

Menschenrecht auf Bildung

WUS

World University Service

**DER N  RD
S Ü D
K O N F L I K T**

DOKUMENTATION

BILDUNGSaufTRAG

FÜR DIE ZUKUNFT

Kongreß vom 29.9. - 1.10. 1990 in Köln

BILDUNGSKONGRESS

ü r L e h r e r i n n e n u n d L e h r e r

DER N RD S Ü D K O N F L I K T

BILDUNGSaufTRAG

FÜR DIE ZUKUNFT

29.9. – 1.10. 1990 Universität Köln

Veranstalter:

World University Service (WUS) in Zusammenarbeit mit der Deutschen Stiftung für internationale Entwicklung (DSE), dem NRO-Projekt »Eine Welt für alle«, mit Unterstützung des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit (BMZ) und der Wirtschafts- und Kultusministerien der Bundesländer

Durchführung:

Horlemann-Kongreßbüro

CIP-Titelaufnahme der Deutschen Bibliothek
Der Nord-Süd-Konflikt : Dokumentation ; Bildungsauftrag für
die Zukunft ; Kongress vom 29.9. - 1.10.1990 in Köln / [Hrsg.:
World University Service (WUS). Verantw.: Kambiz Ghawami].
- Wiesbaden : World Univ. Service, Dt. Komitee, 1991
ISBN 3-922845-15-0
NE: Ghawami, Kambiz [Hrsg.]; World University Service

Herausgeber:
World University Service (WUS)
Goebenstraße 35,
6200 Wiesbaden
Verantwortlich:
Kambiz Ghawami
Herstellung:
Horlemann Verlag, Lohfelder Str. 14, 5340 Bad Honnef
Redaktion, Layout, Fotos:
Michael Adrian

Gedruckt auf chlorfreiem, nicht säurehaltigem Papier

Inhalt

Grußworte und Ansprachen

Marianne Tidick	11
Hans-Peter Repnik	17
Eckart Kuhlwein	30

Vorträge und Referate

Paulo Freire	
Schule und Entwicklung	45
David Simo	
Die Nord-Süd-Problematik aus der Sicht des Südens	52
Dieter Danckwortt	
Schule und »Dritte Welt« – Von Wien 1970 bis Köln 1990	65
Rudolf Schmitt	
Schule und »Dritte Welt« – Prinzipien einer erprobten Praxis	74

Ansprache Hans Schwier 93

Talkshow: <i>Der Nord-Süd- Konflikt im Spannungsfeld zwischen Schule, Nichtre- gierungsorganisationen und Medien</i>	97
---	-----------

Arbeitsgruppen

AG 1	
Ökologie, Ökonomie, Ethik	129

AG 2	
Hunger, Armut, Überfluß	145
AG 3	
Blöcke, Rüstung, Sicherheit	161
AG 4	
Jeder ist Ausländer - fast überall	184
AG 5	
Begegnung, Vorurteile, Lernen	199
AG 6	
Technik, Wachstum, Fortschritt	211
AG 7	
Schulden, Märkte, Handelsschranken	223
AG 8	
Wer hat Angst vorm schwarzen Mann?	233
AG 9	
Da waren's nur noch neun...	245
AG 10	
Lehrer lernen lehren	255
Materialien der AGen	259

David Simo: Zu den Ergebnissen der Konferenz	270
---	------------

Abschlußerklärung	276
Dokumente/Presse	280

Kongreßbericht

Einleitung

Kambiz Ghawami

»Es ist unmöglich, wir haben dies schon seit über 20 Jahren gefordert und versucht, daß sich die Bundesländer und das zuständige Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit dem Thema 'Nord-Süd' im Bildungsbereich gemeinsam annehmen. Und jetzt soll dies auch noch um den Part der Nichtregierungsorganisationen (NROs) ergänzt werden« – so und ähnlich klangen im Oktober 1989 die Stimmen, als die Idee entstand, zur Vorbereitung des Projektes »Eine Welt für alle« im Mai 1990 einen Bildungskongreß zu veranstalten. Es sollte als Vorbereitung zu den anschließend stattfindenden örtlichen, regionalen und überregionalen Aktivitäten und insbesondere auch der Schwerpunktsendungen von Hörfunk und Fernsehen ein Bildungskongreß stattfinden, der es Lehrkräften erlaubt, sich gemeinsam gezielt für den Unterricht auf die Thematik »Der Nord-Süd-Konflikt – Bildungsauftrag für die Zukunft« vorzubereiten.

Innerhalb kurzer Zeit gelang es, genügend politische und finanzielle Unterstützung seitens des Bundesmini-

steriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit (BMZ) als auch der Länder zu bekommen, mit Ausnahme des Landes Hessen, das sich erst nach Abschluß des Bildungskongresses zu einer anteiligen Förderung des Kongresses imstande sah (nicht zuletzt wegen des Protests hessischer Lehrerinnen und Lehrer).

Gleichzeitig war es nötig, die Kultusministerkonferenz (KMK) zu gewinnen, diesen Bildungskongreß durch eine Empfehlung an die Länderressorts als Fortbildungsveranstaltung anzuerkennen. Dieser Abstimmungsprozeß innerhalb der KMK verlief jedoch langsamer, als die Veranstalter sich dies erhofft hatten, so daß der ursprüngliche Termin für den Kongreß Anfang März 1990 nicht mehr eingehalten werden konnte und auf Ende September 1990 verschoben werden mußte. Eine gemeinsame Initiative einiger Bundesländer innerhalb der KMK erbrachte schließlich die Voraussetzung zur Teilnahme der Lehrkräfte aus dem gesamten Bundesgebiet und die aktive Unterstützung der Kultus- und Schulbe-

hörden bei der Bekanntmachung des Kongresses. Auch gelang es durch eine WUS-Finanzierung, im Vorgriff auf die deutsche Wiedervereinigung, die Einladung von Teilnehmerinnen und Teilnehmern aus der damals noch bestehenden DDR sicherzustellen.

Dieser kurze Rückblick auf die Idee und Umsetzung des Bildungskongresses mag Mut machen und gleichzeitig als Verpflichtung verstanden werden, dem »Nord-Süd-Thema« auf der politischen Prioritätenskala der Bundesrepublik Deutschland und im öffentlichen Bewußtsein einen höheren Stellenwert zu verschaffen und als wichtigen Teil einer langfristigen Friedenspolitik zu begreifen.

Der Kongreß verabschiedete zum Abschluß einer intensiven Diskussion in zehn Arbeitsgruppen eine Erklärung mit sieben Forderungen an die im Bildungswesen Tätigen (und somit auch als Selbstverpflichtung) und einen acht Punkte umfassenden Forderungskatalog an Bund, Länder und Gemeinden. Die Diskussion und Ergebnisse der Arbeitsgruppen und die Abschlusserklärung sind in dieser Dokumentation wiedergegeben.

Die nun vor uns liegende gemeinsame Aufgabe wird es sein, auf kommunaler und Länderebene die Ergebnisse und Forderungen des Bil-

dukongresses umzusetzen und einen kontinuierlichen Austausch der im Bildungswesen Tätigen zum Thema »Nord-Süd« zu ermöglichen. Dieser Dialog sollte kritisch-konstruktiv sein. Die von Lehrern und Lehrerinnen auf dem Bildungskongreß geäußerte Kritik an der Entwicklungspolitik, der Arbeit der NROs, der Länder und des Bundes in der entwicklungsbezogenen Bildungsarbeit sollte uns dabei helfen, auch das eigene Selbstverständnis immer wieder zu hinterfragen. Nur so kann der neue Ansatz zu einer konstruktiven Zusammenarbeit zwischen Nichtregierungsorganisationen, Bund und Ländern weiter ausgebaut werden.

Innerhalb einer recht kurzen Zeit einen Bildungskongreß mit über 600 Teilnehmenden vorzubereiten und durchzuführen, kann nur gelingen, wenn die tatkräftige Mitarbeit verschiedener Personen und Institutionen gewährleistet ist. Stellvertretend danken wir an dieser Stelle Frau Marianne Tidick, Ministerin für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur in Schleswig-Holstein und Präsidentin der KMK, für das Engagement beim Zustandekommen des Bildungskongresses, Herrn Hans-Peter Repnik, Parlamentarischer Staatssekretär beim Bundesminister für wirtschaftliche Zusammenarbeit (BMZ), für seinen nachhaltigen persönlichen Einsatz bei der Vorbereitung des Kongresses, und Herrn Eckart Kuhlwein

(MdB), Vorsitzender der Enquête-Kommission des Deutschen Bundestages »Zukünftige Bildungspolitik – Bildung 2000«, für seinen engagierten Beitrag bei der Eröffnung des Kongresses. Stellvertretend für die Mitarbeit der Länder danken wir besonders Herrn Gunther Hilliges, Vorsitzender der Arbeitsgruppe Information und Bildung des Bund-Länder-Ausschusses für wirtschaftliche Zusammenarbeit und der NRO-Arbeitsgruppe des Plenums »Eine Welt für alle«, für seine Initiative und seinen Mut, eine Vision zu realisieren.

Paulo Freire, Erziehungsminister von São Paulo und Präsident von WUS-Brasilien sei an dieser Stelle gedankt, daß er trotz einer immensen Arbeitsbelastung in São Paulo für drei Tage nach Köln zum Bildungskongreß kam und nicht nur zu »Neugierde und Mut« aufrief, sondern auch kurz vor der deutschen Wiedervereinigung

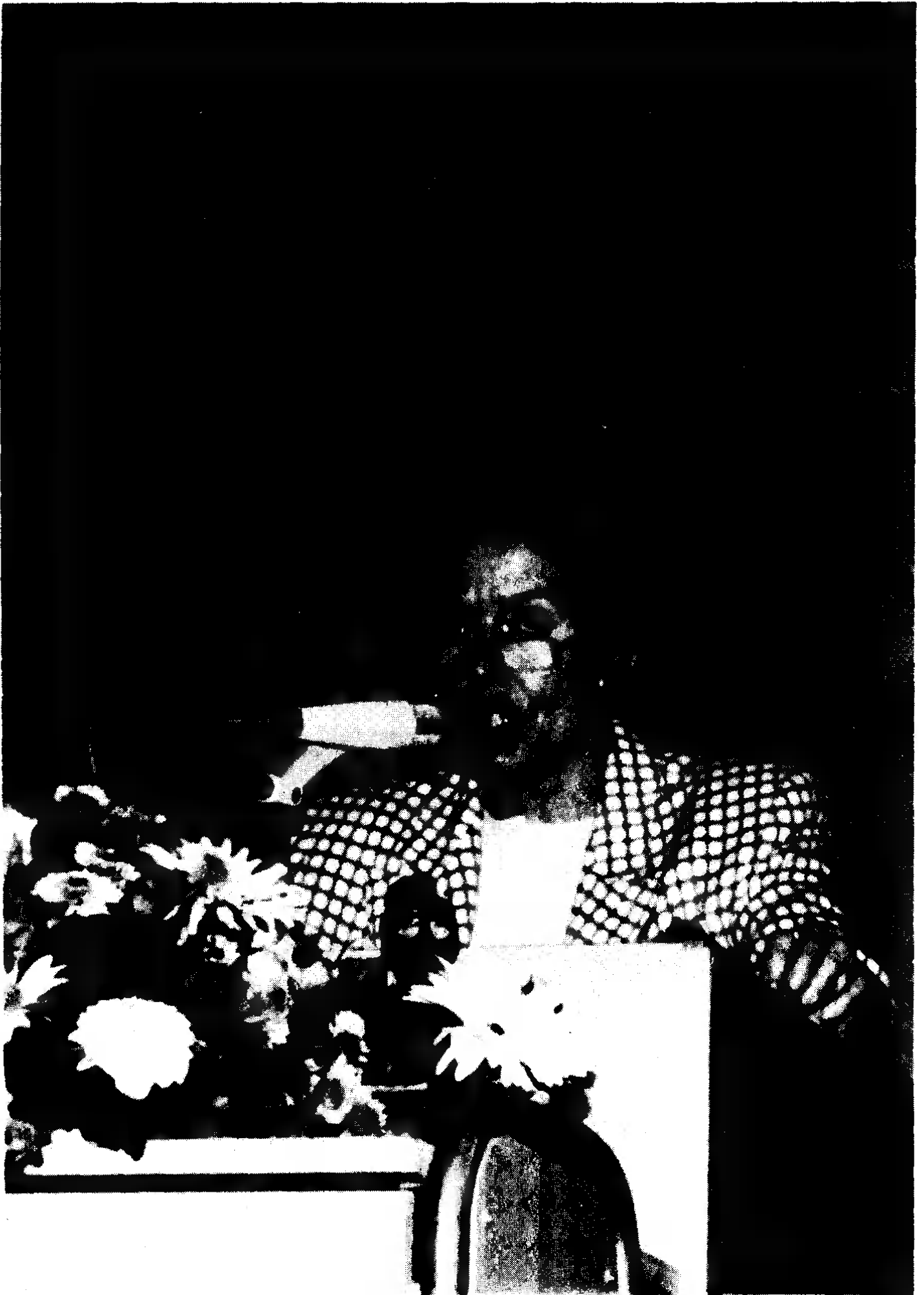
ein Zeichen der Solidarität mit all jenen setzen wollte, die sich für das »Nord-Süd-Thema« engagieren.

Ebenso sei David Simo aus Kamerun gedankt, der durch seinen Vortrag und die Abschlußbewertung des Kongresses wesentliche Impulse für die Diskussionen vermittelte. Dies war auch ein Verdienst von Rudolf Schmitt und Dieter Danckwortt sowie der Leitungsteams der zehn Arbeitsgruppen.

Für die organisatorische Vorbereitung und Durchführung und seinen Einsatz sei an dieser Stelle dem Kongreßbüro Horlemann gedankt.

Der Kongreß konnte aber nur zu einem Erfolg werden durch die konstruktiv-kritische Mitarbeit der Teilnehmerinnen und Teilnehmer, deren Engagement auch nach dem Kongreß für die Thematik »Nord-Süd« unabdingbar ist.

***Grußworte
und
Ansprachen***



Marianne Tidick, Präsidentin der KMK

Meine sehr verehrten Herren,
meine Damen,

zu einem solchen Anlaß wie dem heutigen und zu einer so großen Zahl, die sich diesem Thema widmet, bin ich sehr gern gekommen, um Ihnen die Grüße der Kultusminister und Kultusministerinnen der Länder zu überbringen. Ich danke Ihnen auch für die Einladung, vor Ihnen zu sprechen.

Sie haben sich mit diesem Thema ein ganz wichtiges – und im schulischen Bereich noch höchst entwicklungsfähiges – Thema gestellt, ein Thema, das in alle Köpfe – und deswegen auch in alle Schulen – hineingehört. Ich hoffe, daß den nächsten Kongreß nicht nur 10 Länder finanzieren und dabei mitarbeiten werden, sondern daß es dann 16 sein werden. Denn wenige Tage vor dem Beitritt der DDR zur Bundesrepublik Deutschland und vor der formalen Einigung Deutschlands richten sich bei uns verständlicherweise viele Gedanken auf die eigenen deutschen und europäischen Angelegenheiten.

Und bei aller berechtigten Freude über die nach 40 Jahren so unerwartet erreichte deutsche Einheit, Freude über den Abbau des Ost-West-Konfliktes, bei aller Größe und Bedeutung der Aufgaben, die in der bisherigen DDR und darüber hinaus in Mittel- und Osteuropa noch vor uns stehen, wir dürfen die übrige Welt – und das heißt: den sehr viel größeren Teil der Welt mit all seinen Problemen rings um uns – nicht vergessen.

Der Nord-Süd-Konflikt ist die größte Herausforderung, vor der wir gegenwärtig stehen. Die Zukunft der Menschheit ist bedroht durch die Schuldenkrise der sogenannten Dritten Welt, eine Schuldenkrise, die das internationale Finanzsystem gefährdet, wobei inzwischen die Kapitalströme in höchst entwicklungsfeindlicher Weise von Süd nach Nord fließen. Sie ist gefährdet durch die globale Umweltzerstörung, die Vernichtung aller Lebensgrundlagen, gefährdet durch wachsendes Massenelend, wobei es einen sehr deutlichen Teufelskreis von Armut und

Umweltzerstörung gibt. Und all diese Bedrohungen sind globale Herausforderungen. Nord und Süd bilden eine Weltgemeinschaft, die auf Dauer gesehen nur als Ganzes überleben kann. Wir haben »Eine Welt« oder »Keine Welt«. Diese Probleme, denen die Menschen insgesamt gegenüberstehen, lassen sich nicht begrenzen, lassen sich nicht mehr auf Staaten oder Kontinente beschränken. Die Menschheit ist zu einer Überlebensgemeinschaft geworden, und das gehört in alle Köpfe.

Wir sind zur Zeit gerade hier in Deutschland viel zu sehr mit uns beschäftigt, mit deutsch-deutscher Nabelschau. Es darf nicht geschehen, daß unser eigenes Engagement bei der politischen Umgestaltung in Deutschland, in Mittel- und Osteuropa zu einem Nachlassen des Engagements für die Entwicklungsländer führt, denn dieses Engagement ist leider schwach genug.

In den letzten sechs Jahren ist der Anteil für Entwicklungshilfenausgaben auf unter 0,4 % des Bruttosozialproduktes gesunken. Die Ost-West-Entspannung darf den Nord-Süd-Konflikt nicht verdrängen – im Gegenteil. Ich denke, wir sollten erkennen, daß sich hier durch den politischen Wandel in Mittel- und Osteuropa ganz neue Chancen für die »Dritte-Welt-Arbeit« ergeben, denn durch den Wandlungsprozeß in unseren östlichen Nachbarländern kann es auf längere Sicht zu einer Verbreiterung

der Basis einer europäischen Entwicklungszusammenarbeit kommen, zumal ja die Schwerpunkte in der DDR, in den osteuropäischen Ländern auch geographisch gesehen – und aus einleuchtenden politischen Gründen – ganz andere waren.

Aber daran läßt sich sehr gut anknüpfen. Es geht um vielfältige Aufgaben: Wirtschaftsbeziehungen, Entschuldungspolitik, um Entwicklungshilfe – von der Landwirtschaft bis zum Erziehungswesen. Ich will jetzt nicht auf die Praxis oder Probleme in diesem Bereich hinweisen, sondern auf den bildungsrelevanten Teil eingehen. Es geht nämlich vorab um Einsichten und Erkenntnisse über Ursachen und Folgen bei uns, in allen Köpfen, um die Bewußtseinsbildung nicht nur bei Politikern und Politikerinnen, bei Wirtschaftsführern, sondern insgesamt bei der Bevölkerung der Industriestaaten und insbesondere bei jungen Menschen. Sie sprechen deswegen bei Ihrem Kongreß zu Recht von einem »Bildungsauftrag für die Zukunft«, und der richtet sich nicht zuletzt an die Schule, an die Lehrer und Lehrerinnen. Ich finde es ungeheuer wichtig und gut, daß sich dieser Kongreß diesem Bildungsauftrag stellt.

Die Kultusministerkonferenz hat 1988 einen Bericht zur Situation des Unterrichts über die »Dritte Welt« verabschiedet und hat mit diesem Bericht den Bildungsauftrag der

Schule ihrerseits aufgegriffen und unterstrichen, hat eine Bestandsaufnahme gemacht, hat den Stellenwert von Informationen von Arbeit zu Nord-Süd-Fragen als Teil der Allgemeinbildung definiert, wobei sehr wohl deutlich wird, daß das in den meisten Ländern durchaus noch steigerungsfähig ist. In den von der Kultusministerkonferenz formulierten Zielen und Grundsätzen der Behandlung von Fragen der »Dritten Welt« heißt es: »Die Schüler sollen erkennen, daß zwischen den Entwicklungsländern und den entwickelten Ländern partnerschaftliche Beziehungen notwendig sind, um Konflikte abzubauen zu können. Die jungen Menschen sollen«, so heißt es weiter, »die Verschiedenheit zwischen den Ländern unter den Völkern wahrnehmen und sie verstehen lernen, die eigene Situation und diejenige anderer erfassen, Probleme der Welt erkennen und in einen Bezug zur eigenen Gesellschaft und zu alltäglichen Vorgängen stellen, den Ursachen und Folgen von Hunger, Armut und sozialer Ungerechtigkeit nachgehen, für die Zusammenarbeit und Solidarität zwischen den Völkern sowie für die Achtung vor den Menschen und für die Verwirklichung der Menschenrechte eintreten.«

Das ist die Empfehlung von 1988 und es ist leicht gesagt, aber sehr schwer getan und in Unterricht zu verwandeln. Ich möchte dies noch zuspitzen aufgrund der Erfahrungen, die ich in den letzten zwei Jahren in Schles-

wig-Holstein gemacht habe, wo ich in meiner vorigen Funktion als Ministerin für Bundesangelegenheiten versucht habe, die sehr spärlich entwickelten Entwicklungsaktivitäten des Landes Schleswig-Holstein zusammenzufassen, zu steigern und mit neuen Schwerpunkten zu versehen. Wir hatten da sehr wenig vorgefunden, und wir haben damals für unsere Arbeit in Schleswig-Holstein einige Grundsätze entwickelt für eine Konzeption der Zusammenarbeit, die ich auch jetzt auf die schulische Vermittlung in Schleswig-Holstein übertragen will.

Diese Grundsätze lauten:

- 1. Hilfe zur Selbsthilfe.
- 2. Reziprozität – Von-Einander-Lernen, und das bedeutet eben auch Änderung des eigenen Verhaltens. Wenn wir nicht deutlich machen, daß angepaßte Technologien auch für uns eine wesentliche Chance sind, um zu überleben, können wir sie auch nicht glaubwürdig dorthin vermitteln, wo sie noch viel nötiger sind.
- 3. Ökologische Verträglichkeit.
- 4. Integration in alle Politikbereiche, und das heißt – auf Schule übertragen – Integration in alle Fächer und in fächerübergreifendes Lernen.
- 5. Besondere Berücksichtigung der Frauen, denn Frauen sind in besonderer Weise Opfer von Ausbeutung und Armut. Zugleich sind sie oft die wichtigsten Trägerinnen

von Entwicklungshilfe und die Anstrengungen dieser Frauen sollten von den Projekten gestützt werden.

- 6. Engagement in konkreter Projektarbeit. Für den Unterricht würde das bedeuten: Nutzung der Erfahrungen der Nicht-Regierungsorganisationen, weil da nämlich sehr viel konkretes Wissen eingeht, auch Materialien, die für die Schule zu nutzen sind. Denn »der Idealismus«, sagt John Galsworthy, »wächst mit dem Abstand von den Problemen«. Und durch die Erfahrung dieser Nicht-Regierungsorganisationen, denke ich, können dann auch konkrete Kenntnisse in den Unterricht, in die Schulen hineingeholt werden.

Sie, meine Herren und Damen, wissen als Lehrer und Lehrerinnen vom Spektrum an Möglichkeiten, Fragen der Dritten Welt im Unterricht zu behandeln. Es geht in allen Fächern, in der Sachkunde in der Grundschule, es geht bis zur differenzierten Betrachtung geschichtlicher Hintergründe und weltpolitischer Verflechtungen in der Oberstufe. Und auch die beruflichen Schulen haben in Wirtschafts- und Sozialkundeunterricht eine ganze Menge Möglichkeiten auf diesem Gebiet.

Nach den Richtlinien und Lehrplänen der Länder werden Themen der »Dritten Welt« der Sekundarstufen schwerpunktmäßig etwa ab Jahr-

gangstufe 8 behandelt. Theoretisch – ich hoffe, auch praktisch – vorrangig in den Fächern Erdkunde, Geschichte, Sozialkunde, Gemeinschaftskunde, Politik, Religion – ein wichtiges Feld –, auch Ethik, sowie in den naturwissenschaftlichen Fächern, aber man kann das natürlich auch im fremdsprachlichen Unterricht und im Fach Deutsch behandeln, und vor allem kann man es auch in fächerübergreifenden Projekten tun. Das, denke ich, ist ein ganz wichtiger Ansatz, wenn wir vom linearen Denken, vom monokausalen Denken hin zu integrierter, vernetzter Betrachtung von Problemen, wie sie gerade hier wichtig sind, kommen wollen. Fragen der »Dritten Welt« sind daher auch – und müssen sicherlich noch verstärkt werden – unverzichtbarer Bestandteil der Lehrerausbildung und der Lehrerfortbildung. Sie sitzen nicht zuletzt deswegen hier.

Ich habe mir vorgenommen, in den nächsten zwei Wochen – so weit sind wir jetzt – einen entsprechenden Erlaß für Schleswig-Holstein herauszugeben, gestützt durch entsprechende Materialien und das Institut für Lehrerfortbildung, unser Institut für Praxis und Theorie der Schule, es zu einem sehr viel stärkeren Kursangebot in diesem Feld zu bringen. Und ich appelliere an dieser Stelle auch an alle Lehrkräfte, sich viel stärker der eigenen Verantwortung bewußt zu sein, um diesem Bildungsauftrag,

der mit der Behandlung der »Dritten Welt« im Unterricht verbunden ist, bestmöglich gerecht zu werden.

Sie, die Sie hier sind, müssen ja nicht bekehrt werden, aber Sie sind die Multiplikatoren, um es dann hinaus zu tragen in die Kollegien. Wir in Schleswig-Holstein werden Lehrer und Lehrerinnen ermutigen, sehr viel stärker als bisher fächerübergreifend in Projekten zu arbeiten. Wir werden sicherstellen, daß das Unterrichtsthema »Dritte Welt« nicht losgelöst behandelt wird. Wir wollen die inhaltliche Verbindung auch der Bereiche Frieden, Umwelt und »Dritte Welt«, weil wir nämlich glauben, daß das nur im Zusammenhang funktionieren kann und das alles gemeinsam stärker in den Schulen stattfinden muß.

Ich wünsche Ihnen bei diesem Kongreß, diesem so notwendigen Kongreß, erfolgreiches Arbeiten und Diskutieren. Ich hoffe, daß Sie von die-

sem Kongreß viele Anregungen mitnehmen können, daß Sie als Multiplikatoren werden arbeiten können und daß Sie möglichst viele Kolleginnen und Kollegen überzeugen können. Und in diesem Sinne wünsche ich dem Kongreß einen guten Verlauf, eine gute Resonanz und schließe mit einem Zitat aus der Dankesrede des ägyptischen Literaturnobelpreisträgers von 1988 Maghfus: *»Die wirkliche Größe der Regierenden darf heute einzig an ihrem Weitblick und an ihrem Verantwortungsgefühl für die gesamte Menschheit gemessen werden. Denn die Industriestaaten und die Staaten der Dritten Welt sind eine Familie und ein jeder von uns ist entsprechend seiner Entwicklung und seiner Bildung und seiner Erfahrung für deren Gedeihen mitverantwortlich.«*

Ich danke Ihnen.



»Entwicklungszusammenarbeit - gemeinsame Verantwortung für die Zukunft«

Rede des Parlamentarischen Staatssekretärs im Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit Hans-Peter Repnik

Meine sehr verehrten Damen und Herren!

Mit dem fortschreitenden Integrationsprozeß in Westeuropa, mit dem revolutionären Umbruch in Osteuropa, dem damit einhergehenden grundlegenden Wandel des Verhältnisses zwischen Ost und West, und insbesondere mit der unmittelbar bevorstehenden Überwindung der deutschen Teilung werden wir alle Zeugen eines historischen Wandels in Europa, dessen Auswirkungen weit über die Grenzen unseres Kontinents hinausgehen. Angesichts dieser Situation ist es durchaus verständlich, daß sich das politische und

das sich das öffentliche Interesse in erster Linie auf die Fragen konzentriert, die unmittelbar mit diesem noch vor Jahresfrist kaum denkbaren Prozeß zusammenhängen.

Dennoch müssen wir uns die kritische Frage stellen: Ist die Umgestaltung Europas denn wirklich die wichtigste und entscheidendste Frage für die Welt, in der wir leben, und insbesondere für die Welt, in der künftige Generationen leben werden? Was geschieht, wenn Afrika den Nahrungsbedarf seiner wachsenden Bevölkerung langfristig noch weniger als bisher decken kann, oder wenn die heutigen staatlichen Strukturen in einem indisch-südostasiatischen Raum der baldigen Verdoppelung der Bevölkerung nicht mehr gewachsen sind, wenn die Ressourcen knapper werden und wenn das Ökosystem Erde den zunehmenden Energiebedarf und die steigende Belastung durch Abfälle und Emissionen nicht mehr verkraften kann?

Dies sind Fragen, die uns alle unmittelbar betreffen. Wenn in Afrika die

Wüste in ehemals fruchtbare, landwirtschaftlich genutzte Gebiete vordringt, wenn im Amazonas der Regenwald abbrennt, wenn die Nordsee umkippt und ihre ökologischen Funktionen nicht mehr wahrnehmen kann - betroffen ist heute davon immer die Menschheit insgesamt.

Es wird in der Welt von morgen, nach meiner festen Überzeugung, keine Inseln des Wohlstandes mehr geben, während andere unter Massenarbeitslosigkeit, Massenarmut und wirtschaftlicher und finanzieller Instabilität leiden.

Es wird in der Welt von morgen keine ökologisch intakten Inseln mehr geben, während anderswo Urwälder brennen, ganze Länder in immer kürzeren Abständen durch furchtbare Flutkatastrophen heimgesucht werden und anderswo fast regelmäßig wiederkehrende Dürrekatastrophen Hunderttausende, ja Millionen von Menschen dem Hungertod ausliefern.

Eine verantwortliche Politik für die Zukunft kann und darf sich der Erkenntnis nicht verschließen, daß sich die Welt des ausgehenden 20. und des 21. Jahrhunderts als eine unteilbare Einheit darstellt. Wir haben es nicht mehr mit der Ersten oder Zweiten oder Dritten Welt zu tun. Es gibt nur noch die Eine Welt, in der und von der wir alle leben.

Deshalb wohl unterliegt auch der Begriff des »Wir« einem grundlegenden Wandel. Wir, das waren zunächst

Mitglieder der Familie oder der Sippe, später dann der Stammes- oder der Dorfgemeinschaft und schließlich bis ins 20. Jahrhundert hinein die Bürger einer Nation oder einer Gruppe von Ländern. Der Begriff umfaßte somit stets diejenige Gruppe von Menschen, die unabhängig von Dritten in der Lage war, ihre Lebensaufgaben selbständig zu bewältigen und die gemeinsame Zukunft zu sichern. Diese Gruppe ist heute die Welt insgesamt. Wir, das sind heute also bald sechs Milliarden Menschen, die aufeinander angewiesen sind, um gemeinsam die Zukunft der Schöpfung zu sichern.

Von daher stellt sich uns die Frage, ob wir gerade jetzt in dieser so spannenden Zeit hier in Mitteleuropa und in Deutschland diese Länder vergessen, dieses »Wir-Gefühl«, dieses Solidaritätsgefühl vielleicht zu eng fassen. Die Bundesregierung hat eine eindeutige Antwort darauf geben: Wir haben im Haushalt 1991, der geplant war - jetzt wegen der Vereinigung wieder zurückgezogen wurde -, aber der im August im Kabinett noch behandelt wurde, eine Steigerungsrate für die Entwicklungszusammenarbeit von 5,6 % eingeplant, was immerhin - angesichts der Situation in Deutschland und in Osteuropa und bei einer Gesamtsteigerungsrate des Haushalts von unter 4 % - ein deutlicher Hinweis ist.

Bundeskanzler Kohl hat wörtlich erklärt, daß die Entwicklungszusam-

menarbeit und die Entwicklungshilfe nicht als Steinbruch benutzt werden dürfen zur Verbesserung der Situation in der Noch-DDR oder in Osteuropa, sondern daß sie als eigenständiger Bestandteil auch in der Zukunft ihre Bedeutung haben wird, und - Frau Ministerin Tidick, wenn Sie gestatten - es ist eine kleine Korrektur an einer Zahl, die sie genannt haben, anzubringen: Wir haben gerade jetzt, vor 14 Tagen, den Haushalt '88 völlig abgerechnet: die ODA-Anerkennungsquote liegt bei 0,41. Viel zu wenig, viel zu wenig! Ich räume dies ein, aber weil sie gesagt haben, wir seien unter 0,40 gefallen - dies trifft nicht zu! Wir bemühen uns, diese Quote weiterhin zu steigern.

Meine sehr verehrten Damen und Herren, ob Sie die weltwirtschaftlichen Verflechtungen nehmen oder die globalen Herausforderungen im Bereich des Umwelt- und Ressourcenschutzes - Stichworte wie: Ozonloch, Treibhauseffekt, Zerstörung der Regenwälder, Ausbreitung der Wüsten -, für uns wird immer deutlicher: Die Schöpfung als Ganzes steht heute auf dem Spiel. Wir müssen erkennen, daß wir diese Welt - wie es in einem alten Indianerspruchwort heißt - nicht etwa von unseren Vätern geerbt, sondern von unseren Kindern geliehen haben. Es geht heute um das Schicksal der künftigen Generationen auf unserem Planeten und deshalb ist auch unsere Verantwor-

tung, die wir alle gemeinsam tragen, heute entsprechend groß.

Diese globalen Zusammenhänge, die gemeinsame Verantwortung für die eine Welt aufzuzeigen, ist ein Hauptanliegen entwicklungspolitischer Bildungsarbeit.

Auch und gerade dort, wo junge Menschen auf ihre Rolle als mündige Bürger vorbereitet werden - also in den Schulen -, muß diese Bildungsarbeit ihren Platz haben.

Oft aber wird dieser Bereich noch - ich betone das »noch« - eher als exotisches Sonderthema unterbewertet, das neben allem anderen auch noch zu berücksichtigen ist, und nicht als zentrales Bildungsanliegen mit Bedeutung für die Gestaltung unserer Zukunft gesehen.

Zugegeben, es ist kein einfacher, kein leicht zu fassender Themenbereich. Er ist umstritten und oft bereits bei jungen Schülern auch von Vorurteilen belastet. Er ist äußerst komplex und nicht in ein oder zwei Fächern abzuhandeln.

Aber daß entwicklungspolitische Bildungsarbeit trotzdem - oder gerade deswegen - ein interessantes Unterrichtsthema sein kann, zeigen mir immer wieder auch Berichte und Zuschriften, die - und dies freut mich besonders - ein beachtliches, beispielhaftes Engagement junger Menschen belegen. Sie, meine sehr verehrten Damen und Herren, als Erzieher, als Lehrer, als in der Aus- und Fortbildung von Erziehern und Leh-

ren Tätige, können Einfluß darauf nehmen, daß dieser Bereich seiner Bedeutung entsprechend stärker und wirkungsvoller in den Unterricht einbezogen wird.

Im Rahmen unserer Möglichkeiten unterstützen wir Sie dabei. Seit Jahren setzt das Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit bei der Förderung entwicklungspolitischer Bildungsarbeit einen Schwerpunkt im schulischen Bereich. Unterstützt werden vor allem Fortbildungsveranstaltungen für Lehrkräfte wie für Schüler und die Herausgabe von Unterrichtsmaterial sowohl für Grundschulen als auch für andere Schularten. Auch unsere eigenen Veröffentlichungen stehen Ihnen zur Verfügung.

Ich hoffe sehr - und ich möchte dies auch mit einem ganz konkreten Dank an die Veranstalter dieses Kongresses verbinden -, daß dieser Kongreß, dessen Zustandekommen mir ein persönliches Anliegen war, Ihnen Anregungen und Ihnen darüberhinaus aber auch Ermutigung für Ihre Eine-Welt-Arbeit geben wird. Nur wenn es uns allen gemeinsam gelingt, den Gedanken der Einheit der Welt - und zwar Einheit im Sinne sowohl von Ungeteiltheit als auch Einzigkeit - in den Köpfen und Herzen der Menschen zu verankern, haben wir noch eine Chance, Armut und Unterentwicklung zu überwinden, die mit all ihren Folgen das Überleben der Menschheit weltweit bedrohen.

Meine Damen und Herren, es steht für mich außer Frage, daß wir hier nicht nur aus christlicher oder humanitärer Verantwortung für die notleidenden Mitmenschen, sondern auch im Interesse der eigenen Zukunftssicherung gefordert sind. Auch dies ist wichtig, unseren Mitbürgerinnen und Mitbürgern, unseren Schülern zu vermitteln, weil wir damit - dies ist eine Erfahrung, die ich ganz konkret auch in meiner politischen Arbeit mache, in Diskussionen auch an Schulen - Bereitschaft zu einem höheren Maß an Verständnis für diesen Politikbereich Entwicklungszusammenarbeit bekommen, und weil damit vielleicht auch das Engagement sich in diesem Bereich einzusetzen, wächst.

Doch die Frage ist: Was können wir, was müssen wir tun? Sicher können und müssen wir, wo immer dies möglich ist, die schlimmste unmittelbare Not lindern. Dies bleibt jedoch letztlich ein Kurieren an den Symptomen, wenn es uns nicht gelingt, das Übel an der Wurzel zu packen und die Ursachen für Armut und für Unterentwicklung zu bekämpfen. Doch was sind die Ursachen? Können wir sie überhaupt ausmachen? Ja können wir in dem Teufelskreis aus Armut, Überbevölkerung, Umweltzerstörung, Verschuldung, verschärfter Armut überhaupt zwischen den Ursachen und den Wirkungen unterscheiden? Armut zum Beispiel ist Ursache von Umweltzerstörungen, weil Armut zum Raubbau nötigt. Andererseits führt die zerstörte Umwelt auch zur

Verschärfung von Armut. Das Fortschreiten der Wüsten im Sahel macht dies deutlich. Die überhöhte Staatsverschuldung vieler Länder tut ein übriges. Denn, um Devisen für die Bedienung der Schulden zu erwirtschaften, werden häufig Naturschätze geplündert, Monokulturen für den Export bevorzugt - in aller Regel auf Kosten der natürlichen Lebensgrundlagen.

Die Reihe dieser Beispiele ließe sich unendlich in zahllosen Varianten fortsetzen, sie sind entwicklungspolitischer Alltag. Diesem Teufelskreis werden auch wir im reichen Norden nicht entkommen, wenn es nicht gelingt, ihn an vielen Stellen gleichzeitig zu durchbrechen.

Die großen Konzepte der 60er und der 70er Jahre sind gescheitert. Pessimisten sprachen gar von »tödlicher Hilfe« und forderten die Einstellung jeglicher Entwicklungszusammenarbeit. Doch Hoffnungslosigkeit, meine sehr verehrten Damen und Herren, und Zynismus sind fehl am Platze. Es gilt, aus der Enttäuschung der vergangenen 30 Jahre Entwicklungszusammenarbeit zu lernen und nach *neuen pragmatischen Wegen* der Entwicklungszusammenarbeit zu suchen.

Denken wir nur an den Zustand der Umwelt: Am Ende dieses Jahrhunderts stehen wir vor einer Umweltkrise bisher nicht gekannten Ausmaßes. Lange haben wir nicht begriffen, daß wir die schädlichen Nebenfolgen

unseres technischen Fortschritts schwerlich als Nebensachen abtun können.

Es gibt seriöse Berechnungen, wonach die Erde ganze fünf Jahre zu überleben hätte, wenn von allen Menschen auf dieser Erde die Rohstoffe so intensiv ausgebeutet würden wie von den wenigen hochindustrialisierten Staaten. Und ich glaube, daß wir nach über 200 Jahren industrieller Entwicklung nicht mehr übersehen können, daß die Güter dieser Erde häufig nicht sorgsam genug genutzt, sondern geplündert wurden. Zu lange haben wir weltweit Umweltverschmutzung und Raubbau an unseren natürlichen Ressourcen unter dem Zeichen vermeintlichen Fortschritts in Kauf genommen.

Darüberhinaus müssen wir eingestehen, daß dieser Fortschritt an der Mehrzahl der Menschen, die auf diesem Planeten wohnen, vorbeigegangen ist, vor allem an den 800 Millionen Menschen, für die jeder neue Tag eine Gratwanderung zwischen Überleben oder Verhungern ist.

Im kommenden Jahrzehnt und noch darüber hinaus werden die Entwicklungsländer beispiellosen Belastungen ausgesetzt sein. In den 90er Jahren wird die Bevölkerung der armen Länder des Südens um mehr als 850 Millionen Menschen wachsen, um mehr als die gegenwärtige Gesamtbevölkerung der westlichen Industriestaaten. Gleichzeitig wird sich der starke Urbanisierungstrend fort-

setzen, und die Städte werden so groß werden, daß dadurch neue Herausforderungen entstehen, sozialer, wirtschaftlicher, finanzieller und politischer Art. Täglich verlassen heute 140.000 Menschen ihre Dörfer. Noch immer leben in den meisten Entwicklungsländern große Teile der Bevölkerung in Armut, insgesamt rund 1 Milliarde Menschen.

Eine weitere - ich möchte sie hier anfügen, weil sie uns zunehmend Kummer bereitet - große Herausforderung für die Industrienationen wie für die Entwicklungsländer sind die ernstesten menschlichen und wirtschaftlichen Folgen der Herstellung und des Konsums von Drogen. 50 Millionen Drogenabhängige, 50 % davon allein in den USA, d.h. jeder 10. US-amerikanische Bürger ist drogenabhängig - nicht alkohol-, nicht medikamentenabhängig, sondern drogenabhängig im engeren Sinne; Umsätze von 800 Milliarden US-Dollar - mehr als die Jahresumsätze der internationalen Öl- oder Chemischen Industrie; Tagesumsätze von 800.000 bis 1 Million DM im Drogenbereich in einer Stadt wie Frankfurt. Diese Zahlen lassen die Dimension dieses Problems erahnen. Bedroht von der Zerstörung gesellschaftlicher Strukturen sind nicht nur Industriestaaten, es sind auch Entwicklungsländer. Von daher ist dieses Thema auch zunehmend ein entwicklungspolitisches Thema. Wir müssen auch hier zusammenwirken. Immer mehr Erzeugerländer in den Entwicklungs-

ländern werden auch zu Verbraucherländern. Es gibt sogar schon Länder, die heute importabhängig sind, trotz einer eigenen großen Drogenproduktion.

Die langfristig wohl wichtigste Frage wird sein, ob es gelingt, in einer Welt, in der täglich Millionen von Entscheidungsträgern Entscheidungen fällen, die in letzter Konsequenz uns alle betreffen, einen Konsens zu erzielen, der es ermöglicht, daß zehn Milliarden oder mehr Menschen auf dieser Erde menschenwürdig leben können.

Die Antwort erfordert Mut und Phantasie, um neue Wege zu beschreiten. Grundlegendes Umdenken, entschiedenes Handeln und möglicherweise tiefgreifende Anpassungen der Wirtschaftstätigkeit in Industrie- und Entwicklungsländern sind gefragt. Es muß uns allen klar werden, daß Abstriche unumgänglich sind: Abstriche nicht an dem berechtigten Anspruch derer, die heute unter oft menschenunwürdigen Bedingungen um das nackte Überleben kämpfen müssen, sondern Abstriche bei uns und in den Köpfen der Eliten in der Dritten Welt, die sich gern an unseren Konsumstandards orientieren.

Dabei geht es nicht - dies möchte ich ganz nachdrücklich betonen - um einen Verzicht auf wirtschaftliche Entwicklung oder gar auf technischen Fortschritt. Es geht vielmehr darum, die Früchte wirtschaftlicher Entwicklung und die Möglichkeiten techni-

schen Fortschritts verantwortlich einzusetzen. Dies wird bei uns im reichen Norden allerdings den Verzicht auf manche Annehmlichkeiten und manchen Luxus erfordern.

Es kommt jetzt darauf an, daß wir die Kraft aufbringen und kurzfristige Egoismen überwinden. Noch ist es nicht zu spät, sich planvoll um Probleme zu kümmern. Aber die Zeit drängt: Wenn erst einmal Katastrophen das Handeln bestimmen, ist es für Reparaturen zu spät.

Stärker als bisher muß die Entwicklungszusammenarbeit als politisches Anliegen - ich möchte sagen: als ein allgemein-politisches - in den Vordergrund auch bei uns in der innenpolitischen Auseinandersetzung gerückt werden. Lassen Sie mich deshalb am Beispiel des Wirkungszusammenhanges Umwelt und Entwicklung die Herausforderungen, vor denen wir stehen, und die Möglichkeiten, die wir haben, sie zu bewältigen, verdeutlichen.

Dabei gilt es, zweierlei grundsätzlich festzuhalten:

1. Trotz der verheerenden Schreckensmeldungen aus Entwicklungsländern ist festzustellen, daß der Großteil der Gefahren für die Umwelt nicht vom Süden, nicht von den Entwicklungsländern, sondern von den Industrienationen ausgeht. Und ich sage immer wieder - wenn wir die Luft als Beispiel nehmen -: Was unsere LKW- und PKW-Flotte tagtäglich der Erdatmosphäre antut, bringt kein

noch so spektakulärer Tropenwaldbrand je zustande. Experten schätzen, daß die Länder des Nordens 75-80 % der Belastungen in die Erdatmosphäre transportieren und die Zerstörung der Tropenwälder beispielsweise »nur« zu einem Fünftel zu der jährlichen Kohlendioxidzunahme und damit zum Treibhauseffekt beiträgt. Ich weiß, daß dieses Beispiel verkürzt ist, aber es bleibt mir nicht mehr Zeit, um auf breiterem Raum hier detaillierter einzugehen. Wir haben in unserer Zusammenarbeit gerade auch mit entsprechenden Tropenwaldländern wie Brasilien - ich komme nachher noch darauf zu sprechen - konkrete Erfahrungen gesammelt.

2. Während bei uns in den Industrieländern wirtschaftliche Entwicklung, Fortschritt und wachsender Wohlstand mit teilweise schwerwiegenden Umweltschädigungen einhergehen, ist in den Entwicklungsländern die *Armut* der Umweltfeind Nr. 1. Arme Menschen zerstören ihre Umwelt teils aus Unwissenheit, meist aber aus dem Gebot, sich und ihre Familien am Leben zu halten - nicht oder selten aus Rücksichtslosigkeit oder Profitgier. Eine ständig wachsende Anzahl der Menschen ist darauf angewiesen, von der Hand in den Mund zu leben und einen Raubbau an den natürlichen Lebensgrundlagen zu praktizieren, der künftigen Generationen die Lebensgrundlage zu entziehen droht.

Im Bereich des Umweltschutzes in der Dritten Welt steht die Vernichtung der tropischen Regenwälder im Mittelpunkt unserer Sorge. Das Thema des Tropenwaldschutzes und des Umweltschutzes kam auf dem vorletzten Weltwirtschaftsgipfel in Toronto und auf dem letzten Weltwirtschaftsgipfel in Houston ausschließlich auf Druck und Veranlassung und zwar auf nachhaltigen Druck des Bundeskanzlers auf die Tagesordnung. Jetzt in Houston wurden, nach einer einjährigen Diskussionsphase - auch weil Bundeskanzler Kohl dies durchgesetzt hat - ganz konkrete Beschlüsse gefaßt.

Der tropische Regenwald steht auch im Zentrum unseres umweltschützenden Teils des Entwicklungszusammenarbeit. Wir stellen in diesem Jahr zum ersten Mal 300 Millionen DM - in den letzten zwei Jahren 250 Millionen DM allein im bilateralen Bereich, also Bundesrepublik Deutschland in der Zusammenarbeit mit unseren Partnerländern - ausschließlich für den Schutz der tropischen Regenwälder zur Verfügung. Wir sind damit weltweit die größten Geber in diesem Bereich und haben das größte Programm der Zusammenarbeit. Vieles ist noch im Ansatz begriffen, aber diese Mittel haben wir bereits eingesetzt. Allein für Forstprojekte haben wir in diesem Jahr - auch das vielleicht als Nebeninformation - ungefähr 750 Millionen DM aus-

schließlich für Umweltprojekte in unseren Partnerländern ausgewiesen.

Seit drei Jahrzehnten wächst der Druck auf die tropischen Regenwälder ständig. Zwischen 1965 und 1983 gingen nach Schätzungen des World Resources Institute die Waldflächen in Zentralamerika um 38 und in Afrika um 24 % zurück. Gemeinhin wurde bislang der weltweite Verlust an Tropenwald auf 11 Millionen Hektar pro Jahr beziffert. Nach den neuesten Erhebungen im Rahmen der neuen Tropenwaldinventur ist von jährlichen Waldverlusten in den Tropen von 17 Mio. Hektar auszugehen.

Um gerade auch den Schülern ein plastisches Beispiel zu vermitteln: Fast jede Sekunde geht ein Stück Tropenwald in der Größe eines Sportstadions verloren - fast jede Sekunde, Tag und Nacht, jeden Tag, jahraus, jahrein. Und gerade deshalb, weil wir dies sehen, müssen Industrieländer und Entwicklungsländer dringend zusammenfinden und gemeinsam überlegen, wie jeweils ihr Beitrag zum Schutz der Ozonschicht, zum Schutz des Klimas und zum Schutz der tropischen Regenwälder aussehen könnte. Entwicklungsländer und Industrieländer müssen Verbündete gegen den Raubbau werden. In dieses Bemühen gehört zentral hinein, wie Armut, Bevölkerungsdruck und Verschuldung zu bewältigen sind. Und genau hier ist die Entwicklungshilfe und die Entwicklungszusammenarbeit gefor-

dert: nicht nur mit Geld, sondern auch mit ihrem Erfahrungsschatz. Aus eigener Kraft kann die Mehrzahl der Entwicklungsländer nicht gegen die vielfältigen Ursachen der Umweltvernichung ankämpfen, zumal viele der Schäden durch uns toleriert, in der Vergangenheit sogar stimuliert wurden. Es muß uns gelingen, im Dialog mit diesen Ländern und durch ernstgemeinte Wirtschaftshilfen sie zu einem Verzicht auf den Raubbau ihrer natürlichen Ressourcen zu bewegen. Seit 1986 führen wir als erstes Geberland für alle Projekte, die wir durchführen und an denen wir beteiligt sind in der Entwicklungszusammenarbeit, eine umfangreiche Umweltverträglichkeitsprüfung durch, die inzwischen mehrmals verschärft wurde. Auch in den internationalen Organisationen drängen wir auf die Durchführung derartiger Prüfungen. Seit einem Vierteljahr geschieht dies jetzt auch bei der Weltbank - nicht zuletzt, weil wir dort seit drei Jahren auch darauf gedrängt haben.

Vielleicht darf ich hier noch am Rande darauf hinweisen: Wir haben, wie wir dem Thema Umwelt besondere Bedeutung beimessen, auch das Thema 'die Frau in der Entwicklungszusammenarbeit erkannt'. Zu lange hat sie eine Nebenrolle gespielt, zu oft hat man Projekte an den Frauen vorbei, über die Köpfe der Frauen hinweg gemacht, und sich dann gewundert, daß es nicht funktionieren kann. Wir haben im BMZ ein eigenes Frauen-Referat eingerichtet und je-

des unserer durchgeführten oder von uns finanzierten Projekte wird mittlerweile eben auch unter einem ganz bestimmten Raster im Hinblick auf die mögliche Rolle der Frauen überprüft und entsprechend durchgeführt.

Meine sehr verehrten Damen und Herren, ein glaubwürdiges Engagement im Bereich des weltweiten Umweltschutzes ist jedoch nur möglich, wenn wir selbst einen Beitrag in Form von Verzicht leisten. Verzicht auf Abfälle und Emissionen, Verzicht aber auch auf Geld und auf Zinsforderungen. Denn auch wir müssen uns fragen lassen: Wie viele Bäume wurden nur deshalb gefällt und verkauft, um ausländische Schulden zu bedienen? Wir als Bundesrepublik Deutschland haben - übrigens auch wieder als erstes Land - ganz konkrete Konsequenzen daraus gezogen: Die Bundesregierung hat inzwischen in 41 Fällen hochverschuldeten Ländern - darunter übrigens allen LDC-Ländern, also allen am wenigsten entwickelten Ländern - öffentliche Schulden in einer Größenordnung von immerhin ca. 9 Milliarden DM erlassen.

Doch dies allein reicht nicht aus: Lassen Sie mich deshalb am Beispiel Brasilien verdeutlichen, wie wir in unserer Entwicklungshilfe Schwerpunkte im Bereich des Umweltschutzes bilden können.

Ein Drittel der Technischen Zusam-

menarbeit mit Brasilien betrifft direkt den Umweltsektor, ein Schwerpunkt hier liegt bei der Qualifizierung der Landesumweltbehörden, Investitionen in 'Menschen', Ausbildung in das 'Kapital Mensch'. Die seit 1988 aufgenommene Finanzhilfe wird zu drei Vierteln für die Walderhaltung reserviert, der größte Teil als verlorener Zuschuß und nicht mehr, wie es in der Vergangenheit der Fall war, als Darlehen, 100 Millionen DM ausschließlich zum Schutz der atlantischen Küstenwälder in der Region von Rio bis Sao Paulo, weil sie nicht nur aus klimatischen Gründen, sondern auch aus Gen-Gründen außerordentlich wichtig sind. Ein Großteil des Gen-Reservoirs liegt nach Auskunft von Wissenschaftlern in dieser Region. Auch dies müssen wir künftigen Generationen - wie wir meinen - erhalten. Für den Amazonasraum haben wir ungefähr 150 Millionen DM jetzt neu zugesagt.

Zahlreiche andere Projekte laufen an. Allerdings muß uns jetzt klar sein, daß wir alles, was wir erreichen, nur im Zusammenhang mit der jeweiligen Regierung erreichen können. Ich spreche das deshalb an, weil wir immer wieder auf viele Vorbehalte stoßen bei unseren Partnern in diesen Ländern. Sie sagen, wir haben andere Probleme, als jetzt die Umwelt zu schützen. Wir müssen die Menschen ernähren, wir haben soziale Verantwortung. Deshalb ist der Politik-Dialog in diesem Bereich so wichtig. Wir

haben nur so Erfolg mit unseren Partnern.

Anläßlich meiner Reise nach Brasilien im vergangenen Jahr habe ich in den Gesprächen mit den dortigen Regierungen ein hohes Maß an Bereitschaft zu dieser Form der Umweltpartnerschaft gefunden.

Dazu gehört aber neben der Hilfe immer auch ein kritischer Dialog über die problematischen Aspekte der Umweltpolitik. Und auch hier sind erste Erfolge zu verzeichnen.

Nicht nur unter Wissenschaftlern oder in umweltbewußten Kreisen der Bevölkerung in Brasilien, sondern auch in Politik, Verwaltung und bei Wirtschaftsvertretern verbreitet sich die Erkenntnis, daß das bisher verfolgte undifferenzierte Modell einer industriellen Okkupation Amaziens zum Scheitern führt. Walderhaltung wird als ein auch wirtschaftlich sinnvolles Ziel zunehmend verstanden.

Die Ernennung von Professor Lutzenberger, einem international anerkannten Ökologen und Umweltexperten in Brasilien, zum Umweltminister macht einmal mehr deutlich, daß Präsident Collor de Mello diese Aufgabe ernst nimmt.

In vielen anderen Ländern hat ebenfalls ein Umdenkungsprozeß im Hinblick auf den Schutz der Umwelt eingesetzt. Auch wo bisher primär auf industrielle Entwicklung gesetzt wurde, befaßt man sich jetzt stärker mit Fragen der Umwelt, d.h. sowohl des

industriellen Umweltschutzes als auch des Landschaftsschutzes. Auch erhebliche, sehr positive Neuorientierungen in der Forstpolitik vieler Länder sind festzustellen.

Es bleibt jedoch kritisch zu fragen, ob diese insgesamt begrüßenswerte Entwicklung schnell genug verläuft, um den ebenfalls weiter fortschreitenden Zerstörungsprozeß aufzuhalten. Mit Sicherheit können wir uns auf dem bisher Erreichten nicht ausruhen, sondern müssen unsere gemeinsamen Anstrengungen weiter verstärken. Fest steht dabei auch, daß solche Aufgaben sich nicht allein im Rahmen einer bilateralen Entwicklungszusammenarbeit lösen lassen. Nicht nur Entwicklungspolitik, sondern auch die Außen-, die Handels-, die Wirtschafts-, die Agrar- und die Umweltpolitik sind gefordert, und deshalb habe ich mich gefreut, als ich in Ihr Programm geschaut habe, daß Sie auch diese Politikbereiche in gesonderten Arbeitsgruppen aufbereiten - mit der Entwicklungspolitik allein würden wir zu kurz springen.

Meine Damen und Herren, wegen der globalen Dimension der Probleme liegt es darüber hinaus nahe, Lösungen im Rahmen umfassender internationaler Absprachen anzustreben. Unter dem Stichwort Klima-Konvention sind die Vorarbeiten dazu angelaufen. Ein solches Programm könnte bei der von den Vereinten Nationen für 1992 geplanten Welt-

konferenz für Umwelt und Entwicklung abgeschlossen werden. Ob es Erfolg hat, hängt von der Bereitschaft von Industrie- und Entwicklungsländern ab, ihre Verantwortung für die Bewältigung der weltweiten Umweltkrise zu erkennen und ihre Politik darauf einzustellen. Dazu gehört eine Reduzierung der klimabedrohenden Treibhausgase CO₂, FCKW und Methan ebenso wie der Erhalt der ausgleichenden Klimafunktion der Tropenwälder. Betroffen sind von solch einem Programm - und das müssen wir uns hier vor Ort innenpolitisch immer wieder vor Augen führen und nicht nur nach draußen blicken - somit die Industrieländer bei ihren Einschränkungen des Verbrauchs fossiler Energieträger ebenso wie die Entwicklungsländer beim Verzicht auf Raubbau an natürlichen Ressourcen. Jedes Land, ob im Norden oder Süden gelegen, muß einen Beitrag nach Maßgabe seines Entwicklungsstandes und seiner faktischen Verantwortung für die Verschlechterung des Zustands der Erdatmosphäre leisten. Und da der größere Teil der Belastungen von den Industrieländern ausgeht, diese auch über die meisten Mittel zur Bewältigung der Probleme verfügen, haben sie eine besondere Pflicht zur Unterstützung der Entwicklungsländer in dieser wichtigen Zukunftsaufgabe.

Zunächst ist hier dringend die Auflösung des Spannungsverhältnisses zwischen Ökologie und Ökonomie erforderlich. Umweltschäden - bis hin

zur unumkehrbaren Zerstörung von Umwelt - sind nicht zwangsläufige, alleinige Folgen von Wirtschaftswachstum und gesellschaftlicher Entwicklung. Sie basieren auf dem auch in den Entwicklungsländern noch häufig vertretenen Irrtum, daß die Umwelt zum Nulltarif in Anspruch genommen werden könnte. Wir müssen dahin kommen, daß die Umwelt zwingend als Produktions- und damit auch Kostenfaktor anerkannt und honoriert wird. Wirtschaftlichkeitsrechnungen sind unvollständig, irreführend, wenn ihnen der Posten Umwelt fehlt.

Die Zeit, die uns dafür verbleibt, ist knapp, denn einerseits beansprucht Entwicklung Ressourcen und stellt deshalb eine Belastung für den Fortbestand unserer Wälder, unserer Böden, unseres Wassers und unserer Luft dar. Andererseits aber können wir das rettende Gleichgewicht zwischen der Zahl ressourcenkonsumierender Menschen und der Belastbarkeit dieser Ressourcen nur im Wege eines ausgewogenen Entwicklungsprozesses erreichen. Da der Vorrat an natürlichen Ressourcen täglich geringer wird, können wir ein energisches Herangehen an die sich uns stellenden Probleme keinen Tag länger verschieben, wollen wir nicht riskieren, daß uns im wahrsten Sinne des Wortes der Atem zur Lösung dieser Fragen ausgeht.

Ich möchte gerade auch deshalb - weil wir es mit einer großen Zukunftsaufgabe zu tun haben -, den Initiatoren zum Schluß noch einmal Dank sagen für diesen Kongreß und ich hoffe, es wird nicht eine Eintagsfliege bleiben. An uns, am BMZ, soll es, auch was die Zukunft angeht, nicht liegen.

Dieser Kongreß kann - und ich meine: muß - einen wichtigen Beitrag leisten. Wir dürfen dieses Thema nicht nur den Medien, nicht nur den Entwicklungsexperten, den Entwicklungshelfern, den Kirchen überlassen. Es muß ein integrierter Bestandteil des Unterrichts werden, weil ich dann sicher bin, daß Sie in der Lage sind, die notwendigen Erkenntnisse unseren Schülern und Kindern, denen, die in der Zukunft Verantwortung tragen, zu vermitteln, daß diese Einsichten gewinnen in das Thema, daß sie ihr Verhalten ändern hier, daß sie bereit sind zum Engagement für die Menschen, die in Entwicklungsländern leben, und daß es vielleicht dann auch auf Dauer gelingt, daß die Entwicklungspolitiker in diesem Land die Bedeutung erfahren, die diesem Thema angemessen wäre und daß wir dann auch von der Bevölkerung dieses Geld, diese Steuermittel zur Verfügung gestellt bekommen, die wir brauchen, um die großen Herausforderungen zu bestehen.

Herzlichen Dank.



»Der Nord-Süd-Konflikt - Bildungsauftrag für die Zukunft«

**Eckart Kuhlwein, Mitglied
des Deutschen Bundesta-
ges und Vorsitzender der
Enquete-Kommission
»Zukünftige Bildungspoli-
tik – Bildung 2000«**

Meine Damen und Herren.

Ich muß natürlich auch zunächst et-
was zum Szenario sagen, vor dem
wir uns bewegen und vor dem wir als
Bildungspolitiker und Bildungspoliti-
kerinnen und als Pädagogen und
Pädagoginnen arbeiten können und
arbeiten müssen.

Dieser Kongreß findet wenige Tage
vor den Feierlichkeiten zur Herstel-
lung der deutschen Einheit statt. Er
könnte dazu beitragen, dabei weni-
ger germanozentrisch oder eurozen-
trisch zu denken, er könnte dazu bei-
tragen, daß über Jubel und Feuer-

werk nicht verdrängt wird, daß die
deutsche Einigung nicht schon die
zentralen Weltprobleme löst. Sicher-
lich hat nicht nur die Politik darauf
gewartet, sondern die große Mehr-
heit der Menschen in beiden Teilen,
in die Deutschland nach einem verlo-
renen Angriffskrieg gespalten wurde.
In der kommenden Woche wird die
deutsche Einheit wiederhergestellt,
für die meisten ein Grund zur Freude,
für viele ein gewaltiges sozialökono-
misches Experiment und für manche
vielleicht auch - hoffentlich nur für
wenige - die Wiedergeburt eines stärke-
ren Nationalstaats mit unbezwei-
felbar wachsender Bedeutung im
Konzert der Mächte.

Dieser Kongreß wird dazu beitragen,
über Jubel und Feuerwerk nicht zu
verdrängen, daß die deutsche Eini-
gung allein die zentralen Weltproble-
me nicht löst. Sie könnte die Voraus-
setzung dafür werden, daß Europa
zusammenwächst, und dauerhafter
Frieden in diese Region des Erdballs

einzieht. Sie könnte den Start für eine gemeinsame Anstrengung der entwickelten Industrieländer für Hilfen in der Dritten Welt geben. Sie könnte den Abschluß von Konventionen über den pfleglicheren Umgang mit den immer knapper werdenden Ressourcen auf der Erde erleichtern. Aber, meine Damen und Herren, sicher ist dies alles nicht. Es wird vielmehr darauf ankommen, was wir aus der neuen Rolle machen, die Gorbatschow und Bush und andere uns zugestanden haben. Es kommt darauf an, ob wir jetzt Großmacht spielen, oder mehr Verantwortung gegenüber der Völkergemeinschaft und dieser Einen Erde, dieser Einen Welt übernehmen wollen.

Und an dieser Stelle gibt es zwischen diesem Kongreß und den vielen »historischen Stunden« der letzten Wochen und Monate so etwas wie eine Schnittmenge:

Nur wenn wir über der Einigung Deutschlands die globalen Probleme nicht nur nicht vergessen, sondern unseren Beitrag zu ihrer Lösung aufstocken, nur dann haben wir die wirklichen Herausforderungen erkannt. Oder anders ausgedrückt: Der Treibhauseffekt kümmert sich nicht darum, ob das Brandenburger Tor geöffnet oder geschlossen ist. Der Treibhauseffekt verlangt von uns eine andere Art zu leben - diesseits und jenseits des Tores.

Ob diese Botschaft schon verstanden worden ist, mag man nach den

Diskussionen der letzten Monate um die Einigung bezweifeln.

Seit dem Ende des Zweiten Weltkrieges sind die internationalen Beziehungen durch den Ost-West-Konflikt dominiert worden. Dieser Konflikt hat auch das Verhältnis zwischen Nord und Süd bestimmt, und zwar in doppelter Weise:

Wer nicht für uns war, war gegen uns. Und die Ausgaben für Rüstung überstiegen die für Entwicklungspolitik um Zehnerpotenzen. Weder der Westen, noch der Osten nahm die globalen Gefahren wirklich wahr, die sich aus dem wirtschaftlichen und sozialen Gefälle zwischen dem Norden und Süden ergaben. Und wenn es dann dazu mahnende Stimmen gab - wie die von Willy Brandts Nord-Süd-Kommission - dann beschäftigten sie die Seminare oder vielleicht solche Tagungen wie diese hier, aber selten die Regierungen und die Parlamente, vielleicht die Regierenden noch in ihren Sonntagsreden.

Ende 1978 hat die Weltbank zum ersten Mal einen Weltentwicklungsbericht veröffentlicht, der mit der Feststellung begann:

»Im Verlaufe des vergangenen Vierteljahrhunderts wurden in den Entwicklungsländern große Fortschritte erzielt. In fast allen Ländern sind die Einkommen schneller gestiegen als die Bevölkerung (...). Das wirtschaftliche Wachstum wurde begleitet von einem raschen Ausbau des Ausbildungswesens, abnehmendem An-

alphabetentum, Verbesserung in der Ernährung und den gesundheitlichen Bedingungen. (...)«

Dieser erste Bericht klingt für unsere Ohren heute geradezu unglaublich hoffnungsvoll. Aber diese hoffnungsvolle Entwicklung stagnierte nicht nur sehr bald, sie drehte sich in beinahe dramatischem Tempo um. Die Realinkommen und der Lebensstandard in den meisten Entwicklungsländern sind bei steigenden Bevölkerungszahlen kontinuierlich, teilweise auf den Stand von vor zehn, wenn nicht gar von vor zwanzig Jahren, gesunken.

Von den Mitgliedsländern der Vereinten Nationen waren 89/90:

124 Entwicklungsländer (ohne abhängige Gebiete)

23 Westliche Industrieländer

17 Staatshandelsländer.

Viele dieser 124 Länder, insbesondere in Afrika und Lateinamerika, stehen vor einer katastrophalen wirtschaftlichen Situation. Nach Schätzungen der Weltbank betrug die gesamte Auslandsverschuldung der Entwicklungsländer 1989 1320 Milliarden US-Dollar. Die Schuldendienstleistung betrug 1988 177,9 Milliarden US-Dollar, 20 Milliarden mehr als die Entwicklungsländer von den Geberländern an Entwicklungshilfe und Krediten erhielten.

Dagegen sind die Preise für Rohware bzw. Rohstoffe, die in der Hauptsache von den Entwicklungsländern exportiert werden, mithin die Waren,

mit denen sie ihre Schulden bezahlen sollen, zum großen Teil auf den Stand des Jahres 1982, wenn nicht gar darunter gesunken.

Fazit: In einem Zeitraum von wenigen Jahren wurden alle Hoffnungen auf Wohlstand und Zukunftsperspektive für die meisten Länder der Dritten Welt zunichte gemacht. Die Wohlstandsschere zwischen Nord und Süd klafft immer weiter auseinander. Die dort lebenden Menschen sind davon unmittelbar durch Hunger, Krankheit, Armut und Analphabetismus betroffen. Dies führt wiederum zu einer besonders intensiven Ausbeutung der Natur und nicht selten zu ihrer Zerstörung.

Die Vernichtung der tropischen Regenwälder hat dramatisch zugenommen. Dazu haben wir hier bereits einiges gehört. Bis zum Jahr 2050 wird damit gerechnet, daß der Bestand auf etwa 5-8 Millionen qkm von heute noch etwa 18 Millionen qkm zurückgeht. In diesem Jahr werden ca. 200.000 qkm Wald zerstört, das entspricht 80 % der Fläche der bisherigen Bundesrepublik, um einmal die Größenordnung deutlich zu machen. Nach Feststellung der Enquete-Kommission »Vorsorge zum Schutz der Erdatmosphäre« belief sich der Bestand 1980 auf 19,4 Mio. qkm, etwa 13 % der Gesamtwaldfläche der Erde. Dies bedeutete schon zu diesem Zeitpunkt die Vernichtung des ursprünglichen Waldbestandes auf die Hälfte.

Die jährliche Vernichtungsrate hat gegenüber 1980 um 90 % zugenommen. In vielen Ländern wird kaum noch Wald übriggeblieben sein.

Dieser für uns augenfälligste und folgenschwerste Eingriff in die Ökologie der Entwicklungsländer und damit des Globus hat mannigfaltige Ursachen. Ich kann hier nur auf einige kurz eingehen:

1) Die Entwicklungsländer können ihre hohe Verschuldung nur durch erhöhte Rohstoffexporte bzw. die Ausfuhr landwirtschaftlicher Produkte, die in den Ländern des Nordens nicht oder nur mit hohen Kosten produziert werden können, verringern. Dieses erhöhte Angebot führt aber wiederum zum Preisverfall auf den Weltmärkten, wovon die Länder des Nordens profitieren. Die Neigung der Industriestaaten, die Märkte gegen unliebsame Konkurrenz bei Fertigprodukten und bestimmten Landwirtschaftsprodukten abzuschotten, verstärkt das Dilemma. Vor diesem Hintergrund wird die heftige Reaktion des Chefs der brasilianischen Entwicklungsbehörde auf die Kritik aus Europa und USA wegen der geplanten industriellen Erschließung des Amazonasgebiets verständlich. Die brasilianische Regierung hält die Forderung nach mehr Schutz des Amazonasgebiets nur für einen Vorwand zum Schutz der wirtschaftlichen Vorherrschaft der Reichen. So falsch diese Einschätzung auch sein mag, »wir haben die Vorzüge der

westlichen, nunmehr auch vom Osten angehimmelten Lebens- und Produktionsweise so lange Zeit so nachhaltig angepriesen, daß die unvermittelte Warnung vor den Schattenseiten des Paradieses sofort den Verdacht weckt, die Dritte Welt solle für alle Ewigkeit als ökologischer Hinterhof der Reichen erhalten, die sich wie ehemals nur holen, was ihnen beliebt.« (Dieter Wild, SPIEGEL Nr. 37).

2) Ende des Jahrzehnts wird die Zahl der Menschen, die in den armen Ländern des Südens in absoluter Armut leben, die 1-Milliarde-Grenze überschreiten. 1989 lebten auf diesem Planeten 5,2 Milliarden Menschen. Nach Schätzung der Nord-Süd-Kommission wird ihre Zahl in neun Jahren schon 6,4 Milliarden betragen. Mehr als 40 Mio. Menschen, fast so viele wie im Zweiten Weltkrieg insgesamt umkamen, verhungern heute schon in einem einzigen Jahr. Angesichts dieser Zahlen wird deutlich, daß die meisten der Menschen in den Entwicklungsländern um das nackte Überleben kämpfen. Brandrodung bedeutet für den Kleinbauern in Brasilien eine Garantie auch dafür, im nächsten Jahr sein spärliches Auskommen zu haben. Für den Viehhirten am Rande der Sahelzone bedeutet eine große Herde die Zukunftssicherung, auch wenn die letzten Reste von Vegetation vernichtet werden. Zukunftssicherung bedeutet auch - mangels Altersversorgung -, viele Kinder zu haben. Für diese

Menschen stellt sich nicht die Frage, wieviele Kinder sie sich leisten können, sondern wie wenige.

Alles in allem: Es ist ein düsteres Bild, das ich hier zeichnen mußte. Aber ich denke, daß die Zahlen, hinter denen sich die entsetzlichen Schicksale von Millionen einzelner Menschen verbergen, die Dimension unserer Probleme deutlich machen. Wie man aus diesen Zahlen Betroffenheit machen kann, und wie aus der Betroffenheit Handlungs- und Gestaltungsfähigkeit werden kann, dies wird eine der künftigen Aufgaben der Bildungspolitik werden, die ganz schnell angepackt werden muß, und es wird auch eine Aufgabe dieses Kongresses sein, dafür Handreichungen zu erarbeiten.

Die genannten Tatsachen betreffen uns. Dafür gibt es moralische, aber auch höchst egoistische Gründe.

Willy Brandt hat 1988 in einem Vortrag vor dem Wiener Institut für Entwicklungsfragen festgestellt, wir sollten uns bewußt sein, »daß es eine moralische Mitverantwortung für die Hungernden und Benachteiligten in der Welt gibt, und daß Sich-Kümmern nicht an nationalen Grenzen Halt machen darf.« Und Kurt Biedenkopf, um einen Kronzeugen auch aus dem »anderen Lager« zu nennen, spricht in einem ebenfalls 1988 gehaltenen Vortrag vor der Stiftung Entwicklung und Frieden von der den Wohlhabenden auferlegten sozialen

Verantwortung »für den Nächsten außerhalb unserer Grenzen, insbesondere für den Norden, in den armen Ländern der Erde.« Sie umfasse die Bereitschaft zur Begrenzung und zur Veränderung von Produktion und Verbrauch, zur Öffnung der Märkte für Produkte, die wir auch selbst herstellen lassen könnten, wenn die Länder der Dritten Welt überhaupt eine Chance haben sollen, ihre Situation zu verbessern. Die Berücksichtigung dieser Dimension in der Innenpolitik werde mit politischen und ökonomischen Konflikten verbunden sein.

Ich gebe Herrn Biedenkopf recht. Es wird nicht einfach sein, eine andere Art zu produzieren und zu leben bei uns mehrheitsfähig zu machen. Moralische Appelle werden nicht ausreichen. Da braucht man gar nicht erst an Bert Brecht zu erinnern. Bildungsprozesse können vielleicht sensibel machen.

Aber, ich glaube, daß erst die Erkenntnis, daß wir selbst von der Fehlentwicklung im Süden und bei uns in absehbarer Zeit direkt betroffen sein werden, zu einer Veränderung des Verhaltens des einzelnen Bürgers und natürlich auch der Politik führen wird. Von dieser Erkenntnis sind wir noch weit entfernt. Und vorliegende abgesicherte Erkenntnisse werden kaum zur Kenntnis genommen.

Die Bundestagsenquete »Schutz der Erdatmosphäre« hat festgestellt, daß unser weltweites Öko-System in ho-

hem Maße gefährdet ist. Nach den Berechnungen der dort angehörten Klimaforscher kann für die nächsten 40 Jahre ein Temperaturanstieg von 3° Celsius, im ungünstigsten Fall von 4 bis 5° C. nicht ausgeschlossen werden. Dies würde einen Wechsel in den Klimazonen zur Folge haben, den es in der zeitlichen Geschwindigkeit und in den Temperaturhöhen in den letzten zwei Millionen Jahren - und somit in der gesamten Menschheitsgeschichte - noch nicht gegeben hat. Das hat voraussichtlich katastrophale Folgen, weil das Klimasystem »außer Kontrolle« gerät. Die Folgen sind Stürme, Wüstenbildung, Überschwemmungen, ein Anstieg des Meeresspiegels usw. Sie haben das alles gelesen. Aber die meisten von uns haben es wahrscheinlich verdrängt oder beiseite geschoben. Da geht es Ihnen kaum anders als der großen Mehrheit der Politiker.

Der Treibhauseffekt entsteht nach Angaben der Enquete-Kommission zu 70 % durch Energienutzung und FCKW-Verbrauch, an der die Industriestaaten mit nur 23 % der Weltbevölkerung mit bis zu 80 % beteiligt sind. Die Vernichtung der Tropenwälder und die Landwirtschaft tragen weitere 30 % zur absehbaren Klimakatastrophe bei, wobei der Begriff »Klimakatastrophe« eigentlich unzutreffend ist, denn Katastrophen sind plötzliche, unvorhersehbare Ereignisse. Die Veränderung des Klimas ist aber trotz aller Unwägbarkeiten mit den bekannten Folgen längst ab-

sehbar. Nicht wenige Wissenschaftler sehen in den Stürmen der letzten Jahre und in den warmen Sommern die deutlichen ersten Signale.

Mit der Zerstörung der Regenwälder, die mit den Weltmeeren ein Großteil des Kohlendioxids gebunden haben, »amputieren wir die Lunge unserer Erde«, wie es der Bonner Fotograf und Vorsitzende des Welt-Wald-Rettungs-Fonds Camillo Fischer ausdrückt. Er hat einige Berühmtheit dadurch erlangt, daß er am Dritte-Welt-Tag 1988 nach wohlgesetzten Reden von Helmut Kohl und Entwicklungsminister Klein im Palais Schaumburg das erlauchte Publikum schockierte, indem er einfach so am Mikrofon auf die Tropenwaldvernichtung aufmerksam machte. Lange hat er nicht geredet.

Das Beispiel der Erdatmosphäre verdeutlicht am besten, daß wir zusammen auf einem Planeten leben, und nicht etwa auf drei Welten.

Wir spüren dies aber auch an anderen Entwicklungen.

Der Hohe Flüchtlingskommissar der UNO schätzt die Zahl der Flüchtlinge heute auf 12 bis 14 Millionen. Allein im letzten Jahr kamen 700.000 dazu. Diese Menschen flüchten zum größten Teil vor Kriegen, die der Norden mit Waffenlieferungen in Gang hält; die Bilder der Irak-Flüchtlinge in Jordanien sind uns allen noch gegenwärtig. Die Menschen fliehen weltweit vor Hunger, der durch wirtschaftliche Ausbeutung und durch Klima-

veränderungen verursacht wird. Ist es so unwahrscheinlich, daß sie eines baldigen Tages nicht mehr nur als einzelne Asylbewerber zu uns kommen - für die der Begriff »Wirtschaftsflüchtlinge« geprägt wurde -, sondern in Massen in den reichen Norden streben, wo noch Milch und Honig fließen? Ein Fernsehfilm in der Medienwoche »Eine Welt für alle« hat diese gar nicht mehr unwahrscheinliche Zukunft eindrucksvoll inszeniert. Der Film sei für den Unterricht dringend empfohlen, weil er deutlich macht, wie hilflos wir in den entwickelten Industrieländern mit unserer bisherigen Politik solchen Veränderungen auf der Welt gegenüberstehen und gegenüberstehen werden.

Einen kleinen Vorgeschmack von dieser Zukunft haben wir nach den revolutionären Vorgängen in Osteuropa bekommen mit den dort einsetzenden Wanderungen größeren Umfangs, und die Frage, die wir in absehbarer Zeit werden beantworten müssen, ist die, ob wir uns einmauern wollen gegen solche Strömungen oder ob wir bereit sind, eine neue Politik zu machen, vielleicht auch darüber nachzudenken, ob die Alternative zum Einwanderungsland Bundesrepublik nicht nur diejenige sein kann, daß wir in erforderlichem Umfang helfen, daß die Menschen, die zu uns kommen, dort leben bleiben können mit unserer Hilfe, wo sie bisher gelebt haben. Die Menschen haben die neue Unordnung genutzt, um

sich zu Hunderttausenden gen Westen aufzumachen. Prägnantestes Beispiel, weil am auffälligsten, ist der Zug der Roma aus Rumänien. Dies ist vielleicht noch kein Hungermarsch, aber wir sind schon bei wenigen Tausend kaum noch in der Lage, die Probleme zu bewältigen. Und niemand wird glauben, daß Einmauern eine Lösung sein könnte. Wir würden dabei ein gutes Stück eigener Freiheit aufgeben.

Der norwegische Friedens- und Konfliktforscher Johan Galtung äußerte im Juli dieses Jahres die Befürchtung, daß wir die mögliche Integration des westlichen Teils Osteuropas in den Westen wegen des Wirtschaftsgefälles mit der Ausbeutung des übrigen Osteuropas, etwa als absolute Billiglohnländer, bezahlen würden. Sollten wir tatsächlich diesen Fehler, den wir mit der Dritten Welt begangen haben, wiederholen, so werden sie alle zu uns kommen. Gleichzeitig wissen wir, daß das Öko-System Erde noch schneller zusammenbräche, würden wir alle Länder auf unseren Ressourcenverbrauch anheben wollen, um künftige Wanderungen in Richtung westlichen Wohlstand zu verhindern.

Wir liefern gleichzeitig - wie das Beispiel Irak zeigt - die Waffen für die Verteilungskämpfe in der Dritten Welt. Es geht dabei ums Völkerrecht, aber es geht vor allem ums Öl. Wir sind von den Rohstoffen abhängig, wenn wir weiterhin so leben wollen

wie bisher. Mit militärischen Mitteln werden wir uns diese Rohstoffe nicht mehr lange sichern können.

Die Welt hängt wirtschaftlich, sozial und ökologisch zusammen. Politische Konsequenzen aus dieser Erkenntnis sind bisher nicht ausreichend gezogen worden.

Seit Mitte der 60er Jahre haben die Industriestaaten 0,7 % ihres Brutto-sozialproduktes für öffentliche Maßnahmen der Entwicklungszusammenarbeit in Aussicht gestellt. Die Bundesrepublik ist mit ihrer Leistung von Anfang der 80er Jahre von fast 0,5 % auf nunmehr nur noch etwa 0,4 % abgesunken. Die Arbeitsgruppe für wirtschaftliche Zusammenarbeit der SPD-Bundestagsfraktion hat im August ein Nord-Süd-Positionspapier vorgestellt, in dem die Notwendigkeit betont wird, wenigstens diese 0,7 % des BSP im dann vereinigten Deutschland schrittweise im Lauf der 90er Jahre für die Entwicklungszusammenarbeit zu verwirklichen. Dies muß in diesem Jahrzehnt geschehen, weil »die nächsten zehn Jahre darüber entscheiden werden, wie das 21. Jahrhundert aussieht; und vielleicht entscheiden sie auch über die Zukunft der Erde als Lebensraum für den Menschen«, wie es in der Einleitung des Weltbevölkerungsberichtes der UNO 1990 heißt.

Einen wesentlich größeren Raum muß dabei in Zukunft die Finanzierung der Bildung einnehmen. Bildung ist einer der Schlüsselfaktoren zur

Bewältigung der weltweiten Probleme. Bildung und Ausbildung sind entscheidende Voraussetzungen für ein vernünftiges Wirtschaftswachstum, größere soziale Gerechtigkeit und für Demokratisierung. Deshalb muß das Recht auf Bildung in den Katalog der Menschenrechte aufgenommen werden.

Die Chancen der Kinder in den Entwicklungsländern, ihre Zukunftsaussichten durch Kenntnisse im Lesen und Schreiben zu verbessern, wird von Jahr zu Jahr geringer. Die UNO hat das Jahr 1990 zum Internationalen Alphabetisierungsjahr ausgerufen. In diesem Jahr leben auf der Welt rund 1 Milliarde Analphabeten. Nach Angaben der Weltbank hatten in den letzten drei Jahrzehnten fast 100 Millionen Kinder in der Dritten Welt keine Möglichkeit, eine Schule zu besuchen. Im Jahr 2000 wird sich die Zahl der Kinder, die keine Schule besuchen, auf 315 Millionen belaufen.

Laut einer UNESCO-Studie aus dem Jahr 1990 ist in jedem zweiten Entwicklungsland der Anteil an Bildungsausgaben im Staatshaushalt zurückgegangen. Dieser Rückgang hat insbesondere die unterste Ebene des Bildungssystems getroffen, nämlich die Grundschulen und die außerschulischen Bildungsprogramme für Erwachsene. Speziell in Ländern mit hohem Bevölkerungswachstum kann das Ziel, jedem Kind einen Schulbesuch zu ermöglichen,

immer weniger erreicht werden. So sind laut UNESCO-Studie in zwei von drei Entwicklungsländern die Ausgaben pro Grundschulkind im letzten Jahrzehnt gesunken.

Daher muß angesichts der steigenden Zahl der Analphabeten die Grundbildung, vor allem in der Primarschule, als erste Voraussetzung für den Zugang zu nachhaltig wirksamer Bildung im Süden und im Norden besonders gefördert werden. Der Anteil der Ausgaben des Bundesministers für wirtschaftliche Zusammenarbeit für Grundbildung beträgt laut Antwort der Bundesregierung auf eine Kleine Anfrage der SPD-Fraktion nur 3 % der gesamten Bildungsausgaben. Angesichts der »Grundbildungskrise« in der Welt, muß es hier zu einer deutlichen Verlagerung der Fördermittel und Angebote kommen. Dabei ist es wenig hilfreich, wenn die Bundesregierung den Entwicklungsländern vorhält, daß sie unter anderem die knappe Entwicklungshilfe lieber für Projekte verwenden, bei denen sie auf ausländisches Know-How und Devisenfinanzierung angewiesen seien. Wer hat denn diesen Ländern in der Vergangenheit die Vorzüge unserer Technik angepriesen?

Und ich glaube, wir können auch die Erfahrung, die wir in unserem eigenen Gesellschaftssystem gemacht haben, insoweit auf die Entwicklungsländer übertragen, daß es keine Spitze geben kann, keine hoch-

technologische Entwicklung, keine Akademikerschaft, wenn nicht gleichzeitig in der Breite, in der Grundausbildung gefördert wird.

Willy Brandt hat im Januar in Königswinter, zehn Jahre nach Vorlage des Berichts der »Brandt-Kommission«, von einem »versäumten Jahrzehnt« für den Nord-Süd-Dialog gesprochen. Mit dem faktischen Ende des Ost-West-Konflikts eröffnet sich eine nie dagewesene Chance zu einem neuen, konstruktiveren Dialog. Gleichzeitig laufen wir aber wieder Gefahr, uns nur auf die Veränderungen in Osteuropa zu konzentrieren.

Wir werden für die Sanierung der Länder auf dem Gebiet der bisherigen DDR in den nächsten Jahren erhebliche Summen aufbringen müssen. Gleichzeitig müssen wir den Demokratisierungsprozeß in Osteuropa und der Sowjetunion finanziell massiv unterstützen, wollen wir nicht ein Chaos entstehen lassen. Angesichts dieser Situation erscheint die Sorge vieler Partner im Süden vor einem Germano- bzw. Eurozentrismus in neuem Gewand begründet. Die Reformen in Mittel- und Osteuropa könnten als billiges Alibi für ein kurz-sichtiges Beibehalten und Fortsetzen auf Europa fixierter Denk- und Sichtweisen dienen. Wir müssen der Versuchung widerstehen, die durch massive Abrüstung frei werdenden materiellen Ressourcen, die Abrüstungsdividende, ausschließlich zum notwendigen Chancenausgleich mit

der DDR und zur Unterstützung Osteuropas zu nutzen. Vielmehr müssen sie auf Dauer vorrangig und zusätzlich für die Zusammenarbeit mit den Ländern des Südens eingesetzt werden, wenn die Entspannung für die gesamte Welt Früchte tragen soll.

»Immer wieder blicken wir via Satellit aus dem Kosmos herunter auf unseren mit uns um die Sonne rasenden Planeten. Unser altes Weltgefühl bleibt davon seltsam unberührt. Die Stammbezirke unseres Nervensystems behaupten sich mit ihren alten Wichtigkeiten. Blitzschnell reagiert es auf einen Schneeball. Was soll ihm der Erdball?«, schreibt Peter Brügge sehr treffend in der SPIEGEL-Serie »Zum Überleben zu tüchtig«. Was in unserer Stadt, unserer Heimat geschieht, können wir gerade noch begreifen, Zusammenhänge aus unmittelbarer Betroffenheit verstehen. Unser Denkhorizont ist durch die Fixierung auf uns und unsere unmittelbare Umgebung, auf unser Auskommen eingeengt, trotz der Unmenge von Informationen, die uns angeboten werden. Viele Astronauten sind von ihren Missionen in ihrer Lebenseinstellung verändert zurückgekehrt. Sie haben diesen Planeten als »Eine Welt«, »als Raumschiff Erde« buchstäblich erleben, BE-GREIFEN können. Wir können unseren Kindern solch unmittelbaren Anschauungsunterricht leider nicht bieten. Wir müssen andere Wege suchen, um ihnen den gesamten Planeten als unsere gemeinsame Heimat,

als »Eine Welt« BE-GREIFBAR zu machen. Dazu bedarf es einer grundsätzlichen Umorientierung unserer Bildungsinhalte hin zu ökologischem, internationalem, globalem, zu ganzheitlichem Denken, und das ist keine Frage von ideologischen Scheuklappen, um eine Bemerkung aufzugreifen, die ich vorhin hier gehört habe. Das betrifft alle Bereiche des Bildungswesens: Schule, berufliche Erstausbildung, Weiterbildung und Hochschule. Umwelt und Fremdsprachen zum Beispiel müssen in die berufliche Erstausbildung eingehen, Fremdsprachenkenntnisse obligatorisch für alle, aber Umweltbildung, aber nicht nur in dem Sinne, daß man Techniken der Entsorgung von giftigen Stoffen lernt, sondern daß man auch lernt, sich dagegen zu wehren, daß am Arbeitsplatz giftige Stoffe eingesetzt werden. Wir brauchen in der beruflichen Weiterbildung eine Integration gerade auch von allgemein bildenden und politisch bildenden Inhalten. Das geht dann beispielsweise auch an die Adresse der Arbeitgeber, die in Nordrhein-Westfalen - jetzt scheint sich die Szene ja etwas beruhigt zu haben - immer noch reklamieren wollten, daß es Bildungsurlaub für Erwachsene nur dann geben könne, wenn er sich nur auf berufliche Bildung reduziere und konzentriere. Und wir brauchen schließlich Internationalität und interdisziplinäre Forschung und Lehre in den Hochschulen.

