwissenschaftlich fundiertes Bewusstsein ermöglichen".⁷¹ Obwohl noch nicht der Begriff "antirassistische Erziehung" gebraucht wurde, ließen deutsche Beiträge zum Problem sozialer Situationen, die eine rassistische Komponente enthalten, nicht lange auf sich warten. Das zeigt eine Arbeit zum Geschichtsunterricht⁷², die als Beitrag zu einem didaktischen Konzept antirassistischer Pädagogik zu verstehen ist, oder der Vorschlag von Marianne Kräger-Portz, die meint: "Auf der Tagesordnung steht die Schaffung einer Schule für europäische Bürger, eine Schule, in der nicht einfach inländische und ausländische Kinder, die je für sie als homogene Gruppe phantasiert werden miteinander lernen, sondern in der es selbstverständlich ist, dass Kinder verschiedener indi-

⁷¹ Vgl. Vorschläge des College de France, 1985: S. 396ff.

⁷² Vgl. Dörr, Margarete: Warum sind so viele Menschen Hitler freiwillig gefolgt? Ein Vorschlag, Autobiographien für den Geschichtsunterricht nutzbar zu machen. In: Lehren und Lernen, 1985, Heft 2.

vidueller wie kollektiver Herkunft zusammen lernen, in denen eher Heterogenität denn Homogenität dominiert, und deren staatliche Verfasstheit nicht mehr (nur) auf (mit) den ehemals nationalstaatlichen Grenzen identisch sein wird.“⁷³ Die Entwicklung von Arbeitsmaterialien zum Thema Nationalsozialismus im Unterricht, die als Arbeitshilfe zur Planung des Unterrichts an der Mittelstufe⁷⁴ konzipiert wurden, sowie die Materialien zur Auseinandersetzung mit Rechtsradikalismus für Schule und Bildungsarbeit waren erste Aufgaben dieser politisch- pädagogischen Tätigkeit.⁷⁵ Die Vorbereitung zur Auseinandersetzung mit dem Thema Rechtsextremismus und Schule wurde zum Inhalt der Lehrerausbildung und Fortbildung⁷⁶. Erfahrungsberichte über antifaschistische Arbeit in der Schule⁷⁷ und die Reflexionen zu Rechtsradikalismus, Schule und Alltag⁷⁸ gehörten nun zu den Themen, die in der politischen Bildung behandelt wurden. Im Jahr 1991 kam eine Unterrichtseinheit über die Partei "Die Republikaner" heraus, die für die politische Bildung in der Schule⁷⁹ gedacht war. Es wurde im Unterricht mit Hilfe verschiedener Medien versucht, einen Rahmen zu schaffen, in dem Kinder die alltäglichen Vorurteile ihrer eigenen Kultur untersuchen könnten. Diese Materialien sollten sie anregen, alternative Möglichkeiten auszuprobieren, um die mit Identität und Differenz verknüpften Probleme darzustellen. Dieser Unterrichtsansatz stützte sich auf Ideen und Methoden der Cultural Studies⁸⁰ und wurde für Kinder mit rassistischen Ansichten

⁷³ Kräger-Portz, Marianne: "Interkulturelle Erziehung als Aufgabe der Zukunft". In: Interkulturelle Erziehung und Zweisprachlichkeit, Rupprecht S. Baur/Gregor Meder/Klatko Previsic (Hrsg.), 1992: S. 33.

⁷⁴ Vgl. Matussek, Klaus u.a.: "Nazi-Diktatur. Jugendbücher, Tonbänder für die Sekundarstufe I", Pädagogisches Zentrum, Berlin 1980; Max-Traeger-Stiftung (Hrsg.) Nationalsozialismus im Unterricht. Empfehlung des Zentralrats der Juden in Deutschland und der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft im DGB.

⁷⁵ Vgl. Ecker, Wolfgang: "Deutschland Über alles? Materialien zur Auseinandersetzung mit dem Rechtsradikalismus für Schule und Bildungsarbeit", Pädagogisches Institut Nürnberg, 1990.