Von alledem sind wir noch ziemlich

weit entfernt. Wir stecken in all dem noch in den Anfängen. Aber, meine Damen und Herren, wer denn sonst, wenn nicht das Bildungswesen, sollte den notwendigen Perspektivenwechsel befördern. Ich gebe zu, daß es für Lehrerinnen und Lehrer schwierig ist, gegen den »Main-Stream« einer auf quantitatives Wirtschaftswachstum und höheren Verbrauch angelegten Gesellschaft zu schwimmen. Schließlich sind die Schulen nicht die einzige Sozialisationsinstanz. Aber einige mutige Experimente lassen hoffen – ich denke z.B. an die Abfall-Aktionen, die die Bundesschülervertretung und Landesschülervertretungen gemeinsam mit Lehrerinnen und Lehrern, mit Unterstützung von Bildungsministerinnen und Bildungsministern veranstaltet haben, oder aber an eine »Aktion internationaler Kinder-Regenwald«, die ich gerade in der Hamburger Morgenpost gefunden habe, die nun auch nach Deutschland kommt, wo jugendliche Naturschützer aus Skandinavien, England, USA und Japan inzwischen schon 25.000 ha Regenwald in den Bergen von Costa Rica gekauft haben, um auf Dauer diesen Regenwald sicherzustellen. Solche Aktionen, in denen sich Theorie, Landeskunde und Geographie mit Praxis verbindet, müßten doch einen Anreiz geben für Pädagoginnen und Pädagogen, dies nachzumachen und damit gleichzeitig auch zu erkennen, daß pädagogisches

Wirken nicht immer umsonst sein muß.

In diesen Tagen legt eine Expertenkommission des Bundesbildungsministers unter der Gesamtleitung von Professor Helmuth Becker, dem ehemaligen Direktor des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung in Berlin, einen Ergebnisbericht zur Umsetzung der Empfehlungen der Bundestags-Enquete »Vorsorge zum Schutz der Erdatmosphäre« in das Bildungssystem vor. Sie trägt den Titel »Schutz der Erdatmosphäre - eine Herausforderung an die Bildung«. Und ich finde es erfreulich, auch wenn sich es um Herrn Möllemann handelt, von dem diese Initiative ausgegangen ist, mit dem ich sonst nicht in großer Freundschaft lebe, aber ich finde es erfreulich, daß das Bundesbildungsministerium relativ früh, noch während in der Enquete-Kommission gearbeitet wurde, schon den Versuche gemacht hat, eine methodisch-didaktische Aufarbeitung dessen, was dort erkannt worden ist und an Erkenntnissen zusammengetragen worden ist, in die Wege zu leiten. Ich hoffe, Marianne Tidick, daß die Kultusministerkonferenz diese Initiative von Herrn Möllemann nicht als unzulässige Einmischung in ihre Kompetenzen ansieht.

Die Ergebnisse dieses Berichts lassen sich wegen der mannigfaltigen Themenüberschneidungen nahtlos auf die Nord-Süd-Problematik übertragen.

Die Kommission hat in ihrem Bericht für den gesamten Bildungsbereich, also von den allgemeinbildenden Schulen über die berufliche Bildung, den Hochschulen bis zu den Weiterbildungsangeboten etwa durch Volkshochschulen, konkrete methodische Hinweise, Ziele und Inhalte genannt. Ich will nur auf einige Punkte eingehen, die die Kommission zur Grundlage ihrer Arbeit gemacht hat:

Das Bildungssystem, so heißt es dort, muß Mensch und Natur als Einheit sehen. Der Mensch als Subjekt der Geschichte muß lernen, daß er selbst deren Objekt, somit Teil der Natur ist, die er traditionell als sein Wirkungsfeld betrachtet, daß alle seine Handlungen auf ihn zurückwirken, er mit der Beeinträchtigung oder gar der Zerstörung von Natur letztendlich seine eigene Lebensgrundlage beeinträchtigt oder zerstört, bildlich gesprochen: den Ast abzusägen im Begriff ist, auf dem er sitzt.

Es heißt weiter: In der künftigen Allgemeinbildung müssen Lern- und Bildungsprozesse kognitiv und affektiv so gestaltet werden, daß folgende Kompetenzen des handlungsfähigen und verantwortungsbereiten Menschen erreicht werden:

- zukunftsgefährdende selbstbestimmte Verhaltensweisen zu durchbrechen,
- subjektive Betroffenheit rational in konkretes verantwortliches Handeln zu wenden,

- den Bezug zu anscheinend fernliegenden Ereignissen herzustellen,
- für die andere Qualität von Natur- und Umweltfragen in ärmeren Ländern aufnahmebereit zu sein, und
- bei einer gerechten Verteilung der Güter auf die Welt friedlich mitzuwirken.

Die Summe dieser Kompetenzen führt in der Gesellschaft, wenn auch mit pluralistischer Ausfächerung, zu den dringend angemahnten »neuen Lebensstilen«, »neuem Wohlstandsmodell« und »globaler Ethik«.

»Umweltbildung« selbst muß als neuer zusätzlicher Sektor im Bildungswesen mit dem Inhalt »Umwelt« verstanden werden. Alle künftigen Konzeptionen zur Umweltbildung müssen dem gleichen Verständniswandel unterworfen werden, wie er für alle anderen gesellschaftlichen Bereiche erforderlich ist.

Das Bildungssystem mit seinen Institutionen und Akteuren sowie rechtlichen, organisatorischen und finanziellen Strukturen hat dabei die Herausforderung zu bewältigen, gleichzeitig aktiv, initiativ und befördernd

- die skizzierten Veränderungen nachvollziehen zu müssen und
- bereits nach neuen Maximen zu handeln.

Bildungsprozesse führen erst in mittleren oder gar längeren Fristen zu Änderungen von Bewußtsein, Ein-

stellung oder Verhalten. Auch eine neue Konzeption der »Umweltbildung« wird in ihrer weiteren Konkretisierung und Durchsetzung erhebliche Zeiträume beanspruchen. Da die menscheitsbedrohenden Gefährdungen bereits jetzt gegenwärtig sind und nach aller Wahrscheinlichkeit noch zunehmen, kommt einer zeitnahen und praxisgerechten Synchronisation von Umweltforschung, Umweltpraxis und Umweltbildung vorrangig Bedeutung zu. Letztlich kann das Umweltproblem nur angemessen gelöst werden, wenn es gelingt, im Bildungswesen die Grenzen von Theorie und Praxis ebenso wie die von Fächern und Disziplinen durch themen- und problembezogene Zusammenarbeit zu überwinden.

Mein Beitrag aus dem Zwischenbericht der Enquete-Kommission »Zukünftige Bildungspolitik - Bildung 2000« ist Ihren Materialien beigelegt. Dort habe ich die sich aus dieser Thematik ergebenden Fragen zur zukünftigen Bildungspolitik formuliert. Ich möchte daher nur noch auf zwei Überlegungen eingehen, die ich für besonders wichtig halte:

1. Wir müssen diese »Eine Welt« in die Klassenzimmer holen, also konkret erfahrbar machen. Dazu sind Städte- und Schulpartnerschaften besonders geeignet. Die Konfrontation mit der Existenz- und Lernsituation anderer Kulturen trägt dazu bei, aus nüchternen Zahlen einzelne Gesichter, Schicksale zu machen. Dies

wäre auch ein Beitrag zur Vorbereitung auf eine zunehmend multikulturelle Gesellschaft und gegen Ausländerfeindlichkeit und Fremdenhaß. Solche Partnerschaften bestanden bisher meist nur nach Europa oder Nordamerika. Immer mehr Partnerschaften werden aber auch mit dem Süden geschlossen. Diese erfreuliche Entwicklung gilt es nicht nur von Seiten der Kommunalpolitik zu unterstützen, sondern dies ist auch Sache der Landesregierungen und - nach den Möglichkeiten - auch Sache des Bundes.

2. Wir müssen zum Handeln erziehen. Auch eine umfassende Informationsvermittlung über globale Zusammenhänge wird fruchtlos bleiben, solange sich aus der Erkenntnis keine Verantwortung, also kein Tun oder Unterlassen ableitet. Es muß die Pflicht, aber auch das Recht zum Handeln vermittelt werden. Wir brauchen mehr konkretes Umsetzen des Gelernten in der Schule. Projekte mit praktischem Inhalt zum Thema müssen integraler Bestandteil des laufenden Unterrichts werden. Sie dürfen sich nicht in einer »amtlich verordneten Projektwoche« pro Jahr erschöpfen, wie Asit Datta das in seinem Beitrag zum Kongress beschreibt. Dabei bin ich mir bewußt, daß dies von den Pädagogen ein großes Engagement, aber auch eine - von der Kommission ebenfalls geforderte - bessere Ausbildung und die Möglichkeit einer flexibleren, praxisorientierten, fächerübergreifenden Unter-

richtsgestaltung erfordert. Ich kann als Bundespolitiker die Länder nur dringend bitten, der einzelnen Schule in den Lehrplänen dafür mehr Raum zu geben, und dafür auf das Einpacken des einen oder anderen überlieferten »Gegenstandes« zu verzichten.

Hier sei übrigens nebenbei bemerkt: Wenn sich der Präsident des Rechnungshofes Baden-Württemberg, Herr Otto Rundel, kürzlich fragte, was die Betreuung eines Schulleiches oder einer Wetterstation mit den Pflichten eines Lehrers und der Vorbereitung eines Hauptschülers auf den Beruf zu tun habe, so sei ihm die intensive Lektüre des Berichts der Kommission von Helmuth Becker empfohlen. Ohne das Engagement vieler Lehrer außerhalb starrer Lehrpläne hin zu praktischer und dadurch motivationsfördernder Bildung wird der Weg zu neuen Bildungsinhalten und deren Verwirklichung unmöglich sein.

Eine verstärkte Hinwendung unserer Bildungsinhalte zur Problematik des Nord-Süd-Konflikts und der damit zusammenhängenden Umweltproblematik allein kann die zukünftigen Aufgaben nicht lösen. Erziehung zur Verantwortung wird die wichtigste Grundlage dafür sein, daß junge

Menschen in ihrer individuellen Lebensgestaltung die globalen, politischen, ökonomischen, ökologischen und sozialen Probleme und Lösungen berücksichtigen.

Hans Jonas hat in seinem Buch »Das Prinzip Verantwortung« einen neuen kategorischen Imperativ geprägt:

»Gefährde nicht die Bedingungen für den indefiniten Fortbestand der Menschheit auf Erden, handele so, daß die Wirkungen Deiner Handlung verträglich sind mit der Permanenz echten menschlichen Lebens auf Erden.«

Wenn unser Bildungssystem in der Lage wäre, diesen Imperativ zu vermitteln, wären wir einen großen Schritt im Bemühen um unsere »Eine Welt« vorangekommen.

Ich möchte Ihnen und uns wünschen, daß von dieser Tagung hier Impulse ausgehen für eine andere, eine ökologische Politik im weitesten Sinne, für eine neue Reform-Phase in der Bildungspolitik, die diese Themen stärker als bisher aufgreifen müßte, aber auch für eine andere Praxis in den Bildungseinrichtungen insbesondere in den Schulen.

***Herzlichen Dank für
Ihre Aufmerksamkeit.***



Schule und Entwicklung

Paulo Freire

In gewisser Hinsicht, aber nur in einer gewissen Hinsicht tut es mir leid, kein Deutsch zu sprechen, weil wir Zeit mit der Übersetzung vergeuden werden. Aber es freut mich, in meiner eigenen Sprache reden zu dürfen. Ich kann der Versuchung einfach nicht widerstehen, eine kleine Anmerkung zu den drei Ansprachen zu machen, die heute nachmittag hier gehalten wurden. Ich möchte Euch sagen, daß ich an die historischen Widersprüche glaube und auch an die Veränderungen, die diese historischen Widersprüche im pädagogischen Bereich hervorbringen. Ich habe von 1970 bis 1980 in der Schweiz gelebt und bin oft in der Bundesrepublik gewesen. Wir haben diskutiert und wir haben gesprochen und ich muß sagen, daß mein Eindruck ist, daß sich die offiziellen Reden, die ich jetzt gehört habe, deutlich von den Reden unterscheiden, die ich damals gehört habe. Endlich ist der historische Moment gekommen, der historische Moment, den wir jetzt erleben, da dem Norden klar geworden ist, daß der Süden für ihn eine Überlebenschance darstellt. Es ist kein reli-

giöses Problem, es ist kein ethisches Problem - es ist ein Problem des Überlebens. Das bedeutet, der Inhalt des Diskurses hat sich geändert.

Ausgehend von dieser Feststellung möchte ich das Thema angehen, das mir vorgeschlagen wurde: »Schule und Erziehung«. Das heißt, ich möchte hier vermeiden, einerseits in einen überkommenen Idealismus zu verfallen, in dem das Tun-Wollen oder die Ansprüche, die wir stellen, über den materiellen Bedingungen, den materiellen Voraussetzungen, stehen. Andererseits möchte ich auch nicht in eine mechanistische Erklärung der Geschichte verfallen, da bahnt sich ein neues Bewußtsein an. Was ich klar stellen will, sind die Verbindungen, die zwischen der Erziehung und der Schule bestehen und den historischen, wirtschaftlichen, sozialen und politischen Gegebenheiten und Bedingungen. Es ist eine wechselseitige, dialektische Beziehung. Was ich klarzustellen wichtig finde im Zusammenhang »Schule und Entwicklung« ist, daß die Schule nicht der alleinige Träger der Entwicklung ist, also daß die Schule aus

ihrer eigenen Kraft heraus, aus ihrem eigenen Wunsch heraus Entwicklung machen könne, daß man einfach sagen könne: »Wenn die Schule will, dann kommt die Entwicklung.« Wenn wir darüber nachdenken, müssen wir uns ganz bewußt sein, was die Stärken und die Schwächen der Erziehung sind, was die Macht und was die Ohnmacht der Erziehung ist.

Ich beginne mit der widersprüchlichen Behauptung, daß die Macht der Erziehung in ihrer Schwäche liegt. Es ist gerade so, daß die Erziehung nicht alles kann, aber sie leistet etwas, kann etwas leisten. Die Frage, die sich die Erzieherinnen und Erzieher stellen sollen, ist: Was kann jetzt und hier für die Erziehung getan werden. In dieser Hinsicht müssen wir zurückgehen und die widersprüchliche Beziehung zwischen Subjekt und Objekt berücksichtigen. Als Subjekt bin ich kein Reflex des Objekts, ich bin nicht eine einfache Kopie der Objektivität einerseits, aber als Subjekt muß ich andererseits auch erkennen, daß ich aus der Objektivität nicht das machen kann, was ich will.

Um jetzt auf die Entwicklungsproblematik einzugehen: Man kann es nicht der Schule überlassen, die Entwicklung zu machen. Die Entwicklung - so wie die Schule - ist eine Komplexität von Problemen, und die Schule ist in ökonomischen und politischen Problemen verflochten. Das Erfreulichste, das ich feststellen kann, ist, daß

sich der Norden jetzt seiner Verantwortung für den Süden bewußt wird. Der Norden sagt das nicht einfach aus Gutwilligkeit oder Freundlichkeit, die Verantwortung des Nordens kommt daher, daß er selbst überleben will und einen korrekten Weg für dieses Überleben suchen muß.

Es ist klar: Wenn wir die Schwäche der Schule, die Schwächen der Erziehung erkennen, dann müssen wir auch sehen, welche Stärken, welche Macht die Schule hat. Die Schule ist in der Lage, pädagogisch gegen den Strom zu kämpfen. Sie kann sich gegen Widerstände wehren und genau in solchen Momenten wird die Stärke der Schule deutlich. Wenn ich heute vor Euch stehe und mich besinne auf meinen 24-Stunden-Tag, den Ihr so habt wie ich, und auf die Verantwortung, die ich trage, für ein Schulnetz in einer Stadt, die 14 Millionen Einwohner hat und 30.000 Lehrer und 1 Million Schüler, dann frage ich mich: Was für eine Erziehung muß ich denen geben, was für eine Schule muß dort geschaffen werden, was muß gedacht werden, was muß vorge schlagen werden, was muß konkretisiert werden am Ende dieses Jahrhunderts, um der Geschichte Brasiliens gerecht zu werden. Und die Frage, die ich mir stelle, ist, welche pädagogischen Vorschläge - und Pädagogik bedeutet auch: politische Vorschläge - sollen realisiert werden in der Praxis unter Berücksichtigung unserer spezifischen Möglichkeiten, der wirtschaftlichen, sozialen, politi-

schen und kulturellen Möglichkeiten, die wir haben, - nicht jene, die gut sind für Genf, denn Genf hat seine eigenen Lehrer, sondern die gut für uns sind - für die Zukunft Brasiliens im Rahmen eines ganzen Universums.

Ich möchte hier nur einige Leitlinien anführen, einige Qualitäten, die politische sind, aber pädagogisch zum Ausdruck kommen für die Entwicklung an öffentlichen Schulen. Wenn ich jetzt über die Qualitäten spreche - ich würde eher sagen: über diese pädagogisch-politischen Träume -, möchte ich jene anführen, die hier und drüben gültig sind, und jene, die nur drüben gültig sind oder die nur hier gültig sind. Ich möchte mit denen anfangen, die allgemeingültig sind: Die erste, aber nicht die allerwichtigste Qualität der Schule muß das demokratische Selbstverständnis sein, die Öffnung der Schule, die Öffnung zur Neugierde. Wir müssen die Neugierde an den Schulen fördern, wir müssen das intellektuelle Risiko fördern. Es gibt keine Kreativität ohne Risiko. Wir dürfen die Überraschungserwartung nicht unterdrücken, die Überraschung, die Kreativität fördern. Ich kann nicht verstehen, wie man hier zehn Termine, zehn Tage im voraus fest planen muß, daß man dem Unerwarteten keine Chance gibt, daß man sich nicht mehr fragen kann: wenn ich jetzt um die Ecke laufe, was kann mir da passieren, was kommt jetzt auf mich zu? Das bedeutet, daß wir Entwicklung,

Freiheit, aber auch diese kleine Dosis an Überraschung einbringen müssen.

Ich habe keine Zweifel daran, daß der Lehrende am Gelehrten, am Stoff, den er lehrt, selbst lernt. Ich bin der Ansicht, wenn der Norden den Süden lehrt - nicht belehrt, sondern lehrt -, daß er auch ein bißchen vom Süden lernen könnte, z.B diese kleine Dosis der Überraschung, der Erwartung. Wenn man dieses nicht hat, kann man sich als Toter unter den Lebenden bezeichnen.

Zusätzlich zur Suche nach einer demokratischen Schule muß in dieser demokratischen Schule tagtäglich die Kreativität gesucht werden, die Kreativität, die den Lehrenden und den Schüler umgibt, also die Suche nach der Freiheit wegen des Geschmacks der Freiheit, weil Freiheit gut ist, weil ich Freiheit mag. Insbesondere im geschichtlichen Klima, in dem wir heute leben, ist Freiheit der wichtigste Bestandteil der Bewahrung, die wir in Europa erleben. Das bedeutet: Streben nach Freiheit, weil ich eine Passion, eine Leidenschaft für die Freiheit habe. Ich sehe in dieser ganzen Bewegung viel mehr eine Passion für die Freiheit als den Wunsch nach Rückkehr zum Kapitalismus. Ich habe keinen Zweifel daran, daß die für die Freiheit permanent engagierte Schule ein imperatives Mandat der Schulen ist am Ende dieses Jahrhunderts, selbst wenn es zwischen Norden und Süden unter-

schiedliche Wege gibt, diese Passion für die Freiheit zu erleben, sie zu empfinden.

Eine andere Qualität der Schule als Bildungsinstitution ist, den Respekt für die Wissenschaft zu vermitteln, aber nicht für die Verwissenschaftlichung. Die Verwissenschaftlichung sollte entmystifiziert werden zugunsten eines seriösen, rigorosen Ansatzes der Betrachtung der Wissenschaft als solche. Man sollte Wissenschaft nicht mit »Wissenschaftismus« oder Verwissenschaftlichung, Scientismus, verwechseln und man sollte sich gegen die wissenschaftliche Naivität wenden. Es ist wichtig, daß man den Schülern in der Praxis zeigt, daß der Lernprozeß etwas Hartes ist, aber auch gleichzeitig etwas Gutes ist. Man sollte die Verbindung des Lernens mit dem Schmerz empfinden, um ihn zu vermeiden, aber man sollte auch gleichzeitig vermeiden, daß Lernen als Spiel verstanden wird. Man sollte dem Lernenden in der Praxis vermitteln, daß Lernen ein harter Weg ist, daß er hart, aber gut ist, und daß am Ende der Erfolg steht.

Die Schule muß so sein, daß sie für den Schüler Freude bietet. Ich verstehe nicht, wie Kinder traurig zur Schule gehen können. Sie dürfen nicht vor Traurigkeit und Angst zittern, wenn sie in die Schule gehen müssen. Für die Kinder muß man ein Umfeld bieten, in dem die Suche gleichzeitig eine Freude darstellt, daß das Kind begreift, daß es Spaß

machen kann, zu lernen, zu wissen. Man muß die Zusammenhänge in der Praxis vermitteln können zwischen dem Spaß und den Schwierigkeiten des Lernens, damit die Schule eben Freude macht.

Die Schule, die sich vorbereitet, in das nächste Jahrhundert einzutreten, muß ein Zeugnis für die Solidarität, den Dialog und die Verständigung ablegen, und in dieser Schule muß eine kritische Beziehung zur Autorität und deshalb auch zwischen der Autorität und der Freiheit hergestellt werden, das heißt, sie motiviert die Suche nach Freiheit, aber auch gleichzeitig das Verständnis dafür, daß es Grenzen für die Freiheit gibt, Grenzen, die berücksichtigt werden müssen. Niemals darf Autorität mit Autoritarismus (Totalitarismus) - meiner Ansicht nach ist das ein Widerspruch - verwechselt werden in dieser Welt, die wir suchen - im Norden wie im Süden -, eine brüderliche Welt. Eine Welt der Solidarität ist mit einer autoritären Erziehung nicht vereinbar.

Es ist klar, daß eine Schule, die diesen Traum erreichen wird, den Lehrenden respektieren muß, den Lehrenden in seiner Person, den Lehrenden in seinen unterschiedlichen Beziehungen zu den Machtebenen, die die Schule beeinflussen oder von denen er auch abhängig ist. Und dies führt dazu, daß die persönlichen Rechte des Lehrers respektiert werden müssen, seine persönlichen

Rechte, die sein Einkommen betreffen, die seine Fortbildung betreffen. Der Lehrer muß auch die persönlichen Voraussetzungen für diese Schule der Zukunft haben.

Ich frage mich, wie soll man das bei uns verwirklichen, wenn z.B. die Gehälter der Lehrer minimal sind, in der Tat so minimal sind, daß der Lehrer in seiner Arbeit beeinträchtigt wird. Ohne davon abzusehen, daß ein kontinuierlicher Fortbildungsprozeß bei dem Lehrenden notwendig ist - im wissenschaftlichen Bereich, im technischen Bereich - und auch eine politische Klarheit erforderlich ist, bin ich überzeugt, daß das Prinzip der Erfahrung die beste Fortbildung des Lehrenden ist, daß die kritische Reflexion über die praktische Arbeit wichtiger ist als Fortbildungslehrgänge und Konferenzen, die von sehr kompetenten Leuten vermittelt werden, daß es aber sehr wichtig ist für den Lehrenden, daß er in Seminaren auch seine eigene Praxis bearbeitet, weil ich überzeugt bin, daß die Theorie und das Wissen, das in dem Lehrenden steckt, und das er, selbst wenn er es nicht weiß, in dieser Gruppenarbeit, in dieser Seminararbeit reflektiert, daß aus dieser Praxis die Theorie kommt. In Sao Paulo haben wir die Lehrkräfte in sogenannten »Bildungsgruppen« zusammengebracht, die dazu führen, daß sie aus der Praxis, aus ihrer praktischen Tätigkeit, die theoretischen Folgerungen für ihre Tätigkeit ziehen.

Um auf die Vorträge heute nachmittag einzugehen: da sind zwei Punkte, die mein besonderes Interesse geweckt haben: das hier ausgedrückte Verständnis der Welt als Ganzes, und daß der Weg zum Verständnis dieser Welt als Ganzes interdisziplinär sein muß. Das ist eine Praxis, die wir in Sao Paulo auch durchführen. Aber der nächste Punkt, den ich jetzt hier anführen muß, ist: Man muß in dem Ort ansetzen, wo ein Kind lebt. Wenn ich sage, Sao Paulo, dann der Teil von Sao Paulo, wo dieses Kind lebt. Man muß da anfangen, wo die Lokalität der Person ist, man muß von hier und heute, von der Umwelt ausgehen und von da aus den Verständnisprozeß ausweiten. Nur von der Lokalität ausgehend kann man erst die Universalität verstehen. Man kann von niemandem fordern, daß er die Universalität versteht, ohne ausgegangen zu sein von der Erfahrung und der Erkenntnis, die er in seiner Lokalität, seiner Umwelt gemacht hat. Ich muß meine Erfahrung dort machen, wo ich lebe, und dann ein immer größeres Verständnis für die Dinge bekommen, bis ich eben zu dieser Universalität gelange.

Ich gebe jetzt ein Beispiel: Ich komme aus Recife, bin Recifeïsse. Mein Selbstverständnis, Recifeïsse zu sein, hat mich dazu geführt, daß ich aus dem Nordosten bin, und nordöstlich zu sein, hat mich zu dem Verständnis gebracht, daß ich einer Nation angehöre, daß das Brasilien ist, und weiterhin hat mich mein Ver-

verständnis als Brasilianer dazu geführt, daß ich mich auch als Lateinamerikaner verstanden habe, und als Lateinamerikaner habe ich mich letztlich als Bürger der Welt verstanden. Das ist es: man muß diese Reihenfolge gehen, man darf die Universalität nicht der Lokalität voraussetzen.

Letztlich und endlich vertrete ich eine Schule, die daran glaubt, daß die Welt der Zukunft ein Ergebnis der Veränderung des Heute ist, daß die Schule dazu beitragen muß, ein Verständnis dafür zu wecken, daß die geschichtliche Entwicklung nicht vorgegeben ist - sie ist eine Geschichte der Möglichkeiten. Diese Schule braucht ein Verständnis in allen Fächern, die gelehrt werden - sei es Mathematik, sei es Landeskunde -, daß künftige Geschichte und Entwicklung nicht etwas Vorgegebenes ist, sondern daß sie uns ermöglicht, etwas zu verändern, daß wir die Ver-

antwortung tragen, im Rahmen der Möglichkeiten die Dinge zu verändern. Dies Verständnis soll sogar so weit gehen, das Unmögliche zu versuchen, es möglich zu machen, damit der Keim für die Hoffnung gelegt wird.

Ich bin der Überzeugung, daß die Erhaltung der Welt reaktionär ist, und der Versuch, die Welt zu verändern, dadurch daß man Hoffnung in die Schule einbringt und tatsächlich versucht, die Welt zu verändern, etwas ist, das sowohl für den Süden als auch für den Norden allgemeingültig ist. Diese Schule, die die Veränderung sucht, ist noch nicht gemacht, diese Schule existiert so nicht, sie wartet auf uns, sie ist für uns eine Herausforderung.

Ich glaube daran, daß der Mensch nur Mensch sein kann, indem er versucht, seine Welt zu verändern.

World University Service

WELTBILDUNGSKONGRESS

Lehrerinnen und Lehrer

NORD SÜD KONFLIKT

BERATUNGS-AUFTRAG

WELTWEITE ZUKUNFT



Die Nord-Süd-Problematik aus der Sicht des Südens

David Simo

Ich möchte mich herzlich bei den Organisatoren für die Gelegenheit, auch mit deutschen Kollegen über die Beziehung Nord-Süd zu sprechen, bedanken. Vorhin wurde von Politik-Dialog gesprochen und zwar von Politikern, doch sehr oft erleben wir diesen Politik-Dialog als Monolog. Deswegen freue ich mich besonders, daß mir heute die Gelegenheit gegeben wurde, im Namen des Südens auch einiges von der Perspektive des Südens vorzutragen.

Als mir die Organisatoren diese Aufgabe gestellt haben, habe ich mir Gedanken gemacht, und bin zu dem Schluß gekommen, daß ich drei Möglichkeiten zur Darstellung habe: die erste Möglichkeit wäre, Theorien, die zu dieser Problematik entwickelt wurden – und zwar im Süden – hier vorzustellen, z.B. die Lücken-Theorie, die in den 60er Jahren entwickelt wurde, die Dependenz-Theorie, die in den 70er Jahren im Süden entwickelt wurde, aber auch von den

Thesen Paolo Freires zu reden, die unsere Generation sehr stark beeinflußt hat, oder aber von den verschiedenen Dissoziationstheorien, also von Abkoppelungstheorien zu reden. Ich hätte auch wohl von den verschiedenen Befreiungsversuchen reden können, also Versuche des Südens, sich von den Strängen und vom Einfluß des Norden zu befreien.

Die zweite Möglichkeit wäre gewesen, hier anhand einiger Anekdoten meine eigenen Erfahrungen über diese Beziehungen zwischen Nord und Süd vorzutragen. Ich weiß aber, welche Gefahr das Erzählen von Anekdoten birgt, und daher wollte ich auch diese zweite Möglichkeit nicht in Anspruch nehmen.

Die dritte Möglichkeit wäre dann, persönliche Anmerkungen hier vorzutragen und zu hoffen, daß diese persönlichen Meinungen nicht ideosynkretisch sind, sondern auf eine Weise – weil ich auch aus dem Süden komme – Meinungen und Positionen vertre-

ten, die allgemein für viele Leute im Süden gelten können.

Also wird mein Beitrag dahin tendieren, einige Thesen vorzutragen, die Hoffnungen und Ängste von Menschen aus dem Süden zum Ausdruck bringen. Ich gehe dabei von dem Motto der Organisatoren der Medienwoche über die Nord-Süd-Beziehungen aus: »Eine Welt für Alle«. Aber nicht so sehr die ökonomischen und die politischen Beziehungen stehen bei mir im Mittelpunkt – sie wurden bereits von verschiedenen Seiten beleuchtet -, sondern andere Beziehungen, die doch letztendlich auch die ökonomischen bestimmen.

Also heißt mein Beitrag »Leben in einer multikulturellen Welt«. Wie sehr die Welt eins geworden ist, wurde an verschiedenen Beispielen illustriert. An anderen möchte ich das auch noch demonstrieren. Die Einheit der Welt ist keineswegs ein Abstraktum, sondern wird im Alltag erlebt: Zum Frühstück trinkt man in Deutschland Kaffee aus Kolumbien, Kakao von der Elfenbeinküste, Tee aus Sri Lanka oder man ißt Bananen aus Honduras, Kiwis aus Kenia und so weiter. Der ganzen Welt begegnet man also tagtäglich auf seinem Tisch, an der Tankstelle oder am Arbeitsplatz, aber in Form von Produkten! Paradoxerweise geht dieser Verbrauch von Produkten einher mit einer totalen Ignoranz und Neugierlosigkeit über diejenigen, die sie produzieren. Die Entfremdung zwischen Produkten

und Produzenten ist ein Kennzeichen der modernen Welt. Produkte können also verbraucht werden, ohne daß einem bewußt wird, daß sie von Menschen produziert werden. Die alltägliche Berührung und Konsumtion von Produkten führt also zu keinerlei Berührung oder Kommunikation mit den Menschen, die sie hervorbringen. Sie geht sogar einher mit totalem Desinteresse und Neugierlosigkeit.

Die Einswerdung der Welt ist also von dieser Perspektive her vor allem eine Einswerdung der Welt der Produkte. Dies bedeutet keineswegs, daß es zu keinerlei Kontakten zwischen Menschen aus unterschiedlichen Ländern und Kulturen kommt. Im Gegenteil: Wir erleben eine in der Geschichte der Menschheit beispiellose Beweglichkeit von Individuen und Gruppen. Wir sind durch ein dichtes Netz von Verkehrs- und Kommunikationswegen zwischen beinahe allen Ortschaften der Erde miteinander verbunden. Ob durch den Tourismus, ob durch die Anwesenheit von Gastarbeitern in beinahe allen Ländern – und nicht nur in Europa gibt es Gastarbeiter –, ob in den Universitäten, in internationalen Treffen: der Fremde ist nicht mehr der weit weg Lebende, sondern sehr oft unmittelbar in der Nachbarschaft zu treffen. Diese ständige Berührung zwischen Völkern, diese gewaltige Vernetzung der Welt hat paradoxerweise nicht zur Völker- und Kulturanäherung geführt. Im Gegenteil – in

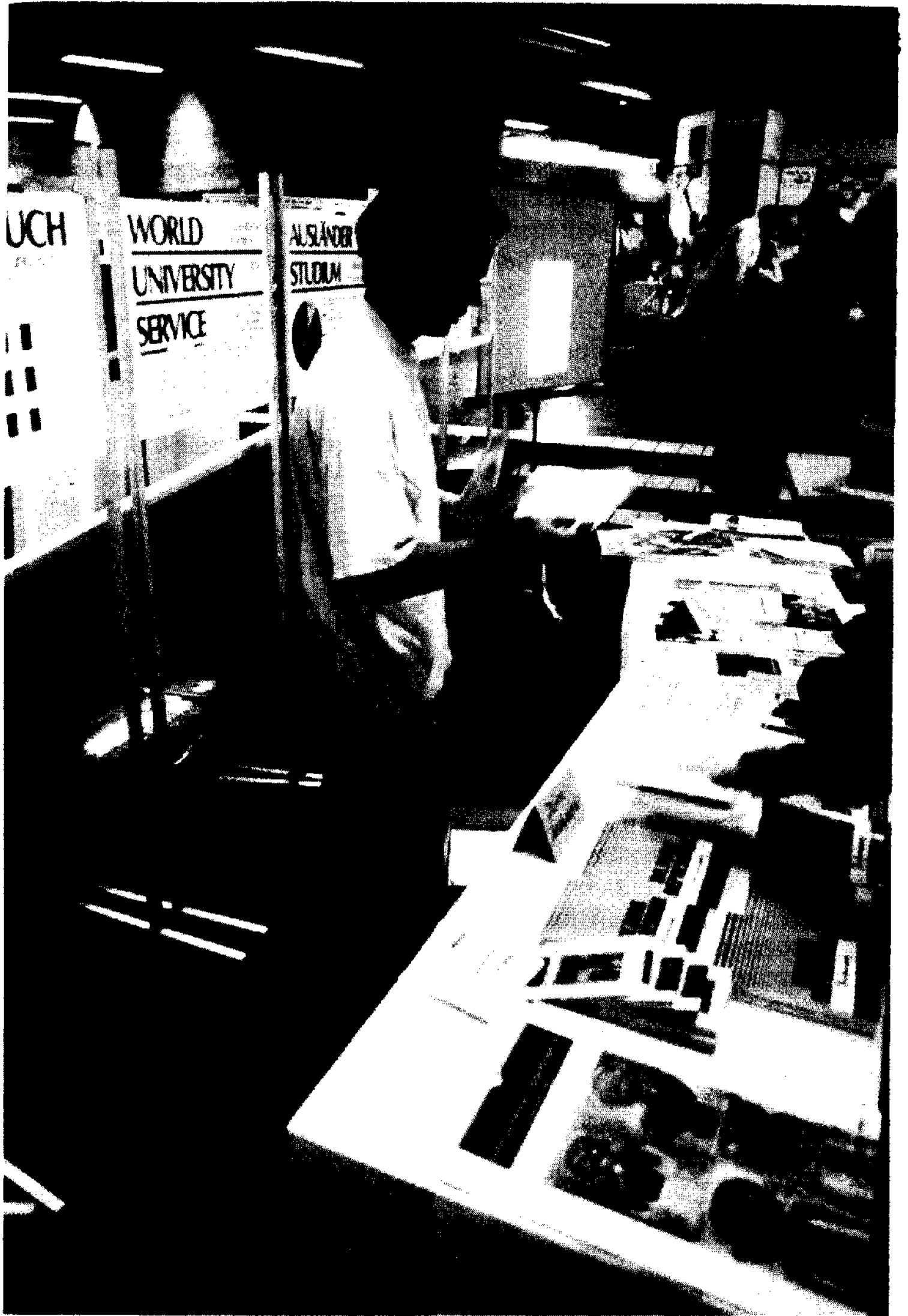
Leipzig wird ein Mosambikaner aus dem Zug geworfen, in Berlin werden Türken angepöbelt, in der Sowjetunion schießen Aserbaidschaner auf Armenier und umgekehrt, in Amerika lebt man als Schwarzer oder als Puertoricaner gefährlich, in Palästina lebt man als Palästinenser gefährlich, in Burundi schießen Tutsi auf Watussi – diese Beispiele könnte ich beliebig fortsetzen.

Wie man diese Welt auch immer beurteilen mag, sie ist das Ergebnis jenes gewaltigen Unternehmens, das Ende des 15. Jahrhunderts mit den sogenannten Entdeckungreisen einsetzte, im 19. Jahrhundert durch die imperialistischen Bestrebungen Europas beschleunigt wurde und in der totalen Ausnützung und Verarbeitung aller Weltressourcen im 20. Jahrhundert gipfelt. Die moderne Welt ist ein Werk des bürgerlichen Europas. In fünf Jahrhunderten sind die Europäer in alle Winkel der Erde und sogar des Himmels eingedrungen, haben zerstört, neugebaut, umgeformt, umstrukturiert, desintegriert, neuintegriert, missioniert, zivilisiert, kurz: die Welt nach eigenen Vorstellungen zu organisieren versucht.

Alle anderen Völker hatten nur die Wahl, entweder sich diesem prometheischen Unternehmen zu fügen oder in den Dschungel in kleinen Gruppen zu entkommen, wo die Überlebenden neuerdings durch Goldgräber und andere Abenteurer

aufgespürt werden und auf verschiedene Art und Weise vernichtet werden. Daß sich die meisten Völker gefügt haben, bedeutet nicht, daß sie sich alle bedingungslos unterworfen haben. Es gibt immer wieder welche, die querdenken und querhandeln, es hat immer wieder Widerstände und Befreiungsversuche gegeben. Aber ein Minimum an Anpassung war stets die Bedingung, um überhaupt zu überleben.

Die Welt ist also nicht ganz europäisch geworden, aber sie funktioniert weitgehend unter europäischer Regie oder nach europäischen Maßstäben. Der gewaltige Prozeß, der zur eurozentristischen Umgestaltung der Welt führte, stützt sich von Anfang an auf dreierlei: auf ökonomische Bestrebungen, auf machtpolitische Überlegungen und auf einen missionarischen Geist. In seinem religiösen oder säkularen Gewand war der missionarische Geist voller Widersprüche. Er vertrat eine mono-genetische Vorstellung der Menschheit, ging also von der Annahme aus, daß alle Menschen denselben Ursprung haben, daß sie gleich konstituiert seien und über die gleichen Potentialitäten verfügen. Damit war das Prinzip der Gleichheit aller Menschen proklamiert. Gleichzeitig wurden die Unterschiede zwischen den Völkern evolutionistisch als Platzierungsunterschiede auf einer Entwicklungsachse interpretiert, an deren Spitze der europäische Mensch selbstverständlich sich stellte.



Der Widerspruch zwischen dem Gleichheitsprinzip und der Entwicklungshierarchie wurde durch das Perfektivitätsprinzip gelöst. Trotz dieser hierarchischen Unterschiede zwischen den Völkern glaubte man, daß die Angleichung und die Gleichheit wiederhergestellt werden konnte und zwar durch die Anhebung der Unterentwicklung der unteren Völker auf das Niveau der oberen. Die Anhebung sollte durch die Erziehung geschehen, da der Mensch grundsätzlich imstande ist, sich zur Vollkommenheit zu erheben.

Das waren die Thesen der Aufklärung. Dem Europäer gebührte selbstverständlich die Aufgabe, die anderen Völker zu erziehen, zumal sie auf der höchsten Stufe der Entwicklung standen. Das Problematische und das Verhängnisvolle an solchen Vorstellungen braucht hier nicht erörtert zu werden. Es soll nur festgestellt werden, daß der missionarische Geist dem in Gang gesetzten Prozeß der Weltintegration immerhin ein Programm der Völkerkontakte und -kommunikation aufstellte und sich zwar in den Dienst anderer Bestrebungen – nämlich die ökonomischen und die machtpolitischen Bestrebungen – stellte, aber auch manchmal in Widerspruch zu ihnen geriet und den Faktor Mensch nicht nur von der Warte des unmittelbaren Profits und Interesses betrachtete. So blieb der Mensch nicht nur Mittel und Instrument, sondern auch Zweck. Die Integration aller Landstriche in den inter-

nationalen kapitalistischen Weltmarkt wurde also immer begleitet von Überlegungen über den Modus und die Möglichkeit des Zusammenlebens der so zusammengepferchten Völker. So entwickelte Goethe 1827 den Gedanken der Weltkommunikation, unter der er nicht nur den Verkehr von Produkten und Bodenerzeugnissen verstand, sondern auch eine weltweite Vermittlung von geistigen Gütern. Er sprach daher vom »Freihandel von Begriffen und Gefühlen«, die genau wie der Verkehr von Produkten das allgemeine Wohlbefinden der Menschheit steigern könnten. Seine Begeisterung für die imperialistische Erschließung der Welt basiert also auf der Hoffnung, daß dadurch die nationale Selbstgenügsamkeit überwunden wird und ein Prozeß der Länder- und Weltannäherung sich anbahnen würde, der zur Weltkultur führen würde. Der Eurozentrismus Goethes ist unverkennbar, aber er versteht unter »Weltkultur« keine Uniformisierung des Verhaltens und des Denkens unter europäischer Regie, sondern eine gegenseitige Beeinflussung der Kulturen, die die Vielfalt nicht überwindet, die Nationalkultur jeder zur Welt öffnet, sie dadurch bereichert und konsolidiert.

Warum erwähne ich Goethe hier? Ich weiß, daß man Goethe in jede Suppe tun kann, aber ich erwähne ihn hier, weil er ein Zeitgenosse des sich beschleunigenden Prozesses der Weltintegration war, weil bei ihm Hoffnun-

gen ausgedrückt sind, deren Realisierung wir in der heutigen Realität immer noch suchen. Hat der gewünschte »Freihandel von Begriffen und Gefühlen« stattgefunden? Die Frage kann nur mit »Nein« beantwortet werden. Die von Goethe enthusiastisch konstatierte fortschreitende Weltkommunikation hat sich zu einer asymmetrischen Kommunikation zwischen dem Norden und dem Süden entwickelt. In dieser ungleichen Kommunikation findet zwar ein reger Verkehr von Produkten und Bodenerzeugnissen statt, auch reisen Menschen in alle Richtungen, vom »Freihandel der Begriffe und Gefühle« kann aber kaum die Rede sein. Auch innerhalb des Nordens wird dieser Freihandel nur spärlich gefördert, geschweige denn in der Beziehung zwischen dem Norden und dem Süden.

Nur ein solcher Freihandel kann eine echte Völkerannäherung und -verständigung ermöglichen. Statt dessen erfreut sich die »nationale Selbstgenügsamkeit«, die für Goethe durch die Weltkommunikation überwunden werden sollte, einer ungebremsten Entfaltung.

Gewiß, es gibt in jedem Land – gerade im Norden – eine kleine Gruppe von Menschen, die sich für den Fremden und das Fremde interessieren. Die bulgarische Semiotikerin und Psycholanalytikerin Julia Christeva, die schon seit knapp 25 Jahren in Frankreich lebt und dort zu Ruhm und Anerkennung gekommen

ist, entwirft in einem bewegenden Buch, das sie vor kurzem veröffentlicht hat, und in dem sie unter anderem ihre eigenen Erfahrungen als Ausländerin verarbeitet, eine »Typologie der Freunde der Fremden«, wie sie das nennt, die zwar pointiert klingt, aber die Wirklichkeit prägnant erfaßt.

Sie erfaßt drei Gruppen von Menschen, die sich für den Ausländer interessieren: die Paternalisten, die Paranoiker und die Perversen. Alle haben jeweils ihre bevorzugten Ausländer und würden sie erfinden, wenn es sie nicht gäbe. Die Paternalisten haben viel Verständnis für die Probleme der Ausländer, sie haben Mitleid für ihre Lage. Sie schätzen ihr Können, aber diese Ausländer müssen anerkennen und zeigen, daß sie - die Paternalisten - ein Plus an allem haben: ein Plus an Leiden, ein Plus an Wissen, an Macht, auch an der Fähigkeit, ihnen beim Überleben behilflich zu sein.

Die Paranoiker sind in ihrer eigenen Gesellschaft ausgestoßen und fühlen sich daher durch andere Ausgestoßene, nämlich die Ausländer, angezogen. Sie wählen daher als Vertrauten einen einfachen Ausländer, dem sie ihre eigene Misere anvertrauen, die Schikane und Verfolgung, unter denen sie ständig noch mehr als die Ausländer zu leiden haben. Schließlich entdecken sie in diesem Ausländer die Ursache ihres Unglücks, denn wenn keiner ihn ver-

steht, dann deswegen, weil die Ausländer, die Usurpatoren, die Aufmerksamkeit der Öffentlichkeit total beanspruchen.

Die Perversen reduzieren den Ausländer auf ihre eigenen Phantasien und Phantasmen und können ihm nur eine sexuelle oder moralische Sklaverei anbieten. Ist denn das individuelle Verhalten gegenüber dem fremd-ausländischen Mitmenschen nur auf neurotischer Basis möglich? Auch unter den Ausländern, die im selben Land leben und dasselbe Schicksal erleiden müssen, ist das Verhältnis nicht besser, stellt Christeva fest. Jeder hat sein Phantasma der Herrschaft und des Ausschlusses. Auch als Ausländer hat jeder seinen eigenen Ausländer. In Frankreich betrachten die Italiener die Spanier als Ausländer, die Spanier die Portugiesen und die Portugiesen grenzen sich von den Arabern und von den Juden ab, die Araber distanzieren sich von den Schwarzen und unter den Schwarzen gibt es feine Abstufungen. Die Erfahrung des Ausländer-Seins erweckt nicht unbedingt Verständnis für die Lage anderer Ausländer. Im Gegenteil: Der Zwang der Abgrenzung wird stärker. Eine Identität wird künstlich rekonstruiert und wird umso stärker, als sie verloren gegangen war. Im Ausland wird die Religion der Vorfahren, die man verlassen hat, zum reinen Zeichen der eigenen Identität, an die man sich mit letzter Kraft klammert. Man wird also noch päpstlicher als

der Papst und ernennt sich selbst zum Bewahrer der Reinheit einer Lehre oder eines Glaubens. Und sogar die eigenen Eltern, von denen man diese Lehre und den Glauben übernommen hat, werden zum Abweichler abgestempelt. Die Fundamentalisten aller Couleur werden noch fundamentalistischer, wenn sie die Bindung zur eigenen ursprünglichen Umwelt verloren haben, und ein »Wir« erfinden, derweil ihre Funktion nur noch darin besteht, die Grenzen zum Anderen zu markieren. Der Ausländer bricht somit die Brücken zum anderen ab und schließt sich zum anderen ab, nachdem er selbst ausgeschlossen wurde. Damit ist der *Circulo Virtuloso* geschlossen.

Der Typologie von Christeva muß eine vierte Gruppe hinzugefügt werden, nämlich diejenigen, die sich aus politischer Motivation für Fremde im eigenen Land und im Ausland interessieren. Auch unter diesen finden sich Paternalisten und andere, bei denen ein »Helfer-Syndrom« zu beobachten ist. Bei den meisten bleibt der Fremde jedoch nur eine Idee. Er ist dann die Projektion der eigenen revolutionären oder religiösen oder sonstigen utopischen Träume. Bis auf eine kleine Minderheit, die sich in der Tat mit mancher Befreiungsbewegung solidarisiert und oft sich ihnen angeschlossen haben und dabei Krankheiten, Gefängnis und sogar Tod erleiden mußten, besteht der einzige Bezug der meisten zu den Ausländern im eigenen Land oder zu

den Fremden im Ausland nur über Bücher und Medien. Ansonsten besteht eine allgemeine Unwissenheit über die Länder und Völker, mit denen man sich solidarisch erklärt. Man schafft sich eine durchsichtige Dritte Welt, der man das Recht auf die eigene Geschichte im Grunde verweigert. Auf sie wird wie auf ein Instrument zurückgegriffen, für ihre Einzigartigkeit ist man kaum interessiert. Der Fremde wird zu einer phantastischen Mine von Illusionen. Deshalb enttäuscht er, sobald man ihn etwas näher kennenlernt. Man wendet sich angewidert ab und sucht sich ein neues Objekt, an dem man seine Fähigkeit und Bereitschaft zur Brüderlichkeit erprobt, bis man wieder enttäuscht wird.

Ob eine solche Solidaritätsideologie von kleinen Gruppen wie die Linke in der Bundesrepublik in den 60er und 70er Jahren oder von dem Staat wie in der DDR gefördert wird – das Ergebnis ist jedesmal dasselbe: Weil der Fremde nicht das sein kann, was von ihm erwartet wird, schlägt das Solidaritätsgefühl in Haß um oder bestenfalls in Gleichgültigkeit. So überrascht es nicht, wenn in der DDR der Fremdenhaß so grassiert, nachdem die Solidarität mit der revolutionären Dritten Welt jahrzehntelang als Staatsideologie propagiert wurde.

Den Verkehr der Produkte und Bodenerzeugnisse hat Europa meisterhaft organisieren können und dabei natürlich allein die eigenen Interes-

sen berücksichtigt. Aber der geistige Austausch findet nicht statt. Hier haben wir ein weiteres Beispiel dessen, was der deutsche Kulturhistoriker und Philosoph Günther Anders das »prometheische Gefälle« nennt. Mit diesem Begriff bezeichnet er die immer wachsende Asynchronisiertheit des Menschen mit seiner Produktwelt. Die Tatsache, daß von Tag zu Tag der Abstand zwischen der Perfektion der Produktion von Werkzeugen und Maschinen – und fügen wir hinzu: auch der Distribution dieser Werkzeuge und Maschinen – einerseits und der Unfähigkeit des Menschen, Schritt zu halten andererseits, immer größer wird. Durch die Produkte, die er herstellt, ist der Mensch vielleicht dabei, eine Welt zu etablieren, mit der Schritt zu halten er unfähig ist. Sie zu fassen überfordert offensichtlich seine Fassungskraft, die Kapazität sowohl seiner Phantasie wie seiner Emotionen und seiner Verantwortung. Der von Europa entfaltete Prozeß der Weltbeherrschung und Weltintegration ist in ein Stadium eingetreten, wo die Mechanismen der Herstellung von Produkten und ihres Vertriebes ein Höchstmaß an Effizienz erreicht hat und daher die Welt in einen einzigen integrierten Markt verwandelt hat. Die von Goethe und anderen gewünschte parallele Entwicklung im kulturellen und seelischen Bereich wurde nie ernsthaft in Angriff genommen und hat auch nie stattgefunden.

So sind die Menschen und die Völker

nicht up-to-date, auf dem Laufenden also der Produktion. Das Verwandlungstempo, daß den Produkten und der Welt mitgeteilt wurde, konnte der Mensch nicht mithalten. So entsteht ein Gefälle zwischen Machen und Vorstellen, Tun und Fühlen, Wissen und Gewissen. Es ist dieses Gefälle, das dazu führt, daß in der eins gewordenen Welt gleichzeitig Überfluß, Verschwendung und gar Vernichtung von Nahrungsmitteln auf der einen Seite und auf der anderen Seite Hunger und Elend möglich sind. Es ist dieses Gefälle, das dazu führt, daß Waren durch Werbung und andere Mittel weltweit propagiert werden, einem Teil der Menschen, die dieser Werbung erliegen und nach Konsum dieser Ware streben, die Möglichkeit dieses Konsums verwehrt wird. Es ist dieses Gefälle, das dazu führt, daß das Ökosystem, dessen Gleichgewicht das Leben überhaupt möglich macht, weltweit zerstört wird. Es ist auch dieses Gefälle, das perfekte Maschinen des Tötens möglich macht und die Kriege zwar aus dem Zentrum verbannt, sie aber in die Peripherie verlagert. Ich meine, man müßte doch einsehen, daß hier eine prometheische Scham notwendig ist. Dieser metaphorische Ausdruck von »prometheischer Scham« ist ein weiteres Konzept von Günther Anders: darunter versteht er die Scham vor der beschämend höheren Qualität der selbstgemachten Dinge, die den Menschen dazu verleitet, Anstrengungen zu machen, um das Gefälle

zwischen sich selbst und seiner Produktwelt zu schließen. Günther Anders betrachtet diesen Prozeß weitgehend negativ – mit Recht. Ich gebrauche diesen Ausdruck hier positiv, aber um einen anderen Prozeß zu beschreiben als Anders.

Die prometheische Scham, die ich hier für notwendig halte, ist die Scham vor der Perfektioniertheit der Weltkommunikation in dem Bereich der Medien, der Herstellung und des Vertriebs von Produkten einerseits und der Antiquiertheit, der Zurückgebliebenheit der Weltkommunikation der Kulturen, der Begriffe und der Gefühle, die allein die Völkerannäherung und -verständigung und bewirken können.

Diese prometheische Scham müßte das Gefälle zwischen einer Welteinheit der Produkte und einer Welteinheit der Kulturen und der Menschen überwinden und dadurch die Asymmetrie in der Nord-Süd-Beziehung aufheben. Gewiß, man könnte viel mehr danach streben, diese Welteinheit der Produkte und ihres Vertriebes, die ich als perfektioniert bezeichnet habe, die aber keineswegs gerecht ist, zu überwinden versuchen. Man könnte vielmehr danach streben, dieses ganze System zu überwinden und eine neue Welt erschaffen. Es hat auch verschiedene Versuche in diese Richtung vom Süden gegeben. Der konsequenteste von allen dieser Versuche war das politische Programm und die politi-

sche Praxis der Roten Khmer. Ich weiß nicht, ob das Opfer an Menschenleben, das dabei gebracht wurde, moralisch und politisch vertretbar ist. Das Experiment ist sowieso gescheitert. Der zweite radikale Versuch war die Bestrebung Khomeinis, sein Land von dem Einfluß des Westens zu befreien. Aber auch sein Versuch war problematisch – nicht wegen der Absicht, sondern wegen der Alternative, die er zu bieten hatte. Auch er mußte sich schließlich der Dynamik der Welteinheit der Produkte und ihres Vertriebs beugen. Er brauchte Waffen und mußte sein Erdöl verkaufen, und dies war nur möglich unter den Bedingungen des internationalen kapitalistischen Weltmarktes. Diese Zwänge haben notwendigerweise einen Einfluß auf die inneren Verhältnisse der jeweiligen Länder gehabt. Auch das Schicksal verschiedener Befreiungsbewegungen in der Dritten Welt ist bekannt: Einmal an der Macht erlagen viele ihrer Führungskräfte der Faszination des diskreten Charmes der Konsumwelt und des Vorteils des Bankensystems des von ihnen bekämpften internationalen Kapitalismus und wurden geschätzte Kunden der französischen Haute Couture und Schmuckgeschäfte, sowie der schweizerischen Banken. Auch der integerste unter ihnen brachte letzten Endes seinen Völkern nichts als Elend.

Ich meine nicht, daß solche Versuche total sinnlos waren, im Gegenteil! Solange das internationale Weltsy-

stem ungerecht bleibt, wird es, muß es immer solche Emanzipationsversuche geben. Man muß aber erkennen, daß solche Versuche in den besten Fällen eine reine Sysiphos-Arbeit darstellen, die zwar eine gewisse Befriedigung mit sich bringen kann, eine tatsächliche Befreiung aber nicht zu vollbringen vermag. Spätestens seit dem Zusammenbruch des sozialistischen Lagers, das eine Alternative zum internationalen kapitalistischen Weltsystem aufbauen wollte, ist es evident, daß es »Eine Welt« gibt, und diese Welt wird durch die Integration der Produktion und des Vertriebes unter kapitalistischen Gesetzmäßigkeiten bestimmt.

Es gibt keine »Andere Welt«. Und da wir nun diese »Eine Welt« haben, müssen wir daran arbeiten, sie flicken, sie bewohnbar machen. Und ich meine, daß nur eine prometheische Scham, wie ich sie eben charakterisiert habe, eine solche Anstrengung überhaupt ermöglichen kann. Die prometheische Scham ist das Bewußtsein über die Notwendigkeit der Gestaltung der Beziehungen zwischen den Völkern und Kulturen mit derselben Effizienz wie die Organisation der Welt der Produktion. Die moderne Reflektion über die Gestaltung dieser Beziehung bewegt sich zwischen zwei Polen: die universalistische und die kultur-relativistische. Die meisten Universalisten gehen ethnozentrisch vor und proklamieren die Werte ihrer eigenen Kultur zu universellen Werten, die von allen be-

folgt werden müssen. Sie setzen also die Kolonialgedanken fort. Sie etablieren eine Hierarchie der Kulturen und erkennen manchen Völkern das Recht zu, anderen Völkern die »richtigen Werte« beizubringen. Andere gehen scientistisch vor und überlassen es der Wissenschaft, allgemeine Gesetze und Werte in der Natur und im Menschen zu entdecken, die dann als universal proklamiert werden und die Beziehung zwischen den Menschen organisieren sollen. Auf diese Art werden zum Beispiel verschiedene missionarische Bestrebungen legitimiert.

Die Kulturrelativisten ihrerseits erkennen dagegen die Gleichheit aller Kulturen, leiten daraus das Recht jeder Kultur der Verteidigung der eigenen Identität ab, das »Recht, anders zu sein« heißt dann die Lösung. Als eine Strategie der Verteidigung der Schwächeren gegen die Stärkeren ist eine solche Position sicherlich vertretbar. Aber wenn man sie zum absoluten Postulat erklärt, führt sie zwangsweise zum Rückzug jeder Gruppe, jedes Volkes, jeder Kultur auf sich selbst, also zur Abgrenzung.

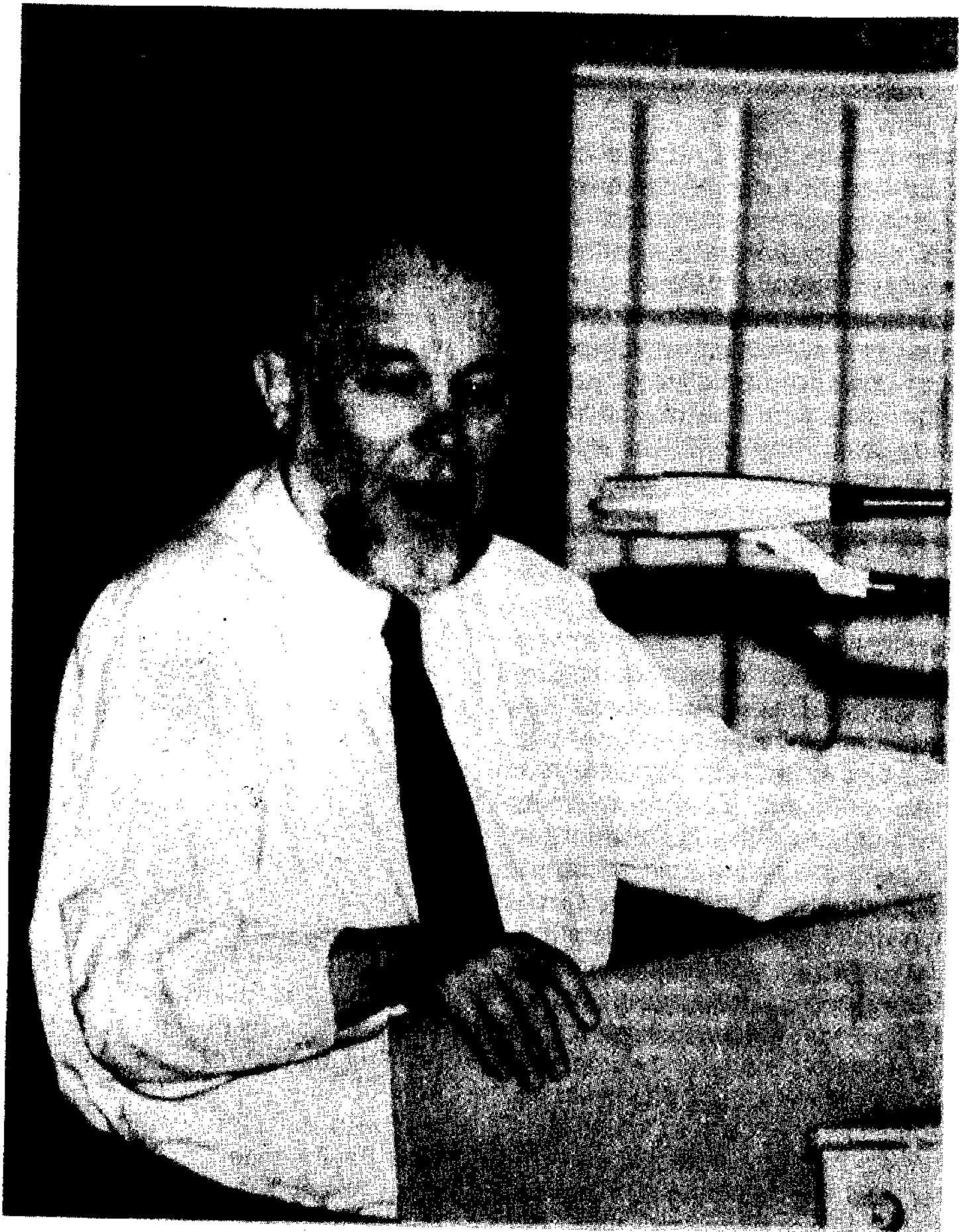
Es ist kein Zufall, wenn die Nationalisten und Neorassisten in Europa sich gerade auf solche Argumente beziehen, um das Recht der Franzosen, der Deutschen, der Italiener auf Differenz zu proklamieren und zu reklamieren, um die Überfremdung durch Zuzug fremder Völker zu bekämpfen. Auch die Apartheiddoktrin basiert ja

auf der Notwendigkeit der Abgrenzung der Kulturen zueinander und ihrer separaten Entwicklung. Diese Doktrin ist selbstverständlich nur ein a-prioristischer Legitimationsversuch eines politischen und ökonomischen Systems, aber sie kann für sich in Anspruch nehmen, die Lehre von der Unantastbarkeit der Lehre der Kulturidentität sehr ernst zu nehmen und konsequent zu verfolgen. Eine Lehre, die ursprünglich als Argument gegen nationalistische und rassistische Intoleranz erarbeitet wurde, wird somit zur Begründung dieser Intoleranz verkehrt. Das Recht auf Differenz – wenn es als absolutes Prinzip gesetzt wird – wird also fragwürdig. Die Neigung des Westens, eigene Werte als universelle zu deklarieren und alle Völker und Kulturen synchronisieren zu wollen, kann also nicht dadurch konterkariert werden, daß man nun die Identität aller Kulturen unbedingt bewahren will. Die Pluralität der Kulturen ist unbestreitbar ein Reichtum für die Menschheit und eine Welt, wo dieselben Verhaltensmuster, wo dieselbe Denkweise, dieselbe Ausdrucksweise überall anzutreffen wäre, wäre sicherlich eher eine Armut.

Die Einheit der Menschen, des Menschengeschlechts, ist aber – so glaube ich – nicht nur biologisch, sondern auch psychisch. Wenn das so ist, so muß auch ein Contract Social nicht nur auf nationaler Ebene, sondern auch auf planetarer Ebene möglich sein.

Die Erarbeitung von universalistischen Prinzipien kann also nicht grundsätzlich für unmöglich gehalten werden. Die Kulturen können auch nicht nur für so grundverschieden gehalten werden, daß keine Kommunikation zwischen ihnen möglich ist, daß sie keine Fenster zur Außenwelt besitzen, so daß nur Monologe möglich sind und keine Dialoge. Der Modus der Beziehungen zwischen Völkern und Kulturen muß nicht notwendigerweise Aggressivität und Intoleranz sein. Für jede Kultur bedeutet die totale Abschottung den geistigen Tod – das haben die Anthropologen schon mehrmals gezeigt. Und eine totale Öffnung ist natürlich auch eine Katastrophe. Von einer anderen Kultur kann man immer etwas lernen. Eine Kultur kann keiner anderen alles beibringen. Da der Zustand der Welt es keinem Volk, keiner Kultur ermöglicht, sich auf sich selbst zurückzuziehen, muß jede für sich zwischen Rückzug und Öffnung den richtigen Zwischenton finden, den schöpferischen Schock, die köstliche Dissonanz und die fruchtbaren Widersprüche lernen. Fremdenfeindlichkeit und Fremdenverachtung waren nie ein Zeichen von großer Intelligenz. Die Tatsache ist bekannt und wurde auch gezeigt: je weniger intelligent ein Bewohner des Nordens ist, desto dümmmer erscheinen ihm die anderen Völker. Die Überwindung des prometeischen Gefälles zwischen der Welt der Produkte und ihres Vertriebes einerseits und der Kommunika-

tion zwischen den Völkern andererseits steht also im Interesse der Menschheit und aller Kulturen. Sie kann nur zur gegenseitigen Bereicherung führen. Es ist die Aufgabe aller Erzieher, hier und überall daran zu arbeiten. Wenn das Gefälle zwischen Machen und Vorstellen, zwischen Tun und Fühlen, zwischen Wissen und Gewissen verschwindet, so wird auch die Notwendigkeit einer echten weltweiten Solidarität offensichtlich, dann wird es offensichtlich, daß es durchaus im Interesse des Nordens liegt, daß die Armut und das Elend in den Entwicklungsländern nicht weiter zunimmt und daß unsere gemeinsame Biosphäre nicht zerstört wird. Im Westen muß man sich dessen bewußt werden, daß es nicht möglich ist, nachdem Völker in einen Weltmarkt integriert wurden – und zwar gezwungenermaßen –, und während man ständig über neue Strategien für Exporte und Importe von Produkten und Bodenerzeugnissen nachdenkt und sogar Kriege führen möchte, man muß doch merken, daß man das nicht tun und gleichzeitig in protektionistische Selbstgenügsamkeit zurückfallen kann, um seine Prosperitätsinsel gegen Überflutung von Fremden schützen zu wollen. Leben in einer multikulturellen Welt muß also eher eine bereichernde als eine bedrohende Perspektive werden. Wenn dies nicht möglich ist, dann werden auch alle Ausländergesetze die Überflutung nicht verhindern können.



Schule und Dritte Welt

Von Wien 1970 bis Köln 1990 –
eine kritische Übersicht

Dieter Danckwortt

Die drei Phasen in der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit

Sechs bildungspolitische Kongresse haben zwischen 1970-1980 zu Fragen der Dritten Welt Stellung bezogen. Der 7. Kongreß in Köln 1990 knüpft an die vorangegangenen Debatten an. Sie sollen deshalb hier vorgestellt werden.

Die Grundlage für die Datensammlung lieferte die Bibliothek und das Archiv der Zentralen Dokumentation der Deutschen Stiftung für internationale Entwicklung (DSE) in Bonn.

Warum hat sich die Fachdiskussion der Pädagogen auf die siebziger Jahre konzentriert? Bei näherer Analyse läßt sich diese Frage dadurch beantworten, daß es drei unterschiedliche Phasen in der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit gab.

In den sechziger Jahren wurden die meisten entwicklungspolitischen Trägerorganisationen aufgebaut, 1961 ein besonderes Bundesmini-

sterium für »wirtschaftliche Zusammenarbeit« geschaffen. Schon dieser Name sagt, daß kulturelle und pädagogische Fragen nicht im Vordergrund standen und die Aufmerksamkeit in dieser optimistisch-naiven Phase ganz auf die Projekte und Programme in Übersee gerichtet war.

Erst in den siebziger Jahren wurde deutlich, daß »Entwicklungshilfe« auch eine Basis im eigenen Land haben und dazu ein Bewußtsein für die Probleme und Aufgaben vorhanden sein muß. Es ging auch um einen Legitimationszwang für die eingeleiteten Maßnahmen. Dabei mischten sich selbstkritische mit idealistisch-optimistischen Stimmen. Man hatte sozusagen die Entwicklungsaufgaben in der eigenen Gesellschaft entdeckt.

Die achtziger Jahre können als Phase der Ernüchterung bezeichnet werden und gleichzeitig als Jahre der Umorientierung. Man stellte fest, daß die Realisierung der vielen Tagungsempfehlungen nur selten gelang, weil das eigene Bildungssystem sich

als weitgehend desinteressiert und konservativ zeigte. Weitere Kongresse lohnten sich nicht, zu viel war unaufbereitet. Andererseits wuchs die Zahl entwicklungspolitischer Aktionsgruppen, die nach der Studentenbewegung der sechziger Jahre entstanden waren; die Friedens- und Umweltbewegung schuf ein neues Bewußtsein für globale Zusammenhänge und zwang die »Entwicklungspädagogen« zum Umdenken. Erst Ende der achtziger Jahre zeigten sich in gemeinsamen Aktionen wie der des Europarates oder der europäischen Medienwoche »Eine Welt für alle« 1990 eine neue Bereitschaft zum pädagogischen Erfahrungsaustausch.

Was aber haben uns dabei die Ergebnisse der Debatten auf den Kongressen der siebziger Jahre zu sagen?

Die sechs Tagungen und ihre Empfehlungen in den siebziger Jahren

Die wichtigsten Tagungen zum Thema fanden statt in:

Wien, 7. - 11.4.1970 (Wiener Institut für Entwicklungsfragen)

Berlin, 18. - 20.6.1970 (Deutsche Stiftung für Entwicklungsländer)

München, 3. - 5.12.1973 (Bayerisches Kultusministerium)

Saarbrücken, 27. - 28.1.1977 (Gesellschaft für Entwicklungspolitik)

Hannover, 7. - 8.3.1977 (Deutsche UNESCO-Kommission)

Essen, 31.8. - 2.9.1979 (Nationale Kommission für das internationale Jahr des Kindes)

Nach diesen Tagungen der siebziger Jahre führte die Bundeszentrale für Politische Bildung noch Seminare durch (so in Bielefeld im Dezember 1984), die jedoch nicht mehr den Schwerpunkt der entwicklungspolitischen Öffentlichkeitsarbeit hatten, sondern neue Ansätze in der politischen Bildung suchten.

Auch innerhalb der einzelnen Trägerorganisationen wie z.B. der kirchlichen Hilfswerke trafen sich Pädagogen, jedoch nicht mehr auf der breiten Ebene wie in den siebziger Jahren.

Die Empfehlungen der sechs Kongresse, die hier zusammengestellt wurden, betreffen 16 verschiedene Themen, wobei jeweils die erste Erwähnung in Klammern dahinter angegeben ist:

- **Verpflichtender Lehrinhalt für alle Schulformen und Stufen**
(München 1973, Empfehlung I 1-6 und Saarbrücken 1977; Diskussion mit dem Schulausschuß der KMK gefordert; Seite 183)
- **Differenzierte Aufgabenbeschreibung für Schulstufen**
(München 1973, Empfehlung Nr. II)

- Einbeziehung der berufsbildenden Schulen
(Saarbrücken 1977, Seite 185)
- Lernziel: Kritisches Problembewußtsein und Einsicht in die gegenseitige Abhängigkeit
(Wien 1970, Seite 11)
- Hauptthema (Gegenstand). Strukturveränderungen in der eigenen Gesellschaft
(Wien 1970, Seite 12, und München 1973, Empfehlung I/6)
- Zielgruppen des Dialogs (für weitere Konferenzen)
 - Bildungsplaner und Entscheidungsträger
(Parteien, Kirchen etc.)
 - zuständige Beamte in Schulbehörden
 - Schulbuchautoren und -verleger
 - Fachdidaktiker
 - Lehrer aller Schularten
 - Studierende der Pädagogik und ihre Verbände
 - Schüler und ihre Organisationen
(Wien 1970, Seite 13-14)
- Analyse von Lehrplänen und Lehrmitteln zum Thema Dritte Welt
(Wien 1970, Seite 9)
- Interdisziplinäre Entwicklung von Curricula zum Thema Dritte Welt
(Wien 1970, Seite 10)
- Empfehlungen zur Didaktik und Methodik
(München 1973, Seite 162-171)
- Maßnahmen der Lehrerbildung und Fortbildung
(Wien 1970, Seite 14)
- Erstellung von Unterrichtsmateria-

lien bzw. Richtlinien dafür
(München 1973, Empfehlung Nr. III und Saarbrücken 1977, Seite 185)

- Unterstützung durch Schulfunk- und Bildungsfernsehen
(Saarbrücken 1977, Seite 184)
- Stärkere Berichterstattung in der Pädagogischen Fachpresse
(Saarbrücken 1977, Seite 184)
- Unterstützung durch Lehrerverbände und Gewerkschaften
(Saarbrücken 1977, Seite 184)
- Schaffung einer Clearing- und Koordinationszentrale (Pädagogisches Zentrum Dritte Welt)
(Wien 1970, Seite 15-16, und Saarbrücken 1977, Seite 184)
- Zentrale Lehrmittelsammlung zum Thema Dritte Welt
(Saarbrücken 1977, Seite 184)

Bilanz Ende der achtziger Jahre und Vorschau auf die neunziger

Nach den Kongressen zum Thema Schule und Dritte Welt in den siebziger Jahren lassen sich die Entwicklungen in den achtziger Jahren bis zum derzeitigen Stand wie folgt zusammenfassen:

- Auf fast allen Kongressen wurde eine Fortsetzung des Erfahrungsaustausches von den Veranstaltern gefordert. Es blieb jedoch bisher immer bei »Eintagsfliegen«

(von den internen Zusammenkünften des »Arbeitskreises Grundschule« und der »UNESCO-Modellschulen« sowie der kirchlichen Werke einmal abgesehen).

Keiner der bisherigen Träger der 6 dargestellten Tagungen zwischen 1970-1980 hatte die Mittel für eine längerfristige Organisation des Erfahrungsaustausches.

- Auf fast allen Kongressen wurde die Einrichtung einer Koordinierungs- bzw. Arbeitsstelle gefordert. Die entsprechenden Verhandlungen zwischen BMZ und KMK scheiterten. Die Kirchen finanzierten eine solche Stelle nur vorübergehend und nur mit wenigen Honorarkräften. Die einzigen dauerhaften Planstellen in diesem Bereich befinden sich im BMZ (Referat 202 mit 1-2 Mitarbeitern) und in privaten Trägerorganisationen (als »Bildungsreferenten«), letztere sind aber überwiegend im außerschulischen Bildungsbereich tätig und hoffnungslos überlastet.
- Die Zusammenarbeit mit den Pädagogischen Hochschulen wurde in den sechziger und siebziger Jahren zusammen mit deren Dachorganisation von der Deutschen Stiftung für Entwicklungsländer (DSE) kontinuierlich durch Tagungen gefördert. Da die Hochschulen sich jedoch trotz aller Bemühungen nicht in der Lage sahen, eine eigene Arbeitsgemeinschaft auf die

Beine zu stellen, wurde die Förderung durch die DSE eingestellt. Ebenso blieb die Behandlung des Themas in der Pädagogischen Wissenschaft gering, trotz einer steigenden Zahl von Aufsätzen in Fachzeitschriften, insbesondere im Fach Geographie.

- Die Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder (KMK) führte am 21./22. April 1983 ein erstes Gespräch auf ihrer 214. Plenarsitzung mit Bundesminister Warnke, jedoch ohne größere Auswirkungen. Sie hat zwar mehrfach zur entwicklungspolitischen Bildungsarbeit Stellung genommen, sich jedoch in ihrem Schulausschuß nur am Rande mit dem Thema beschäftigt, weil sie im Prinzip »Sonderwünsche« einzelner Themenbereiche wie Frieden, Umwelt und Entwicklung als zusätzliche Belastung des sowieso schon überfüllten Lehrplanes ansieht.
- Das »Arbeitskreis Grundschule e.V.« - Projekt mit seiner »Arbeitsstelle Dritte Welt in der Grundschule« in der Universität Bremen unter Leitung von Prof. Dr. Rudolf Schmitt ist neben dem Büro der UNESCO-Modellschulen in der Deutschen UNESCO-Kommission die einzige kontinuierlich arbeitende Einrichtung im Schulbereich, welche einen ständigen Erfahrungsaustausch unter Lehrern/innen fördert. Es gibt zwar auch Seminare für Lehrkräfte in

den Heimvolkshochschulen der politischen Stiftungen und anderen Erwachsenenbildungseinrichtungen, jedoch nicht langfristig geplant und koordiniert.

- Die Bedeutung des Medieneinsatzes im Schulunterricht hat in den letzten Jahren zugenommen. Das Filmangebot ist erheblich gewachsen und kaum noch überschaubar. Ebenso steigt der methodische Einsatz von Simulationsspielen und Theater und das Angebot dafür in der Literatur.

Schließlich gibt es verstärkte Informationsangebote für einzelne Themenbereiche und Länder, das breiteste durch die Zentrale Dokumentation der DSE in Bonn.

- Die Einbeziehung der Schulen in Städte- und Länderpartnerschaften mit der Dritten Welt nimmt zu. Immer mehr Kommunen entwickeln eigene »Nord-Süd-Programme«, die wiederum durch ein Büro der kommunalen Spitzenverbände in Mainz gefördert werden. Viele Lehrkräfte sind an der Arbeit lokaler entwicklungspolitischer Aktionsgruppen beteiligt.

- Der Schwerpunkt der entwicklungspolitischen Bildungs- und Öffentlichkeitsarbeit und ihres Arbeitskreises AEBÖ, der die Aktivitäten auf seinen Jahrestagungen verfolgt (z. Zt. federführend: AGEH in Köln) und alle wichtigen Trägerorganisationen umfaßt, liegt jedoch nicht im Schulbereich,

sondern in der Erwachsenenbildung (siehe dazu auch: Veranstaltungskalender der DSE) und dort wiederum in den Bereichen politische Bildung und interkulturelle Begegnung. Zunehmend werden auch Rückkehrer aus Entwicklungsdiensten, Auslandsschulen, GTZ-Projekten etc. dabei aktiv.

Aus diesen Entwicklungen der achtziger Jahre lassen sich für die neunziger folgende Trends und Forderungen ablesen:

A) Entwicklungspolitik wird kein Sonderthema im Schulunterricht bleiben, sondern ein integraler Bestandteil der globalen Existenzfragen werden, die in den verschiedensten Schulfächern zu behandeln sind.

B) Vorhandene Informations- und Medienstellen müssen zur Versorgung der Schulen mit aktuellem Unterrichtsmaterial vernetzt werden, um den interessierten Lehrkräften schnell, gezielt und qualitativ optimal helfen zu können. Übersichten sind dazu dringend nötig.

C) Besondere Aufmerksamkeit verdienen in Zukunft die Lehrerbildung und -fortbildung, weil hier ein Bewußtsein für die Öffnung der Schule zur Welt und für globale Abhängigkeiten geschaffen werden muß, und die Behandlung des Themas Dritte Welt in den Berufs- und Fachschulen, die bisher vernachlässigt wurden, aber von der Europäisierung des Marktes und damit der eigenen

Strukturänderung besonders betroffen sein werden.

D) Der pädagogische Erfahrungsaustausch muß intensiviert werden, da das Bildungswesen und auch die Entwicklungspolitik sich in Zeiten des gemeinsamen europäischen Zusammenwachsens von West und Ost rapide ändern werden. Hierbei muß dezentral, d.h. von den Bundesländern her, vorgegangen werden.

E) Neue Lehrmittel und Informationsmaterialien werden in ausreichendem Umfang von privaten Verlagen und Trägerorganisationen produziert werden; das Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit sollte sich deshalb mehr auf die Förderung des Dialogs zwischen den Produzenten und Konsumenten sowie zwischen den zuständigen Institutionen konzentrieren und nicht selber als Produzent auftreten. Zum Dialog gehört auch die Zusammenarbeit zwischen pädagogischer Wissenschaft und Praxis, die bisher vernachlässigt wurde.

Anhang:

Ausgewählte Literatur zum Thema

1) Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus - Staatsinstitut für Schulpädagogik München:
Bericht über das Informationsseminar zur Darstellung der Probleme der Entwicklungsländer im Schulunterricht vom 3.-5.12.1973 in München

(Inhalt: Referatstext und Empfehlungen)

2) Bülow, Dorothee und Decker-Horz, Sabine:

Die Darstellung der Dritten Welt im Schuliunterricht

Forschungsbericht des BMZ, Band 54

Weltforum Verlag, Köln, 1984

(inhalt: Rahmenrichtlinien der Länder, Unterrichtsmodeile und Materialien, Die Themen in der Lehrerausbildung und Fortbildung, Inhaltsanalyse der Angebote, Lehrerbefragung)

3) Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit:

Schriftenreihe »Schule und Dritte Welt«

Texte und Materialien für den Unterricht

ca. 40 Hefte, 1970-1980

(inhalt: Beschreibung von Unterrichtsmodellen, Darstellung von Unterrichtsmaterialien)

4) Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit:

Untersuchung der geltenden Richtlinien der jeweiligen Kultusministerien für Schulbuchautoren bzw. -verleger. Eine Untersuchung des Instituts für Sozialforschung an der Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt/Main.

(in Schriftenreihe »Schule und Dritte Welt« Nr. 6), Bonn, 1970

5) Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit:

Dokumentation der Lehr- und Bildungspläne der einzelnen deutschen Bundesländer in Zusammenhang mit

Problemen und Fragen der Entwicklungshilfe bzw. Bewegungen in der Dritten Welt

(in Schriftenreihe »Schule und Dritte Welt« Nr. 7), Bonn, 1970

6) Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit:

Dritte Welt im Wandel

Unterrichtseinheit für die Sekundarstufe

Lehrerheft/Schülerheft

Redaktion; Prof. Dr. K. Engelhard

Omnia Verlag, Bonn, 1990

(Inhalt: Unterrichtseinheit)

7) Bundeszentrale für Politische Bildung:

Zur Methodik des Lernbereichs Dritte Welt

Schriftenreihe, Heft 118, Bonn, 1977

(Inhalt: 14 Referatstexte zu fachübergreifendem Unterricht Curriculumentwicklung, Filmarbeit)

8) Bundeszentrale für Politische Bildung (Hrsg.):

Dritte Welt und Entwicklungspolitik

Schriftenreihe, Band 241, Bonn 1986

(Inhalt: Referate und Materialien der Tagung in Bielefeld 1984)

9) Danckwortt, Dieter:

Schule und Dritte Welt - Eine Dokumentation von Tagungsergebnissen 1970-1977

Deutsche Stiftung für internationale Entwicklung

Information 29-68-80, Bonn 1979, vervielfältigt

(Inhalt: Zusammenfassung der Tagungsempfehlungen)

10) Deutsche Stiftung für Entwick-

lungsländer (DSE):

Darstellung der Probleme der Entwicklungsländer in Schulbüchern

Bonn, 1970, DOK Nr. 511, vervielfältigt

(Inhalt: Bericht über ein Expertengespräch vom 18.-20.6.1970)

11) Deutsche UNESCO-Kommision:

Stand des entwicklungspolitischen Unterrichts in der Bundesrepublik Deutschland

Bonn, 1973, vervielfältigter Bericht

(Inhalt: Deutscher Teil einer 6-Länderstudie der UNESCO)

12) Deutsche UNESCO-Kommision:

Schule und Dritte Welt

Referate und Diskussionen eines öffentlichen Forums anlässlich der 11. Didakta Hannover 7.-8. 3. 1977

Bonn, 1977, vervielfältigt

(Inhalt: Referatstexte)

13) Fohrbeck, Karla; Wiegand, Andreas I.; Zahar, Renate:

Heile Welt und Dritte Welt - Medien und politischer Unterricht.

Schulbuchanalyse.

Leske Verlag, Opladen, 1971.

(Inhalt: Analyse Schulbuchmarkt, Nachfrage und Angebot, Inhalte, Schulpraxis)

14) Gesellschaft für Entwicklungspolitik:

Dritte-Welt-Problematik im Schulunterricht

Dokumentation einer Fachexpertentagung in Saarbrücken vom 27.-28.1.1977

GEP-Dokumentation, Heft 3
(Inhalt: Referatstexte und Materialien, Empfehlungen)

15) Hug, Wolfgang (Hrsg.):
Die Entwicklungsländer im Schulunterricht

UNESCO-Institut für Pädagogik,
Hamburg, 1962

(Inhalt: Aufsätze zu didaktischen und methodischen Fragen, Unterrichtsbeispiele, Bibliographie)

16) Meueler, Erhard:
Lernbereich Dritte Welt
Patmos-Verlag, Düsseldorf, 1972
(Inhalt: 12 Aufsätze)

17) Meueler, Erhard und Schade, K. Friedrich (Hrsg.):
Dritte Welt in den Medien der Schule
- Analyse und Konstruktion von Unterrichtsmodellen
Verlag W. Kohlhammer, Stuttgart, 1977

(Inhalt: 22 Aufsätze)

18) Nationale Kommission für das Internationale Jahr des Kindes, Redaktion Jörg Becker:
Die Dritte Welt in Schule und Jugend-

arbeit

Referate und Arbeitsgruppenergebnisse des entwicklungspädagogischen Workshops in Essen vom 31.6.-2.9.1979

Haag Herchen, Frankfurt, 1980
(Inhalt: Referatstexte, Gruppenberichte)

19) Sandhaas, Bernd und Zanolli, Gabriele (Red.):

Dritte Welt im Unterricht - Unterrichtsmodelle und Materialien auf dem Prüfstand

Tübinger Beiträge zur Friedensforschung und Friedenserziehung, Bd. 2

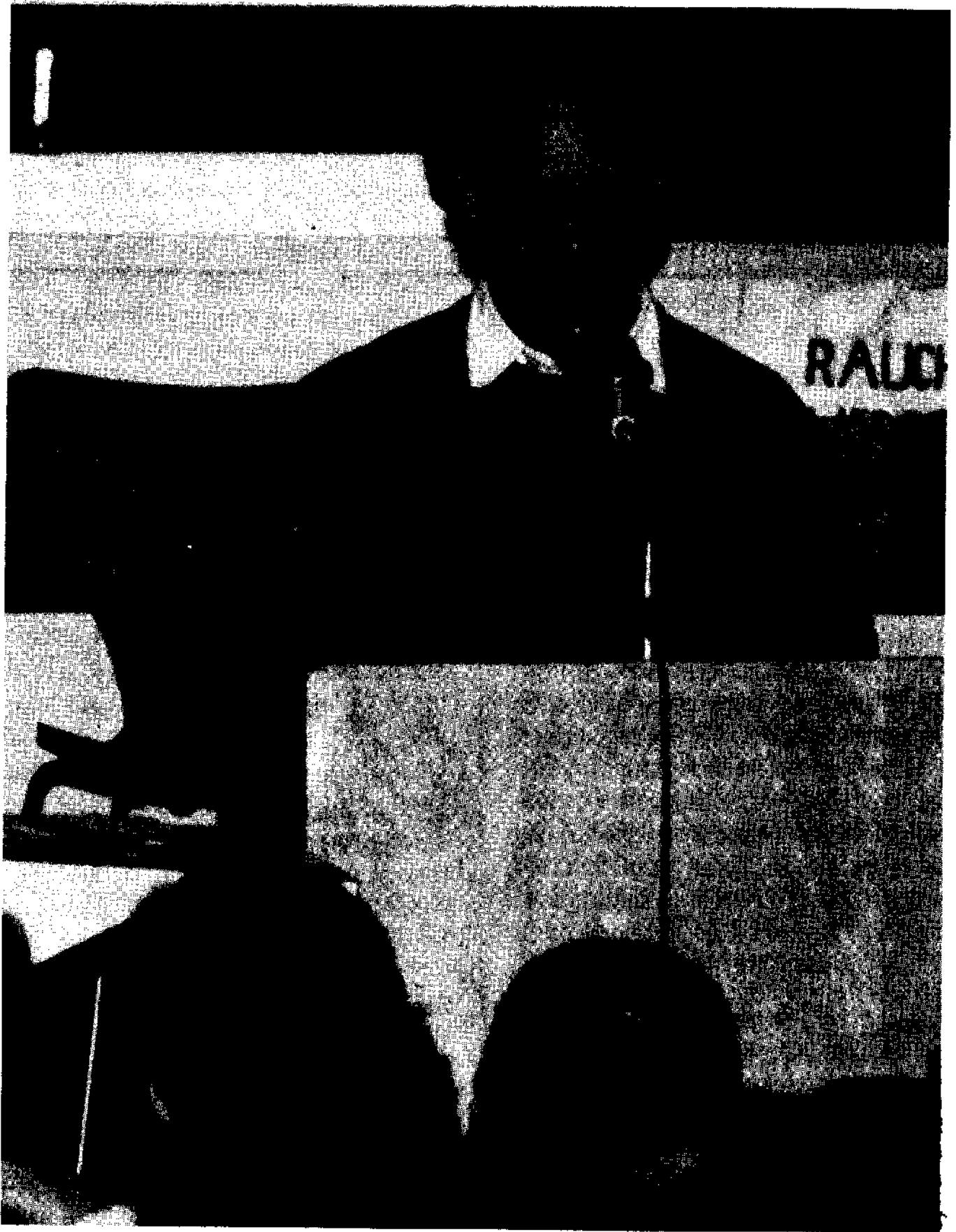
Waldkircher Verlagsgesellschaft, Waldkirch, 1976

(Inhalt: 70 Beschreibungen von Unterrichtsmaterialien und Materialien)

20) Wiener Institut für Entwicklungsfragen:

Schule und Dritte Welt
Konferenzbericht 7.-11.4.1970

(Inhalt: Texte der Referate und Arbeitsgruppenberichte)



Schule und »Dritte Welt«

Prinzipien einer erprobten Praxis

Rudolf Schmitt

Hätte ich diesen Vortrag vor elf Jahren - 1979, im Internationalen Jahr des Kindes auf dem bundesweiten entwicklungspädagogischen Workshop in Essen gehalten, dann hätte ich sicher nicht den Mut gehabt, den Untertitel »Prinzipien einer erprobten Praxis« zu wählen. Jetzt - elf Jahre danach - habe ich den Mut; denn ich kann mich nun auf eine langjährige, kontinuierliche, bundesweit erprobte Unterrichtspraxis im Lernbereich »Dritte Welt« - zumindest für den Elementar- und Primarbereich - beziehen, wenn ich heute meinem Auftrag nachkomme, Sie in die Möglichkeiten und Chancen eines entwicklungsbezogenen Unterrichts - was das auch immer heißen mag - einzuführen.

Ermutigt haben mich allerdings nicht nur eigene Arbeiten bzw. die Erfahrungen der vielen Grundschullehrerinnen und -lehrer und Kindergärtnerinnen, die in unserem Projekt »Dritte Welt in der Grundschule« mitgearbeitet haben, ebenso hilfreich finde ich viele Projekte und unterrichtspraktische Veröffentlichungen der

letzten zehn Jahre, die zeigen, daß allenthalben auf dem Sektor »Schule und 'Dritte Welt'« nachhaltig und intensiv gearbeitet wurde. Stellvertretend will ich einige nennen, beileibe nicht alle: die Schweizer Aktion 3.-Welt-Kinderbücher, welche viele spannende Arbeitsmappen hervorgebracht hat, die bewährten Unterrichtspakete von »Misereor«, »Brot für die Welt«, »Terre des Hommes« und vom »Deutschen Komitee für UNICEF«, ebenso von »Dritte-Welt«-Häusern bzw. -Läden.

Auch speziell für die Sekundarstufen hat sich einiges getan. Erwähnen möchte ich die zwölf Unterrichtseinheiten, die Asit Datta unter dem Titel »Projektwoche Dritte Welt« veröffentlicht hat, und die vom Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit in hoher Auflage verbreitete, sehr informative Schülerbroschüre nebst Lehrerband »Dritte Welt im Wandel«.

Ein »Meilenstein des Fortschritts« ist der am 9. September 1988 erschienene Bericht der Kultusministerkon-

ferenz »Zur Situation des Unterrichts über die Dritte Welt«, wie auch die Beteiligung der Kultusministerkonferenz an der Ausrichtung dieses Bildungskongresses gar nicht hoch genug eingeschätzt werden kann. Zeigt sich doch in diesen beiden Ereignissen zum ersten Mal deutlich, die **gemeinsame** Verantwortung der elf Bundesländer für eine ausreichende Verankerung des Themas »Dritte Welt« im Bildungsauftrag aller Schulen.

Wer den KMK-Bericht, insbesondere die elf Einzelberichte der Länder, aufmerksam liest, wird allerdings nicht nur beglückt sein, sondern sehr schnell auch die Mängel - zumindest die Mängel des offiziellen entwicklungsbezogenen Unterrichts - erkennen können.

Im ersten Teil meines Vortrags möchte ich diese Mängel offenlegen, die durchaus auch die inoffizielle Praxis des entwicklungsbezogenen Unterrichts in der Schule betreffen.

Der zweite Teil wird dann den inhaltlichen Fragen eines erfolgversprechenden Unterrichts im Lernbereich »Dritte Welt« gewidmet sein. Dazu finden sich übrigens einige bemerkenswert fortschrittliche Aussagen im allgemeinen Teil des besagten KMK-Berichts.

Im dritten Teil werde ich sehr praktisch auf die didaktisch-methodische Realisierung eines entwicklungsbezogenen Unterrichts eingehen.

In Sonntagsreden gewollt, halbherzig durchgeführt.

In den Präambeln der Lehrpläne aller Bundesländer - von der Grundschule bis zur Sekundarstufe II, für alle Schulstufen, aber auch für alle Schulformen - werden ganz selbstverständlich, meistens mit Berufung auf die Landesverfassung, folgende allgemeine Erziehungs- und Unterrichtsziele genannt: Völkerverständigung, Friedensliebe, Toleranz, Welt-offenheit, soziale Verantwortung, Kritikfähigkeit, Kooperationsfähigkeit und vieles mehr. Wenn die gleichen Lehrpläne in den Fächern zur Sache kommen, dann versickern diese hehren Zielsetzungen; ein konkreter Zusammenhang zwischen den fachlichen Inhalten und den übergeordneten Zielen ist kaum zu erkennen, bzw. nur mühsam herzustellen. Es geht sogar so weit, daß in manchen Lehrplänen entsprechende Lehrstoffe gar nicht auftauchen. Würde man z.B. dem KMK-Bericht aus dem Jahr 1988 Glauben schenken, dann hätte das Thema »Dritte Welt« in den Grundschullehrplänen der elf Bundesländer praktisch gar keinen Platz. Daß dem nicht so ist, werde ich gleich zeigen. Zunächst aber dokumentiert der KMK-Bericht - immerhin ein offizielles Dokument der elf Bundesländer - den ersten großen Mangel im Themenkomplex »Schule und Dritte Welt«:

1. Der Lernbereich »Dritte Welt« wird als Bildungsauftrag der Schule viel zu spät wahrgenommen.

Ich zitiere dazu den KMK-Bericht: »Schwerpunktmäßig werden Themen der 'Dritten Welt' im Unterricht des Sekundarbereichs etwa ab Klasse 8 behandelt.« (S. A 5)

Die folgenden Einzelberichte der Länder dokumentieren sehr augenscheinlich diese Tatsache. Die Grundschule, ja sogar die Klassen 5 und 6 werden entweder gar nicht oder höchstens mit einem einzigen Thema erwähnt, und dann zu allem Überfluß noch mit dem schwierigsten Thema. So sollten etwa in Baden-Württemberg in der Klasse 3 die »Hungergebiete in der Welt« (S. B 1) behandelt werden, ebenso in Bayern der »Hunger der Welt« (S. B 7) oder in Niedersachsen »Reichtum und Armut in der Welt« (S. B 27). Weitere Themen werden nicht genannt.

Hinter dieser merkwürdigen Auswahl gerade der schwierigsten Thematik für die jüngsten Schülerinnen und Schüler verbirgt sich selbstverständlich auch ein sehr eingeschränktes Verständnis von »Dritter Welt«. Im Grunde geht es nur um »Hilfe in krasen Notsituationen«, möglichst noch auf der Basis einer zu Herzen gehenden Mitleidshaltung.

In unserem Projekt »Dritte Welt in der Grundschule« haben wir alle zur Zeit geltenden Lehrpläne für die Grundschule auf den Themenbereich »Dritte Welt« hin geprüft, selbstverständ-

lich auf der Grundlage eines breiteren Verständnisses von »Dritter-Welt-Problematik«.

Sehen Sie hier unser Ergebnis für Bayern:

(siehe Abb. auf der folgenden Seite)

Sie erkennen sofort, daß weite Teile der Sozialerziehung in den Lernbereich »Dritte Welt« gehören, weil Kinder nur auf diesem Weg behutsam in diese Thematik eingeführt werden können. Erstes Stichwort: **Solidarität mit Minderheiten**. Zweites Stichwort: **Lernen von fremden Kulturen**. Bayern fordert da einiges von den Kindern.

Das schwierige Thema »Hunger« muß zumindest in eine allgemeine Ernährungslehre eingebettet sein. Auch das bietet Bayern. Selbstverständlich fehlen im bayerischen Grundschullehrplan wie auch in anderen Grundschullehrplänen wichtige Teile der »Dritte-Welt-Thematik«, mit denen man Kinder von Anfang an vertraut machen sollte. Etwa die ersten Ansätze einer kritischen Ursachenanalyse: Wie kommt es zum Hunger in der Welt? Ebenso fehlen erste Ansätze einer ökonomischen Betrachtungsweise, die es übrigens in anderen Grundschullehrplänen unter dem Stichwort »Produkte aus fremden Ländern« durchaus gibt.

Hier rächt sich selbstverständlich das defizitäre Verständnis von »Dritter-Welt-Thematik«, das den systematischen Aufbau dieses Themas in den Lehrplänen von Anfang an verhin-

Bereich	Home und Soufflage	Ev. Religion	Kath. Religion	Deutsch	Übrige Fächer
Solidarität mit Minderheiten	<p>1. Kl.: Sich streiten, sich vertragen (S. 23)</p> <p>2. Kl.: Die Klassengemeinschaft Verständnis aufbringen, gegenüber fremdartigen Verhaltensweisen duldsam werden</p> <p>Beispiele nennen, daß Vorurteile häufig umweltbedingte Ursachen haben</p> <p>positive Eigenschaften zunächst abgelehnter Personen finden</p> <p>den Umgang mit zunächst abgelehnten Personen üben (S. 26)</p> <p>4. Kl.: Vorurteile (S. 44) A 1-6</p>	<p>1. Kl.: Ich lebe in einer Gruppe (S. 15)</p> <p>2. Kl.: Ich habe (kleinen Freund (S. 28)</p> <p>3. Kl.: Vorurteile (S. 52)</p> <p>4. Kl.: Andere glauben anders (S. 69) A 1-6, C 5</p>	<p>1. Kl.: Wir leben nicht allein – wir leben miteinander (S. 12)</p> <p>2. Kl.: Streit und Versöhnung (S. 19)</p> <p>3. Kl.: Ich nehme mich und meinen Mitmenschen an (S. 28) - Christen leben in Gemeinden (S. 35)</p> <p>4. Kl.: Mein Leben mit anderen Menschen (S. 39)</p> <p>Es gibt nicht nur die christliche Religion (S. 46) A 1-6, C 5</p>	<p>1-4. Kl.: Im Teilbereich «Umgang mit Texten» sollten Texte aus den folgenden Gruppen berücksichtigt werden:</p> <p>Texte, die verschiedene Umweltbereiche des Kindes erschließen (z.B. fremde Menschen, fremde Kulturkreise)</p> <p>Texte, die Grunderfahrungen des Menschen thematisieren (z.B. Erlebnisse der Freundschaft, des Leidens, der Not, des Krieges, des Hungers)</p> <p>Texte, die den Menschen zur Beschäftigung mit anderen Menschen herausfordern (Auseinandersetzung mit dem Anderen, Fremden; Verständnis für Abweisende, Leidende; Konflikte in der Gruppe) (S. 28 f)</p> <p><i>Darstellendes Spiel</i> ermöglicht dem Spieler die Übernahme von Rollen, die ihm im alltäglichen Leben aufgrund seines Alters, seines Geschlechts oder seiner gesellschaftlichen Position verwehrt sind (S. 78)</p>	<p>Kunst, 1. Kl.: Indianerhochzeit (S. 19) A 2</p> <p>3. Kl.: Abfallmaterial kann gegenständig umgedeutet und kreativ verwendet werden (S. 47) C 6</p> <p>4. Kl.: Ein Bild kann uns den Unterschied von «Habensmodus» und «Seinsmodus» (E. Fromm) vor Augen führen (S. 67)</p> <p><i>Technisches Werken</i>, 2. Kl.: Statik – Eingeborenendorf auf hohen Pfählen, Normenzelt aus Stangen und Fell (S. 32) B 2</p> <p>3. Kl.: Kleine Ziegelsteine (S. 36)</p> <p><i>Textiles Werken</i>, 2. Kl.: Unsere Kleidung soll gebrauchstüchtig sein (S. 20) C 4</p> <p>Wie sich die Menschen bei der Arbeit kleiden (S. 21)</p> <p>Menschen brauchen eine Wohnung (S. 22) B 2</p>
Leben und arbeiten in anderen Ländern	<p>2. Kl.: Wasser im Hause (S. 86) B 1, 2, C 2</p> <p>4. Kl.: Planung einer Ferienreise (S. 47)</p>	<p>1. Kl.: Wir feiern Weihnachten (S. 18) C 1</p> <p>Anderer Kinder leben anders (S. 24) A 2, 3, 4, B 1, 3, 4, C 2, 3, 4, D 1, 4</p>			
Überwindung von Hunger und Elend	<p>2. Kl.: Ohne Geld geht es nicht (S. 29) D 1, D 2, B 3</p> <p>3. Kl.: Gefühle (S. 35)</p> <p>Richtige und falsche Ernährung (S. 74) D 5</p> <p>4. Kl.: Lebensbedürfnisse des Menschen (S. 77) D 1-5</p>	<p>1. Kl.: Mein und Dein (S. 20)</p> <p>Ich habe Verantwortung für Dinge und Lebewesen (S. 22)</p> <p>2. Kl.: Wünsche und Erfahrungen (S. 32) D 1</p> <p>Ich habe Verantwortung für Mitmenschen (S. 40) D 1</p> <p>3. Kl.: Menschen brauchen unsere Hilfe (S. 45)</p> <p>Gewalt – Gewaltlosigkeit – Frieden (S. 50)</p> <p>Die Verantwortung der Christen für Menschen der «Dritten Welt» (S. 53) D 1, 3</p> <p>4. Kl.: Kirche und Mission zwischen Heilsangebot und Machtanspruch (S. 70)</p>	<p>3. Kl.: Umgang mit eigenen, fremden und gemeinsamen Sachen (S. 30)</p> <p>4. Kl.: Leid in der Welt (S. 43) D 1-5</p>		
Produkte aus fremden Ländern	<p>3. Kl.: Einkauf im Supermarkt (S. 39) B 1-4</p> <p>Ware und Werbung (S. 39)</p> <p>4. Kl.: Seehafenbecken (S. 52) E 1-4</p>				

dert. Was wir an Anteilen bei unserer Analyse gefunden haben, beruht letztendlich doch mehr auf Zufälligkeiten: Mal kommt das Thema hinein in einen Lehrplan, mal wird es übersehen oder vergessen.

2. Hier stoßen wir auf den zweiten gravierenden Mangel: **Der Lernbereich »Dritte Welt« wird als Bildungsauftrag der Schule nur sporadisch wahrgenommen.**

Das gilt nicht nur für die ersten sechs Schuljahre, sondern auch für die nachfolgenden Klassen der beiden Sekundarstufen. Während man bei den Lehrplänen für die Grundschule und für die Orientierungsstufe bzw. für die Klassen 5 und 6 in anderen Schulformen den Eindruck gewinnt, daß die »Dritte-Welt«-Thematik mehr oder weniger ausgeblendet wird, - dem Religionsunterricht kommt dabei eine gewisse Alibifunktion zu -, ist es bei den Klassen 7 - 13 die Aufteilung in Fächer, die für eine gewisse Zufälligkeit und Unsystematik bei der Behandlung der »Dritte-Welt«-Thematik sorgt. So wird etwa in den Gymnasien von Baden-Württemberg der Kolonialismus in den Klassen 9 und 10 sowohl in der evangelischen Religionslehre wie auch im Geschichtsunterricht behandelt (KMK-Bericht, S. B 4-5), während Fragen der aktuellen Entwicklungspolitik weitgehend ausgeklammert werden. Ähnliche Verdopplungen und Lücken gibt es in den Lehrplänen

der weiterführenden Schulen aller Bundesländer.

Einen aufschlußreichen Einblick in diese Wirrnis von Themen gewährt die »Lehrplananalyse 'Dritte Welt', die Peter Müller und Horst Schlausch für die Sekundarstufen I und II angefertigt und 1986 in dem Band »Dritte Welt und Entwicklungspolitik« (Bd. 241) der Bundeszentrale für politische Bildung veröffentlicht haben (S. 357 - 406). Sie kommen zu dem Schluß, »daß das Feld 'Dritte Welt' im Unterricht... in der Gesamtheit der untersuchten Lehrpläne abgedeckt wird«, was natürlich wenig für die Systematik der einzelnen Lehrplanwerke bedeutet. Sie kritisieren, daß die Entwicklungskonzepte als Voraussetzung von Entwicklungshilfe und -politik kaum behandelt werden, wie auch überhaupt eine kritische Sicht der Entwicklungspolitik unterbleibt. Sie hegen auch den Verdacht, daß die »Perspektive der Industrieländer die Betrachtung des Problemereichs 'Dritte Welt' ausschließlich bestimmt« (S. 361).

Die wenig koordinierte Aufteilung der »Dritte-Welt«-Thematik auf die Fächer Evangelische und Katholische Religionslehre - als Ersatz bisweilen Ethik -, sodann auf die Fächer Erdkunde, Geschichte, Gemeinschafts- bzw. Sozialkunde, gelegentlich auch auf Deutsch, auf die naturwissenschaftlichen Fächer und auf die Fremdsprachen sorgt für eine Zersplitterung, die eine tiefergehende

Hinwendung der jüngeren Generation zur »Dritte-Welt«-Problematik eher hindert als fördert, wobei ich selbstverständlich nicht einem Fach »Dritte Welt« das Wort rede.

3. Die Aufteilung der »Dritte-Welt«-Thematik in Fachlehrstoffen verführt normalerweise zu einem Unterricht, der von dem dritten generellen Mangel geprägt ist:

Der Lernbereich »Dritte Welt« wird als Bildungsauftrag der Schule zu kognitiv wahrgenommen.

Es dominiert die Wissensvermittlung, die - wie bereits gesagt - eher unkritisch erfolgt. Wenn in den Lehrplänen über Stoffangaben hinausgehende Zielformulierungen vorliegen, dann sind die wichtigsten Tätigkeiten der Schülerinnen und Schüler »wissen«, »erkennen«, »erfassen«, gelegentlich »beurteilen können«. Von Gefühlen oder Handlungen ist kaum die Rede. Es bedarf allerdings auch einer bestimmten Art von Unterricht, die sich im Einzelfach und im Stundentakt nur schwer verwirklichen läßt. Im III. Teil werde ich dazu mehr sagen.

Der didaktische Zugang zum Lernbereich »Dritte Welt«

Will man die drei genannten Mängel - zu spät, zu sporadisch, zu kognitiv - beseitigen, wird man zuallererst die Frage nach den Inhalten stellen müs-

sen: Welches sind die Themengebiete, die wichtigsten Fragestellungen eines Lernbereichs »Dritte Welt«? Zweifellos kann man ganz unterschiedliche Einteilungskriterien wählen.

Die beiden Autoren der oben genannten Lehrplananalyse sind der Meinung, daß sie das ganze Problemfeld »Dritte Welt« mit vier Inhaltskategorien erfassen können: »Historische Entwicklung der Dritten Welt«, »Situation der Entwicklungsländer«, »Entwicklungspolitik« (worum sie auch Entwicklungshilfe einordnen) und »Nord-Süd-Konflikt«. Karl Engelhardt und Christian Wilmsen bevorzugen in ihrem Beitrag »Didaktische Leitlinien für die entwicklungspolitische Bildung und Informationstätigkeit« (S. 131 - 150) in der bereits genannten Broschüre der Bundeszentrale für Politische Bildung ein Inklusionsmodell: »Nord-Süd-Politik« als Ebene mit der größten thematischen Breite, »Entwicklungspolitik« als zweite Ebene und darin eingeschlossen als dritte Ebene die »Entwicklungshilfe«, wobei sie für alle drei Ebenen jeweils eine Makro- und eine Mikrosichtweise vorschlagen.

Benutzerfreundlicher, weil problemorientiert, ist eine Einteilung, wie sie in den Unterrichtsvorschlägen des BMZ für die Sekundarstufen getroffen wird. Sowohl die Schülerbroschüre »Dritte Welt im Wandel«, wie auch der Lehrerband »Dritte Welt und Ent-

wicklungspolitik im Wandel« gliedern sich in fünf sogenannte Entwicklungsprobleme: »Nahrung für Milliarden«, »Arbeit für Milliarden«, »Umwelt für Milliarden«, »Frieden für Milliarden«. Besonders die beiden letzten Themen zeigen an, daß Entwicklungsprobleme nicht nur Probleme der sogenannten »Dritten Welt« sind, sondern daß es ebenso sehr um unsere Probleme geht, weil wir alle in **Einer Welt** leben. Damit schafft diese Einteilung eine wichtige Voraussetzung für eine erfolgreiche Behandlung der »Dritte-Welt-Thematik« in der Schule: die Möglichkeit der persönlichen Betroffenheit, des Be-

wußtseins: Was da behandelt wird, geht auch mich etwas an.

Trotzdem verbirgt sich unter dieser Fünf-Teilung - wenn man sich die beiden Schriften genauer ansieht - eher eine anregende Aufgliederung von Informationen, als ein den Unterricht beflügelndes Arrangement von entwicklungsbezogenen Inhalten. Da ich Ihnen versprochen haben, die Prinzipien einer bewährten Praxis vorzustellen, möchte ich nun doch auf jene Einteilung zurückgreifen, die wir zwar für die Grundschule entworfen haben, die aber meiner Ansicht nach für den weiterführenden Unterricht in den Klassen 5 - 13 ebenso nützlich sein kann.



1. »Solidarität mit Minderheiten«

Unter dieser Überschrift verbirgt sich der Einstieg in jede »Dritte-Welt-Thematik«, den man auf jeder Klassenstufe wählen kann, vielleicht sogar muß, wenn man nicht nur Informationen vermitteln, sondern auch Betroffenheit und Engagement auslösen möchte.

Es handelt sich sozusagen um die »Dritte Welt« in der »Ersten«, die »Dritte Welt« im unmittelbaren Nahraum der Schülerinnen und Schüler: Der Außenseiter in der Klasse, ausländische Familien in der Nachbarschaft, aber auch Spielkonflikte, Konkurrenzsituationen, Verhältnis Jungen-Mädchen, religiös bedingte Verhaltensweisen (z.B. Kopftuch der Mädchen im Islam) usw. sind klassische Themen dieses ersten Themenkomplexes, dessen Behandlung nicht nur Wissen vermitteln, sondern auch das Verhalten von Schülerinnen und Schülern verändern soll.

Als allgemeines Prinzip könnte man formulieren: Alle Bemühungen um Solidarität mit Menschen in der fernen »Dritten Welt« nehmen ihren Anfang in der nahen Welt der Kinder und Jugendlichen, eingebettet also in eine umfassende Sozialerziehung, wie sie in jeder Präambel zu jedem Lehrplan gefordert wird.

2. »Leben und arbeiten in anderen Ländern«

Bevor fremde Länder als Entwicklungsländer apostrophiert werden,

sollten Schülerinnen und Schüler zuerst einmal die Chance erhalten, fremde Länder in ihren Besonderheiten und Eigenarten kennenzulernen: Wohnformen, Lebensweise, Kleidung, Arbeit, Gebräuche usw.; dazu die klimatischen, räumlichen, kulturellen und ethischen Gegebenheiten, ohne die sich viele Erscheinungen des täglichen Lebens nicht verstehen lassen.

Nach dem Prinzip der sozialen Nähe wird man bei jüngeren Kindern Lebenssituationen bevorzugen, die den Alltag aller Kinder dieser Erde bestimmen, Familienleben, Wohnung, Essen und Trinken, Spielen, Schule, während man mit zunehmendem Alter auch die Arbeitswelt der Erwachsenen, die Religion und die Politik einbeziehen wird. Zu keiner Zeit sollte aber das Trugbild einer »heilen Welt« diese Thematik bestimmen. Auch kleine Kinder können ansatzweise schwierige Lebensbedingungen, wie Kinderarbeit, Krankheit, Armut verstehen, wenn solche Schwierigkeiten in einem fremden Land zum Alltagsleben gehören.

Gerade für dieses Themengebiet gibt es inzwischen viele erprobte und ausgereifte Unterrichtsbeispiele: Z.B. »Alltag in einem afrikanischen Land« (Sammelband S. 74 - 83), gestaltet um das Kinderbuch »Mura-ho«, das in Ruanda spielt; oder »Leben in der Sahelzone« am Beispiel der Tamashek (Sammelband S. 84 - 95), Arbeitsblatt »Kamel« (Sammel-

band, S. 86), Arbeitsblatt »Zeltbau« (Sammelband, S. 285); aber auch mehr problemorientierte Unterrichtsbeispiele, wie »Straßenkinder in Kolumbien« (Projektwoche »Dritte Welt«, S. 149 - 170) usw. .

Was diese Unterrichtsbeispiele eint, ist die Tatsache, daß sie sich jeweils auf das Leben in **einem** bestimmten Land beziehen. So tritt die jeweilige Eigenart des fremden Landes in den Vordergrund, nicht so sehr die sogenannte Entwicklungsproblematik. Eine eurozentrische, bzw. an Industrieländer-Maßstäben orientierte Sichtweise wird auf diese Weise abgeschwächt oder gänzlich vermieden.

3. »Lernen in fremden Kulturen«

Auch bei diesem thematischen Ansatz steht zunächst einmal das fremde Land im Mittelpunkt des unterrichtlichen Geschehens, sogar unter dem Aspekt einer gewissen Überlegenheit. Denn die häufig beschworene Zielsetzung einer gleichberechtigten, partnerschaftlichen Beziehung bleibt solange Utopie, solange Geben und Nehmen nicht auf Gegenseitigkeit beruhen. Dieser Zusammenhang scheint auch den meisten Menschen in der BRD klar zu sein; denn in der seit 1977 im Zweijahresabstand im Auftrag des BMZ durchgeführten, für die Erwachsenen der BRD repräsentativen Meinungsumfrage, stieg die Bejahung der Frage »Ich meine, nicht nur die Entwicklungsländer können etwas von uns lernen. Es gibt auch Dinge, die wir

von denen lernen können« von 64 % im Jahr 1977 auf 75 % im Jahr 1985.

Für den Unterricht hat diese Thematik den großen Vorteil, daß sich entsprechende Unterrichtsvorhaben sehr handlungsorientiert gestalten lassen, das zeigen schon die Überschriften einiger bewährter Beispiele: »Weben und Färben wie in Indonesien, Turkmenistan und Peru« (Sammelband, S. 147 - 153), »Kinder als Bronzegießer« (Sammelband, S. 170f.) oder »Afrikanische Kinder als Konstrukteure«, »Ihr selbstgebasteltes Spielzeug als Anregung für deutsche Kinder« (Sammelband, S. 162 - 169). Gerade dieses letzte Unterrichtsbeispiel hat immer wieder große Bewunderung für das Können afrikanischer Kinder hervorgerufen, weil gleichaltrige deutsche Kinder die fantasievollen Konstruktionen aus Draht und Metallabfällen kaum nachbauen konnten. Das gilt sogar für Schülerinnen und Schüler der Klassen 5 - 8. Arbeitsblatt »Konstruktionszeichnungen« (Sammelband, S. 168)

Der Ansatz »Lernen von ...« ist übrigens in der didaktischen Literatur für die beiden Sekundarstufen nur selten vertreten, obwohl er sich gerade auch für ältere Kinder und Jugendliche als erster Einstieg in die »Dritte-Welt«-Thematik hervorragend eignet, wenn man nicht - wie bei den jüngeren Kindern - mit Themen der Sozialerziehung aus dem Nahraum beginnen will. Es müssen ja nicht nur

handwerkliche Fertigkeiten fremder Völker sein. Literatur, Kunst (z.B. Bilder und Skulpturen), Tänze, Gesundheitspflege und vieles mehr bieten eindrucksvolle Einstiege in fremde Kulturen über den Ansatz »Lernen von ...«.

4. »Überwindung von Hunger und Elend«

Erst an die vierte Stelle rücke ich eine Thematik, die häufig in den Lehrplänen und in der einschlägigen Literatur an die erste Stelle gesetzt wird. Zum Thema »Hunger und Armut« gibt es eine große Zahl mehr oder weniger gelungener Unterrichtseinheiten, vor allem für die mittleren und die oberen Klassen. Ich halte diese Unterrichtseinheiten alle für mißlungen, wenn sie ohne vorbereitende Schritte als Einstieg in die »Dritte-Welt«-Thematik gewählt werden. Dies gilt für jede Altersstufe. Es muß zunächst eine grundsätzlich positive Zuwendung und Einstellung zu fremden Kulturen und ausländischen Menschen vorhanden sein, bevor man sich an die schwierige Thematik »Hunger und Elend in der Welt« heranwagen kann. Warnendes Beispiel ist für mich der »Tag für Afrika«, der - wie Sie sich vielleicht noch erinnern können - unter großem Medienaufwand im Januar 1985 durchgeführt worden ist. Obwohl dieser Tag objektiv einiges an Hilfe für hungernde Menschen in Afrika, z.B. in Äthiopien, gebracht hat, hat dieser Tag meiner Meinung nach das Klischee vom

»hungernden Neger bzw. Negerkind« in unserer Bevölkerung verstärkt. Wie ich in empirischen Untersuchungen feststellen konnte, entsteht dieses Klischee schon sehr früh; zu beobachten ist es bereits bei fünfjährigen Kindern. Das geht soweit, daß diese Kinder kerngesund aussehende Afrikaner, die man ihnen auf Fotos zeigt, als verhungert beschreiben.

Wir haben uns übrigens auf der Grundlage dieser Erfahrungen dazu entschlossen, die gesamte Hungerthematik für Grundschul Kinder nicht in Afrika, sondern in Süd- und Mittelamerika anzusiedeln, einem Kontinent, dessen Einwohner nicht mit dem Hungerklischee belegt sind, und in dessen Länder sich die Hungerthematik überzeugender mit den herrschenden gesellschaftlichen Bedingungen, die zur Verelendung weiter Bevölkerungsschichten führen, verknüpfen läßt. Auch »Hilfe zur Selbsthilfe« läßt sich in diesen Ländern zumindest als Realutopie leichter konkretisieren.

Einen Teil der Entwicklungshilfe-Thematik kann man recht gut mit diesem vierten Themengebiet verbinden.

5. »Produkte aus fremden Ländern«

Schon die Formulierung macht deutlich, daß auch dieses Themengebiet nicht eurozentrisch behandelt werden sollte: Die Industrieländer sind

auf die Produkte aus den fremden Ländern angewiesen:

Nahrungs- und Genußmittel: Südfrüchte, Nüsse, Kaffee, Tee, Kakao, Gewürze usw.

Rohstoffe: Erze, Öl, Holz, Baumwolle, Jute usw. .

In diesem Themengebiet läßt sich nun alles einordnen, was traditionell im Mittelpunkt der »Dritte-Welt«-Thematik steht: die ökonomischen Zusammenhänge in allen Komplexitätsgraden, wenn man so will, die gesamte »Politik der Partner«, wie der euphorische Titel des schönen »Knoten-Büchleins« des BMZ lautet. Diese Broschüre beginnt mit einer erdrückenden Übersicht über »Die Verteilung der Gewichte zwischen Industrie- und Entwicklungsländern« (S. 9), um dann wenig später und ebenso beeindruckend das ungleiche Verhältnis von Geben und Nehmen zwischen der BRD und den Entwicklungsländern aufzuzeigen (S. 15).

Die Zahlen auf diesem Schaubild bedeuten Milliarden DM. Bei angemessenen Rohstoffpreisen und angemessenen Preisen für Nahrungs- und Genußmittel könnten diese Pfeile auf der Entwicklungsländerseite leicht doppelt und dreimal so dick sein! Mit zunehmendem Alter der Schülerinnen und Schüler wird man mehr und mehr von der Phänomenebene zur Erklärungsebene bei steigendem Komplexitätsgrad vordringen können. Im nun folgenden Teil werde ich das genauer erläutern.

Der methodische Zugang zum Lernbereich »Dritte Welt«

Theoretisch unterscheide ich nicht gerne zwischen »didaktisch« und »methodisch«, weil sich Inhaltsfragen nicht von Vermittlungsfragen trennen lassen. Wenn ich diese Trennung vornehme, dann sollte sie als Gewichtung verstanden werden. Bisher standen die Themen in ihrer inhaltlichen Zuordnung zu Schulstufen und -formen im Vordergrund der Betrachtung, nun soll ihre unterrichtliche Umsetzung in den Mittelpunkt rücken, wobei die jeweils gewählten Inhalte das unterrichtliche Vorgehen entscheidend bestimmen.

Orientieren möchte ich mich an einigen »Zauberwörtern«, die nachhaltig die didaktisch-methodische Diskussion bestimmen, und die gerade bei einer so heiklen Thematik, wie der »Dritte-Welt«-Thematik immer wieder gleichsam beschwörend ausgesprochen werden. Es sind die Vokabeln »fächerübergreifend«, »kontinuierlich«, »motivierend«, »erfahrungsoffen«, »handlungsorientiert«.

Es gibt selbstverständlich noch weitere Vokabeln, die eine fortschrittliche Unterrichtsmethodik kennzeichnen. Ich hoffe aber, daß ich unter diesen fünf Stichworten Ihnen ausreichend Anregungen für die anschließende Arbeit in der Arbeitsgruppe geben kann.

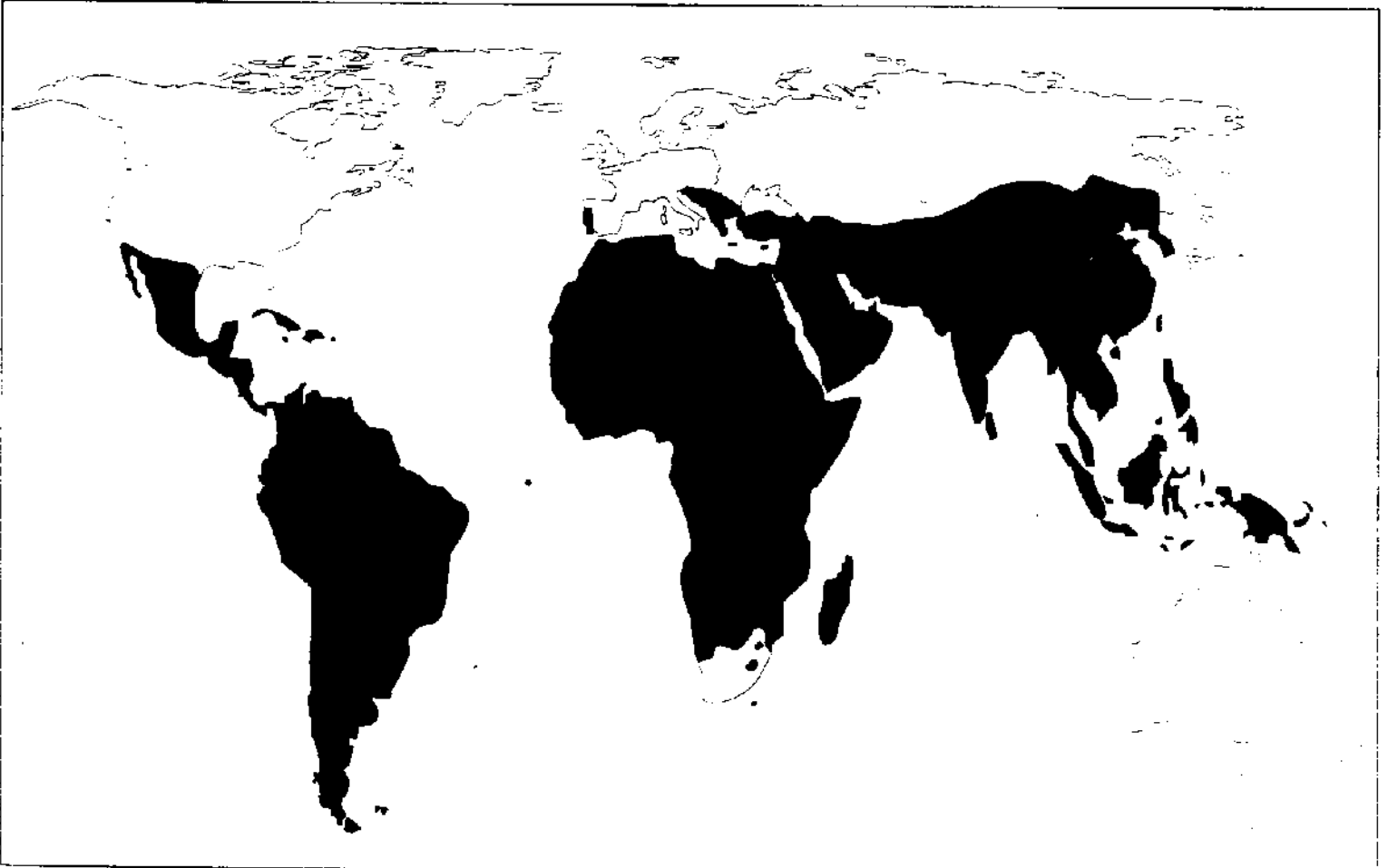
1. »Fächerübergreifend«

So selbstverständlich heute in allen Grundschullehrplänen der fächerübergreifende Unterricht gefordert wird - die Realität sieht freilich eher anders aus -, so ungewöhnlich ist das Zusammenwirken der verschiedenen Fächer in den weiterführenden Schulen. Da gibt es kaum Ansätze für eine Absprache, vielleicht am ehesten noch in integrierten Gesamtschulen und Schulen in freier Trägerschaft, in denen gelegentlich ein Epochalunterricht verwirklicht wird, der von verschiedenen Fachlehrerinnen und -lehrern gemeinsam gestaltet wird.

Die verbreitetste integrierende Veranstaltung ist wahrscheinlich die Projektwoche, wie auch der KMK-Bericht von 1988 dokumentiert: »Die Schulen greifen das Thema 'Dritte Welt' als besondere Aktivität in Projektwochen auf ...« (S. A 7).

Ich würde jedoch zunächst einmal vor derartigen Wochen warnen, wenn sie die einzige Unterrichtszeit für die Beschäftigung mit der »Dritte-Welt«-Thematik sein sollten.

Diese einzige Woche im Schuljahr - meist zur ungünstigsten Zeit am Ende eines Schuljahres - hat dann eher Alibi-Funktion, Feigenblatt-Charakter, es sei denn, sie bildet den ge-



Weltkarte in Anlehnung an die Peters-Projektion, die die Kontinente flächengetreu wiedergibt; Europa - nicht mehr als Mittelpunkt der Welt.

meinsamen Höhepunkt der Schule am Ende einer wochenlangen Beschäftigung mit der »Dritte-Welt«-Thematik in den einzelnen Klassen.

Auch als Auftakt zu einer geplanten längeren Auseinandersetzung mit der »Dritte-Welt«-Thematik in den einzelnen Klassen einer Schule könnte eine Projektwoche ganz sinnvoll sein. So utopisch es für viele von Ihnen klingen mag, die Forderung nach einem fächerübergreifenden Unterricht - auch in den Sekundarstufen - möchte ich aufrecht erhalten. Gewonnen wäre schon viel, wenn sich die Kolleginnen und Kollegen von wenigstens zwei Fächern miteinander absprechen würden, z.B. von Erdkunde und Gemeinschaftskunde oder von Geschichte und Gemeinschaftskunde. Auch die gemeinsame Unterrichtsvorbereitung der Lehrenden innerhalb einer Klassenstufe, bezogen auf nur ein Fach, wirkt sich nach meiner Erfahrung sehr positiv aus.

2. »Kontinuierlich«

Die Zufälligkeit des »Dritte-Welt«-Themas im Unterricht der Schule ist beklagenswert. Was läßt sich dagegen tun? Solange Lehrplaninstruktoren nicht für Kontinuität sorgen, liegt es am einzelnen Lehrer und an der einzelnen Lehrerin, dafür Sorge zu tragen. Freiräume gibt es genug! In den heutigen Grundschullehrplänen wird bundesweit durchschnittlich ein offizieller Freiraum von 30 % eingeräumt. In den weiterführenden

Schulen ist zwar die Stofffülle durchweg erdrückend, viele Themen lassen sich aber ohne viel Mühe um den »Dritte-Welt«-Aspekt erweitern.

Ein bewährtes Konzept für Kontinuität möchte ich aus dem Grundschulbereich bringen. Es zeigt gleichzeitig, wie sich der episodische Ansatz, der für jüngere Kinder angemessen ist, mit einer systematischen Vorgehensweise verbinden läßt. Das Konzept stammt von Barbara Zahn, die mehrere originelle Unterrichtsbeispiele zum Thema »Produkte aus fremden Ländern« erprobt und aufgeschrieben hat.

Diese Vorgehensweise bleibt einerseits spannend, weil immer wieder neue Geschichten und Rahmenhandlungen ins Spiel kommen, andererseits werden entsprechend der zunehmenden Abstraktions- und Verallgemeinerungsfähigkeit der Kinder die globalen Zusammenhänge der ökonomischen Abhängigkeiten immer deutlicher. Gleichzeitig kann jemand, der eine erste Klasse übernimmt und diese Klasse voraussichtlich über vier Jahre begleitet, von Anfang an eine kontinuierliche Behandlung der »Dritte-Welt«-Thematik planen und garantieren. Selbstverständlich lassen sich auch die übrigen Themengebiete kontinuierlich aufbauen und - was noch wichtiger ist - sinnvoll untereinander verzahnen.

3. »Motivierend«

Kinder und Jugendliche sind sicher

bei der Sache, wenn sie selbst betroffen sind. Die »Dritte Welt« ist weit weg. Katastrophenmeldungen erzeugen ein kurzes Erschrecken, aber kein nachhaltiges Engagement. Wollen wir mehr als ein kurzes Erschauern, müssen wir das »Dritte-Welt«-Thema in die räumliche und zeitliche Nähe der Schülerinnen und Schüler rücken. Diese Nahräume habe ich bereits genannt: Familie, Schule, Nachbarschaft, Menschen in Außen-seiterpositionen, ausländische Familien. Hinzu kommen heute: Umweltbelastung, Gefährdung der Gesundheit, Arbeitslosigkeit, Gewalt gegen Kinder usw.

Bewährt hat sich bei jüngeren Schülerinnen und Schülern die Schaffung einer Identifikationsperson, meist eines gleichaltrigen Kindes, das im Mittelpunkt des Geschehens steht: Leila aus der Türkei, Paco aus Ecuador, Twaha aus Tansania usw. .

Ganz wichtig für die Aufrechterhaltung der Motivation ist das Prinzip Hoffnung. Wenn alle Bemühungen aussichtslos erscheinen, erlahmt das Interesse. Zumindest realutopische Problemlösungen sollten auch bei schwierigen Situationen für eine positive Grundstimmung sorgen.

4. »Erfahrungsoffen«

Das ist leichter gesagt als getan; denn zumindest die ferne »Dritte Welt« ist den Kindern und Heranwachsenden nicht unmittelbar zugänglich. Ganz selbstverständlich bemüht man sich deshalb um eine

mediale Vermittlung. Da ist die Auswahl inzwischen riesengroß: Filme, Diareihen, Poster und vieles mehr gibt es wirklich in großen Mengen, käuflich erwerbbar oder allenthalben ausleihbar.

Der Markt quillt über, Qualitätsprüfung ist angesagt. Ich würde keinen Film, keine Diareihe, keine Fotosammlung im Unterricht einsetzen, bevor ich sie nicht eingehend überprüft hätte. Das gilt zunächst einmal grundsätzlich; denn Medien gewinnen schnell - gerade wenn sie gut gemacht sind - ein Eigenleben, das eventuell zum eigenen Unterrichtsarrangement im Gegensatz steht. Zum anderen gibt es viele ungeeignete Medien, weil sie zu überladen, zu komplex, zu kognitiv, zu einseitig, im schlimmsten Fall im Nebeneffekt zu diskriminierend gestaltet sind.

Diese Warnung ist umso ernster zu nehmen, je jünger die Kinder sind. Unsere häufig bestätigte Erfahrung im Kindergarten und in der Grundschule lautet: Filme nur selten und sparsam einsetzen. Das stehende Bild als Dia oder als Großfoto ist das wirksamste Medium, wenn man die ferne »Dritte Welt« Kindern zugänglich machen will. Bewährt haben sich auch gute Bilderbücher, eventuell mit einer spannenden Geschichte. Auch für ältere Kinder und Jugendliche würde ich eher auf gute Lektüre als auf Bildmaterial setzen. Ich denke da z.B. an die Bücher von Günther Feustel oder von Gudrun Pausewang.

Die Distanz zwischen unseren Schülerinnen und Schülern und der fernen »Dritten Welt« läßt sich auch verringern, wenn es uns gelingt, unmittelbare Kontakte zu Menschen aus fremden Ländern zu knüpfen, etwa in Form eines Besuches in der Klasse oder als gemeinsame Unternehmung. Solche Begegnungen müssen allerdings sorgfältig vor- und nachbereitet werden, weil Mißverständnisse die Distanz auch vergrößern können.

5. »Handlungsorientiert«

Diese Forderung ist für die unterrichtliche Gestaltung eines Lernbereichs »Dritte Welt« selbstverständlich. Sie ist jedoch gar nicht so einfach zu verwirklichen. Abgesehen von der Tatsache, daß jeder gute Unterricht handlungsorientiert sein sollte, indem er dem selbständigen Handeln der Schülerinnen und Schüler so viel Raum wie möglich gewährt, - »Entdeckendes Lernen«, »Zusammenspiel von Kopf, Herz und Hand«, »das Kind als Subjekt seiner Lernprozesse« - sind weitere bekannte Schlagwörter, die das Gemeinte mehr oder weniger gut umschreiben, also abgesehen von dieser Selbstverständlichkeit eines modernen Unterrichts hat das Handeln im Lernbereich »Dritte Welt« eine besondere Qualität; Bescheidwissen genügt nicht, es muß etwas geschehen, wenn sich etwas ändern soll.

In allen didaktisch-methodischen Schriften zum Thema »Dritte Welt« spielen Handlungsmöglichkeiten für

Kinder und Jugendliche eine große Rolle. Im bereits mehrfach zitierten KMK-Bericht von 1988 werden »zum Beispiel Projektpatenschaften und Briefwechsel« genannt. Sehr oft werden Spendenaktionen empfohlen, häufig als Abschluß einer Projektwoche oder als Ziel eines Verkaufsbazars.

Gerade diese immer wieder empfohlenen drei Aktionsformen eines »Dritte-Welt«-Unterrichts halte ich für sehr problematisch. Sowohl Projektpatenschaften als auch Briefwechsel - beides hängt ja oft zusammen - sind nach unseren Erfahrungen wenig wirkungsvolle Formen des Handelns. Die Zeitspanne, die zwischen den einzelnen Briefen vergeht, ist für Schulklassen zu lang, ganz davon abgesehen, daß solche Aktionen oft einseitig bleiben, weil Antworten von den Betroffenen in den »Dritte-Welt«-Ländern häufig ausbleiben. Auch eine partnerschaftliche Gleichgewichtigkeit läßt sich normalerweise nicht herstellen, so daß unsere Schulklassen unversehens wieder in die Rolle der Überlegenen geraten.

Ähnlich problematisch sind Spendenaktionen. Wir haben schon manche Auseinandersetzung in unserem Projekt »Dritte Welt in der Grundschule« um dieses leidige Thema geführt, das letzte Mal in der März-Nummer 1989 unserer gleichnamigen Zeitschrift. Extreme Ablehnung und Befürwortung halten sich die Waage. Ich rate zur Zurückhaltung.

Nur in einem sehr sorgfältig erarbeiteten Kontext könnten Geldbeträge einen nicht-diskriminierenden Sinn bekommen.

Aktionen als Unterrichtsanteile müssen im Nahraum der Kinder und Jugendlichen angesiedelt sein. Bewährt haben sich Rollenspiele, Planspiele, aber auch ganze Theaterstücke, Singen, Tanzen und Kochen. Bei älteren Kindern und Jugendlichen sind es Leserbrief-Aktionen, Schule- und Straßenaktionen, Ausstellungen und Podiumsdiskussionen.

Während wir uns hier Gedanken machen, wie wir den Bildungsauftrag der Schule im Lernbereich »Dritte Welt« intensiver und wirkungsvoller erfüllen können, tagt in New York der »Weltgipfel für Kinder«. Verabschiedet wird eine »Deklaration für Kinder in den 90er Jahren - Den Kindern eine Zukunft geben«.

Obwohl ich die Auswirkungen des Unterrichtens auf Einstellungsänderungen bei Schülerinnen und Schülern eher skeptisch beurteile, möchte ich doch zu bedenken geben, daß wir in der Schule jene Generation vor uns haben, die letztlich für die Zukunft weiterer Generationen sorgen muß. Trotz aller Skepsis sollten wir nicht resignieren, damit nicht jener neunjährige Junge recht behält, der sorgenvoll schreibt: »Es wird mehr Men-

schen auf dieser Erde geben. Die Menschen werden sich in die Quere kommen. Die Kinder können nicht mehr so gut spielen wie heute. Unser Baby, das nächstes Jahr auf die Welt kommt, wird es nicht so schön haben wie wir.« (Rusch, S. 41).

Packen wir's an!

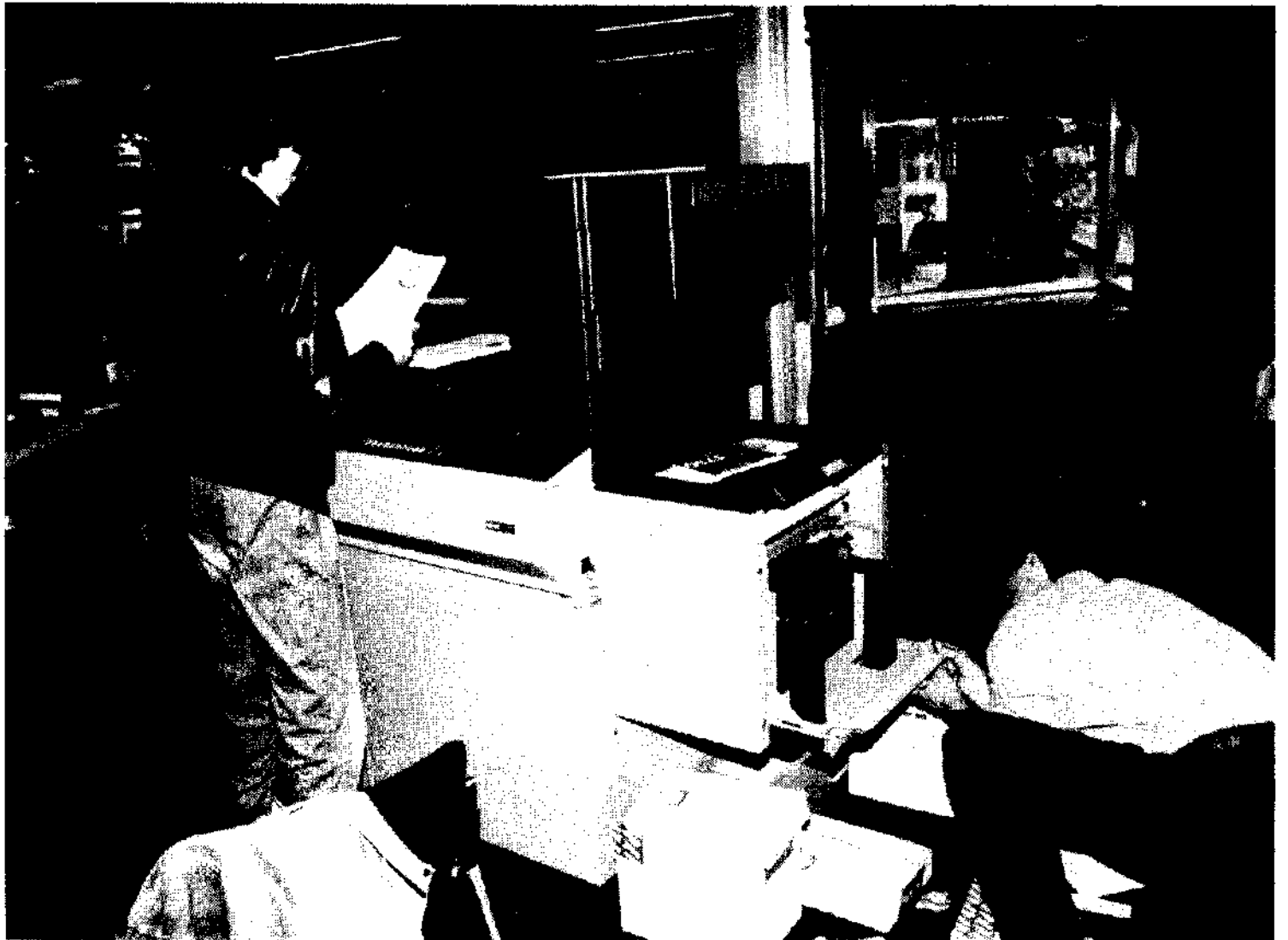
Literatur:

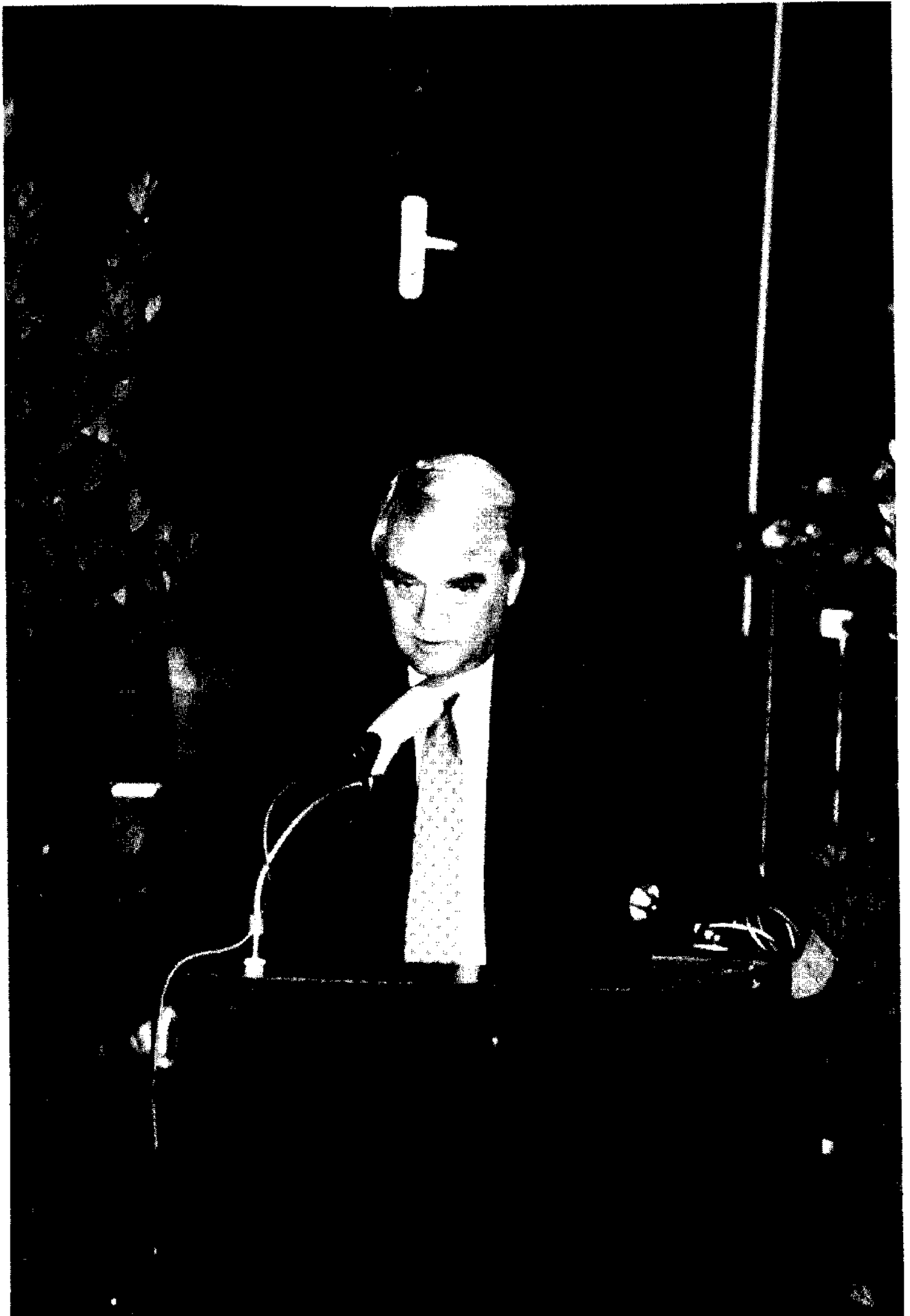
Rusch, Regina, (Hrsg.): So soll die Welt nicht werden. Kinder schreiben über die Zukunft, Kevelaer 1989.

Schmitt, Rudolf: Dritte Welt in der Grundschule, Frankfurt/M. 1989. Zu bestellen über: Arbeitskreis Grundschule e.V., Schloßstr. 29, 6000 Frankfurt/M. 90 (= Sammelband).

Kontaktadresse für das Projekt »Dritte Welt in der Grundschule«: Prof. Dr. Rudolf Schmitt, Universität Bremen, Fachbereich 12, Postfach 33 04 40, 2800 Bremen 33.







Grußwort von Herrn Minister Hans Schwier anlässlich des Empfangs der Teilnehmer des Bildungskongresses »Der Nord-Süd-Konflikt - Bildungsauftrag für die Zukunft« durch die Landesregierung am 30. September 1990.

Meine sehr verehrten Damen und Herren!

Herr Ministerpräsident Rau hat mich gebeten, Sie im Namen der Landesregierung anlässlich Ihres Bildungskongresses »Der Nord-Süd-Konflikt« auf das herzlichste zu begrüßen. Ich freue mich, daß dieser Kongreß in Nordrhein-Westfalen stattfindet und über die überaus große bundesweite Resonanz, die dieses Thema bei den Lehrern aller Schulformen gefunden hat.

Trotz der großen Anstrengungen der Bundesrepublik Deutschland zur Bewältigung der Herausforderung, die die Vereinigung beider deutscher Staaten mit sich gebracht haben, dürfen die langfristigen Herausforderungen des Nord-Süd-Konflikts nicht aus dem Blick verloren werden. Von daher gewinnt dieser Kongreß in die-

sem Jahr einen besonderen Stellenwert.

Immer mehr Menschen bei uns erkennen und verstehen die gegenseitige Abhängigkeit zwischen Industrie- und Entwicklungsländern.

Ihnen ist bewußt, welche Rolle die heutigen Industrieländer des Nordens in der Geschichte der sogenannten Entwicklungsländer gespielt haben und welche Verantwortlichkeit sich daraus im heutigen Gesamtgefüge der Welt ergibt. Unser eigenes Wirtschaften, unser Konsumverhalten hat vielfache Auswirkungen auf die Entwicklungsländer. Sie sind längst nicht mehr nur unsere Rohstoff-Lieferanten, sondern selbstbewußte Staaten mit eigenen Aufgaben und Zielen.

Bei dieser Bewußtseinsbildung setzen wir in Nordrhein-Westfalen an. Uns geht es nicht um Konkurrenz zur Bundesregierung oder zur EG-Kommission. Unsere Anstrengungen ergänzen die Leistungen des Bundes im entwicklungspolitischen Bereich, ja man könnte sogar noch einen Schritt weiter gehen und sagen: Wir bauen bei uns zu Hause kräftig mit an dem Fundament, auf dem die Bundesregierung in ihrer außenpolitischen Verantwortung in den Ländern der Dritten Welt unterstützend tätig werden kann.

Wir versuchen, die Menschen und insbesondere die jungen Menschen davon zu überzeugen, daß es nicht

nur eine moralische Verpflichtung zum Ausgleich des Entwicklungsgefälles zwischen Arm und Reich gibt. Unserer Bevölkerung soll erfahrbar gemacht werden, daß Hilfe zur Verbesserung der Lebens- und Arbeitsbedingungen in anderen Teilen der Welt auch in unserem ureigenen (Überlebens-) Interesse liegt. Die entwicklungspolitischen Aktivitäten der Bundesregierung und der Europäischen Gemeinschaften werden dann von einem breiter werdenden Konsens der Bürgerinnen und Bürger getragen.

Dieser Kongreß ist ein wesentlicher Teil dieser Bemühungen in der Bundesrepublik, das Bewußtsein im eigenen Land zu schärfen für Nöte und Bedürfnisse von Menschen in anderen Teilen der Welt und für die Notwendigkeit und die Möglichkeit zur Lösung beizutragen.

Wie wir alle tagtäglich erfahren, ist die ausreichende Ernährung, sauberes Wasser, Wohnung und Arbeit für weite Teile der Weltbevölkerung nicht gewährleistet.

Vielen Bürgern unseres Landes, dessen Wohlstand und soziale Sicherheit weltweit sicherlich einmalig hoch ist, ist es nur sehr schwer vorstellbar, unter welchen elenden Bedingungen Menschen in anderen Teilen der Welt leben müssen.

Alle Staaten in Nord und Süd sind aufgerufen, diesen Zustand zu än-

dern, daran mitzuwirken, daß Hunger, Armut und Unterentwicklung beseitigt werden. Nur so kann dauerhafter Friede gesichert werden.

Aber wir müssen uns bei der Zusammenarbeit mit Entwicklungsländern davor hüten, in die Rolle des Lehrmeisters zu schlüpfen. Mehr als drei Jahrzehnte Entwicklungspolitik haben gezeigt, daß die Dritte Welt eigene Entwicklungswege finden und gehen muß, die ihren eigenen Bedürfnissen und Ansprüchen gerecht werden.

Manche Menschen bei uns glauben, daß das, was für uns gut ist, auch für Menschen in Entwicklungsländern gut sein müßte. Sie vergessen dabei, daß dort in Jahrhunderten gewachsene, stolze und traditionsbewußte Kulturvölker leben, die Respekt und Achtung erwarten und verdienen. Unsere Verantwortung wahrnehmen darf also nicht heißen:

Aufdrängen europäischer Problemlösungs-Ansätze. Wir müssen vielmehr Hilfe zur Selbsthilfe leisten, im Dialog den konkreten Bedarf der Menschen darüber ermitteln und dann deren eigenen Entwicklungsweg fördern.

Bereits heute bleiben viele junge Menschen bei theoretischen Erkenntnissen über unsere Verantwortung gegenüber der Dritten Welt **nicht** stehen. Sie wollen dieser Einsicht gemäß handeln und engagieren sich in der Dritten-Welt-Arbeit in und

außerhalb der Schulen. Diesen Prozeß gilt es zu verfestigen und zu verstärken.

Schulen und insbesondere die in Schule Verantwortlichen können entscheidend für die Bewußtwerdung und für das persönliche Engagement der Heranwachsenden für die Bewältigung dieser Herausforderung beitragen.

Ich bin deshalb stolz, daß Nordrhein-Westfalen als erstes Bundesland vor drei Jahren durch den Erlaß »Dritte Welt im Unterricht« die notwendigen rechtlichen Voraussetzungen zur Verstärkung dieses Themas im Unterricht geschaffen hat. Zur Verbesserung der Unterrichtsarbeit wird das Landesinstitut für Schule und Weiterbildung didaktisch-methodisch strukturierte »Unterrichtsmaterialien« erarbeiten.

Damit Lehrerinnen und Lehrer das Thema Dritte Welt besser in ihren Unterricht einbeziehen können, ist es wünschenswert, den Erfahrungsaustausch zwischen ihnen zu verstärken. So wurde bereits letztes Jahr ein mehrtägiger Erfahrungsaustausch zwischen den Schulen des Landes Nordrhein-Westfalen über Schulpartnerschaften mit Ländern der Dritten Welt durchgeführt.

Der diesjährige Bundeskongreß erlaubt in besonderer Weise, über die Grenzen der Bundesländer hinweg, die Erfahrungen der in der Schule Verantwortlichen und Engagierten für die Probleme des Nord-Süd-Konfliktes auszutauschen. Dazu wünsche ich Ihnen, wünsche ich dem Kongreß sehr viel Erfolg.





Talkshow

Der Nord-Süd-Konflikt im Spannungsfeld zwischen Schule, Nichtregierungsorgani- sationen und Medien

Teilnehmer:

Rolf Seelmann-Eggebert (Hamburg), Rosi Gollmann (Bonn),
Wolfgang Frommlet (Köln), Robert Kriger (Südafrika / Bad Boll),
Gisela Führung (Berlin), Reiner Schweers (Osnabrück)

Moderation:

Gunther Hilliges (Bremen)



Hilliges: Meine sehr geehrten Damen und Herren im Saal und hier am Podium, fast pünktlich nach der Tagesschau fangen wir mit der Talkshow des Bildungskongresses an. Ich begrüße Sie und möchte die Gelegenheit wahrnehmen, insbesondere die Kolleginnen und Kollegen aus der DDR besonders herzlich hier zu begrüßen.

Das ist für mich auch der Anlaß, in der Einleitung einige wenige Sätze zu sagen, wie es eigentlich zu diesem Kongreß kam und welche Funktion die hier so oft zitierte »Eine Welt«-Woche gehabt hat. Es geht um eine Initiative des NDR-Direktors

Rolf Seelmann-Eggebert, der hier am Tisch sitzt. Er hat im Mai 1990 fast vier Wochen einen Medienschwerpunkt organisiert zum Thema Nord-Süd, und viele Nichtregierungsorganisationen der Bundesrepublik und auch einige aus der DDR haben diese Chance ergriffen und ihrerseits Programme in diesem Monat veranstaltet. Im Rahmen des Plenums der Nichtregierungsorganisationen der Bundesrepublik ist dann die Idee entstanden, eine Konferenz zu organisieren, um sich das Thema »Nord-Süd-Konflikt in der Schule« vorzunehmen. Wir hatten vor, das vor der »Eine Welt«-Woche zu machen,



aber es war nicht ganz so einfach, wie wir dachten, im Kreis der Länder zusammen mit der Bundesregierung Einigkeit darüber herzustellen. Deswegen haben wir uns dann dazu durchgerungen, diesen Kongreß im Nachhinein zu veranstalten. So erklärt sich auch die Veränderung der Themenstellung der heutigen Diskussionsrunde: Wir wollen uns nicht nur mit der »Eine Welt«-Woche im Mai beschäftigen - sie wird sicher auch eine Rolle spielen -, sondern wir wollen vor allem nach vorne gucken, wir wollen über das Spannungsfeld von Nord-Süd-bezogener Arbeit zwischen Schule, Nichtregierungsorganisationen und ihrer Arbeit und den Medien generell sprechen.

Aus meiner Erfahrung als terre des hommes-Mitarbeiter möchte ich Ihnen einen Schriftwechsel aus dem Jahre '68, als terre des hommes gerade gegründet war, nicht vorenthalten. Wir hatten seinerzeit die pädagogische Hochschule gebeten, das Thema Entwicklungspolitik in die Schule aufzunehmen. Wir bekamen vom Rektor der Hochschule als Antwort zurück: »70 % unserer Studenten sind Frauen. Wir haben gerade das Fach Nadelarbeit obligatorisch gemacht. Was sollen wir denn noch alles in die Schule bringen.« Gemessen an dieser Aussage sind wir ein Stück weitergekommen.

Ich möchte mich bedanken für die Möglichkeit, in dieser Diskussionsrunde zu sitzen, zunächst einmal bei

Frau Gollmann. Frau Gollmann ist als Vorsitzende der Andheri-Hilfe lebenslang im Bereich Entwicklungspolitik tätig. Sie ist eine der Sprecherinnen des Plenums der Nichtregierungsorganisationen zur »Eine Welt«-Woche. Herr Dr. Schweers gehört zum Kreis der Nichtregierungsorganisationen, die Beiträge geleistet haben, aber der ganzen Initiative eher skeptisch gegenüberstanden. Wie heute deren Einstellung dazu ist, wird er nachher selber darlegen können. Ich möchte ihn aber besonders herzlich auch deswegen begrüßen, weil es nur mit seiner Hilfe und der des Vorstandes von terre des hommes möglich war, daß wir die hessischen Kolleginnen und Kollegen von diesem Kongreß nicht ausschließen mußten.

Ich möchte dann als Vertreter der Medienseite sehr herzlich Herrn Rolf Seelmann-Eggebert begrüßen. Ich glaube, man muß ihn nicht vorstellen. Für die Schreibende und die Rundfunk-Zunft begrüße ich Herrn Fromlett. Wir haben schließlich noch als Vertreterin der Bildungsarbeit Frau Führung mit einem besonderen Modell, das in Berlin initiiert wurde und Herrn Robert Kriger von der Evangelischen Akademie Bad Boll als ein Vertreter der Erwachsenenbildung. Seien Sie alle herzlich willkommen.

Ich möchte einige einleitende Gedanken loswerden, über die wir uns dann hoffentlich in der Diskussion austauschen können: Dies ist ja eine



Talkshow, die - gemessen an dem Millionen-Publikum, das man sonst dabei hat - eher eine gemütliche Zimmerveranstaltung ist, insofern können wir hoffentlich auf einige der Elemente, die im Fernsehen offenbar unverzichtbar sind, hier verzichten.

Ich freue mich, daß die Vertreterinnen und Vertreter beider deutscher Staaten kurz vor deren Untergang hier noch einmal zusammengekommen sind. Die Folgeveranstaltungen des Bildungskongresses, die wir beabsichtigen, werden in 16 Bundesländern dann - hoffentlich mit Ihrer Initiative - stattfinden, denn daß ist eine der Zielsetzungen der Veran-

stalter, dies hier als Ausgangspunkt für eine Initiative zu nehmen, die bisher in dieser Form nicht dagewesen ist: daß sich Nichtregierungsorganisationen, Medien, Bundesregierung und nahezu alle Landesregierungen verständigt haben, diesem Thema endlich eine höhere politische Priorität zu geben.

Wir haben als eine der Grundbedingungen zukünftiger Nord-Süd-Arbeit heute desöfteren davon gesprochen, daß es notwendig ist, mit den bei uns bereits lebenden Vertretern des Südens enger zusammenzuarbeiten und dabei hoffentlich nicht immer nur über die - sicherlich auch - notwendi-

ge Hilfe zu sprechen. Wir wollen versuchen, die komplizierte Doppelrolle, in der wir uns alle befinden, heute abend in der Diskussion aufzugreifen: einerseits Nutznießer von weltwirtschaftlichen Unrechtsstrukturen zu sein, andererseits uns solidarisch zu fühlen und helfen zu wollen. Diese Doppelrolle ist schwer zu vermitteln, ein Gehen auf diesen zwei Beinen muß noch geübt werden.

Die Diskussion hat lange Zeit darunter gelitten, daß sie auf Hilfsaspekte konzentriert war. 30 Jahre Entwicklungshilfedebatte haben auch dazu beigetragen, unser Bewußtsein in diesem Sinne auf ein Nebenfeld des

Nord-Süd-Problems zu lenken und somit abzulenken. Wir haben jetzt die Chance, über die Umweltdiskussion das Thema auszuweiten, globaler anzugehen und an uns herankommen zu lassen, aber hoffentlich nicht nur in dem Sinne, daß wir auch wieder nur über »unseren Wald in Brasilien« reden und die Angst stimulieren, die sich aus der Vernichtung der ökologischen Strukturen ergibt. Denn dies wäre wieder eine sehr einseitige Ratgeberrolle, die die Aspekte von Gerechtigkeit und Solidarität außen vor ließe.

Wir sprechen also heute abend sicher auch über die Notwendigkeit ei-



ner veränderten Wertediskussion. Diese Diskussion findet in aufregenden Zeiten statt: Nichts von dem, was vor einem Jahr ehern schien, gilt noch uneingeschränkt. Viele Feindbilder haben sich verschoben oder sind im Abklingen begriffen, und wir sind befragt nach neuen Zielsetzungen und stehen damit erst ganz am Anfang. Das klassische Gegenüber des Ostens ist weg und uns wird bewußt, daß unsere konsumorientierte Gesellschaft wenige eigene Werte bietet, die vermittelbar wären. Die Suche nach Entwicklungskonzepten für die Zukunft hat gerade erst auch für uns begonnen, und wenn man sieht, mit welcher Inbrunst heute im Osten nach unserem Modell entwickelt wird, kann man für das Raumschiff Erde nur große Sorgen haben. Wenn wir diese Diskussion des Untergangs des real-existierenden Sozialismus umdefinieren in einen Sieg des Kapitalismus, dann werden wir wahrscheinlich Opfer dieser Diskussion werden.

Ich habe gestern mit Herrn Staatssekretär Grewe - noch Staatssekretär im Ministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit der DDR - gesprochen und ihn gefragt, wie es möglich ist, daß er in seiner Position die Strukturveränderung im Norden in seiner Arbeit, die er im Ministerium hat führen können, so groß geschrieben hat, so wenig vom Thema »Hilfe« in der DDR geredet wurde, sondern von der »Beendigung des Finanz- und Wirtschaftskrieges gegen den Süden«

gesprochen wurde und wie das in Bonn ankommt. Er hat geantwortet, daß er große Probleme mit dieser Politik habe. Er hat auch davon gesprochen, daß er in anderen europäischen Staaten bessere Voraussetzungen für Nord-Süd-politische Diskussionen gefunden hat, wohingegen es hier so gut wie kein Verständnis dafür gibt, sich für den Reichtum zu Lasten der Armen zu schämen. Da gibt es in Europa Staaten, die weiter sind. Und er hat sich als zukünftiger Leiter der Außenstelle des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit ab 4. Oktober vorgenommen, in den neuen Bundesländern der DDR genau diesen Aspekt von Bescheidenheit und Wertediskussion in die bundesdeutsche Entwicklungsdiskussion einzuführen. Ich hoffe auf starke Impulse aus dieser Richtung und ich spüre bereits jetzt Widerstand aus einigen westlichen Bundesländern. Ich erhoffe mir insgesamt eine fruchtbare Erweiterung der entwicklungspolitischen Diskussion mit diesem neuen Kollegen.

Mit fällt auf, solange ich diese Arbeit betreibe, daß es kein Feld der Politik gibt, wo so stark die Hoffnung auf Veränderung durch Bildung gesetzt wird, wie im Nord-Süd-Bereich. Es gibt eigentlich, wenn man sich die heutigen Reden in Erinnerung ruft, zwischen den Parteien keinen Dissens, jeder weiß um die Probleme. Es bleibt nur unklar, was uns eigentlich am Handeln hindert. Dieses Ab-

schieben der Problemlösung auf die Bildung und die immer neu artikulierende Hoffnung, »Wir müssen erst die Bevölkerung soweit bringen, daß sie versteht, was eigentlich nötig ist«, scheint mir eine sehr interessengeleitete Argumentation zu sein. Über die EG-Agrarpolitik, über die Rüstungsexporte in den Iran oder den Jäger '90 ist nirgends Bildungspolitik nötig gewesen – und trotzdem entschieden worden. Es gibt eine Diskussion, die auch über die Medien transportiert, unsere Arbeit in den Nichtregierungsorganisationen besonders schwer macht: Zunehmend ist zu beobachten, daß die Opfer zu Schuldigen gemacht werden. Diese aufgeregte Diskussion um die Bevölkerungsentwicklung, das Schüren der Angst vor den »Ausländerströmen«, wie es genannt wird, all dies läßt aus, warum sie eigentlich kommen, warum Arme notwendigerweise keine Geburtenplanungspolitik betreiben können – das war vor 200 Jahren in Europa nicht anders. Das alles wird in den Medien wenig berichtet, andere Themen bekommen die dicken Schlagzeilen, Ängste werden geschürt, und neuerdings werden hohe Barrieren für die Entwicklungszusammenarbeit aufgebaut: wer nicht demokratisch ist wie wir, wer nicht seine Rüstung abbaut, wer nicht seine Diktatoren verjagt wird ausgeschlossen – all dies sind edle Ziele, aber wir setzen erneut die Maßstäbe und sprechen nie von unseren Rahmenbedingungen, die die

eigentliche Ursache des Kampfes zwischen Arm und Reich sind.

Ich möchte gerne, daß wir heute abend darüber sprechen, welche Spannungen es unter den drei beteiligten Gruppierungen hier am Tisch zum Thema »Bildungsauftrag Nord-Süd in der Zukunft« gibt, was dazu beigetragen werden kann, die notwendigen Diskussionen um den »barmherzigen Samariter« natürlich weiterzuführen, daß er auch seine Arbeit richtig macht, aber wie wir es schaffen, endlich auch über die Räuber zu reden.

Ich möchte gern in dieser Diskussion ein wenig lernen, was wir eigentlich machen, wenn wir das Bewußtsein haben, das wir anstreben. Wo findet es seinen Auslaß in der praktischen Arbeit? Deswegen meine erste Frage an Frau Gollmann gerichtet als eine der Trägerinnen auf der NRO-Seite: die gesamte Unterstützung der »Einen Welt«-Woche des Fernsehens durch die Nichtregierungsorganisationen war ja auch innerhalb der Nichtregierungsorganisationen nicht unumstritten.

Meine Frage an Sie: Wie stehen die Nichtregierungsorganisationen konkret nach dieser Erfahrung mit diesen vier Wochen im Mai zu zukünftigen Anstrengungen dieser Art, die ja im Gespräch sind, und was wissen eigentlich unsere Partner im Süden von unseren Überlegungen, von diesen Anstrengungen in Europa? Gibt es Bildungsförderung einer Nord-

Süd-politischen oder besser gesagt: einer Süd-Nord-politischen Diskussion auch in den sogenannten Entwicklungsländern? Fördern deutsche NROs konkret Bildungsprojekte, um mit uns besser umgehen zu lernen?

Gollmann: Als vor ungefähr drei Jahren die Vertreter der deutschen Entwicklungsorganisationen aufgerufen wurden oder gefragt wurden, mitzumachen bei einer Aktion »Eine Welt für alle«, da war für uns sofort klar, daß es da gilt, eine Chance zu ergreifen. Ganz sicher werden wir Nichtregierungsorganisationen zum

großen Teil gesehen als Spendensammler, die an das gute oder schlechte Gewissen der Menschen appellieren und oft sogar auf »die Tränendrüsen drücken«. Aber man verkennt eigentlich, daß die Projektarbeit, die wir draußen leisten und für die wir natürlich auf Spenden angewiesen sind, eigentlich nur eine unserer Aufgaben ist. Ganz sicher ist die andere Aufgabe eine Bildungsaufgabe, hier und drüben, hier ganz sicher noch mehr. Und das ist der Bildungsauftrag, den wir als freie Träger versuchen wahrzunehmen, soweit es nur irgendwie geht, angefangen vom Kindergarten über alle



Schulformen - ich komme selbst aus dem schulischen Bereich - bis hin zur Erwachsenenbildung. Auch wir haben deshalb gerne mitgemacht bei dieser Aktion »Eine Welt für alle«, weil es einfach darum ging, das Weltbild zu verändern. Wir haben uns seit Jahren, fast hätte ich gesagt: Jahrzehnten, daran gewöhnt von der Ersten, Zweiten und Dritten Welt zu sprechen, man spricht von einer Vierten und einige sogar schon von einer Fünften Welt. Es geht also zunächst einmal darum, daß wir dieses Bild korrigieren: es gibt nur »Eine Welt«. Das ist die Aufgabe...

Wir haben uns dann zu etwa 35 Organisationen zusammengefunden, es kam die Friedensbewegung dazu, es kamen Umweltgruppen dazu, die einfach unter diesem einen Motto drei Wochen im Mai in die Öffentlichkeit gehen wollten. Rückblickend kann ich sagen, daß wir uns sicherlich nicht auf die eigene Schulter klopfen und sagen können: das war alles wunderbar. Es war eigentlich ein Ball, den wir ins Wasser geworfen haben, der aber Kreise ziehen muß. Es ist ein Anfang, der weitergehen wird, wenn wir im Bereich der Bildung, im Umdenken der Menschen hier etwas erreichen. So müssen wir uns jetzt fragen: wie geht's weiter?

Seelmann-Eggebert: Es ist ja so ein bißchen Mode geworden, den »Tag für Afrika« im Nachhinein zu verteufeln. Ich erinnere mich an das Jahr '85: insbesondere die Nichtregie-

rungsorganisationen, die damals teilgenommen haben, waren übereinstimmend froh über den warmen Segen, der da plötzlich über sie hereinbrach. Immerhin waren es 200 Millionen D-Mark, die damals bei der Karfreitags-Sammlung 1984 und im Jahr 1985 zusammen kamen.

Hinter allem stand die Beobachtung eines Mannes, der relativ lange in Afrika gelebt hat und Hungersnöte in den 70er Jahren an Ort und Stelle erlebt hat, und der dabei auch gesehen hat, wie vieles, insbesondere jene Dinge, die in Afrika per Flieger und Regierung verteilt werden, die Opfer nicht erreichte. Ich habe damals aber auch den Eindruck gehabt, als ob es Institute, Institutionen und Organisationen gibt, die an den falschen Infrastrukturen gewissermaßen vorbeioperieren können und die Opfer erreichen. Das war der Ansatz. Ich vertraue bis auf den heutigen Tag darauf, daß Organisationen, die hier am Tisch vertreten sind und die im übrigen an dem »Tag für Afrika« mitgewirkt haben, nicht nur kurzfristig dafür gesorgt haben, daß geholfen wurde, daß wieder Ernten eingefahren werden konnten, weil ausgesät wurde. Dieses alles sollte man im Zusammenhang mit dem »Tag für Afrika« nicht völlig vergessen. Der »Tag für Afrika« ist insofern langfristig nicht besonders erfolgreich gewesen, weil das Publikum, das gespendet hat, die Möglichkeit hatte, das Gewissen ganz schnell zu erleichtern, und zum Beispiel den Nachbarn, der alt und

klapprig ist und dem man eigentlich auch helfen sollte – und das täglich –, vergessen hat: man hatte ja »seine gute Tat« getan. Es ist ja wirklich pro Kopf der Bevölkerung unendlich viel Geld zusammengekommen.

Ich habe es immer so ausgedrückt: Ich hatte den Eindruck, wir haben für den Augenblick das Herz vielleicht geöffnet, den Kopf haben wir nicht geöffnet. Der Kopf ist verschlossen geblieben, in der Problemlage sind wir nicht viel weiter gekommen.

Ich will mich jetzt nicht über das äußern, was im Mai 1990 gewesen ist. Sie haben ja gefragt, wie es weitergeht. Ich bin vom 7. bis 9. Oktober in Lissabon, zusammen mit ungefähr 15 Fernsehanstalten - nicht nur aus Europa -, die entweder schon im Mai dieses Jahres beteiligt gewesen sind und diesen Programmschwerpunkt »Eine Welt für alle« eben nicht nur in Deutschland, sondern auch in Großbritannien, Spanien, Portugal, in Skandinavien, Österreich, in der Schweiz und darüberhinaus getragen haben. Wir wollen darüber reden, inwieweit wir uns erneut zu einer solchen Kraftanstrengung zusammenfinden – voraussichtlich im Mai 1992. Dieser Termin beinhaltet drei Perspektiven:

Erstens findet im Juni 1992 die große UNO-Sonderveranstaltung über Entwicklung und Umwelt in Brasilien statt. Ich denke, daß es gut ist, wenn nicht nur ein europäisches System, sondern wenn auch andere einen

»roten Teppich« im Fernsehen ausbreiten, und sich überlegen: Was sind die wesentlichen Fragen, die auf dieser Konferenz erörtert werden?

Zum anderen ist ab 1. Januar 1993 damit zu rechnen, daß wir einen neuen Giganten auf der Landkarte haben, nämlich das Europa der Zwölf, und es ist wichtig, in der 1. Jahreshälfte '92 die richtigen Fragen an dieses Europa der Zukunft zu stellen im Hinblick auf die Dritte Welt. Fragen, in denen Sprecher der Dritten Welt, die wir anerkennen - Leute wie Mugaibe und andere - von den zwölf Staats- und Regierungschefs in Europa herauszubekommen suchen: Wie haltet ihr's denn in Zukunft als großes neues Europa mit der Dritten Welt.

Die dritte Perspektive ist: 1992 ist das Christoph-Columbus-Jahr, 500 Jahre Kontakt Europa-Lateinamerika. Es gibt gerade - wie sie alle wissen - unter den Indianern in Amerika eine ganze Reihe von Leuten, die das alles nicht so toll gefunden haben, was in den 500 Jahren passiert ist, - das ist übrigens ein Aspekt, den insbesondere die katholische Kirche vorhat aufzugreifen.

Wir wollen versuchen, unter diesen drei Fragestellungen einen neuen Programmschwerpunkt »Eine Welt für alle« im Mai 1992 zu definieren.

Hilliges: Vielen Dank. Ich möchte gerne von einer von allen Beteiligten gemeinsam nach der »Eine Welt«-

Woche in Auftrag gegebenen Umfrage hier berichten, die erstaunliche Ergebnisse gebracht hat, die uns eigentlich Mut machen sollten. Diese Infratest-Untersuchung stellte zwei Fragen gegenüber: Was ist wichtiger - Veränderungen im Norden, damit der Süden überleben kann, oder mehr Spenden? Das Ergebnis unter denen, die diese »Eine Welt«-Woche miterlebt haben, war, daß 40 % der Meinung waren, Veränderungen im Norden sind wichtiger und nur 2 % an die Spenden glaubten. Für alle Befragten war das Ergebnis 60 % zu 6 %. Damit wird in der politischen Auseinandersetzung ein Argument

hinfällig: man könne ja das, was man alles schon weiß, nicht umsetzen, weil es die Bevölkerung noch nicht begriffen hat. Ganz offenkundig ist ein Grundverständnis gewachsen, daß irgendetwas grundsätzlich falsch ist im Zusammenleben der Kontinente. Diese Zahlen sollte man in der Auseinandersetzung nicht aus dem Auge verlieren.

Diese Bewußtseinsbildungsarbeit hat offenbar schon erste Erfolge. Ich möchte Herrn Kriger, der die Erwachsenenbildung aus der Akademie Bad Boll sehr genau kennt, fragen, wie seine Erfahrungen in diesem Bereich sind und welche Erwartungen er kon-



kret in bezug auf die Nord-Süd-Arbeit in der Bundesrepublik an unsere Politik richtet. Das frage ich ihn deshalb, weil er uns als Südafrikaner zugleich mit anderen Augen betrachtet.

Kruger: Zu der ersten Frage muß ich gestehen, daß meine Antwort ambivalent sein muß, zumal die Besucher der Veranstaltungen einer Institution wie der Evangelischen Akademie in Bad Boll grundsätzlich zweierlei Art sind: Wir haben viele Kurse und Tagungen für Arbeitnehmer und Arbeitnehmerinnen. In der Woche, in der der Film »Der Marsch« ausgestrahlt wurde, fand solch eine Tagung statt, und es gab eine Reihe Leute, die auch gern über diesen Film sprechen wollten. Ich war sehr gespannt darauf, zu hören, welches die Reaktionen und die ersten Eindrücke waren. Es hat mich ziemlich erstaunt: die Informationen waren da, die Leute wußten über Hunger, über die Ursachen Bescheid. Aber als wir dann darüber zu sprechen kamen, was ist zu tun? als wir auch versuchten, in einer weiteren Einheit noch weiter zurückzugehen: was würde das für sie persönlich bedeuten in ihrem Betrieb, wenn nun z.B. Rüstungsgegenstände nicht mehr produziert würden oder für die Rüstungsindustrie nicht mehr zugeliefert würde, waren die strukturverändernden Maßnahmen letztlich außer Diskussion. Sie waren dann überhaupt nicht mehr vorhanden - auch nicht bei den Vertretern

der Gewerkschaften, die bei dieser Tagung anwesend waren. Also dies ist eine Gruppe, wo es meines Erachtens sehr stark um Existenzsicherung geht. Da steht uns noch sehr viel Arbeit bevor, auch weil diese Gruppe eine bedrängte Gruppe in dieser Gesellschaft ist - auch wenn es nach außen hin nicht so erscheint.