⁷⁶ Vgl. Diesterweg Hochschule e.V., "Rechtsextremismus und Schule. Zielsetzung und Fragestellung der Arbeitsgruppen, 1989, Berlin.

⁷⁷ Vgl. Schnippering, Angela/Bogdansk, Tobias: "Antifaschistische Arbeit in der Schule", Berliner LehrerInnenzeitung, 1992, Heft 2.

⁷⁸ Vgl. Brauene, Peter: "Zum gewöhnlichen Rassismus" Berliner LehrerInnenzeitung, 1992, Heft 2.

⁷⁹ Vgl. Meier, Jochen: Die REPs - eine Jugendpartei? Eine Unterrichtssequenz für die Sekundarstufe II. In: Sozialwissenschaftliche Informationen, 1991, Heft 4.

⁸⁰ Vgl. Cultural Studies, aus Cohen, Philipp a.a.O. 1994: S. 3.

entwickelt.⁸¹ In diesem Zusammenhang sind die Beiträge zum Rassismus in der Jugendliteratur⁸² zu beachten, die sich kritisch mit der rassistischen Betrachtung "der Anderen" (Afrika und der Afrikaner) in der deutschen Kinder- und Jugendliteratur beschäftigen.⁸³ Ein Beitrag zu Ethnozentrismus und Rassismus in Kinder- und Jugendbüchern setzt sich mit Robinson Crusoe⁸⁴ auseinander. In der Folgezeit wurde vielfältiges Unterrichtsmaterial zur literarischen Auseinandersetzung mit Rassismus entwickelt. Diese Materialien sollen u.a. Hintergründe und Ursachen rechtsextremistischer Haltungen - anhand literarischer und journalistischer Texte - im Unterricht verdeutlichen. Sie sind für den Deutsch- und Literaturunterricht der Sekundarstufe II konzipiert.^{85 86}

Ein Vergleich zwischen der antirassistischen Erziehung in Großbritannien und Kanada⁸⁷ beschäftigt sich mit den Auswirkungen des Schulsystems auf die Demokratie in der Schule in Bezug auf die Gleichheit von Rassen und Ethnien innerhalb der Schulklasse im Vereinigten Königreich.⁸⁸ Die Beiträge zu Konzepten für eine antirassistische, multikulturelle Erziehung in britischen Schulen stellen die Probleme der Umsetzung von bildungspolitischen Vorgaben in die konkrete curriculare und schulorganisatorische Arbeit dar⁸⁹. Die Erfolge in der Entwicklung einer antirassistischen Identität bei Schülern in den USA⁹⁰ begünstigten die weitere Anwendung dieser Ansätze in der Bundesrepublik Deutschland.

⁸¹ Cohen, Philipp: Bilder von sich - Bilder von anderen. Beispiele antirassistischer Erziehung. In: Diskussion Deutsch, 25 (1994): S. 188-194.

⁸² Nüsslein, Annette: Rassismus über Bord! Interkulturelle Annäherung über eine andere Kinder- und Jugendliteratur. In: Mitteilungen des Deutschen Germanisten-Verbandes, 42 (1995) 3, S. 36-42.

⁸³ Brauene, Peter: Kinder- und Jugendliteratur zu Afrika - aus Afrika? ! Rassismus in der deutschen Kinder- und Jugendliteratur. In: Diskussion Deutsch, 25 (1994) 138, S. 266-271.

⁸⁴ Iper, Hanna: Ethnozentrismus und Rassismus in Kinder- und Jugendbüchern - das Beispiel Robinson Crusoe. In: Sachunterricht und Mathematik in der Primar Schule, 20 (1992) 5: S. 228-232.

⁸⁵ Osseman, Guido (Hrsg.): Literarische Auseinandersetzung mit Rassismus. In: Deutsch betrifft uns, (1994) 6.

⁸⁶ Brunken, Otto: Die Geschichte muß fesseln...; Jan de Znagers Jugendroman; Dann eben mit Gewalt. In: Praxis Deutsch, (1994): 127, S. 67-68 und 73-77.

⁸⁷ Bonnett, Alastair/ Carrington, Bruce: Construction of ant-racist education in Britain und and Canada. In: Comparative education, 32 (1996) 3: S. 271-288.

⁸⁸ Handlon, Dinah: Racial equality and the new inspection system for schools. In: Education and society, 14 (1996) 1: S. 65-73.

⁸⁹ Lee Don/ Saini, Sudarshan: Antiracist multicultural education: from policy to planned implementation. In: Multicultural teaching, 14 (1996) 3: S. 21-25.

⁹⁰ Lawrence, Sandra/ Bunche, Takiema: Feeling an dealing: teaching white Students about racial privilege, in Teaching an teacher education, 12 (1996) 5: S. 531-542.

Im Jahr 1996 wurde ein Unterrichtsvorschlag für Schule und Jugendarbeit gemacht, der sich als "Baustein für eine Erziehung gegen Rassismus" bezeichnen lässt. Dieser Vorschlag wendet sich an Nichtfachleute. Zielgruppe sind Jugendliche ab 12 Jahren. Der Autor geht davon aus, dass Erziehung zu Toleranz und Solidarität gegenüber Fremden nur erfolgreich sein kann, wenn sie zugleich kognitive und emotionale Bedürfnisse anspricht. In diesem Arbeitsbuch werden verschiedene Aspekte von Rassismus (Jugend und AusländerInnen, Politik und AusländerInnen, Medien und Ausländerfeindlichkeit, AusländerInnen als Objekt, AusländerInnen als Subjekt, Gewalt gegen Minderheiten, Rechtsextremismus und Schule) behandelt.⁹¹

Das Jahr 1997 wurde offiziell als "Jahr gegen Rassismus" deklariert. Die Verbreitung von schulischen und außerschulischen antirassistischen Projekten wurde in diesem Jahr durch finanzielle Mittel der EU unterstützt. Ein Beispiel hierfür war das europäische Projekt "Schule ohne Rassismus", das SchülerInnen zum Mitmachen einlud.⁹² Bemerkenswert war auch der Beitrag der Medien zum "Jahr gegen Fremdenfeindlichkeit, Rassismus und Antisemitismus", der sich zum Ziel gesetzt hatte, für eine emanzipatorische Medienerziehung zu sensibilisieren.⁹³ Das Prinzip der "antirassistischen Erziehung" wurde in verschiedene Schulfächer übernommen. So wurden z.B. im Projektunterricht die Meinungen und Informationen von jugendlichen AutorInnen zum Thema ‚Rassismus‘ als Ausgangsmaterial genutzt,⁹⁴ oder es wurde Unterrichtsmaterial für den Sozialkundeunterricht im Sekundarbereich entwickelt, mit den Lernzielen, Merkmale von Rassismus definieren zu können und Rassismus als Verstoß gegen die Menschenrechte zu erkennen.⁹⁵ Es wurde sogar ein Song für die interkulturelle, antirassistische Erziehung im Unterricht⁹⁶ herausgebracht.

Ohne Bedeutung und Wert aller dieser antirassistischen Projekte im schulischen Bereich infrage zu stellen, ist es m.E. nötig, aufzuzeigen, dass sie alle immer noch den Mangel aufweisen, geschlechtsspezifische Probleme

⁹¹ Heigl, Wunibald: Arbeitsbuch gegen Ausländerfeindlichkeit. Weinheim, 1996.

⁹² Ehetreiber, Christian: Berichte über das Projekt: Schule ohne Rassismus. In: Jugendtraum- Traumjedend, Zilian, Hans George/Höllhumer, Christa/Stocker, Karl/Scheibengraf, Peter/Cabrat, Rainer: Isotopia 1997, 9.