Die zweite Gruppe, mit der wir zu arbeiten haben - und ich bin im Referat Pädagogik - sind Lehrer und Lehrerinnen, die an der Grundschule und an der Realschule und Gymnasien arbeiten. Das ist das Bildungsbürgertum, wie es auch auf diesem Kongreß vertreten ist. Es sind Menschen, die sich täglich mit Problemen auseinanderzusetzen haben: Probleme in der Schule, Probleme in der Familie, Probleme in der Gesellschaft, Probleme in der Grünen Partei usw. Es sind demnach Menschen, die daran gewöhnt sind, Sachen zu intellektualisieren und zu versuchen, Lösungsmöglichkeiten zu finden. Ich glaube, das wurde heute nachmittag im letzten Beitrag ziemlich deutlich anhand der 4-Typen-Charakterisierung [s. Simo-Referat, Stichwort: Freunde der Fremden]. Wir könnten diese vier Typen sehr schnell innerhalb dieser Gruppe feststellen.

Es gibt für mich aber die Hoffnung, innerhalb dieser Gruppe mit der erstgenannten Gruppe zusammenzuarbeiten, weil es ja **Eine** Gesellschaft ist, nicht zunächst **Eine** Welt, sondern **Eine** Gesellschaft, die mitzie-

hen muß, um diesen Strukturwandel in Gang zu setzen.

(...)

Es gibt keine kontinuierliche Diskussion, aber sie muß stattfinden - und nicht nur einmal, denn dann ist sie nur Alibi.

Hilliges: Herrn Schweers würde ich gerne nach »Der Spender, das unbekannte Wesen« fragen. Wie werden denn die Spender von terre des hommes auf das Übernehmen der Kosten, die das zweitreichste Bundesland hätte tragen sollen, reagieren? Werden sie das verstehen? Sind unsere Spender eigentlich präsent, unterstützen sie unsere politischen Aktivitäten, unsere Bildungsaktivitäten?

Schweers: Ich vermute, daß wir das so genau nicht wissen, aber es gibt ein paar Indikatoren, die darauf schließen lassen, daß sie das wohl mittragen würden. Der eine ist: Wir haben einmal eine Spender-Analyse gemacht und dabei ist zu unserer wirklichen Überraschung herausgekommen: Wir wollen eigentlich, daß ihr **mehr** Lobbyarbeit macht. Mehr Lobbyarbeit heißt hier, mehr Geld auszugeben für die Beeinflussung der politischen Entscheidungsträger. Das hat uns mit einer Quote von 40 % sehr überrascht und ich fand das doch recht beachtlich. Wir haben noch eine andere Erfahrung gemacht: Wir haben vor vier Jahren in den Wahlkampf eingegriffen und An-

zeigen geschaltet – mit Spendengeldern. Wir haben anschließend unsere Spender darüber informiert, wieviel das gekostet hat und warum wir das gemacht haben – wir haben uns gesagt: Die Dritte Welt kann nicht mitwählen bei uns, aber sie ist von den politischen, von den wirtschaftspolitischen, finanzpolitischen Entscheidungen bei uns sehr betroffen. Wir haben auch da von unseren Spendern so gut wie keine Protestbriefe bekommen, wohl aber Protest von denjenigen, die unter anderem auch heute nachmittag hier am Tisch gesessen und gesagt haben, das sei Verschleuderung von Spendengeldern. Sie haben also sozusagen für uns die Meinung unserer Spender interpretiert, weil ihnen die Aussage dessen, was wir gemacht haben, nicht gefallen hat.

Das macht ziemlich deutlich, wo das Problem eigentlich liegt: Unsere Erfahrung mit einer kontinuierlichen Information der Spender ist eigentlich die: die Spender können erheblich mehr verknusen, als es sich die Nichtregierungsorganisationen im allgemeinen erlauben und trauen. Man glaubt, daß man dem Spender nicht zumuten kann, wie wir das machen: Wir sagen, von der Mark, die wir von Euch kriegen, geben wir 10 Pfennig für Öffentlichkeitsarbeit aus. Das verkraften die Spender, sie werden jedes Jahr darüber informiert. Und ich glaube, daß die Nichtregierungsorganisationen gut daran täten, diesen Weg zu gehen, dieses Expe-

riment zu wagen, und ich bin ganz sicher, daß die Spender mitziehen.

Ich glaube auch nicht, daß die bundesrepublikanische Öffentlichkeit so fürchterlich schlecht informiert ist. Auch im Vergleich zu anderen Ländern ist das Niveau hier gar nicht so übel. Eher können wir nicht hinreichend vermitteln, was wir da eigentlich treiben in der Dritten Welt. Es fehlen die Erfolgserlebnisse. Wir als kleine Nichtregierungsorganisationen sind ja Zwerge, die mit ihren paar Kröten nichts ausrichten und die wirkliche, die »große« Politik nicht beeinflussen können. Ich glaube, die Frustration liegt mehr auf dieser Ebe-

ne. Wer sich heute informieren will, der kann das.

Als Sie, Herr Seelmann, seinerzeit Ihren Film gedreht haben über die Elfenbeinküste »Die neuen Herren sind die alten« war das ein Knüller und ein Knaller. Es war noch eine wichtige Information, die aufgenommen wurde, die lange diskutiert wurde. Heute kann man das in Magazinsendungen durchaus finden. Aber was unser eigentliches Problem mit den Medien ist, ist nicht so sehr, daß wir meinen, daß die Magazinsendungen so schlecht sind, oder daß am »Tag für Afrika« oder in der »Eine Welt«-Woche soviel Unsinn erzählt



wird. Für uns ist das Problem, daß in dem Tagesgeschehen, das über die Dritte Welt berichtet wird, so viel Falsches, so viel Schräges, so viel Rassistisches drinsteckt. Und die Anstrengung, die wir da gemeinsam unternehmen können, wäre gerade, diese trivialen Teile herauszusortieren, und nicht die Medien auf der Ebene zu beschimpfen, auf der sie eigentlich ganz gute Arbeit leisten, sondern auf der Ebene, wo unreflektiert Bilder transportiert werden, wo Schwarzafrika eigentlich nur Kulisse ist, vor der sich die Weißen gegenseitig totschießen oder irgendetwas fabrizieren, was uns dann innerlich aufregt. Damit würden wir genau die Menschen erreichen, die sich die Magazinsendungen eben nicht ansehen. Und das scheint mir das Wichtige zu sein.

Hilliges: Vielleicht können Sie noch einen Satz nachtragen: terre des hommes gehörte ja zu den Kritikern des Medienprojektes. Hier ist angekündigt worden, daß es '92 weitergeht, man lernt von Schritt zu Schritt - ich hab ja nicht ohne Bedacht mit '85 angefangen. Können Sie sich vorstellen, daß hier das Jahr '91 ein neuer gemeinsamer Anlauf werden könnte, um vielleicht diesem Versuch, der ja offenkundig ernst gemeint ist, noch etwas stärker zum Durchbruch zu verhelfen? (...) Gibt es da schon einen Meinungsbildungsprozeß? Wie haben Sie die Reaktion nach der Woche im Verein terre des hommes erlebt?

Schweers: Es gab Gruppen, die es bedauert haben, was die Versammlung beschlossen hatte, nämlich nicht teilzunehmen, aber die Parole war kritische Begleitung und das haben eigentlich viele gemacht. Ich glaube, das war auch sinnvoll. Gerade in so einer Situation braucht man einen Kontrapunkt, und diese Rolle ist gespielt worden. Daß man in einer neuen Konstellation die Dinge neu überdenkt, ist sowieso klar. Es gab eine gewisse Säuernis - um das mal so zu sagen: zwei Jahre zuvor gab es die Nord-Süd-Kampagne, da haben sich die Medien **überhaupt nicht** dafür interessiert. Die Botschaften, die wir damals hatten, waren nicht so verschieden von denen die dann letztlich »übergebracht« wurden. Unser Problem mit den Medien - und ich denke erst recht als kleine Nichtregierungsorganisation - ist: Die sind einfach so groß und so mächtig und die planen allein und zu irgendeinem Zeitpunkt sagen sie: ach ja, da gibt's ja noch die anderen, den BUKO und so. Wir aber hätten es ganz gerne, daß wir rechtzeitig dabei sind, und nicht, wenn mit den Großen das »Ding« schon abgesprochen ist - ich spreche 'mal bewußt für die kleinen Nichtregierungsorganisationen, die genau das Problem haben, solche Kontakte aufzubauen. Ich sehe, daß das ein strukturelles Problem ist, daß man nicht jeder Gruppe nachlaufen und sie einladen kann - aber es geht auch nicht umgekehrt. Und deswegen: wenn so etwas frühzeitig

kommt, geplant ist, und man sich über die Botschaften verständigen kann, dann wird man auch zu Bündnissen kommen und sich verständigen können. Mein Plädoyer ist, daß man nicht nur über Medien redet, sondern die Medien sollen sich selbst 'mal über ihre Wirkung Gedanken machen. Sie sollen aufpassen, daß durch ihren wohlgemeinten Einsatz wir, die Organisationen, keine Zentralisierung erfahren, oder die 'Kleinen', die oft in der Öffentlichkeitsarbeit sehr wichtig sind (weil sie sich noch nicht soviel mit ihren eigenen Apparaten auseinandersetzen müssen) nicht durch diesen Prozeß aus-

gegliedert werden. Es ist mir ganz wichtig, daß diese breite Palette der Basis erhalten bleibt. Es gibt bei uns - z.B. im Vergleich mit Frankreich, eine so breite Basis von Dritte-Welt-Gruppen, die muß man erhalten und die muß man heranziehen und da muß man dran bleiben. Man muß es aber auch ertragen, wenn sie sich dann **nicht** anschließen.

Seelmann-Eggebert: Also wir haben das sehr gut ertragen, daß Sie sich nicht angeschlossen haben. Das ist der erste Punkt. Der zweite Punkt ist: Wir sind wirklich dankbar gewesen für Kritik, die wir erfahren haben,



denn in der Tat ist das Projekt letztlich durch die Kritik von Leuten, die nicht Mitglied der Gruppe waren, aber es kritisch verfolgt haben, eher gewachsen und besser geworden. Ganz sicher wird man das einräumen müssen.

Meine Erfahrung in der Zusammenarbeit mit den Hilfswerken schon in den Jahren '84/'85 ist insofern natürlich schwierig, als wir auf zwei Ebenen die großen Koordinationsprobleme haben: Die ARD ist ein schwieriger Laden mit neun Anstalten - und neun Anstalten für eine solche Arbeit zu gewinnen, ist schon eine ziemliche Sysiphos-Arbeit. Ich war wenigstens in beiden Fällen Programmdirektor, nun bin ich das nicht mehr. Nun sind also die Chancen ohnehin schon deswegen erheblich schlechter. Aber wir wollen 'mal sehen, wie wir das schaffen. Das ist der eine Punkt. Der andere ist: Natürlich gibt es ganz massive Berührungspunkte zwischen den Medien und den Hilfswerken. Die Chefredakteure der ARD werden sagen: »Was haben uns die Hilfswerke zu sagen und 'reinzufunken«. In diesem Bereich so eine Art von Kommunikation zu schaffen zwischen beiden, ist sehr schwierig. Und die Hilfswerke, das wissen Sie besser als ich, sind auch sehr schwierig untereinander. 80 Hilfswerke zusammenzubringen, das ist noch viel schwieriger als neun Anstalten der ARD unter einem Dach zusammenzubringen. Und ich kann Ihnen sagen, die Erfahrungen, die ich

gemacht habe mit den Hilfswerken, in der Hoffnung, daß sie sich alle auf ein einziges Spendenkonto würden verständigen können - es war einfach nicht durchzusetzen.

Insofern haben wir viel gemeinsam zu lernen - es ist sehr wichtig, darüber zu reden, wie gewissermaßen die Kupplung zwischen dem Einen und dem Anderen funktionieren kann, man braucht so etwas wie eine Art von neutraler Schaltstelle, die dann nicht nur die Hilfswerke und die Medien zusammenführt, sondern z.B. auch Mitglieder von Kabinetten, die sich ausdenken, daß sie auch Informationstage machen müssen - das kommt ja auch alles noch dazu. Und am Ende verkleckern alle diese Initiativen übers Jahr: die institution Schule weiß z.B. nicht, wie sie sich verhalten soll, worauf sie sich einstellen soll... Ich kann nur sagen, es wäre ganz fabelhaft, wenn es gelingen könnte, so eine Art von Koordinationsgremium zu schaffen, wo auf der einen Seite die Hilfswerke, auf der anderen Seite die Regierungen, im übrigen die Kultusministerkonferenz und die Medien alle an einem Tisch sitzen und sagen: Gut, es lohnt sich, daraus tatsächlich einen Schwerpunkt zu machen.

(...)

Hilliges: Ich würde gern Herrn Fromlett einmal fragen, ob er das Gefühl hat, daß sich diese »Eine Welt«-Woche in den Print- und anderen Medien irgendwie niedergeschlagen hat und

dort vielleicht auch die Arbeit etwas grundsätzlicher wurde. Hat sich da was getan, sehen Sie da Veränderungen durch die »Eine Welt«-Woche, und wie zeichnet sich Ihnen die zukünftige Arbeit da ab?

Fromlett: Ich denke, von einigen wenigen alibihaften Ecken, die es in den westdeutschen Hörfunkprogrammen - unter anderen beim WDR - gibt und abgesehen von einigen Redakteurinnen und Redakteuren - sagen wir mal in etwas liberaleren Blättern wie Frankfurter Rundschau oder Deutsches Allgemeines Sonntagsblatt - hat sich **absolut Nichts** verändert. Im Gegenteil- ich möchte dazu drei

Thesen in den Raum stellen: Die erste ist: Ich denke, daß wir generell in die Medien - und da rücke ich die öffentlich-rechtlichen Anstalten und natürlich die privaten Sender ganz in den Vordergrund - nie näher an dem Titel des Buches »Wir amüsieren uns zu Tode« von Neil Postman waren. Ich glaube, daß nie in der Geschichte öffentlich-rechtlicher Medien eine grauenvollere, skrupellosere Prostitution vorkam, sich anzupassen an das Blödel-, Ödel- und Dödelniveau der Privaten. Das Ausmaß an Geld und Personal, das in Kalauersendungen à la von der Lippe »Donnerlippchen« und dergleichen gesteckt wird,



das Zukleistern von Köpfen hat ein Ausmaß angenommen, wie es - seit ich in den Medien arbeite, und das ist nun über 20 Jahre - noch nie vorhanden war. Ich will das an ein paar Beispielen mal klar machen und versuchen zu erläutern, was das mit der Nord-Süd-Problematik zu tun hat.

Wir waren nie weiter von »Einer Welt« entfernt als heute. Die indische Umweltwissenschaftlerin und engagierte Vertreterin der indischen Chipko-Bewegung, Vandana Shiva, hat mir einmal in einem Interview gesagt - und dies läßt sich Zeile für Zeile, Land für Land nachweisen -, daß der britische Kolonialismus sanft und langsam war, gemessen an dem, was heute mit der Dritten Welt passiert. Nie haben wir uns alle - nicht nur ein paar Reiche, sondern wir alle - in einer unmoralischeren, skrupelloseren, schamloseren Weise an der Zweidrittel-Mehrheit der Weltbevölkerung bereichert, als wir es heute tun. Um einmal eine Zahl zu korrigieren: 200 Millionen DM Spenden auf 60 Millionen Bundesbürger - ich glaube, daß Sie als Lehrer keinen Taschenrechner brauchen, um auszurechnen, wieviel Pizzas dies pro Kopf sind - nicht einmal ein Drittel einer Pizza. Aber dagegen sind **8.000** neue BMW 830i, das Stück für 135.000 DM, bei BMW allein in der BRD vorbestellt. Jetzt rechnen Sie mal hoch: über 1 Milliarde DM nur für diesen Luxusschlitten.

Ich komme zur zweiten These. Die zweite These - daß wir nie weiter von der »Einen Welt« entfernt waren - hilft mir gar nichts, wenn ich in öffentlich-rechtlichen Rundfunkanstalten oder auch sonst irgendwo etwas weiter in die Provinz gehe. Vor 6 oder 8 Jahren sind die Auslandskorrespondenten nicht sehr viel weiter als bis Nairobi oder Neu Delhi gekommen. Heute ist es natürlich schick, auch über Kambodscha und Laos oder über ein Land, dessen Name noch nicht mal richtig auszusprechen ist, zu berichten. Nur es hilft mir überhaupt nichts in der Veränderung des öffentlichen Bewußtseins, zu wissen, daß außer in Brasilien auch in Bolivien Gewerkschafter ermordet werden und daß außer in Brasilien auch noch in Nepal der Tropenwald abgehackt wird, wenn in keiner öffentlich-rechtlichen Anstalt der Name Danzer-Reutlingen vorkommt, und das ist das Problem.

Die Mehrheit meiner sogenannten Journalisten- und Journalistinnen-KollegInnen ist von einer solch grenzenlosen Biß- und Kraftlosigkeit. Sie machen keine Recherchen und wollen keine Recherchen machen. Und sie haben keinen Mut oder wenn sie ihn haben, haben sie keine politischen Möglichkeiten mehr, die Zusammenhänge zwischen uns und der Armut der anderen zu nennen. Beispielsweise: Wo ist denn die Sendung, die eben nicht nur zeigt, daß die Kaffeepflücker in Ghana am Verhungern sind, sondern die klar macht, daß jeder von uns jedes Jahr

ca. 100,-- DM durch den Verfall der Kaffeepreise spart - jeder von uns! Es werden absolut unkritische Sendungen gemacht von völlig inkompetenten Moderatoren, die sich von sogenannten Fachleuten über den Tisch ziehen lassen, wenn ein neues AKP-Abkommen oder wenn eine neue GATT-Konferenz stattfindet. Aber es kommt keiner auf die Idee zu sagen, daß trotz Lomé-IV, trotz aller AKP-Abkommen, trotz zahlloser GATT-Konferenzen - wo Millionen in Fünf-Sterne-Hotelzimmer gesteckt worden sind - die Zweidrittel-Gesellschaft jedes Jahr ärmer wird. Dabei sind noch nie so viele Menschen so privilegiert gewesen.

Meine letzte These - warum geschieht dies: Weil wir nie näher am Sozialismus waren. Denn der einzig wirkliche Sozialismus ist der Kapitalismus! Als Beispiel: Der Sommerschlußverkauf ist gerade vorbei - und keine öffentlich-rechtliche Rundfunkanstalt macht über so was einen Film oder gar eine Serie oder bringt es in die Unterhaltung ein, in der ja sowieso nur gekichert wird. Es ist ewig alles immer fröhlich. Es ist immer alles locker und heiter. Schon morgens geht es los: Hallo und sind wir wieder gut drauf. Es gibt keine Menschen. Zurück zu meiner These, daß der einzig wahre Sozialismus der Kapitalismus ist und wir nie näher dran waren: Nein - der Sozialismus geht nicht, er ist da. Das Beispiel aus dem Sommerschlußverkauf: Das Privileg der Herrschenden, von Fürsten und

Königen, ist für jeden deutschen Bundesbürger inzwischen realisierbar. Das Luxusprodukt Seide kriegen sie für 10.- DM den Meter. Jeder kann dran teilhaben am Luxus - 30 Kiwis für 5.- DM, Orangen und Ananas aus der Elfenbeinlüste, das Stück für 1.- DM, nein Ananas ist kein Luxusprodukt in Fünf-Sterne-Hotels - jeder kann sich's leisten. Und das ist ja, was die Gewerkschaften gewollt haben, das ist Sozialdemokratisierung der Gesellschaft, alle sollen 'ran an den Kuchen. Nicht das System ist ungerecht, sondern was ärgerlich am System ist - das nur wenige sich das leisten konnten. 50 m von mir entfernt fährt der Bäcker, von dem ich mein Vollkornbrot kaufe, einen Mercedes für 40.000,-- DM - das ist die klassenlose Gesellschaft. Nicht nur der Zahnarzt gibt 40.000,-- DM für ein Auto aus, auch der Bäcker, auch der Friseur, wir alle - auf wessen Kosten? Und kein Film zu diesen Zusammenhängen und keine Rundfunksendung.

Ein letzter Schlenker zurück zu meiner Ausgangsthese, daß wir nie näher dran waren an dem Satz »Wir amüsieren uns zu Tode«: Was hat das mit der Nord-Süd-Thematik zu tun? Was hat Schimanski mit der Nord-Süd-Thematik zu tun? Ich sage Ihnen: Viel! Die Fähigkeit des Einzelnen, die Augen zuzumachen und durchzupuschen und mitzumachen und all die billigen Bananen und alle ran an den Aldi-Kaffee - Großdeutschland wird Aldi-Kaffee saufen

auf Kosten der Dritten Welt - nicht nur Kleindeutschland - alle! Mercedes und Hamburger für die Sowjetunion - es lebe der Sozialismus, die klassenlose Gesellschaft, endlich wird sie durchgesetzt, endlich kriegen alle das Rindfleisch dort, wo die Bauern gelebt haben in Brasilien. So.

Was hat das mit »Schimanski« zu tun? Weil diese Fähigkeit, so schamlos zu sein, so skrupellos zu sein, eine so unvorstellbare Unmoral jeden Tag in sich selbst zu inkarnieren, 60 Pullover zu haben und 40 auf die Straße zu stellen - nie ist so viel Zeug auf die Straße gestellt worden in Plastiktüten für die Armen. Auf wessen

Rücken?! Aber das weiß man doch alles, das kann man doch alles nachlesen, die Bibliotheken sind doch voll. Es nicht wissen zu wollen, hat damit zu tun, daß die Medien Weltbilder vorgeben, die mir immer wieder und wieder und wieder das Gegenteil dessen klarmachen, was Mitscherlich mal die »Unfähigkeit zu trauern« genannt hat, die Unfähigkeit unbescheiden zu sein.

Es gibt kein Geld in bundesdeutschen Rundfunk- und Fernsehanstalten, ich weiß es aus Erfahrung. Über eine Alternative von Christen, ihr Geld anders anzulegen, nämlich bei der ökumenischen Entwicklungs-



bank, wo die Menschen keinen Reibach machen wollen, zu berichten - dafür gibt es kein Geld in öffentlich-rechtlichen Rundfunkanstalten. Der Film wurde nie produziert. So. Aber wofür gibt es Geld? Zwölf Serien mit einem Kraftprotz, einem Macho, mit einem Kotzbrocken an Gewalt und Aggression wie einem Herrn »Holger Strohm«, der mit dem Porsche durch die Gegend jagt. Das sind unsere Leitbilder, das ist unser Verhalten, das wir übertragen auf die Dritte Welt, und das geht durch und durch und durch - es wird geprügelt, es wird geschlagen, keine Sensibilität, keine Menschen, die aussteigen, keine Menschen, die nachdenken. Power muß drauf sein - oder Geblödel. Und das, denke ich, ist viel schlimmer als die Giftgasgranaten, die abtransportiert worden sind - viel schlimmer ist das Gift, das hier geblieben ist. Es ist hoch schädlich. Und die »Eine Welt«-Woche hat überhaupt nicht geholfen.

Hilliges: Tja, ich bin dankbar für diese Erfahrung, zum ersten mal in meinem Leben eine Talkshow moderieren zu können. Ich habe jetzt noch mehr Respekt vor den Kollegen, die das professionell machen. Brücken zwischen solchen Extremen zu schlagen, ist nicht ganz so einfach. Ich möchte gern den letzten Beitrag von Herrn Fromlett aufnehmen und hoffe jetzt auf eine Diskussion zwischen uns allen. Ich möchte gern den, der nicht nur 4 Jahre praktisch

in Afrika gearbeitet hat, sondern auch über die Ursachen der Unterentwicklung seine Dissertation geschrieben hat, Rainer Schweers, fragen: Ist das alles tatsächlich so schrecklich, wie es eben Herr Fromlett dargestellt hat? Ich hab' das ja etwas positiver eingeleitet, weil ich ein paar positive Erfahrungen mit Zeitung und Rundfunk gemacht habe während dieser Woche. Wenn es denn so ist, wie Herr Fromlett es dargestellt hat, dann bleibt uns ja, die wir Bildung zur Grundlage der Veränderung machen wollen, kaum noch ein Ausweg. Wie schätzen Sie seine Darstellung ein?

Schweers: Also, darauf kann ich nicht wissenschaftlich antworten. Mich bedrückt das, ich muß das ganz ehrlich sagen. Es ist mir auch ein wichtiges Anliegen. Mich bedrückt das deswegen: Es ist mir zuviel Moral, obwohl ich weiß, daß wir ohne Moral untergehen. Es erdrückt mich, es erschlägt mich und es setzt bei mir keine Kräfte frei zur wirklichen Veränderung. Aber, ich denke, das muß auch jeder mit sich ausmachen, das ist auch für jeden anders. Ich brauche diesen Druck nicht, sondern bin trotzdem handlungsfähig, aber der Druck erdrückt mich. Das ist mein Problem. Um von der anderen Seite nochmal ranzugehen: Ich würde voll mit Ihnen übereinstimmen, die Nord-Süd-Beziehung, der Prozeß der Veränderung der Welt ist derart, daß die Spaltung in Nord und Süd schärfer wird,

und daß sich der Prozeß beschleunigt. Da bin ich völlig einverstanden. Das Problem ist nur: das Ganze ist kein Nullsummenspiel, d.h. daß das, was wir hier zuviel haben, sozusagen leicht dort rüberkommen kann, ohne daß die Armut dort in dem Sinne mit hier verknüpft ist, daß das, was wir hier haben, alles von dort kommt. Das ist leider nicht so, sonst könnten wir über Umverteilung dieses Problems lösen. Aber wir, die wir in der Entwicklungszusammenarbeit tätig sind, merken ja gerade, daß wir mit Geld, das wir rüberbringen - und dazu zählt auch die Entwicklungshilfe - relativ bescheidene Dinge nur anstoßen können und die großen Probleme eigentlich nicht lösen können. Aber meiner Meinung nach wird die Entwicklungshilfe totgeschlagen, wenn man sozusagen Entwicklungshilfe-immanent argumentiert und meint, sie sei nun an allem Schuld, sie sei ein Tropfen auf dem heißen Stein. Was wird da wirklich gemacht, was verdient überhaupt den Begriff »Hilfe« - sind das nur verdeckte Geschäfte oder hält sie Länder und Regierungen ruhig? Also ich denke, auf dieser Ebene kann ich mich dann wieder verständigen, da komm ich auch ran, weil es mir wichtig ist.

Herr Fromlet hat richtig gesagt, und das ist mir ganz, ganz wichtig, daß er zur »Eine Welt«-Woche die Befürchtung hatte, daß hier nicht Roß und Reiter genannt werden. Das haben Sie nun gemacht, das find ich auch ganz prima. Aber wir müssen auch

umgekehrt gucken, wer sind in der Dritten Welt denn diejenigen, mit denen wir zusammenarbeiten können? Das ist unsere Aufgabe und deswegen könnte - das ist meine Befürchtung - aus so einem Rigorismus, mit dem Sie das vertreten, hervorgehen: Wir können überhaupt nichts mehr machen. Ich habe Brigitte Erler 'mal gefragt, was für sie noch Internationalismus ist. Daraufhin hat sie mir gesagt: »Ich habe nichts gegen Kulturaustausch.« Und das ist mir zu wenig. Wir haben als kritische Leute der Dritten Welt mehr anzubieten, gerade aus unserem Kontext, wie sie es auch darstellen, in scharfer, selbstironischer Art. Also darum geht es mir: Wieder Brücken zu schlagen, wieder Anknüpfungspunkte zu finden. Denn sonst kann ich das nicht ertragen, ich gehe da unter.

Hilliges: Jeder hat sich jetzt gemeldet. Ich habe Herrn Seelmann gesehen, Herr Kriger, Herrn Fromlett, Frau Führung, Frau Gollmann.

Seelmann-Eggebert: Also, Herr Fromlett, um 's mal auf den Punkt zu bringen: ich glaub', daß Sie mit einem Beitrag »Medienschelte allgemein« - »Wir amüsieren uns zu Tode« ist ja ein relativ verbrauchtes Bild - denjenigen, die sich Mühe geben, einen Bärendienst erweisen. Ich will mal, weil Sie so schön in Thesen gesprochen haben, dagegen eine These stellen und sagen: Jedes Volk hat

das Rundfunk- und Fernsehsystem, das es verdient. Die Fernseh- und Hörfunksysteme werden von den politischen Parteien definiert, eindeutig durch die entsprechenden Vorgaben. Und um Sie mal ein bißchen auf die Realität zurückzuführen, da Sie ja offensichtlich meinen, daß wir alles falsch machen: Es gibt eine ganze Reihe von Journalisten bei ARD und ZDF - übrigens auch in den sogenannten »Privaten Anstalten« - die dafür kämpfen, daß das, was im Augenblick noch vorhanden ist, erhalten bleibt. In den letzten Tagen haben in der Tat zwei Filme die Öffentlichkeit erreicht, übrigens mit interessanten Einschaltquoten: Einer hieß »Tod für die Welt«. Er lief Donnerstag um 20.15 Uhr und führte aus, welche Firmen in der Bundesrepublik insbesondere Waffengeschäfte gegen die Dritte Welt, mit der Dritten Welt betreiben. Erstes Beispiel.

Es gab einen zweiten Film, der vor kurzem lief und zwar auf der Montagsleiste, da ging es um das Schicksal der Kinder im Süd-Sudan. Ich bin nicht sicher, wenn Sie also solche Urteile über »Schimanski« und Ähnliche fällen, wie weit Sie sich da den Vorwurf der selektiven Wahrnehmung gefallen lassen müssen, denn - und das werde ich Ihnen jetzt nachweisen am Programmschema - es ist in der ARD in den letzten 20 Jahren, weil Sie ja vom Verfall des Systems berichten, an den wesentlichen Punkten überhaupt nichts Negatives passiert. Es gibt am Sonntag nach

wie vor den »Weltspiegel« - wir haben ihn gegen großen Widerstand mit dem Millionenaufwand, der am »Weltspiegel« über die Korrespondenten hängt - erhalten. Wir haben am Montagabend die »Auslandsreportage« erhalten. Wir haben am Dienstag eine relativ pluralistische innenpolitische Magazinleiste erhalten und ich glaube, daß Sie viele Beiträge, die Sie sich wünschen, sehen würden, wenn Sie beispielsweise regelmäßig »Report Baden-Baden«, »Panorama« und »Monitor« sehen würden - da werden Roß und Reiter in vielen Fällen genannt, weil da tatsächlich die Beziehungen zwischen Erster und Dritter Welt hergestellt werden. Sie haben eine »Brennpunkt«-Sendung am Mittwoch, die nach wie vor ein politisches Programm ist und zwar zur Hauptsendezeit. Sie haben am Donnerstag die schon erwähnte 20.15 Uhr...

Publikumseinwurf: Es ist ja die ganze Zeit im Beitrag von Herrn Fromlett von all den anderen Beiträgen die Rede gewesen, die offenbar so überwiegend sind.

Seelmann-Eggebert: Ich weiß nicht aus welchem Bereich Sie kommen. Ich darf Sie nur darauf hinweisen, daß ich als Programmdirektor im NDR durchgesetzt habe, daß im Dritten Fernsehprogramm des NDR die Zeit von 18.00 bis 21.00 Uhr - mithin die Hauptsendezeit des Abends im

Dritten Programm - ausschließlich den Bereichen Information, Bildung, Fernsehspiel vorbehalten ist und alle Unterhaltungsfarben erst ab 21.00 Uhr bei uns beginnen. Ich denke, es ist insofern ein sehr einseitiges Bild, das hier gezeichnet worden ist...

Publikumseinwurf: Das Fernsehen ist große Scheiße!

Seelmann-Eggebert: ...ich habe den europäischen Vergleich. Ich wünsche Ihnen von Zeit zu Zeit wirklich Programme, die Sie in anderen Teilen Europas sehen können und das regelmäßig, insbesondere beziehe ich mich dabei auf Italien.

Hilliges: So, damit wir die Diskussion nicht nur auf die Medien, sondern auch auf das Spannungsfeld zwischen den drei hier beteiligten Parteien hier am Tisch weiterführen können - Herr Kriger hat sich gemeldet.

Kriger: Vielen Dank. Ich möchte etwas aufgreifen, und zwar das, was vorhin von Herrn Schweers gesagt wurde über die weltweite sogenannte Entwicklungshilfe. Das bestätigt im Grunde genommen eine These, die ich schon seit längerer Zeit mit einigen Bekannten und Freunden aus der sog. Dritten Welt diskutiere, und zwar, daß diese Entwicklungshilfe genau wie damals die Flower People eine Subkultur dieser kapitalistischen Gesellschaft ist. Sie ist besser als damals die Flower People und die

Pop-Kultur, besser organisiert, weil sie auch gerade diesen moralischen Appell hat. Sie ist nicht abstoßend, wie die Flower People es waren - Theodor Roszak hat viel darüber geschrieben über diese Subkultur, und die Merkmale, die darin enthalten sind, treffen auch auf diese zu. Und so kann man eigentlich sagen: Im Grunde genommen geht es nur darum - auch wenn es immer wieder bestritten wird -, eine Schuld zuzudecken, eine geschichtliche Schuld in bezug auf Kolonialismus, auf Rassismus. Man versucht, das zu verschieben. Ich bin da im Konflikt mit mir selber: Ich bin Schwarz-Afrikaner, ich habe mich in Südafrika eingesetzt für die Befreiung meines Volkes und ich tu das hier auch, ich tu das genauso auch für Menschen in anderen Teilen dieser Welt, aber ich bin nun mal hier und versuche auch, die Motivation, die hier vorhanden ist, aufzugreifen und dann - meine ich - kann ich nicht so über sie herfallen. Also nehme ich sie ernst, aber ich muß begreifen, daß dies eine Subkultur ist, die eingebettet ist in eine Kultur, die zerstörerisch ist. Und diese zerstörerische Kultur ist es, was ich angreifen muß, die müßte ich packen, d.h. ich müßte beim Namen nennen, was es beim Namen zu nennen gilt, und zwar: Wie steht es - wir haben gehört von der »Verödung«, woran wir auch beteiligt sind, was sind die Konsequenzen, die daraus erfolgen? Wir sprechen von Verzicht, aber sind wir bereit, zu verzichten?

Millionen von Menschen müssen bereits verzichten, die haben keine Wahl! Wir haben noch diese Wahl, wir haben Optionen - also das ist der erste Schritt.

Aber es geht noch viel weiter. Tatsache ist, daß es durch diesen geschichtlichen Prozeß des Kolonialismus, der Aneignung des Reichtums anderer Völker soweit gekommen ist, daß Verarbeitung und Veredelung zentralisiert wurde in der nördlichen Hemisphäre, bei BASF oder bei Hoechst oder umgeformt durch BMW oder Daimler oder weiterverkauft durch HDW und Metallgesellschaft und wie sie alle heißen. Wir wissen schon, was das impliziert: Ihr seid beteiligt nicht nur an Eurer eigenen Vernichtung, sondern tagtäglich auch an den Vernichtungen anderer. Nun, das ist auch wieder ein moralischer Appell, aber dieser moralische Appell ist verbunden mit politischen Tatsachen. Ihr seid alle tagtäglich damit beschäftigt, die zukünftigen Bürger dieses Landes - oder sagen wir besser: dieser Erde - auszubilden. Wozu?!

Also wenn ich das höre, was heute nachmittag von Frau Tidick gesagt wurde, diese Untersuchung, was die verschiedenen Bundesländer in bezug auf Entwicklungshilfe fächerübergreifend in den jeweiligen Ländern tun, dann kann ich für Baden-Württemberg nur lachen. Es ist schändlich, was dort geschieht. Ich weiß nicht, wie das in Schleswig-Hol-

stein steht - anscheinend besser. Aber ich habe nicht gehört, daß sie dabei sind, gravierende Änderungen hervorzubringen, die über den moralischen Appell hinausgehen. Verzichten sie da auf ihre Daimler - weiß ich nicht! Dieser schmale Grat, diese schmale Möglichkeit - wo wird sie gesprengt, wo ist die Courage, um sie zu sprengen? Ist sie vorhanden bei den Kolleginnen und Kollegen in den jeweiligen Schulen, die meinen, sie seien vom Curriculum unterdrückt? Ich war als Lehrer in einem Staat tätig, in Südafrika, wo ich gar keine Freiheiten hatte, ich mußte mich genau an das halten, was auf dem Blatt stand. Ich hab mich gar nicht daran gehalten, und das hat mich was gekostet. Also - ich habe verzichtet, und das verlange ich auch hier von Menschen, die tätig sind in der Bildungsarbeit, die daran glauben, daß es eine bessere Zukunft gibt.

Führung: Ich stimme eigentlich voll mit Ihnen überein, aber ich denke auf der anderen Seite, daß wir diesen moralischen Appellen auch lang genug zugehört haben und auch Informationen jeder Art zu Genüge haben, wenn wir sie haben wollten. Es geht jetzt darum, auch an die Diskussion zu denken, die wirklich ein Umdenken in unserer ganzen Gesellschaft erfordert, weil es nicht nur darum geht, einzelne Fächerkanons zu ändern und etwa fächerübergreifen-

de Projekte zu gestalten. Es geht im Ganzen um ein ganz neues bildungspolitisches Verständnis. Wir müssen uns in der Schule auch diesen neuen Werte-Fragen stellen und überlegen, was für Konsequenzen das für uns hat im Hinblick auf Verzicht, auf Bescheidenheit, auf Langsamkeit - vielleicht diese als neue Werte zu nehmen - und nicht immer zu der größeren Effektivierung und Rationalisierung auch in Bildungsprozessen zu tendieren.

In diesem Sinne können wir uns neue Fragen stellen lassen, von den DDR-Kollegen, die jetzt hoffentlich nicht nur gucken, was habt ihr uns jetzt als unseren neuen Maßstab zu bieten - das geht mir wirklich auf den Wecker, gerade weil ich in Berlin manchmal auch Anlaufstelle bin, wenn wir angeguckt werden als diejenigen, von denen jetzt zu lernen sei -, sondern ich möchte bitte schön es auch umgekehrt dürfen und hoffe auch, daß wir das morgen hier praktizieren können. Ich möchte nochmal ein Beispiel nehmen aus dem Bereich »Frauen aus der Dritten Welt«. Aus der Elfenbeinküste z.B. gibt es eine Feststellung von Frauen, die sagen, die Frauenrolle ist eigentlich eine sehr vielgefächerte - vielgefächert in materiellen und sozialen Zusammenhängen. Und Modernität heißt für uns Spezialisierung und d.h. für uns Aufgabe eines ganz großen Sicherheitsnetzes, was wir für uns auch brauchen in den ganz realen Existenzzusam-

menhängen. Und da werden Fragen einfach aufgerollt, die wir auch uns wieder neu stellen können. Wo haben wir eigentlich unsere Vernetzung und sozusagen unseren eigenen Boden? Sehen wir den auch wieder nur in einer weiteren Spezialisierung oder können wir eigentlich unsere Energie auch herholen durch eine größere Vernetzung? Darin sehe ich sozusagen die Kampfesrichtung: Daß wir im Grunde analoge Fragestellungen haben, ähnlich wie die Menschen in ihrer Lebensgestaltung in der Dritten Welt - unter ganz anderen Rahmenbedingungen allerdings. Aber dieses Von-Einander-Lernen und Einander-Raum-geben in dem Anders-Sein, das hat sehr, sehr viel Konsequenzen auch für den ganz alltäglichen Umgang miteinander, etwa im Schulsystem. Und ich denke, daß hat mehr an Konsequenzen, als daß wir eine Information speichern und denken, warum kommt daraus keine Verhaltensänderung? Es umfaßt den gesamten Bereich des Umgangs miteinander, die Lehrerrolle zu hinterfragen, den Stellenwert von Schülern und den Spielraum des Unterrichts einer Klasse oder einem Schulsystem, einer Schule als Institution, den Lernort zu erweitern, um Handlungs- und Entscheidungsspielräume und -freiräume zu haben für verschiedene Individualitäten- und Gruppenprozesse. Da begrüße ich sehr, wenn auch unter sehr engen materiellen Voraussetzungen im Augenblick, daß der Berliner Senat und die Schul-

senatorin eine neue bildungspolitische Diskussion begonnen haben - und zwar leider unter Verschlechterung der materiellen Verhältnisse. Das muß man sagen, da wieder Klassenstärken von über 30 die Regel sind und die ganze Arbeitszeitverkürzung der Lehrer, die nun endlich durchgesetzt ist, wieder konterkariert wird durch wieder mehr Stunden.

Fromlett: Ich würde gerne was klarstellen: Es geht natürlich nicht darum, zu bestreiten, daß es eine ganze Reihe von politischen Kräften in den Aufsichts- und Verwaltungsräten [der Fernsehanstalten] gibt, die das so gerne gar nicht haben. Ich weiß, daß es Kollegen gibt, die Dritte-Welt-Sendungen verteidigen - ich gehöre ja zu diesem Kreis. Ich weiß, wie schwer das ist. Darum geht es **nicht!** Worum es mir geht, ist doch folgendes: Es geht mit a) darum, daß es nicht ausreicht, auch zwei »Weltspiegel« zu haben - das fänd ich ja toll, wenn es zwei »Weltspiegel« gäbe mit mehr Informationen über die Länder des Südens. Aber das ist nicht mein Punkt. Sondern, was entscheidend ist, worüber wir hier reden: das Wort ist Nord-Süd / Süd-Nord, also die Umfrage, die Günter Hilliges nannte, daß offensichtlich - schwer für mich zu glauben, aber faszinierend, wenn es so ist - 60 % einer Bevölkerungsgruppe, die befragt worden ist, sagt: ja, wir sind nicht so sehr für Spenden, sondern für Veränderungen im Nor-

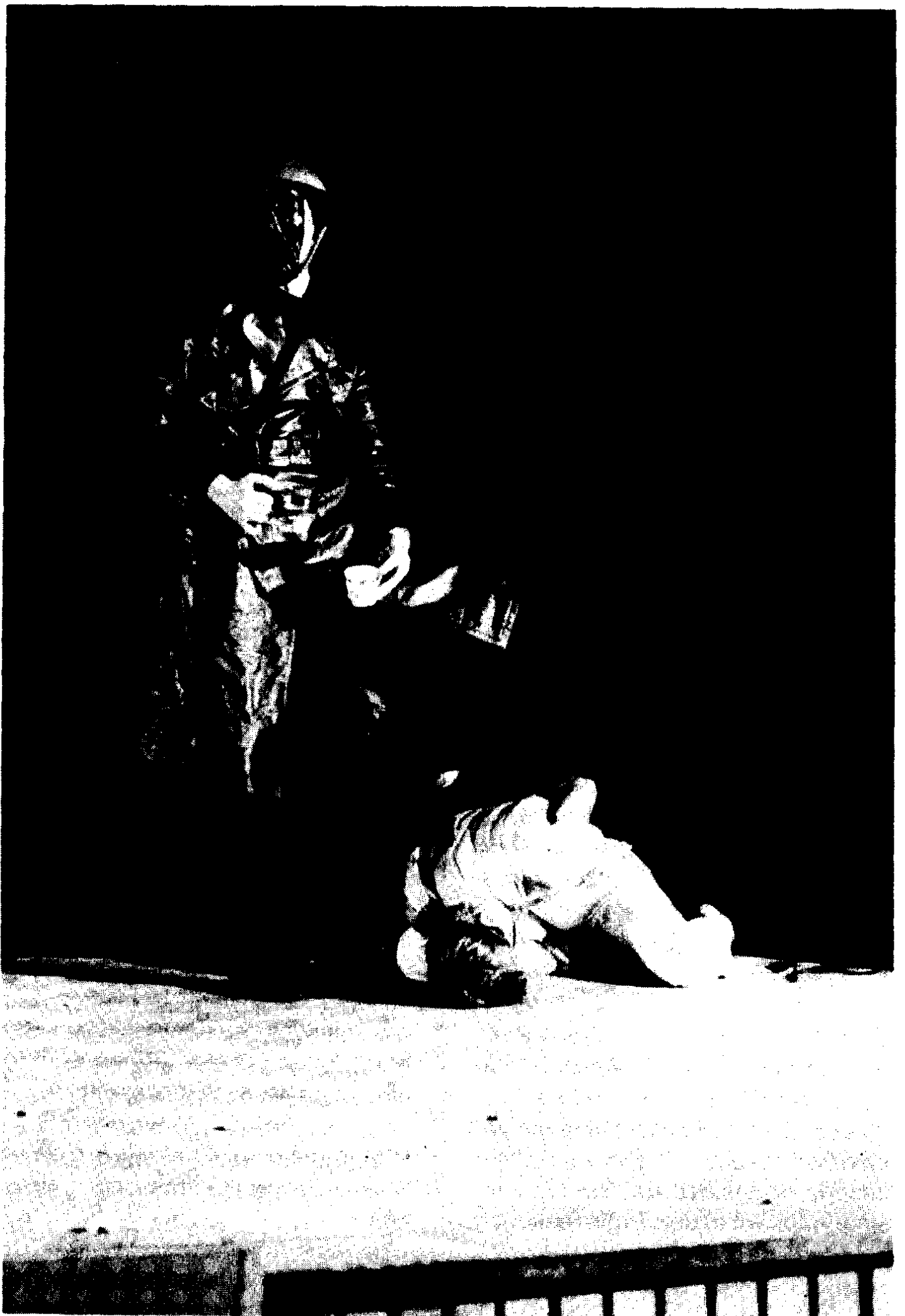
den. Nur das Problem ist, daß die großen Medien, aber auch vielfach Zeitungen, so selten Menschen zeigen, die diese Veränderungen vorleben, die sie machen. Das ist das Entscheidende. Daß es so unendlich viele Menschen gibt, die - außerhalb meines unmittelbaren Berufes arbeite ich viel mit Dritte-Welt-Gruppen zusammen - in ihrem Engagement fast verrückt werden, weil sie sagen: ich kann nicht noch mehr Fakten über Elend und Unterdrückung aufnehmen, ich möchte wissen, was für Alternativen denkbar sind. Und die Alternativen, also Modelle in den Ländern des Südens, Modelle anderer Ausbildung - all dies fehlt mir. Das ist das eine, die Modelle dort. Aber was das Entscheidende ist, wenn wir sagen: wir im Norden müssen uns verändern - dann ist das absolut leer und Wischiwaschi, wenn wir nicht Menschen zeigen, die dies versuchen. Ich möchte gerne Reportagen und Dokumentationen haben über diese Menschen, wie beispielsweise die Bewegung »Kirche von unten« den katholischen Kirchenoberen durch einen ganz anderen Lebensstil dies vormacht. Es gibt Tausende von Menschen, die als sogenannte Entwicklungshelfer im DED draußen waren. Es ist eine Diskussion, die in den DED-Publikationen oder beim Weltfriedensdienst oder Aktionsgemeinschaft Solidarische Welt in einer geradezu atemberaubend faszinierenden Weise geführt wird, über Jahre! Was haben wir von denen gelernt? ...

Es gibt seit Jahrzehnten Modelle in Großbritannien: Das wird nicht dokumentiert, die Ausbrüche, die Veränderungen, das Machbare, das Denkbare, die Utopien. Robert Jungk hat Modelle aufgebaut von Zukunftswerkstätten. Wo sind denn die Zukunftswerkstätten in den Köpfen der Menschen überggesprungen auf die Medien. Ich will nicht sagen, es gibt keine Kollegen mehr, die noch die Interessen des Südens vertreten. Natürlich können wir doch nicht so tun, als ob das, was an Weltbildern sich verstärkt, d.h. immer aggressivere Vorabendprogramme, immer mehr Brutalität, immer härtere Typen oder immer größeres Geblödel, nichts zu tun hat mit der Veränderbarkeit, mit der Fähigkeit, anders zu denken, das ist doch das Entscheidende. Es kommen doch keine sanfteren, zärtlicheren, nachdenklicheren Menschen in den Massenserien mehr vor, Menschen, die mal betroffen sind über den Begriff »Entwicklung«, Schmerzen darüber haben, deren Moralität glaubhaft ist, weil sie einen anderen Lebensstil vormachen. Das alles kommt doch gar nicht vor, sondern es werden Millionen in »Schwarzwaldklinik« gesteckt.

Gollmann: Ganz sicher sind wir alle froh darüber, daß Realitäten hier beim Namen genannt wurden. Ich glaube, Sie alle sind nicht hierhin gekommen, haben nicht Ihr freies Wochenende eingesetzt, weil Sie Träumer sind. Auch wir in den Organisationen

der Entwicklungszusammenarbeit sind keine Träumer. Wir kennen die Realität, auch wenn man alle, die in diesen Organisationen arbeiten, oft als Exoten bezeichnet, vermutlich Sie auch, wenn Sie sich in den Schulen mit Problemen der sogenannten Dritten Welt auseinandersetzen. Sie sind auch dann oft Außenseiter, ich weiß das aus eigener Erfahrung. Und den Politikern geht es oft genauso, die sagen: wir sind als Entwicklungspolitiker ganz am Rande. Diskussionen über entwicklungspolitische Themen sind im Bundestag so nach 7 / 8 Uhr spät am Abend dran, wenn die meisten schon weg sind. Immer noch ist der Bereich Entwicklungszusammenarbeit ein Randthema. Doch wenn wir jetzt nur das Negative sehen würden, dann könnten wir jetzt alle nach Hause gehen und sagen, morgen kommen wir nicht mehr, sondern schlafen uns aus. Wir sind ja hier, um gemeinsam zu überlegen, was können wir tun. Und ich glaube, wenn der Strick, den unser lieber Freund hier vorhin zeigte, von uns in Anspruch genommen wird, aber nicht, um uns vor Verzweiflung aufzuhängen, sondern gemeinsam an dem einen Strick zu ziehen, um was zu verändern, dann ist dieser Kongreß sinnvoll und dann ist dieser zaghafte Anfang dieser »Einen Welt für alle« auch sinnvoll gewesen.

Hilliges: Ich möchte mich bei der Diskussionsrunde herzlich bedanken.



***Berichte der
Arbeitsgruppen***

AG I
Ökologie, Ökonomie, Ethik

Vernetztes Denken

Plädoyer für ein verändertes Lernprinzip in der Schule

Asit Datta

Vorbemerkungen:

Sicher ist nicht, ob das Motto unserer Ringvorlesung so stimmt. Wenn damit nicht der »heimliche Lehrplan« gemeint ist, ist es vielleicht ein Wunschdenken, eine Illusion der alternden Pädagogen. Was die SchülerInnen trotz der Verordnung oder gegen den Lehrplan - über die Unterrichtsfächer hinaus - lernen, entzieht sich unserer Kenntnis, sonst wäre das Lernen ja nicht »heimlich«. Hingegen gibt es zahlreiche Indizien dafür, daß das Denken der SchülerInnen und der LehrerInnen durch die Einteilung der Fächer geprägt wird. Drei Beispiele:

1. Die SchülerInnen sind so sehr an die Fächereinteilung gewöhnt, daß sie häufig bei jeglicher Abweichung von der Norm verstört reagieren. »Wenn ich in einer Religionsstunde eine Landkarte an die Wand hänge, etwa um die Entstehungsgeschichte des Christentums zu erläutern«, so berichtet eine Hauptschullehrerin,

»fragen sie mich, ob sie Religion oder Erdkunde haben.«

2. Ein Schüler protestierte in einer Geschichtsstunde, weil die Klasse gebeten wurde, Textvergleiche zwischen Quellen und dem Geschichtsbuch vorzunehmen, da diese Arbeit nach seiner Meinung zum Fach Deutsch gehöre.(1)

3. Ein Kollege vom NLI (Niedersächsisches Landesinstitut für Lehrerfort- und -weiterbildung), der z.Z. eine Arbeitsgruppe von LehrerInnen verschiedener Fächer der Sek. I und II zum Thema »Gentechnologie und Folgen« leitet, berichtet, daß einige KollegInnen sich weigern, sich auf das Thema einzulassen. Begründung: Das Thema gehöre nicht zu seinem/ihrer Fach, er/sie sei nicht kompetent für Fachdisziplinen, die er/sie nicht studiert habe.

Da ich davon ausgehe, daß jeder von uns ähnliche Beispiele kennt, ist es nicht notwendig, diese Liste fortzusetzen.

Wodurch solche Abwehrmechanis-

men und Lernwiderstände entstehen und wie man als Pädagoge damit umgehen kann, beschreibt Elke Begander vom DIFF, Tübingen, in einem ausgezeichneten Aufsatz. (2) Einerseits zeigt Begander Verständnis für eine solche Haltung bei einem Großteil der Bevölkerung in den reichen Ländern, andererseits wirft sie den Entwicklungspädagogen vor, daß sie bislang die Ängste nicht ernst genug genommen haben. »Sich mit Abwehrmechanismen vertraut zu machen, verlangt, die Ungestörtheit, die sie versprechen, freiwillig aufzugeben. Dies von anderen zu erwarten, wird auf Widerstand stoßen«. Dies zur Erklärung, und als Konsequenz meint sie: »Wer über Abwehrmechanismen nicht Bescheid weiß, erreicht nicht den 'inneren Motor' des Menschen« und verlangt vom entwicklungspolitischen Lernen, in vernetztem Denken zu üben und auf diese Weise neben einer moralischen auch eine sachliche und kognitive Kompetenz zu vermitteln. (3)

Begründungszusammenhang:

Das vernetzte Denken ist das Stichwort und ist nicht neu. »Alles hängt mit allem zusammen« ist ein beliebter Spruch der Pädagogen. Pädagogik ist keine eigenständige, sondern eine Bezugswissenschaft, sagen die anderen, die die »reine« Wissenschaft vertreten. Darin sehen sie die

Schwäche dieser Wissenschaft. Dies ist zugleich auch die Stärke der Pädagogik, weil die Probleme dieser Welt nicht zerteilt in Einzelfachdisziplinen erscheinen, folglich sind sie durch Einzelfachdisziplinen unabhängig voneinander nicht zu lösen. Solange wir den Gesamtzusammenhang nicht erkennen, werden wir allenfalls Symptome kurieren, nicht die Ursachen. Die Bereiche Ökologie und Ökonomie, menschliche Beziehungen und Entwicklung, Welthandelsstrukturen und der Hunger in dieser Welt, Waffenexporte der Industriestaaten und Kriege in der Dritten Welt sind Beispiele dafür. Was die Welt im Inneren zusammenhält, dies zu begreifen und anderen vielleicht deshalb verständlich zu machen, war seit jeher das Ziel der Pädagogik gewesen. Deshalb sind die großen Denker wie Sokrates und Gandhi zugleich auch große Pädagogen gewesen. (4)

Es mag sein, daß im schulischen Rahmen eine Einteilung der Fachdisziplinen aus arbeitstechnischen Gründen (etwa um Kulturtechniken zu erlernen) notwendig war. Unglücklicherweise wie andere Institutionen hat auch das institutionalisierte Lernen die Neigung, sich zu verselbständigen. Dies hat zur Folge, daß die Denkstrukturen des Menschen nachhaltig beeinflußt werden. Infolgedessen kann man auch im späteren Leben - selbst als ein ausgebildeter Experte, bzw. als ein fachkompetenter Mensch - in Schubkä-

sten denken. Siehe die oben erwähnten Beispiele. Bei solchen Verkru- stungen in der Gesellschaft gibt es Gegenströmungen. Auch wenn die- se Bewegungen von einer Minderheit ausgehen, sind diese ein Zeichen für eine lebendige Gesellschaft. Die re- formpädagogische Bewegung war solch ein Versuch. Diese Bewegung war übrigens nicht nur auf Europa und die USA beschränkt. (5) Daß diese Bewegung in den siebziger Jahren wieder ins Blickfeld zurückge- kehrt ist, ist kein Zufall. Dies wird im Zusammenhang des Konflikts zwi- schen dem Fachwissen und dem ganzheitlichen Lernen verständlich.

Schon vor gut zehn Jahren hat ein über jeglichen Links-Verdacht erha- bener Verein wie der Club of Rome in dem Bericht »Zukunftschance Ler- nen« »Lokale Inflexibilität« festge- stellt und gemeint, das »Ziel der Schule, als Vorbereitung auf das Le- ben zu dienen, ändert sich und macht einer Trennung von Schule und Le- ben Platz«. Unter dem Begriff »tra- diertes Lernen« verstehen die Auto- ren der Studie das schulische Lernen – das lineare, monokausale, das ein- dimensionale Lernen –, eingeteilt in einzelne Fachdisziplinen. »Tradier- tes Lernen ist wichtig«, stellt die Stu- die lapidar fest, »aber unzureichend. Es ist in abgeschlossenen Situatio- nen, in denen die Voraussetzungen konstant bleiben, unerläßlich. Aber es versagt in 'Grenzsituationen'« (6). »Fortschritte auf dem Gebiet des all- gemeinen Verständnisses von Pro-

blemen werden ... behindert. Zu einer Zeit, in der die Menschheit über das tradierte Lernen hinausgewachsen sein sollte, klammert sie sich ver- stärkt an veraltete Konzepte und Praktiken« (7).

Um das Ziel des Lernens für die Zu- kunft wiederzugewinnen, schlägt die Studie vor, jedes Kind sollte einen Tag pro Woche außerhalb der Schu- le arbeiten. Notwendig sei ein inno- vatives, interdisziplinäres, partizipa- torisches und antizipatorisches Ler- nen, um die komplexen Probleme zu begreifen, sinnbildlich zu erfassen und Handlungsperspektiven für die Zukunft zu entwickeln. Es komme nicht so sehr darauf an, zusammen- hanglose Zahlen, Fakten und Infor- mationen anzuhäufen, sondern da- rauf, Zusammenhänge zu erkennen und Entwicklung zu antizipieren. (8)

Die Studie schlägt also vor, im schu- lischen Rahmen vernetztes Denken einzuführen, an globalen Problemen das Lernen einzuüben, an Zusam- menhängen zu lernen. Das Primäre und Grundlegende Ziel des Lernens ist »das Überleben der Menschheit«. (9)

Während die Autoren dieser Studie die Schulkrise sozusagen weltweit vor Augen haben, untersuchen die Kollegen Klemm, Rolff und Tillman die Verhältnisse eines Landes, näm- lich der Bundesrepublik, und kom- men aus einer anderen Perspektive etwa zu denselben Schlußfolgerun- gen. (10)

Genau zehn Jahre später nach der Veröffentlichung der Studie »Zukunftschance Lernen« hat der Club of Rome auf Einladung und unter der Schirmherrschaft des damaligen Ministerpräsidenten Ernst Albrecht (CDU) in Hannover getagt. Auf dieser Jahrestagung hat Mihajlo D. Mesarović, US-amerikanischer Professor jugoslawischer Herkunft, mit seinem Vortrag »Auf der Suche nach neuen Paradigmen für die Weltpolitik« die eindimensionale Sichtweise der politisch Handelnden und Experten einzelner Fachdisziplinen scharf angegriffen. Zum Verständnis seiner Position sei hier erwähnt, daß Mesarović eher ein konservativer Wissenschaftler ist. Er hat gemeinsam mit dem verstorbenen Professor und früheren Wissenschaftsminister Eduard Pestel (CDU) schon einmal zum Thema »Grenzen des Wachstums« veröffentlicht. (11) Politiker wie Experten einzelner Fachdisziplinen sind deshalb nicht fähig, Weltprobleme - wovon auch sein Land betroffen ist - zu lösen, weil sie eindimensional denken - so Mesarović. Eindimensional bedeutet, daß das Paradigma oder der Bezugsrahmen auf ein Wissensgebiet beschränkt ist. »Im Grunde handelt es sich dabei um das Newtonsche Paradigma, angereichert durch positive und negative Rückkoppelungen (Feedbacks)«. (12) Nach seiner Ansicht »erfordert die Weltproblematik eine radikal andere Weltanschauung, ein grundlegend anderes Paradigma, ... eine

gleichzeitige Berücksichtigung vieler Wissensbereiche«. (13) Aber wo sollen die Politiker und Experten das gelernt haben, wenn sie von den Schulen bis zu Universitäten lernen, im Newtonschen Paradigma zu denken?

Auf die Stichworte »zusammenhängendes Lernen« und »vernetztes Denken« werde ich noch einmal zurückkommen.

Der Bezugsrahmen:

Den Bezugsrahmen des schulischen Rahmens - nicht des heimlichen Lehrplans - bilden neben vielerlei Erlassen, Verordnungen und Regularien, Rahmenrichtlinien, Schulbücher und das »Fachwissen« der Lehrperson. Obgleich die Rahmenrichtlinien - wie der Begriff schon sagt - einen gewissen Handlungsspielraum für die Lehrperson lassen, neigen häufig LehrerInnen dazu, diese viel rigider zu interpretieren (»Scheren im Kopf«). Wobei man von der Hypothese ausgehen kann, je unsicherer eine Lehrperson ist, desto mehr klammert sie sich an die Vorgaben (ja nicht etwas falsch zu machen). Da das Gebiet - die globalen Probleme, die Dritte Welt - sehr komplex ist, spielen hier die Rahmenrichtlinien eine große Rolle. Deshalb betrachten wir zunächst die Rahmenrichtlinien der Länder.

Peter Müller/Horst Schlausch haben

in einer »Lehrplananalyse Dritte Welt« 1986 Rahmenrichtlinien aller Bundesländer für die Sekundarstufe I und II übersichtlich aufgelistet. (14) Rudolf Schmitt hat dasselbe für die Primarstufe getan. (15) Schließlich fühlt sich die KMK (Kultusminister-Konferenz) berufen, einen Bericht »Zur Situation des Unterrichts über die Dritte Welt« vorzulegen. (16)

Abgesehen davon, daß weder Müller/Schlausch eine Analyse liefern, noch die KMK über die Situation des Unterrichts berichten (sie listen lediglich die Rahmenrichtlinien der Bundesländer auf), sind diese Listen aus folgenden Gründen aufschlußreich:

1. Vom regionalen Interesse (aus bundesrepublikanischer Sicht): Man kann von diesen Listen ablesen, welches Bundesland wie lange von welcher Partei hauptverantwortlich regiert wird. Das Motto: Je länger ein Bundesland von der CDU bzw. CSU regiert wird, desto dürftiger ist die Liste.

2. Von übergeordnetem Interesse ist der Grundsatz: globale Probleme sollen zerstückelt in einzelnen Fachdisziplinen behandelt werden. Viele Mosaikstücke gehen dabei verloren. An dem tradierten Lernen, an dem Newtonschen Paradigma wird festgehalten. Die Verflechtung der Industriestaaten bei den in der Dritten Welt sichtbar gewordenen Problemen wird ausgeblendet. Wie sollen die SchülerInnen Zusammenhänge erkennen, für sich Handlungssper-

spektiven für die Zukunft entwickeln können?

3. Die Listen strotzen von Ideologien, aber diese werden nicht offengelegt. Mit einem Beispiel wird diese Aussage deutlicher. Im allgemeinen Teil des KMK-Berichts werden Begriffe wie »least developed countries (LDC)«, »most seriously affected countries (MSAC)«, Schwellenländer, take-off-countries usw. gebraucht (17) - ohne mit einem Wort auch zu erwähnen, woher diese Begriffe stammen. Unerwähnt bleibt ebenfalls, daß diese Begriffe schon seit langem von Wissenschaftlern unterschiedlicher Richtungen hart angegriffen werden, gerade weil die Maßstäbe unzulänglich sind. Mittlerweile hat die UNDP - eine Unterorganisation der UNO - eine neue Maßgröße, genannt HDI (Human Development Index), entwickelt. (18) Verräterisch ist der Gebrauch des Begriffs »take-off-countries«. Dahinter steckt die Theorie von Rostow (19), verräterisch deshalb, weil diese Theorie eine der Wegbereiter der Modernisierungstheorie war.

Es gibt unzählige Theorien, fast alle stammen - mit Ausnahme der Dependencia - von den Ökonomen der Industriestaaten. Manche sind nur als eine Teilerklärung für den Zustand mancher Entwicklungsländer dienlich - auch dies ist manchmal sehr fraglich, aber offensichtlich haben alle versagt als Wegweiser für Entwicklung. Auch darüber gibt es

Berge von Büchern - z.B. von John Kenneth Galbraith, Hazel Henderson, Magnus Blomstrom/Bjorn Hettne, Bob Goudzwaard/Harry M. de Lange. (20)

Walt W. Rostow, von dem der o.e. Begriff stammt, ist ein Vertreter der neoklassischen, auch post-keynesianische genannt, Schule der Entwicklungstheoretiker. Was diese Schule angeht, so kommentieren Blomstrom/Hettne z.B., daß diese Schule bezogen auf Entwicklungstheorien nicht mehr als nur eine Parenthese ist. (21)

Mesarović, der konservative Wissenschaftler, erklärt, warum alle ökonomischen Entwicklungstheorien versagt haben: »So werden wirtschaftspolitische Entwicklungen von einem deterministischen Paradigma dynamischer Systeme beherrscht, das der Wissenschaft der Physik entlehnt wurde. Es ignoriert völlig die Existenz menschlicher Wesen als handelnde Personen im Wirtschaftssystem«. (22)

Der Umgang mit Begriffen dieser Art läßt zwei Deutungen zu. Die erste, wohlwollende Interpretation ist die, daß die Autoren des KMK-Berichts nichts darüber wissen, deshalb hilflos sind. Die zweite, nicht so wohlwollende, ist die, daß sie zwar wissen, was sie tun, sie tun es aber mit einer Absicht: den wahren Sachverhalt zu verschleiern. Verklärung statt Aufklärung ist das Ziel. Selbst wenn wir die erste Deutung als möglich anneh-

men, bleibt die Frage, warum die KMK just zu dieser Zeit sich verpflichtet fühlt, so einen »Bericht« vorzulegen. Die Autoren der o.e. Club-of-Rome Studie scheinen schon vor Jahren solche Handlungen vorausgeahnt zu haben. Als eine Antwort auf diese Frage kann man dort nachlesen: »Die Verantwortlichen ... spüren, daß etwas fehlt oder vernachlässigt worden ist. (23)

Der Gebrauch solcher Begriffe in einem KMK-Bericht ohne jegliche Erklärung, ohne Problematisierung, ist deshalb unzulässig, weil

- andere Erklärungen, Kritik verschwiegen/unterschlagen werden (dadurch entsteht der Eindruck, als ob dies der allgemeingültige Begriff sei),
- ein Versatzstück irgendeiner Modernisierungstheorie als das Wahre ausgegeben wird,
- sich dies zudem richtungsweisend für Schulbücher, LehrerInnen und SchülerInnen auswirkt.

Kein Wunder, in Schulbüchern wimmelt es von solchen Unzulässigkeiten.

Schulbücher:

Die eben erwähnten Unzulänglichkeiten spiegeln sich in den Schulbüchern verstärkt wider. Der Teufelskreis der Armut ist ein Paradebeispiel dafür. Er ist nicht nur widerspruchsvoll, er blendet die komplexen Zu-

sammenhänge einfach aus. Wenn überhaupt, kann er höchstens die Lage eines Teils der Bevölkerung in einem bestimmten Land vielleicht erklären. Er ist weder allgemeingültig, noch die einzig wahre Theorie. Meines Erachtens hindert er eher den Lernenden bei der Entwicklung eines Allgemeinverständnisses für komplexe Zusammenhänge, als er hilft. Leider ist diese Erklärung in den Schulbüchern - von der Primar- bis zur Sekundarstufe II - überproportional vertreten, häufig als die einzige Erklärung. (24) Nach dem Motto, er stimmt zwar nicht, aber er ist so einfach zu begreifen, folglich auch zu vermitteln. Das Schlimme an solchen Darstellungen ist, daß sie andere Erklärungsmodelle häufig unterschlagen. Wie sollen die SchülerInnen eine »Kritik der Urteilskraft« bilden können ohne einen Hinweis, daß alle solche Modelle hypothetische Versuche sind. Außerdem ist es unabdingbar, daß sie die Kritik von den ernstzunehmenden Wissenschaftlern aus dem Norden und aus dem Süden am einzelnen Modell wenigstens ansatzweise kennenlernen.

Mit einem weiteren Beispiel versuche ich, deutlich zu machen, wie Schulbücher das Erkennen von Zusammenhängen regelrecht behindern. In dem Band Terra 9 Geographie (zugelassen für die Hauptschule 9. Klasse u.a. in Niedersachsen - vom Klett Verlag, Stuttgart, Ausgabe 1988) auf S. 54/55 unter der Überschrift »Welchen Weg soll Peru gehen?« werden

fünf Entwicklungsprojekte vorgestellt. Die SchülerInnen sollen ein Projekt wählen, welches sie für die Entwicklung des Landes am geeignetsten halten. Am Anschluß der Aufgabenstellung findet man den Hinweis, daß Entwicklungshilfe nicht uneigennützig vergeben wird. »Ist etwas falsch an der Entwicklungshilfe?« Diese Frage steht bezeichnenderweise am Schluß.

Wie sollen sich die SchülerInnen ein Urteil bilden können, wenn sie Motive der Geberländer für ihre Vergabepolitik, Mechanismen, Verfahrensweisen und innenpolitische Interessensgruppen der Geber- und Nehmerländer nicht kennen? Wenn sie auch ansatzweise Kritik an der Vergabepolitik nicht kennengelernt haben? Mittlerweile gibt es Regale voller Bücher mit einem Plädoyer für einen Stopp der öffentlichen Entwicklungshilfe. Die Kritik kommt nicht nur aus den linken Lagern. Aus unterschiedlichen Gründen sind Rechte wie Lord Bauer und Linke wie Collins, Hayter und Susan George gegen eine Vergabepolitik, die gegenwärtig von den Geberländern praktiziert wird. (25)

Anscheinend haben die Autoren des Schulbuchs schon geahnt, daß die SchülerInnen mit der Frage nichts anfangen können. So geben sie den Hinweis (Lehrerband, Ausgabe 1989, S. 65), daß die Frage nicht als eine Aufgabe, sondern nur als ein Denkanstoß zu verstehen sei. Aber was machen die SchülerInnen mit

einem solchen Denkanstoß? Der Hinweis - ohne Zusammenhänge - ist schlicht anstößig.

Es hat schon 1969 harte Kritik an Schulbüchern zum Thema »Dritte Welt« gegeben. (26) Etwa zehn Jahre später stellte Klaus Seitz fest, daß Schulbücher das Thema »Entwicklung« auf die Dritte Welt beschränken, Unterentwicklung endogen erklären und einem Modernisierungskonzept folgen. Dies hält er für pädagogisch unfruchtbar, politisch irrelevant und sachlich verfälschend. (27) Offenbar hat sich daran nichts geändert.

Die Schulbücher haben einen amtlichen Charakter, da sie von den Kultusministerien genehmigt werden. Bei 23 - 27 Unterrichtsstunden pro Woche sind die LehrerInnen kaum in der Lage, jede Stunde selbst zu planen und Materialien - die es in Hülle und Fülle zu diesem Gebiet gibt - von außen miteinzubeziehen. Zudem fühlen sie sich verpflichtet, auch deshalb vornehmlich Schulbücher dem Unterricht zu Grunde zu legen, weil sie entweder von den Eltern oder von dem Bundesland bezahlt werden.

Weitere Hinderungsgründe für ein Zusammenhang-erkennendes Lernen in der Schule sind - wie erwähnt - Fächereinteilung mit disparaten Lerninhalten und Überlastung der LehrerInnen.

Auswege:

Es gibt beachtlich viele LehrerInnen und SchülerInnen, die mit großem Engagement in diesem Bereich - in den Nicht-Staatlichen Organisationen (NGOs) - tätig sind. Sie arbeiten aber eher außerhalb der Schule. Dies ist ein Indiz dafür, daß der schulische Rahmen wenig Spielraum übrig läßt.

Ein weiteres Indiz für die Unzufriedenheit mit den Schulbüchern und -materialien, zumindest bei einem Teil der LehrerInnen, ist, daß die Materialien auf dem grauen Markt zu diesem Gebiet oft sehr schnell vergriffen sind. Es gibt auch Kreise von LehrerInnen und SchülerInnen, die eigene Unterrichtsversuche und Erfahrungen schriftlich festhalten, Materialien sammeln und untereinander austauschen - etwa in Lehrerzentren, Gewerkschaften u.ä. All dies geschieht bislang aus »Privatinitiativen«. Solche Initiativen sind häufig entmutigend.

Wenn nach mühsamer Arbeit Unterrichtseinheiten zustandekommen, erleben sie nicht selten ein »Mauerblümchen-Dasein«. Da ich mehrmals an Produktionen von Unterrichtseinheiten dieser Art beteiligt war, weiß ich, wovon ich rede (vgl. z.B. Anm. 30). Für diese Annahme spricht der Bericht von Klaus Seitz »Entwicklungspolitische Bildungsarbeit - Bilanz und Perspektiven«. In diesem Bericht macht die schulische Arbeit

einen verschwindend geringen Anteil aus. (29) So gesehen findet die entwicklungspolitische Bildungsarbeit fast außerhalb der Schule statt. Übrigens gibt es nicht nur auf dem grauen Markt, sondern auch von den renommierten Verlagen Bücher, worin Beispiele von gelungenen und erprobten Unterrichtseinheiten zu finden sind. (30) Die LehrerInnen sollen nicht nur amtlich ermutigt werden, von solchen Materialien mehr Gebrauch zu machen, sondern Kultusministerien sollen mehr Spielräume für Versuche dieser Art verschaffen (weniger Wochenstunden, mehr Projektunterricht usw.). Das wäre der erste Schritt, vom tradierten zum innovativen, antizipatorischen Lernen zu gelangen. Amtlich verordnete Projektwochen im Jahr allein genügen dafür nicht. Da die LehrerInnen für die Gestaltung einer Projektwoche offenbar nicht ausgebildet werden, werden diese Wochen auch für Volleyball-Training mißbraucht (nichts gegen Volleyball-Training, da lernt man aber nicht die globalen Zusammenhänge kennen).

Dies ist zugleich auch eine Anforderung an uns, die in der Lehrerausbildung tätigen Wissenschaftler. Es ist ein Armutszeugnis für uns, wenn die von uns ausgebildeten Personen mit dem Hinweis auf Fachkompetenz sich weigern, sich auf Themen einzulassen, die Kenntnisse von anderen Fachdisziplinen erfordern. Hier bedeutet Fachkompetenz = Inkompetenz in anderen Disziplinen, Zusam-

menhänge und Verantwortung nicht wahrnehmen wollen. Kommen hier Abwehrmechanismen und Lernwiderstände durch? Bilden wir nur politische Analphabeten [Freire] aus? »Der politische Analphabet [ist], ganz abgesehen davon, ob er lesen und schreiben kann, derjenige, der eine naive Vorstellung vom Menschen und seinem Verhältnis zur Welt hat«, (Freire, P. - Politische Alphabetisierung, in: b:e 7/73, S. 17). Oder bilden wir lauter »Zauber-Lehrlinge« aus? »Zauberlehrling-sein bedeutet«, laut Günther Anders, »sich nicht vorstellen oder nicht fürchten oder nachträglich nicht bereuen zu können, was man durch das, was man herstellt, oder das, was man hergestellt hat, anstellen könnte«. (31)

Genau umgekehrt ist das Ziel des Lernens. Die Autoren der Club-of-Rome Studie fordern ein antizipatorisches Lernen. »Antizipation impliziert, daß wir die Verantwortung für unsere Fähigkeit der Beeinflussung übernehmen ... und die Zukunft bestimmen«. (32)

Die Dritte Welt ist kein isoliertes Lernfeld, sondern ein integraler Bestandteil der Pädagogik, um zu lernen, global zu denken und lokal zu handeln. Wenn die Menschheit eine Überlebenschance haben soll, haben wir keine andere Wahl. Dies hatte auch lange vor uns z.B. Immanuel Kant gewußt. Nach ihm hängt die in der Geschichte fortschreitende Menschwerdung davon ab, »daß jede Gene-

ration versucht, in ihrem pädagogischen und politischen Handeln auf eine über die jeweilige Gegenwart hinausreichende menschlichere Zukunft hinzuwirken. Die Kinder sollen nicht dem gegenwärtigen, sondern dem zukünftig möglichst besseren Zustande des menschlichen Geschlechts, das ist die Idee der Menschheit und deren ganzer Be-

stimmung, angemessen erzogen werden«, so »daß jede folgende Generation einen Schritt näher tun wird zur Vervollkommnung der Menschheit«. (33) Wohlgemerkt, hier ist nicht von Teilen der Menschheit die Rede.

Mit der fortschreitenden menschlichen Geschichte entfernen wir uns leider mehr denn je von diesem Ziel.



Anmerkungen

1. vgl. Datta, A.: Theorie und Praxis der Entwicklungspädagogik, Lernprozesse und Krisen, in: Zeitschrift für Entwicklungspädagogik (ZEP) 4/84, S. 7; auch:
Datta, Asit: Pädagogische Vernetzung. Zum Zusammenhang von Öko-, Dritte-Welt- und Friedenspädagogik, in: ZEP 2/86, S. 11ff.
2. Begander, Eike: Dritte Welt? - Nein danke! Abwehrmechanismen und Widerstände gegen entwicklungspolitische Themen, in: Dritte-Welt-Haus-Bielefeld (Hg.): Von Ampel bis Zukunftswerkstatt, Wuppertal 1990, S. 25ff.
3. ebenda, S. 33 und 32.
4. vgl. Datta, Asit: Editorial, in: ZEP 4/89, S. 1.
5. vgl. z.B. Datta, Asit: Reformpädagogik in Indien. Santiniketan: Hort des Friedens, in: b:e 12/84, S. 68ff.
6. Peccei, Aurelio (Hg.): Zukunftschance Lernen. Club-of-Rome-Bericht für die achtziger Jahre (1979), München 1983³.
7. ebenda, S. 83.
8. ebenda, S. 151, 40ff, 56, 59, 75, 87 und 118.
9. ebenda, S. 22ff und 37.
10. Klemm/Rolff/Tillmann: Bildung für das Jahr 2000. Bilanz der Reform, Zukunft der Schule, Hg. v. Max-Traeger-Stiftung, Reinbek 1985, S. 161ff.
11. Mesarović, M.D./Pestel E.: Menschheit am Wendepunkt. 2. Bericht an den Club-of-Rome zur Weltlage, Reinbek 1977.
12. Mesarović, M. D.: Auf der Suche nach neuen Paradigmen für die Weltpolitik, in: Club-of-Rome (Hg.): Die Herausforderung des Wachstums, Bern-München-Wien 1990, S. 28f.
13. ebenda, S. 31f.
14. Müller, Peter/Schlausch, Horst: Lehranalyse »Dritte Welt«, in: Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.): Dritte Welt und Entwicklungspolitik, Bonn 1986, S. 355-406.
15. Schmitt, Rudolf (Hg.): Dritte Welt in der Grundschule, Frankfurt/M. 1989, S. 14-37.
16. KMK (Hg.): Zur Situation des Unterrichts über die Dritte Welt, Bonn 1988.
17. ebenda, S. 2.
18. vgl.: »Neuer Maßstab für Entwicklung«, in: der überblick 2/90, S. 74f.
19. Rostow, W. W.: The Take-Off into self-sustained Growth, in: The Economic Heft 66/1956, S. 25-48.
20. vgl. z.B.: Galbraith, J.K.: Die Entmythologisierung der Wirtschaft, München 1990.
Handerson, Hazel: Das Ende der Ökonomie, München 1987.
Blomstrom, Magnus/Hettne, Björn: Development Theory in Transition, London 1984.
Goudzwaard, Bob/de Lange, Harry M.: Weder Armut noch Überfluß, München 1990.
Datta, Asit: Ursachen der Unterentwicklung. Erklärungsmodelle und Entwicklungspläne, München 1982.
21. Blomstrom/Hettne, a.a.O., S. 12.
22. Mesarović (1990), a.a.O., S. 23f.
23. Peccei, A. (Hg.): Zukunftschance ..., a.a.O., S. 83.
24. vgl. Datta, A.: Theorie und Praxis..., a.a.O., S. 8.
25. vgl. z.B.: Lappé/Moore/Collins/Kinley: Aid an Obstacle, San Francisco 1981.
Bauer, P.T.: Equality, The Third World and Economic Delusion, London 1981.
Hayter/Watson: Aid: Rethoric and Reality, London 1985.
Hirschmann, Albert O.: Entwicklung, Markt und Moral, München 1989.
George, Susan: Die Verschuldung der Dritten Welt. Sie sterben an unserem Geld, Reinbek 1988.
Hancock, Graham: Händler der Armut. Wohin verschwinden unsere Entwicklungsmilliarden, München 1989.
Datta, Asit: Hilfe wozu, in: Ders. (Hg.): Zukunft nur gemeinsam, Bremen 1989, S. 149-177.
26. Fohrbek, Klara/Wiesand/Zahar: Heile Welt und Dritte Welt, Opladen 1971.
27. Seitz, Klaus: Entwicklungspädagogik in der Schule, in: Tremel, Alfred (Hg.): Entwicklungspädagogik, Frankfurt/M. 1980, S. 53ff.
28. für Beispiele von Hinderungsgründen siehe: Datta, Asit: Theorie und Praxis, a.a.O.
29. vgl. EKD/Brot für die Welt (Hg.): Entwicklungspolitische Bildungsarbeit - Bilanz und Perspektiven, Stuttgart 1990, S. 22ff.
30. z.B. Dritte Welt Haus Bielefeld, a.a.O.; Schmitt, Rudolf, a.a.O.; Datta, Asit (Hg.): Projektwoche Dritte Welt, Weinheim 1988; Strahm, Rudolf H.: Warum sie so arm sind, Wuppertal 1985.
31. Anders, Günther: Die Antiquiertheit des Menschen, 2. Bd. München 1984³, S. 410.
32. Peccei, A., a.a.O., S. 56.
33. Kant, I.: Werke, Bd. 10, Wiesbaden/Darmstadt 1964, S. 699ff.

Thesen zur AG I

von Horst Siebert

1. Die Industrienationen sind an der ökologischen Ausbeutung der »Dritten Welt« maßgeblich beteiligt, u.a. durch den Import von Tropenhölzern, Uran, Pelzen, Sojabohnen, Blumen, Kaffee, durch den Export von Pestiziden und Waffen, durch den Tourismus, durch Atomtests und die Verbrennung von Giftgasgranaten. Zugleich sind wir Europäer »Vorreiter« der globalen Umweltzerstörung.

Sind wir moralisch legitimiert und glaubwürdig, wenn wir als ökologische »Lehrmeister« in der »Dritten Welt« auftreten?

2. Das europäische naturwissenschaftlich-technokratische Weltbild ist eine Ursache für die weltweite Umweltkrise.

Können wir noch eine universelle Schrittmacherfunktion dieses modernen Paradigmas beanspruchen, oder erweist sich das Naturverständnis der »Indigenas« als zukunftsweisend?

3. Das Interesse der Europäer an und die Solidarität mit der »Dritten Welt« sind eher rückläufig.

Hat unser Bildungssystem (Schule, Hochschule, Erwachsenenbildung) mit seiner Erziehung zur internationalen Solidarität und zur Aufgeschlossenheit gegenüber Fremden versagt, oder ist es mit dieser Aufgabe überfordert?

4. Unsere emotionale Fähigkeit und Bereitschaft zur Empathie und Sympathie ist an sinnliche Wahrnehmungen gebunden und nimmt offenbar mit der räumlichen und zeitlichen Distanz ab. Unsere rationale Einsicht in die notwendige globale Solidarität und Zukunftsverantwortung wird deshalb kaum gefühlsmäßig gestützt und bleibt praktisch relativ folgenlos. Auch unsere »Xenophobie« ist zwar historisch überholt, aber gattungsgeschichtlich »genetisch vorprogrammiert«.

Fehlt der globalen Verantwortung also die anthropologische und ethno-psychologische Grundlage?

5. Unsere rationale Einsicht in die Auswirkungen des »Ozonlochs« und der Tropenwaldzerstörung und Desertifikation auf unser Klima bleibt meist abstrakt und äußerlich. Unser Handeln orientiert sich eher an momentanem »Eigennutz« als am »Gemeinwohl« und an der Zukunft der Menschheit.

Ist der Aufklärungsprozeß, der Mensch sei zu vernünftigem Handeln fähig und bereit, empirisch widerlegt?

6. Es fehlt nicht an überzeugenden ethischen Entwürfen (ökologische Ethik, Verantwortungsethik, Zukunftsethik), wohl aber an soziologischen und psychologischen Untersuchungen über die Bedingungen, diesen ethischen Prinzipien entsprechend zu handeln.

Ist die Öko- und Dritte-Welt-Pädagogik noch auf dem Stand einer normativen Postulatpädagogik, die immer anspruchsvollere Ziele formuliert, aber wenig bewirkt?

7. Je mehr wir ökologisch und entwicklungspolitisch wissen, desto größer ist die Gefahr von Resignation und Pessimismus. Das Wissen ruft

eher Vermeidungsreaktionen als Lerninteressen hervor.

Wieviel »Katastrophenwissen« ist psychologisch zumutbar?

8. Aktive Mitwirkung an Umweltschutz- und Dritte-Welt-Projekten erscheinen geeignet, Ohnmachtsgefühle und Hoffnungslosigkeit zu überwinden.

Sind solche Projekte mehr als »Ersatzhandlungen«, die das Gewissen beruhigen und der psychohygienischen Stabilisierung dienen?

9. Umweltzerstörung basiert nicht primär auf mangelnder Kenntnis und Einsicht, sondern hat vor allem ökonomische Ursachen.

Ist ökologische Bildungsarbeit also wirkungslos, bevor nicht das Weltwirtschaftssystem und die Besitzverhältnisse in der Dritten Welt verändert werden?

10. Wir sind durch unseren Konsum von Fleisch, Südfrüchten, Edelhölzern u.ä. an dem Ausverkauf der Welt beteiligt.

Sind Boykottaktionen und Konsumverzicht ein Beitrag zur »Bewahrung der Schöpfung« oder verschlimmern solche Aktionen die materielle Lage der Armen?

Horst Siebert

Bericht AG I

Die Arbeitsgruppe hörte zunächst ein kurzes Thesenreferat von Prof. H. Siebert (s.o.), der in zehn Fragestellungen aufzeigte, wie sie sich aus dem ökonomischen »Fortschritt«, den ökologischen (globalen) Zerstörungen und dem Mangel an angemessenen ethischen Orientierungen für Schule und Bildungsarbeit stellen.

Anschließend entwickelte Dr. A. Datta grundlegende Überlegungen zu den Lernbedingungen in der Schule, die von eindimensionalem, problem-inadäquatem Denken gekennzeichnet sind. Ein ausführliches Referat dazu (s.o.) wurde verteilt. Am Beispiel der sogenannten Bevölkerungsexplosion erläuterte Datta wie unzureichend dieser Denkansatz ist.

Zum Nachmittag teilte sich die AG I in drei Untergruppen, um ein Gespräch unter den TeilnehmerInnen zu ermöglichen. Dabei wurden die Fragestellungen aus den Referaten auf die konkrete Schulpraxis bezogen, Erfahrungen ausgetauscht und auf neuere Ansätze verwiesen, wo im Einzelfall »vernetztes Lernen« im Bereich »Dritte Welt im Unterricht« schon erprobt wurde.

Die Untergruppen stellten dann einige Forderungen auf, die sich an die

Verantwortlichen in der Bildungspolitik richten:

Wir fordern von den Verantwortlichen im Bildungsbereich:

- die Bemühungen im Bereich »Nord-Süd« nicht mehr durch große, bundesweite Veranstaltungen im Hochglanzstil mit Plastikumgebung, sondern durch weitere, dezentrale Veranstaltungen auf lokaler Ebene fortzusetzen.
- die Öffnung der Schule für alternative Ansätze in der Entwicklungspolitik, für Menschen aus anderen Kulturen, für MitarbeiterInnen aus sozialen Bewegungen, Dritte Welt-Gruppen etc. und für handlungsorientierte, interdisziplinäre Projektansätze.
- eine Revision der Lehrpläne in den einzelnen Bundesländern, um mehr Freiraum für eine angemessenere Behandlung globaler Probleme im Unterricht zu schaffen.
- mehr interdisziplinäre Lehrerbildung im Bereich Nord-Süd, mehr kontinuierliche regionale und lokale Lehrerfort- und -weiterbildung zur Entwicklung von Unterrichtsmodellen.
- Unterstützung für die Bemühun-

gen um einen Paradigmenwechsel, der weg von einem eurozentrischen und nationalpädagogischen Denken hin zu einer Anerkennung fremder Kulturen führt.

- bessere Rahmenbedingungen für Schulpartnerschaften und Schüleraustausch zwischen Nord und Süd.

Wir fordern alle Lehrerinnen und Lehrer auf:

- schon jetzt die Freiräume für eine kontinuierliche, interdisziplinäre Behandlung des Themas Nord-Süd in allen Schulstufen sowie bei der Elternbildung zu nutzen.
- die Möglichkeiten einer Zusammenarbeit mit Dritte Welt-Gruppen, Universitäten, Forschungsstellen etc. stärker als bisher zu nutzen, und auf die zur Verfügung stehenden Materialien und Medien zurückzugreifen.