⁹³ Wendt, Michael/Sunjic, Melita H./Rohrner, Betina/Kaufmann, Albert/Wassermann, Heinz (Mitarb): Fremdenfeindlichkeit und Medien. In: Medienimpulse, 1997, 20.

⁹⁴ Zum Thema Rassismus. In: Echo, (1997) 19.

⁹⁵ 1997- Jahr des Antirassismus. In: Politik, Aktuell für den Unterricht, 1997, Heft 6, S. 1-3.

⁹⁶ Huth, Manfred (Hrsg.): Bildung und Erziehung interkulturell, antirassistisch, Naltmannweiler, 1997.

von Rassismus und Antirassismus zu thematisieren. Fragen nach einer geschlechtsdifferenzierten "Betroffenheit" von Rassismus sind mir bis heute nicht bekannt. Auf der Ebene der Suche nach Alternativen zur Bewältigung des Problems werden die Geschlechtsunterschiede nicht explizit dargestellt. Tatsache ist außerdem, dass antirassistische Erziehung keine Pflicht an der deutschen Schule ist und somit auch nicht an allen Schulen stattfindet.

Obwohl es keine Unterrichtsrezepte für mehr Menschlichkeit und gegen Fremdenfeindlichkeit gibt, gibt es doch Hilfsmittel und Methoden, die sich in der Praxis bewährt haben. Zum Beispiel ist es wichtig, sich der eigenen Bilder, Einstellungen und Vorstellungen gegenüber Fremden bewusst zu werden. Dabei geht es nicht um Schuldzuweisung, sondern um das Bewusstsein für historische und kulturelle Überlieferung, die uns daran hindert, die Gleichwertigkeit der Individuen und Kulturen als selbstverständlich zu betrachten. Antirassistisches Wissen schließt Kenntnisse über Rassismus mit ein. Und das Wissen über Rassismus bedeutet einen kognitiven Wandel. Es ist die neue Definition der sozialen Realität in Sinne antirassistischer Ziele. Weil „Wissen um des Handelns willen ist“⁹⁷, veranlasst das Wissen über Rassismus auch Handlungen gegen Rassismus.

Es ist wichtig, dass wir diese rassistische Tradition in einem ersten Schritt akzeptieren, um sie dann in einem zweiten zurückweisen. Wir müssen den Rassismus als einen Bestandteil unserer Geschichte und unserer Kultur begreifen. Ohne diese bewusste Annahme der Tradition, aus der wir kommen, ist auch keine bewusste Zurückweisung möglich, womit eine Voraussetzung zur Veränderung nicht gegeben ist.

⁹⁷ Lewis, 1943, S. 3

Lucía Muriel

Ein Mentor für uns aus dem Süden

Wer von uns kannte ihn nicht? Man kann die ausländischen Akademiker fragen, die vor zwanzig, fünfzehn oder zehn Jahren in Berlin studiert haben oder die, die gerade studieren. Ausländische Studierende der letzten Jahrgänge kannten ihn. Wir nennen seinen Namen noch heute wie einer, der zu uns gehört, besonders dann, wenn es um unsere Erfahrungen als ausländische Studierende oder Akademiker und Akademikerinnen geht oder wenn es um kritische Auseinandersetzungen über die Entwicklungspolitik oder das Nord-Süd - Verhältnis geht. Anthony Etienne oder wie wir ihn alle liebevoll nannten: Tony

Seine Worte, die wir alle im Herzen aufbewahren, begleiten unsere Gespräche, wenn wir uns aufmuntern wollen, wenn wir uns gegenseitig stärken, auffangen oder trösten. Worte wie „Tony hat immer gesagt...“ oder „Tony hätte dazu gesagt:...“ lassen einen Menschen weiterleben, den wir sehr vermissen, von dem wir noch vieles, vieles hätten lernen wollen.

Ich lernte Tony als Studentin sehr früh nach meiner Ankunft in Berlin auf studentischen Aktivitäten kennen. Später arbeiteten wir eng zusammen in der Arbeitsstelle Dritte Welt, eine inhaltliche Initiative ausländischer Studierender und deutscher Dozenten am Fachbereich Erziehungswissenschaft der Technischen Universität Berlin, in der Tony einer der Gründer war.

Tony wurde nicht nur ein sehr nahestehender Freund, sondern auch ein Begleiter und Partner auf einem Pfad, auf dem nicht viele anzutreffen sind: auf der Suche nach neuen Wegen für uns Menschen aus dem Süden, auf der Suche nach neuen Antworten für unsere Zukunft, für unsere Entwicklung, auf der Suche nach einer neuen, von uns selbst gestalteten Identität, auf der Spurensuche unserer eigenen Werte. Tony meinte immer, dass wir diesen Weg gehen müssen, um die Verletzungen der kolonialen Geschichte, die wir immer noch als tiefe Narben in uns tragen und unsere „Sicht der Dinge“ trüben, zu überwinden. Nur so hätten wir die Chance als gestärkte Menschen für unsere Zukunft hervorzugehen.

Vor etwa zwanzig bis fünfzehn Jahren wurden Menschen wie Tony von vielen Vertretern und Vertreterinnen des Nordens nicht verstanden. Heute können wir mit immer mehr solidarischen Partnern auf diesem Weg rechnen. Menschen der Kirche, kirchliche Stiftungen, Jugendorganisationen, entwicklungspolitische Nichtregierungsorganisationen schließen sich unseren Emanzipationsbemühungen an und verstehen sich immer mehr auch als Verantwortliche für die Schaffung eines neuen Nord-Süd-Verhältnisses.

Dr. Anthony Etienne, ein Haitianer, der vor mehr als drei Jahrzehnten selbst als Student seine berufliche Laufbahn an der Technischen Universität Berlin begann, war von 1998 bis kurz vor seinem Tod im August 2001 STUBE - Bildungsreferent⁹⁸ und trug es an die besagte Zielgruppe heran.

Als Referent von STUBE wandte sich Tony besonders an die Studentinnen, deren Studiensituation die Grenzen der Belastbarkeit erreicht hatte: der simple Existenzkampf und der Druck, wenn die Jobmöglichkeiten neben dem Studium so nicht ausreichten, um die Miete, das Fahrgeld, die Bücher und andere Dinge des Lebens zu zahlen. Er ermutigte die StudentInnen, ihr Studium zum Abschluss zu führen und nicht aufzugeben, auch wenn sie die ständige Konfrontation mit rassistischen Vorurteilen an der Hochschule durch die Kommilitonen oder durch Dozenten verunsicherte und bedrückte. Wenn der kulturelle Anpassungsdruck oder die oftmals einhergehende Vereinsamung, oft noch begleitet durch fehlende Unterstützung der Familienangehörige oder der Partner, oder wenn das Heimweh quälte oder, wenn zusätzlich noch eine Mutterschaft zu bewältigen war und einen erfolgreichen Studienverlauf oder Abschluss bedrohte, dann trat Tony mit einer unvergleichlichen Sensibilität an sie heran, um sie in das Programm zu integrieren.

Es erfüllte ihn mit Sorge, dass wertvolle Fachkräfte ohne Abschluss auf dem Weg bleiben konnten. Tony motivierte die Studierenden nicht mit ausländerrechtlichen Zwängen oder steuerfinanziellen Erwägungen der deutschen öffentlichen Meinung, die unseren Aufenthalt in Deutschland als ungerechtfertigt erscheinen lassen.