AG II
Hunger, Armut, Überfluß

Gewinnen statt verzichten - Leben in globaler Solidarität

Andreas Gnekow

1. Die Armut des Südens, die Armut im Süden ent- zieht sich unserer Vor- stellungskraft. Der Reich- tum des Nordens ist auch unvorstellbar.

Das Pro-Kopf-Einkommen in den ärmsten Ländern beträgt - in Kaufkraft umgerechnet - z.T. weniger als 600 US-Dollar, das sind 3 DM pro Tag. In der BRD sind es 14.730 US-Dollar, also 25mal soviel, und das bei tendenziell 35-Stunden-Woche, während in den Ländern des Südens mindestens 6 Tage pro Woche 12 Stunden gearbeitet wird - von den Ärmsten. Das Pro-Kopf-Einkommen ist nur ein Durchschnitt - im Extrem hat eine zehnköpfige Familie weniger als 3 DM am Tag zur Verfügung. So langt es dann lediglich für eine Mahlzeit am Tag, Mehl mit Wasser. Die Kalorien langen bei weitem nicht, von Vitaminen usw. ganz zu schweigen. Wir im Norden überlegen uns, ob wir Roastbeef oder Kalbsroulade essen

sollen, und mit 3.400 kcal pro Tag sind wir gut doppelt so gut ernährt wie die Ärmsten des Südens. Jene haben seltenst Zugang zu sauberem Trinkwasser, leiden folglich unter Cholera, Typhus, Hepatitis und Amöben. Wir spülen unsere Fäkalien mit Trinkwasser fort - und lamentieren über zuviel Nitrat und ein paar ppm Pestizide. Wir trinken unser Trinkwasser nicht mehr, sondern kaufen Mineralwasser.

Je 500 Mio. Menschen des Südens leiden unter Wurmkrankheiten und Malaria - ärztliche Betreuung ist nicht vorhanden oder zu teuer. Wir ruinieren unsere Gesundheit freiwillig, durch falsche Ernährung, Tabak, Alkohol, Streß, psychischen Druck. Trotzdem liegt unsere Lebenserwartung bei Geburt fast doppelt so hoch (75 Jahre) wie in manchen der ärmsten Länder (42 Jahre) - ein Drittel der Kinder sterben dort vor Vollendung des 5. Lebensjahres. Muß den ärmsten Familien des Südens eine Plastikplane oder ein paar Pappkartons als Wohnung genügen, empfin-

den berufstätige Ehepaare ohne Kinder es hier als Zumutung, in einer 70-qm-Wohnung mit 3 Zimmern zu residieren. Gereicht es hier zum Familiendrama, wenn ein Kind statt aufs Gymnasium nur auf die Realschule geht, so würde der Schulbesuch von Kindern der Ärmsten überhaupt ein Drama verursachen: die Kinder müssen arbeiten und zum Familieneinkommen beitragen. In manchen Ländern des Südens kann nur jeder 8. Erwachsene lesen, schreiben und rechnen. Wir überlegen uns, ob wir Unterwäsche aus Baumwolle oder Seide tragen sollen, welche unserer Kleidungsstücke farblich aufeinander abgestimmt zu welcher Lebenslage passen - die Ärmsten sind froh, wenn sie überhaupt ein Hemd haben. Wenn sie nicht überhaupt zu Fuß gehen, so fahren sie zu vierzig oder fünfzig auf einem LKW. Bei uns in der BRD hat jeder Erwachsene einen PKW. Wir sind mobil - und im Urlaub reisen wir in die Länder des Südens und staunen, wie einfach die Menschen dort leben. Oh, wie romantisch!

2. Der Süden ist arm, weil der Norden reich ist.

Die Armut des Südens ist bedingt durch ungleiche Bezahlung der Arbeitskraft. In der Kolonialzeit wurden Gebrauchswerte getauscht, in denen

unterschiedlich viel gesellschaftliche Arbeit (d.h. Tauschwert) steckte. Im tauschwertorientierten Wirtschaftssystem der kolonialen Mächte bedeutete das einen Nettotransfer von Kapital nach Norden. Oder es wurde mit Gewalt der Handel zu Gunsten des Nordens gestaltet. Heutzutage werden nördliche und südliche Arbeitskräfte auch ungleich bezahlt - mit dem Hinweis auf die unterschiedliche Qualifikation. Damit wird die Kluft zwischen Arm und Reich ständig reproduziert und nicht überwunden. Auch wird die Primärproduktion (Landwirtschaft, Forstwirtschaft, Fischerei, Bergbau) geringgeschätzt - erst die Verarbeitung stellt in den Augen des Nordens die eigentliche Wertschöpfung dar.

Die Armut des Südens ist Folge der Entwicklungshilfe, deren Fehlentscheidungen zur Verschuldung des Südens beigetragen haben, so daß heute ein Netto-Kapitalabfluß von Süden nach Norden stattfindet und Entwicklungskredite v.a. zur Umschuldung verwendet werden, kaum mehr für produktive Investitionen.

Die Armut des Südens ist Folge des Welthandels bzw. der Weltwirtschaftsordnung. Nicht nur werden die Produzenten durch Börsenspekulation (Warentermingeschäfte) um Gewinne aus Preisanstiegen gebracht, nein, auch die »Terms of Trade«, die Austauschverhältnisse zwischen ihren Rohstoffen und verarbeiteten Produkten der Industrieländer,

verschlechtern sich zunehmend. Und multinationale Unternehmen transferieren Kapital von Süden nach Norden, erleichtert durch die Auflagenpolitik des IWF.

Die Armut des Südens ist Folge der Aufrüstung des Nordens. Die unproduktiven Rüstungsausgaben verstärken ein Haushaltsdefizit. In den USA unter Reagan mußte massiv ausländisches Kapital angezogen werden - die Zinsen auf den internationalen Kreditmärkten stiegen und trugen zur steigenden Verschuldung des Südens bei.

Die Armut des Südens ist Folge des enormen Ölverbrauchs des Nordens. Die Ölpreisschocks von 1973 und 1979 waren Mitauslöser der Verschuldung vieler Länder.

3. Der Süden ist für seine Armut selbst verantwortlich.

Die Armut des Südens ist Folge der eigenen Aufrüstung (unproduktive Investitionen! - allerdings hat der Norden daran auch maßgebliches Interesse), des Importes von Luxuskonsumgütern, der Korruption (Versickern von Entwicklungshilfe) und seiner v.a. in Afrika aufgeblähten und überbezahlten Verwaltungen.

Die Armut des Südens ist Folge davon, daß es dort Reiche gibt, die ihr

Kapital im Norden anlegen, Steuern hinterziehen und zu gering besteuert werden. Das ist alles möglich, weil einerseits die Finanzverwaltungen ineffizient sind, andererseits die Reichen als staatstragende Klasse den fiskalischen Rahmen zu ihren Gunsten gestalten. So beruhen die Staatshaushalte auf Auslandskrediten - der Weg in die Überschuldung war vorgezeichnet.

4. Der Süden darf nicht so reich werden wie der Norden.

Sicher ist der Reichtum des Nordens Vorbild für den Süden - wer kann es ihm verdenken. Doch ist zu bedenken, daß dieser Reichtum flüchtig ist. Der Reichtum des Nordens beruht auf Fleiß, nicht auf menschlichem, sondern lateinischem Fleiß - »industria«. Das heißt soviel wie Verschwendung der Reichtümer der Erde, seien es fossile Brennstoffe, mineralische Rohstoffe, landwirtschaftlicher Boden, Trinkwasser oder genetische Vielfalt. Insbesondere die Begrenztheit der fossilen Energie macht es unmöglich, daß alle Menschen so leben wie die Menschen des Nordens. Wir Menschen in den Industrieländern werden zwangsläufig zur natürlichen Produktivität (und Mobilität) zurückkehren - es ist nur noch eine Frage von Jahr(zehnt)en.

5. Der Süden ist gar nicht so arm!

Der Süden ist gar nicht so viel ärmer als der Norden, weil der Reichtum des Nordens fiktiv ist - wenigstens zum Teil. Fiktiv, weil immer mehr unserer Lebens- (bzw. Subsistenz-)tätigkeiten durch die fortschreitende gesellschaftliche Arbeitsteilung und den wissenschaftlich-technischen Fortschritt zu Waren und Dienstleistungen geworden sind und nun plötzlich einen ökonomisch meßbaren Wert haben. Sogar das Gebären von Kindern wird jetzt kommerzialisiert - und die Zeugung natürlich auch: 10.000 US-Dollar bekam eine Leihmutter für das Austragen einer in-vitro-befruchteten Eizelle. Darüber hinaus ist der Reichtum des Nordens auch deshalb fiktiv, weil unser Wohlstand zu einem erheblichen Anteil auf menschlichem Leid und Naturzerstörung beruht: die Operation eines Menschen, der bei einem Auto-unfall verletzt wurde, die Heilung einer ernährungsbedingten Krankheit, die Heimbetreuung von Kindern aus Alkoholikerfamilien, die Reinigung von Trinkwasser von Pestiziden, die Messung von Schadstoffen in der Luft. Die Aufzählung ließe sich beliebig verlängern - klar ist: die Art und Weise, wie das Brutto-Sozial-Produkt berechnet wird, macht uns im Norden reicher als wir sind und die Menschen im Süden ärmer als sie sind.

6. Das Problem von Armut und Reichtum ist kein Problem der Beziehung zwischen Norden und Süden, sondern ein Problem jeder Gesellschaft.

Den »armen Süden« gibt es nicht - es gibt viele verdammt Arme und wenige verdammt Reiche im Süden. Den »reichen Norden« gibt es auch nicht. Zwar gibt es viele Reiche, doch auch ein starkes soziales Gefälle. In der BRD sind schätzungsweise 6 Mio. Menschen sozialhilfeberechtigt. Die Armut in den Ländern des Südens ist zweifelsohne quantitativ und qualitativ gravierender als im Norden - die Ursachen sind jedoch gleich:

- Wachstumsorientierte freie Marktwirtschaft: Das heilige Prinzip des Wettbewerbs kennt langfristig nur wenige Gewinner und viele Verlierer. Der Verlust des Zugangs zu Produktionsmitteln - im Süden v.a. landwirtschaftlicher Boden - bedeutet Abhängigkeit von immer knapper werdenden Arbeitsplätzen. Das Rationalisierungsdiktat ersetzt nicht nur Menschen durch Maschinen, sondern führt auch zu ökologischen Schäden und zur Ausnutzung der Armut des Südens (»Billig-Lohn-Länder«).
- Privateigentum an und Kommerzialisierung von natürlichen Res-

sources: Armut heißt im Süden v.a. Mangel an dem Produktionsmittel Boden. Das traditionelle Recht in Schwarzafrika und auch Amerikas kennt Privateigentum an Boden nicht, lediglich individuelle Nutzungsrechte. Boden als Kreditsicherheit führt bei Verschuldung im marktwirtschaftlichen Wettbewerb zu Konzentration der Besitztitel in immer weniger Händen.

- Bezahlung von Menschen entsprechend ihrer Leistung und Qualifikation, nicht entsprechend der Zahl der von ihnen wirtschaftlich abhängigen Menschen. Höherbezahlung von Männern im Vergleich zu Frauen.
- Höherbewertung von Dienstleistungen und industrieller Arbeit im Vergleich zur Primärproduktion (v.a. Landwirtschaft): D.h., die Idee, daß die gesellschaftliche Entwicklung von der Agrargesellschaft über die Industrie- zur Dienstleistungsgesellschaft verlaufen muß, erzwingt Einkommensdisparitäten.

7. Wir Bürgerinnen und Bürger im reichen Norden verursachen Armut und Hunger der Menschen im Süden.

Wir wollen teilhaben am Reichtum, streben nach »Lebensstandard«,

stellen entsprechende Lohnforderungen oder Erwartungen an unseren unternehmerischen Gewinn, sind in Branchen berufstätig, die daran verdienen, daß der Süden seine Armut überwinden will, indem er unseren Entwicklungsweg imitiert, bzw. in Branchen berufstätig, die die natürlichen Ressourcen der Erde verschwenden - und das sind fast alle!

Wir setzen Reichtum auch noch in Nachfrage um nach

- Nahrungsmitteln aus Ländern, in denen Menschen hungern (Südfrüchte, Wintergemüse, Pflanzenöle und -fette).
- Genußmitteln, Pflanzenfasern und Blumen, die in den Ländern des Südens den Nahrungskulturen nicht nur den landwirtschaftlichen Boden entziehen, sondern auch den größten Teil der Betriebsmittel und des »Humankapitals« binden.
- steigenden Mengen sogenannter Veredelungsprodukte und unterstützen damit die Verschwendung von menschlichen Nahrungsmitteln im Viehtrog.

Durch unseren Geiz beim Nahrungsmittelleinkauf haben wir die Landwirtschaft derart unter Druck gesetzt, daß sie nicht nur fossile Energie und mineralische Rohstoffe im Übermaß vernutzt, sondern auch das Vieh in steigendem Maße mit Nahrungsmitteln aus dem Süden füttert.

Wir unterstützen Unternehmen, die Menschen im Süden in Armut halten,

sei es bei der Produktion von Nahrungs- und Genußmitteln, von Textilien oder sonstigen Waren, die in Billig-Lohn-Ländern gefertigt werden.

Wir dulden eine Politik, die nicht ordnend eingreift.

8. Wir können unsere Verantwortung nicht wahrnehmen.

Wir erleben nicht mehr unmittelbar die Folgen unseres Handelns. Durch die Medien können wir uns zwar ein Bild machen vom Elend im Süden - doch ist diese Erfahrung nur mittelbar und berührt uns nicht so stark. Vor allem aber fehlt die Verbindung zu unserem Tun. So können wir unsere Verantwortung leugnen bzw. verdrängen und sie auf »das System« abschieben (und uns dabei wiederum aus der Verantwortung stehlen, weil wir ja das System sind bzw. tolerieren). Oder wir bemühen Mythen (Naturkatastrophen, Bevölkerungsexplosion, Faulheit der südlichen Rassen etc.). Verstärkt wird diese Abwehr sicherlich auch durch moralische Überforderung: das ganze Elend des Südens prasselt auf mich nieder, wenn ich die Zeitung aufschlage oder den Fernseher einschalte.

Wir verteidigen sogar das System der Wettbewerbswirtschaft wegen des Elements der Freiheit - denken nicht an die beschnittene oder verlo-

rene Freiheit der Verlierer, weil wir hoffen, zu den Gewinnern zu gehören.

Für persönliche Veränderungen fehlt der Leidensdruck - im Reichtum lebt sich's bequem. Zudem existieren Sachzwänge: Da wir seltenst in »globalsolidarischen« Verhältnissen aufwachsen, öffnen sich unsere Augen erst, wenn Schulden für den Bau eines Hauses oder den Kauf einer Limousine zu tilgen sind. Unser Lebensstandard macht uns erpreßbar - wir müssen mitmachen in der Jagd nach Reichtum. Meinen wir.

Schmerz spüren wir erst, wenn wir unser bisheriges Leben in Frage stellen. Es schmerzt, zu erkennen, daß unser bisheriges physisch bequemes Leben emotional defizitär war; daß wir nur mehr Waren und Dienstleistungen konsumieren, statt zu leben; daß wir unserer Fähigkeiten enteignet worden sind, uns haben enteignen lassen; daß all unsere Lebenstätigkeiten Schritt für Schritt zu ökonomischen Objekten geworden sind - negierend, daß Leben außer (re)produzieren vor allem auch wahrnehmen, sinnlich wahrnehmen ist - und geistige Auseinandersetzung mit der Natur. Es schmerzt, daß wir Freiheit mit unbeschränktem Konsum verwechselt haben. Wir müssen erkennen, daß unsere emotionalen Defizite uns zu Sklaven der Wirtschaft gemacht haben - die in der Werbung genau das anbietet, was wir zur Kompensation brauchen, wohl wissend,

daß unser Leben dadurch nur scheinbar erfüllt wird - Konsum als Droge mit Gewöhnungseffekt. Die Dosis muß ständig erhöht werden. Der Wirtschaft eröffnen sich ständig neue Marktlücken und sichere Renditen. Die Erkenntnis schmerzt auch, daß wir Mythen aufgesessen sind: Fleisch ist nunmal kein Stück Lebenskraft, sondern ein Stück Kadaver.

Persönliche Veränderungen scheitern auch daran, daß wir die Utopie des »globalsolidarischen« Lebensstils nicht denken können, weil wir die Sinnfrage nur mit »steigendem Lebensstandard« beantworten können und bei Wahlen zu repräsentativ-demokratischen Institutionen den Parteien und Personen die Stimme geben, die uns steigenden Lebensstandard versprechen. Wir weigern uns zu erkennen, daß der Sinn des menschlichen Lebens nicht darin besteht, sehr alt und sehr reich zu werden, sondern darin, für die Reproduktion der Spezies Homo Sapiens zu sorgen - unter welch elenden Bedingungen auch immer. Dies sei »Minimalsinn« genannt. Der »Maximalsinn« ist ein menschenwürdiges Dasein - doch die Entscheidung, was dazugehört, ist höchst subjektiv - wir müssen uns leiten lassen von der Frage: welche Lebensweise entzieht der Spezies Homo Sapiens bei einer Weltbevölkerung von 5, 10 oder 125

Milliarden Menschen nicht die Lebensgrundlage für die Zukunft?

Persönliche Veränderungen scheitern daran, weil wir diese Veränderungen nur immer unter dem Aspekt des Verzichtes betrachten - wir sehen nicht, was wir gewinnen können: Selbstbestimmung über unseren Zeithaushalt, eine neue Gefühlswelt, auch das Gefühl der Selbständigkeit - unabhängig von der »Versorgungsgesellschaft« überleben zu können, nicht mehr erpreßbar zu sein. Berufsverbot als Stichwort, Soziale Verteidigung, d.h. gewaltfreie und nicht-militärische Sicherheitspolitik als ein anderes. Uns fehlt aber auch der Mut zum Leben solcher Utopie der globalen Solidarität, zum »Aussteigen« aus der Wohlstandsgesellschaft, weil wir dann nach dem Maßstab unserer Gesellschaft Versager wären - nur wer »hat«, ist tüchtig!

Die Schule, mit ihrer Aufstiegsorientiertheit, Zuarbeiterin der Wirtschaft und Herrschaftsinstrument des Staates, hat wesentlichen Anteil daran, daß wir diesen Maßstab verinnerlicht haben. Eine Gesellschaft, die sich in globaler Solidarität üben will, braucht eine andere Schule. Im pädagogischen Alltag des Hier und Jetzt hilft das wenig. Wer die ihm/ihr anvertrauten Menschen auf den global-solidarischen Weg leiten will, muß selbst zumindest erkennbar auf diesem Weg sein - nicht mit zusammengebissenen Zähnen, sondern fröhlich.

Bericht der AG II

Der rote Punkt auf dem Wasserhahn, das Feldbett und der Druck von unten

Eine erste Aussprache im Anschluß an das Impulsreferat, welches viele Aspekte dieses Themas pointierte und welches stellenweise auch provozierte, umfaßte in ganz spannen-der Weise die Bandbreite des Zugangs zur Problematik »Hunger, Armut, Überfluß«.

Sowohl in der Zielrichtung als auch in der Auswirkung des Vortrags wurden die Gegenpole deutlich gemacht: Müssen wir zu alten Produktionsbedingungen zurückkehren, um zum Beispiel die Selbstbestimmung wiederzuerlangen - Dezentralisierung und Dissoziation als Stichworte - oder müssen wir nach anderen Wegen suchen, weil Realisierbarkeit und Folgen einer solchen Entwicklung dem entgegenstehen. Und: Führt die gängige Art der Vermittlung der Problematik zu einer eventuell nicht zu bewältigenden Fülle von Negativbildern und damit auch sogar bei uns zu Blockaden? Oder wirkt es sich umgekehrt so aus, daß der Zugang zur Problematik besser davon aus-

geht, daß insgesamt die Gesellschaft, in der wir leben, gut ist? Eine ganze Menge von Sachverhalten kann diese Ansicht durchaus stärken: »Ist ein roter Punkt auf dem Wasserhahn, weiß ich bei uns, daß da auch warmes Wasser rauskommt!«, wie es ein Teilnehmer treffend umschrieb.

Wie aber nun verkraften es unsere Schülerinnen und Schüler? Soll die Moral vermittelt werden oder müssen wir nach anderen und differenzierten, gar lernpsychologisch voruntersuchten Wegen des Einstiegs suchen? Wie beziehe ich die Eltern mit ein und erfasse so zum Teil wenigsten die unterschiedliche Herkunft der Schüler? Was ist also, wenn ein Elternteil führend in der Industrie tätig ist? Muß da nicht der Einstieg und die Vermittlung des Themas ganz einfach anders sein, wenn auch mit gleichem Ziel? Zudem fehlt den Schülern und Schülerinnen zu diesen Themen wie Hunger und Armut der Leidensdruck, genauer gesagt, der Leidensdruck existiert in anderen Bereichen.

Die Frage nach dem Einstieg und der Vermittlung, auch der Auswirkung, führte in der Diskussion von den Schülern zurück zu uns selbst. Wie sehen wir es denn selbst? Damit war

prompt die »Feldbetten-Diskussion« eingeleitet. Inwieweit muß auch die Form des Kongresses eine Adaption zum Thema desselben gewährleisten? Weshalb gibt es nicht einfach vegetarisches Essen und Leitungswasser? Dies kann ein Überraschungseffekt sein: vom vegetarischen Essen wird man auch satt! Eine Suche nach den Ursachen von Armut, Hunger und Überfluß scheint über solche Einstiege möglich zu sein. Gleichzeitig bedeutet dies auch »Verzicht«. Die Feldbetten-Diskussion mündete damit in eine Verzichtsdiskussion. Wir müssen unumgänglich verzichten lernen! Verzicht muß politisch untermauert sein! Der Druck muß von unten nach oben gehen! Wir müssen uns aber die Auswirkungen von Verzicht auf den Süden bewußtmachen! Ist Boykott eine Maßnahme? Unterschätzen wir bitte nicht die Wirkungen eigenen Handelns wie die des Boykotts! Auf politischer Ebene muß was passieren! Wir Lehrer/innen und Schüler/innen müssen lernen, unseren Lebensstil in Frage zu stellen!

Dies waren in dem Zusammenhang einige wichtige Aussagen.

Die Arbeit des Nachmittags wurde strukturiert durch die Einigung auf vier Themenschwerpunkte:

- »Der Süden ist gar nicht so arm« (These)
- Notwendige Veränderungen
- Verdrängung und Blockaden

- Umgang mit der Materie in der Schule (entfiel aus Zeitgründen)

Wie man Armut wegwischt und warum der afrikanische Tanz reich, die Türkenfamilie nebenan aber arm ist.

These: »Der Süden ist gar nicht so arm!« Oder: »Der Reichtum des Nordens ist fiktiv!«

Diese These aus dem Impulsreferat bildete den Auftakt zur vertieften Aussprache. Um mit der Vielfalt und dem Reichtum der anderen Kulturen vertraut zu werden, wurden viele Vorschläge gemacht, so zum Beispiel der Einstieg über die Poesie oder über den ausländischen Film, als auch der Zugriff über das Asylbewerber-Heim oder besser: deren Bewohner. Aber sehr schnell erkannte die Gruppe auch, wie gefährlich diese alleinige Suche nach den kulturellen Angeboten des Südens ist - sie wischt die Armut weg! Sie reduziert abermals. So wie wir überhaupt die Nord-Süd-Problematik gerne auf Tropenwald und Treibhauseffekt, Ökologie und Elend reduzieren, würden wir damit den Reichtum des Südens auf den kulturellen reduzieren! Unbedingt ist deswegen eine profunde Kenntnis der kulturellen und ökonomischen Wirklichkeit des Südens erforderlich. Der Süden ist schließlich

auch aufgrund seiner Rohstoffe reich. Dieses Defizit wirft uns schnell zurück zum Thema Armut und Hunger, trotz der Ausgangsthese vom Reichtum der Kulturen des Südens. Und: Es zeigt über die Un-Kulturen bei uns (Müll, Energieverschwendung usw.) den Zusammenhang zu einerseits den Kulturen dort wie auch zu Armut und Hunger.

Auch die Verhandlung des Themas »Reichtum der Kulturen« belegt im Grund wieder die Erkenntnis, daß der Grad des Engagements mit der Entfernung steigt. Der afrikanische Tanz, die Gastfreundschaft in der Türkei begeistern uns ohnegleichen, die Kochkünste der türkischen Familie von nebenan belästigen uns geruchlich!

Nicht zuletzt der soeben zitierte Punkt zwingt uns, nach den Nahtstellen zwischen den Kulturen zu suchen. Die Gefahr, die Käseglocke über die verschiedenen Kulturen draußen stülpen zu wollen, vor allem angesichts der uns inzwischen verlorengegangenen Werte, ist so groß wie eh und je. Wie wäre es da zum Beispiel mit einem Neubeginn in Sachen Solidarität? Die Bereitschaft auf kognitiver Ebene allein bringt uns nicht mehr weiter.

Ein Vorschlag aus der Runde, nämlich die Kultur doch auszuklammern, sie sei wegen der knappen Zeit nicht unser Thema, sorgte für einen interessanten Austausch von Meinungen. Die Betonung des Wirtschaftlichen

sei ja gerade so beängstigend, wurde gesagt, und dränge anderes weg. Zwar müssen wir die wirtschaftlichen Bedingungen, unter denen Hunger entsteht, besser bekanntmachen, die Kultur jedoch nicht ausklammern. Gerade die Vernetztheit auch in diesen Bereichen zu zeigen, ist ein wichtiges und bereits proklamiertes Ziel. Wenn wir bei »Gerechtigkeit« ansetzen, sind beide Aspekte enthalten. In der Realität verstehe die Gesellschaft aber unter Entwicklung immer wieder die Verökonomisierung aller Lebensbereiche, betonte nochmal der Referent. Wir müssen uns aber fragen, wohin wir wollen und in welche Entwicklung wir investieren wollen. Der Entwicklungsbegriff, der der deutschen Entwicklungszusammenarbeit innewohne, greife aber in kulturelle Gegebenheiten zerstörend ein und transportiere nördliche Un-Kultur nach Süden.

Zum Schluß schloß sich ein Kreis, indem nochmals die Frage nach dem Zugang aufgeworfen wurde. Die Geschichte der Kulturzerstörung sei beispielsweise auch ein geeigneter Aspekt (Stichworte: Inka, Sklavenhandel, Coca-Cola...). Ferner stellt sich die bereits früh einsetzende Verhandlung der Themen »Kultur« in der Grundschule als erfolgreich heraus. In diesem Zusammenhang wurde eine leichtere Materialbeschaffung gewünscht. Schließlich aber sei die eigene Erfahrung die beste Motivation. Die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern vor Ort in den Ländern des

Südens, wie es ein Modell aus Schleswig-Holstein anbietet, wurde als ein Ziel vorgestellt. Aber auch zu allen sich ergebenden Gelegenheiten ist die Einbeziehung von Betroffenen eine unumgängliche Form des authentischen Zugriffs. Und es leben genügend Ausländer unter uns!

Die logischen Forderungen aus dieser ersten und thematisch vorgezeichneten Runde lauteten:

- Einrichtung von Lehreraustauschprogrammen Nord-Süd
- Die Aus- und Weiterbildung mit Leuten und durch Leute aus dem Süden in allen Bundesländern
- Informationszentren in allen Bundesländern.

»Habt ihr denn mal *uns* gefragt, was *wir* wollen?«

Wachstum bei uns und das Hauptaugenmerk auf dem BSP wirken sich auch in anderen Ländern aus! Dies zeigt die bestehende Vernetzung, aber auch die Abhängigkeit. Was müssen die notwendigen Veränderungen sein?

Die zukünftige Entwicklung muß auf jeden Fall erst einmal gerechte Preise herbeiführen. Sodann ist darauf hinzuwirken, die Struktur des Weltmarktes zu ändern, wie umgekehrt deutsche Projekte daraufhin schärfer zu prüfen sind, ob sie nicht gerade Dinge wie Zerstörung kultureller Gegebenheiten und Förderung der Ab-

hängigkeit vom ungerechten Weltmarkt und Zollschranken verstärken. Andererseits wird vorgeschlagen, auch die Befriedigung der Grundbedürfnisse weiterhin als Ziel im Auge zu behalten. Auch darüber zu wachen, daß die Abrüstung Mittel für den Süden freisetzt, wird gefordert. Und schließlich wird die Bereitschaft zu Konsequenzen bei uns Lehrerinnen und Lehrern vorausgesetzt.

Und hier mittendrin dann die Wortmeldung des Teilnehmers aus dem Tschad: Angesichts der Tatsache, daß es eine Menge Leute aus dem Süden in unserer Gesellschaft gäbe, wäre es doch angesagt, diese einmal zu fragen, ob der Süden es denn eigentlich so haben wolle, wie **wir** wollten!

Der Versuch, uns mit den Forderungen nach Veränderung auf uns selbst zu besinnen - Stichworte: Lernen nur aus eigener Erfahrung, mehr Bereitschaft zu politischen Aktionen, Fahrrad fahren als Befreiung erleben - führte interessanterweise zu rückläufigen Wortmeldungen. Aber, wie es jemand unter uns ausdrückte, es sei für uns alle selbstverständlich, daß wir unsere Lebensweise ändern müssen und dies auch schon tun würden! Sein Wort in Gottes Ohr!

Symptomatisch, daß die Diskussion einen viel angeregteren Verlauf nahm, als die Sprache auf die Schulkwirklichkeit kam. Vom Bericht über eine kleine Schule, in der, weil überschaubar, alle Dinge noch funktionie-

ren, die Milch in Pfandflaschen kommt und das Sammeln von Papier und Aluminium so selbstverständlich sind wie der Einsatz der so gesparten Gelder für südliche Zwecke, bis hin zur Frage, wie denn ganz allgemein das heikle Thema Hunger, Armut, Überfluß in unseren Schulen überhaupt zu vermitteln sei angesichts der Kontrolle durch Eltern und der Probleme mit gerade diesen. Wenn auch die hier von einem Teilnehmer erhobene Forderung, man möchte doch dafür sorgen, daß dieses Thema in allen Bundesländern und allen Institutionen ohne anschließende Diskriminierung und Schwierigkeiten behandelt werden könne, so vom Plenum nicht angenommen wurde, so zeigt sie doch die Brisanz des Stoffes, wenn es vor Ort »ans Eingemachte« geht. Wie geht man eigentlich mit uns um, wenn wir engagiert diese Themen in den Unterricht tragen? Warum werden Lehrer immer wieder zitiert und angegangen, wenn beispielsweise jemand von uns klar macht, wo wir oder wo eine Firma drinhängen? Können wir andererseits erwarten, daß da, wo Interessenskonflikte entstehen, unsere Zunft schadfrei gehalten wird? Oder können wir gar fordern, daß die Feindbilder, die wir aufbauen, nun auch noch von den Schulbehörden abgesichert werden?

Mit diesen Problemen müssen wir leben. Andererseits kann nur dazu aufgerufen werden, mutig diese Thematik anzugehen - wir haben lehr-

planmäßig längst die Berechtigung hierzu und sind immer dann gut beraten, wenn wir uns kundig machen, um die Gefahr der Verallgemeinerung, der Politisierung, vor allem der Ideologisierung zu vermeiden.

Dazu gehört auch ein anderer Umgang der Interessengruppen miteinander! Ist es nicht hier und da möglich, miteinander zu reden, teilweise sogar Vertrauen aufzubauen, indem die Intentionen der jeweils anderen transparenter gemacht werden? Gegenseitige Verunglimpfungen vertiefen die Gräben, was dazu führt, daß unter dem Strich zur Lösung des Nord-Süd-Themas zu wenig herauskommt!

Noch ist gewiß die Intention des Lehrplans eine andere als unsere, weswegen eine wichtige Forderung lauten muß:

- Änderung bestimmter Lehrplaneinheiten im Hinblick auf die Intentionen, beispielsweise nicht Stärkung des Hilfsgedankens, sondern Gerechtigkeit, Erhellung der Welthandelsstruktur, Verflechtung deutscher Wirtschaft und Politik usw.

Insgesamt erscheint der Forderungskatalog zum Thema »Veränderung« aber eindeutig als zu mager. Wo sind die Forderungen an uns selbst?

»Schon wieder Dritte Welt!« - oder: »Wie verdrängt man die Verdrängung?«

Weshalb müssen wir uns zunehmend mit diesem Problem konfrontiert sehen? Eine Teilnehmerin brachte zumindest einen wichtigen Aspekt gleich zur Sprache. Schüler erwarten, daß Worte und Taten zusammenpassen! In dem Zusammenhang muß es auch frustrierend und verdrängend wirken, wenn die Anliegen des Umweltschutzes und des Engagements für den Süden konterkariert werden durch die von Staat und Wirtschaft vertretene Wirklichkeit!

Als eine mögliche andere Ursache für Blockaden wurden die Strukturen der Schule ins Blickfeld gerückt, zum Beispiel, wenn Notendruck das »Sich-ganz-einlassen« auf das Thema verhindert. Auf jeden Fall: Wenn Schülerinnen und Schüler sagen »Schon wieder Dritte Welt!«, dann haben **wir** etwas falsch gemacht.

Aber auch Aktionen können nicht die alleinige Meßlatte für den Erfolg oder die Nicht-Verdrängung sein; auch die Gesinnung und die Handlungsorientierung allgemein sollten von ihr, der Verdrängung, nicht erreicht werden können. Dem ist aber nicht so! Nicht nur Schüler verdrängen und blockieren, auch wir selbst! Die dritte Diskussionsrunde belegte es eindeutig - wir

verdrängten beinahe das ganze Thema »Verdrängung«. Wir schafften nicht den profunden Zugang zur Fragestellung und zum Kern des Problems.

Einige Vorschläge des Teilnehmerkreises bezogen sich abermals auf den richtigen Einstieg in die Themen. Dieser scheint in der Tat von Bedeutung zu sein. Zudem ist das Geschick der Lehrkraft gefordert, um beispielsweise die weltweite Verstrickung von Daimler-Benz im Raum Sindelfingen (dort arbeiten Elternteile der Schüler!) anders zu präsentieren als im Raum Hamburg, wenn auch mit den gleichen Fakten und Zielen. Einfühlbarkeit ist gefordert. Sodann: Auch **wir** blockieren, hätten auch vermutlich bereits resigniert, sähen wir nicht neben der Notwendigkeit, am Ball zu bleiben, auch die Erfolge in Sachen Entwicklung und Umweltschutz. Und genau das müssen wir auch unseren Schülerinnen und Schülern zugestehen und vermitteln. Dazu gehört neben vielem anderen doch noch einmal die Einübung von Handlungskompetenz, aber auch die Korrektur der Berichterstattung und der Bilder, die folglich in unseren Köpfen sind. Ungeheuer wichtig ist die Präsentation von erfolgreichen Modellen und Wegen, Erfolge, die es bereits aus allen oder fast allen Bereichen der Umwelt und der Entwicklungszusammenarbeit zu melden gibt. Schüler sind dankbar für solche Wegweiser und anschließend der Problematik gegenüber viel aufgeschlossener!

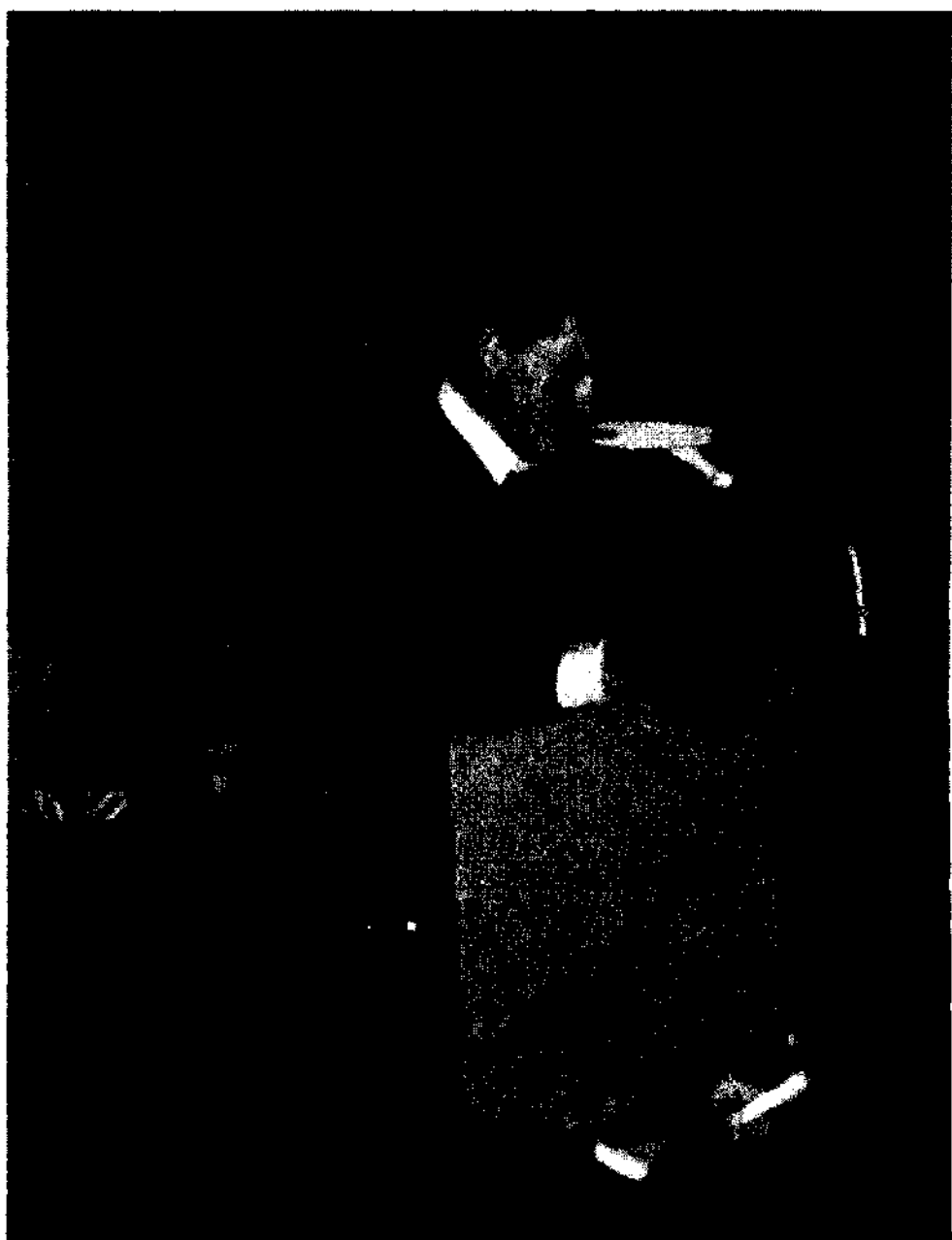
Ergänzt wurden die Gedanken durch einen abermaligen Appell des afrikanischen Teilnehmers, doch das Angebot des authentischen Zugriffs zu nutzen.

Sowohl die Erkenntnis, daß wir selbst die Verdrängung leisten, als auch, daß wir diese bei unseren Schülern und Schülerinnen eher verstärken als vermeiden helfen, brachte uns dazu, zwei Forderungen aufzustellen:

- Die Verdrängung zu einem wichtigen Thema zu machen
- Die umwelt- und entwicklungspolitischen Defizite, die wir und ältere Generationen hinterlassen, nicht immer nur bei unseren Schülern einzuklagen, umgekehrt stärker als bisher auf Modelle zu verweisen, die erfolgreich in eine andere Richtung gehen, denn dies kann Mut machen.

...denn neben aller Sachlichkeit und Nüchternheit brauchen wir alle diesen

Mut. Wenn wir nur immer schwarze Wolken an den Himmel malen, ist die Gefahr der »selffulfilling prophecy« einfach viel zu groß. Und wie beendete der Referent seinen Vortrag? »... Wer die ihm/ihr anvertrauten Menschen auf den global-solidarischen Weg leiten will, muß selbst zumindest erkennbar auf diesem Weg sein - nicht mit zusammengebissenen Zähnen, sondern fröhlich.«



Der große Geist

Der große Geist
eine liebevolle Kraft
die in der Menschheit wohnt
und über der Erde schwebt

Die die wilde Denkkraft
des Menschen gefügig macht
den Gedanken den Sinn gibt
die Fragmente des Lebens einordnet

Eine Kraft
die in der Dunkelheit
in den Hungersnöten
auch in der Todesstunde
den Trost sucht
und uns die Hoffnung gibt

Der Geist
der dem Schwachen
die unterstützende Hand reicht
die Glaubwürdigkeit
und die Menschlichkeit
in Taten schreibt

Der die bezaubernde Natur
bewundert und pflegt
der aus der Lebensfülle
am Boden des Wahrhaften
schöpferisch wirkt

Der im Gram
in der Freude
durch den Winter
durch den Sommer
den Halt schafft
in den weiten Schritten
zur Ewigkeit.

Völkerverständigung

Die Menschheit ist eine
trotz der Sprachen
trotz unterschiedlicher Kultur
und anderer Farben

Vor manchen Augen
sei dies doch
bloß ein Traum
eine Wunschvorstellung
der Gleichmacherei

Auch die einsam wandernde Seele
kann sich nicht entziehen:
Die Völkerverständigung
ist ein Reichtum der Menschheit
auch wenn andere
es nicht wahrhaben wollen

Unter dem Himmel
der Freiheit und der Gleichberechtigung:

Völker berühren einander
die trennenden Gitter rutschen
in den Hintergrund

Solange es Völker gibt
sind Adam und Eva in uns verankert
Die Sonne uns überschauend
bleiben die Völker wie Küken
in den Flügeln der Natur.

Diese beiden Gedichte von Noah K. Ndosì, einem tanzanischen Arzt, der in der DDR und der Bundesrepublik studierte, sind aus dem Gedichtband »Echos der Erinnerung«, erschienen im Horlemann-Verlag, entnommen.

Noah K. Ndosì: Echos der Erinnerung, Gedichte, 112 S., ISBN 3-927905-26-7

AG III
Blöcke, Rüstung, Sicherheit

Das Ende des Ost-West-Konfliktes und die »Dritte Welt«

Thesen und Problemstellungen für den Unterricht

Uli Jäger

»Was bedeuten die Veränderungen des Ost-West-Verhältnisses für Abrüstung, Frieden und Sicherheit in Europa und in der Welt?« So lautet die Leitfrage für diese Arbeitsgruppe und es wird eine schwierige Aufgabe sein, auf diese umfassende Frage einige angemessene Antworten zu finden. Denn wer die Folgen der Ver-

änderungen im Ost-West-Verhältnis für die »Dritte Welt« diskutieren will, sollte sich zuerst vergewissern, was sich eigentlich verändert hat und was nicht.

In vier Thesen möchte ich hierzu Anregungen für unsere Diskussion geben. Genauso schwierig wie eine Analyse der Veränderungen ist die

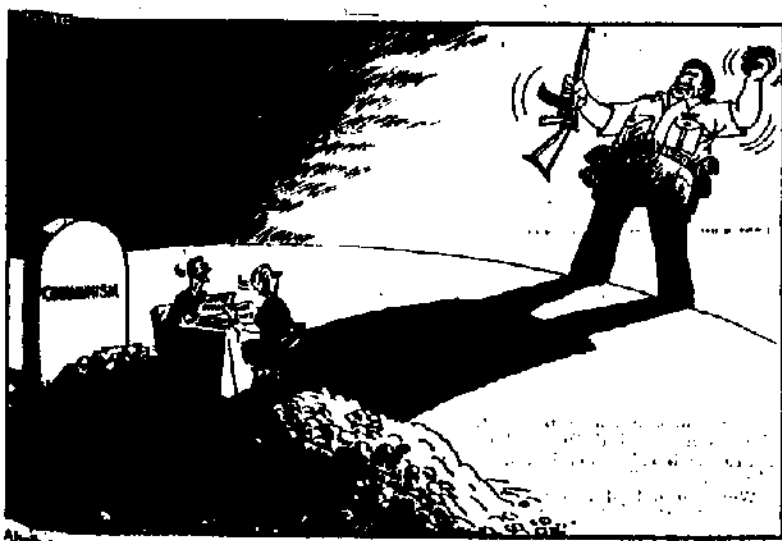


Boerger,
The Daily
Yomiuri,
Tokyo, C&W
Syndicate

Wer denkt an die Hungrigen, wenn Ost und West feiern?

Frage der Umsetzung bzw. der Behandlung im Unterricht. In der fünften These möchte ich deshalb einige Vorschläge machen, wie anhand des aktuellen Nahost-Konfliktes Problemstellungen gefunden werden können.

Als Einstieg in die Thematik will ich anhand einiger ausgewählter Karikaturen zeigen, wie momentan in der öffentlichen Berichterstattung das Thema aufgegriffen wird: Der wachsenden Abrüstungs- und Kooperationsbereitschaft im Norden stehen bedrohliche Entwicklungen im Süden gegenüber (siehe Anlage). Dabei wird der Süden sowohl in einer Opfer- wie auch in einer Täterrolle beschrieben: Insgesamt leiden die Staaten unter der Annäherung zwischen Ost und West (die Opferrolle), gleichzeitig wird sie durch waffenstarrende Aggression in Gestalt des irakischen Diktators Saddam Hussein gestört (die Täterrolle).



(Bull's)

1. Durch die radikalen Veränderungen in der Sowjetunion und den Staaten der Warschauer Vertragsorganisation (WVO), sowie durch die Vereinigung der beiden deutschen Staaten ist der Aufbau einer neuen Friedensordnung in Europa zu einer realen Utopie geworden. Von einem »Friedens- und Abrüstungsautomatismus« kann jedoch nicht gesprochen werden.

Seit Mitte des Jahres 1989 haben sich die über lange Jahrzehnte hinweg zementierten Strukturen des Kalten Krieges in Europa so radikal verändert, wie es niemand noch Monate zuvor vorherzusagen gewagt hätte. Feindbilder geraten ins Wanken und Grenzzäune fallen. Die Bipolarität in der Weltpolitik ist endgültig zu Ende, Blockbindungen lösen sich auf. Gleichzeitig bröckelt die Legitimationsbasis für das Militär in beiden noch existierenden Militärblöcken. Die Chance auf die Etablierung einer neuen, friedlicheren sicherheits- und gesellschaftspolitischen Ordnung in Europa sind seit dem Zweiten Weltkrieg nie größer gewesen. Vom Ende

des Ost-West-Konfliktes ist die Rede, und davon, »daß Europa vom Atlantik bis zum Ural eine reale Chance hat, innerhalb von nur einem Jahrzehnt, also bis zum Jahr 2000, eine Struktur dauerhaften Friedens aufzubauen und mit Leben zu füllen. Dieses Ziel ist nicht utopisch; es ist bei entsprechenden politischen Anstrengungen erreichbar«, so der Friedens- und Dritte-Welt-Forscher Dieter Senghaas. Er stützt seine Hoffnungen auf die Entwicklung der Staaten Osteuropas zu demokratischen Rechtsstaaten und sieht darin gute Voraussetzungen für den Aufbau von multilateralen Institutionen zur nichtmilitärischen Konfliktbearbeitung. Ein KSZE-Krisen- und Konfliktzentrum zur friedlichen Streitbeilegung könnte entstehen, eine europäische Überwachungs- und Sicherheitsbehörde und ein europäischer Sicherheitsrat.

Doch trotz der ermutigenden friedensfördernden Entwicklungen sind auch friedensgefährdende Tendenzen unverkennbar. Sie liegen zum Teil unterhalb der Ebene der zwischenstaatlichen Beziehungen: Neuer Nationalismus und Fremdenfeindlichkeit konterkarieren die Öffnung der Grenzen, die ökologischen Schäden machen ökonomische Entwicklungsimpulse fragwürdig, der Begriff von der »Festung Europa« verdrängt die Visionen der »Einen Welt«, Umrüstungprozesse stellen die Abrüstungsbereitschaft in Frage. Die Abkehr der Staaten Osteuropas vom

realen Sozialismus und der Wegfall der »Bedrohung aus dem Osten« bietet noch keine Garantie dafür, daß der langjährige »Rüstungswettlauf« nicht nur in Europa in einen »Abrüstungs- und Friedens-Automatismus« umschlägt. Betrachtet man nur die sicherheitspolitische Ausgangslage im engeren Sinne, so wird deutlich, daß keineswegs die Weichen für ein ziviles Europa gestellt sind.

2. Militärisches Denken, das Festhalten an Machtkategorien und die Weiterexistenz ökonomischer Ungleichgewichte blockieren eine umfassende Zivilisierung der internationalen Beziehungen.

Die Entwicklungen in der Sowjetunion und den Staaten der Warschauer Vertragsorganisation (WVO) blieben für die amerikanischen und westeuropäischen Rüstungsprogramme bis zum heutigen Tag nahezu folgenlos. Den einseitigen Abrüstungsschritten und der faktischen Auflösung des Warschauer Paktes folgten keine angemessenen Antworten. Die Verkürzung der Wehrdienstzeit in der Bundesrepublik auf 12 Monate ist eine begrüßenswerte, aber ohne Signalwirkung bleibende Einzelaktion.

Selbst das SDI-Programm wird trotz der angespannten Haushaltslage in den USA auf einem hohen Niveau wie bisher weitergeführt. Die Rüstungskontrollverhandlungen funktionieren weiterhin nach dem alten Muster: Quantitative Begrenzungen und Verringerungen, die in der Öffentlichkeit so laut gepriesen werden, werden durch qualitative Umrüstungsmaßnahmen unterlaufen (z.B. bei den START-Verhandlungen). Die Auflösung der WVO wurde nicht von einer Auflösung der militärischen Macht und des militärischen Denkens im NATO-Block begleitet. Im Gegenteil: Man fühlt sich in der eigenen Überlegenheit bestätigt und versucht, die neuen Entwicklungen zur Bewältigung der eigenen Legitimationskrise zu benutzen. Die territoriale Ausweitung durch die Vereinigung Deutschlands, die politische Aufwertung und die Richtung der Veränderung der ohnehin seit langem nicht mehr haltbaren NATO-Funktionen sind einige Indizien hierfür. Der Friedensforscher Horst Afheld hat dies auf die Formel gebracht: »Endsieg im kalten Krieg oder gemeinsame gesamteuropäische Friedensordnung, für eines dieser beiden Ziele muß man sich aber entscheiden.« Denn während in Osteuropa beinahe nichts gleich geblieben ist, hat sich im Westen beinahe nichts geändert. Nur die Arroganz ist hier beträchtlich gewachsen. Das Wohlbehagen, stärker, tüchtiger, begehrter, besser zu sein, machte weitgehend blind dafür,

daß die Konfliktverarbeitung in Europa und die Bewältigung der globalen Herausforderungen sowie der Nord-Süd-Konflikt mit Sicherheit nicht durch die Feststellung gelöst werden können, das sozialistische System habe versagt.

Wie geht es weiter mit Europa und seinen Beziehungen zum »Rest der Welt«? Auch nach der Ost-West-Annäherung sind alte Machtkonstellationen keinesfalls aufgehoben, neue könnten sogar hinzukommen. Überlegungen aus der Friedensforschung zeigen, daß verschiedene Szenarien denkbar sind, die vor allem für den Süden wenig Gutes verheißen: Die einen verweisen auf die Möglichkeit, daß sich eine trilaterale Machtkonstellation mit den Zentren USA, Japan und Deutschland herauskristallisieren könnte, in deren Folge neue Hegemonialkämpfe möglich sind. Die durch den Ost-West-Gegensatz vierzig Jahre lang verdeckt gehaltenen Konflikte zwischen den führenden Industrienationen, die immerhin in zwei Weltkriegen mündeten, könnten, so die Überlegungen, wiederaufleben und sich zu neuen Globalkonflikten entwickeln. Ähnlich wie Japan im pazifischen Raum könnte auch das vereinte Deutschland bestrebt sein, alte Einflußsphären z.B. in Ost- und Südosteuropa oder dem Nahen Osten zu gewinnen. In diesem Kontext gewinnt die Diskussion über die Entsendung deutscher Streitkräfte in die Golfregion neue Konturen.

Andere, wie der Norweger Johan Galtung, befürchten die Entstehung einer neuen Supermacht Europa. Nicht nur das politische und ökonomische Potential ist vorhanden, sondern auch das militärische. Noch immer weigern sich z.B. die Nuklearmächte Großbritannien und Frankreich, ihre Atomwaffenpotentiale in Abrüstungsverhandlungen zur Disposition zu stellen, bereits 1973 analysierte Galtung Europa als Weltmacht, wenn er schreibt: »Für jemanden, der unter einem Superstaat ein Gebilde versteht, das supranationale Institutionen besitzt, die denen eines großen Staates gleichen, ist die EG kein Superstaat; aber für jemanden, der den gesamten Einfluß der EG auf die Welt untersucht, ist sie es. Hier ist eine neue Einheit, die gewiß noch nicht fähig ist, neue Entscheidungen rasch zu treffen, aber äußerst fähig, die alten Entscheidungen täglich, ja stündlich in praktisch allen Teilen der Welt durchzusetzen.« Und heute? Die ökonomische Integration im Rahmen des Binnenmarktes '93, die zunehmende politische Integration der osteuropäischen Staaten sowie die Tendenzen zur militärischen Integration stellen Galtungs Vision vom Superstaat Europa auf eine qualitativ neue Stufe. Wird Europa, so ist die Frage, seine alte neue Macht dazu benützen, anderen Staaten, vor allem denen des Südens, seinen Willen aufzudrängen?

Schließlich wird die Ost-West-Annäherung das ökonomische Gefälle

zwischen Norden und Süden kaum verändern, da sich dieses unabhängig vom Ost-West-Konflikt entwickelt hat.

3. Auch seit Beginn der Ost-West-Annäherung hat sich die katastrophale wirtschaftliche Situation in vielen Ländern der »Dritten Welt« nicht geändert. Im Gegenteil - die Situation hat sich aktuell in vielen Staaten durch den Irak-Konflikt verschlechtert und die neue wirtschaftliche Ostorientierung scheint der »Dritten Welt« Ressourcen zu entziehen.

Die 80er Jahre gelten weithin als ein verlorenes Jahrzehnt für die »Dritte Welt«. Und die sozialen und ökonomischen Ursachen für Krisen, Kriege und Verelendung scheinen sich durch die jüngsten Entwicklungen eher zu verstärken: Der ehemalige tansanische Ministerpräsident und jetzige Vorsitzende der Süd-Kommission Julius Nyerere beklagte bei der Vorstellung des jüngsten Berichtes der Kommission, die Industriationen hätten sowohl wegen der Entwicklung in Ost-Europa als auch we-

gen der Golf-Krise sehr schnell Milliarden US-Dollar bereitgestellt, die Probleme zahlreicher anderer »Frontstaaten« aber weiterhin ignoriert. So seien von den Ölpreissteigerungen in Folge der Golfkrise keineswegs nur Länder in dieser Region betroffen. Auch zahlreiche Entwicklungsländer in Asien, Afrika und Südamerika müßten nun wieder bis zu 80 Prozent ihrer Deviseneinnahmen für Ölimporte ausgeben.

Weitere schlechte Nachrichten für den Süden kommen täglich hinzu: Nach Einschätzung der UN-Konferenz für Handel und Entwicklung (UNCTAD) droht der Weltwirtschaft eine tiefgreifende Rezession, dem nur einige Länder Asiens und der Europäischen Gemeinschaft entgehen könnten. Die gestiegenen Ölpreise hätten, so UNCTAD, drastische negative Folgen für die Entwicklungsländer. Ohne die von den ärmsten Staaten erhofften Zusagen endete in Paris eine Konferenz der Vereinten Nationen über die am geringsten entwickelten Länder. Lediglich Italien und Frankreich erklärten sich seitens der Industriestaaten bereit, das geforderte Ziel - die Aufstockung der Entwicklungshilfe auf jeweils 0,2 % des BSP - bis zum Jahr 2000 anzustreben. Auch die Forderung nach Schuldenerlaß stieß auf wenig Gegenliebe, vor allem seitens der USA.

Und wird nicht die Süd-Hilfe aufgrund der neuen Ost-Hilfe bereits heute

vernachlässigt? Im Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit wurde ein Hilfsfond für Polen und Ungarn eingerichtet, der 10 Millionen DM für 1990 und weitere 45 Millionen DM Verpflichtungsermächtigungen für die drei folgenden Jahre umfaßt. Zwar soll es sich hierbei um zusätzliche Mittel handeln, aber mit der Einordnung zwischen Ost- und Entwicklungshilfe offensichtlich. Doch weniger der Rückgang der staatlichen Entwicklungshilfen scheint das Problem zu sein, als die Einbußen bei privaten Investitionen und der Bankenkredite.

4. Mittel- und langfristig können die Länder der Dritten Welt sowohl Gewinne, als auch Nachteile aus der Annäherung zwischen Ost und West ziehen. Eine Bewertung hängt stark vom jeweiligen Problemfeld (Ideologie, Sicherheit, Wirtschaft) ab.

Wie wird sich die Auflösung des Ost-West-Gegensatzes auf die Zukunftsgestaltung des Südens mittel- und langfristig auswirken? Verbessern sich die Chancen für die friedliche Beilegung von Konflikten, für den Abbau von Verschuldung und Armut, für

eine unabhängige, selbstbestimmte Entwicklung? Oder steigt die Gefahr für neue Konfliktherde, wird die Hilfe für den Süden angesichts der »Europa-Euphorie« vergessen, ist die ohnehin begrenzte Solidarität am Ende? Für alle diese Fragen lassen sich momentan treffende Argumente finden (siehe Arbeitsmappe).

Am Institut für Politikwissenschaft an der Universität Stuttgart wurde im Rahmen eines Projektseminars versucht, unterschiedliche Problemfelder auf die Folgen der Ost-West-Annäherung zu untersuchen. Für das Problemfeld der **Ideologie** bzw. der **Ordnungspolitik** stellt sich die Frage, inwieweit sich die Auflösung der Konkurrenz zwischen dem »liberalen Projekt« und dem staatssozialistischen Modell auf die Entwicklungschancen in der »Dritten Welt« auswirkt. Einerseits könnte ein »Zeitalter der zweiten, inneren Dekolonisation« beginnen, d.h. eine Befreiung vom Zwang der gesellschaftlichen und politischen Einordnung in bestehende Konkurrenzmodelle. Andererseits ist die Gefahr unübersehbar, daß das »liberale Projekt« ohne Rücksicht auf Verluste auf die »Dritte Welt« übertragen wird: »Vor einer Verklärung unseres Zivilisationsmodells und seiner ideologischen und ordnungspolitischen Aushängeschilder kann nur gewarnt werden. Es mag inzwischen müßig sein darüber zu streiten, ob dieses dem System des real (nicht mehr) existierenden Sozialismus überlegen sei oder nicht. (...) Die Fra-

ge lautet, ob es als eine Art Passepartout und Allheilmittel für die wirtschaftlichen, sozialen und politischen Probleme in der Dritten Welt geeignet ist. Die in den lateinamerikanischen Schwellenländern beobachteten Prozesse des Verelendungswachstums sprechen ebenso dagegen wie die gegenwärtig völlig verdrängte Tatsache, daß es sich bei diesem Zivilisationsmodell nach wie vor um eine Veranstaltung der unbezahlten Rechnungen mit der Natur handelt. Alle Zeichen deuten dennoch darauf hin, daß die Zustimmung zu der neoliberalen Gleichung »Entwicklung durch Freie Marktwirtschaft« der Dritten Welt zur Voraussetzung gemacht werden wird, bevor die staatlichen Entwicklungshilfemittel fließen werden« (Klaus Dieter Wolf).

Auch im Bereich des **privatwirtschaftlichen Engagements** als zweitem untersuchten Problemfeld ist Skepsis angebracht: Der Rückzug der Privatwirtschaft hat bereits vor der Ost-West-Annäherung begonnen, eine verstärkte Zuwendung dürften allenfalls einige asiatische Schwellenländer erfahren. Wie diese zwangsweise »Abkoppelung vom Weltmarkt« interpretiert wird, hängt ganz vom Standpunkt des Betrachters ab: »Dieser Prozeß mag zwar eine erzwungene Chance zu vermehrter 'Self reliance' und Süd-Süd-Kooperation, d.h. auch zu möglicherweise weniger Fremdbestimmung sein. Er kann aber auch in völliger

Marginalisierung enden. Je nachdem, ob man den Zustrom externer Ressourcen für einen Fluch oder einen Segen hält, ergeben sich daraus mehr Hoffnungen oder Befürchtungen« (Klaus Dieter Wolf).

Im Bereich der **militärischen Sicherheitspolitik** scheint die Annäherung zwischen Ost und West auch dazu zu führen, daß sich die beiden Großmächte USA und UdSSR unter Einbeziehung der Vereinten Nationen bei der Lösung mancher Regionalkonflikte zusammenfinden. Punktuell (wie z.B. in der Namibiafrage) könnte diese Kooperation der Eindämmung der Konflikte dienen. Doch vor überzogenen Erwartungen muß gewart werden, denn viele der Konflikte in der Dritten Welt sind nicht ursächlich mit dem Ost-West-Konflikt verwoben. Auch in den Jahren 1989/90 fanden z.B. nahezu vierzig Kriege statt, wie die Arbeitsgemeinschaft Kriegsursachenforschung in Hamburg ermittelt hat.

Der Dritte-Welt-Experte Lothar Brock hat in einem Beitrag für das Jahrbuch Frieden 1991 Befürchtungen und Chancen hinsichtlich der Auswirkungen der Ost-West-Veränderungen für die »Dritte Welt« systematisiert und gegenübergestellt. Er kommt abschließend zu folgendem Ergebnis:

»Über Gefahren und Chancen der Ost-West-Veränderung lohnt es sich nur dann zu reden, wenn man davon ausgeht, daß die Folgen der gegenwärtigen Entwicklung für die Dritte

Welt grundsätzlich offen sind und konkrete politische Eingreifmöglichkeiten bestehen. Die »Fremdbestimmung« der Nord-Süd-Beziehungen durch den Ost-West-Konflikt wird in dem Maße abnehmen, in dem sich dieser Konflikt relativiert oder verschwindet.«

Bei der Vorstellung des Berichtes der Südkommission setzte sich der ehemalige Bundeskanzler Brandt für die Faustregel ein, ein Drittel der sog. »Friedens-Dividende« (damit sind die freiwerdenden Mittel aufgrund der Abrüstung gemeint) über internationale Organisationen in den Süden umzulenken. Wird diese Forderung eine Lobby finden?

5. Die »Dritte Welt« und die Nord-Süd-Beziehungen müssen mehr denn je zu einem Gegenstand öffentlicher Aufmerksamkeit werden. Anhand unterschiedlicher Dimensionen der irakischen Aggression gegen Kuwait lassen sich wichtige Problemstellungen formulieren und für den Unterricht nutzbar machen.

Die irakische Aggression gegen Kuwait hat im August dieses Jahres mit-

ten in den Deutschland- und Eurozentrismus hinein den »Krisenherd Naher Osten« wieder in die negativen Schlagzeilen gebracht. In einer beispiellosen Übereinstimmung wurde der Überfall von politischen Entscheidungsträgern in Ost und West verurteilt und Sanktionsmaßnahmen beschlossen. Streitkräfte aus 21 Nationen, darunter über 100.000 aus den USA, wurden und werden noch immer an den Grenzen zum Irak zusammengezogen. Die »neue Übersichtlichkeit« im Verhalten der Großmächte und ihrer Verbündeten schließt zwar eine Konfrontation der Großmächte aus, führte aber nicht zu einem qualitativ neuen Umgang mit einem Konfliktherd. Im Gegenteil: Die Eskalationsleiter von gegenseitigen Drohungen und Maximalforderungen läßt eine militärische »Lösung« täglich wahrscheinlicher werden.

Eine vertiefte Auseinandersetzung mit dem jüngsten Nah-Ost-Konflikt und dem Umgang damit kann zu einer Reihe von Themenstellungen im Unterricht führen, mit welchen Nord-Süd-Probleme unter friedenspolitischen und -pädagogischen Aspekten angesprochen werden könnten. In der Tat: Der Kuwait-Konflikt sollte - egal wie er sich weiterentwickelt - Anlaß sein, am Ende des Ost-West-Konfliktes die Beziehungen zu den Ländern des Südens gründlich zu überdenken. Obwohl oder gerade weil die Chancen für ein solches Umdenken angesichts der unumgäng-

lich scheinenden militärischen »Lösung« schlecht stehen, sollten bzw. könnten die verschiedenen Dimensionen des Konfliktes im Unterricht diskutiert werden.

1. Thema

»Rüstungsexport und die Militarisierung der Dritten Welt«

Es ist keine Frage: Die (blockübergreifenden) Rüstungsexportpraktiken einiger wichtiger europäischer Staaten, darunter neben Frankreich vor allem auch die Bundesrepublik, haben dem Irak Saddam Husseins zu seiner jetzigen Stärke verholfen (siehe Schaubild). Diese stützt sich nicht nur auf die konventionelle Bewaffnung und die große Zahl der verfügbaren Soldaten, sondern auch auf chemische und biologische Waffen, die mit bundesdeutscher Hilfe produziert werden können. Auch die zur Verschießung notwendigen Trägersysteme haben ihren Ursprung in der Bundesrepublik. Und nicht zuletzt gibt es Anzeichen dafür, daß der Irak in absehbarer Zeit über die Fähigkeit zur Herstellung von Atomsprengköpfen verfügt. Doch der Irak stellt keinen Einzelfall dar: Über 60 % der bundesdeutschen Waffenexporte gehen in die »Dritte Welt« und finden dort Verwendung, weniger bei zwischenstaatlichen denn bei innerstaatlichen Auseinandersetzungen.

Der Irak-Konflikt sollte zum Anlaß genommen werden, die Rüstungsexportpolitik der Industrieländer, vor al-

lem der Bundesrepublik, auch im Schulunterricht zu thematisieren. Vielen jungen Menschen ist es unverständlich, warum Waffen vor allem in Krisen- und Kriegsgebiete exportiert werden und wie sich diese Praktiken mit der offiziell als restriktiv bezeichneten Rüstungsexportpolitik vertragen. Besonders drängend werden diese Fragen angesichts der Annäherung zwischen Ost und West: In der Vergangenheit wurden viele Waffenexporte oftmals mit der Behauptung legitimiert, westliche Verbündete gewinnen bzw. unterstützen zu müssen. Heute verstärkt sich der Eindruck, daß die »Dritte Welt« ein neuer Waffenabsatzmarkt für die in Europa nicht mehr gebrauchten Rüstungsgüter werden könnte, worauf Bundesaußenminister Genscher bei seiner Rede vor der UNO im September 1990 aufmerksam gemacht hat.

Eng verbunden mit der Problematik der Rüstungsexporte ist die weiterhin zunehmende Militarisierung der »Dritten Welt«. Die Zusammenhänge zwischen Rüstung und Unterentwicklung, Rüstung und Krieg sowie Rüstung und Militärherrschaft haben nichts an Bedeutung verloren, werden allerdings oftmals verkürzt und vereinfacht diskutiert. Eine differenzierte Auseinandersetzung ist aufgrund der Forschungslage durchaus möglich und wäre ein wichtiges Unterrichtsthema.

2. Thema

»Islam: Bedrohung aus dem Süden«?

Nicht erst seit der irakischen Aggression gegen Kuwait spielt der Islam in der Bedrohungswahrnehmung vieler Menschen in den Industrieländern eine wachsende Rolle. Die oftmals irrealen Befürchtungen werden von manchen politischen und militärischen Verantwortungsträgern in der Bundesrepublik aufgegriffen und in unverantwortlicher Weise für die nach der Ost-West-Annäherung brüchig gewordene Legitimation der Streitkräfte verwendet. Hinweise auf die Instrumentalisierung des Islam beispielsweise durch Saddam Hussein für seine machtpolitischen Ambitionen fehlen; angesichts der langjährigen Haltung vieler Staaten gegenüber dem Aggressor von heute nicht unverständlich. Die abwartende bzw. gewährende Haltung vieler Industrienationen angesichts der Völkerrechtsverletzungen durch den Irak im Verlauf der 80er Jahre (Aggression gegen den Iran, Giftgaseinsatz gegen die kurdische Bevölkerung) haben Hussein zu seiner jüngsten Aggression ermutigt. Solange es möglich schien, den irakischen Diktator als Gegenpol zum islamischen Fundamentalismus aufzubauen, spielten Völker- und Menschenrechtsverletzungen offensichtlich keine Rolle.

Im Unterricht sollte eine verstärkte Beschäftigung und Auseinanderset-

zung mit dem Islam und seinen Aussagen zu Krieg und Frieden stattfinden. Erst mit diesem Hintergrundwissen wird eine Beurteilungsfähigkeit für aktuelle Entwicklungen und deren Bewertungen möglich. Schließlich muß es gerade in der heutigen Zeit um eine Entfeindung der Nord-Süd-Feindbilder gehen, damit diese nicht zu einem Ersatz für die verblasenden Ost-West-Feindbilder werden.

3. Thema

»Umgang mit Konflikten«

Wie geht bei einer zunehmenden Annäherung zwischen Ost und West die Staatengemeinschaft mit denjenigen Ländern um, die internationale Regeln verletzen und - aufgrund der immensen militärischen Potentiale - zu einer Gefahrenquelle für den Weltfrieden werden können? Im Falle des Irak-Konfliktes sind die traditionellen Schemata militärischer Eskalation zu erkennen, die einen schicksalhaften »point-of-no-return« beinhalten. Wer glaubt noch angesichts des aufmarschierten Militäraufgebotes an eine nichtmilitärische Konfliktlösung? Wurden wirklich alle Möglichkeiten der nichtmilitärischen Konfliktlösung ausgelotet, bevor die Militärmaschinerie in Gang gesetzt wurde?

Wie aber könnten Alternativen aussehen? Wer geht nicht Zweifel am Sinne eines Embargos? Embargos, so ergeben wissenschaftliche Untersuchungen, sind i.d.R. wenig effektiv,

denn es gibt immer Schlupflöcher; die Überlebensfähigkeit ist relativ groß; die Position des Machthabers wird durch das neue »Wir-Gefühl« gestärkt.

Der Volkswirtschaftler Lester C. Thurow zieht daraus folgenden Schluß: »Keine dieser Erkenntnisse wird die Wirtschaftssachverständigen der CIA überraschen. Ihre Top-secret-Aktennotizen müssen alle dasselbe sagen: Es kann nicht sein, daß Präsident Bush glaubt, er könne Saddam Hussein durch einen Wirtschaftsboykott aus Kuwait vertreiben. Deshalb können die Boykottverhandlungen nur als Gespräche aufgefaßt werden, die Hussein in Sicherheit wiegen sollen: Damit er glaubt, daß keiner ihn aus Kuwait hinauswirft, um der übrigen Welt Zeit zu geben, genau das zu tun.« (DIE ZEIT, Nr. 39, 21.9.1990).

Wer aber militärische Gewalt als Problem»lösung« ablehnt, muß sich fragen lassen, welche Alternativen sich im Falle des Kuwait-Konfliktes bieten. Im jetzigen Stadium des Konfliktes wird eine Antwort darauf schwer fallen. Im Unterricht könnte diskutiert werden, welche Möglichkeiten der nichtmilitärischen Konfliktlösung bestehen bzw. denkbar sind. Die Rolle der UNO als »Weltpolizei« und der Beitrag deutscher Soldaten sind aktuelle Reizthemen, die einer fundierten Betrachtung bedürfen. Denn die irakische Aggression könnte sich als Auftakt einer neuen Ära

zwischenstaatlicher Konflikte in der Dritten Welt erweisen, zu deren Austragung auch Atomwaffen gehören könnten. Nicht nur die gespannte Lage im Nahen Osten, auch z.B. die anhaltenden Konkurrenzkämpfe zwischen Indien und Pakistan zeigen, wo die Gefahren liegen.

4. Thema

»Entwicklungsmodelle«

Der jüngste Nahost-Konflikt läßt sich in seiner Ursachenanalyse nicht auf die Machtgelüste eines Saddam Hussein reduzieren. Komplexe Ursachenbündel - wie bei allen Kriegen in der »Dritten Welt« - sind für die folgenreiche Aggression verantwortlich. Wer nach den Ursachen fragt, stößt früher oder später auf die alte und doch weiterhin aktuelle Frage nach den Möglichkeiten für eine Hilfe der Industriestaaten bei der »Entwicklung« der Länder des Südens. So argumentiert z.B. Marion Gräfin Dönhoff in der ZEIT: »Wieviel sinnvoller wäre es doch, diese achtzehn Milliarden (für diese Summe will die USA Saudi-Arabien Waffen verkaufen) in einen Entwicklungsfonds für den Mittleren Osten zu investieren, gleichsam in einen Marshallplan, und den Sultan von Kuwait zu veranlassen, die gleiche Summe dazuzulegen. Die zitternden Chefs der Emirate wären sicher auch bereit, einen Beitrag für ihre Sicherheit zu leisten. Und wenn der Rest der für das Unternehmen 'Wüstenschild' vorgesehe-

nen Gelder aus Amerika und Europa noch dazukäme, dann kämen vierzig bis fünfzig Milliarden Dollar zusammen. Mit dieser Summe ließe sich einiges tun, die unruhige Region zu befrieden. Die Gefahr sozialer Eruption ist ja auf Dauer nicht weniger gefährlich als Saddams Militärmacht« (Marion Gräfin Dönhoff, Die ZEIT Nr. 39, 21.9.1990). Unter friedenspolitischer Perspektive zuge-spitzt lautet die Frage: Wie könnten die Nord-Süd-Beziehungen heute, nach Ende des Ost-West-Konfliktes, ausgestaltet werden, damit einige der wichtigsten Ursachen für die mit militärischen Mitteln ausgetragenen Konflikte innerhalb und zwischen den Staaten beseitigt werden könnten.

Als Anstoß für Lernprozesse und als Einstieg in eine fundierte Auseinandersetzung mit der Nord-Süd-Problematik nach dem Ende des Ost-West-Konfliktes könnte die Irak-Krise wenigstens eine gute Seite bekommen.

Literatur

Birkenbach, Hanne Margret/Jäger, Uli Wellmann, Christian (Hrsg.): Jahrbuch Frieden 1991. München 1990.

Brock, Lothar: Die Auflösung des Ost-West-Konfliktes und die Nord-Süd-Beziehungen: Befürchtungen und Chancen. In: Jahrbuch Frieden 1991.

Birkenbach, Hanne Margret/Wellmann, Christian: Eskalation oder Verantwortung? Vom Umgang mit der irakischen Aggression gegen Kuwait. In: Jahrbuch Frieden 1991.

Senghaas, Dieter: Europa 2000. Ein Friedensplan. Frankfurt 1990.

Wolf, Klaus Dieter: Die Nord-Süd-Dimension. Friedenserziehung vor neuen Aufgaben - Spezifische Problemfelder und ihre Auswirkungen auf das Lernfeld Frieden. Vortrag Bad Boll, 15.9.1990. Univ. Man.

Der Ostblock bröckelt – Wie weiter?

Rolf Lennig

Aus der Vielfalt möglicher Ansätze, über das Thema des Arbeitskreises zu reflektieren, seien nachfolgend zwei angesprochen.

1

Jedes Nachdenken über Veränderungen des Ost-West-Konfliktfeldes muß offen lokalisiert werden, um Verschämtheiten oder global-demagogischen Unverschämtheiten vorbeugen zu können. Diese Lokalisierung sollte der Betreffende selbst vornehmen. Ist er jedoch dazu nicht in der Lage oder nicht willens, dann muß diese Aufgabe von anderen und möglichst öffentlich vorgenommen werden. Solche Lokalisierungen sind für die Meinungsbildung in der Gesellschaft unverzichtbar. Gerade die Diskussionen über die Ost-West-Veränderungen und daraus erwachsende Konsequenzen für das Nord-Süd-Verhältnis bieten nahezu unendlich viele Chancen, sich in der Lokalisierung von Verlautbarungen zu üben. Die Lokalisierung des Den-

kens ist vor allem deshalb unverzichtbar, weil auch und gerade das Denken und Handeln in globaler, menschheitlicher oder wie auch immer bezeichneten Verantwortung nicht möglich ist ohne Ortung in Raum und Zeit. Ist diese Ortung nicht gegeben oder war sie ohnehin nicht vorhanden, hat man es letztlich mit leeren Abstraktionen zu tun, die höchstens noch das Vergnügen von Denkakrobatik zu bereiten vermögen, zum Begreifen des Wesens der Sprache oder gar zu praktikablen und erfolgversprechenden Handlungsorientierungen dürften sie jedoch kaum dienlich sein.

Um diesen recht allgemein gefaßten Ansatz anschaulicher zu machen, sei kurz das Problem illustriert. Wenn man akzeptiert, daß Entwicklung letzten Endes immer nur Selbstentwicklung sein kann, d.h. durch eigenes Handeln angeeignete Wirklichkeit, so schließt diese Aneignung eben neben der materiellen Aneignung auch die geistige Aneignung von Wirklichkeit ein. Das bedeutet,

daß das Denken als geistige Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit und ihren Problemen immanentes Moment und originäres Recht jedes nachdenkenden Subjektes ist. Wenn also Entwicklung wesentlich Selbstentwicklung ist, wenn das Denken notwendiger Bestandteil eigenständiger Entwicklung ist, dann bedeutet ein Denkenwollen für andere deren Entmündigung, sprich Entzug von notwendigen Seiten ihrer Entwicklung, dann handelt es sich also um die Schaffung von Abhängigkeit der Entmündigten von fremdem Denken. Das alles heißt, daß das Denken im Norden eben auch nördliches Denken ist und aus dieser Lokalität nicht flüchten kann, und es auch nicht muß.

Den vielen einnehmenden Versuchen von »Wessis«, die »Ossis« zu verstehen und ihnen zu helfen, stehen viele Versuche der »Ossis«, wie »Wessis« zu sein, an unfreiwilliger Komik kaum nach. Ähnliches gilt für das Nord-Süd-Verhältnis und die in ihm lokalisierten Menschen. Der Vorwurf aus Entwicklungsländern, wir aus den entwickelten Gesellschaften des Nordens verstünden sie letzten Endes doch nicht, ist nicht aus der Luft gegriffen und somit ernst zu nehmen, wengleich durchaus gekontert werden darf, ob z.B. der Süden richtig liege, unbesehen nördliche Werte und Normen zu übernehmen.

Also, hier ist zunächst einmal die Lanze für ein Bekenntnis zu den je-

weils originären eigenen Interessen zu brechen, um der unübersehbaren leeren Abstraktheit vieler Argumentationen zum Thema entgegenwirken zu können. In diesem Sinne: Ein jeder bekenne sich zu seinen eigentlichen Interessen, versuche sich zu begreifen und im Eigenen, Individuellen das Allgemeine zu erkennen und zur Geltung zu bringen! Das gilt sowohl für den Osten wie für den Westen als auch für den Norden und Süden. Wichtig ist, nicht lauthals globale Uneigennützigkeit zu verkünden und zugleich die handfesten Eigeninteressen herunterzuspielen oder zu verleugnen. Tatsache ist, daß der Norden erst zu ernsthaften Veränderungen seiner Einstellung und seines Handelns zugunsten der Lösung der Probleme des Südens bereit sein wird, wenn begriffen wird, daß die Probleme der Entwicklungsländer integrales Moment der eigenen Existenz und damit der Eigeninteressen des Nordens sind. Das wird im Norden noch zu langsam erfaßt, die Probleme verschärfen sich schneller als sie begriffen werden.

Solche Namen wie Ost, West, Nord und Süd seien hier gestattet, um in der gebotenen Kürze und notwendigen Allgemeinheit auf bestimmte Zusammenhänge aufmerksam machen zu können. Sie sind gebräuchlich und einigermaßen verständlich, aber natürlich weiter intensional wie extensional zu differenzieren. Das kann in der Diskussion angegangen werden.

2

Es ist wahr, im Osten finden gegenwärtig Veränderungen statt, die Vergleichbares im Westen erheischen sollten. Das jedoch läßt sich nicht ohne weiteres erkennen. Während der sogenannte Ostblock, sprich Warschauer Vertrag, und Rat für gegenseitige Wirtschaftshilfe (RGW), sich als ein wesentliches Moment der Veränderungen im Osten auflösen, setzt der westliche Counterpart noch keine so deutlichen Wandlungszeichen.

Insbesondere die beiden Militärblöcke, die NATO wie der Warschauer Vertrag, wurden unter wechselseitigem Bezug aufeinander formiert und lieferten noch bis vor kurzem exakte Feindbilder, die den entscheidenden Sinn des jeweiligen Paktes abgaben. Kaum war der Sieg über Deutschland errungen, führte der 1917 entstandene und zeitweilig überdeckte Ost-West-Konflikt zur Auflösung der Anti-Deutschland-Koalition. In der Zeit des Kalten Krieges verfestigten sich Denkformen und Erklärungsmuster, die bis heute im Grunde genommen gelten und in den Argumentationen funktionieren bzw. in neuen Bezügen auferstehen. Gemeint ist ein Denken, das davon ausgeht, daß die eigene Existenz nur gegen andere Existenzen durchgesetzt werden kann. Die genannten Militärblöcke sind nur ein realgeschichtlicher Ausdruck für den bisherigen Verlauf von Geschichte und seiner Reflexion und Verfesti-

gung im Denken, für einen Prozeß, der heute in das Stadium seiner geschichtlichen Unvernunft übergeht und lebensgefährlich für die Menschheit wird.

Typisch für ein solches, die Geschichte noch weitgehend bestimmendes Verhältnis ist die extreme Überbetonung des Andersseins, des Ausschließens und Ausgrenzens des Anderen bei gleichzeitiger Überhöhung des Eigenen. Damit wird eine wirkliche und wirksame Vermittlung der Interessen beider Seiten im Grunde genommen verhindert, es werden Gegensätze aufgebaut, die real so nicht gegeben sind. Haben sich bestimmte Scheinsätze über die jeweils andere Seite erst einmal durchgesetzt, gewinnen sie eine Eigendynamik und ihnen fallen immer neue funktionale Aufgaben in der geistigen und praktischen Auseinandersetzung mit dem Anderen zu. Man nehme nur einige Bilder, Wertungen, Vorstellungen usw., die sich der Osten vom Westen und der Westen vom Osten jeweils machte und noch macht, oder was für ein Bild beide vom Süden entwickelten, um ihre Interessen durchsetzen zu können. Für den Süden gilt entsprechendes. Das Umbrechen und Zusammenbrechen solcher falschen, einer historisch überholten Logik folgenden Vorstellung von der anderen Seite läßt sich im deutschen Vereinigungsprozeß hervorragend studieren. Doch wo bleibt die positive Aufhebung des Prozesses, aus der neues entsteht?

Es ist an der Zeit, zu neuen Formen des Denkens und gemeinsamen Handelns zu finden, in denen die Interessen beider Seiten zur Geltung kommen können, in denen Entwicklung nicht Fortschritt der einen Seite auf Kosten der anderen ist. Dafür müssen Blöcke auf politischem, militärischem, wirtschaftlichem und kulturellem Gebiet wie auch Blockierungen in unserem Denken schnellstens beseitigt werden. Das ist gerade deshalb dringend geboten, weil mit dem inneren Zusammenbruch des Ostblocks und der allgemeinen Ost-West-Entspannung sich bereits neue Blockbildungen andeuten, so zum einen die Abschottung Europas, aber auch zum anderen die tendenzielle Formierung eines Nordblocks gegenüber den angeblichen Gefahren aus dem Süden. Das sind Tendenzen, die einer alten, gefährlichen historischen Logik noch folgen, denen schnell neue Ansätze entgegenzusetzen sind. So sind z.B. die dem Norden drohenden Gefahren aus dem Süden zum großen Teil hausgemachte des Nordens. Wie soll dieser sich tatsächlich dagegen wehren und diese ausschließen können, wenn er versucht, sich durch Abschottung zu sichern, ohne seine Verhältnisse zum Süden insgesamt zu überprüfen?

Es ist doch nicht damit getan, stets mit kategorischem Imperativ zu argumentieren, ohne ihre Umsetzungsbedingungen mit ins Kalkül zu ziehen. Der Süden sollte an die Welt-

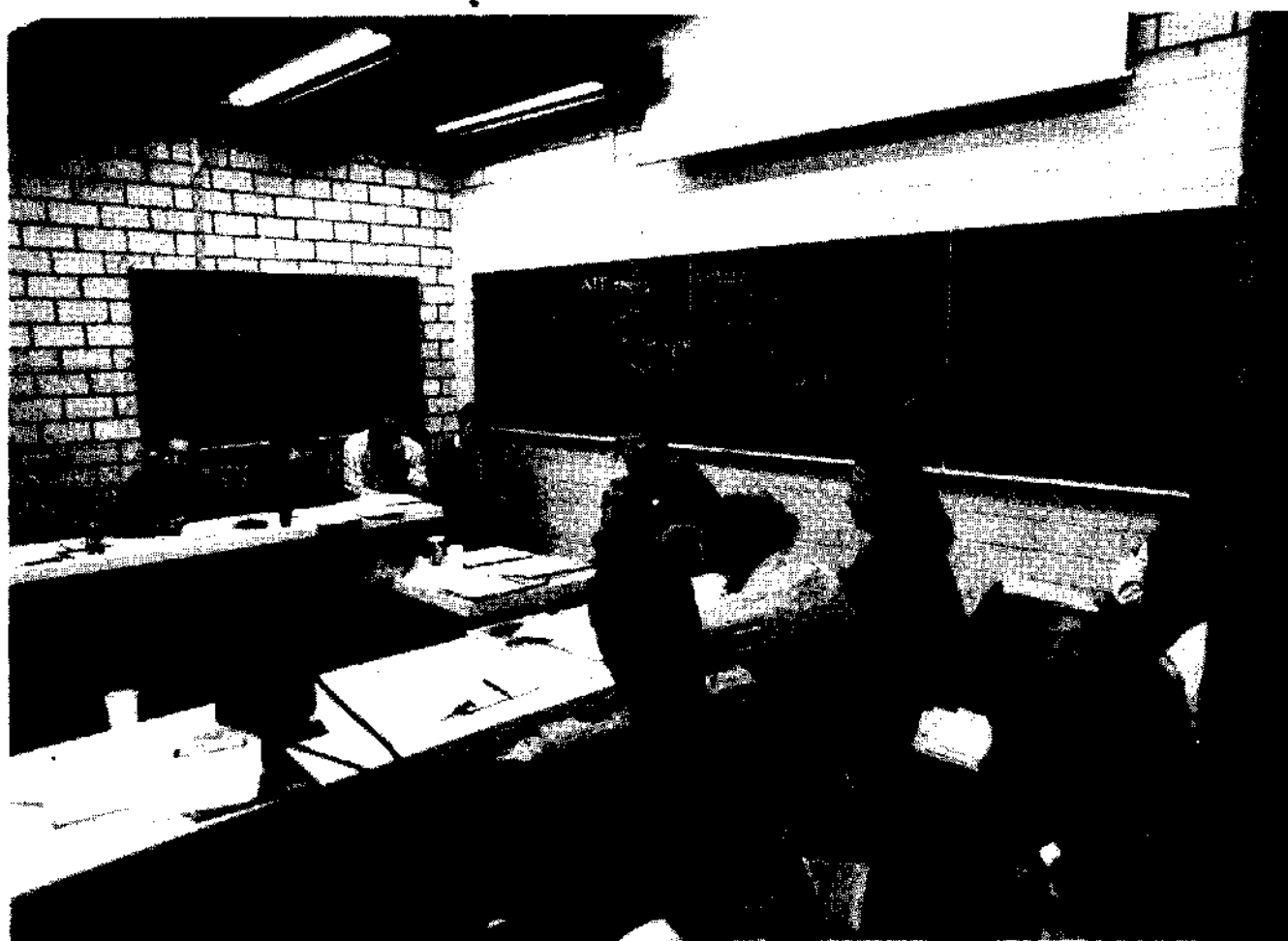
strukturen angepaßt werden. Das gilt jedoch allgemein nicht für den Norden, braucht es auch nicht, denn sie ist ihm nicht fremd, dominiert er sie doch, ist sie Ausdruck seiner Interessen. - Sollte nicht eher der Norden an den Süden als der Süden an den Norden anzupassen sein? Oder wäre es nicht besser, überhaupt neue weltwirtschaftliche Vermittlungen für beide zu suchen? Um noch ein zweites Feld anzuführen: Es wird vom Norden Demokratie im Süden verlangt, wobei auch die Demokratien des Nordens offensichtlich ihre erkennbaren Grenzen haben. Sollte nicht generell über neue demokratische Formen nachgedacht werden. Werden die Entwicklungsländer nur angepaßt - egal auf welchem Gebiet und in welcher Hinsicht - handelte es sich ohnehin nur um Anpassung an Fremdes. Sollten sich nicht auch auf dem Gebiet der Demokratie der Norden wie der Süden auf den Weg zu für beide Seiten neuen Formen machen? Von Herrschaft und Dominanz zu gegenseitiger Akzeptanz und Partnerschaft. Gerade hier sollte uns nicht die Phantasie ausgehen, sie könnte lebensrettend sein.