Bei ihm mussten sie nicht Bittstellen oder lange ihre Situationen glaubhaft machen, weil er um die Peinlichkeit wusste, die es für Studenten und

⁹⁸ STUBE steht für Studienbegleitprogramm für ausländische Studierende aus Afrika, Lateinamerika, Asien

Studentinnen aus dem Süden impliziert, in Deutschland eine private Notsituation preiszugeben. Für die meisten grenzt dies an Verlust ihrer Würde und Integrität, es ist wie die Erfahrung des Scheiterns. Eine psychische Belastung, die bei den meisten Stiftungen oder Hilfe-/Geldgebern in ihren Verfahren keine Berücksichtigung findet.

Tony verstand es mit diesem Bedarf der Studierenden ganz anders umzugehen. Er lenkte die Sicht auf unsere Stärken, auf unser Potential, er argumentierte mit der Wichtigkeit, die das Wissen und ein Hochschulabschluss für die eigene persönliche Entwicklung hat, er erinnerte an die familiären Erwartungen aber auch an die Chancen, die jeder einzelne und jede für die nationale Entwicklung unserer Heimatländer in sich birgt.

Zum STUBE- Programm gehört außer der fachlichen Betreuung und Studienberatung der Studierenden ein hochqualifiziertes und akademisch anspruchsvolles, entwicklungspolitisches Bildungsprogramm, das sich spezifisch an den thematischen Bedürfnissen der Studierenden ausrichtet. Es ermöglicht ergänzend zum Studium, sich über die Geschichte, die Entwicklungsbedingungen und wirtschaftspolitischen Beziehungen ihrer Herkunftsländer zu informieren, den bisherigen Kenntnisstand zu hinterfragen und vor allem zu reflektieren.

Als Bildungsreferent weckte er in allen ein Bewusstsein für die gesellschaftliche, kulturelle und entwicklungspolitische Rolle und Bedeutung, die jeder Absolvent für unsere Länder hat. Er lenkte den Blick auf die Gesamtheit der Zusammenhänge zwischen Norden, Süden, der Entwicklung unserer Länder und des Friedens auf der Welt.

Die wichtigste Arbeitsgruppe meines Lebens war die, die wir gemeinsam mit Tony an der ESG bei dem Studentischen Pfarrer Ton Veerkamp gründeten, zum Thema Antirassismus. Wir näherten uns dem Thema Rassismus durch einen intensiven, sehr persönlichen Prozess und erschlossen uns auf diese Weise neues, kollektives als auch individuelles Wissen.

Tony hat schon im Verlauf der Arbeitsgruppe diese Realität als „eine Herausforderung an uns“ gesehen. Und er machte es sich zur Pflicht, uns dazu zu ermutigen und nie darin zu ermüden, unsere Erkenntnisse in die akademische, entwicklungspolitische und internationale Bildungsarbeit einzubeziehen.

Während meines fast 5-jährigen Auslandseinsatzes standen wir immer in einem freundschaftlichen solidarischen Austausch. Es hatte ihn mit Stolz erfüllt, dass ich als eine der ersten nichtdeutschen Entwicklungshelferin in den Entwicklungsdienst verschickt worden war.

Ich traf Tony im Herbst 1999 wieder, als ich nach Berlin zurückkehrte. Er rief mich gleich in den ersten Tagen meiner Ankunft an und sagte: „ich habe so auf Dich gewartet, ich weiß, dass Du für uns alle wichtige Kenntnisse, Erfahrungen und neue spannende Konzepte mitbringst. Ich will dich gleich als Referentin für unser nächstes STUBE- Seminar!“. Ich wollte mit einem Einwand antworten: „lass mich doch erst mal den Koffer auspacken und mich an die Zeitverschiebung gewöhnen“, aber er erzählte mir von STUBE gleich mit solcher Begeisterung, dass ich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer sofort kennen lernen wollte. Ich besuchte ihn im STUBE- Büro, ein Raum in der Technischen Universität Berlin. Und ich vergesse nie, wie er mir sagte:

“ Lucía, mit dem STUBE- Job bin ich dort angelangt, wovon ich immer geträumt habe.