Die Logik des Anti, wie sie hier einmal genannt werden soll, muß in eine des Miteinanders übergeleitet werden. Das gilt universell, für die Beziehung des Menschen zur Natur, der einzelnen Menschen untereinander (Geschlechter, Rassen usw.) wie auch für das Verhältnis einzelner Gesellschaften (Staaten, Nationen) zuein-

ander. Über das Wie dieses Übergangs muß ernsthaft und sicherlich erbittert gestritten werden, aber so, daß die Diskussion schon eine erste Probe für das Neue sein kann.

Es konnten in der gebotenen Kürze hier nur zwei universelle Ansätze beschrieben werden. Sie sind unverzichtbar, will man nicht in empiristi-

schen Zänkereien untergehen und das Hauptsächliche übersehen. Erst wenn Grundsätzliches miterfaßt ist, können auch die Einzelheiten in ihrer tatsächlichen Bedeutung erfaßt und bewertet werden. Deshalb diese Einstiegsbemerkungen, die nun zu untersetzen sind.



Bericht AG III

1. Gesellschafts- und Wirtschafts-Modelle

Ausgehend von den Impulsreferaten von Lennig und Jäger beschäftigte die Arbeitsgruppe sich zunächst mit den veränderten Rahmenbedingungen nach der Auflösung des »Ostblocks«. Wird der »Osten« nun zum »Westen« oder zum »Süden«? Was wird mit dem bisherigen »West-Block«? Kommt es zu einer neuen Verfestigung von Feindbildern? Kommt es zu einem »Block der Konzerne«? Was ist mit den »Blöcken« bei uns im Denken? Die Ost-West-Vereinigung von unten muß erst noch stattfinden. Der allgemeine Wertewandel hat auch Auswirkungen auf den Begriff der »Entwicklung«.

Das Ende des bisherigen Ost-West-Konfliktes bedeutet auch eine Herausforderung an die Ideen der Marktwirtschaft. Friedenssicherung sollte jetzt durch eine gerechtere Weltwirtschaftsordnung erreicht werden. Welche Alternativen gibt es zur Marktwirtschaft? Marktwirtschaft weltweit ist nicht zuletzt für das Ökosystem unerträglich. Als Alternativen könnte die Stärkung von Süd-Süd-Modellen gelten. Produktion, was nötig ist, und nicht, was möglich ist. Gleichzeitig muß eine gerechtere

Verteilung der Güter erfolgen. Ein neues Stichwort könnte sein »sustainable development«. Veränderungen der Weltwirtschaft haben aber auch Auswirkungen auf den persönlichen Konsum. Modelle vom einfacheren Leben und vom Verzicht sind daher angesagt.

Die Auflösung der Blöcke hat auch unmittelbare Auswirkungen auf die bisherigen Entwicklungshilfepartner, insbesondere der DDR-»Sozialismus« sei für viele Partner nach wie vor noch ein positiver Begriff.

Bisher gab es in den Schulen der DDR den »Süden« so gut wie gar nicht. In der DDR wurde eine »Mauer« gegen den Süden errichtet. Daher erklärt sich ein Teil der bestehenden Ausländerfeindlichkeit in der DDR. (Die Ausländerfeindlichkeit in der BRD soll dabei nicht vergessen werden!)

Die Arbeitsgruppe forderte zu diesem Themenkomplex:

Angesichts des Scheiterns der östlichen Systeme wachsen die Herausforderungen an das westliche Wirtschaftsmodell. Unbestreitbar ist, daß die Einführung des westlichen Modells im Weltmaßstab ökologisch unmöglich ist. Deshalb muß die Bereitschaft zu notwendigen Veränderungen im Norden als Voraussetzung für eine ökologisch verträgliche Welt-

wirtschaftsordnung intensiv gefördert werden.

Dazu gehört insbesondere:

- die Darstellung alternativer modellhafter Konsum- und Lebensformen (z.B. »Aktion einfacher Leben«),
- die Beschäftigung mit erfolgreichen Süd-Süd-Kooperationen und Binnenmarktentwicklung,
- Entwicklung von Konzepten globaler Strukturanpassungen,
- Beteiligung aller an der Entwicklung neuer gesellschaftlicher Modelle.

2. Rüstung und Hunger

Wird es nach der deutschen Einheit weniger Rüstungsexporte geben oder wird ein neuer Rüstungsschub mit neuem Feindbild (Angst vor den Ausgebeuteten) entstehen? Bedeuten weniger Soldaten nicht möglicherweise bessere Waffen und eine höhere Effektivität? Jedenfalls hat der Irak-Kuwait-Konflikt zunächst die Frage der Rüstungsexporte verschärft. Insbesondere das neue Deutschland ist bei der Suche nach nichtmilitärischen Konfliktlösungen gefragt.

Bei der Suche nach Handlungsalternativen nicht zuletzt in der Schule wurde auf Fragen an Politiker verwiesen. Allerdings sei eine Fixierung nur auf die »Politik« verfehlt. Wichtig sei es, Beispiele von Rüstungsproduk-

tion vor Ort zu finden. Für Berührungssängste mit Managern bestehe kein Anlaß. Fragen sind, wohin die Waffen gehen und welche Möglichkeiten der Konversion, d.h. der Umwandlung der Produktion von militärischen auf zivile Produkte es gibt. Allerdings kann als Gegenargument kommen, daß ausländische Firmen die entgangenen Geschäfte machen (bisher sind aber sehr häufig bundesdeutsche Firmen und Banken eingespungen, wenn andere aus moralischen Gründen sich aus dem Geschäft zurückgezogen haben, z.B. Südafrika, Iran, Naher Osten etc.). Auch die Angst um den eigenen Arbeitsplatz der Eltern der Schüler kann sehr bedrohlich empfunden werden. Aber auch die Arbeitsplätze der Lehrer können durch politische Aktionen in Gefahr gesehen werden.

Die Arbeitsgruppe forderte zu diesem Themenbereich:

Das Ende der Ost-West-Spannung bietet Chance zu einer ideologisch weniger belastenden Diskussion des Zusammenhangs Rüstung und Hunger.

Dazu gehört unter anderem:

- Verbot des Rüstungsexports in die Länder des Südens,
- Stop aller direkten und indirekten militärischen Zusammenarbeit mit den Ländern des Südens,
- dieser Stop der Rüstungsexporte wird zu Lasten der Arbeitsplätze hier gehen, daher muß die Konversion militärischer Produktion

zu einer ökologisch verträglichen Herstellung anderer, d.h. ziviler Produkte gefördert werden.

3. Forderungen an den Unterricht

Der Nord-Süd-Konflikt sollte im Unterricht behandelt werden. Hierbei geht es aber nicht unbedingt um die quantitative Erweiterung eines Spezialthemas, sondern um die selbstverständliche Einbeziehung dieses grundlegenden Konfliktes fächerübergreifend in möglichst vielen bestehenden Unterrichtsfächern (Geographie, Geschichte, Musik, Sprachen, Gemeinschaftskunde, Religion etc.).

Die politische Blockbildung kann aber auch an Blockbildungen in der Schule selbst verdeutlicht werden. Das Spannungsverhältnis Mißtrauen - Vertrauen gibt es nicht nur an der Schule, sondern auch im Nord-Süd-Verhältnis. Ebenso bestehen hier wie dort Strukturen einer Hackordnung, die in Frage gestellt und entideologisiert werden muß.

Hierbei muß allerdings die Information und nicht die Moral im Klassenzimmer Vorrang haben. Eine übermäßige Moralisierung ebenso wie Ohnmachtsgefühle können zur Bil-

dung von Lernblockaden führen. Das Interesse der Schülerinnen und Schüler kann z.B. durch Detektivspielen geweckt werden. Eine Gefahr besteht auch in der Flucht in Appelle an andere. Daher sollte das eigene Konsumverhalten als ein möglicher Ansatzpunkt gesehen werden. Ein Problem kann dabei die Dominanz des engagierten Lehrers und Lehrerin sein.

Die Arbeitsgruppe forderte zu diesem Themenbereich:

Nach Wegfall der bisherigen Ost-West-Spannungen kann der Nord-Süd-Konflikt unter neuen Bedingungen im Unterricht behandelt werden.

Dabei muß es u.a. darum gehen:

- dem Nord-Süd-Konflikt mehr Raum insbesondere in der Gemeinschaftskunde/politischen Bildung/Sozialkunde einzuräumen,
- das Thema fächerübergreifend immer wieder in die unterschiedlichen Fächer einzubeziehen,
- dem/der Lehrer/in mehr Freiraum bei der Gestaltung des Unterrichts einzuräumen,
- Nord-Süd in die Lehrerkonferenzen und Lehrerfortbildung, nicht zuletzt auch durch die Mitwirkung von Nichtregierungsorganisationen, einzubringen.

Karl Heinrich Rudersdorf

AG IV

Jeder ist Ausländer – fast überall

Die Ausländerproblematik und der Bildungsauftrag unserer heutigen Schule

Christel Adick

»Jeder ist Ausländer - fast überall«, das ist ein Solidaritätsmotto derjenigen, die sich gemeinsam mit den hier lebenden ausländischen Mitbürgerinnen und Mitbürgern gegen Ausländerfeindlichkeit, kulturelle und ethnische Ausgrenzung und Rassismus wehren. Sie wollen damit kundtun, daß die Lebenslage, irgendwo in dieser Welt nicht Inländer, sondern Ausländer zu sein, zum Normalfall unserer heutigen Weltgesellschaft gehört.

»Normalfall«, das heißt: Es kann prinzipiell uns allen passieren. (Denken Sie z.B. möglicherweise an Ihre letzte Urlaubsreise.) - Was aber hat das mit der Aufgabenstellung dieses Kongresses zu tun? Also, **erstens** mit dem Nord-Süd-Konflikt und **zweitens** mit dem Bildungsauftrag der Schule?

Ich möchte im folgenden zur Beantwortung dieser Fragen einige prägnante Thesen vortragen, zunächst

fünf Thesen zum »Ausländerproblem«, sodann fünf Thesen zur Begründung einer »interkulturellen Pädagogik«. Wenn man etwas in Form von Thesen vorträgt, so ist damit erstens intendiert, etwas knapp zusammenzufassen, es möglichst auf den Punkt zu bringen; zweitens, etwas pointiert zu sagen, um damit zur Diskussion, ja auch zum Widerspruch herausfordern. Differenzierungen, ausführliche Belege und Begründungen sowie Kritik und mögliche Alternativen müssen bei einem solchen, in Thesen vorgetragenen, Impulsreferat notwendigerweise zu kurz kommen. Sie zu entwickeln wird daher die Aufgabe für uns alle in der anschließenden Diskussion unserer Arbeitsgruppe sein. (Die im folgenden herangezogenen Zahlenangaben entstammen diversen Mitteilungen der Ausländerbeauftragten der deutschen Bundesregierung. Zu den

angesprochenen Themen verweise ich ferner auf die Unterlagen in der Kongreßmappe zur AG IV. Weitere Angaben wären ggf. bei der Autorin nachzufragen.)

1. Die Ausländerproblematik und der Nord-Süd-Konflikt

1. These:

Laut Volkszählung von 1987 waren in jenem Jahr in der Bundesrepublik von ca. 61 Millionen Einwohnern insgesamt ca. 4,6 Mio. Ausländer, das sind etwa 6,8 % der Gesamteinwohner. Im Vergleich dazu betrug die Zahl der Ausländer z.B. im Jahre 1960 nur 686.000, d.h. 1,2 % der Wohnbevölkerung. Die Zahl der Ausländer hatte sich also in diesem Zeitraum fast vervierfacht. Man kann daraus folgenden Schluß ziehen und müßte dies in politisches Handeln umsetzen: die Bundesrepublik Deutschland ist (wie andere westeuropäische Staaten auch) **de facto zu einem Einwanderungsland** geworden. Und das in wenigen Tagen vereinigte Deutschland wird dies ebenfalls sein und bleiben.

Wie setzt sich nun diese Ausländerpopulation im »Einwanderungsland Deutschland« zusammen? Historisch zuerst, ab Mitte der 50er Jahre, kamen auf unser Werben hin die sog. Gastarbeiter, die mithalfen, unser deutsches Wirtschaftswunder zu

vollbringen. Es wurden, wie man so schön sagt, »Arbeitskräfte« ins Land geholt, und es kamen »Menschen« - mitsamt ihren Familien, ihrer Kultur und ihren (Über-)Lebenszielen. Ferner sind die Ausländer aus EG-Staaten zu nennen; dies sind immerhin fast 30 % aller z.Z. hier lebenden Ausländer. Desweiteren leben hier Ausländer zum Zwecke des Studierens, als Praktikanten und als Ehefrauen oder Ehemänner. Schließlich sind die Asylbewerber zu nennen, deren Zahl in den 80er Jahren zwischen 20.000 (1983) und etwas über 100.000 (1980, 1988) schwankte. Letztendlich ist auch an die Gruppe der deutschstämmigen Aussiedler zu erinnern, die zwar nach ihrer Anerkennung juristisch als »Deutsche« gelten, die aber von den Einheimischen oft eher zur Gruppe der Ausländer gerechnet werden. Soweit zum »Einwanderungsland Deutschland«, dessen Ausländerzahlen keinesfalls dramatisch sind (Belgien hat einen Ausländeranteil von 8,6 %, Frankreich von 8 %, die Niederlande, Österreich, Schweden und England um die 4 %).

2. These:

»Ausländer« sind nicht bloß die staatsrechtlich definierten »Nicht-Inländer«, also der Gegensatz zu uns und unseren sog. Landsleuten, den »Inländern«. Und »Ausländer« sind noch längst nicht gleich »Ausländer«. Es gibt vielmehr in der öffentli-

chen Meinung und Vorurteilsbildung den Ausländern gegenüber eine deutliche, mit wechselnden Graden von Ethnozentrismus, kultureller Voreingenommenheit und Rassismus besetzte, **interne hierarchische Kategorisierung der Gesamtgruppe der Ausländer**. Während Repräsentanten unserer westlichen Nachbarstaaten wie z.B. Dänen, Engländer, Niederländer, Franzosen usw. zwar als Ausländer wahrgenommen, aber nicht zum »Ausländerproblem« werden, ist dies bei denjenigen, die aus dem östlichen und südlichen Europa kommen (z.B. Polen, Jugoslawen, Griechen usw.) schon anders. Noch negativer bei vielen Deutschen wird die Einschätzung, wenn weitere vermeintliche oder reale Unterschiede kultureller, religiöser und sozialstruktureller Art hinzukommen wie im Falle der Türken, die ca. 1/3 aller hier lebenden Ausländer ausmachen. Am unteren Rande der Skala rangieren dann wahrscheinlich die dunkelhäutigen Asylbewerber aus der sog. Dritten Welt.

Allerdings zählt das Kriterium der deutschen Staatsbürgerschaft nur bedingt; denn auch jene, die zwar die deutsche Staatsbürgerschaft besitzen, die aber aufgrund bestimmter, z.B. körperlicher Merkmale wie Hautfarbe oder kultureller Merkmale wie Kopftuch und Ernährungsgewohnheiten, nicht in unser Bild vom deutschen Inländer passen, werden nicht als Deutsche akzeptiert, sondern den Ausländern zugerechnet und je nach

Aussehen und Verhalten mit mehr oder weniger Miß- oder Verachtung gestraft. Es gibt also im gesellschaftlichen Diskriminierungsprozeß eine deutliche interne soziale Hierarchisierung innerhalb der Gesamtpopulation der in Deutschland lebenden Ausländer, und zwar vor allem nach Graden der Hautfarbe, der äußerlich wahrnehmbaren Kulturmerkmale, der Schichtzugehörigkeit und des materiellen Lebensstandards.

3. These:

Es besteht ein großer **Widerspruch zwischen dem quantitativen Ausmaß des »Ausländerproblems« und der Qualität der (negativen) Reaktion auf die jeweiligen Ausländer**: Während, wie schon gesagt, Angehörige aus EG-Staaten als Ausländer in der Öffentlichkeit nicht diskriminiert, ja oft kaum wahrgenommen werden, obwohl sie quantitativ ca. 30 % aller Ausländer darstellen, stehen Angehörige aus Ländern der sog. Dritten Welt im Rampenlicht der öffentlichen Diskriminierung. Sie fallen zwar **quantitativ** in bezug auf die Gesamtzahl der Ausländer nicht übermäßig ins Gewicht. Dennoch werden sie in der deutschen Öffentlichkeit (neben den Türken) als die eigentlichen Urheber unserer Ausländer»problematik« wahrgenommen. **Qualitativ** betrachtet ziehen sie einen großen Teil der Ressentiments, der Vorurteile und der rassistischen Meinungen und Aktionen auf sich. D.h.: Die gesellschaftliche

Reaktion auf die relativ wenigen Menschen aus der sog. Dritten Welt steht in keinem Verhältnis zu deren tatsächlichem Umfang und den finanziellen Kosten, den möglichen Einschränkungen und Unannehmlichkeiten, die diese uns machen.

Wir profitieren gerne von unserer wirtschaftlichen Einbindung in den Weltmarkt. Wir haben nichts dagegen, daß wir **ökonomisch** mit dem Rest der Welt, auch mit den Entwicklungsländern und ihren Rohstofflieferungen oder ihren billigen Arbeitskräften, eng verflochten sind. Mit den **sozialen** Konsequenzen der modernen Weltwirtschaft wollen wir aber möglichst wenig zu tun haben: Den größten Teil des weltweiten Flüchtlingsproblems tragen nicht etwa wir, die reichen Länder, die sich etwas Menschlichkeit finanziell gut leisten könnten, sondern die armen Länder. Von ca. 15. Mio. offiziell erfaßten Flüchtlingen leben nur ca. 5 % im reichen Westeuropa. Die meisten irren zwischen den Ländern der Dritten Welt umher bzw. hausen in Flüchtlingslagern von Nachbarstaaten. So leben z.B. in Malawi bei einer Gesamtbevölkerung von 8,5 Mio. über 800.000 Flüchtlinge aus dem Nachbarland Mosambik. Was sind dagegen unsere wenigen zig-Tausende Dritte-Welt-Asylbewerber, auch wenn ein Großteil von ihnen keine »echten« politischen, sondern sog. Armuts- oder Wirtschaftsflüchtlinge sein sollten?

4. These:

Westeuropa ist, im Weltmaßstab betrachtet, zugleich Peripherie und Bestandteil der Metropolen. Die flächenmäßige Ausdehnung, die geographische Lage Westeuropas und die Anzahl der dort lebenden Bevölkerung weist uns im Weltmaßstab einen absolut **untergeordneten** Status zu. Nur ein Bruchteil des bewohnten Landes dieser Erde befindet sich in Westeuropa, nur ein Bruchteil der gesamten Weltbevölkerung lebt hier.

In deutlichem Kontrast zu dieser demographisch und geographisch peripheren Lage Westeuropas und damit auch Deutschlands steht allerdings die wirtschaftliche, militärische und politische Macht dieser Weltregion. Diese **metropolitane** Stellung Westeuropas verleitet allerdings zu einem unbegründeten Eurozentrismus in vielerlei Hinsicht: Nicht nur wird die geschichtliche Entwicklung der Neuzeit durchgängig als »europäische« interpretiert (so auch im durchaus kritischen Blick auf die »europäische« Expansion nach Übersee). Auch alle Errungenschaften, Techniken und Institutionen der Moderne nebst ihren selbstkritisch angemerkten gegenläufigen und widersprüchlichen Effekten werden unkritisch als »europäische« angesehen. Viele Dinge jedoch (Waffen, Pestizide, Produktionstechniken, aber auch Ideen und soziale Institutionen) sind zwar »europäischen« Ursprungs, aber der eu-

ropäischen Verfügungsgewalt und Kontrolle längst entglitten. Man denke einmal an die Entdeckung der Kernspaltung und ihre militärische und »zivile« Nutzung, die inzwischen weltweite Verbreitung gefunden hat und längst nicht mehr von Europa aus beherrschbar ist. Das Schicksal der Welt und damit auch unser eigenes, mag durchaus in der Dritten Welt entschieden werden und nicht hier in Europa. Ich denke dabei z.B. an Kriege, die sich zu Weltkriegen ausweiten können und damit uns alle betreffen (die derzeitige Golfkrise ist so eine Gefahr), oder an Ökologiekrisen weltumspannenden Ausmaßes. Es muß uns deswegen langsam folgendes bewußt werden: Trotz unserer metropolitanen Stellung, trotz unserer eurozentrischen Allmachtsphantasien und unseres Reichtums, sind auch wir existentiell abhängig von der Dritten Welt und nicht nur diese von uns. Die Peripheriesituation und die Abhängigkeit der Dritten Welt von uns darf uns nicht dazu verleiten, anzunehmen, daß sich diese uns gegenüber auch in Zukunft devot verhält, unsere »gut gemeinten« und mit Entwicklungshilfegeldern finanzierten ökologischen Ratschläge befolgt, keine Drogen mehr anbaut und exportiert usw. – alles, weil wir es so wollen und befehlen.

5. These:

Gegen das »Ausländerproblem« hilft keine wie auch immer begründete Abschottungsphilosophie, sondern nur eine verantwortungsvolle Beteiligung an einer - als Schlagwort gesagt - Weltinnenpolitik. Krisen in der Dritten Welt und die Flüchtlingsströme, die dadurch hervorgerufen werden, sind erstens von uns mitverursacht und sie wirken sich zweitens auch auf uns aus. Wenn wir keine menschenwürdige Entwicklung und keine demokratische Entwicklung in den Ländern der Dritten Welt zulassen, mag es in Zukunft zu einem massiven Verteilungskampf kommen. Kann (und sollte?) dann ein solcher Verteilungskampf zwischen Nord und Süd durch möglichst engmaschige nationale Grenzen, vielleicht durch neue Mauern, sogar durch echte Mauern aus Stein und Stacheldraht, eingedämmt werden? Wenn deutsche Bundesgrenzschutzbeamte, wie jüngst in Lagos geschehen, in Lufthansa-Diensten potentielle Asylbewerber noch vor deren möglicher Antragstellung in Deutschland an der Abreise hindern, so sind wir wohl schon auf dem besten Wege zu einer solchen Abschottungsstrategie. Kurzfristig mag damit die Zahl der Angehörigen aus Dritte-Welt-Ländern in der Bundesrepublik in Grenzen zu halten sein. Langfristig gesehen kann das jedoch kaum die adäquate Lösung sein, einmal abgesehen von der juristischen Problematik und weiteren Konse-

quenzen einer zunehmenden Polarisierung der Welt.

2. Die Ausländerproblematik und der Bildungsauftrag unserer heutigen Schule

Als pädagogische Reaktion auf das Ausländerproblem wurde zunächst die sog. »Ausländerpädagogik« erfunden. Die Ausländer wurden als eine besondere pädagogische Klientel identifiziert, die mit besonderen Mitteln pädagogisch zu behandeln wäre. Inzwischen ist diese aus- und abgrenzende Perspektive der Ausländerpädagogik, die auf Defizite bei den Ausländern abzielte, die es pädagogisch zu kompensieren galt, einer sog. »interkulturellen Pädagogik« gewichen, deren Bildungskonzeption - zumindest dem Anspruch nach - uns alle, also Inländer wie Ausländer, betrifft. Allerdings steht diese »interkulturelle Pädagogik« vor einem massiven Zielkonflikt: Was denn soll der Maßstab sein für pädagogisches Handeln? Die Normen, Werte und Verhaltensweisen der herrschenden deutschen Gesellschaft oder überhaupt teils konträre Traditionen und Normen miteinander vereinbaren? So wie das z.B. unter dem vielversprechenden, aber in der Praxis oft nichtssagenden Motto versucht wird: Alle Kulturen seien **gleichwertig, aber nicht gleichar-**

tig. Angesichts dieser Zielkonflikte ist also von einer durchaus **widersprüchlichen Aufgabenstellung der »interkulturellen Pädagogik«** auszugehen, die sich zwischen den Vorstellungen von - plakativ gesagt - Identität in der Heimat und »Weltbürgertum« hin- und herbewegt. Diesem Thema sind die folgenden Thesen gewidmet.

1. These:

Beides: Identität in der Heimat und Weltbürgertum gilt und ist als Bildungsziel unserer heutigen Schule akzeptabel und geboten. Trotz der damit gegebenen widersprüchlichen Aufgabenstellung für pädagogisches Handeln möchte ich daran festhalten, und zwar nicht aus harmonistischen Idealen heraus, sondern:

- Anschaulichkeit und sinnliche Erfahrungsnähe bieten zunächst unsere primär erfahrenen Lebensumwelten, in denen wir uns heimisch fühlen. Heimatbezug sollte als sozialpsychologischer Bezugsrahmen gesehen werden, wobei »Heimat« nicht identisch zu setzen ist mit »Volk«, »Nation«, »Staat«, »Kultur« u.ä. Denn der persönliche, identitätsstiftende Heimatbezug stellt de facto nur einen Teil davon dar und umfaßt durchaus auch kritische und schmerzliche Erfahrungen und Erinnerungen.
- Den strukturellen Rahmen für unsere Lebensverhältnisse insbe-

sondere in materieller, ökonomischer und politischer Hinsicht setzen zunehmend die Existenzbedingungen im modernen Weltsystem (kapitalistische Weltwirtschaft und ein hierarchisches System kompetitiver Staaten). Diese verknüpfen uns de facto miteinander - jenseits unserer »heimatlichen« Identitäten und auch, wenn wir uns dessen nicht immer bewußt sind (z.B. international arbeitsteilige Produktion, weltweite Ökologiekrisen). Diese strukturellen Bedingungen greifen zunehmend auch auf kulturelle Bereiche und individuelle Lebensstile über (z.B. Massenmedien: weltweit werden dieselben TV-Serien ausgestrahlt; Konsumbedürfnisse: Coca Cola, McDonalds, Mode- und Freizeitartikel gleichen sich weltweit an).

2. These:

Menschen können auf der Basis beider Imperative handeln und tun dies auch, ohne schizophren werden zu müssen. Eine der beiden (Teil-)Identitäten ist der anderen nicht zu opfern!

- Es gibt Heimatverbundenheit im Medium weltbürgerlicher Möglichkeiten (Appell kultureller Minderheiten an internationale Gerichtshöfe, Aufzeichnen oraler Traditionen mittels Cassettonband und Weiterverarbeitung mittels Computer usw.).

- Es gibt weltbürgerliche Identität im Medium heimatlicher Aneignungsprozesse (»fremde« Gerichte in der heimischen Küche, Fernreisen heimatlicher Vereine, Kitsch und Kunst aus aller Welt in den häuslichen Wohnzimmern).

Menschen können gottseidank auch unter **widersprüchlichen** (nicht-homogenen, konfligierenden) gesellschaftlichen, kulturellen und sozialen Bedingungen personale Identitätsstrukturen aufbauen. Konflikthafte Lebenssituationen sind kein Spezifikum der ausländischen Kinder und Jugendlichen in unserem Bildungssystem, - obwohl sie uns dort vielleicht besonders deutlich auffallen. Sie sind vielmehr ein Ausdruck der widersprüchlichen Lebensbedingungen in unserem modernen Weltsystem. Pointiert ausgedrückt: Auf die Dauer werden all diejenigen, ob Ausländer oder Inländer, wenn man so will: »defizitär« sozialisiert sein, die bloß monokulturell geprägt sind, die nicht mindestens eine Weltsprache (wahrscheinlich Englisch) quasi »wie ihre Muttersprache« beherrschen, die »unflexible«, auf nur wenige kulturelle und gesellschaftliche Bedingungen zugeschnittene Identitäten aufweisen usw.

3. These:

Personale Identität und sinnvolles pädagogisches Handeln sind nicht nur in autochthonen, kulturell homogenen Zusammenhän-

gen möglich. Der Allgemeinbildungsanspruch der Schule begründet vielmehr unterrichtliche Möglichkeiten für eine kritisch-konstruktive Bewältigung **vielfältiger** Erfahrungen und **heterogener** Wissensbestände.

- Das je Meinige, Subjektive, Einmalige, Individuelle wird im Allgemeinen aufgehoben, auf es bezogen, eingeordnet, relativiert, von ihm abstrahiert.

- Erfahrungen und Wissen anderer können angeeignet, auf die eigene Situation bezogen, für Erklärungen herangezogen, zur Motivationsgrundlage werden.

Hierin hat die Nicht-Identität von subjektiver Erfahrung und Schulwissen (die vielbeklagte »Entfremdung« der Schule von dem Leben) ihre pädagogisch-didaktische Relevanz; sie dient dem Hauptzweck der Schule: »Bildung«.

»Bildung führt 'aus dem Naturverhältnis der Empfindung und Neigung in das Element der Sache'. Entfremdung ist insofern eine 'Bedingung des theoretischen Denkens', als im Bildungsprozeß, in dem die 'schmerzlichste Zäsur erfahren (wird), die noch unbewußte, sinnliche Welt des Kindes zerstört (wird)', das Kind gerade 'von seinem Leben in konkreten Anschauungen abgezogen' wird, damit 'es die Bahn zu der Herrschaft über die Dinge betritt, die in der Erkenntnis liegt.' Diese 'notwendige Entfremdung, die dem Bildungs-

vorgang innewohnt', wird im weiteren aufgehoben, wenn der Bildungsprozeß so weit fortgeschritten ist, da formales Denken an jeden Inhalt angewandt werden kann. Die Dialektik dieses Bildungsprozesses entfaltet sich von einer zunächst 'unverstandenen Kenntnis' bis zu entwickelter Begrifflichkeit.« (H.-J. HEYDORN, referiert und zitiert in: I. DEMELE: Interkulturelles Lernen zwischen traditionaler und Industriegesellschaft, in: Unterrichtswissenschaft 1988, S. 17f).

4. These:

Bei der Diskussion um die Aufgaben der »interkulturellen Pädagogik« besteht eine massive Gefahr der Verdinglichung von »Kultur«. Um dieser Gefahr zu begegnen sollte einem unhistorischen, statischen, verdinglichten Kulturbegriff ein konstruktiver, d.h. ein dynamischer, ein historisch und sozial differenzierter und ein am Menschen ausgerichteter Begriff von »Kultur« entgegengesetzt werden.

— verdinglichter Kulturbegriff

- ahistorische, zeitlose, statische Vorstellung von »Kultur«
- die normative Dimension (Sollensforderungen, Regeln, Wertvorstellungen) wird als »Kultur« schlechthin ausgegeben
- Homogenität, Abgrenzbarkeit, Typik, Eindeutigkeit von Kultur stehen im Vordergrund bzw. werden unterstellt

- Abweichungen von den kulturellen Mustern und Werten sind suspekt, sie produzieren zwangsläufig »Kulturkonflikte« oder Kultur- »Verfall«
- kulturzentrierte Auffassung des Verhältnisses von Mensch und Kultur (Mensch = Träger, Repräsentant, Ausdruck einer von ihm unabhängig, überzeitlich, über ihm existierenden Kultur)
- Kindheit dient der Tradierung von Kultur (Enkulturation), enge Verzahnung zwischen »Kultur« und »Persönlichkeit«

— konstruktiver Kulturbegriff

- Kultur ist historisch geworden und deshalb auch wandelbar, dynamischer Kulturbegriff
- Unterscheidung zwischen normativ und faktisch, zwischen kulturellen Regeln und Ansprüchen und kultureller Praxis
- Variationsbreite, Überschneidungen, unspezifische, mehrdeutige, abweichende Merkmale von Kultur werden konstatiert
- Abweichungen, Kulturkontakt, Kulturdiffusion und Neuschöpfungen werden als »normal« angesehen
- auf den Menschen zentrierte Vorstellung des Verhältnisses von Mensch und Kultur (Kultur = eine von Menschen gemachte und veränderbare Lebenspraxis)
- Kindheit dient der produktiv und

selektiv-verändernden Aneignung vorgefundener Kultureinflüsse

5. These:

Der Allgemeinbildungsanspruch der heutigen modernen Schule kann seinem Wesen nach nur durch »interkulturelle Pädagogik« eingelöst werden.

- Allgemeinbildung als »Bildung der Allgemeinheit« impliziert ein allgemeines Menschenrecht auf Bildung und Verpflichtung der Öffentlichkeit (greifbar z.B. im staatlichen Schulmonopol), dieses zu gewährleisten.

- Allgemeinbildung als »allgemeine Menschenbildung« impliziert, daß Bildung nicht (mehr) nach partikularen, restriktiven, kurzschlüssig utilitaristischen Gesichtspunkten zu erteilen ist, sondern daß die Lernenden sich und ihre Interessen an einer Aufklärung über ihre objektiven Lebensverhältnisse in den Bildungsprozessen wiederfinden und diese zugleich auf die allgemeinen Interessen der Menschengattung rückbeziehen können.

Daraus folgt für den Zusammenhang von Nord-Süd-Konflikt und Bildungsauftrag der modernen Schule: Da die Menschen heute sich ihre Existenzgrundlage weitgehend in globalen, interkulturellen Produktions-, Markt- und Konsumstrukturen schaffen (multinationale Konzerne, Weltmarkt, international zirkulierende Lebens-, Genußmittel und Massenmedien, aber auch solche Dinge wie

global wirksame Risiken, Naturkrisen u.ä.), aus diesem Grund also kann

1. eine Bildungskonzeption heute, die diese Bedingungen reflektierend und kritisch in sich aufnimmt, nurmehr eine »interkulturelle« oder »transkulturelle« Pädagogik sein, eine Pädagogik, die im vollen Sinne von »Allgemeiner Menschenbildung« über die je partikuläre Lebenssituation hinausweisen muß.

Und aufgrund der oben genannten tatsächlichen globalen Veflechtung der menschheitlichen Lebenspraxis kann

2. Bildung als »Bildung der Allgemeinheit« nur mehr als tatsächlich »universal« gedacht werden, als allgemeines Menschenrecht und als weltgesellschaftliche Verpflichtung, die allen Bürgern dieser Erde zustehen.



Bericht AG IV

Das Einleitungsreferat von Christel Adick beleuchtete im ersten Teil («Ausländer und Nord-Süd-Konflikt») die Rahmenbedingungen, und im zweiten die »Widersprüchliche Aufgabenstellung der 'Interkulturellen Pädagogik' zwischen Identität und Heimat«.

Diese Gewichtung reflektierte bereits die wesentliche Ausgangsbedingung der Diskussion: Die aufgeworfenen Fragen sind keinesfalls nur mit pädagogischen Mitteln zu lösen. Vielmehr handelt es sich hier häufig genug um solche der politischen Rahmenbedingungen. Pädagogik kann hier bestenfalls den Boden bereiten - und muß dies tun -, ist aber mit der Lösung der Aufgaben selbst überfordert. Diesbezüglich herrschte Konsens.

Auf der anderen Seite steht die Erfahrung, daß der den Kolleg/inn/en zur Verfügung stehende Freiraum nicht hinreichend, nicht offensiv genutzt wird, daß die gegebenen Möglichkeiten noch nicht hinreichend ausgeschöpft werden, geschweige denn, daß die gesetzten Beschränkungen gezielt angegangen werden. Vielfach sind die wirklichen Grenzen der pädagogischen Arbeit erst noch auszuloten.

Übereinstimmend wurde das Lernziel Solidarität als erstes Prinzip für

die pädagogische Arbeit im interkulturellen Rahmen bestimmt. Die Gruppendiskussion stellte insbesondere drei Aspekte dieses Lernziels in den Mittelpunkt:

- Solidarität als Mangel bereits innerhalb der deutschen Mehrheitsgesellschaft
- die Schwierigkeiten einer Solidarität im Konkreten
- der notwendige Zusammenhang von Solidarität und Gleichberechtigung.

An Solidarität seitens der deutschen Mehrheitsgesellschaft, so wurde in der Diskussion festgestellt, mangelt es nicht nur in der Beziehung zu den Migranten und Flüchtlingen aus dem Ausland. Dieser Mangel ist vor allem ein Symptom eines innerhalb der Mehrheitsgesellschaft verbreiteten Phänomens. Bereits in ihr fehlt es - und zwar von der Familie an - an Übung und Praxis solidarischen Verhaltens. Dieses Fehlen ist jedoch nicht nur ein Randphänomen, sondern wurzelt in der Grundstruktur dieser Gesellschaft insofern, als sie sich als Konkurrenzgesellschaft versteht und die Konkurrenz die Beziehungen zwischen den Individuen real bestimmt. Solidarität als Erziehungsziel kollidiert damit tendenziell mit einer der zentralen Wertorientierungen dieser Gesellschaft. Hier liegt damit

die besondere Schwierigkeit bei der Umsetzung eines solchen Lernziels.

So leicht und gern die Forderung nach Solidarität formuliert wird, so schwierig erscheint ihre Einlösung angesichts von Fremdheit in ihrer konkreten Erscheinung: Was bedeutet dieses Lernziel konkret und praktisch in den bekannten Fällen, daß Kinder - insbesondere Mädchen - moslemischer Herkunft nicht mit zum Schwimmen gehen, nicht mit zum Klassenausflug fahren dürfen? Was bedeutet dies konkret für die bekannte Frage etwa eines Unterrichts in den Koran-Schulen? Und was bedeutet dies für die Kolleg/inn/en hinsichtlich des »Umgangs mit den eigenen Vorurteilen«? Solidarität im Konkreten erweist sich hier als schwierig zu bestimmen und kann u.U. »nur« das Hinnehmen, das Aushalten des Fremden bedeuten, seine grundsätzliche Akzeptanz, so schwer diese gelegentlich auch sein mag. Hervorgehoben wurde in diesem Zusammenhang die Rolle schlichten Unwissens und damit die Bedeutung von Information, von umfassender Information - die gerade auch auf dem Wege einer breiten Beteiligung ausländischer Kolleg/inn/en zu gewinnen sei.

Solidarität ohne die Anerkennung und Praxis der Gleichberechtigung steht in der Gefahr, zu herablassender Umarmung und paternalistischer Entmündigung der Adressaten zu degenerieren. Gleichberechtigung dem Fremden gegenüber zu prakti-

zieren, ist jedoch angesichts der mit seiner Akzeptanz verbundenen Schwierigkeiten nicht immer nur eine Frage des »guten Willens«. Darüberhinaus stoßen die innerschulischen Möglichkeiten hier an ihre durch die Politik gesetzten Grenzen.

Vor dem Hintergrund solch komplexer Erfordernisse von Solidarität wurde schließlich hergeleitet, daß ein pädagogisches Konzept monokultureller Ausschließlichkeit grundsätzlich nicht in die Lage versetzt, ihnen zu entsprechen. Hier liegt damit ein weiterer Punkt der Notwendigkeit wesentlicher Änderung. Diese Änderung erscheint angesichts der Einsicht in die **Einheit unserer Welt**, in dem Bewußtsein also nicht einer »ersten«, »zweiten« und schließlich »dritten« Welt, sondern eben der **einen Welt**, umso dringlicher, bedeutet doch das bisher weithin gültige pädagogische Konzept monokultureller Ausschließlichkeit angesichts der einen Welt nichts anderes als eine **defizitäre Sozialisation**. Die bisherige Praxis von **lokalem Denken** bei gleichzeitigem **globalen Handeln** muß umgekehrt werden in eine solche des **globalen Denkens** bei gleichzeitigem **lokalen Handeln**. Der **Bildungsauftrag für die Zukunft** ist vor diesem Hintergrund zu formulieren als die **Vermittlung einer nicht mehr nationalkulturell, sondern menscheitsgeschichtlich orientierten Allgemeinbildung** - die ihrerseits eben auch eine Bedin-

gung einer wirklichen Solidarität in der Schule und Gesellschaft ist.

Selbstverständlich ist eine solche Konzeption nicht aus einer national-kulturellen Perspektive erstellbar. Sie setzt vielmehr bereits schon bei ihrer Erarbeitung ein multikulturelles Herangehen voraus. Ein solches ist heute nicht nur möglich, sondern dringend geboten. Dies erfordert allerdings, die nicht-deutschen Kolleg/inn/en in der Schule ernstzunehmen und sie als gleichberechtigt anzuerkennen. Dem stehen heute vor allem schon die Rahmenbedingungen entgegen: üblicherweise sind die ausländischen Kolleg/inn/en heute materiell, statusmäßig und schulorganisatorisch als Lehrer zweiter Klasse eingestuft. Vor diesem Hintergrund wurde in der AG als ein Schritt zur Abschaffung der Ungleichheit auf dieser Ebene die Abschaffung der Verbeamtung für Lehrer/inn/en generell vorgeschlagen. Unterhalb dieser Ebene sind natürlich die persönlichen Bemühungen der Kolleg/inn/en wichtig. In diesem Sinne wurde massiv kritisiert, daß in der AG zwar über Ausländer/inn/en gesprochen werden sollte - ohne daß diese jedoch in entsprechender Anzahl eingeladen worden seien. Der Beitrag der wenigen ausländischen Kolleg/inn/en verdeutlichte, in welchem hohen Maße der Sinn einer solchen Diskussion von einem solchen Dialog abhängt, wie »profitabel« er für die deutschen Kolleg/inn/en ist. In diesem Sinne wurde die Forderung

aufgestellt, die folgenden Treffen ähnlicher Art von vornherein so zu organisieren, daß eine angemessene Teilnahme der ausländischen Kolleg/inn/en gesichert ist ...

In bezug auf das interkulturelle Lernen beschäftigte die Teilnehmer/innen die Frage, inwiefern ein solches Lernen primär im Konflikt bestünde. Dem wurde entgegengehalten, daß ein solches Lernen gerade auch eine Bereicherung darstelle, indem es alte Borniertheiten aufzubrechen und zu überwinden helfe und weitere Horizonte eröffne. Schließlich wurde noch auf die Notwendigkeit der Betonung dieser positiven Faktoren in der öffentlichen Diskussion im Interesse einer breiten Akzeptanz des interkulturellen Lernens hingewiesen.

Vor dem Hintergrund der Brisanz des Themas »Asylbewerber« und der damit in der politischen Diskussion verbundenen Demagogie einerseits und der besonderen Funktion der Flüchtlingsbewegung für die Bewußtmachung der Tatsache der einen Welt andererseits wurde die Wichtigkeit dieses Themas für den Schulunterricht benannt. Gerade in der Einsicht in die Ursachen der Flüchtlingsbewegung würde dabei eben nicht nur die Tatsache der einen Welt manifestiert, sondern auch der Anteil und die Verantwortung der scheinbar nur gebenden reicheren Länder des Nordens deutlich - ebenso aber auch gerade die Tatsache, wie sehr alle Politik, vor allem sog. Außenpolitik

mittlerweile längst »Welt-Innen-Politik« ist. Übereinstimmung bestand in der AG schließlich auch dahingehend, daß der Begriff des »Asylbewerbers« wieder durch den überkommenen des »Flüchtlings« ersetzt werden müsse - ist doch in der Konnotation des letzteren noch die Not und Notwendigkeit der **Flucht**, d.h. der **Zwang** des Weggangs, erhalten geblieben, einschließlich der sittlichen Maxime, dem Flüchtling beizustehen. Im »Asylbewerber« erscheint dagegen nur noch die Person, die in unser Land zu kommen wünscht, von uns etwas haben möchte - unter Ausblendung der oft genug existenziellen Nöte, die zur Flucht geführt haben: Ein hervorragendes Beispiel dafür, wie bereits im Begriff unser Urteil vorgeformt wird.

Erfordernisse bezüglich der Rahmenbedingungen

Der praktischen Orientierung an den o.g. Vorstellungen und ihrer Umsetzung stehen heute noch ganz wesentliche Hindernisse auf der Ebene der Rahmenbedingungen entgegen. Dazu gehören im einzelnen:

- an der Vorstellung einer **deutschen** Schule orientierte Zielsetzungen, Inhalte, Schulorganisation, Gesetze und Vorschriften einschließlich des gesamten Aufbaus der Schulverwaltungshierarchie und des Beamtenrechts;
- Die Ausbildung (einschl. Fort- und Weiterbildung) der Lehrer/innen

und ihre Verpflichtung auf die Umsetzung von wesentlich nationalkulturellen Inhalten und Orientierungen (Curricula, Bindung an einschränkende Aussagen der Verfassung und das diesbezügliche Treuegebot);

- Überlastung, Mangel an Zeit und Möglichkeiten, auf die Erfordernisse einer multikulturellen Schule adäquat einzugehen (Schülerbetreuung, Elternarbeit, Zusammenarbeit mit den nicht-deutschen Kolleg/inn/en, aber auch individuelle Information und Weiterbildung entsprechen den Anforderungen der konkreten Klassensituation);
- Status, materielle und rechtliche Situation der inner-institutionellen Mittler zwischen den Kulturen, der ausländischen Kolleg/inn/en, und die schulorganisatorische, räumlich-zeitliche Platzierung des Muttersprachunterrichts, insbesondere seiner Trennung vom Regelunterricht;
- die Ungleichbehandlung der Kinder in bezug auf das Recht auf Bildung. Gefordert wurde dieses Recht gerade **auch für die Kinder bisher nicht anerkannter Asylbewerber.**

Erfordernisse für die inner-schulische Arbeit

- Engagement der Kolleg/inn/en für die Veränderungen der Rahmenbedingungen im oben ausgeführ-

ten Sinn (Gespräche mit Abgeordneten, Mobilisierung der Gewerkschaften, Nutzung aller sonstigen institutionellen Möglichkeiten, aber auch Unterstützung entsprechender Aktivitäten der Eltern, insbesondere der ausländischen);

- Individuelle, selbstverantwortliche Fort- und Weiterbildung im Sinne der Überwindung eigener Vorurteile und eurozentrischer Sichtweisen und der Aneignung einer interkulturellen, menschheitsgeschichtlichen Perspektive - u.a. auch durch die Zusammenarbeit mit ausländischen Kolleg/inn/en, eigene Erfahrungen im Ausland und die Bildungsarbeit mit Kindern von bisher nicht anerkannten Flüchtlingen;
- Extensive Ausnutzung der vorhandenen Freiräume im Sinne der benannten Zielsetzung sowohl in bezug auf die Inhalte (Gewichtung der Thematik in den Curricula, deren Durchforstung nach chauvinistischen und rassistischen Aussagen - stattdessen Erarbeitung interkulturell orientierter Einheiten);
- Öffentlichkeitsarbeit, möglichst

auch in Verbindung z.B. mit Personalrat, Schulamt, Gewerkschaften o.ä., im Sinne der Umwandlung der Schule in eine wirklich interkulturelle;

- Organisierung des Lehreraustauschs mit anderen Ländern und dauerhafte Zusammenarbeit mit diesen Kolleg/inn/en.

Explizit als Forderungen aufgestellt wurden:

- Wichtigstes Kriterium für Inhalt, Form und Organisation der Schule sind Erfordernisse, die aus einem adäquaten Verständnis einer Welt-Innen-Politik resultieren
- Recht auf Bildung für alle
- Schulrechtliche Gleichbehandlung aller Kinder und Lehrer
- Überarbeitung der Curricula und anderer inhaltlicher Vorgaben nach den Kriterien eines antirassistischen, interkulturellen Unterrichts
- Einstellung von Lehrer/inne/n, denn all diese Anforderungen der neuen Schule erfordern als erste wesentliche Voraussetzung Zeit.

Dieter Schimang

AG V
Begegnung, Vorurteil, Lernen

Impulsreferat der AG V

Gerd Riepe

Wie alles anfing:

Als ich angefragt wurde, die Moderation bzw. das Impulsreferat in der Arbeitsgruppe V zu übernehmen, fragte ich im Kongreßbüro Horlemann, was man von mir erwarte. Verwiesen wurde ich auf das Faltblatt. Da saß ich nun wie der Schüler vor einem schwammigen Aufsatzthema, der überlegt, was der Lehrer denn nun gerne hätte. So schrieb ich mein Impulsreferat und bekam schon 10 Tage vor Kongreßbeginn den Hinweis: Thema z.T. verfehlt. Der Hinweis kam in Form einer Kongreßmappe mit kopierten Artikeln zum (vermeintlichen?) Thema. Irgendwann war ich's dann leid, lagen doch bei uns zu Hause eine Unmenge von Materialien zum Thema Vorurteile und Rassismus in Deutschland bzw. zum interkulturellen Lernen, die natürlich nicht in der Mappe waren. Es hat auch keiner bei uns angefragt.

So mache ich jetzt zwei Dinge:

Erstens stelle ich ein Projekt vor zum Thema »Rassismus in Deutschland«, welches wir - Regina und Gerd Riepe - in diesem Jahr konzipiert haben und das z.Z. am Überseemuseum in Bremen ausprobiert wird.

Zweitens: Meinem ersten Impuls(referat) folgend stelle ich drei Thesen zur Diskussion, für die wir unterrichtliche Umsetzungen gemeinsam überlegen sollten.

1. Das Projekt **NEGA-TIEF** - der alltägliche Rassismus um uns herum.

Die Museumspädagogin Helga Rathjen lud mit folgendem Schreiben Lehrer zum Mitmachen ein:

*Übersee-Museum
Bahnhofsplatz 13
2800 Bremen
den 21.8.90*

Betr.: Interkulturelles Lernen

*Liebe KollegInnen und Kollegen,
im Rahmen des museumspädagogischen Programms am Übersee-Museum biete ich in der Zeit von September bis November/Dezember '90 interessierten Jugendgruppen ab 12/14 Jahren ein Projekt an, von dem ich GruppenleiterInnen, die im Bereich interkultureller Erziehung arbeiten, informieren möchte.*

Das Projekt trägt den Titel »Nega-Tief« - damit sind »Neger«/Nega-Bil-

der gemeint, die unseren Alltag begleiten, ohne daß wir sie bewußt, geschweige denn als rassistisch wahrnehmen und die dennoch unser Bild von Afrika und »dem« Afrikaner mitgestalten.

Absicht des Projektes ist es, mit Jugendlichen eine Ausstellung zu erarbeiten, die in ihrem Umkreis gezeigt wird. Ausgehend vom Übersee-Museum - das ja selbst ein Kaleidoskop von Bildern fremder Völker ist - sollen die Jugendlichen Erkundungsgänge in ihrer Umgebung durchführen, auf denen sie Beispiele mehr oder minder rassistischer Darstellungen von Afrikanern sammeln und kritisch verarbeiten.

Wenn für Sie selbst eine Teilnahme an dem Projekt nicht in Frage kommt, würde ich mich freuen, wenn Sie die Information an Interessierte weiterleiten würden.

Mit freundlichen Grüßen

(Helga Rathjen)

Projekt

NEGA-TIEF

»Unser Bild vom Schwarzen Mann«

oder: Der alltägliche Rassismus um uns herum

Jugendliche machen eine Ausstellung

Konzept: Regina und Gerd Riepe

Im Arbeitsheft zu diesem Projekt haben wir - Regina und Gerd Riepe - begründet, warum es ausgerechnet Afrika sein mußte:

Schlägt man/frau die Zeitung auf, so stolpert man nur so über Meldungen zu Ausländerfeindlichkeit und Fremdenangst: »Asylantenflut« und »Wirtschaftsflüchtlinge«, Sinti und Roma in Köln - und die Minister der großen Parteien, die das Grundgesetz ändern wollen wg. Asyl. Und immer wieder beschmierte Grabsteine auf jüdischen Friedhöfen, Auftritte von Rechtsradikalen und Türkenwitze an jeder Ecke.

Der Rassismus geht um in Deutschland, in Europa. »Der Schoß ist fruchtbar noch ...« hat uns B. Brecht prophezeit. Und wer in den Städten aufgrund von Haarfarbe, Augenform, Haut oder Kleidung kenntlich wird als Nicht-Deutscher, ist scheinbar freigegeben für Anpöbeleien und Aggressionen. Von daher muß sich eine engagierte Schul- und Bildungsarbeit mit dem Thema »Vorurteile - Fremdenfeindlichkeit - Rassismus« beschäftigen. Dabei darf dieses Thema nicht nur in kleinen Zirkeln diskutiert werden, es muß an die Öffentlichkeit, es muß verändernd wirken. Also los!

Doch spätestens beim ersten Vorbereitungsgespräch wird deutlich, daß es so einfach gar nicht ist: Zu groß ist die eigene Betroffenheit - ob beim Entdecken eigener Ängste und Vorbehalte gegenüber Fremden oder als Opfer der Anmache von braven Deutschen, wenn man sich für Fremde einsetzt. Auch zu groß ist das Feld, auf dem sich der alltägliche Rassismus abspielt und man merkt

gleich: abstrakt läßt sich dieses Thema nicht abhandeln.

Es muß also eine zeitweise Distanzierung ermöglicht werden für die Gruppe; es muß anschaulich gearbeitet werden, und man/frau muß exemplarisch an das Thema herangehen, sonst verzettelt man/frau sich. Also Türken vor? Oder doch nicht besser die Roma? Vielleicht auch die Juden? Doch da sind wir dann schnell bei Auschwitz und unserer Vergangenheit oder der »Gnade der späten Geburt«. Ja, was denn und wen?

Wir schlagen den Schwarzen vor, den Afrikaner, den »Neger«, den

»Mohren«, weil wir mit ihm eine lange Geschichte haben, er auf dem Schulhof präsent ist - »Ich bin doch nicht dein Nigger!« - und doch so selten und so fern ist.

Hier läßt sich am Anfang noch etwas unbefangener arbeiten. Für Gruppen, in denen deutsche und ausländische Jugendliche zusammenarbeiten, ist es hier möglich, gemeinsam gegen Rassismus anzugehen, ohne daß »die Türken«, »die Ausländer«, »die Marokkaner«, ... gleich im Mittelpunkt stehen und über ihre persönlichen Gefühle und Erlebnisse Rechenschaft ablegen müssen. Im Laufe des Prozesses der gemeinsamen

Arbeitspapier zu AG V

erstens

WIR sind anders als die ANDEREN,
es gibt viele - völlig unterschiedliche - WIR

zweitens

unser WIR - und darin besonders ICH - steht
im Zentrum der WELT, über den ANDEREN

drittens

WIR sind Menschenmodell und allgemeine Orientierungslinie

viertens

unsere ethnozentrisch und egozentrisch getrüben
Augen sehen, wie unvollständig und unvollkommen im
Vergleich zu uns die ANDEREN sind

fünftens

die ANDEREN gefährden uns WIR

sechstens

entweder die ANDEREN werden wie WIR,
oder WIR machen sie zu Unmündigen, zu NICHTS

Arbeit an Vorurteilen gegenüber schwarzen Menschen werden auch die Vorbehalte übereinander zur Sprache kommen. Hier können sie jetzt besser aufgegriffen werden.

Material ist problemlos zu finden: Jedes Kind in Deutschland hat ein »Negerbild« im Kopf, kann es an die Tafel malen. Kinderzimmer und Läden sind voll von Objekten, die nur zusammengetragen werden müssen. Und bei der Arbeit - auch mit Augen und Händen - wird schnell deutlich, daß an diesem Beispiel - konkret und eingegrenzt - die Mechanismen des Rassismus in Deutschland und anderswo offengelegt werden. Schnell schreitet das Material nach einer Aktion, nach Öffentlichkeit.

Wir meinen: Eine Ausstellung muß her!

Dieser Schritt soll dazu beitragen, sich aktiv mit Anderen auseinanderzusetzen und nicht beim Gefühl des Erschreckens, der Wut oder Scham angesichts des Rassismus im Lande stehen zu bleiben. Und den schwarzen Peter hat, wer Mohr oder Bimbo ist, ... alles sehr NEGA-TIEF.

Was sind nun die inhaltlichen Punkte unseres Arbeitsmaterials und des Projektes?

- Vorurteile als Lernbarrieren für interkulturelles Lernen
 - Was ist ein Vorurteil?
 - Wie lernt man es?
 - Welche individuellen und gesell-

schaftlichen Funktionen erfüllen Vorurteile bei uns?

- Geschichtliche Dimension der Vorurteile am Beispiel Afrika
 - Wahrnehmung als Filter für unser Bild vom Fremden
 - etwas Optik (Escher und andere)
 - etwas Manipulation (von der »Besetzung« der Sprache)
 - und »Ich sehe nur, was ich weiß.«
- Methodisch steht projektartiges Arbeiten im Vordergrund. Anhand von »Fundorten« werden inhaltliche Zusammenhänge erarbeitet: z.B.
- Der Nega im Wohnzimmer -- Diener, Askari und die koloniale Unterdrückung
 - Der Nega im Kinderzimmer -- Die Erziehung zum Rassisten
 - Der Nega im Kolonialwarenladen -- Austauschrelationen im Welt-handel, Ausbeutung
 - Der Nega im Geographieunterricht -- Festigung der Erziehung zu »Ausländer raus!«
 - usw...

Teil Zwei:

Wenn einer eine Reise tut, dann ... oder:

Man wandelt nicht ungestraft unter Palmen.

Jährlich fahren Millionen Deutsche ins Ausland, um Ferien zu machen. Da ist es spannend, die Gründe für diese Völkerwanderung zu untersu-

chen, denn Reisen ist eine sehr anstrengende Sache: Urlaubsort aussuchen, buchen, packen, fahren, parken, fliegen, ungewohntes Klima, eine andere Sprache, ungewöhnliches Essen, andersartige Geräuschkulisse ...

Was sind nun die Motive:

- »Ich kriege hier keine Ruhe, bin kaputt, will ausspannen.« Also: Der Wunsch nach Ruhe, Regeneration für den Arbeitsprozeß
- »Ich kann's mir leisten und alle sollen's sehen. Was die können, ...«, also: Reisen als Statussymbol. Man muß erzählen können, es muß Eindruck machen. Und was sind die Prestigeobjekte unserer Gesellschaft?
- »Hier ist nichts los. Ich will was erleben. Immer nur der gleiche Trott.« Es sind nicht die Aussteiger, sondern die vom Alltag enttäuschten. Und so wird's zur Suche nach einer anderen Welt, zur Illusionssuche, zu kleinen Fluchten.

Wenn einer eine Reise tut, so muß er was erzählen können!

All diese Gründe haben nicht den Anspruch, von einer anderen Kultur zu lernen, den Anspruch einer Kulturbegegnung oder das, was wir interkulturelle Kommunikation nennen. Aber es passiert dann der Kulturzusammenstoß, der Konflikt vor der exotischen Kulisse und man kann mit Goethe sagen: man wandelt nicht ungestraft unter Palmen.

Wie kann Schule den dort arbeitenden Menschen - LehrerInnen und SchülerInnen - helfen, sich auf solche Kulturbegegnungen vorzubereiten, die in der Gesellschaft zirkulierenden Erfahrungen solcher Kulturzusammenstöße aufzuarbeiten, damit Vorurteile abgebaut werden, interkulturelles Lernen möglich wird und die Lebenskonzepte anderer Kulturen uns bereichern? Dazu ist meiner Meinung nach die Reflexion dreier Fragenkomplexe notwendig:

A. Stilfragen

In der Begegnung mit anderem Essen, anderer Kleidung, anderer Bauweise, anderem Verhalten z.B. beim Einkaufen ... erfahre ich Unsicherheit, evtl. Angst, denn: mein eigener Lebensstil, meine Erfahrungen und Anschauungen werden in Frage gestellt. Und so überspiele ich, trumpfe auf: die stinken, sind faul, nicht in der Lage zu organisieren ..., während wir ... oder: bei uns zu Hause aber ...

Heraus kommt ein Verhältnis von oben - wir - und unten - die -, ein Verhältnis, in dem ich zahle und dafür Leistungen erwarten kann, eben ein Verhältnis von Auftraggeber zu Diener, von Chef zu Untergebenen. Das erfahren wir hier auch, bloß daß ... Der Lehrer, die Eltern müssen recht behalten; der Arzt, der Polizist haben (immer) recht, Minister und Kanzler wissen genau, wo es lang geht; in der Entwicklungshilfe wissen unsere Experten, wo die Entwicklung lang geht. Autoritäten bleiben oben auf dem

Sockel: Verhältnisse von »Wissenden« zu »Unwissenden«, ... Und dann reden wir von Partnerschaft - z.B. zur Dritten Welt, reden wir von interkultureller Kommunikation, von Begegnung ... mit dem Chef etwa?

Lernen von (und mit) anderen Kulturen geht nur auf der Basis von gegenseitiger Wertschätzung, von Gleichberechtigung und Partnerschaft. Und Partnerschaft mit der Dritten Welt geht nur, wenn wir Partnerschaft auch bei uns versuchen.

B. Sprachfragen

Von den Germanen haben wir uns weit entfernt. Eroberungen und Unterwerfungen werden nicht mehr mit Keule und Fallgrube bewerkstelligt, sondern mit Worten: »Vaterlandslose Gesellen«, »Asylantenflut«, »Deuschtümelei«, ... bezüglich der Dritten Welt erzeugen wir zu diesem Zwecke ganze Wortgemälde: »unterentwickelt«, »Hackbauern«, »Schulden«, »Stämme«, »Stammesfehden«, »Hütten«, »Naturmenschen«, »primitive Kunst«, ... Geißler prägte das Wort: »Begriffe besetzen« und Klemperer kommt in seiner Untersuchung der Sprache des Nationalsozialismus zum Schluß: »Worte können sein wie winzige Arsendosen: Sie werden unbemerkt verschluckt, sie scheinen keine Wirkung zu tun, und nach einiger Zeit ist die Giftwirkung doch da.«

Und so reden wir die Menschen mit all diesen besetzten Begriffen dahin,

wo wir sie gerne hätten, in die Ecke der Noch-Zu-Entwickelnden.

Sprachliche Diffamierung und Abgrenzung (Ausgrenzung) verhindert interkulturelles Lernen. Sprachbilder (-raster) lenken - unbewußt - das Sehen und Einordnen. Daher ist der Bereich Sprache und ihrer Codierung (Besetzung) bewußt aufzuarbeiten.

C. Wissensfragen

Unterricht und Medien zeichnen Deutschland als »den Mittelpunkt der Welt« mit den Anhängseln USA, Japan und Rußland - evtl. noch China. Der Rest der Welt ist halt der Rest.

Fläche in km / Einwohner

BRD/DDR: 357.000 / 77.718.000

Europa: 10.532.000 / 705.000.000

USA: 9.373.000 / 243.773.000

Japan: 378.000 / 122.092.000

Sowjetunion:

22.402.000 / 284.000.000

Rest der Welt

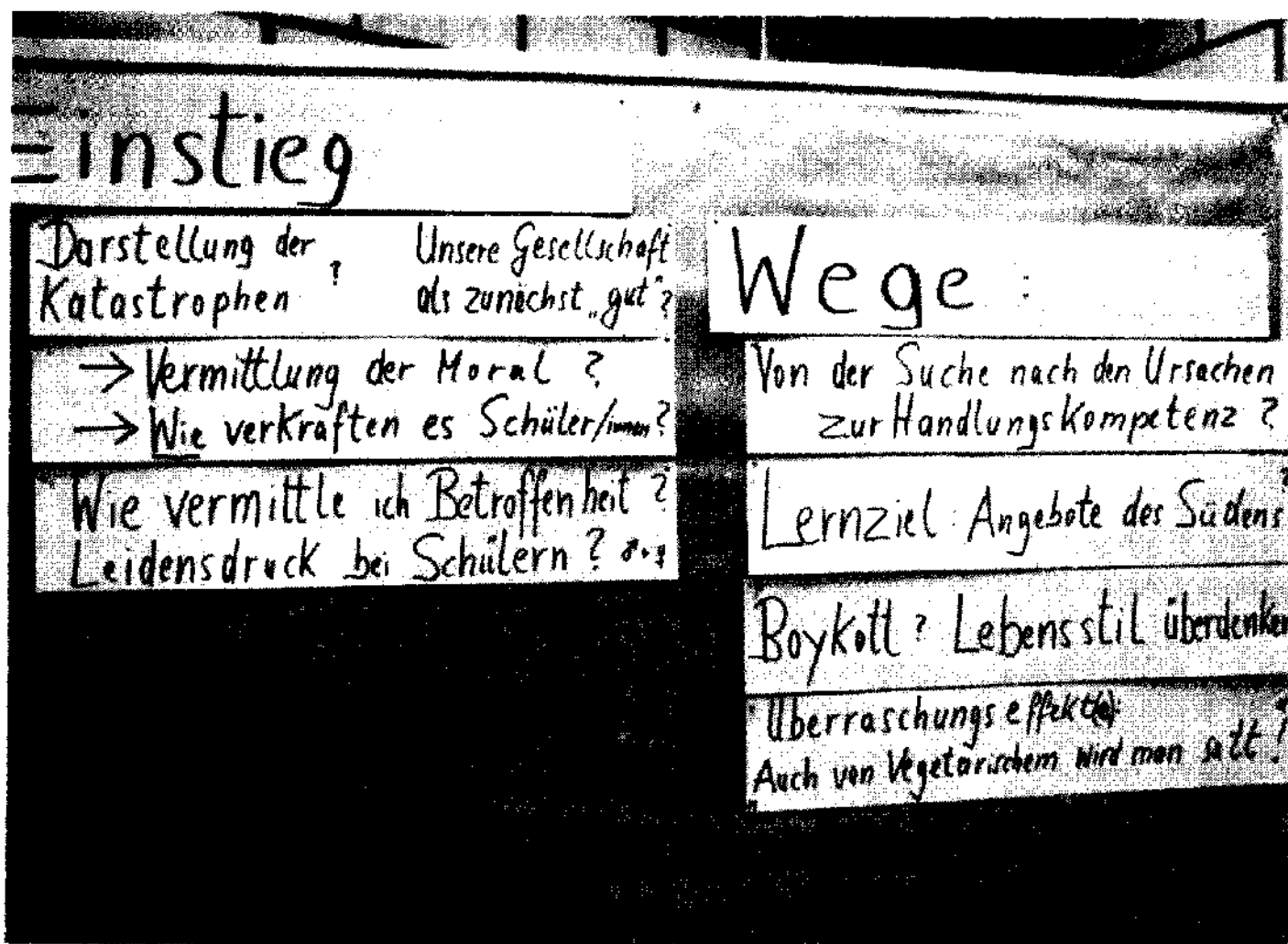
93.108.000 / 3.757.135.000

Bei dieser Wichtung kann sich nichts Wichtiges, Lern-Lohnendes im Rest (be)finden.

Läßt man sich allerdings auf eine andere Kultur ein, so stellt man mit Erstaunen fest, daß bei uns ähnlich gedacht, ähnlich interpretiert wurde und wird. »Der Gang in eine andere Kultur wird zu einem Krebsgang in die eigene Kultur« formulierte es Hagen Kordes. So wächst die Achtung vor den Kulturen - und Varianten kultureller Problemlösungen werden sicht-

bar. Sie erweitern die eigenen Handlungsmöglichkeiten - und führen damit oft zum Konflikt mit der konkreten Umwelt.

Das Kennen anderer Kulturen führt zu einem besseren (Er)Kennen und Verstehen der eigenen Kultur und erweitert die Handlungskompetenz der am Lernprozeß Beteiligten.



Bericht AG V

Team und TeilnehmerInnen diskutierten unterschiedliche Elemente und Aspekte der thematischen Vorgabe an, befaßten sich jedoch vorrangig mit den Möglichkeiten interkultureller Begegnung trotz Vorurteilen und Rassismus. Dazu gab der Referent ein erstes Impulsreferat und zu einem späteren Diskussionspunkt eine weitere vertiefende Vorgabe; außerdem wurde ein Text über Rassismus einbezogen; und last but not least konnte eine Teilnehmerin über ihr Leben als Europäerin in einem westafrikanischen Dorf berichten.

Im Anschluß an diese Beiträge und die damit direkt verbundenen Diskussionen wurden allgemeine Aspekte der Vermittlungsproblematik für LehrerInnen im Bereich Entwicklung - Unterentwicklung - Überentwicklung angesprochen.

Die Arbeitsgruppe tagte zunächst im Plenum, teilte sich dann in eine Untergruppe, die von den Erfahrungen der deutschen Frau in Westafrika hören wollte, und in eine allgemeiner am Thema diskutierende Gruppe auf, um abschließend wieder im Plenum eine Zusammenfassung aller Denkergebnisse aller TeilnehmerInnen zu versuchen.

Die beiden Referatenteile gingen von

einem Lern-Projekt für deutsche Kinder aus: »NEGA-TIEF« befaßt sich mit Vorurteilen gegenüber »dem Neger« im Alltag unserer Gesellschaft, Vorurteilen, die unsere Sozialisation bestimmen und unsere Gesellschaft stabilisieren, zum Beispiel durch Sprache. Kinder unterliegen solchen Vor(her)urteilen ebenso wie Erwachsene.

Dieses Lern-Projekt, eine Gemeinschaftsarbeit von Gerd und Regina Riepe als Eltern und der Deutschen Welthungerhilfe und dem Überseemuseum Bremen als Paten, wird bald vorliegen.

Die Diskussion über »NEGA-TIEF« führte zunächst schon einmal zu einem konkreten Vorschlag: Wenn Kinder aufgefordert werden, »einmal über den Tellerrand zu gucken« - was Motto einer Aktion ist, wie es auch selbstverständlich ist - dann kann die Begleitillustration nicht eine Sicht von oben, sondern nur ein Blick nach draußen sein. Ein Beispiel eines Vorurteils, das sich bisher unentdeckt gehalten hat.

Es wurde gefragt, ob ein Ansatz wie der von »NEGA-TIEF« nicht zu sehr unsere eigene negative Nabelschau ist, ob wir nicht zu einseitig Vorurteile bei uns suchen.

Hier kam der Bericht der deutschen Frau über ihr Leben und ihre Arbeit mit afrikanischen Menschen in Sierra Leone gelegen. Sie erzählte, wie sie - Europäerin und doch integriert - mit AfrikanerInnen lebt. Sie stellte dar, wie es auch dort Herrschaftsstrukturen und Vorurteile gibt. Normal sei in der afrikanischen wie der europäischen Gesellschaft ein Zusammenleben, das immer von Vorurteilen bedroht - und gleichzeitig gefestigt - wird. Das sei nicht wegzuidealisieren.

Diese ausführliche Darstellung aus individueller Praxis gab Anlaß zu der Frage nach der Authentizität, die deutsche LehrerInnen im Unterricht über Afrika, Asien, Lateinamerika erreichen können, über ihre inhaltliche Kompetenz im Bereich Entwicklung - Unterentwicklung - Überentwicklung. Ist das nicht alles »zu viel«, wie eine Teilnehmerin befürchtete? Das Lernprojekt »NEGA-TIEF« geht dieses Problem so an, daß von unserer Situation hier, also von den Deutschen, ausgegangen wird. Dabei sagte der Referent auch, daß man zwar Vorurteile nicht beseitigen könne, aber dennoch eine Sensibilisierung erreichen könne, die eine interkulturelle Begegnung erleichtere.

Wie kann, wie darf ich Unterricht über den Problemkomplex Entwicklung - Unterentwicklung - Überentwicklung, über Menschen in Afrika, Asien und Lateinamerika, über AusländerInnen hier bei uns und über uns machen?

Die Gruppe gab sich folgende kleine Antworten, Hinweise, Hoffnungslichter:

- Mut zur Lücke bei der inhaltlichen Arbeit haben
- entwicklungspolitische Seilschaften im Kollegium bilden; die KollegInnen ansprechen, sie ermutigen mitzumachen, die nur darauf warten, angesprochen zu werden, alleine aber weder Mut noch Energie haben
- soziales Lernen und Strukturen-Erkennen über Fakten-Lernen stellen
- Freiräume suchen, erkennen und nutzen
- Projekte - zumindest projektorientierte Arbeit - und fächerübergreifendes Arbeiten fördern
- das Angebot der Literatur aus Afrika, Asien und Lateinamerika im Fremdsprachenunterricht, zum Beispiel die New English Literatures, nutzen.

Das kann jeder und jede.

Forderungen an Schulträger und Kultusverwaltung waren:

- Förderung interkultureller Begegnung, zum Beispiel durch Nord-Süd-Schulpartnerschaften oder durch Studienaufenthalte deutscher LehrerInnen in Afrika, Asien, Lateinamerika
- LehrerInnenfortbildung in der Schulzeit.

Eine Forderung und Ermahnung an alle - die einzelnen Menschen, die

hoffentlich nicht vereinzelt sind, wie die VertreterInnen der Politik auf allen Ebenen - war:

- politischen und sozialen Freiraum in Deutschland schaffen, in dem ausländische Menschen hier ihre eigene Identität gemäß ihren Vorstellungen entwickeln können, und ihnen Möglichkeiten zur politischen Beteiligung hier geben.

Schließlich: Der Kongreß konnte aufgrund seiner Konzeption der inhaltli-

chen Arbeit der teilnehmenden LehrerInnen nur wenig Zeit bieten. Doch er bot sehr gute Möglichkeiten für Kommunikation und für Kontakte über den Kongreß hinaus. Private Kontakte zum Austausch von Information wurden für LehrerInnen aller Himmelsrichtungen Deutschlands theoretisch angesprochen und dann praktisch geknüpft.

Jürgen Jansen

für Paolo

*Weißhaariger
berühmt noch
die Blumen suchend
die neuen Bilder
die er säte
im Dornenfeld
die Wunden der Hoffnung
der sanften Hand
Begieriger
der Freiheit
so vertrauend
dem bunten Falter
dem Menschen
im Dornenfeld
der Hoffng
dem mutigen Herz*

Jürgen Jansen

AG VI
Technik, Wachstum, Fortschritt

Impulsreferat der AG VI

Dr. Horst Breier, BMZ

1

Als mich die Veranstalter vor einigen Wochen fragten, ob ich bereit sei, als Impuls-Referent in dieser Arbeitsgruppe mitzuwirken, habe ich ja gesagt.

Denn das Thema klingt auf den ersten Blick attraktiv, verblüffend einfach und handlich. Man kann damit herumspielen. Zum Beispiel so:

- Technik bringt Wachstum, Wachstum führt zu Fortschritt, oder
- Technik + Wachstum = Fortschritt, oder
- Wie muß Technik aussehen, um zu Wachstum zu führen, wie Wachstum, um Fortschritt zu bringen?
- Oder - noch kritischer - können Technik und Wachstum wirklich Fortschritt bringen?

Jetzt, nach genauerem Hinsehen, wird es deutlich: Das Thema ist nicht sehr präzise und damit eher unhandlich. Etwas überspitzt gesagt könnten wir uns genausogut das Thema Liebe, Glaube, Hoffnung vornehmen.

Vielleicht hilft es weiter, wenn wir uns fragen, was sich die Veranstalter bei diesem Thema gedacht haben, wenn sie nicht nur an Metaplan gedacht

haben? In der Einladung zu diesem Kongress steht über die Ziele der Arbeitsgruppe VI folgendes zu lesen:

- Was ist Fortschritt, wohin soll Entwicklung führen?
- Wo sind die Grenzen des Wachstums?
- Was kann der einzelne zu einer Entwicklung von Wirtschaft und Technik »nach menschlichem Maß« in der Welt beitragen?

Das also sind die Vorgaben des Veranstalters. Sehr hilfreich finde ich sie nicht. Mir ist das alles zu weit oben angesiedelt, dort, wo der Grad der Abstraktion nicht mehr die Gefahr in sich birgt, daß Meinungen durch Realitäten gestört werden können.

Helfen uns vielleicht die Materialien weiter, die Ihnen für diese Arbeitsgruppe ausgehändigt wurden, um das Thema griffiger zu machen? Ja und Nein. Nein, weil die Auswahl dieser Materialien einseitig und blauäugig ist. Das Urteil ist natürlich übertrieben, aber tendenziell doch richtig, denn der Tenor der Unterlagen lautet: es ist alles sehr schwierig und dazu auch noch ziemlich hoffnungslos. Entwicklungspessimismus mit einem Schuß Imperialismuskritik. Das jedoch macht es mir leichter,

wider den Stachel zu löcken und so der mir zugewiesenen Impuls-Funktion nachzukommen.

2

Ich will auch versuchen, uns von den schwindelerregenden Höhen der Abstraktion in die banalen Niederungen der Realität und der Praxis dessen herabzuführen, was sich Entwicklung in der Dritten Welt und Entwicklungspolitik nennt.

Hierbei scheint es mir hilfreich zu sein, einen kurzen Blick zurück in unsere eigene, deutsche oder europäische Wirtschafts- und Sozialgeschichte zu werfen. Denn ein solcher Rückblick vermittelt Einsichten, die helfen, mit dem Thema Technik, Wachstum, Fortschritt in Entwicklungsländern besser fertig zu werden:

- Wenn es heute bei uns starke Gewerkschaften, die Sozialbindung des Eigentums, soziale Sicherungssysteme, beträchtliche Fortschritte auf dem Weg zur Gleichberechtigung von Mann und Frau, Bildung für alle, vor allem aber breit gestreuten persönlichen Wohlstand gibt, ist das eine Folge der technischen Revolution, die am Beginn des Zeitalters der Industrialisierung stand und unglaubliche Wachstumskräfte freisetzte. Dabei setze ich voraus, daß die geschilderten Beispiele, also

Wohlstand, starke Gewerkschaften, Sozialbindung des Eigentums usw. von der überwältigenden Mehrheit der Gesellschaft als Fortschritt angesehen werden.

- Wenn es heute gravierende Umweltprobleme, eine bedrohliche Erschöpfung natürlicher Ressourcen, Zivilisationskrankheiten, die Gefahr gesellschaftlicher Desintegration alter Menschen usw. gibt, ist auch das eine Folge von Technik und Wachstum. Und es kann unterstellt werden, daß diese Ergebnisse mit überwältigender Mehrheit nicht als Fortschritt betrachtet werden.
- Während also ein und derselbe Prozeß gesellschaftlich als positiv wie als negativ empfundene Folgen hat, gibt es noch eine dritte Kategorie von Folgen, nämlich solche, über deren Bewertung noch kein gesellschaftlicher Konsens existiert. Ein typisches Beispiel dafür ist der Meinungsstreit über das Thema wachsende Freizeit, oder - ihnen als Lehrern besonders vertraut - über die Auswirkung der elektronischen Medien.

Schlußfolgerungen für unser Thema aus diesem kurzen Rückgriff in unsere eigene Geschichte könnten folgendermaßen lauten:

1. Technik und Wachstum sind per se weder schlecht noch gut. Es hängt ganz davon ab, was der Mensch aus ihnen und dem damit einhergehenden strukturellen Wandel macht.

2. Entwicklungsprozesse eignen sich schlecht für kurzatmige Betrachtungsweisen, da häufig erst nach längerer Zeit erkennbar wird, ob eine Folge dieser Entwicklungen allgemein als positiv oder negativ angesehen wird.

3. Auch bei Prognosen über die positiven oder negativen Folgen wirtschaftlicher und sozialer Prozesse, die noch andauern, ist Vorsicht angebracht. Jedenfalls würde sich Karl Marx gewaltig die Augen reiben, wenn er sehen könnte, wo und wie seine Theorie über die zwangsläufige Verelendung der proletarischen Massen eingetreten ist.

4. Entwicklungsprozesse sind vieldimensional. Positive und negative Folgen stehen nebeneinander, bewirken einander, kreuzen sich, heben sich gegenseitig auf und sind vor allem konkret. Je konkreter sie deshalb diskutiert werden, desto größer wird die Aussicht, die Vieldimensionalität der Entwicklungsprozesse zu begreifen.

5. Letzte und vielleicht wichtigste Schlußfolgerung: Was gerade für uns gesagt wurde, gilt auch für die Dritte Welt, umso mehr, wenn wir uns mit ihr beschäftigen, ohne sie wirklich zu kennen. Es besteht in der entwicklungspolitischen Diskussion eine gewisse Gefahr, daß wir uns unaufgefordert die Köpfe der Menschen in der Dritten Welt zerbrechen und dabei zu Urteilen kommen, über die sich

mancher Bürger dort gewaltig wundern würde.

3

Ich denke, daß wir uns dem Thema Technik, Wachstum, Fortschritt in den Ländern der Dritten Welt am besten dadurch zu nähern versuchen sollten, daß wir uns die drei Begriffe vornehmen und uns immer wieder ins Gedächtnis rufen, sie möglichst auch mit den Augen der Menschen in der Dritten Welt zu sehen. Der Schlüsselbegriff ist m.E. Technik.

Die Entwicklungsländer sind nicht techniklos. Sie verfügen über Technik so wie wir. Nur handelt es sich in der Regel um einfache und damit durchschaubare Technik. Und es handelt sich häufig um unterlegene Technik. Die Handhacke z.B. kratzt die Krume auf dem Feld nur leicht auf. Der Ochsenflug dagegen greift schon sehr viel tiefer und der Motorflug noch tiefer. Oder anders ausgedrückt: Der jeweils qualitative Sprung besteht darin, daß Muskelkraft durch Tierkraft und Tierkraft durch Motorenkraft ersetzt wird. Eine solche Abfolge technischer Verbesserungen bedeutet in der Regel höhere Erträge und damit ökonomisches Wachstum. Doch bedeutet diese Abfolge auch Fortschritt?

In vielen afrikanischen Gesellschaften bearbeitet die Frau die Äcker, sie ist Produzentin. Die Erlöse aus die-

ser Arbeit gehören der Frau und verschaffen ihr ökonomisches Gewicht in der Gesellschaft. Die Einführung der Ochsenanspannung kann hier grundlegende Veränderungen bewirken. Eignet sich der Mann diese neue Technik an, z.B. weil er die Zielgruppe eines Entwicklungsprojektes ist oder weil die Frau aufgrund ihrer anderen Verpflichtungen nicht in der Lage ist, sich zwei oder drei Wochen in ein Ausbildungszentrum zu begeben, wo die Ochsenanspannung gelehrt wird, verändert sich die Stellung der Frau. Sie verliert an ökonomischer Bedeutung, wird abhängiger, obwohl der allgemeine Wachstumseffekt aufgrund verbesserter landwirtschaftlicher Produktionsmethoden eintritt. In diesem Fall wird Technik für die Frauen zur Bedrohung, obwohl wir mehr Zeit der Frauen für Haushalt und Kinder und weniger knochenbrecherische Arbeit für sie wohl eher positiv einschätzen würden. In Kamerun, in dem diese Situation zu entstehen drohte, haben die Frauen sich zusammengeschlossen und darauf bestanden, daß sie in der Technik der Ochsenanspannung unterrichtet werden. Ist das eine Reaktion, bei der man von Fortschritt sprechen kann?

Es gibt zahllose Beispiele, die zeigen, daß Technik selten nur gut oder nur schlecht ist. Wird ein Slumgebiet mit sauberem Trinkwasser versorgt, so bedeutet dies für die Bewohner schnelle und nachhaltige Verbesserung der Gesundheit mit all dem, was

daran hängt, wie weniger Ausgaben für ärztliche Behandlung und Medizin, weniger Einkommensverluste durch krankheitsbedingten Ausfall usw. Wurde dieser Slum vorher von Wasserträgern mit dem nötigen Wasser versorgt, bedeutet die neue Technik für diese Gruppe von Menschen Verlust ihrer Einkommensquelle. Was sich für den einen als Fortschritt darstellt, ist für den anderen ein Rückschritt. Das kann zu heftigen Auseinandersetzungen führen. So ist es vorgekommen, daß bei Projekten der geschilderten Art die Pumpen und Verteilungsstellen immer wieder zerstört wurden. Wir kennen dies im übrigen aus unserer eigenen Wirtschafts- und Sozialgeschichte, als mechanische Webstühle anfangs zerschlagen wurden.

Es gibt die Spritzmaschine, die pro Tag Tausend Paar preiswerte Sandalen aus Plastik herstellt, die im ganzen Lande vertrieben werden und die sich der größte Teil der Bevölkerung leisten kann. Die Maschine macht aber gleichzeitig Hunderte Schuhmacher arbeitslos, trägt womöglich zum Aussterben eines Handwerks bei. Es gibt die Brücke über den Fluß, die die Fährleute überflüssig macht, aber den Bauern auf der anderen Seite des Flusses erlaubt, schnell und mit genügend frischer Ware die Märkte der Städte zu erreichen. Die Einführung neuer Techniken verändert die geschlechterspezifische Arbeitsteilung, häufig zuungunsten der Frauen, die da-

durch »hausfrausiert« werden. Das ist ein Prozeß, der im 19. Jahrhundert auch in unserer Gesellschaft stattgefunden hat und im Grunde erst jetzt wieder rückgängig gemacht wird.

Technik fasziniert die Menschen in Entwicklungsländern genauso wie bei uns. Der einzige Unterschied ist wahrscheinlich der, daß bei uns die Reizschwelle höher liegt. Es muß schon ein sehr ausgefallenes Motorrad, Auto oder sonstiges technisches Wunder sein, das uns aus der Reserve lockt. Die Menschen in den Entwicklungsländern sind weniger verwöhnt. Wie sehr sie durch Technik fasziniert sind, zeigen die von Kindern und Erwachsenen mit oft einfachsten Mitteln nachgebastelten technischen Geräte wie Schiffe, Flugzeuge, Autos, oder - je nach Situation - auch Waffen aller Art. Hin und wieder gibt es bei uns Ausstellungen solcher selbstgebastelten Spielzeuge aus Entwicklungsländern. Sie sind sehr sehenswert, weil sie zeigen, wie unkompliziert und beinahe fröhlich das Verhältnis zur Technik in der Dritten Welt ist.

Mancher Entwicklungsstrategie bei uns - so auch in einer der Unterlagen in der Tagungsmappe - würde die naive Nachbildung eines Hubschraubers als »kulturellen Kamikaze der Dritten Welt« bezeichnen, einen »Prozeß der Gleichschaltung« darin sehen und »unkritischen Kult der Entwicklung« dahinter vermuten. Ich denke, so einfach kann man sich die

Sache nicht machen. Wer Technik im Überfluß besitzt und genau weiß, daß er auf Technik nie verzichten muß - im übrigen auch gar nicht verzichten kann - hat es natürlich einfach, Technik anderswo zu kritisieren oder zu verteufeln.

Neue Techniken in den Entwicklungsländern bedeuten häufig mehr Wachstum, zugleich aber auch Änderungen der gewachsenen ökonomischen und sozialen Strukturen, also struktureller Wandel, bei denen es meistens Gewinner und Verlierer gibt. Didaktisch ist es wichtig zu unterstreichen, daß viele dieser strukturellen Wandlungsprozesse durchaus mit dem vergleichbar sind, was sich in den letzten 200 Jahren bei uns abgespielt hat. Die Erfindung der Dampfmaschine durch James Watt und die Auswirkungen dieser Erfindung auf unsere eigene Wirtschafts- und Sozialgeschichte, auf die ich eingangs hingewiesen habe, haben vieles gemein mit dem, was Technik in den traditionellen Gesellschaften der Entwicklungsländer bewirkt, negativ wie positiv.

4

Ist das Thema Technik schon schwierig genug, wenn auch didaktisch wohl am ehesten zu bewältigen, so schafft das Stichwort Wachstum noch größere Probleme. Wachstum ist eine ökonomische Größe, deren Messung nicht unumstritten ist.

Wachstum drückt sich normalerweise in kleinen, einstelligen Zahlen aus, mit denen der einzelne nicht viel anfangen kann, weil Wachstum nur ganz selten schnell und unmittelbar im persönlichen Erfahrungsbereich spürbar ist. Wachstum ist kein Selbstzweck. Wachstum schafft die ökonomischen Voraussetzungen, neue Aufgaben anzugreifen oder bestehende zu erweitern. Das gilt für den Staat genauso wie für den Unternehmer oder den Privatmann. Der Häuslebauer, selbst der entschiedenste Wachstumsgegner, baut seine Finanzierungskonstruktion immer auf der Annahme von Wachstum in seinem Familienbudget auf.

Wachstum ist, ich wiederhole es, kein Selbstzweck. Wachstum darf deshalb auch nicht um jeden Preis angestrebt werden. Wenn der Anteil der Reparaturleistungen am Wachstum - von der Autoreparatur über die medizinische und ökologische bis hin zur sozialen Reparatur - kontinuierlich und womöglich sogar überproportional zunimmt, dann kann mit der Wachstumsstrategie nicht mehr alles stimmen. In den Entwicklungsländern erleben wir das jeden Tag. Wachstum um jeden Preis, damit die Schulden getilgt, zumindest jedoch die Zinsen für die Schulden gezahlt werden können, bedeutet Vernichtung ökologischer Grundlagen, Abholzung von Regenwäldern, Zerstörung der Umwelt, soziale Desintegration. Während der Club of Rome die Grenzen des Wachstums noch in der

Endlichkeit der natürlichen Ressourcen vermutete, hat sich heute die Meinung durchgesetzt, daß diese Grenzen in der Vernichtung der natürlichen Lebensgrundlagen der Menschheit zu sehen sind. Nicht die Angst, daß die Erdölvorräte eines Tages erschöpft sein könnten, stimmt heute in erster Linie sorgenvoll, sondern die Angst, daß vor der Erschöpfung der Erdölvorräte die Verbrennung fossiler Brennstoffe die Atmosphäre so aufgeheizt hat, daß menschliches Leben auf unserem Planeten schwierig wird.

Auch für Wachstum gilt, was schon für die Technik gesagt wurde: es ist per se weder schlecht noch gut. Wirtschaftliche Entwicklung ist ohne Wachstum nicht vorstellbar. Doch Wachstum um jeden Preis kann letzten Endes wirtschaftliche Entwicklung zerstören. Und es gilt, was bei Technik gesagt wurde: Wer wie wir keine Sorgen mit seinem wirtschaftlichen Wachstum hat, wer die jährlichen Meldungen über reale Wachstumsraten als selbstverständlich empfindet, kann es sich locker erlauben, Wachstumskritiker zu werden, vor allem gegenüber Wachstum in anderen Teilen der Welt. Vielen Entwicklungsländern steht wirtschaftlich das Wasser bis zum Halse. Sie brauchen Wachstum, wenn es mit ihnen nicht weiter bergab gehen soll. Für sie ist Wachstum häufig eine Frage von Leben und Tod. Die Ölpreisex-
plosion infolge der Golfkrise macht die ökonomische Verletzbarkeit

wachstumsschwacher Entwicklungsländer wieder drastisch deutlich.

5

Bleibt das Stichwort Fortschritt, das am allerschwierigsten ist, weil es kaum objektive Maßstäbe dafür gibt, was Fortschritt ist. Fortschritt ist immer auch eine Frage der Bewertung durch den einzelnen, durch die Gesellschaft oder einzelne gesellschaftliche Gruppen. In diese Bewertung fließen persönlicher Hintergrund und Biographie, moralische, ethische, ideologische und politische Überzeugungen, soziale Stellung, Religion sowie Hoffnungen und Ängste ein. Während für den einen die Vorstellung einer multikulturellen Gesellschaft in Deutschland Fortschritt bedeutet, empfindet der andere dabei massive Ängste. Sieht man genauer hin, wird man z.B. feststellen, daß der positiv Eingestellte kaum in seiner wirtschaftlichen und sozialen Stellung durch zuziehende Ausländer gefährdet werden kann, während der verängstigte durchaus mit einer solchen Gefährdung rechnen muß.

Jean-Jacques Rousseau hat gesagt: »Ursprünglich war der Mensch glücklich«. Diese Vorstellung vom zwar primitiven, aber glücklichen Menschen geistert bis heute in den Köpfen herum. Sie hat aber nie zu erklären vermocht, warum angeblich glückliche Menschen immer Verän-

derungen anstrebten, notfalls sogar mit Gewalt. Auch wenn wir über die Dritte Welt reden, taucht häufig das Klischee vom braven, guten, glücklichen Wilden auf, der nur durch die Einflüsse von außen aus diesem Glücksgefühl herausgerissen wird, Ansprüche stellt und Forderungen erhebt. Diese Gartenlaubensicht der Dinge stimmt heute genauso wenig wie früher.

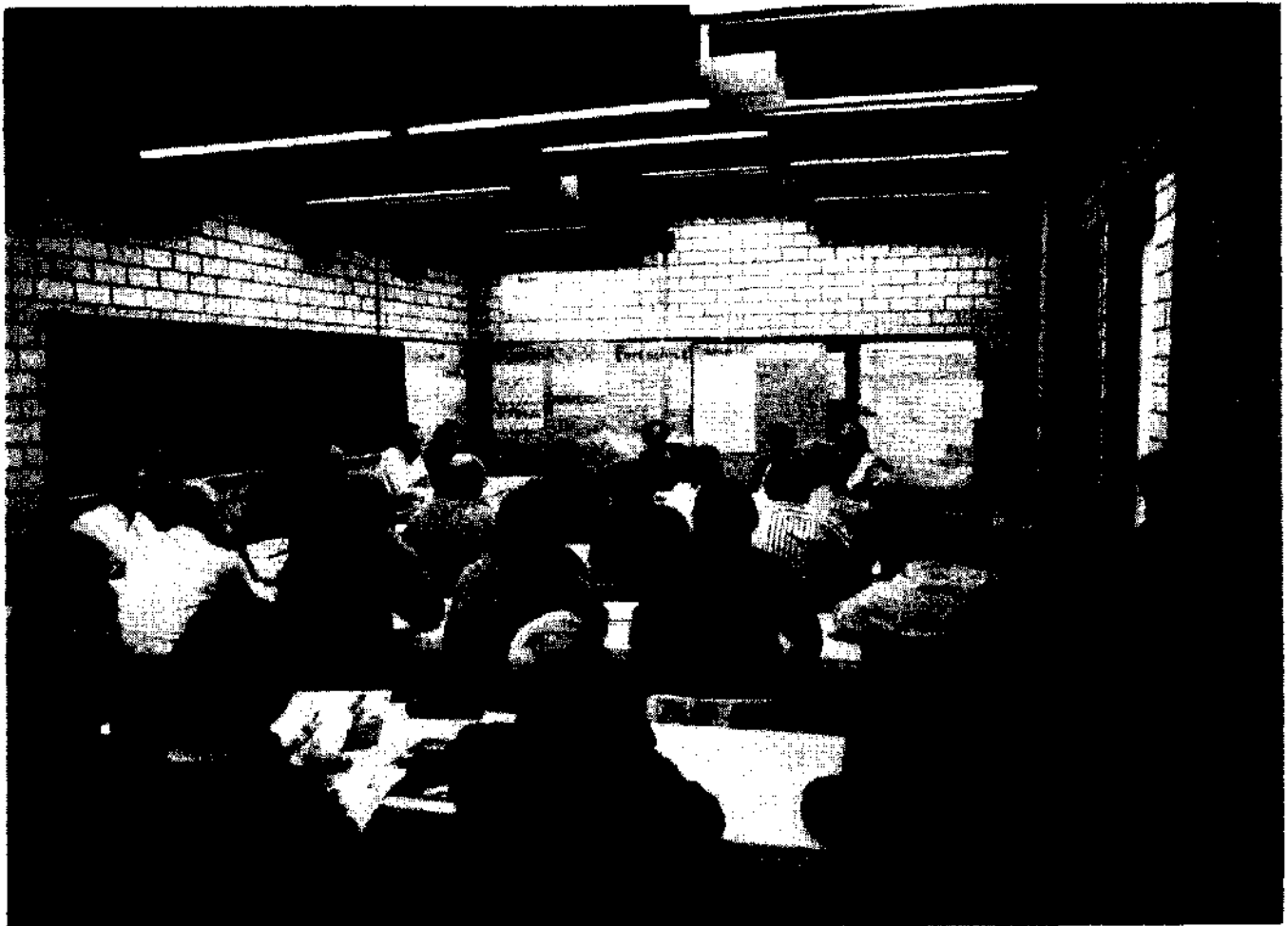
Fortschritt - das zeigt die Geschichte - ist immer eine Folge von Unzufriedenheit mit dem Bestehenden, von Auseinandersetzung und Kampf. Das gilt für den Aufstand der Plebejer im alten Rom genauso wie für die Durchsetzung der 35-Stunden-Woche bei uns. In den letzten Tagen war in der Presse zu lesen, daß es in Neu Delhi zu Studentenunruhen gekommen ist. Der Grund dafür: Die Regierung hat beschlossen, die Quoten für die Aufnahme Unberührbarer in den Staatsdienst zu erhöhen. Dagegen richteten sich die Proteste anderer Kasten, denen dadurch Plätze im Staatsdienst weggenommen werden sollen. Fortschritt hängt also auch eng mit ökonomischen Fragen zusammen.

Schließlich, so denke ich, hat Fortschritt etwas mit Utopie zu tun, mit Utopien, die aus der Analyse bestehender, als unzureichend empfundener Verhältnisse entwickelt wurden und werden. Ohne die zunächst utopischen Vorstellungen der Aufklärer über die Souveränität des Volkes und

die Gleichheit aller Menschen sind die bürgerlichen Revolutionen in Europa, die Abschaffung der Sklaverei, die Gleichberechtigung der Frau und die Dekolonisierung der Dritten Welt nicht denkbar. Utopien entwickeln mächtige Antriebskräfte. Hinter dem, was in diesen Tagen in Neu Delhi geschah, steht Mahatma Gandhis Utopie von einer kastenlosen indischen Gesellschaft.

Wir sind jetzt wieder ein gutes Stück in die dünne Höhenluft der Abstrak-

tion hinaufgeklettert. Mir ging es darum, einleitend unser Drei-Wort-Thema so auszuleuchten, daß die Mehrdimensionalität und die Buntheit des Themas deutlich wird. Manche nennen das problematisieren. Einen Faden der Ariadne durch das thematische Labyrinth kann ich Ihnen leider nicht bieten. Ich hoffe jedoch, mit dieser Einleitung zu möglichst lebendigen Diskussionen in unserer Gruppe beigetragen zu haben.



Bericht der AG VI

A. Die Arbeitsgruppe hatte Vorgaben (Fragen), die nicht alle zu erfüllen waren:

1. Nicht alles, was die Veranstalter sich als Ergebnis der AG's erhofften, Antworten auf die Fragen
 - wie Themen vermittelt werden können
 - nach den Wahrnehmungsmustern
 - nach den Gründen für Lernblockaden
 - der Forderungen nach inhaltlichen Änderungen in Lehrplänen konnten wir auch leisten.

Dazu war die zur Verfügung stehende Zeit zu kurz.

B. Zu den Ergebnissen:

1. Es besteht jenseits des Spezialthemas Technik, Wachstum, Fortschritt ein weiter Konsens über das, was mit dem Stichwort Paradigmawechsel zusammengefaßt wird:
 - Es gibt nur noch »Eine Welt«, deren Probleme unteilbar als Querschnittsthema der Gesellschaft behandelt werden können und behandelt werden müssen.
 - Die Wendung von der »Wohltätigkeit zur Gerechtigkeit« impliziert, daß Strukturen »unserer« bun-

desrepublikanischen Wirklichkeit thematisiert werden müssen.

- Das ergibt die Wende des analytischen Blicks und des handelnden Zugriffs nach innen, auf uns selbst; auf unsere wirtschaftlichen Strukturen, politischen Verhältnisse, auf unser Verhalten im Alltag selbst.

2. Es stellt sich heraus, daß Fortschritt um die Problemebene Energie zu erweitern ist:

(Die inhaltliche Erläuterung kann hier nicht vorgetragen werden: der erhellende Einfluß des Treibhauseffektes kann sicher nicht für den Paradigmenwechsel mit verantwortlich gemacht werden.)

Eine mit der »Einen Welt« schonend umgehende, solidarische, eine energieschonende Lebensweise setzt auch ethische Grundsatzentscheidungen bei uns selbst voraus.

C. Drei Ebenen von Empfehlungen

Adressat von Empfehlungen bzw. Forderungen ist zuerst einmal

1. die Schule, d.h. wir selbst im Berufsalltag

für diese Ebene werden die Empfehlungen formuliert:

- a. Technik, Wachstum und Fortschritt als problematische Einheit in

einem handlungsorientierten Unterricht fächerübergreifend einzubringen.

b. Dabei sollen die Leitfragen sein:

- Welche Technik wird wo, von wem, zu welchem Zweck eingesetzt? Was sind die Folgen, Nebenwirkungen und Kosten?
- Welche Forderungen sind an eine ökologische, global akzeptable und menschenwürdige Technologie zu stellen?

c. Auf konkrete Unterrichtsthemen kann ich an dieser Stelle nicht eingehen, über das Stadium der Ideensammlung konnten wir in der Zeit nicht hinaus noch Unterrichtseinheiten entwickeln. Das wollen wir aber, und zwar mit den Vorgaben:

Strukturen sollen erkannt, Strukturen aber auch verändert werden.

»Unser« Wachstum in Energieverbrauch und die damit zusammenhängende globale ökologische Gefährdung auf Kosten der Einen Welt ist Anlaß zu kritischer Reflexion über den Wachstumsbegriff überhaupt, über unsere Technikfaszination, über die ethischen Grundlagen unseres Fortschrittsbegriffs. D.h.:

Technikeinsatz soll als Ergebnis historischer, ökonomischer, sozialer und kultureller Entwicklungen in Nord und Süd begriffen und damit gestaltbar, erfahrbar werden.

Deshalb muß unsere Kultusbürokratie Voraussetzungen schaffen bzw. Hilfestellungen geben.

2. Die zweite Gruppe von Empfehlungen bzw. Forderungen richtet sich an die Schulbürokratie, die Kultusministerien in den Bundesländern.

Wir formulieren für diese Ebene die Empfehlungen:

a. Verstetigung der Arbeit

- in Kongressform
- der regelmäßigen Lehrerfortbildung
- der Lehrerausbildung

Die hier angefangene Arbeit muß auf Länderebene, in kleinerem Kreis fortgeführt werden.

Die Fortbildungsveranstaltungen für »Multiplikatoren«, die es in Bayern gibt, sollen ihr Themenangebot auf die Themen der Einen Welt erweitern.

b. Vernetzung der Eine-Welt-Arbeit

Die Kultusministerien werden aufgefordert, die Vernetzung der Eine-Welt-Arbeit, insbesondere die Zusammenarbeit mit Bürgerinitiativen, NRO's, Dritte-Welt-Läden zu fördern und zu ermutigen.

c. Verankerung in den Rahmenrichtlinien

Die Reflexion über Technik, Wachstum, Fortschritt, über die Eine Welt soll in den Rahmenrichtlinien verankert werden; und zwar

1. fächerübergreifend
2. nicht eurozentrisch, sondern bezogen auf die Eine Welt

d. Ermöglichung solidarischer Unterrichtsformen

Themen der weltweiten Solidarität

lassen sich nur in solidarischen Unterrichtsformen glaubwürdig verankern. Unterrichtsformen wie die »offene Schule«, die Kooperation zwischen Fächern (und Kollegen/innen) darf nicht an Ausnahmeschulen oder Sonderveranstaltungen delegiert werden. Dazu brauchen die Schulen offizielle Rückendeckung, Ermutigung und Freiraum.

e. Lehreraustausch in Nord-Süd-Richtung

Nicht nur mit Frankreich, England und anderen Ländern des reichen Nordens - sondern auch in der Nord-Süd-Achse sollen institutionell gefördert werden.

f. Lehrereinstellung

Guter Unterricht verlangt, daß es Kollegen und Kolleginnen gibt, die ihn erteilen. Dazu müssen sie erst einmal eingestellt werden.

3. Zuletzt die Ebene des Bundes, der Politik des BMZ bzw. der Bundesregierung

Bildungsarbeit kann längerfristig nur Erfolg haben, wenn ihre Ziele und ihre Ergebnisse nicht immer wieder von anderen auf Politikebene konterkariert wird. Deshalb

a. fordern wir das Bundesministerium

für wirtschaftliche Zusammenarbeit auf, die Bildungsarbeit für die Eine Welt politisch und fachlich zu unterstützen. Wür würden uns auch über etwas mehr Konfliktbereitschaft mit anderen Ressorts freuen. Die Wendung nach innen, das Verständnis, daß Entwicklungspolitik bei Strukturveränderungen hier anzusetzen hat, muß auch in der Arbeit des BMZ nachvollziehbar sein;

b. fordern wir die Bundesregierung auf, ihren Wachstumsbegriff kritisch zu überdenken. Mit Brutto-Sozialprodukt-Zahlenwerken erfolgreiche Regierungsarbeit zu behaupten, entspricht wohl nicht mehr dem Problembewußtsein;

c. fordern wir die Bundesregierung exemplarisch zu einer glaubwürdigen und dem Erkenntnisstand entsprechenden Politik des Energiesparens auf.

d. fordern wir einen »Tag der Einen Erde«. Das muß kein Ersatz für den »Tag der Einheit« sein, aber ein besonderer Tag, der sonntags ruhig autofrei sein dürfte, könnte für unsere Bildungsarbeit eine erfreuliche Rückendeckung sein.

Thomas H. Meyer

AG VII
Schulden, Märkte, Handelsschranken

Impulsreferat der Arbeitsgruppe VII

Ludgera Klemp

1. Schuldenberge - the limit is the sky!

Mit dem oft zitierten »verlorenen Jahrzehnt« werden die sozialen und wirtschaftlichen Auswirkungen der Verschuldungskrise sowie der fallenden Weltmarktpreise für Rohstoffe zusammengefaßt. Die meisten Länder der Dritten Welt stecken in einem Dreieck, bestehend aus Schuldenlast, Verfall der Rohstoffpreise und zunehmendem Protektionismus der Industrieländer. Das Tempo der Verschuldung hat sich in den letzten Jahren zwar verlangsamt, doch haben die Schulden der Dritten Welt die Rekordsumme von 1.300 Mrd. US-Dollar erreicht.

Vor diesem Hintergrund überrascht es nicht, daß der Anteil südlicher Länder am Welthandel zurückgeht. Insbesondere die afrikanischen und lateinamerikanischen Länder haben an Gewicht verloren, denn ihr Anteil am Welthandel ist in den letzten Jah-

ren um die Hälfte zurückgegangen - trotz der Hochkonjunktur in Industrieländern. Zugleich sind diese Länder gezwungen, einen wesentlichen Teil ihrer Ausfuhrerlöse (im Schnitt ein Drittel) für den Schuldendienst aufzubringen. Im Verhältnis zu den Exporteinnahmen nimmt die Höhe des Schuldendienstes ständig zu. Das Zusammenwirken all dieser Faktoren hat seit Mitte der 80er Jahre einen Nettokapitaltransfer von Süd nach Nord eingeleitet.

Weltwirtschaftliche Entwicklungen dürfen nicht darüber hinwegtäuschen, daß eine Reihe von Ursachen der Verschuldungskrise in den Schuldnerländern selbst liegen, wie z.B. kreditfinanzierte Großprojekte von zweifelhaftem Nutzen, Rüstungsimporte und Devisenabfluß durch Kapitalflucht. Werden beide Seiten der Bilanz zwischen Banken und der Dritten Welt (einschließlich Öl- und Schwellenländern) verglichen, so sind die Schulden nahezu

gleich den Einlagen bei westlichen Banken.

2. »Exportieren« lautet die Devise - aber wohin?

Die südlichen Länder benötigen dringend Devisen, um ihre Schulden abzubauen und erforderliche Importe finanzieren zu können.

Die massive Verschuldung hat viele Länder gezwungen, ihre Produktion für den Export zu erhöhen. Auch weiterhin hängen 84 Länder der Dritten Welt bei über der Hälfte ihrer Devisenerlöse von Rohstoffen ab. Die Strukturanpassungspolitik von Internationalem Währungsfonds und Weltbank sieht diese Form der Weltmarktintegration vor, die an die Entwicklungsstrategien der 50er und 60er Jahre anknüpft. Exportwachstum wird als Motor der Entwicklung betrachtet, so daß der Druck auf die schrankenlose Ausbeutung der Ressourcen zusätzlich erhöht wird. Unbeantwortet von den Entwicklungsstrategen bleibt jedoch die Frage, wohin insbesondere traditionelle und industriell verarbeitete Exportgüter importiert werden sollen.

Aus Furcht vor den Auswirkungen billiger Einfuhren aus den südlichen Ländern auf ihre Märkte erschweren viele Industrieländer den Zugang zu ihren Märkten durch verstärkte Einfuhrbeschränkungen (höhere Zölle, Mengenbeschränkungen und Quali-

tätsauflagen). Über 600 nichttarifäre Handelsschranken sind inzwischen bekannt.

Die Einnahmeverluste der Dritte-Welt-Länder durch Handelsschranken sind nach Expertenschätzung so hoch wie das gesamte internationale Hilfsvolumen. Zugleich existieren gestaffelte Zölle für weiterverarbeitete Produkte, für Importe aus den südlichen Ländern in die Industrieländer (Stammholz ohne Zoll, Schnittholz 10 Prozent, Möbel 30 Prozent), die die Ausfuhrerlöse zusätzlich verringern. Die Welthandelsströme bewegen sich vor allem zwischen den Industriestaaten und der Weltmarkt organisiert sich zunehmend ohne die Ärmsten unter den Ländern der Dritten Welt.

Ein besonders prominentes Beispiel für protektionistische Praktiken ist die EG-Agrarmarktordnung. Importe aus Drittländern in die EG werden erschwert und gleichzeitig trägt die Praxis der Exportsubventionen dazu bei, die Weltmarktpreise niedrig zu halten und damit die Förderung einer nationalen und konkurrenzfähigen Produktion in den Ländern der Dritten Welt zu erschweren. Viele Handelsexperten fordern die konsequente Ausweitung der GATT-Regeln auf die Landwirtschaft, d.h. eine weitgehende Liberalisierung des Welthandels mit Agrarprodukten, worüber z.Z. auch im Rahmen der Uruguay-Runde verhandelt wird.

Insgesamt haben sich die weltwirt-

schaftlichen Rahmenbedingungen vieler Länder weiter verschlechtert. Die Schuldenkrise bleibt ungelöst, der Nettokapitalabfluß aus der Dritten Welt hält an und die Austauschbedingungen im Welthandel entwickeln sich zu Ungunsten der ärmsten Ländern unter den südlichen Ländern (LDC).

3. »The newly poor« - Der Preis des Schuldenmanagements

Die meisten Schuldnerstaaten setzen inzwischen die in den Strukturanpassungsmaßnahmen von Internationalem Währungsfonds und der Weltbank verordneten tiefgreifenden Wirtschaftsreformen um:

- Maßnahmen zur Begrenzung des staatlichen Haushaltsdefizits durch Reduzierung öffentlicher Ausgaben (Kürzung von Subventionen, Preiserhöhung für öffentliche Dienstleistungen, Personalabbau im öffentlichen Sektor)
- Maßnahmen zur Steigerung des Exports und Begrenzung des Imports, durch Abwertung der nationalen Währung, damit Exporte billiger und Importe teurer werden
- Beschränkung des Geldangebots (z.B. Lohnstopp) und des Kreditangebots sowie Freiräume der Zinssätze
- Liberalisierung des Außenhandels und Zahlungsverkehrs.

Mit der Umstrukturierung der Staatsausgaben verschärfen sich Armut und Unterernährung zusätzlich, denn die effektiven Umschichtungen gehen zu Lasten der Sozialausgaben. Die Diskussion über die sozialen und wirtschaftlichen Folgen der Strukturanpassungspolitik wurde von UNICEF mit der 1987 vorgelegten Untersuchung »Anpassung mit menschlichem Gesicht« eingeleitet. In dieser Studie macht UNICEF auf provozierende Wirkungszusammenhänge aufmerksam. Am Beispiel einzelner Länder wurde festgestellt, daß ein plötzlicher Anstieg der Lebensmittelpreise bei stagnierenden Realeinkommen mit einer zweimonatigen Verzögerung zu einem Anstieg der Sterberaten führt. Weiterhin wurde in den untersuchten Ländern eine sinkende Nahrungsaufnahme bei den unteren Einkommenschichten beobachtet.

Entsprechend den strukturellen Ursachen der Armut werden im Human Development Report (1990) die Armen verschiedenen Kategorien zugeordnet. Als »newly poor« werden die unmittelbaren Opfer und Leidtragenden der Strukturanpassungsmaßnahmen von IWF und Weltbank bezeichnet. Unter diesen sind Frauen, Kinder, Alte und Kranke durch die Folgen der Strukturanpassungspolitik besonders stark belastet. In den Bereichen Gesundheit, Ernährung, Wohnung, Arbeit und Bildung erfolgen erhebliche Einbrüche, so daß Konsum- und Verbraucherniveau

nicht aufrechterhalten werden können. Zugänge zu Lebenschancen und Menschenrechten werden weiter differenziert und die Unterschiede bestehen nicht nur zwischen Arm und Reich, ländlichen und städtischen Gebieten, sondern auch zwischen Männern und Frauen.

Im Schuldenkontinent Lateinamerika sind es die Frauen in den Armutsvierteln der Städte, die von den Auswirkungen am stärksten betroffen sind. Denn sie sind für das Überleben ihrer Familien verantwortlich. Einsparungen im Bildungs- und Gesundheitswesen, Kürzungen von Subventionen für Grundnahrungsmittel und öffentliche Dienstleistungen werden auf ihren Rücken ausgetragen. Wenn staatliche Gesundheitsleistungen knapper und einkommensabhängig werden, fällt es Frauen zu, Kranke und Alte zu versorgen - häufig auf Kosten ihrer eigenen Gesundheit. In Chile wurden z.B. Schulspeisungen in den staatlichen Schulen abgeschafft, in Uruguay, Ghana, Jamaica die kostenlose Schwangerschaftsvorsorge gestrichen. Um die tägliche Ernährung ihrer Familie sicherzustellen, müssen Frauen mehr Arbeit und Zeit aufwenden. Beispielsweise sammeln Frauen in den Städten wieder Brennmaterial, weil die Brennstoffe zum Kochen zu teuer geworden sind. Um Energiekosten einzusparen, werden Trinkwasser nicht mehr abgekocht und Lebensmittel nicht mehr ausreichend gegart, - mit der Folge von ansteigenden In-

fektionskrankheiten. Selbst im neuen Weltentwicklungsbericht der Weltbank ist der Zusammenhang zwischen gesamtwirtschaftlicher Anpassung und Unterernährung am Beispiel der Armutsviertelbewohner in Guayaquil (Ecuador) dokumentiert:

»Die Eßgewohnheiten änderten sich: Die Haushalte verbrauchten viel weniger Milch, Fisch, Eier und frisches Obst, gingen von Kartoffeln zu Bananen über und ließen in einigen Fällen Mahlzeiten ausfallen - zunächst das Abendessen, dann das Frühstück. Eine Untersuchung von Kindern in einem örtlichen Gesundheitszentrum kam 1988 zu dem Ergebnis, daß 80 % an Unterernährung litten.« (Weltbank 1990: S. 126).

Sinkende Ausgaben im Bildungssektor, die sich mit Einführung bzw. Erhöhung von Schulgebühren oder Abgaben für Lehrergehälter und Material verbinden, sind in ihren Auswirkungen auch nicht geschlechtsneutral. Die Erfahrungen zeigen, daß Mädchen die ersten sind, die nicht mehr zur Schule geschickt werden.

Armut ist ein Bezugsbegriff, weil seine Definition ein gegenüber, eine Vergleichsgröße voraussetzt. Das Gesicht der Armut ist weiblich: Frauen sind ärmer als Männer, der Anteil der Frauen unter der Armutsbevölkerung nimmt zu, ebenso wie die Anzahl der Haushalte, die von Frauen angeführt werden. Zusammenfassend ist festzustellen, daß sich in den Schuldenökonomien die Arbeitslast

von Frauen erhöht, ihr relativer Zugang zu Wirtschaftsressourcen abnimmt, ihr Gesundheitszustand, ihre Ernährungs- und Bildungssituation sich relativ, wenn nicht sogar absolut verschlechtert.

4. Menschenrechte - ein Privileg der Reichen?

Wenn es um die Frage der Menschenrechte geht, haben wir - besonders nach den Demokratisierungsprozessen in Mittel- und Ost-Europa - hauptsächlich die Menschenrechtssituation in Ländern der Dritten Welt im Blick. Oftmals zu Recht, weil zivile und militärische Diktaturen die Menschenrechte in extremster Form mißachten, Menschenleben fordern, Menschen unschuldig in Gefängnissen halten oder Millionen von Menschen das Schicksal von Flüchtlingen aufzwingen.

Die Forderung nach Einhaltung der Menschenrechte ist von elementarer Bedeutung, weil darauf alle weiteren politischen, wirtschaftlichen und sozialen Forderungen aufbauen. Mit Verabschiedung der beiden internationalen Menschenrechtspakte (1966), dem Zivil- und Sozialpakt, sind die Menschenrechte unwiderruflich auf die Tagesordnung der Weltgeschichte gesetzt worden. Wie ein Bumerang kehrt jetzt die von Europa ausgehende Menschenrechtsidee als doppelte Herausforderung in be-

zug auf kodifizierte und völkerrechtlich anerkannte Rechte zurück. Angesprochen sind in diesem Zusammenhang der garantierte Grundbedarf des Menschen bzw. des Rechts eines jeden, »vor Hunger geschützt zu sein« und das Selbstbestimmungsrecht der Völker. Beide Rechtsnormen sind im Pakt über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte (Sozialpakt) als Menschenrechtsforderung angenommen, der von der Generalversammlung der Vereinten Nationen 1966 verabschiedet wurde und zehn Jahre später in Kraft trat. Durch die verheerenden Auswirkungen der Strukturanpassungspolitik werden sie zurückgewiesen:

a) »In Anerkennung des grundlegenden Rechts eines jeden, vor Hunger geschützt zu sein, werden die Vertragsstaaten einzelne und im Wege internationaler Zusammenarbeit die erforderlichen Maßnahmen, einschließlich besonderer Programme, durchführen« (Sozialpakt, Art. 11, Absatz 1).

b) »Alle Völker haben das Recht auf Selbstbestimmung. Kraft dieses Rechts entscheiden sie frei über ihren politischen Status und gestalten in Freiheit ihre wirtschaftliche, soziale und kulturelle Entwicklung.« (Sozial- und Zivilpakt, Art. 1, Absatz 1).

Heute liegt für viele Staaten der Dritten Welt jegliche Art von Sozial-, Wirtschafts- und Außenwirtschaftspolitik in den Händen ausländischer Geld-

geber und internationaler Finanzorganisationen. Auch wenn kein unmittelbarer Zwang zur Unterzeichnung von Strukturanpassungsmaßnahmen besteht, darf jedoch nicht übersehen werden, daß aufgrund bestehender Abhängigkeitsverhältnisse und fehlender Handlungsspielräume die betreffenden Regierungen über keine anderen Möglichkeiten verfügen. Geldbeziehungen erweisen sich auch in diesem Fall als Machtbeziehungen.

Im Mittelpunkt der Ausführungen standen die sozialen Folgekosten der Verschuldung. Wenn UNICEF in der Studie davon spricht, daß 1988 der Tod von einer halben Million Kinder auf die verheerenden Auswirkungen des Schuldenmanagements zurückzuführen ist: ist das ein notwendiges Opfer zur Wiederherstellung der internationalen Kreditwürdigkeit? Wohl kaum, denn selbst wenn diese erreicht worden wäre, ist sie zu teuer

bezahlt, denn die Würde jedes einzelnen Menschen und seine Rechte sind prioritär. Entwicklung sollte heute in erster Linie die Verwirklichung der Menschenrechte zum Ziel haben. Jedoch darf der Schutz der Menschenrechte nicht auf den Schutz der individuellen und politischen Freiheitsrechte beschränkt sein, sondern muß die sozialen Anspruchsrechte miteinbeziehen. Allerdings setzt eine aktive Menschenrechtspolitik umfassende Menschenrechtserziehung bei uns voraus.

Literaturhinweis

- Cornia, Giovanni Andrea/Jolly, Richard/Stewart, Francis: Anpassung mit menschlichem Gesicht. Wege aus der Verschuldungskrise. Bielefeld 1988.
- UNDP (United Nations Development Programme): Human Development Report. New York 1990.
- Weltbank: Weltentwicklungsbericht. Die Armut. Washington 1990.
- Donner-Reichle, Carola/Klemp, Ludgera: Menschenrechte zwischen Patriarchat und Strukturanpassung. In: Donner-Reichle/Klemp (Hrsg.): Frauenwort für Menschenrechte. Breitenbach 1990.

Bericht der AG VII

Die Gruppe VII hatte »Schulden, Märkte, Handelsschranken« als Thema. Dafür hatten wir - wie die anderen Gruppen auch - viereinhalb Stunden Zeit. In dieser Zeit läßt sich inhaltlich nicht viel erarbeiten. So gab es erst einmal eine Abstimmung, wer mehr inhaltliche Interessen hatte und wer mehr methodisch-didaktische Interessen hatte.

Das Impulsreferat kam von Klaus Seitz vom Entwicklungspädagogischen Informationszentrum bzw. der Zeitschrift für Entwicklungspädagogik, eine Ton-Dia-Serie über den Zusammenhang bäuerliche Landwirtschaft, Agro-Business, EG-Markt und Weltmarkt und die Auswirkungen auf die Produzenten in der Dritten Welt. Wir haben diesen Teil der Arbeitsgruppe mit 60-65 Personen in einem engen Raum gestaltet und uns danach geteilt in zwei zeitgleich arbeitende Arbeitsgruppen mit zwei verschiedenen Referenten bzw. einer Referentin. In der einen Gruppe wurde über GATT-Problematik, also über Zollhandelsabkommen und die sich daraus ergebenden Konsequenzen für den Süden geredet, in der anderen Gruppe gab es ein Referat von Frau Ludgera Klemp von der Stiftung für Entwicklung und Frieden

über die Auswirkungen - vor allen Dingen - der Strukturanpassungsmaßnahmen des IWF und der Weltbank auf die Menschen im Süden, wo insbesondere deutlich wurde, daß es eine neue Kategorie von Betroffenen gibt, die terminologisch als die »Neuen Armen«, die »Newly Poor« bezeichnet werden. Das sind Kinder, Alte, Kranke und Frauen, die besonders unter den Strukturanpassungsmaßnahmen leiden und davon betroffen sind. Wir haben viele Beispiele zu dem Bereich ausgebreitet, daß z.B. in den Metropolen wieder angefangen wird, Holz zu sammeln, weil es ansonsten keine Möglichkeit gibt, mit dem wenigen Geld andere Energiequellen zu bezahlen; an Holz und Brennstoff wird gespart, Bohnen nicht mehr so lange gegart, wie es eigentlich nötig wäre, so daß sie verdauungsschädigend wirken und Krankheiten hervorrufen, wenn sie gegessen werden, und ähnliche Beispiele mehr.

Wir haben uns also weg von den allgemeinen globalen Dimensionen bewegt und uns auf die betroffenen Menschen konzentriert. Wir haben versucht, den Zusammenhang herzustellen zwischen dem Verbraucherverhalten hier und den Auswir-

kungen auf die Produzenten dort, unter dem Aspekt »Welthandel - ein globaler Supermarkt«. Wir sind von den Diskussionen dann darauf zurückgekommen, uns zu überlegen, welche Forderungen wir in diesen Kongreß miteinbringen. Da sich unsere Forderungen weitgehend mit den Forderungen der sechs vorhergehenden Arbeitsgruppen decken, möchte ich hier nur eines besonders hervorheben, nämlich eine kongreß-interne Forderung: Wir haben gesehen, welche großen Serviceleistun-

gen die Betreuerinnen und Betreuer an den Informationsständen für den Kongreß hier geleistet haben und daß sie nicht zu den gleichen guten finanziell entlastenden Bedingungen hier arbeiten konnten wie die Teilnehmer, und wollen im Nachhinein die Kongreßleitung hier auffordern, die Möglichkeit zu prüfen, daß auch sie zu den gleichen Bedingungen, nämlich kostenneutral, haben arbeiten können wie wir auch.

Martin Michaelis-Seidler



AG VIII

Wer hat Angst vorm schwarzen Mann?

Wer hat Angst vorm schwarzen Mann?

Christina Ehlers

Wie erleben Vorschulkin- der fremde Menschen und Länder?

Der Titel dieser Arbeitsgruppe ist als Frage formuliert und birgt dabei die Antwort gleich in sich. Wie erleben Kinder fremde Menschen und Länder? Häufig spielt bei dem Erleben fremder Kulturen die »Angst vorm schwarzen Mann« mit. Dieser »schwarze Mann« sollte von uns nicht leichtfertig als harmloses Kinderspiel abgetan werden, sondern er ist vielmehr bezeichnend für das weitverbreitete Bild der »Dritten Welt« in den Köpfen der Kinder.

Oft hören wir im Projekt »Dritte Welt in der Grundschule« kritische Stimmen, die fragen, was denn Kinder überhaupt mit der »Dritten Welt« zu tun hätten. Sollen - ja dürfen wir Kindern eine Beschäftigung mit diesem Thema zumuten? Ist dieses Thema für Kinder nicht viel zu schwierig, zu fern, zu traurig ...?

Nicht selten ist auch die Meinung, die Kinder sollten zunächst ihre Heimat

kennenlernen, bevor sie sich mit der »Dritten Welt« beschäftigen.

Ich möchte im folgenden versuchen, Antworten auf diese Fragen zu geben, Vorbehalte gegen das Thema »Dritte Welt« für Kinder aus dem Weg zu räumen und Argumente für die Behandlung dieses Themas zu entwickeln.

Veränderte Kindheit

Wer die aktuellen Diskussionen in der Vorschul- und Grundschulpädagogik in den letzten Jahren verfolgt hat, kann nicht umhin, das Schlagwort der »veränderten Kindheit« zur Kenntnis zu nehmen.

»Veränderte Kindheit - Herausforderung für die Schule« - so lautete das Motto des Bundesgrundschulkongresses, der im Herbst 1989 in Frankfurt stattfand. Der Kongreß wurde bestimmt durch drei Leitgedanken, die auch für uns heute und hier bedenkenswert sind:

Kinder machen heute zunehmend

Erfahrungen aus zweiter Hand. Kinder leben heute in zunehmender Vereinzelung. Und Kinder müssen heute zunehmend angesichts einer bedrohten Zukunft aufwachsen.

Es läßt sich kaum leugnen, daß sich Kinder heute von klein auf inmitten einer nahezu allumfassenden Medienlandschaft befinden. Schon 3- bis 4-jährige Kinder bedienen Fernseh- und Videogeräte völlig selbstverständlich und hören ihre Gutenacht-Geschichte aus dem Kassettenrecorder.

Aus den Nachrichtensendungen, aus Zeitungen und Zeitschriften sind Bilder aus fernen Ländern - häufig schlagkräftige Bilder von Krieg, Hunger, Elend - den Kindern nicht fremd.

Unsere Welt ist mittels der Medien sehr nah zusammengerückt. Von einer fernen »Dritten Welt« kann keine Rede mehr sein.

Auch im Alltag der Kinder ist die »Dritte Welt« allenthalben präsent. Ein Tagesablauf ohne Produkte aus der »Dritten Welt« ist kaum denkbar, wenn dieses uns auch selten bewußt ist. Wer denkt schon daran, daß die Baumwolle für die Kleidung, der Kakao, Kaffee, Tee, Schokolade, Obst usw. in der Regel aus der »Dritten Welt« kommt?

Wir leben in einer Gesellschaft, die zunehmend von Vereinzelung und Ausgrenzung bestimmt wird. Auf der anderen Seite ist unsere Gesellschaft eine multikulturelle, deren Vielfalt an den Kindern nicht vorbei-

geht. Wo gibt es noch eine Schulklasse oder Kindergartengruppe ohne ausländische Kinder? Somit ist es wichtiger denn je, ein soziales Lernen zu ermöglichen. Das Miteinanderleben und -lernen muß von den vielen Einzelkindern unbedingt erlernt werden.

Die globale Gefährdung der Menschheit und die Verknüpfung von fernen Ereignissen mit den eigenen Leben - als Beispiele seien hier nur Tschernobyl und das Abholzen des tropischen Regenwaldes zu nennen - ist auch den Kindern durchaus schon bewußt.

Jeder, der mit Kindern arbeitet, kann ihre Sensibilität und Besorgnis in dieser Hinsicht jederzeit beobachten.

Alles in allem läßt sich feststellen, daß die »Dritte Welt« den Kindern heute keineswegs fern ist. Vielmehr sind sie sehr eng mit ihr verbunden und durch sie bestimmt. Allerdings sind viele Berührungspunkte recht zufällig und häufig auch - wie die Fernsehbilder - durch Angst oder Unsicherheit gekennzeichnet.

Ich denke deshalb, daß ein häufig zu hörendes Argument gegen das Thema »Dritte Welt« für Kinder auf den Kopf gestellt werden muß: Nicht die Behandlung dieses Themas überfordert die Kinder oder macht ihnen Angst. Im Gegenteil verursacht das (ohnmächtige) Schweigen über die Schreckensmeldungen in den Medien Unsicherheit und Angst bei den Kindern. Ein Aufgreifen des Themas

und das Brechen dieses Tabus kann den Kindern helfen, die Bilder aus den Medien in einen größeren Zusammenhang zu stellen und so zu relativieren.

Heimat und »Dritte Welt«

»Warum soll ich mit den Kindern über den tropischen Regenwald sprechen, wenn sie noch nicht einmal die Bäume im heimischen Wald kennen?«, so fragte mich eine Lehrerin vor kurzem auf einer Lehrerfortbildungstagung. Ihre Frage ist zum Teil durchaus berechtigt. Die Heimat hat eine wichtige Bedeutung für uns alle. Die Heimat sollte uns nicht fremder sein als die weite Welt. Aber es darf auch nicht heißen Heimat **oder** »Dritte Welt«. Beides sollte vielmehr notwendig nebeneinander bestehen dürfen und aufeinander bezogen werden. So, wie es beispielsweise im Bildungsplan für die Grundschule des Landes Baden-Württemberg zu lesen ist: »Heimatverbundenheit und Weltoffenheit kennzeichnen den Unterricht gleichermaßen.«

Das Bild der »Dritten Welt« in den Köpfen der Kinder

Früher als im allgemeinen angenommen werden in den Köpfen der Kinder die Grundlagen für negative Ein-

stellungen gegenüber der »Dritten Welt« gelegt.

Zunächst verläuft die Übernahme von Haltungen beim Kind mehr oder weniger unbewußt. Das Kind nimmt die Wertungen seiner Bezugspersonen an, ohne daß das Kind diese kognitiv verarbeitet oder begreift.

So werden Bezeichnungen wie »Neger« vom Kind gelernt und benutzt, ohne daß es dessen Bedeutung erfaßt.

Daß Wertung vor Wissen erfolgt, zeigt unter anderem eine Untersuchung aus Großbritannien: 96 englische Kinder im Alter zwischen 7 und 11 Jahren wurden gebeten, 10 Püppchen, die jeweils eine Nation repräsentierten, in eine Rangordnung der Beliebtheit zu bringen. Die Puppen der Nationen Australien, China, England, Frankreich, Deutschland, Indien, Italien, Japan, Sowjetunion, USA sollten von »sehr beliebt« bis »sehr unbeliebt« eingeordnet werden.

Die Ergebnisse zeigen, daß es eine stabile Rangordnung über alle Altersgruppen gibt, d.h. daß Sympathien und Antipathien sehr früh gebildet werden. Darüber hinaus wurden die Kinder nach ihrer Wertung nach ihrem Wissen über die beurteilten zehn Länder befragt. Diese Untersuchung ergab, daß das Wissen der Kinder über diese Völker minimal war. (1) Eine weitere eindrucksvolle Untersuchung wurde in sieben europäischen Ländern durchgeführt. Beteiligt wa-

ren Kinder im Alter von 6 bis 8 Jahren beziehungsweise von 10 bis 12 Jahren.

Den Kindern wurden jeweils 20 Fotos vorgelegt, die alle Portraits junger Engländer zeigten. Den Kindern wurde die Frage gestellt (in Österreich), ob es sich bei den Fotos um Österreicher handelte oder nicht. Später sollten die beurteilten Fotos in eine Rangfolge von »gefällt mir sehr« bis »gefällt mir gar nicht« gebracht werden.

Die Ergebnisse zeigen eindeutig, daß Kinder sich in ihren Wertungen an Ähnlichkeiten mit der eigenen Gruppe orientieren. Diejenigen, die am stärksten mit den Merkmalen der eigenen Gruppe übereinstimmen, werden am positivsten beurteilt (2).

Dieses Ergebnis wird bestätigt durch eine Frankfurter Untersuchung, die sich mit Vorschulkindern beschäftigte. Vorschulkinder wurden hinsichtlich ihrer Einschätzung von Verhaltensweisen befragt (z.B. »nicht gut singen können«, »mal meckern«, »mal Krach machen« usw.). Dann wurden die Kinder um Aussagen über Ausländer gebeten. Es zeigte sich in dieser Untersuchung zunächst, daß die Beurteilung von Verhaltensweisen sich eng an die Vorstellungen der Bezugspersonen anlehnten. Weiter kam es zu dem Ergebnis, daß die Vorschulkinder den Ausländern eindeutig Eigenschaften zubilligten, die von ihnen vorher als »schlimm« oder sogar als »sehr

schlimm« bewertet wurden. 52 % sagten, Ausländer machen Krach; 52 % sagten, Ausländer reden anderen Leuten dazwischen; 51 % sagten, Ausländer tun nicht, was sie versprochen haben; 50 % sagten, Ausländer streiten sich oft herum; 49 % sagten, Ausländer helfen anderen Leuten nicht usw. . Interessant ist, daß nur 21 % dieser Kinder angaben, Ausländer selbst zu kennen, obwohl 59 % von ihnen mit ausländischen Kindern in einer Gruppe waren. Das bedeutet, die ausländischen Kinder, die vertraut sind, werden nicht als Ausländer erkannt (3).

Bekräftigt wurden alle bisher genannten Untersuchungsergebnisse durch eine große Längsschnittuntersuchung, die in Göttingen mit 5- bis 7-jährigen Kindern durchgeführt wurde. Von Kinderantworten auf Fragen wie »Möchtest du ein Ausländerkind sein?« oder »Wenn ein Kind mit schwarzer Hautfarbe mit mir spielen will ...« waren zwei Drittel aller Antworten negativ, mit der Tendenz, sich zu verstärken (4).

Untersuchungsseite

Wir müssen also feststellen, daß in der frühkindlichen Entwicklung, bevor das Kind mit Institutionen wie Kindergarten oder Schule Kontakt hat, die Basis für negative Einstellungen gegenüber allem Fremden und Andersartigem gelegt wird.

Was tun?

Man kann also nicht früh genug damit beginnen, Einstellungen der Kinder gegenüber Fremden bzw. gegenüber Menschen aus anderen Ländern positiv zu beeinflussen.

Doch wie läßt sich dieser schwierige Anspruch erfolgversprechend in die Tat umsetzen?

Im Vortrag von Rudolf Schmitt haben wir gerade die lange Mängelliste zur Kenntnis genommen, die die Behandlung des Themas »Dritte Welt« in der Schule betrifft.

Doch hat Rudolf Schmitt uns auch schon eine Reihe von Anregungen mit auf den Weg gegeben, die ich nun bezogen auf die Arbeit mit Vor- und Grundschulkindern noch etwas genauer ausführen möchte.

Praxiserprobte Prinzipien

Im Projekt »Dritte Welt in der Grundschule« werden seit über 10 Jahren erfolgreich Unterrichtsbeispiele zum Thema »Dritte Welt« für Kindergarten- und Grundschulkindern erarbeitet.

Alle diese Unterrichtsbeispiele orientieren sich an bewährten Prinzipien, die ich nun abschließend darstellen möchte.

1. Das Thema »Dritte Welt« wird sehr weit gefaßt verstanden. Gerade auch Fragen wie »Außenseiterkonflikte in der Gruppe«, »Spielplatzkonflikte«, »Streit in der Gruppe/Familie« oder

ähnliches werden bereits als Hinführung zum Ziel »Solidarität mit Minderheiten« verstanden und behandelt.

2. Kinder leben, wie wir bereits gesehen haben, nicht in einem Schonraum. Es ist unabdingbar, Kinder an **wirklichen sozialen Prozessen** lernen zu lassen.

3. Vermieden werden sollten grundsätzlich exotische, befremdende oder ängstigende Darstellungen. Sinnvoller ist es, den Kindern stattdessen Ähnlichkeiten zwischen dem eigenen Leben und der »Dritten Welt« aufzuzeigen und so eine Vergleichbarkeit mit eigenen Erfahrungen zu ermöglichen.

4. Man sollte von der Durchführung **eines** Unterrichtsbeispiels zum Thema »Dritte Welt« nicht zu viel erwarten. Rudolf Schmitt hat bereits auf die unbedingt notwendige Kontinuität hingewiesen. Wir sollten bei der Behandlung eines »Dritte Welt«-Themas nach dem Motto »weniger ist oft mehr« verfahren. Nach und nach werden von den Kindern Einzelepisoden zu einem Gesamtbild zusammengefügt.

5. Wie bereits weiter oben ausgeführt, genügt die Informationsvermittlung nicht, um Einstellungen und Verhalten zu verändern. Die Kinder müssen ihr eigenes Verhalten tatsächlich erproben können und hauptsächlich durch konkrete Erfahrungen und tatsächliches tun lernen.

6. Wichtig ist es, die Kinder nicht mit unlösbaren Konflikten allein zu las-

sen. Insbesondere für jüngere Kinder ist es legitim und wichtig, realutopische Lösungen anzubieten. Kinder sollten stets eine konkrete Lösungsmöglichkeit für Konflikte erkennen und entwickeln können, die zumindest im Spiel realisiert werden kann. 7. Letztendlich heißt das Ziel unserer Arbeit mit Kindern zu diesem Thema nicht allein Toleranz, erst recht nicht Mitleid, sondern vielmehr Solidarität, d.h. die Kinder erfahren, daß Schwache sich gegen die Starken zusam-

menschließen oder einige Starke die Partei der Minderheit ergreifen.

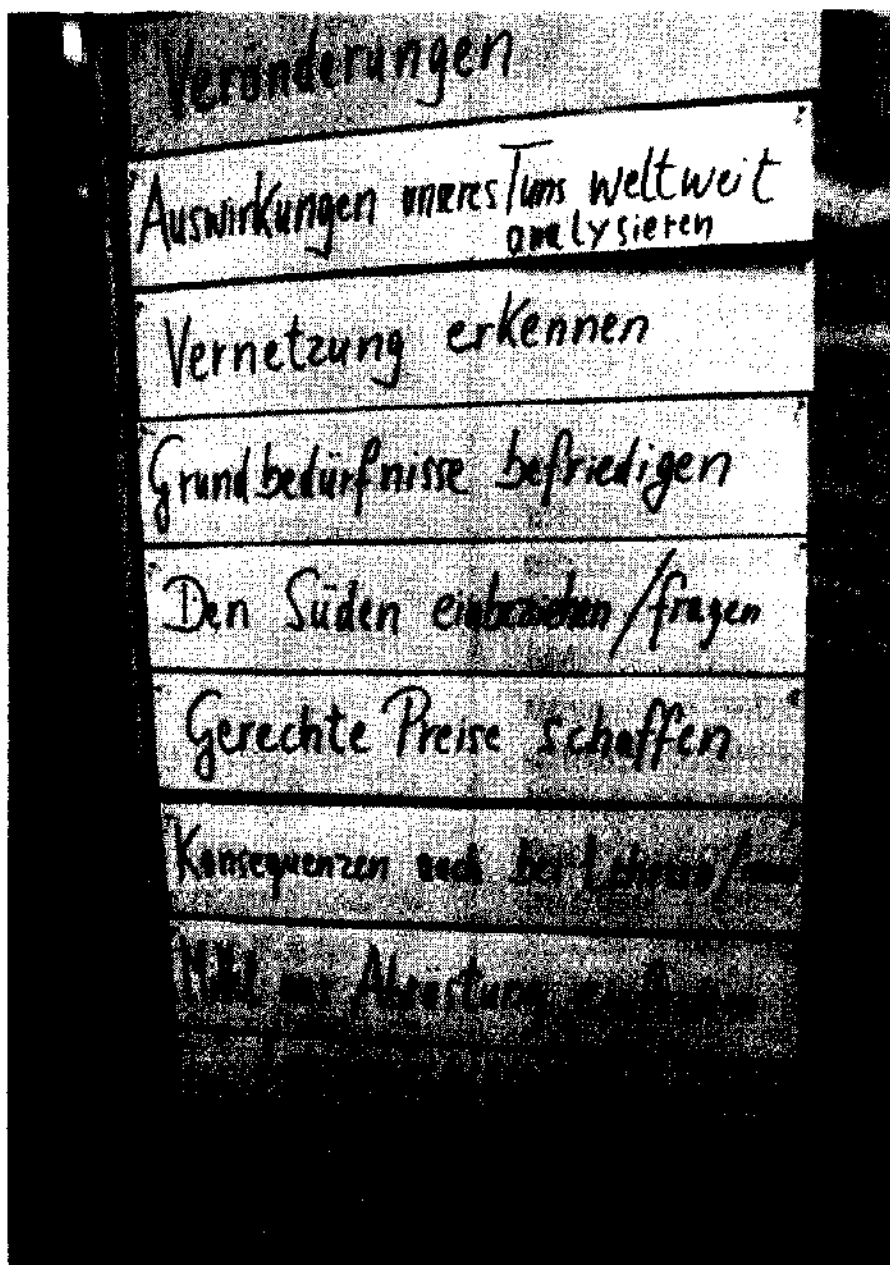
Anmerkungen:

1 vgl. dazu: Schmitt, Rudolf, Kinder und Ausländer, Braunschweig 1979, S. 23ff.

2 vgl. dazu: Schmitt, Rudolf, a.a.O., S. 37ff.

3 vgl. dazu: Schmitt, Rudolf, a.a.O., S. 44ff.

4 vgl. dazu: Schmitt Rudolf u.a., Soziale Erziehung in der Grundschule, Frankfurt 1976.



Bericht der AG VIII

Wie erleben Vorschulkinder fremde Länder und Menschen?

Wir stellten einen Satz als Motto über unsere Arbeit, den Paulo Freire in seinem Vortrag am 29.9. vor dem Plenum gesagt hatte und der ausgezeichnet zu unserem Aktionsspiel paßte, mit dem wir die ca. 30 TeilnehmerInnen unserer Arbeitsgruppe als Einstieg in das Thema konfrontierten:

»Das Prinzip der Erfahrung ist die beste Fortbildung der Lehrenden.«

Wir bildeten drei Gruppen und gaben ihnen eine kurze Erläuterung der Situation, die sie simulieren sollten und die mit wenigen Veränderungen auch für Kindergärten denkbar ist:

Der Schulleiter einer Grundschule hat das neue Amtsblatt mit den Rahmenrichtlinien erhalten, die ihm für das laufende Schuljahr zwingend die Durchführung einer Projektwoche zum Thema »Nord-Süd-Konflikt« vorschreiben. Er bittet das Kollegium unter Einbeziehung einiger Elternvertreter zu einer Zusammenkunft, auf der Thema, Methoden und Durchführung besprochen werden sollen.

Es gab sechs konkrete Rollenvorgaben, die von je zwei TeilnehmerInnen in Absprache vertreten werden sollten:

– den pflichterfüllenden Schulleiter;

- eine Lehrkraft, deren Hauptinteresse es ist, in ihrer knapp bemessenen Zeit ihren gewohnten Unterricht durchzuführen, um am Jahresende den geforderten Leistungsnachweis erbringen zu können;
- einen Lehrer, der für die Schule eine Patenschaft mit einem indischen Patenkind betreut, für die dafür notwendige Spendensammlung zuständig ist, und der sich aus der Projektwoche erhofft, die Spendenbereitschaft für ein zweites Patenkind mobilisieren zu können;
- eine reiseerfahrene Lehrerin, die aktiv in der Ausländerarbeit tätig ist, ausländische Freunde hat und sich freut, in dieser Woche ihre reichhaltigen Erfahrungen den Schulkindern in phantasievollen Aktionen nahezubringen;
- einen Schulpflegschaftsvorsitzenden, der die Woche nutzen möchte, um in einer pressewirksamen PR-Kampagne das Image der von Schließung bedrohten Schule in der Öffentlichkeit zu verbessern;
- eine/r Elternvertreterin, die/der sich dagegen wendet, daß bei dem ohnehin großen Unterrichtsausfall auf diese Weise noch weniger planmäßiger Unterricht, in

dem die Kinder wirklich was lernen, gemacht werden kann.

Alle Gruppen sollten sich nach Ablauf einer Stunde zu den drei Fragen äußern:

Welches Thema wollen Sie wählen? Welche Methoden wollen Sie anwenden? Was sollen die Kinder lernen?

Die Diskussionsprozesse in allen drei Gruppen waren zum Teil von großer Heiterkeit begleitet, weil die Negativ-Klischees reichlich Gelegenheit boten, sattem bekannte Erfahrungen einzubringen. In dem anschließenden Erfahrungsaustausch über das Spiel wurde dann festgestellt, daß die positive Position nur mit großen Schwierigkeiten vertreten werden konnte und daß man sich dabei ertappte - und darin die Wirklichkeit wiedererkannte! -, daß man sich selbst mit den besten Vorschlägen den anderen bereits übervorsichtig näherte, in der Erwartung, ohnehin plattgemacht zu werden.

Das Ziel des Spiels sollte es sein, sich selbst Klarheit zu verschaffen, daß die **eigenen Widerstände**, die **eigene Haltung** in der Arbeit mit Kindern **entscheidende Einflußgrößen** sind.

Die zweite Phase der Arbeitsgruppe wurde von Christina Ehlers mit einem Referat zu dem Thema, mit dem sie seit vielen Jahren in dem Projekt »Dritte Welt in der Grundschule« Erfahrungen sammeln konnte, eingeleitet. Aus den von ihr zitierten Untersuchungen und Befragungen von

Kindern ging unter anderem hervor, daß eine große Anzahl Kinder, die theoretisch keine positiven Aussagen über Ausländer machten, ihre ausländischen Gruppen-/Klassenmitglieder nicht als AusländerInnen betrachteten; daß also das Fremde immer weniger fremd ist, je mehr es in die tagtäglichen Gewohnheiten einbezogen werden kann.

Besondere Spannungen riefen die Begriffe »Heimat« und »Heimatkunde« hervor, die von vielen infolge der deutschen Geschichte als nicht mehr benutzbar betrachtet werden. Dennoch konnte man sich der Warnung nicht verschließen, daß es für uns angesichts der neuen politischen Lage unsere Landes notwendiger denn je werden wird, sich mit unserer kulturellen Identität und damit auch mit den darin verborgenen »heimatlichen« Inhalten auseinanderzusetzen, um nicht Gefahr zu laufen, das Fremde übermäßig zu behandeln und andere Kulturen zu idealisieren. Die Folge könnte sein, daß sich junge Menschen bei ihrer Identitätssuche an diejenigen wenden, die ihnen eine unreflektierte nationalistische Überhöhung ihrer eigenen Bedeutung anbieten.

Mit Hilfe der Behauptung, Paulo Freire wolle die Arbeitsgruppe besuchen und wir sollten ihm ein typisch deutsches Lied vortragen, wurden die TeilnehmerInnen gebeten, Liedvorschläge zu machen, in der Absicht, herauszufinden, ob es für uns - äh-

lich wie in anderen Kulturen - ganz typische eindeutige Vorstellungen dazu gibt. Acht Lieder wurden vorgeschlagen, einem davon wurde von 10 TeilnehmerInnen der Vorzug gegeben. Und just in dem Moment, als diese Zweck-Behauptung als unwahr eingestanden wurde, kam Prof. Simo uns besuchen, tatsächlich in Vertretung für Paulo Freire, wie er sagte. Unter großer Heiterkeit trugen wir ihm nun tatsächlich unser Lied vor.

Das Thema »Heimat« wurde abgebrochen, weil von manchen Teilnehmern ein Übergleiten in ein Gespräch über »Nation« als unerwünscht betrachtet wurde. Auch in eine intensivere Diskussion über den von uns kritisierten Begriff »Dritte Welt« wollten sich viele TeilnehmerInnen mit unterschiedlicher Begründung nicht einlassen. Bemerkenswert war jedoch, daß offenbar alle sich bemühten, ihn im weiteren Verlauf nicht mehr zu verwenden.

Wir leiteten dann über zum dritten Teil der Arbeitsgruppe: zu den Berichten von Praxisbeispielen dreier TeilnehmerInnen unter den Aspekten:

Wie erleben Kinder fremde Welten?
Wie erleben sie Erzieher, die k/einen klaren Standpunkt beziehen?

— Ein umfangreiches, beeindruckendes Beispiel wurde aus der Hamburger Privatinitiative »Kinderhaus« geschildert, wo Kinder vom ersten Lebensjahr an bis hin ins Schulalter betreut werden können. Der Auslän-

deranteil in den Kindergruppen dort ist hoch und bietet durch die aktive und engagierte Zusammenarbeit von Eltern und ErzieherInnen eine sehr gute Möglichkeit interkultureller Erziehung zu Solidarität und Toleranz. Im Umgang mit den Kindern wird dort auch deutsche Geschichte behandelt, und die Kinder werden unter dem Schwerpunkt »Dritte Welt« aktiv in das Tagesgeschehen einbezogen. Als Beispiele wurden die Themen »Nicaragua«, »Südafrika« und »Roma in Neuengamme« hervorgehoben.

— Das nächste Praxisbeispiel wurde aus einer Berliner Schule berichtet, in der der Ausländeranteil bei 50 % liegt, der Arbeitslosenanteil im betreffenden Stadtbezirk ist ähnlich hoch. Die dort unterrichtende Lehrerin hatte einen dreijährigen Zimbabweaufenthalt hinter sich und fühlte sich durch einen besonders geschmacklosen Poesie-Alben-Spruch, der in ihrer Klasse kursierte, zum Handeln veranlaßt. Sie gestaltete unter Einbeziehung einer zimbabwischen Besucherin phantasievollen Afrika-Unterricht mit Kindertexten zum Thema. In der Folge wurden kontinuierlich Schüler aus den unterschiedlichen Kulturkreisen aufgefordert, den anderen von ihrer Kultur zu erzählen und nach Möglichkeit etwas davon zu demonstrieren.

— Eine dritte Praxiserfahrung kam aus einem Kindergarten, in dem gut-situierte ausländische Kinder, die sel-

ber über ansehnliche Reiseerfahrungen verfügen, mit deutschen Kindern gemeinsam betreut werden. Hier wurde besonders mit dem Bilderbuch MURAHO erfolgreich gearbeitet und das Afrikabild der Kinder durch die Beteiligung eines jungen Afrikaners lebhaft gestaltet. Die berichtende Teilnehmerin gab auch Einblick in ihre Vorbereitung zum Thema »Indianer«, das auch nach unserer Erfahrung für den Vorschulbereich ein idealer Einstieg in fremde Welten ist, weil die Kinder fast immer ein - wenn auch total romantisches - sehr positives Bild von »Indianern« haben und daher ihr Interesse nicht erst geweckt werden muß.

Den vorgetragenen Praxisbeispielen war ein wesentliches Merkmal gemeinsam: der Anlaß zu dieser Arbeit mit Kindern lag jeweils im eigenen Erleben der Erzieherinnen/Lehrerin

und machte damit die Arbeit und die darin enthaltenen Erfahrungen für die Kinder so überzeugend. Wir erweiterten also abschließend den Freire-Satz: »Das Prinzip der Erfahrung ist ebenso die beste Einführung für die Lernenden.«

Folgende Lernziele für die Kinder konnten wir aus dem Aktionsspiel ebenso wie aus den Praxisbeispielen herausfiltern: **Solidarität, Toleranz, Akzeptanz von Gleichwertigkeit in der Verschiedenheit, die Angst vor Unbekanntem abbauen, andere Kulturen als Bereicherung erfahren, Verhinderung von Vorurteilen.**

Die abschließende Frage einer argentinischen Teilnehmerin war: »Ist das nicht eigentlich alles selbstverständlich?«

Liese v. Heynitz

AG IX

Da waren's nur noch neun...

Die »Dritte Welt« als Unterrichtsgegenstand in der Sonderschule

Friedrich Albrecht

Vorab muß ich bekennen, daß ich mich in der Vergangenheit nicht mit dieser Thematik beschäftigt habe. Der Arbeitskreis »Sonderpädagogik Dritte Welt« am Frankfurter Institut für Sonder- und Heilpädagogik, dessen Mitarbeiter ich bin, beschäftigt sich mit Fragen des Zusammenhangs von Armut und Behinderung, Möglichkeiten der Bildung, Erziehung und Rehabilitation behinderter und benachteiligter Personen in Ländern der »Dritten Welt«.

Insofern möchte ich Sie bitten, nun keine umfassende Bearbeitung dieser Thematik zu erwarten. Dieses Referat ist eine Annäherung meinerseits an diese Materie und ich hoffe, daß es insofern seine Funktion als Impulsreferat erfüllt. Vorausschicken möchte ich noch, daß ich den Begriff Sonderschule im Sinne von Lernbehindertenschule verwende. Dies aus zwei Gründen: Zum einen ist die Schule für Lernbehinderte unter den Sonderschulen mit Abstand am

stärksten vertreten, zum zweiten muß ich für mich zum Zwecke der Annäherung an das Thema Eingrenzungen vornehmen.

Meine Aussage ist, daß das Thema »Dritte Welt« nicht aus dem Unterricht in der Sonderschule ausgeschlossen werden darf, nur weil diese eine »besondere« Schule mit »besonderen« Schülern ist. Des weiteren nenne ich ein paar didaktische Grundüberlegungen, die ich bei der Behandlung dieses Themas in der Sonderschule als wichtig erachte.

Warum die »Dritte Welt« ein Thema für die Schule - und damit auch für die Sonderschule - ist:

»Es geht nicht um wirtschaftliche Entwicklungshilfe für Länder in der 'Dritten Welt', sondern darum, unser aller unterentwickeltes Bewußtsein

von den Menschen in den uns fernen Regionen zu erhellen - und das heißt zumeist, es so zu verändern, daß wir sie und sie uns im Blick auf die vielzitierten zukünftigen Lebenssituationen und das in diesen geforderte gemeinsame Handeln nicht als die letzten, sondern als die nächsten wahrzunehmen lernen.« (Schwartz 1979, S. 283).

»Die Welt wird immer kleiner«, heißt es bisweilen, man rückt näher zusammen, durch Transatlantikflüge, Satellitenübertragungen, Fernsehsendungen und Zeitschriften, aber auch durch die Präsenz ausländischer MitbürgerInnen in unserer Nachbarschaft wird das vormals Fremde zum Alltäglichen.

Seit geraumer Zeit gibt es das Schlagwort von der »Einen Welt«. Heute weiß fast »jedes Kind«, daß die Zerstörung des Regenwaldes **unser** Klima aus dem Gleichgewicht bringt, daß das Kokain, das **unsere** Jugend gefährdet, aus Kolumbien stammt und daß **unsere** Ölpreise steigen, weil ein »Verrückter« im Nahen Osten Krieg führt.

Die Medien liefern uns und unseren Kindern Probleme und Bedrohungen frei Haus. Die Kinder in unserer Gesellschaft werden nicht mehr nur mit den Dingen aus ihrer direkten Umgebung konfrontiert, sondern erfahren schon früh, daß es andere Bedingungen des Lebensraumes und unterschiedliche Formen der Existenzbe-

wältigung geben kann. (vgl. Alten-Vogt 1983, o.S.).

Die heile Kinderwelt gibt es nicht (mehr). Kinder, die in einer multikulturellen Gesellschaft wie die der Bundesrepublik Deutschland leben, setzen sich schon früh mit Problemen, die gerade die »Dritte Welt« betreffen, auseinander: Hunger, Flüchtlingsproblematik, Krieg. »Kinder müssen sich bereits über die Medien mit dem Krieg auseinandersetzen. Und was noch wichtiger ist, sie wollen es auch, indem sie z.B. ihre Großeltern nach ihren Kriegserlebnissen befragen. Es ist auch davon auszugehen, daß sich auch kleinere Kinder häufiger und intensiver mit der Bedrohung durch einen atomaren Krieg auseinandersetzen, als wir vermuten.« (Ern u.a. 1990, o.S.).

So massiv die Informationsflut ist, die auf die Kinder einwirkt, so zufällig und orientierungslos sind immer noch in vielen Fällen die Antworten der Erziehungsinstanzen. Hier sollte die Schule eingreifen. Der Deutsche Bildungsrat hat in seinen Empfehlungen für den Primarbereich schon 1970 darauf hingewiesen: »Die überwältigende Vielfalt der Eindrücke, denen heute schon ganz junge Kinder durch Fernsehen und Reisen ausgesetzt sind, ist zwar erheblich über die früheren Erlebnis- und Erfahrungsfelder hinaus erweitert, aber diese Eindrücke bilden häufig nur einen verschwommenen Informationshintergrund. Hier muß die Schule helfen,

die Eindrücke zu ordnen und zu erklären, um zu verhindern, daß Klischeevorstellungen entstehen.« (zit. n.: Schmitt 1979, S. 288).

Von Klischeevorstellungen zum sozialen Vorurteil ist nur ein kleiner Schritt. Entscheidend ist, daß sich solche Einstellungen schon relativ früh, zwischen dem fünften und siebten Lebensjahr verfestigen können. »Das Beunruhigende ist dabei, daß dieser Prozeß der Einstellungsentstehung 'normalerweise' eher zum Negativen als zum Positiven verläuft. Das durchaus legitime Sicherheitsbedürfnis der Kinder - häufig verstärkt durch einen restriktiven Erziehungsstil in der Familie - zusammen mit der entwicklungsbedingten Tendenz zur Stereotypisierung (natürliche Egozentrik des Kindes) führt zur undifferenzierten Abwertung des Andersartigen, Fremdländischen, Ungewohnten.« (ebd., S. 287).

Soziale Vorurteile, die nur hier wurzeln, haben einen stark emotionalen Charakter (durch Identifikation, affektive Zuwendung zur eigenen Gruppe u.a.). Es sind kindliche Wertungen, die vor der Bildung regelrechter Begriffskategorien liegen und somit bei allen späteren Abstraktions- und Generalisierungsvorgängen als Filter wirken, d.h. nur solche Begriffsmerkmale zulassen, die der Grundwertung entsprechen und diese bestätigen. Solche Vorurteile können durch Wissen, durch Information nicht so einfach abgebaut werden, sie kön-

nen in der Schule sogar noch gegen den Willen verstärkt werden. (vgl.: Schmitt 1976, S. 21; Bernhauser u.a. 1984, S. 5).

Unter Berücksichtigung dessen kann man Schmitt nur zustimmen, der dafür plädiert, möglichst früh schon, nämlich in der Grundschule, das Thema »Dritte Welt« im Unterricht zu verankern. »Will man Einstellungen gegenüber anderen Völkern und damit auch gegenüber den armen Ländern der 'Dritten Welt' positiv beeinflussen, dann dürfte es nicht nur sinnvoll, sondern geradezu notwendig sein, zu jenem Zeitpunkt zu beginnen, zu dem diese Einstellungen entstehen und sich verfestigen.« (Schmitt 1979, S. 287).

Daß ein solches Ansinnen viele PädagogInnen vor enorm schwierige Barrieren stellt, ist angesichts der momentanen Situation in unserem Land nur zu verständlich. Das Thema »Ausländerfeindlichkeit« ist zu einem der drängendsten sozialen und politischen Problemen geworden. Nicht nur Ängste vor Überfremdung, sondern auch Realängste um den eigenen Status und die Etablierung in unserer Gesellschaft bestimmen demzufolge die Einstellung vieler gegenüber denen, die in unserem Land um Aufnahme bitten, bzw. schon länger als ausländische MitbürgerInnen Teil dieser Gesellschaft sind. (vgl.: Baulig 1990, S. 1).

Hier vor allem findet sich der direkte Bezug zur Sonderschule, in der so-

ziale Vorurteile und Ausländerfeindlichkeit in verstärktem Maße anzutreffen sind. Baulig nennt hierfür zwei Gründe:

1. Der hohe Prozentsatz von Ausländern an Sonderschulen ist, wenn nicht schon selber Ausdruck von Ausländerfeindlichkeit, so doch zumindest ein Problem, das von AusländerInnen so gedeutet wird. Viele ausländische Eltern erleben die Einweisung ihres Kindes in die Sonderschule als Kränkung, als Stigmatisierung, was oft zu einer stigmatisierenden Distanz zum eigenen Kind führt. Dies wiederum führt dazu, daß ausländische SchülerInnen oft distanzierter gegenüber der Sonderschule eingestellt sind als deutsche MitschülerInnen, was Spannungen zwischen beiden SchülerInnengruppen fördern kann.

2. Der in der Regel nicht aufgearbeitete Stigmatisierungsdruck für deutsche SchülerInnen hat zur Folge, daß andere von ihnen niedriger eingestufte Gruppen stigmatisiert werden. Die Gruppe der ohnehin skeptisch distanzieren ausländischen SchülerInnen bietet sich dazu konkret an. Unterstützt wird diese Tendenz durch ein überdurchschnittliches Angst- und Aggressionspotential, das die Bereitschaft fördert, Anderssein und Fremdheit negativ zu besetzen. Weiterhin werden rigide Normalitätsvorstellungen eher auf die projiziert, die ihnen noch weniger

zu entsprechen scheinen als man selbst. (vgl.: ebd., S. 2f).

Hier stellt sich natürlich nun die Frage, wie will ich als SonderschullehrerIn die »Dritte Welt« zum Unterrichtsgegenstand machen, wenn die interkulturelle Grenze, die gegenseitiges Verstehen verhindert, durch die eigene Klasse verläuft. Die Antwort ist schon durch die Fragestellung gegeben. Unser Verhältnis zur »Dritten Welt« zu thematisieren, heißt nicht unbedingt gleich, sich mit den Straßenkindern von Bogotá oder ähnlichen Themen zu beschäftigen. Der Nord-Süd-Konflikt ist oft viel näher, direkt vor der Haus- bzw. Schultür. Ihn kann man nur zu leicht in unserer »multikulturellen Gesellschaft« finden.

Dabei muß es zunächst einmal um interkulturelles und soziales Lernen gehen. Das ist quasi die Einführung in den Lernbereich »Dritte Welt«, mit den Zielen der Friedenserziehung und Völkerverständigung. Soziales Lernen ist immer auch politisches Lernen, da es um wünschenswerte oder auch für manche unerwünschte soziale »Tugenden« bzw. Verhaltensweisen geht: Kritikfähigkeit, Toleranz, Kooperation, Vorurteilsfreiheit, Fairneß, Unangepaßtheit und Gesellschaftskritik.

Es ist bestimmt richtig, daß soziales und interkulturelles Lernen in der Sonderschule schwieriger zu realisieren ist als in einer homogenen Grundschulklasse. Es nicht zu versu-

chen bedeutet aber, den SonderschülerInnen die Fähigkeit zu diesem Lernen abzusprechen. Zum Schluß dieses Absatzes möchte ich ein weiteres Schlagwort im Umgang mit der Thematik »Dritte Welt« einwerfen: »Global denken, lokal handeln«. Für den/die SonderschullehrerIn ist eine Lokalität dabei zunächst einmal die eigene Klasse.

Didaktische Überlegungen

Ich möchte als LehrerIn das Thema »Dritte Welt« in meiner Klasse einführen bzw. behandeln. Wie gehe ich vor? Der nicht unübliche, nicht ganz korrekte Weg:

- Ich habe Arbeitsmaterial, ein didaktisches Spiel zum Thema, das mir gefällt und möchte es einsetzen;
- ich habe einen Film gesehen, den ich den SchülerInnen zeigen möchte;
- ein Freund oder eine Freundin war in einem Land der »Dritten Welt« und erklärt sich bereit, ihre Eindrücke in der Klasse vorzutragen und Dias zu zeigen.

Als Ausgangspunkt ist das zunächst einmal genügend. Eine angemessene Bearbeitung erfordert von dem/der LehrerIn aber mehr:

- »Selbstbildung in diesem für viele neuen Bereich ist unerläßliche Voraussetzung; das betrifft nicht

nur den Stoff, sondern mehr noch den Abbau von Denk- und Vorstellungsschwierigkeiten, an denen Lehrer nicht anders als die meisten mitteleuropäischen Erwachsenen den Menschen (z.B. Kindern) in der 'Dritten Welt' gegenüber leiden.« (Schwartz 1979, S. 283).

- »Dritte Welt« im Unterricht darf keine schulisch zu isolierende Aufgabe sein. »Gerade weil Entwicklungspolitik in unserem Land kein populäres Thema ist, müssen alle Möglichkeiten der Kooperation mit anderen gesellschaftlichen Einrichtungen genutzt und sollte der Brückenschlag zum Elternhaus auch hier versucht werden.« (ebd.).

Diese Überlegungen wurden von Schwartz im Rahmen der Projektgruppe »Dritte Welt in der Grundschule« entwickelt, die mittlerweile seit über zehn Jahren diese Thematik bearbeitet und als Arbeitsschwerpunkte die Erarbeitung, die Erprobung und Verbreitung von didaktischem Material und Unterrichtsbeispielen zum Lernbereich »Dritte Welt« hat.

Es lassen sich m.E. die Fragen und Anregungen, die in diesem Projekt entstanden sind, gleichsam auch für den Schultyp Sonderschule formulieren. Hierfür können die Veröffentlichungen aus dieser Projektgruppe eine bedeutende Hilfe leisten. Daß es dabei nicht um bloßes Abschrei-

ben gehen kann, sondern daß die spezifischen Bedingungen in der Sonderschule (andere Altersgruppen, sozio-ökonomische Hintergründe etc.) berücksichtigt werden müssen, muß an dieser Stelle nicht besonders betont werden.

Hier möchte ich einige von Schmitt formulierte Prinzipien nennen, die bei der Unterrichtsgestaltung in der Sonderschule berücksichtigt werden sollten:

- »Alle Informationen, Erlebnisse und Erkenntnisse müssen sich in den einfachen, gegenwarts- und raumnahen Lebensbezügen der Kinder widerspiegeln. Alles Fremdländische-Unverständliche, Historisch-Ferne und Abstrakt-Allgemeine muß vermieden werden, im Vordergrund des Geschehens und der Betrachtung steht für die Kinder immer die Gleichheit bzw. Ähnlichkeit der sozialen Verhältnisse mit dem eigenen Erfahrungsraum.« (Schmitt 1976, S. 23). Dieses Prinzip der sozialen Nähe ist sehr wichtig für Schmitt, die primären (Familie, Wohnen, Essen, Trinken, Zuwendung etc.) und sekundären (Klasse, peer-group etc.) sozialen Bezüge der Kinder sollten im Vordergrund stehen und müssen unter sozialem Aspekt inhaltlich relevant sein.
- »Solidarisches Verhalten gegenüber Angehörigen diskriminierter Minoritäten und damit normalerweise auch gegenüber Menschen

(Kindern) der 'Dritten Welt' läßt sich im Grundschulalter nur fördern, wenn es gelingt, die rigiden normativen Fixierungen des Wohlverhaltens aufzulockern.« (ebd., S. 26). Er weist darauf hin, daß Kinder oft eine vorurteilshafte Ablehnung gegenüber Personen zeigen, die ihrer Meinung nach die Norm des Wohlverhaltens nicht erfüllen (z.B. durch Kleidung oder Verhalten).

- »Alle Diskriminierungsphänomene müssen immer in ihren gesellschaftlichen Kontext eingebunden werden; isolierte Darstellung Mitleid heischender Ärmlichkeit verstärkt nur Unverständnis, Überheblichkeit und vorhandene Vorurteile.« (ebd., S. 29).
- »In einem Grundschulcurriculum Lernbereich 'Dritte Welt' gilt es, jede Art von Exotik, sei es in ihrer abenteuerlich verfälschenden, sei es in ihrer unverständlichen oder gar abstoßenden Form, zu vermeiden, so daß die Diskrepanz zur Vorstellungs- und Erlebniswelt der Kinder nicht zu groß wird.« (ebd., S. 30).

Bei der methodischen Umsetzung sollten diese Prinzipien - natürlich angemessen dem Entwicklungsstand der Kinder/Klasse - einfließen.

Literatur:

von Alten-Vogt, Gisela: »Was hat denn Ecuador mit uns zu tun?«, in: Dritte Welt in der Grundschule 5, H. 3, 1983.

Dr. Baulig, Volkmar: Sonderschüler und ausländische Mitbürger. Ängste, Zuschreibungen und päd-

agogische Einflußmöglichkeiten. Bisher unveröffentlichtes Manuskript, 1990 (vorauss. in: BEHINDERTENPÄDAGOGIK 1/91).

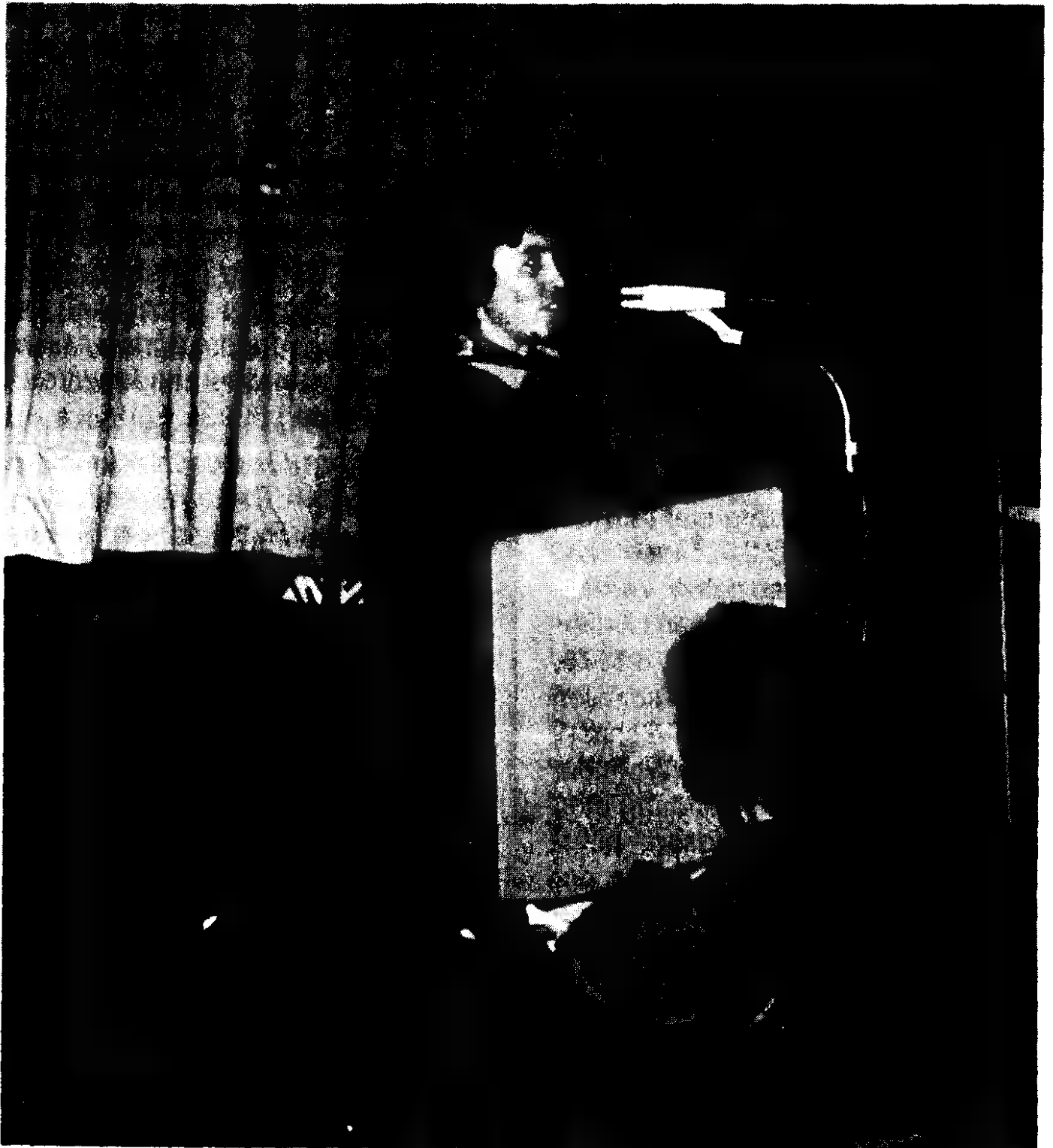
Bernhauser/Stockheim: Kinder erleben die Dritte Welt. Misereor-Materialien für Kindergarten und Grundschule, Aachen 1984.

Ern, Antje u.a.: Aische aus dem Libanon - ein Unterrichtsbeispiel aus dem 2. und 3. Schuljahr, in: Dritte Welt in der Grundschule 3/1990.

Schmitt, Rudolf: »Dritte Welt« in der Grundschule, in: Grundschule 11, H. 7, 1979.

Schmitt, Rudolf: Soziale Erziehung in der Grundschule, Arbeitskreis Grundschule e.V., Frankfurt 1976.

Schwartz, Erwin: Partnerschaft statt Patenschaft, in: Grundschule 11, H. 7, 1979



Bericht der AG IX

Die meisten TeilnehmerInnen der Arbeitsgruppe kamen aus dem Bereich Lernbehindertenarbeit, doch auch andere Sonderschularten (für Geistigbehinderte, Gehörlose, Verhaltensgestörte, Körperbehinderte) waren vertreten.

Vier Stichworte scheinen mir wichtig, wenn von der Arbeitsgruppe berichtet wird:

- Neuland - Weiter Horizont auch für SonderschülerInnen
- Nicht-Ausgrenzung
- Lernen von der Sonderschule.

Hineinarbeiten in Neuland

Dieser erste Punkt in der Arbeitsgruppe könnte ihre gesamte Überschrift sein. Das Impulsreferat von Herrn Albrecht in dem Sinne fand volle Zustimmung. Es gibt im Sonderschulbereich wenig Literatur, wenig Untersuchungen, wenig Erfahrung mit unterrichtspraktischen Versuchen zur Nord-Süd-Thematik.

Die Gründe sind vielfältig (Informationsdefizit, Ohnmachtsgefühle, Zeitmangel, andere Schwerpunkte). Selbst wer sich privat in Sachen Nord-Süd-Problematik engagiert, fühlt sich oft hilflos, alleingelassen bzw. sieht Schwierigkeiten bei der schulischen Umsetzung.

Einig war man sich über das Ziel: **Sonderschüler dürfen keinen be-**

schränkten Horizont haben, d.h. Nord-Süd-Fragen sind für die Sonderschule nicht weniger relevant als für jede andere Schule. Falsch wäre eine Reduktion auf Folklore, karitative Aspekte, Exotisches und Ausklammerung der ökonomisch politischen Probleme.

Sonderschüler erfahren sich selbst in unserer Gesellschaft als Benachteiligte. Das könnte eine Chance sein für die Thematik, es ist meist das Gegenteil. Erschwerend sind schichtspezifische Faktoren und der Umstand, daß die Sonderschule die Schüler oft erst erreicht, wenn Vorurteile schon verfestigt sind. Hinzu kommt ein hoher Ausländeranteil, der Sonderschulen (wie auch Grund- und Hauptschulen) zu schaffen macht und konflikträchtig ist.

Interkulturelles Lernen bzw. das Leitziel Solidarität ist so sicher eine wichtige Aufgabe und Herausforderung für die Sonderschule. Dies muß auch einen besonderen Stellenwert in den Lehrplänen bekommen.

Ansonsten wurde in der Arbeitsgruppe immer wieder betont: Es gibt keine spezifische Didaktik für die Nord-Süd-Problematik in der Sonderschule, die globale Dimension muß auch hier Unterrichtsprinzip sein.

Ganz stark war deshalb der Wunsch der Sonderschullehrer in der Gruppe

nach **Nicht-Ausgrenzung**. Die Anwesenden forderten dringend:

- Zusammenarbeit mit Lehrern anderer Schularten bei Projekten (z.B. »Dritte Welt in der Grundschule« in Bremen) und Arbeitsgruppen zu diesem Themenkomplex.
- Verstärkte Möglichkeiten zur Lehrerfortbildung vor Ort in den einzelnen Ländern mit Schwerpunkten wie Sachinformation, Selbsterfahrung, Planung von Unterricht, Erfahrungsaustausch.
- Kooperation und Integration im Primar- und Sekundarschulbereich. Das Eintreten für eine solidarische Gesellschaft verlangt eine solidarische Schule.
- Überall, in Forschung, Lehrerbildung, Schule und Materialien sollten behindertenspezifische Aspekte und sonderpädagogische Interessen angemessen berücksichtigt werden.

Lernen von der Sonderschule

Durch die Kooperation mit der Sonderschule eröffnen sich Lernchancen für den entwicklungspolitischen Unterricht generell. Hier einige Stichworte, die in der Arbeitsgruppe genannt wurden:

- Schülerorientierung, Individualisierung, Differenzierung
- Nutzung von Freiräumen
- Team-Teaching
- Umgang mit Lernblockaden ange-

sichts real-existierender Konflikte wie Konkurrenz um Arbeitsplätze

- non-kognitive, affektive und handlungsorientierte Zugangsweisen
- Projektunterricht
- Bedeutung des musisch-handwerklichen Bereichs
- Herausfinden von »essentials« bzw. exemplarischen Beispielen
- alternative Elternarbeit.

Zwei Unterrichtsbeispiele, die in der Arbeitsgruppe vorgestellt wurden, waren ermutigend und anregend für Beteiligte aller Schularten. Berichtet wurde vom Moderator, Herrn Dittmann, über die projektartige, fächerübergreifende Arbeit mit dem Kinderbuch »Muraho« (samt Besuch im Dritte-Welt-Laden, Korrespondenz mit dem Autor, »Sprachkurs« u.a.) und von einem Teilnehmer über verschiedene Aktionen »Brillen für Ghana« und deren Aus- und Rückwirkungen auf den Unterricht.