Hier haben wir die Möglichkeit, das zu verwirklichen, wofür wir immer gekämpft haben: dass die Studierenden aus dem Süden in der Reflektion unter sich, ein neues Bewusstsein entwickeln können, sich emanzipieren, mit mehr Klarheit im Kopf zurückkehren und wissen, wofür sie zurückkehren und wofür sie hier sind und sich durchkämpfen. Und ich brauche auch Deine Power, Deinen Mut.“

In allen, die das Glück hatten, Tony kennen gelernt zu haben, hat er die Saat seiner höchsten Werte hinterlassen: Menschen zu werden frei von rassistischen, sozialen und sexistischen Vorurteilen, nach der Wahrheit und Bildung strebend, respektvoll und solidarisch zu sein. Diese Werte lebte er, sie prägten ihn in jeder seiner Handlungen uns gegenüber.

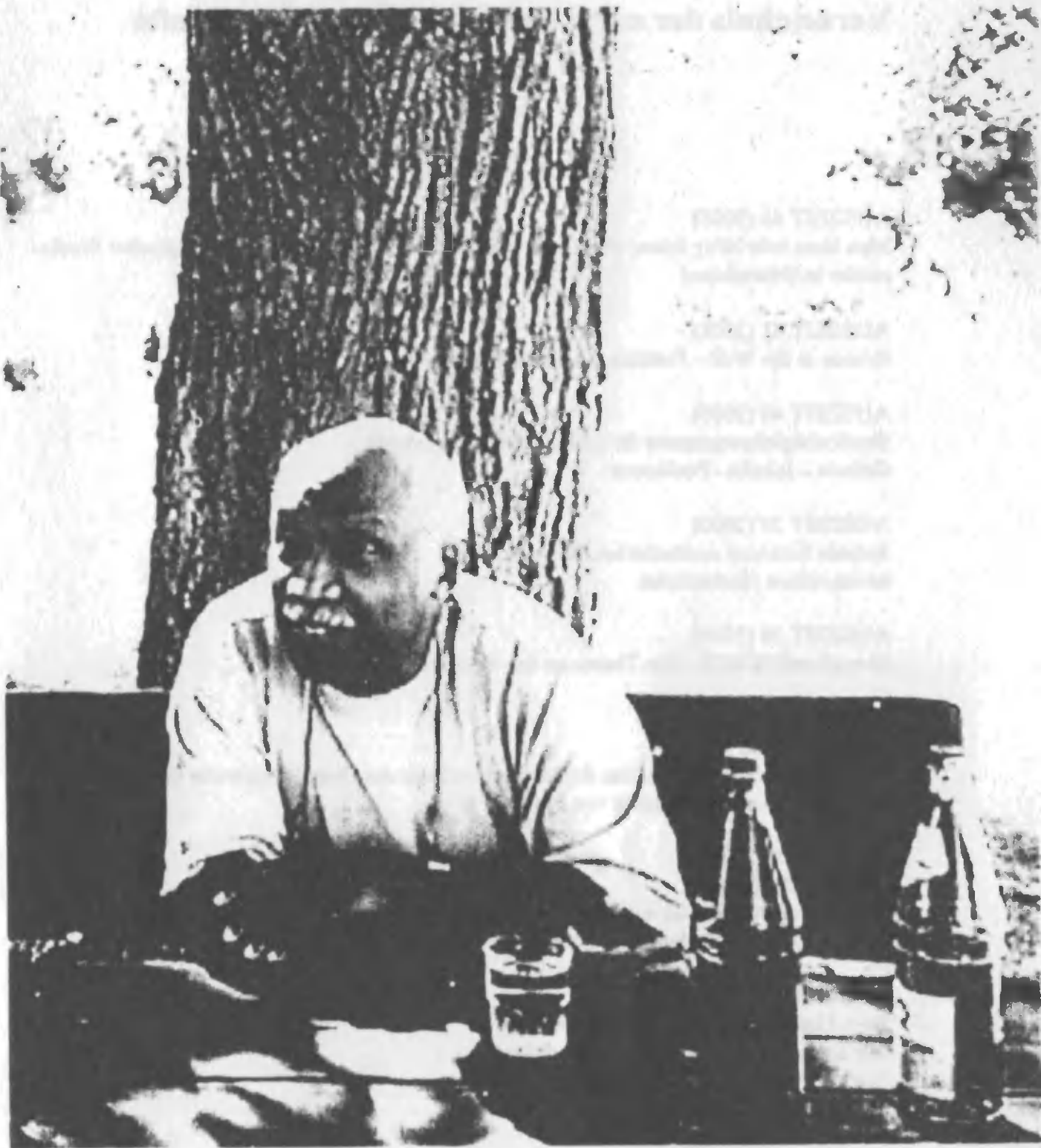
Mit dem Tod von Tony verlor ich den Freund, der besonders uns Frauen Mut machte mit den Worten: „dein Wissen ist wichtig für uns, deine Erfahrungen sind wertvoll, von dir können wir lernen, lass uns nicht warten bis wieder die anderen kommen und uns alles erzählen wollen was wir schon längst besser wissen. Das was du weißt, ist es wert vermittelt zu werden.“

Diese Wertschätzung in einer Gesellschaft zu erhalten, in der unseren spezifischen Stärken, Wissen und unseren Meinungen mit sehr großen Vorbehalten oder Zurückhaltung begegnet wird, das zeichnete die Begegnung mit Tony aus.

Tony beherrschte verschiedene Sprachen, so dass er uns meistens in unserer Muttersprache ansprach. Und so kannte er auch den Humor der verschiedenen Nationalitäten, in seiner Nähe herrschte immer Fröhlichkeit und Lachen.

Heute schätze ich mich glücklich als Nachfolgerin in STUBE, das Vermächtnis von Anthony weiter mit Leben füllen zu dürfen und seinen solidarischen, bescheidenen, kritischen und optimistischen Geist in STUBE lebendig zu erhalten.

Als Freund und Mentor eines gemeinsamen Emanzipationsprozesses vermissen wir ihn.



Gewidmet an Tony

„Die Gestorbenen sind, sind niemals fort
Sie sind im Leibe des Weibes
Sie sind in dem Neugeborenen“

Verzeichnis der zur Zeit lieferbaren Auszeit-Hefte

AUSZEIT 44 (2002)

Man kann sehr billig leben, wenn man muss – Zur sozialen Situation ausländischer Studierender in Deutschland

AUSZEIT 41 (2001)

Hinaus in die Welt – Praktika in Lateinamerika, Afrika und Asien

AUSZEIT 40 (2000)

Studienbegleitprogramme für ausländische Studierende -
Gründe – Inhalte - Positionen

AUSZEIT 39 (2000)

Soziale Situation ausländischer Studierender –
an deutschen Hochschulen

AUSZEIT 38 (1999)

MenschenRECHTE – Ein Thema an den Hochschulen?!

AUSZEIT 37 (1999)

Das zweite Exil

Die Reintegration chilenischer Rückkehrer im Zuge der Demokratisierung in Chile unter besonderer Berücksichtigung von Frauen

AUSZEIT 36 (1998)

„HERDER-Club“

Begegnungszentrum für ausländische
Absolventen von Bildungseinrichtungen der DDR

AUSZEIT 35 (1998)

Zum Gedenken an Hans Heinz Heldmann

Der Rechtsanwalt als Verfassungsschützer –
Ausländische Studierende in Deutschland

AUSZEIT 34 (1997)

Rassismus an der Hochschule

Das WUS-Projekt "Informieren statt Kapitulieren" 1993-1995

AUSZEIT 28 (1992)

Gertrud Achinger:

Kuratel und Fürsorge

Studien- und Lebensbedingungen afrikanischer Studierender in Leipzig und Ostberlin vor
und nach der Wende