Erwähnen möchte ich zum Schluß noch einen Beitrag von KollegInnen aus der DDR. Beeindruckend war dabei, daß über den aktuellen Problemen dort nicht vergessen wird, wie notwendig es ist, »über den Tellerand zu gucken« und dabei Freiheiten zu nutzen, Mut und Initiative zu zeigen im Sinne von »Wir sind die Schule«. Ich denke, auch hier kann so etwas wie »interkulturelles Lernen« bereichernd sein.

Barbara Zahn

AG X
Lehrer lernen lehren*

* In dieser Arbeitsgruppe wurde kein Impulsreferat gegeben.

Bericht der AG X

Die inhaltliche Arbeit der Gruppe orientierte sich an einem Motto Paolo Freires: »Das Risiko eingehen der kreativen Überraschung«.

Dieses Motto wurde gewählt, weil das Kongreßthema auf ein ganz spezifisches Problem von Lehrerfortbildung verweist: Es gibt seit Jahren eine Fülle von Material zum Thema, durchaus auch eine Verankerung in Lehrplänen, Curricula und Fortbildungsprogrammen - aber eben auch die Tatsache, daß die Umsetzung im Schulalltag nur sporadisch und schleppend erfolgt und vor allem die Ergebnisse dieses Unterrichts - dokumentiert in Schülerhaltungen und -äußerungen - dem hehren Anspruch seiner Zielsetzungen zuwiderlaufen. Der hehre Anspruch buchstabiert sich vorwiegend in Vokabeln wie Solidarität, Toleranz, Bereitschaft zur Hilfe, Teilen u.ä. und ist oft begleitet von Unterrichtseinheiten, in deren Mittelpunkt Elend, Not, Hunger und Tod stehen - belegt durch eine Fülle von Text- und Zahlenmaterial sowie Bildern von Slums und dem hungernen Negerkind. Die Bilder sollen aufrütteln, Texte und Zahlen zu rationalen Erkenntnissen führen und so dann in Einstellungs- und Verhaltensänderungen münden - siehe oben.

Nicht nur nichts dergleichen ge-

schieht, sondern das Gegenteil wird oft bewirkt - bei Lehrenden wie bei Lernenden. Aus dieser pädagogischen Alltagserfahrung heraus, sowie dem an anderer Stelle zu diskutierenden entwicklungs- und bildungspolitischen Paradigmawechsel, ging die Arbeitsgruppe von einem anderen methodisch-didaktischen Ansatz zum Thema Nord-Süd-Konflikt aus, der etwa lauten könnte »Neugier auf das Fremde, die Phantasie des Anderen«.

Dieser »andere« Ansatz wurde verdeutlicht an **einem** Beispiel, dem Einsatz von Kinder- und Jugendbüchern aus und über Länder Asiens, Südamerikas und Afrikas. Im Mittelpunkt dieser Bücher, verstanden als Lehr- und Lernmaterial für Fortbildung wie für Schule, stand ein anderes Bild als das des »hungernen Negerkindes«: Kinder und Jugendliche, die ihr Land, ihre Lebensbedingungen darstellen, die - wie Kinder bei uns - traurig sind **und** sich freuen, weinen **und** lachen, Probleme, aber auch Wünsche, Träume und Hoffnungen haben und ihr Leben aktiv und selbstbewußt gestalten. Menschen und Situationen, die kennenzulernen sich lohnt, die buchstäblich »entführen« in eine fremde Welt, die den Blick öffnen für das Andere und darin das Eigene wiedererkennen lassen. (Die Auswahl der Bücher orientierte sich an

den in der »Erklärung von Bern« formulierten Kriterien.)

Das Material selbst, die Herangehens- und Umgangsweise damit sollte nicht eine weitere Unterrichtseinheit zu allen schon vorhandenen addieren, sondern auch eine andere Form von Lehrerfortbildung verdeutlichen. Lehrerfortbildung, die Lehrende als Lernende mit ihrer Erfahrung, ihren Voreinstellungen, ihrer Haltung zu Schule, zu berufsbedingter Frustration und ihrem pädagogischen Anspruch ernst nimmt und all dies mitreflektiert bzw. jedem Einzelnen Raum gibt, die jeweils eigene Situation - auch und nicht zuletzt auf dem Kongreß - zu thematisieren oder zu überdenken. Die völlig unterschiedlichen persönlichen und beruflichen Bedingungen und Erfahrungen wurden so nicht nur zum Ausgangspunkt für eigenes Lernen, sondern auch zum Lernanlaß für andere. (Es sei hier nur am Rande erwähnt, daß in der Arbeitsgruppe u.a. bayrische Schulverwaltungsbeamte, GesamtschullehrerInnen aus Berlin-Kreuzberg und MitarbeiterInnen außerschulischer Bildungseinrichtungen ebenso vertreten waren wie TeilnehmerInnen aus der DDR, und sich daraus eine höchst fruchtbare Plenumsdiskussion entwickelte.)

Das Beschnuppern der Bücher, mehr konnte es aufgrund der zeitlichen Begrenzung nicht sein, ließ Überraschungen zu, führte zu Konfrontation mit Voreinstellungen, Vorurteilen und

auch falschen Bildern im eigenen Kopf, zu offener und direkter Kommunikation, die frei war von Moralisieren, Bewertung und gängelnder Belehrung.

Die Bücher selbst verwiesen auf eine Möglichkeit authentischer Begegnung angesichts der Klage, die »Dritte Welt« sei so fern und gegen die »Katastrophenbilder« der Medien komme man nicht an. Auch die Forderung nach einem fächerübergreifenden Unterrichtsansatz läßt sich einlösen, da sie ihren didaktischen Ort sowohl im Geographie-, Sozialkunde- und Geschichtsunterricht als auch im Deutschunterricht einnehmen kann. Selbst beim Querlesen wurde deutlich, welche Fülle an Sachinformationen enthalten ist und wieviele weiterführende Fragen sich stellen lassen, deren Beantwortung mit Hilfe gängiger Schulbücher für SchülerInnen eine andere Bedeutung und einen anderen Stellenwert haben wird, weil sie gekoppelt ist an einen emotionalen Zusammenhang.

Deutlich wurde in der Auseinandersetzung, daß die Zielsetzungen und Inhalte der Entwicklungspädagogik oder entwicklungsbezogenen Bildung sich nicht losgelöst diskutieren lassen von einer Reflexion unserer Lehr- und Lernstrukturen. Lehren und Lernen in hierarchischen Strukturen, das vorrangig auf Abstraktion und Kognition ausgerichtet ist, kann auch die bestmöglichen emanzipatorischen Lern- und Bildungsziele

nicht realisieren. Hierarchisch organisiertes Lernen konterkariert Anspruch und Inhalt eines »Bildungsauftrags für die Zukunft«. Neben das kognitive Lernen muß das affektive treten. Neugier, Phantasie und Kreativität müssen zu Prinzipien des Lehr- und Lernprozesses werden, und die-

se Prinzipien müssen, sollen sie sich in Unterrichtsgestaltung umsetzen, erfahren werden in der Lehrerfortbildung. Hören wir auf, andere entwickeln zu wollen, entwickeln wir uns selbst.

Margit Rodrian-Pfennig



***Materialien
der
Arbeits-
gruppen***

AG I: Ökologie, Ökonomie, Ethik

- **Entwicklungspolitik – Widersprüche über Widersprüche**
Aus: Asit Datta, Horst Siebert: Die vergeudete Umwelt; 1990
- **Zur ökologischen Qualität der sogenannten Entwicklung**
Aus: Deutsche Welthungerhilfe; Umwelt und Entwicklung; 1988
- **Umwelt und Entwicklung: Ursachen und Perspektiven**
Aus: Deutsche Welthungerhilfe, Umwelt und Entwicklung; 1988
- **Umweltprobleme – vom Menschen gemacht**
Hans-Peter Replik in: Dritet Welt-Haus Bielefeld; Eine Welt für Alle; 1990
- **Gedanken zur ethischen Frage**
Wolfgang Schäfer in: epd-Entwicklungspolitik Materialien VIII/87
- **Leben auf Kosten der Dritten Welt**
Aus: epd-Dritte Welt-Information 1990: 20/75
- **Tropische Regenwälder**
Wolfgang Fremuth in: BUNDFakten; Juli 1987
- **Nach dem Profit die Wüste**
Aus: iz3w; Aktion 3. Welt; Oktober 1988
- **Enquete-Kommission: Kein Konsens für die Rettung der Regenwälder**
Aus: E+Z 7/8/90
- **Zerstörung der Ozonschicht und Klimakatastrophe**
Helmut Röscheisen in: juso magazin Globale Herausforderungen, Bonn 1990
- **Eisschmelze am Nordpol und Dürre im US-Weizengürtel**
Aus: FR 27.7.1990
- **Das Ozonloch und die Politik**
Aus: FR 10.10.1989
- **Müllkippe der Reichen: Die ökologische Ausbeutung der Dritten Welt**
Aus: epd-Dritte Welt-Information 10/11/88
- **Dritte Welt als Giftmüllkippe**
Aus: terre des hommes; Nr. 3/1989
- **Von Krisen zu Katastrophen?**
Aus: E+Z 4/90
- **Vorbeugende Umweltpolitik international verankern**
Aus: E+Z 5/87
- **Für Schuldenerlaß, aber gegen einen Umwelt-Imperialismus**
Aus: FR 16.5.1989
- **Umweltschutz oder neokoloniale Einmischung?**
Aus: Süddeutsche Zeitung, 18.6.1989
- **Thesen zur Umsetzung einer umwelt- und sozialverträglichen Weltarbeitsteilung**
Aus: epd-Entwicklungspolitik: Mat. II/89
- **Materialliste zum Thema**

AG II: Hunger, Armut, Überfluß

- **Vom runden Metall und schweren Papier**
Aus: Der Papalagi. Die Reden des Südseehäuptlings Tuiavii aus Tiavea; hrsg. von C.G. Staehelin und R. Tanner; Zürich 1980
- **Armut – Begriffsdefinition**
Aus: Lexikon Dritte Welt; hrsg. von D. Nohlen, Reinbek 1989
- **Armut und ihre Öffentlichkeit**
Al Imfeld; in: eps-Entwicklungspolitik 1/90
- **Fleisch ist kein Stück Lebenskraft**
Aus: Isabelle Mühleisen: Gute Argumente: Ernährung; München 1988
- **Welternährungslage**
Aus: Isabelle Mühleisen, a.a.O.
- **Fleisch – die große Verschwendung von Getreide**
Aus: Isabelle Mühleisen, a.a.O.
- **EG Agrarpolitik: Hunger durch Überschuß**
Klaus Seitz; in: Wer den Menschen das Korn stiehlt, verwandelt das Brot in Hunger; GEPA 1983
- **Für eine umfassende Strategie gegen den Hunger**
Aus: Hunger durch Agrarexporte; Dritte Welt Haus Bielefeld 1986
- **Die Wüste mag blühen – aber für wen?**
Aus: J. Collins/Lappé, F.M.: Vom Mythos des Hungers, Frankfurt/M. 1978
- **Der Mythos von der Überbevölkerung**
Aus: Informationszentrum Dritte Welt (Hrsg.): Dritte Welt, Der Weg in die Armut, Eine Einführung für Schüler, Freiburg 1988
- **Welthandel oder wie die Armen ärmer, die Reichen aber reicher werden**
Aus: Loseblattsammlung Material für Unterricht und Bildungsarbeit 8/9, Welthandel, hersg. von der Gesellschaft für entwicklungsbezogene Bildung (GEP)
- **Spiel mit gezinkten Karten: die Terms of Trade**
Aus: epd- Dritte Welt Information 23/24/75, 1985
- **Bevölkerungsökologie**
Aus: die tageszeitung 10.7.1990
- **Ist das Bevölkerungswachstum schuld?**
Aus. Solidarische Welt No. 126/1989
- **Antworten auf die Ernährungskrise**
Gabriela Simon in: iz3w: Dritte Welt, Eine Einführung für Schüler, Freiburg 1988
- **Wer bestimmt, was du brauchst?**
Ben Wisner in: Der Überblick 2/89
- **Die Veränderung der politischen Verhältnisse muß hier stattfinden**
Dieter Hampel in: Vehement
- **Fünf Schritte mit Folgen**
Wanda Krauth in: Fünf Schritte mit Folgen, o.O. 2. Aufl. 1983
- **Die Welt wird kleiner**
Aus: Der Überblick 2/1990
- **Die Aktion »Hunger ist ein Skandal!« – Ihre vergangene und zukünftige Geschichte**
Aus: Loccumer Reihe Heft 1: Armut und Reichtum in der Welt, Ein Beispiel für Möglichkeiten eines erfahrungsorientierten Unterrichts für die Klassen 4-7; o.O.; o.J.

AG III: Blöcke, Rüstung, Sicherheit

- **Ost-West-Kooperation auf Kosten des Südens**
Franz Nuscheler in: blätter des iz3w, Nr. 164, März/April 90
- **Ein vereintes Europa – Chance für die Dritte Welt?**
Peter P. Waller in: E+Z 5/90
- **Dritte Welt im Schatten**
Paul Kevenhöster in: FAZ 5.6.1990
- **Entwicklungshilfe 1988**
Aus: Die Zeit, 7.7.1989
- **Sorgen der Dritten Welt über Veränderungen in Ost-Europa**
Aus: IPS Hintergrunddienst Nr. 50/16.12.1989
- **Afrikanische Reaktionen zur Entwicklung in Osteuropa**
Aus: epd-Entwicklungspolitik 5/90
- **EG-AKP-Zusammenarbeit: Die Veränderungen in Mitteleuropa als Herausforderung annehmen**
Ursula Bell in: E+Z 5/90
- **Dritte Welt darf nicht vergessen werden**
Aus: Bonner Rundschau 13.7.1990
- **Wirtschaftsbeziehungen der DDR zu Entwicklungsländern**
Aus: DIW Wochenbericht 51/52, Dezember 1985
- **Entwicklungshilfe – wohin?**
Aus: E+Z 11/88

- **Bonn prüft DDR-Entwicklungshilfe**
Aus: Die Welt 10.7.1990
- **Dritte Welt ins Abseits? – Die Folgen des Umbruchs in Osteuropa**
Aus: epd-Dritte Welt-Information 4/90
- **Bedeutet weniger Rüstung mehr Entwicklungshilfe?**
Gerhard Pfeiffer in: E+Z 1/88
- **Rüstung und Unterentwicklung: die »Verelendungsfälle«**
Aus: Nuscheler, F.: Lern- und Arbeitsbuch Entwicklungspolitik 1987
- **Waffenexporte – Ein Hemmschuh für die Entwicklung**
Aus: epd-Dritte Welt-Information 1989: 7/81
- **Zur Auswirkung von Rüstungsexporten: Verschärfung der Unterentwicklung**
Herber Wulf in: terre des hommes 2/85
- **Der Waffenmarkt stagniert**
Michael Brzoska in: Der Überblick 4/87
- **Kriege in der Dritten Welt**
Helmut Heinzlmeir in: Das Parlament Nr. 50 v. 8. 12.1989
- **Internationale Interessen am iranisch-irakischen Krieg**
aus: BUKO-Kampagne »Stoppt den Rüstungsexport«, der profitable Krieg, Oktober 1987
- **Golfkrise bringt für viele Entwicklungsländer einen Rückschlag**
Aus: FR 21.8.1990

AG IV: Jeder ist Ausländer – fast überall

- **Treibgut der Weltpolitik**
Franz Nuscheler in: Der Überblick 2/88
- **Flüchtlinge:**
Definitionen und Begriffe
Aus: Flüchtlinge März/April 198
- **»Fluchtburg Europa«**
Aus: Flüchtlinge 3/1990
- **Flüchtlingshilfe im 20. Jahrhundert: begrenzter Auftrag – begrenzte Wirkung**
Aus: Der Überblick 2/88
- **Die EG und die »Drittausländer«**
Aus: blätter des iz3w, Nr. 164, 3/4-90
- **Ein eiserner Vorhang zur Dritten Welt**
Aus. epd-Entwicklungspolitik 5/90
- **Entwicklung der Ausländerbevölkerung**
- **Änderungen im Asylverfahrensgesetz**
Seminararbeit Ute Reckers, WS 88/89
- **Menschenrechte, Demokratie und Entwicklung**
Aus. epd-Entwicklungspolitik 4/90
- **Lafontaines Asydiskussion ist verwerflich**
Aus: TAZ, 10.8.1990
- **Wer das Asylrecht ändert, schafft es ab**
Aus. TAZ 10.8.1990
- **Zitate zum Erraten**
Zusammenstellung von Henning Melber für den Kongreß

- **Wirkungsweise von Rassismus und Ethnozentrismus**
Aus: Kalpaka, A./Räthzel, N.: Die Schwierigkeit, nicht rassistisch zu sein; Berlin 1986
- **Vielheit der Kulturen – Einheit der Welt**
Walter Kerber in: E+Z 1/89
- **Alice, 25 Jahre, aus Kamerun**
Aus: Fremgen, G.: ...und wenn du dazu noch schwarz bist; 1984
- **Leloba, 40 Jahre, in Südafrika geboren**
Aus: Fremgen, G.: s.o.
- **Multikulturalismus – vier Formen der Ethnisierung**
Aus: FAZ 19.6.1990
- **Thesen zur widersprüchlichen Aufgabensetlung der »Interkulturellen Pädagogik« zwischen Identität in der Heimat und Weltbürgertum**
Christel Adick für den Kongreß
- **Einwanderungsland Bundesrepublik: Schule als Intergrationshilfe?**
Aus: Der Spiegel Nr 9/1989
- **Multikulturelle Gesellschaft und politisches Lernen: Eine Auswahlbibliographie**
Aus: Materialien zur Politischen Bildung, Heft 2/1989
- **Die Kinder der Ostaussiedler drängen in Kindergärten und Schulen**
Aus: Der Spiegel Nr. 9/1989

AG V: Begegnung, Vorurteile, Lernen

- Was ist das eigentlich, ein Vorurteil?

Aus: Eulenspiegel, terre des hommes Nr. 32/1989

- Europäischer Exotismus als Form der Kulturrezeption

Aus: blätter des iz3w, Nr. 153, Nov. 1988

- Draußen suchen, was zu Hause fehlt?

Aus: Der Überblick 2/85

- Das Bild des Anderen – der eurozentristische Blickwinkel

Aus: blätter des iz3w, Nr. 167, Aug. 1990

- Zur Entstehung des öffentlichen Bilds von der Dritten Welt

Aus: Sareka, R.: Die Dritte Welt in der westdeutschen Literatur der 60er Jahre; Frankfurt 1980

- Einige Ausschnitte aus Erdkundebüchern

Aus: Fremgen, G.: ...und wenn du dazu noch schwarz bis; Bremen 1984

- Die Dritte Welt als exotische Kulisse

Aus: terre des hommes 4/89

- Die Dritte Welt im Kinderbuch

Aus: Deutsche Welthungerhilfe/Peter Hammer Verlag: Aktion 88: Guck doch mal über'n Tellerrand

- Wo liegt Taka-Tuka-Land

Aus: Guck mal über'n Tellerrand II/1989

- Abbau von rassistischen Vorurteilen durch Lesen

Aus: VBE-aktuell, 1990

- Lernprozesse in der interkulturellen Begegnung

Aus: Zeitschrift für Entwicklungspädagogik Nr.1/März 1988

- Schulpartnerschaften – »alter Hut« oder neue Lernaufgabe?

Aus: Schule 5-10, Heft 3, Juni 1990

- Mut zur interkulturellen Erziehung

Aus: Beispiele 3/85

- Tourismus in der Dritten Welt

Aus: E+Z 7/87

- Tourismus bringt den Zielländern nur geringe Devisen

Aus: FWV-International, 23.2.1988

- Wem nützt der Urlaub in der Dritten Welt?

Aus: epd-Dritte Welt-Information 15/75(87)

- Touristische Erschließung ist ökologische Zerstörung

Aus: Euler, C. (Hg.): »Eingeborene« – ausgebucht, Gießen 1989

- Die Dritte Welt profitiert wenig

Aus: General Anzeiger Bonn, 4./5.4.1987

- Es müssen dringend neue Wege beschritten werden

Aus: FVW-International, 23.2.1988

- Alternativtourismus – ein verantwortbares Abenteuer?

Aus: Tourismus Loseblattsammlung - Materialien für Unterricht und Bildungsarbeit

- eXplizit Nr. 23: Ferntourismus Bad Honnef 1990

AG VI: Technik, Wachstum, Fortschritt

- Hilfe! Entwicklungshilfe
Aus: Stüben, P.E. (Hg.): NACH uns die Sintflut, Ökozid Nr. 2, 1986
- Entwicklung - Wohin?
Aus: Arbeitskreis Tourismus und 3. Welt; 1981
- Zwei Arten von Wachstum, zwei Arten von Produktivität
Aus: Shiva, V.: Das Geschlecht des Lebens; Berlin 1989
- Dauerhafte Entwicklung - Zur Entstehung eines neuen ökologischen Konzeptes
Buchbesprechung
- Technologie als trojanisches Pferd
epd-EP 6/89
- Nord-Süd-Kluft in Wissenschaft und Technik
Aus: IPS-Hintergrunddienst 35/2.9.1989
- Technologie und Dritte Welt
Aus: Dt. Übersee-Institut: Jahrbuch.3. Welt 1989, München 1988
- Nord-Süd-Abwehr von Risikotechnologien
Aus: E+Z 5/89
- Gentechnik: Neue Waffe im Kampf um Nahrungsmittel
Aus: blätter des iz3w, Nr. 155, Feb. 1989

- Basler Appell gegen Gentechnologie
- Europas Nationen reichen sich die Hände gegen die Dritte Welt
Aus: TAZ 2.6.1990
- »Appropriate Technologies« zur Lösung industrieller Umweltprobleme
Aus: E+Z 5/89
- Ochsenpflug statt Traktor
Aus: Arbeitshilfen zur pol. Bildung, Heft 2, 1987
- Was bedeutet das Weltbevölkerungswachstum für uns?
Aus: E+Z 2/88
- Die Weltagrarproduktion und die Zunahme der Weltbevölkerung
Aus: DWH: Zur Welternährungslage; Bonn 1986
- Verschwendung und Mangel
Aus: Cremer, G.: Mangel und Verschwendung, Freiburg 1986
- Exportieren wie unsere Energieverschwendung?
Aus: Cremer, G.: s.o.
- Der Weltenergiebedarf wird stark ansteigen
Aus: FR 9.7.1988
- Superdämme – viel Strom und noch mehr Armut
Aus: epd-Dritte Welt-Information 3/4/87

AG VII: Schulden, Märkte, Handelsschranken

● Handelsfälle

Aus: iz3w: Dritte Welt, der Weg in die Armut. Eine Einführung für Schüler; Freiburg 1988

● Süd-Süd-Handel: Neue Initiativen

Aus: epd-Entwicklungspolitik 8/90

● Unterernährung ist ein Verteilproblem auch innerhalb der Länder

Aus: Strahm: Überentwicklung - Unterentwicklung, Stein/Mfr. 1978

● Welthandel

Aus: Loseblattsammlung 8/9: Welthandel, Gesellschaft für entwicklungspolitische Bildung

● Weltbank: Afrika wird seit Jahren betrogen

Aus: Taz 20.7.1990

● Wie arbeitet das Gatt?

Aus: Duetsches Institut für Fernstudien an der Univ. Tübingen: Solidarität über Grenzen?; 1987

● Internationale Rohstoffabkommen

Aus: blätter des iz3w, Nr. 164, März/April 1990

● Aktion Dritte Welt Handel

Aus: epd-Entwicklungspolitik 9/81

● Die Angst vor Europas Schutzmauern

Aus: Süddeutsche Zeitung 22.8.1989

● Die Auswirkungen des EG-Binnenmarktes auf die AKP-Staaten

Aus: epd-Entwicklungspolitik 1/90

● Zahlen bis zum Untergang

Aus: iz3w: Dritte Welt, eine Einführung für Schüler; Freiburg 1988

● Abschied von den 80ern

Aus: epd-Entwicklungspolitik 16/90

● Ein verlorenes Jahrzehnt für die Dritte Welt

Aus: FR 9.1.1990

● Schuldenkrise: Kein Grund zur Entwarnung

Aus: epd-Entwicklungspolitik 8/90

● Schulden Made in USA

Aus: epd-Entwicklungspolitik 6/89

● Lösungsvorschläge zur Internationalen verschuldung

Aus: eXplizit 26: Wege aus der Verschuldung. Materialien für Unterricht und Bildung 26/1990, Bad Honnef 1990

AG VIII: Wer hat Angst vorm schwarzen Mann?

- **Exotik – Nein danke!**

Aus: Skrodzki, J. (Hg.): Dritte Welt – wo liegt denn das?; Freiburg 1985

- **Der Deutsche mit dem Sauerkraut – der Afrikaner mit dem Speer**

Aus: Guck mal über'n Tellerrand II/1989

- **Zur Vorurteilsprobelmatik**

Aus: Dütting, M.: Kinder, Film und Dritte Welt. Eine Studie..., Frankfurt/M. 1979

- **Dritte Welt – ein Thema für die Grundschule**

Aus: Lehrer-Journal 7+8/84

- **Dritte-Welt-Pädagogik**

Aus: Lehrer-Journal 7+8/84

- **Überlegungen zur Didaktik und Methodik**

Aus: MISEREOR - Materialien für Kindergarten und Grundschule, Aachen 1977

- **Der Mensch lernt nicht nur mit dem Kopf**

Aus: Chrsitoffer, H.: Lernen für die Eine Welt – Ansätze zur Weiterentwicklung entwicklungsbezogener Bildungsarbeit, Diplomarbeit 1985

- **Unterrichtsmaterialien für die Grundschule**

Aus: Spengler, E. (Hg.): Welchen Weg geht die entwicklungsbezogene Bildung in Schulen? ; Comenius Institut 1985

- **Kinder lernen Pidgin**

Aus: Dritte Welt in der Grundschule 10(1984)

- **Spiele in der Dritten Welt**

Aus: Beispiel 3/85

AG IX: Da waren's nur noch neun...

- Versuch einer Annäherung
Aus: Beispiele 3/85
- Ein afrikansiches Märchen: Der Kampf mit der Schlange
Aus: Beispiele 3/85
- Interkulturelles Lernen: Modewort oder Perspektive
Aus: Niedersächsisches Schulverwaltungsblatt 12/88
- Do sollst dir kein Bild machen - Vorurteile dort und hier
Aus: Dritte Welt-wo liegt denn das?; Freiburg 1985

- Schule und Dritte Welt – Ein unbefriedigendes Verhältnis
Aus: Trembl, A. (Hg.): Pädagogikhandbuch dritte Welt, Wuppertal 1982
- Schafft zwei, drei, viele Schulaktionen
Aus: Hoffer, W./Schley, G.: Die Dritte Welt beginnt bei uns; Wuppertal 1982
- Entwicklungspolitisches Lernen mit Spielfilmen
Aus: medien praktisch 3/88
- Kriterienkataloge und ihr pädagogischer Nutzen
Aus: medien praktisch 3/88

AG X: Lehrer lernen lehren

- Was ist Entwicklungspädagogik
Aus: Treml, A. (Hg.): Entwicklungspädagogik. Unterentwicklung und Überentwicklung als Herausforderung für die Erziehung; Frankfurt/M. 1980
- Schule und Dritte Welt – Ein unbefriedigendes Verhältnis
Aus: Treml A. (Hg.): Pädagogikhandbuch Dritte Welt; wuppertal 1982
- Neugier, Phantasie und Kreativität – didaktische Prinzipien
Aus: Hessisches Institut für Lehrerfortbil-

dung: Neugier, Phantasie und Kreativität, 1988

- Du sollst dir kein Bildnis machen
Aus. a.a.O.
 - Was kann ich denn dafür? Über den Umgang mit Abwehrmechanismen und Widerständen in der entwicklungsbezogenen Bildungsarbeit
Aus: ZEP Nr. 1/März 1988
 - »Ich heiße Morana« - Nördliche Identifikationsversuche mit einer Afrikanerin
Aus: WFD-QuerbrieF 3/1988
- Weitere Materialien siehe AG IX

David Simo:

***Zu den Ergebnissen
des Kongresses***

DER N O R D
S Ü D
K O N F L I K T
BILDUNGSBERUF
FÜR DIE ZUKUNFT
29.9 - 1.10 1980, Wiesbaden, Koln



Zu den Ergebnissen des Kongresses

Prof. Dr. Simo:

Liebe Kolleginnen, liebe Kollegen,

ich wurde gebeten, anstelle von Herrn Freire ein Schlußwort zu halten. Dies ist für mich natürlich eine Ehre. Es ist auch mit großer Schwierigkeit verbunden, denn ich habe weder die Erfahrung noch die Kompetenz im pädagogischen, didaktischen und methodischen Bereich wie Herr Freire. Ich kann hier keine systematische Auseinandersetzung mit allen Aspekten und Ergebnissen dieses Kongresses liefern. Ich kann nur einige unsystematische Bemerkungen zu dem Gesamteindruck, den dieser Kongreß mir vermittelt, hier zum Ausdruck bringen.

Dem Programm nach zu urteilen, wünschten sich die Organisatoren dieses Kongresses sowohl eine Diskussion über den Inhalt der verschiedenen Sachverhalte als auch über didaktische und methodische Ansatzmöglichkeiten. Die Bildung von Gruppen war offensichtlich nur durch die Notwendigkeit bedingt, die Arbeit effektiver zu gestalten. Die verschiedenen Gruppen bildeten also keine total voneinander differierenden Bereiche. Daher überschneiden sich auch die Forderungen und Diskus-

sionen aus den verschiedenen Gruppen. Dies zeigt natürlich die Einheit des behandelten Themas und die Willkür der Einteilung und die Komplexität des Themas.

Kongresse haben in der Regel verschiedene Funktionen. Sie bieten die Möglichkeit, über ein Thema Informationen zu bekommen und darüber nachzudenken. Sie bieten auch die Möglichkeit, Kontakte zu knüpfen, Kontakte, die auch der Zusammenarbeit der Teilnehmer förderlich sein kann. Auf diesem Kongreß hatten die Teilnehmer offensichtlich verschiedene Erwartungen: Die einen wollten Informationen über die Dritte Welt sammeln, andere wollten Erfahrungen aus der eigenen Praxis mit Anderen teilen und auch von den Erfahrungen Anderer hören. Andere wollten wiederum praktische didaktische Modelle erarbeiten, und mit klaren methodischen Anweisungen zurück nach Hause fahren. Bei so unterschiedlichen Erwartungen waren Irritationen oder gar Frustrationen unvermeidbar. Man kann sich natürlich fragen, ob es nicht besser gewesen wäre, verschiedene homogenere, kleinere Kongresse zu organisieren mit klaren Zielvorstellungen. Manche

fruchtbaren Kontakte, die hier geknüpft wurden, wären sicherlich nicht möglich gewesen, wenn die Gruppe nicht zu heterogen gewesen wäre. Die informellen Diskussionen unter den Teilnehmern mit unterschiedlicher Sozialisation und Erfahrung sind manchmal fruchtbarer sogar als die Arbeit in den Gruppen und sind auch zu fördern. Es wurde der Wunsch geäußert, daß auf Länderbene weitere Kongresse organisiert werden sollen. Es wäre sicherlich zu wünschen, daß auch dort nicht nur diejenigen eingeladen werden, die sich sowieso immer mit den Nord-Süd-Beziehungen befassen, sondern auch jene, die bisher kein Interesse oder nur ganz begrenzt Interesse an diesem Thema zeigen, so daß nicht immer die schon Bekehrten wieder bekehrt werden.

Zu dem Gesamteindruck dieses Kongresses: Nachdem ich in verschiedenen Gruppen war, verschiedene Diskussionen gehört habe und mich mit verschiedenen Teilnehmern unterhalten habe, habe ich den Eindruck gewonnen, daß man hier dieselbe Entwicklung durchmacht wie wir in Afrika und auch in vielen Ländern der Dritten Welt. In den 60er und 70er Jahren überwog das Verlangen nach Strukturveränderungen. Das Ziel war es, die ganze Welt gleich zu ändern. Je ohnmächtiger man war, umso radikaler klangen die Forderungen. Kurz, wie ich wahrnehmen konnte, ist der Wunsch nach kleinen realisierbaren Schritten stärker geworden. Man

ist realistischer geworden. Diese Entwicklung macht nicht nur glücklich, es bleiben Zweifel, es bleiben Frustrationen. Man fragt sich, ob solche kleine Schritte nicht einfach Ersatzhandlungen sind, die für die Betroffenen eine reine psychohygienische Funktion haben. Man fragt sich, ob die Entwicklungsthematik nur noch eine Funktion der Neurosenvermeidung für kleine Gruppen von Menschen hier bedeutet. Diese Fragen sind mir nicht unbekannt, ich höre sie auch tagtäglich bei uns zu Hause. Es ist interessant zu merken, daß es vor einigen Jahrhunderten hier in Europa hieß »Wissen ist Macht«. Aber man stellt heute bei diesem Kongreß immer mehr fest, daß Wissen vielmehr die Ursache für Pessimismus, Depression und Ohnmacht wird. Die pessimistischen Stimmen werden also die Konsequenz der Einsicht in die Komplexität der Aufgabe und die Schwierigkeit, etwas Konkretes zu erreichen. Es ist aber erfreulich, so meine ich, daß der Pessimismus nicht unbedingt zu Resignation und zur totalen Aufgabe führt. Ich habe doch festgestellt, daß die »Trotzdem«-Reaktion weiterbestehen bleibt. Das heißt, auch wenn wir anscheinend nichts erreichen, wollen wir trotzdem weitermachen. Auch wir zu Hause haben lange Zeit gedacht, daß die politischen Strukturen so festgefahren sind, ich meine bei uns, daß es sich vielleicht wirklich nicht lohnt, auf eine Veränderung hinzuwirken, denn jeder Versuch schien

einfach eine Sisyphos-Arbeit zu sein. Und plötzlich, in den letzten Monaten merken wir, daß Bewegung in diese festgefahrenen Strukturen gekommen ist, und wir fragen uns, ob das nicht vielleicht doch das Ergebnis dieser Sisyphos-Arbeit ist. Und wir fragen uns, ob es nicht doch besser ist, trotz der Einsicht in Schwierigkeiten weiter am Ball zu bleiben, trotz dem Bewußtsein, wie schwierig es ist, Strukturen zu ändern, weiterhin daran zu arbeiten, zwar nur in kleinen Schritten, zwar nur in Schulklassen, zwar nur bei sich und um sich selber herum, aber immerhin, denn man muß sich wirklich sagen: Wenn man nichts tut, dann ist es noch sicherer, daß nichts passiert.

Ich möchte zu bedenken geben, daß die Ökologen in den 60er und 70er Jahren immer belächelt und sogar marginalisiert wurden, denn es gab sie auch schon damals. Sie spielten vielleicht dieselbe Rolle wie einige Gruppen, die jetzt über die Dritte Welt reden, heute spielen. Aber man sieht ja, welche Bedeutung die Thematik, die sie damals fast allein vertraten, heute erhalten hat und man sagt sich, zum Glück haben sie damals nicht resigniert.

Ich finde es natürlich wichtig, daß trotz der Bereitschaft zu kleinen Schritten, zur Arbeit an Bewußtseinsveränderungen in der Schule und um sich herum, die Einsicht doch nicht verloren geht, daß letzten Endes nur

politische Entscheidungen etwas Entscheidendes verändern können.

Das waren also einige Bemerkungen zu dem Gesamteindruck dieses Kongresses. Die Komplexität der Problematik besteht nicht nur in der Schwierigkeit der Implementierung, der Umsetzung von als richtig und wichtig erkannten Notwendigkeiten. Ein Teilnehmer hat in einer Gruppe erklärt, daß er durch die Fülle der zu verarbeitenden Informationen überfordert ist. In der Tat, die Dritte Welt in der Schule zu behandeln, ist nicht so einfach. Wo setzt man an, wie arbeitet man sich in die Problematik hinein, so daß man nicht nur dilettantisch vor Schülern redet, sondern auch fundiert? Denn wenn man dilettantisch redet, dann wird man sehr schnell mit Fragen der Schüler konfrontiert werden und wird ganz dumm da stehen. Denn Sie haben die Erfahrung: die Schüler können Fragen stellen - und penetrant fragen.

Sehr schnell wurde auch vom multi-kulturellen Ansatz gesprochen. Es wurden aber nicht immer genug Gedanken darüber gemacht, wie schwierig es ist, Einblick in eine fremde Kultur überhaupt zu gewinnen - die Ethnologen können ein Lied davon singen. Der Wunsch, durch Kontakt mit Ausländern nicht nur abstrakt von ihnen zu reden, sondern sie auch zu erleben, wurde mehrmals geäußert. Dies ist sicherlich wünschenswert. Man muß sich aber der Begrenztheit dieser Erfahrung bewußt

sein, sonst schafft man nur neue Vorurteile. Ich würde auch ausdrücklich auf die Literatur aus dem Süden als wichtige Quelle einer authentischen Darstellung der Kultur dieser Menschen hinweisen. Sie können auch interessantes didaktisches Material liefern.

Eine Empfehlung von Herrn Freire wurde meiner Meinung nach nicht immer berücksichtigt, nämlich stets von den unmittelbaren Interessen der Schüler auszugehen. Vielleicht war es auch in der kurzen Zeit nicht möglich, richtige Modelle zu erarbeiten. Ich möchte aber noch einmal daran erinnern, daß - damit der Stoff Spaß macht in der Schule - immer von der eigenen Bezugswelt der Adressaten ausgegangen werden muß, sonst läuft man Gefahr, daß die Lust zum Abenteuer, zum Risiko, wie Herr Freire das nannte, verloren geht. Man muß immer bedenken, daß eine Öffnung, um möglich zu sein, einen Standort voraussetzt. Wer nirgendwo ist, kann sich auch nicht öffnen. Die Identität der Schüler muß, so glaube ich, respektiert werden und nicht brüskiert. Die Erziehung zur Solidarität muß auch nicht Erziehung zu unkritischer Ummarmung bedeuten. Eine kritische, differenzierte Solidarität hat größere Chancen, lange zu währen.

Hat so ein Kongreß kurz vor den Feiern zur Deutschen Einheit nur eine Alibi-Funktion, haben sich manche

gefragt. War sie nur eine Pflichtübung gegenüber einer nicht mehr zeitgemäßen Problematik, bevor man sich mit ernsteren und wichtigeren Aufgaben befaßt? Welche die Absichten der Institutionen und Stiftungen, die diesen Kongreß finanziert haben, immer sein mögen, man muß bedenken, daß, damit nicht dieser Kongreß einfach eine Alibi-Funktion behält, die Teilnehmer an diesem Kongreß ihr eigenes dazu tun müssen. Es hängt auch von Ihnen ab, ob dieser Kongreß nur eine Alibi-Funktion behält. Man muß sich stets im Klaren sein, daß der Süden, daß die fremde Kultur nicht immer weit weg anzutreffen ist, sondern auch in der unmittelbaren Nachbarschaft und sogar in der eigenen Klasse. In einer der Gruppen wurde von einer Untersuchung berichtet, die in Frankfurt unter Kindern durchgeführt wurde. Danach waren sich nur 21 % der Kinder dessen bewußt, daß unter ihnen auch ausländische Kinder waren, obwohl sie bereit waren, sehr klare Urteile über die Ausländer zu fällen. Ich hoffe, daß man nicht zu einem ähnlichen Ergebnis unter den Lehrern kommen würde. Ich hoffe also, daß nicht vom Süden so lange gesprochen wird, weil man denkt, daß der Süden so weit weg liegt. Ich hoffe, daß der Süden auch interessant ist, wenn er in der Nähe ist.

Ich bedanke mich.

ABSCHLUSSERKLÄRUNG

600 Teilnehmerinnen und Teilnehmer aus der Bundesrepublik Deutschland, der DDR und Ländern des Südens haben am 1.10.1990 nach dreitägiger Konferenzarbeit auf Einladung des World University Service (WUS) und der Deutschen Stiftung für internationale Entwicklung, in Zusammenarbeit mit dem NRO-Projekt „Eine Welt für alle“, der Förderung durch das Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit sowie zehn Bundesländern und „terre des hommes“ folgende Erklärung verabschiedet:

Forderungen an die im Bildungswesen Tätigen

Der sich verschärfende Nord-Süd-Konflikt findet im Alltag des deutschen Bildungswesens nur unzureichende Berücksichtigung. Obwohl Querschnittsaufgabe für zahlreiche Fächer, sind die meisten Bereiche davon weitgehend unberührt geblieben. Die unproportionale Betonung des Entwicklungshilfedankens verdrängt zudem die Ursachenfrage

und Notwendigkeit der Steigerung des Bewußtseins für Strukturveränderungen im eigenen Land. Eine globale, umweltverträgliche und gerechte Weltwirtschafts- und Sozialordnung ist Grundbedingung für Überleben und Entwicklung im Süden. Mit der Überwindung des Ost-West-Konfliktes sind zusätzliche Herausforderungen an das deutsche Bildungssystem entstanden. Die Übertragung des Industrie- und Konsummodells nach westlichem Vorbild auf alle Staaten der Erde ist weder ökologisch möglich noch entspricht dies den historischen und kulturellen Bedingungen der Vielfalt der Völkergemeinschaft.

Mit dem Abbau des Blockdenkens zwischen Ost und West und des Rüstungswettlaufes eröffnen sich neue Chancen für das Bildungssystem. Die Förderung der Kreativität durch multikulturelle Vielfalt, neue Formen des Zusammenlebens, Produzierens und Wirtschaftens sowie der Mitbestimmung des einzelnen sind die Voraussetzung zur Überwindung von Perspektivlosigkeit und Resignation.

Die Einbeziehung der Ursachen und Lösungsmöglichkeiten des Nord-

Süd-Konfliktes kann nur fächerübergreifend entwickelt und muß kontinuierlich umgesetzt werden. Dafür sind folgende Forderungen unverzichtbar:

- Den notwendigen Paradigmenwechsel von einem eurozentrischen, auf ökonomische Wahrnehmungen reduzierten Weltbild hin zu einer Offenheit für andere Leitbilder und Kulturen deutlich zu machen;
- den entscheidenden Stellenwert des Themas Nord-Süd/Entwicklungspolitik für unsere gemeinsame Zukunft auf der einen Welt zu erkennen und sich um entsprechende Lernprozesse in allen Bereichen und Altersstufen zu bemühen;
- die eigene Position und die eigenen Interessen im Zusammenhang zu diesem Thema zu reflektieren und auch Verdrängung und Abwehr zum Gegenstand einer Auseinandersetzung zu machen;
- die Rolle und Wechselbeziehung zwischen Politik und Wirtschaft analysierend zu behandeln. Dabei verdient der wachsende Einfluß von Banken und Konzernen in einem sich weiter zentralisierenden Europa besondere Aufmerksamkeit;
- den persönlichen Einsatz, den eigenen Lebensstil und damit die eigene Glaubwürdigkeit als entscheidende Voraussetzung für

dauerhafte Einstellungsveränderungen in Richtung auf eine solidarische Weltordnung zu erkennen;

- die bestehenden Freiräume in Unterricht und Bildungsarbeit mutig und kreativ zu nutzen, um fächerübergreifende Lernprozesse anzustoßen, die eine Handlungsorientierung miteinschließen;
- die Möglichkeiten der Zusammenarbeit mit Menschen aus anderen Ländern, mit entwicklungspolitisch Engagierten oder mit ehemaligen EntwicklungshelferInnen zu nutzen und diese in den Unterricht miteinzubeziehen.

Forderungen an Bund, Länder und Gemeinden

Zielrichtung aller Bildungsarbeit muß sein:

- Erziehung zu Solidarität und Anerkennung anderer Lebensgestaltungen und Kulturen.
- Aufhellungen von Weltwirtschaftsverpflichtungen sowie der Verflechtung der bundesdeutschen Politik und Wirtschaft. Curricula, Lehrpläne, Rahmenrichtlinien und Kursstrukturpläne müssen daraufhin ausgerichtet werden. Sie müssen multikulturell sein.
- Interdisziplinäre Ausbildung an den Hochschulen und an Lehrer- ausbildungsseminaren der 2. Phase, fächerübergreifender Unter-

richt und Projektarbeit müssen institutionell verankert sein. Dies gilt auch für die Arbeit im Vorschulbereich.

- Handlungsorientierung und Erfahrungslernen müssen Prinzipien aller Bildungs- und Unterrichtsarbeit sein.
- Der "Nord-Süd-Konflikt" muß verbindliches Thema aller relevanten Fächer in Lehrerbildung, -fort- und -weiterbildung für alle Schulformen und Schulstufen sein. Diese Arbeit muß personell und finanziell abgesichert werden.
- Die Erfahrungen außerschulischer Organisationen und Institutionen -auch von Ausländerinitiativen- sollen und müssen genutzt werden. Die Inanspruchnahme ihrer Arbeit darf nicht zum Nulltarif geschehen, sondern muß finanziell abgedeckt werden.
- In allen Bereichen der Bildungsarbeit sollen Menschen anderer Kulturen miteinbezogen werden.
- Lehrer- und Schüleraustausch in enger Zusammenarbeit mit NROs des Südens und Nordens muß gefördert werden.
- Eine weiterhin ausschließlich auf quantitatives Wachstum ausgerichtete Wirtschaftspolitik konterkariert neue Ansätze im Bildungswesen und erschwert das Verständnis für globale, ökologische und soziale Verantwortung. Das gilt ebenso für bundesdeutsche

Rüstungs-, Gift- und Müllexporte in Entwicklungsländer, eine verfehlte EG-Agrarpolitik, die weiter zunehmende Individualisierung des Verkehrs und zahlreiche andere Beispiele. Mangelnde Kontrolle und Steuerung von Banken und Konzernen durch staatliche Stellen fördern Ohnmächte und Resignation. Gesellschaftliche Entscheidungen über die Ziele der nationalen und globalen Entwicklung sind unverzichtbar.

Die heutige ungerechte Arbeitsverteilung in der Weltwirtschaft behindert das Verständnis für die Notwendigkeit des Aufbaus von Regional- und Binnenmärkten im Süden.

Eine offizielle Entwicklungspolitik, die in der Bildungsarbeit die Ursachen von Fehl- und Unterentwicklung weitgehend ausblendet und die Helferrolle des Nordens überbetont, verstärkt Ablenkung und Fehlorientierung in der Bevölkerung. Notwendige globale Strukturanpassungen werden dadurch erschwert.

1992 wird der EG-Binnenmarkt verwirklicht und gleichzeitig daran erinnert, daß 500 Jahre zuvor der Kolonialismus Europas begann. Historisch wurde Europa als jahrhundertlanges Zentrum mit Gewalt, Unterdrückung und Kriegen identifiziert. Die Deutschen sollten aus ihrer besonderen geschichtlichen Verantwortung heraus und aus ihrer Verantwortung gegenüber den AusländerInnen aus den unterschiedlichsten

Ländern und Kulturen in ihrem Land die Epoche des Kolonialismus angemessen aufarbeiten, um damit den Weg für ein gewaltfreies Europa mitzuebennen.

Aus der guten Zusammenarbeit zwischen NROs, Bund und Ländern bei der Vorbereitung und Durchführung dieses ersten gemeinsamen Nord-Süd-Bildungskongresses erwarten die Teilnehmer und Teilnehmerinnen Kontinuität bei der Umsetzung der angestrebten Ziele. Diese Zusammenarbeit soll durch Verbesserung der Kooperation der KMK mit dem BMZ und den in den Ländern für Entwicklungszusammenarbeit zuständigen Ministern und Senatoren ausgebaut werden. Zur Begleitung und Koordinierung der geplanten 16 Länderkonferenzen als Folge des Kölner Kongresses ist eine Koordinierungsstelle zu schaffen oder sind vorhan-

dene Einrichtungen (z.B. Epiz Berlin) damit zu beauftragen. Bund und Länder werden aufgefordert, ein solches Zentrum gemeinsam mit interessierten NROs zu unterstützen und seine finanzielle und inhaltliche Unabhängigkeit sicherzustellen. Diese Forderung wird durch die auf Jahre notwendig gesteigerte Nord-Süd-politische Bildungsarbeit in den fünf neuen Ländern zusätzlich unterstrichen.

Bund, Länder und Gemeinden werden aufgefordert, ihre Mittel für entwicklungspolitische Bildungsarbeit deutlich und kontinuierlich zu steigern. Nur so wird den wachsenden Bildungsanforderungen auch materiell entsprochen werden können.

World University Service: Goebenstraße 35,
6200 Wiesbaden, Tel. 0611-446648



Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder
in der Bundesrepublik Deutschland (KMK)

Nassestraße 8

5300 Bonn 1

Als Teilnehmer aus den fünf neuen Bundesländern am Bildungskongreß »Der Nord-Süd-Konflikt - Bildungsauftrag für die Zukunft« vom 29.09. - 01.10.1990 in Köln möchten wir

- unseren herzlichen Dank aussprechen für die Einladung, die gastfreundliche Aufnahme und Betreuung, die aufopferungsvolle Arbeit aller Organisatoren;
- der Hoffnung Ausdruck verleihen, daß der entwicklungsbezogenen Bildungsarbeit unter Berücksichtigung der DDR-Spezifika in den fünf neuen Bundesländern der notwendige Stellenwert eingeräumt wird. Dazu ist es erforderlich, daß die neuen Landesregierungen die für eine entwicklungsbezogene Bildung erforderlichen materiellen und personellen Voraussetzungen schaffen und dabei für die Lehreraus- und Fortbildung alle Erfahrungsträger ihres Territoriums einbeziehen, von den Nichtregierungsorganisationen (NRO), den Basisgruppen über Entwicklungshelfer und Personen aus den Zielländern bis zu fachkompetenten Wissenschaftlern.

Wir unterstützen nachhaltig die Beschlüsse und Forderungen des Bildungskongresses »Der Nord-Süd-Konflikt - Bildungsauftrag für die Zukunft«.

Die Teilnehmer des Kongresses
aus der DDR

Köln, den 01. Oktober 1990

Fragen an die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Kongresses

Bitte schicken Sie den Fragebogen
umgehend an den WUS zurück!

1. Wie haben Sie vom Kongreß erfahren?

- Durch die Tagespresse
 - Durch die Fachpresse
 - Durch die Schulbehörde
 - Durch Kollegen/Bekannte
 - Durch direktes Schreiben des Veranstalters
- Sonstiges: _____

2. Wie schätzen Sie die Notwendigkeit des Kongreßthemas »Der Nord-Süd-Konflikt – Bildungsauftrag für die Zukunft« ein?

- Sehr hoch
 - Hoch
 - Ein Thema unter anderen
 - Eher gering
 - Gering
3. Waren Sie mit den angebotenen
Arbeitsgruppen-Themen...
- Sehr zufrieden
 - Zufrieden
 - Weniger zufrieden
 - Unzufrieden
- Welches Thema
haben Sie vermißt? _____

4. Waren Sie mit dem Ablauf des Kongresses insgesamt...

- Sehr zufrieden
 - Zufrieden
 - Weniger zufrieden
 - Unzufrieden
- Was hat Sie
besonders ge-
stört? _____

5. Wie fanden Sie die Abschlusserklärung des Kongresses?

- Sehr gut
 - Gut
 - Befriedigend
 - Unbefriedigend
6. Wünschen Sie sich eine Fortsetzung des Kongres-
ses auf Länderebene?
- Ja, sehr
 - Ist mir gleichgültig
 - Nein, auf keinen Fall

7. Sollte die Arbeit auf Landesebene ko- ordiniert und ausgetauscht werden?

- Ja _____ Anregungen dazu: _____
- Nein _____
- Ist mir gleichgültig _____

8. Sollte Ihrer Meinung nach in zwei Jahren wieder ein Kongreß auf Bundesebene stattfinden?

- Ja
- Nein
- Ist mir gleichgültig

9. Werden Sie das Kongreßthema in Ihrem Unterricht stärker berücksichtigen?

- Ja, das habe ich bereits getan
- Ja, das ist im 1. Schulhalbjahr 1991 in meinem Un-
terricht als Schwerpunktthema vorgesehen
- Ja, ich werde dieses Thema kontinuierlich einplanen
- Nein, habe ich bisher in meinem Unterricht noch
nicht berücksichtigt

WICHTIGE INFORMATIONEN

zum Inhalt des Kongresses

- Die Veranstalter richten ihre Einladung hauptsächlich an Lehrerinnen und Lehrer, die über keine oder wenig Erfahrung in der entwicklungsbezogenen Bildungsarbeit verfügen.
- Am Kongreß werden jedoch auch Lehrerinnen und Lehrer teilnehmen, die schon über große Erfahrungen verfügen, ebenso wie Lehrerfortbildner und Mitarbeiter von Erwachsenenbildungseinrichtungen.
- Dies wird bei der Auswahl der Bewerbungen berücksichtigt.
- Darüber hinaus bieten die Veranstalter dem Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit sowie Nichtregierungsorganisationen und Institutionen, die einen ausgewiesenen Beitrag zur entwicklungsbezogenen Bildungsarbeit leisten, die Gelegenheit, Beiträge in Form der Ausstellung ihrer Projekte und Produktionen zu leisten.
- Für die Themen des Kongresses sollen stets u. a. folgende Fragen berücksichtigt werden:
 - Wie läßt sich das Thema fächerübergreifend vermitteln?
 - Welchen Wahrnehmungsmustern unterliegen wir und wie ist dies beim Unterricht zu berücksichtigen?
 - Wo liegen Gründe für Lernblockaden bei Lehrern und Schülern?
 - Welche Forderungen ergeben sich jeweils für die entwicklungsbezogene Bildung? Wie sollen Lehrpläne, Rahmenrichtlinien und die zukünftige Weiterbildung hierzu aussehen?
- Letzteres soll in jeder Arbeitsgruppe diskutiert und in das Abschlußplenum eingebracht werden.
- Der Kongreß insgesamt soll eine Anregung sein, ähnliche Veranstaltungen in Zukunft auf Länderebene regelmäßig durchzuführen.

ARBEITSGRUPPEN

AG I: Ökologie, Ökonomie, Ethik

Wie wird die Natur ausverkauft? Wornin besteht die gemeinsame Verantwortung der Menschen in Nord und Süd für die Erhaltung der einen (Umwelt)? Was ist gegen die globale Umweltzerstörung zu tun?

AG II: Hunger, Armut, Überfluß

Wie stehen die Menschen des Nordens zur Beziehung von Armut und Reichtum, Hunger und Überfluß in der Welt? Grundet der Reichtum des Nordens auf der Armut des Südens?

AG III: Blöcke, Rüstung, Sicherheit

Was bedeutet die Veränderung des Ost-West-Verhältnisses für Abrüstung, Frieden und Sicherheit in Europa und in der Welt? Wird der Süden weiter an den Rand gedrängt oder sind die Chancen für ein gleichberechtigtes Miteinander gewachsen?

AG IV: Jeder ist Ausländer - fast überall

Wie sieht gegenwärtig, wie sieht in Zukunft das Zusammenleben von Deutschen und Ausländern aus? Sind wir auf dem Weg zu einer multikulturellen Gesellschaft? Wie begegnen Deutsche den Ausländern - bei uns und anderswo?

AG V: Begegnung, Vorurteile, Lernen

Was können Kulturen voneinander lernen? Welche Lernhindernisse stehen einer interkulturellen Begegnung im Wege? Wie nehmen Urlauber/Touristen/Reisende aus Deutschland fremde Menschen und Länder wahr?

AG VI: Technik, Wachstum, Fortschritt

Was ist Fortschritt, wohin soll Entwicklung führen? Wo sind die Grenzen des Wachstums? Was kann der einzelne zu einer Entwicklung vom Wirtschaft und Technik "nach menschlichem Maß" in der Welt beitragen?

AG VII: Schulden, Märkte, Handelsschranken

Wie frei ist der Weltmarkt? Macht der Binnenmarkt 1993 Europa zur Festung? Welche Wege führen aus der Verschuldung der Entwicklungsländer? Was kann der einzelne für eine gerechte Weltwirtschaftsordnung tun?

AG VIII: Wer hat Angst vorm schwarzen Mann?

Wie erleben Vorschul Kinder fremde Menschen und Länder?

AG IX: Da waren's nur noch neun...

Wie kann das Thema Nord-Süd in der Sonderschule behandelt werden?

AG X: Lehrer lernen lehren

Die Bedeutung des Nord-Süd-Verhältnisses in der Lehrerfortbildung - Stand und Perspektiven?



World University Service
Deutsches Komitee e.V.

EINLADUNG

DES NORD SÜD KONGRESS

BILDUNGS-AUFTRAG

FÜR DIE ZUKUNFT

29.9. - 1.10.1990 Universität Köln

bundesweiter BILDUNGSKONGRESS für Lehrerinnen und Lehrer

in Zusammenarbeit mit der Deutschen
Stiftung für internationale Entwicklung (DSE)
mit Unterstützung des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit (BMZ)
und der Wirtschafts- und Kultusministerien der Bundesländer

WARUM

ein bundesweiter Kongreß?

Dieser Kongreß soll dazu beitragen, die Bereitschaft für Veränderungen im Norden zu erhöhen; die Teilnehmer sollen angeregt werden, in diesem Sinne auf lokaler Ebene weiterzuarbeiten.

WAS wird geboten?

- Didaktische Anregungen für den entwicklungsbezogenen Unterricht in allen Fächern
- Vorträge, Podiumsdiskussion, Medienbörse, Kulturprogramm
- Arbeitsgruppen mit erfahrenen Referenten, Moderatoren und Berichterstattern
- Erfahrungsaustausch mit Kolleg(innen)
- Kongreß- und Arbeitsgruppenleitung durch Fachkräfte aus Schule und Hochschule

WER

soll teilnehmen?

- Vor allem Lehrerinnen und Lehrer, die entwicklungsbezogene Themen noch wenig im Unterricht behandeln konnten, es aber gerne häufiger täten.
- Lehrerinnen und Lehrer aller Fächer
- Lehrerinnen und Lehrer aller Schulstufen und Lehrerfortbildner
- Erzieherinnen und Erzieher aus dem Vorschulbereich
- Lehrerinnen und Lehrer aus Sonderschulen
- Insgesamt können nur 500 Teilnehmer zugelassen werden

WIE

kann man teilnehmen?

- Sie können sich bis zum 31. August bewerben.
- Bis zum 6. September erfahren Sie, ob Sie teilnehmen können.
- Teilnehmer(innen) werden vom Unterricht befreit.
- Fahrt- und Aufenthaltskosten können über den WUS abgerechnet werden.
- Informationsmaterial können Sie beim WUS-Kongreßbüro anfordern.

PROGRAMMPLANUNG

Samstag, 29. September 1990

bis 14.00 Uhr Anreise und Anmeldung
14.00 – 15.30 Grußadressen und Ansprachen: Präsidentin der Kultusministerkonferenz, *Marianne Tidick*

Parlamentarischer Staatssekretär beim Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit, *Hans Peter Reppnik*

Vorsitzender der Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages »Zukunftsige Bildungspolitik – Bildung 2000«, *Eckart Kuhlwein, MdB*
Kaffeepause

16.00 – 17.30 Vorträge

Paolo Freire: Schule und Entwicklung

David Simo (Yaunde/Trier): Die Nord-Süd-

Problematik aus der Sicht des Südens

Dieter Danckwortt: Schule und "Dritte Welt" – Von

Wien 1970 bis Köln 1990

17.30 Eröffnung der Ausstellungen

19.00 Abendessen

20.15 Talkshow mit *R. Seelmann-Eggebert*,

Programmdirektor des NDR

Die Medienwoche »Eine Welt für Alle«:

Spektakel oder Bewußtseinsbildung?

Sonntag, 30. September 1990

09.00 – 10.30 Einführung

Rudolf Schmitt: Schule und "Dritte Welt" – Prinzipien

einer erprobten Praxis

Dieter Danckwortt: Zielsetzung, Ablauf, Methode der

Arbeitsgruppen

10.30 – 12.00 Arbeitsgruppen

12.00 Mittagessen

14.00 – 18.00 Fortsetzung der Arbeitsgruppen

19.00 Empfang durch die Landesregierung von

Nordrhein-Westfalen

Montag, 01. Oktober 1990

09.00 Berichte aus den Arbeitsgruppen

Vorstellung zentraler Thesen und Forderungen

Gemeinsame Erklärung des Kongresses

Paolo Freire: Zu den Ergebnissen der Konferenz

12.00: Abreise

WICHTIGE INFORMATIONEN

zur Organisation des Kongresses

Leider ist die Zeit für die Vorbereitung des Kongresses sehr knapp, weshalb folgende Hinweise besonders ernstgenommen werden müssen:

- Bitte bewerben Sie sich rechtzeitig (bis zum 30. August). Benutzen Sie hierfür den beigefügten Kurzbrief.
- Sehen Sie bitte von zwischenzeitlichen Nachfragen ab.
- Sie erhalten am 6. September eine Antwort – danach können Sie die Unterrichtsbeifreiung endgültig einleiten.
- Sie erhalten außerdem noch Material zu Ihrer Vorbereitung.
- Ihre DB-Fahrkarte (2. Kl.) erhalten Sie zugeschickt.
- Ihre Unterkunft wird vom Kongreßbüro gebucht, auch für Ihre kostenlose Verpflegung ist gesorgt.
- **Alles nähere enthalten die Papiere, die Sie mit der Teilnahmebestätigung bekommen.**
- Um die Feinplanung des Kongresses zu unterstützen, bitten wir Sie, die Fragen im beigefügten Kurzbrief zu beantworten und diesen frankiert zurückzuschicken.
- WUS-Kongreßbüro:
- Horlemann Publizistik
- Lohtfelder Straße 14
- D - 5340 Bad Honnef
- Tel: Ab 1. Sept. tägl. nur von 16.00 - 18.00 Uhr
- 02224-5589, Telefax: 02224-5429

Nord-Süd-Krise als Lehrstoff

Brasilianischer Minister Paulo Freire will Erziehung zur Neugier

wfs KÖLN, 30. September. Für eine grundsätzliche Erweiterung des Erziehungsauftrages von Schule und Hochschule sprachen sich am Wochenende 600 Lehrerinnen und Lehrer während des internationalen Kongresses „Der Nord-Süd-Konflikt — Bildungsauftrag der Zukunft“ in Köln aus. Der von der deutschen Sektion des World University Service (WUS) in Zusammenarbeit mit Bund und Land organisierte Fachkongreß appellierte an Pädagogen, Eltern und Politiker, in verstärktem Umfang auf eine Erziehung zur Verantwortung hinzuwirken, die die Voraussetzungen für einen tatsächlichen Nord-Süd-Dialog schaffe.

In Grußworten sprachen sich die Präsidentin der Kultusministerkonferenz, Marianne Tidick, der parlamentarische Staatssekretär beim Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit, Hans Peter Repnik, und der Vorsitzende der Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages „Bildung 2000“, Eckart Kuhlwein, für eine Integration der Nord-Süd-Themen in den Unterricht aus. Über die Gefahren der Klimakatastrophe, der Armut in den südlichen Ländern und über die ökologischen Flurschäden, für

die der Norden große Verantwortung trage, sollte die Jugend informiert werden.

Der von den Teilnehmern begeistert empfangene Hauptredner des Kongresses, der brasilianische Befreiungspädagoge Paulo Freire, fordert von den Erziehungssystemen des Nordens und des Südens eine „Erziehung zur Neugier“, die es den Kindern erlaube, ohne autoritäre Zwänge aber in Erkenntnis der Grenzen sozialen Umgangs die Verschiedenheiten und Gemeinsamkeiten multikultureller Lebensstile zu erkunden. Neben die Prinzipien der Erfahrung und der Hoffnung trete das Prinzip der Toleranz. Die Schulen hätten ein „imperatives Mandat“ zu einer Erziehung für die Freiheit, die ein demokratisches Miteinander anstrebe. Der 74jährige Erziehungsminister aus Sao Paulo begrüßte die schrittweise Öffnung des Nordens für die eigenständigen Bedürfnisse des Südens und ermutigte die europäische Politik, den ärmeren Ländern mehr Entwicklungsfreiheit zu geben.

Der Sozialwissenschaftler David Simo aus Yaunde (Kamerun) übte scharfe Kritik an „nationaler Selbstgenügsamkeit“ und „Eurozentrismus“ des Westens.

aus: Frankfurter Rundschau vom 1.10.1990

EINDRÜCKE – PERSPEKTIVEN – HOFFNUNGEN

Die tägliche Post. Werbung, Drucksachen, das übliche Einerlei. Dazwischen eine Einladung zu einem Bildungskongreß. Thema: Nord-Süd-Konflikt. Wieder mal „Dritte Welt“, denke ich. Doch sofort korrigiere ich mich selbst: „Eine Welt“ (= dieser Kongreß gehört zur Kampagne „Eine Welt für alle“). Wie leicht verfallen wir doch immer wieder in das alte Denkschema von milden Gaben und hungernden Negerkindern, von reichen Gönnern und armen Habenichtsen. Altes Mitleidsdenken – aber geht christliche Nächstenliebe nicht weit darüber hinaus?

Noch immer halte ich die Einladung in Händen. Ich zögere. Aber über meine eigenen Gedanken bin ich neugierig geworden. „500 Lehrer und Lehrerinnen aller Schulformen aus ganz Deutschland. Bildungsauftrag für die Zukunft“, heißt es in der Einladung. Offensichtlich soll dieser Thematik im Unterricht zum Durchbruch verholfen werden. Das überzeugt mich. Ich melde mich an. Drei volle Kongreßtage in Köln. Nicht einfach, sich zurechtzufinden im Gedränge der Info-Stände, der Fragen, der vielen Begriffe. Entwicklungs-, arme-, Dritte-Welt-, Süd-

Länder – wofür soll ich mich entscheiden?

Dann die Unterbringung in Hotels gehobener Klasse. Paßt das zum Thema? (Beruhigt sind wir erst, als wir erfahren: billige Unterkünfte waren ausgebucht und mit den teureren Hotels konnten annehmbare Sonderpreise abgesprochen werden.)

Unter sieben Arbeitsgruppen entschied ich mich für „Schulden, Märkte, Handelsschranken“:

- Wie offen sind europäische Märkte für Produkte aus armen Ländern, und sind deren Produkte überhaupt bei uns „marktfähig“?

- Bringen die GATT-Verhandlungen (General Agreement of Tariffs and Trade = Allgemeines Zoll- und Handelsabkommen) Fortschritt für arme Länder oder schreiben sie die Beherrschung des Weltmarktes durch die Industriestaaten weiter fest?

- Kann oder muß Verzicht auf Wohlstand in den reichen Ländern geleistet werden, um den armen Staaten zu helfen?

Das sind komplexe Fragen, die fachgerechte Antworten verlangen. Mit einseitigen Schuldzuweisungen wie „wir leben auf Kosten der Armen“

kommen wir nirgends hin. Aber unsere Verantwortung für die weltweiten Probleme bleibt und kann nicht ernst genug genommen werden.

Wir Lehrer sind als Multiplikatoren aufgerufen, Engagement und Sachverstand zu bezeugen. Es gibt viele Fächer, in denen es Eine-Welt-Themen zu behandeln gilt: Ernährungslehre und Hygiene, Fertigungs- und Kfz-Technik, Volkswirtschafts- und Betriebswirtschaftslehre, Religion, Politik, Deutsch usw. Darüber hinaus gilt es aber, den Mut zu haben zu fächerübergreifendem Lehren und Lernen.

Der Kongreß gab Anstöße. Das gemeinsame Interesse für die Eine Welt verband uns alle. Anschlußseminare auf Länderebene sollen folgen.

Es geht darum, daß wir Lehrer in unseren Schulen einen Beitrag leisten, der den armen Ländern zugute kommt. Es geht um die Eine Welt für alle.

Oberstudienrat Klaus-D. Rath
(Lehrer für Ev. Religionslehre und versch. wirtschaftswissenschaftliche Fächer an einer berufsbildenden Schule)

aus: Andheri Forum 4/90

Entwicklungspolitische Bildung im Vordergrund

DLZ-Exklusivinterview mit Dr. Kambiz Ghawami

Während des Bildungskongresses für Lehrerinnen und Lehrer „Der Nord-Süd-Konflikt – Bildungsauftrag für die Zukunft“ an der Kölner Universität sprach Andreas Strohfeldt mit dem Vorsitzenden des Deutschen Komitees des World University Service (WUS), Dr. Kambiz Ghawami.

DLZ: Dr. Ghawami, der WUS ist eine Organisation, die vorrangig in den Ländern der Dritten Welt wirkt. Welche Bedeutung hat für Sie dieser Kongreß in Köln? Wie würden Sie die Rolle der Bildung im Nord-Südverhältnis einschätzen?

DR. K. GHAWAMI: In den letzten Jahren konnte der Stellenwert der Bildung in den Dritte-Welt-Organisationen auf internationaler wie regionaler Ebene wieder ein wenig in den Vordergrund gerückt werden. Wenn man sich die Diskussionen in den verschiedenen Organisationen anschaut, standen in den letzten Jahren legitimerweise ökologische Probleme, die Situation der Frauen und die Fragen der Rüstung im Vordergrund. Dennoch sind wir der Überzeugung, daß die Voraussetzung aller Entwicklung, egal wo man sie ansetzt, ob im Norden oder im Süden, im Bildungsbereich liegt. Und deswegen ist es auch unser Anliegen, dieses Thema immer stärker in den Vordergrund zu rücken.

Das Besondere dieses Kongresses in Köln ist, daß er in Form eines Dialogs – getragen und finanziert von den Kultusministerien der Bundesländer und vom Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit, durchgeführt von einer Nichtregierungsorganisation – stattfand. Das ist ein Meilenstein. Was wir auf diese Weise erreicht haben, ist die Vernetzung der Institutionen, die eigentlich dafür zuständig sind. Wir denken, daß es nun in Zukunft möglich sein wird, solche Aktivitäten auf Länderebene fortzusetzen. So wird es den Lehrerinnen und Lehrern vor Ort möglich sein, diese Thematik weiterzuarbeiten und lokale Aktivitäten zu entfalten, die sich mit globalen Zusammenhängen beschäftigen. Ansonsten bliebe der Kongreß ein Strohfeuer.

Im Norden muß ein Umdenken stattfinden

DLZ: Es ist eine traurige Tatsache, daß trotz staatlicher und nichtstaatlicher Entwicklungspolitik und -hilfe der Abstand zwischen Nord und Süd immer größer geworden ist. Gleichzeitig ist das Interesse der Menschen, vielleicht auch im Zuge der Vereinigung der beiden deutschen Staaten, durch andere Sorgen beansprucht. In den fünf östlichen Bundesländern schlagen sich viele gar mit Problemen existentieller Art herum. Entwicklungspolitische Bildung ist auf die Anpassung des Weitbildes an die bestehende globale Krise gerichtet. Welche realen Chancen sehen Sie für die Verwirklichung dieses Anspruches?

DR. K. GHAWAMI: Sie haben zu Recht gesagt, daß die Entwicklungspolitik in den letzten drei Dekaden gescheitert ist. Man hat sich bemüht aber man steht heute insgesamt schlechter da als noch vor dreißig Jahren. Deswegen ist eine der zentralen Botschaften dieses Kongresses: Es geht nicht darum, noch eine Mark mehr für den Süden zu geben; die zentrale Aufgabe der Zukunft heißt, Veränderungen hier im Norden zu bewerkstelligen. Hier im Norden muß ein Umdenken stattfinden, muß die Akzeptanz für Veränderungen erhöht werden. Deswegen ist es wichtig, schon im vorschulischen Bereich und dann in der Grundschule mit den Kindern gemeinsam Verhaltensänderungen zu meistern. Dabei geht es auch um eine Umorientierung der Werte: nicht immer

mehr und schneller etwas machen zu wollen, sondern dem Wert Langsamkeit wieder mehr Bedeutung beizumessen. Nur, wenn das gelingt, wird es möglich sein, die Situation im Süden zu verbessern.

Natürlich ist es richtig, daß die Menschen in der ehemaligen DDR aufgrund der Situation heutzutage andere Probleme haben. Es ist jedoch nicht verständlich, wenn diese mit einer beängstigend wachsenden Ausländerfeindlichkeit verbunden sind. Da sind die Pädagogen gefordert, existierende Vorurteile abzubauen und Überlegungen anzustellen, damit solche Vorurteile erst gar nicht entstehen können. Sehen Sie, in der alten BRD wird nach wie vor im Kindergarten das Lied von den zehn kleinen Negerlein gelernt. Wenn schon kleine Kinder dieses Lied lernen, ist es nicht verwunderlich, daß sie noch als erwachsene Menschen dieses Bild vom Negerlein vor sich haben, obwohl sie dann vielleicht nicht mehr Neger sagen, sondern Afrikaner. Aber irgendwo im Hinterkopf ist dieses kleine Negerlein noch vorhanden.

DLZ: Das heißt also, daß eine der Voraussetzungen für eine politische Eine-Welt-Praxis ein vorurteilsfreies gleichberechtigtes Menschenbild ist?

DR. K. GHAWAMI: Ja, natürlich, damit fängt es doch an. Paulo Freire hat zum Beispiel gesagt, daß diese Phrase von der Einen Welt auch nur ein Alibi ist. Aber unsere Aufgabe als Pädagogen muß es sein, das von den Politikern in ihren Sonntagsreden Gesagte in die Realität zu überführen.

Langsamkeit ist ein Wert von besonderer Bedeutung

DLZ: Sie haben gesagt, daß in einem neuen Bildungskonzept dem Wert Langsamkeit eine große Bedeutung bei-

gemessen werden müsse. Was verstehen Sie darunter?

DR. K. GHAWAMI: Wovon träumen Kinder? Jeder möchte ein schnelles Auto haben. Idole wie Rambo oder andere Helden, die Brutalität vorspielen, oder auch das ganze Wertgefüge innerhalb der Familie verleiten dazu, daß man alles schneller und intensiver haben möchte. Und darüber vergißt man, daß dabei das Erlebnis des Gefühls verlorengeht. Deswegen muß der Wert Langsamkeit in der Hierarchie der Werteskala wieder nach oben gerückt werden. Man muß wieder lernen, sich langsam der Umwelt zu nähern, in ihre Tiefe einzudringen und nicht nur an der Oberfläche zu kratzen.

DLZ: Das sind Alltagserfahrungen, die wohl jeder kennt. Fast alle klagen über Streß, aber keiner weiß, wie ihm enttrinnen. Der Zug, in dem wir gemeinsam sitzen, scheint immer schneller zu werden, und es ist zu befürchten, daß bei diesem Tempo irgendwann einmal die Bremsen versagen. Nun sind aber auch Lehrer und Schüler Teil und Produkt ihrer Umwelt. Welche Wege und Methoden würden Sie vorschlagen, um der aktuellen Wertestruktur einen neuen Stempel aufzudrücken?

DR. K. GHAWAMI: Es gibt dazu einige Vorschläge, aber im Grunde ist das Beste, was der Lehrer tun kann, dies einfach vorzuleben. Ob man will oder nicht, Schüler, Kinder orientieren sich nun einmal an den Erwachsenen, auch am Lehrer. Da ist jegliche Theorie nie so gut wie das praktische Vorleben dessen, was man zu vermitteln versucht.

DLZ: Hinzu kommt, daß unsere Erlebnis- und Erfahrungswelt immer breiter geworden ist. Die grenzenlose Kommunikation, der Tourismus und der Welt-handel haben erheblich dazu beigetragen. Schon zum Frühstück essen wir Bananen aus Mittelamerika, trinken Kaffee aus Kolumbien oder Tee aus Sri Lanka. Dazu servieren uns die Fernseh- und Rundfunkstationen Sensationen aus aller Welt. Jeden Tag werden wir informiert über das, was uns bedroht, und doch ändern wir unsere Verhaltens- und Denkmuster nicht oder nur langsam. Welche Chancen gibt es angesichts dessen, in der Schule Informationen und Emotionen so zu vermitteln, daß sie dieses Eine-Welt-Bewußtsein fördern?

DR. K. GHAWAMI: Seit einiger Zeit gibt es diese Initiative, die meint „global denken – global handeln“. Das ist europaweit der Versuch, auf kommunaler Ebene Initiativen zu fördern, die sich der globalen Themen vor Ort annehmen. Und in diesen Fragen ist die Schule natürlich ein ganz wichtiger Ort, wo es darum geht, Projekte gemeinsam, zum Beispiel als Projektunterricht, durchzuführen, wo man ganz bestimmte Themen und Zusammenhänge aufzeigen kann. Das kann schon in den untersten Klassenstufen beginnen. Es ist klar, Kinder essen gerne Hamburger, allein schon, wenn Ketchup drauf ist. Aber wenn man ihnen an diesem Beispiel erläutert, was damit zusammenhängt, wie zum Beispiel die Rinder produziert werden, was es bedeutet, Rinderhaltung zu betreiben auf Kosten der Wälder, weil man dazu Wiesen braucht, was es bedeutet, wenn Wälder abgeholzt werden und dadurch der Boden erodiert und auf diese Weise fruchtbares Land verodet. Wenn man erreicht, ihnen das zu vermitteln, sie das anhand der eigenen Erfahrungswelt erlebbar nachvollziehen zu lassen, gibt es viele Ansatzpunkte.

Wenn ich abstrakt von Tropenwäldern rede, ist das nicht erfahrbar. Aber wenn wir diese Zusammenhänge aufzeigen, wie zum Beispiel die Klimakatastrophe auch mit unseren Autos zusammenhängt, dann ist das etwas Erfahrbares.

DLZ: Ist es gegenwärtig nicht so, daß das Bewußtsein, daß man dabei ist, den Ast abzusägen, auf dem man sitzt, durchaus ausgeprägt ist, aber nichtsdestotrotz verdrängt wird? Auch die meisten Grünen fahren mit dem Auto, die Autos werden immer größer und schneller, und die Müllberge wachsen ...

Globale Zusammenhänge werden verdrängt

DR. K. GHAWAMI: Da brauchen Sie gar nicht so weit zu gehen. Auch wir auf dem Kongreß waren gezwungen, den Kaffee aus Plastikbechern zu trinken, da es die eingefahrenen Gleise dieser Fakultät nicht anders erlauben. Dafür aber haben wir den Kaffee in einem Bereich der Dritte-Welt-Länder gekauft, von dem wir wissen, daß der Profit des Kaffeehandels denen zugute kommt, die ihn auch produzieren, und nicht den Zwischenhändlern. Da gibt es nach wie vor große Aufgaben, die wir angehen müssen, um hier auch entsprechend leben zu können.

DLZ: Das ist ein kleiner Schritt. Und viele kleine Schritte führen bekanntlich auch zum Ziel. Dennoch scheint mir sehr viel Idealismus in dem zu stecken, was Sie sagen. Nicht alle, auch nicht alle Lehrer, sehen das so bzw. beschäftigen sich tiefer mit dieser Problematik und vermitteln diese Gedanken.

DR. K. GHAWAMI: Ja, natürlich. Das ist es, was ich meine mit Wertehierarchie. Wenn ich sehe, welche Ansprüche hier manche Teilnehmer gestellt haben ... Die arbeiten zur Nord-Süd-Problematik und stellen Forderungen wie an einen Bade- oder Skikongreß. Und da muß man ansetzen. Deswegen ist auch eine der wichtigsten Forderungen dieses Kongresses, Fortbildungsmöglichkeiten zu erschließen. Lehrer, die daran interessiert sind, an sich zu arbeiten, ihre Verhaltensmuster zu überprüfen, müssen auch die Gelegenheit erhalten, sich in der Fortbildung mit anderen Kollegen darüber auszutauschen, sich tiefer zu informieren. Das ist also nicht nur ein Punkt, wo wir sagen, wir müssen bei den Schülern anfangen, sondern wir müssen vorher bei denen, die unterrichten, ansetzen und ihnen die entsprechenden Möglichkeiten einräumen.

DLZ: Vor einigen Jahren wurde in der BRD eine Analyse verschiedener Lehrbücher unter dem Gesichtspunkt entwicklungspolitischer Bildung durchgeführt. Die Ergebnisse waren erschreckend. Der Eurozentrismus mit all seinen Vorurteilen schaute aus jedem Knopfloch. Damals wurde ein Anti-Lehrbuch herausgegeben. An der Gesamtsituation hat sich jedoch wenig geändert. Sehen Sie Möglichkeiten, stärker auf die Schreibweisen der Unterrichtsmaterialien, auf die Ausrichtung der Rahmenlehrpläne Einfluß zu nehmen?

DR. K. GHAWAMI: Bei der Eröffnung des Kongresses war die Präsidentin der Kultusministerkonferenz zugegen. Und sie hat zugesagt, daß dieses Thema auf der Tagesordnung der nächsten Kultusministerkonferenz stehen wird. Unsere Aufgabe wird es sein, das im nachhinein auch einzuklagen. Das wird ein großes Stück Arbeit sein, das wir allein nicht bewältigen. Da sind auch die Lehrer vor Ort aufgerufen, ihre Forderungen zu artikulieren. Und auch das wollten wir mit unserem Kongreß erreichen: Die Lehrer zu ermutigen, so etwas wie eine entwicklungspolitische Lobby zu werden.

„Die Rolle des alleinigen Erziehers der Erde ablegen“

Der Nord-Süd-Konflikt als Bildungsauftrag für die Zukunft / Der Brasilianer Paulo Freire ermutigt

bundesdeutsche Pädagogen

KÖLN Im vollbesetzten Hörsaal der Wirts- und Sozialwissenschaftlichen Fakultät der Universität Köln herrschte gespannte Stille, als David Simo, Professor aus Yaunde/Kamerun, zu seinem europäischen Auditorium sprach. Selbstbewußt forderte er die Europäer auf, sie sollten endlich die Rolle des alleinigen „Erziehers“ der Erdbevölkerung ablegen und von dem Vorhaben ablassen, die Welt nach eurozentristischen Vorhaben umgestalten zu wollen.

In eindringlichen Worten widersprach der Sozialwissenschaftler aus Schwarzafrika der „Selbstgenügsamkeit“ Europas, das vom „Dialog mit der Dritten Welt“ spreche, aber im „Monolog der Ersten Welt“ handle. Mit dieser scharfzüngigen Kritik hatte David Simo das Anliegen des ersten Kongresses „Der Nord-Süd-Konflikt – Bildungsauftrag für die Zukunft“ gegenüber seinen Gastgebern auf den Punkt gebracht.

Über 600 Lehrerinnen und Lehrer waren am letzten Septemberwochenende nach Köln gekommen, um ein Umdenken in der Bildungspolitik einzuleiten. In einer bislang einmaligen Koalition politischer Kräfte war es dem Sprecher des World University Service, Kambiz Ghawami, gelungen, ein internationales Forum zu organisieren, das von der Kultusministerkonferenz der Länder, dem Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit (BMZ) und „Terre des Hommes“ mitgetragen wurde. Sowohl Hans-Peter Hephik, parlamentarischer Staatssekretär beim BMZ wie auch Mari- anne Tidick, Präsidentin der KMK, setzten sich für eine Reform des Bildungswesens ein. Der Nord-Süd-Konflikt müsse Bestandteil des schulischen Unterrichts werden.

Der Vorsitzende der Enquetekommis-

sion „Bildung 2000“ des Deutschen Bundestages, Eckart Kuhlwein, unterstrich die Notwendigkeit daß Schülerinnen und Schüler schon früh auf pädagogisch geeignete Weise an die Probleme der Armut, der Klimaveränderung und der gefährlichen Abholzung der Tropenwälder herangeführt werden. Darüber hinaus erinnerte Kuhlwein an die Verantwortung der reichen Industrieländer, die an den dramatischen Entwicklungen auf der südlichen Erdhälfte erhebliche Mitschuld hätten. Er forderte deshalb: „Die Reformen in Mittel- und Osteuropa könnten als billiges Alibi für ein kurzsichtiges Beibehalten und Fortsetzen auf Europa fixierter Denk- und Sichtweisen dienen. Wir müssen der Versuchung widerstehen, die durch massive Abrüstung frei werdenden materiellen Ressourcen ausschließlich zum notwendigen Chancenausgleich mit der DDR und zur Unterstützung Osteuropas zu nutzen. Vielmehr müssen sie auf Dauer vorrangig und zusätzlich für die Zusammenarbeit mit den Ländern des Südens eingesetzt werden, wenn die Entspannung für die gesamte Welt Früchte tragen soll.“

In solchen Äußerungen erkannte der Ehrengast und Hauptreferent des Kongresses, der brasilianische Erziehungsminister aus Sao Paulo, Paulo Freire, einen begrüßenswerten Wechsel in der Haltung Europas. Die Hinwendung zu den Themen des Südens stimme ihn hoffnungsvoll, denn bei seinem letzten Besuch in Europa vor zehn Jahren sei die offizielle Politik dafür noch nicht empfänglich gewesen.

Als Repräsentant einer „Pädagogik der Befreiung“ war Paulo Freire in den siebenziger Jahren zum Symbol einer anderen Schulwirklichkeit geworden. In Köln sprach er seinen begeisterten Zuhörern fast aus dem Herzen, als er sie ermutigte,

gegen den Strom zu schwimmen. Ein wirklicher Dialog zwischen Nord und Süd brauche gleichberechtigte Gesprächspartner. Bildung und Erziehung könnten hierzu wichtige Beiträge leisten. Schule sollte wieder ein Ort der Kreativität und der Demokratie werden. Er plädierte entschieden für eine „Erziehung zur Neugierde“, zum intellektuellen Risiko: „Geben Sie dem Unerwarteten eine Chance! Die Schule besitze ein imperatives Mandat für die Freiheit. Kinder müßten die Chancen bekommen, nicht nur mit Freude in den Unterricht zu kommen, sondern vor allem dort den „Genuß der Freiheit“ zu verspüren.

Scharfe Kritik übte Freire an zunehmenden Tendenzen autoritärer Erziehung. Ihr sei das „Prinzip der Erfahrung“ in sozialer Verantwortung und im Erkennen sozialer Grenzen entgegenzuhalten. Der Schule sei die Aufgabe gestellt, den Kindern und Jugendlichen die Welt als eine Einheit näherzubringen. Nur so sei die kommende Generation in der Lage, die auf sie zustrebenden Schwierigkeiten im Verhältnis zwischen Norden und Süden zu meistern. Die Forderung der „Neugierde“ in fremde Kulturen und andersartige Lebensweisen fördere die Toleranz in globalem Sinne.

Der 74jährige Pädagoge erinnerte seine europäischen Zuhörer daran, daß der Norden dies nicht aus Mitleid zu tun brauche. Die Reichen gehörten zu „der einen Welt“ und könnten sich nicht davonstehlen. Die Wahrnehmung der ökologischen Verantwortung liegt im Interesse Europas.

In zahlreichen Arbeitsgruppen suchten die Teilnehmer der Tagung nach politischen und unterrichtsdidaktischen Möglichkeiten, wie das Thema des Nord-Süd-Konfliktes in geeigneter Weise in die Schulen aufgenommen werden könne. In einer umfangreichen Abschlusßerklärung

treten sie unter anderem für eine interdisziplinäre Lehrerbildung ein, die die Grundlage für neue Erziehungsanforderungen legen sollte. Der Austausch von Schülern und Lehrern zwischen Nord und Süd müsse begonnen bzw. ausgebaut werden. Die Zielrichtung aller Bildungsarbeit müsse die „Erziehung zu Solidarität und Anerkennung anderer Lebensgestaltungen und Kulturen“ sein.

Daß dieser Wunsch immer wieder einmal auf politischen Widerstand stößt, erfahren die Organisatoren des Kongresses schon im Vorfeld. Hatten die Kultusministerien der Bundesländer die Tagung finanziell und mit der Genehmigung von Bildungsurlaub einhellig unterstützen wollen, so machte ihnen das Land Hessen einen Strich durch die Rechnung. Die dortige CDU-Landesregierung ver-

weigerte den Zuschuß von zehntausend Mark. Um den hessischen Lehrerinnen und Lehrern die Teilnahme dennoch zu ermöglichen, sprang Terre des Hommes mit der Summe ein. Die Tagungsteilnehmer aus Hessen sahen im Verhalten ihres Landesministers eine „beschämende Geringschätzung des Themas“.

WELF SCHRÖTER

aus: Frankfurter Rundschau vom 11.10.1990

**Wir müssen die Neugierde an den
Schulen fördern, wir müssen das
intellektuelle Risiko fördern.
Es gibt keine Kreativität ohne Risiko.**

**Wir dürfen die Überraschungs-
erwartung nicht unterdrücken, die
Überraschung, die Kreativität fördert.
Ich kann nicht verstehen, wie man hier
zehn Termine, zehn Tage im voraus fest
planen muß. Daß man dem Unerwarteten
keine Chance gibt. Daß man sich nicht
mehr fragen kann:**

**Wenn ich jetzt um die Ecke laufe,
was kann mir da passieren, was
kommt jetzt auf mich zu?**

**Wenn man diese kleine Dosis an Über-
raschung nicht hat, kann man sich
als Toter unter den Lebenden bezeichnen.**

Paulo Freire

29.9.1990 in Köln