

12 ~~1232~~ 1326



ASSOCIATION  
OF GERMAN  
DEVELOPMENT  
NGOS

VERBAND  
ENTWICKLUNGSPOLITIK  
DEUTSCHER  
NGO-  
ORGANISATIONEN E.V.

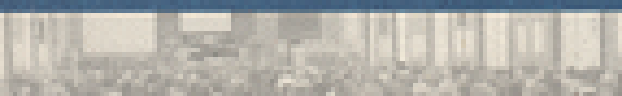
# Bildung 21



## Lernen für eine gerechte und zukunftsfähige Entwicklung

Kongress vom 28. bis 30. September 2000  
in Bonn

Dokumentation



## **Impressum**

### **Herausgeber**

Verband Entwicklungspolitik deutscher  
Nicht-Regierungsorganisationen e.V. (VENRO)

### **Redaktion**

Torsten Jäger (World University Service, WUS)  
und Steffen Beitz (V.i.S.d.P.)

### **Bildnachweis**

Hermann J. Knippertz (Umschlagseiten, S. 9, 10, 13, 16,  
19, 20, 24, 32, 36, 44, 51, 157)  
Angela Tamke, Deutsche Welthungerhilfe (S. 109)

### **Satz & Layout**

Just in Print, Bonn

### **Druck**

auf Recycling-Papier  
Druckerei Engelhardt GmbH  
Eisenerzstr. 26  
53819 Neunkirchen

*Bonn, April 2001*

**Dokumentation**

**Bildung 21 – Lernen für eine gerechte und  
zukunftsfähige Entwicklung**

**Kongress vom 28. bis 30. September 2000 in Bonn**

veranstaltet vom

Verband Entwicklungspolitik deutscher Nicht-Regierungs-  
organisationen e.V. (VENRO)

in Zusammenarbeit mit

dem Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit  
und Entwicklung (BMZ),

den Kultusministerien der Länder und den für Entwicklungs-  
zusammenarbeit zuständigen Ressorts der Landesregierungen

Kooperationspartner bei der inhaltlichen Durchführung  
World University Service (WUS)

## ■ Inhalt

Gemeinsames Vorwort der Mitglieder des Trägerkreises 7

### I. Reden und Grußworte 9

Eröffnungsrede des *Vorstandsvorsitzenden des Verbandes Entwicklungspolitik deutscher Nicht-Regierungsorganisationen e.V. (VENRO)*, Dr. Reinhard Hermle 10

Grußwort der *Bundesministerin für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung* Heidemarie Wiecek-Zeul 13

Grußwort des *Vorsitzenden des Schulausschusses der Kultusministerkonferenz*, Ministerialdirigent Klaus Karpen 16

Grußwort des *Exekutiv-Direktors des Nord-Süd-Zentrums des Europarats in Lissabon*, Jos Lemmers 19

Impulsreferat des *Vorsitzenden der Arbeitsgruppe Informations- und Bildungsarbeit des Bund-Länder-Ausschusses für Entwicklungszusammenarbeit und der NRO-AG »Kölner Bildungskongress«*, Gunther Hilliges 20

Prof. Dr. Aylâ Neusel, *Präsidentin der Internationalen Frauenuniversität (ifu)*: Die Welt in Zeiten der Globalisierung – Herausforderungen für Politik und Bildung 24

Rede des *Botschafters der Republik Südafrika in der Bundesrepublik Deutschland*, S.E. Prof. Dr. Sibusiso Bengu 32

Dr. Klaus Seitz, *Entwicklungspädagogisches Informationszentrum Reutlingen und Kosprecher der VENRO-Arbeitsgruppe »Entwicklungspolitische Bildung«*: Globales Lernen – Herausforderungen für schulische und außerschulische Bildungsarbeit 36

Christian Wilmsen, *Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung*: Entwicklungspolitische Wissens- und Meinungsmuster in der deutschen Öffentlichkeit 44

### II. Programmforen 51

#### Programmforum I

**Chancen und Herausforderungen für entwicklungsbezogene Bildungsarbeit in der Mediengesellschaft 52**

Kathrin Troyke, *World University Service – Deutsches Komitee e.V.*: Zusammenfassung der Arbeitsergebnisse im Programmforum I 52

#### Programmforum II

**Globalisierung gestalten – Internationale Konzepte und Erfahrungen mit *Global Education* 54**

Traugott Schöffthaler, *Generalsekretär der Deutschen UNESCO-Kommission*: Vom additiven Wertkonsens zur Bildung für das 21. Jahrhundert – Die internationale Entstehungsgeschichte des Globalen Lernens 54

#### Programmforum III

**Acht Jahre nach Rio: Stand von Umwelt und Entwicklung in der Bildungsarbeit der Bundesrepublik Deutschland 61**

Dr. Norbert Reichel, *Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung Nordrhein-Westfalen*: Auf dem Weg zur nachhaltigen Entwicklung? – Einige Anmerkungen zu einem Leitbild der aktuellen Bildungsoffensive(n) 61

Prof. Dr. Gerhard de Haan, *Leiter der Koordinierungsstelle für das BLK-Programm »21« – Bildung für eine nachhaltige Entwicklung*: Stand von Umwelt und Entwicklung nach Rio 66

#### Programmforum IV

**Menschenrechte in der entwicklungsbezogenen Bildungsarbeit 73**

Manquel Tejada, *World University Service – Deutsches Komitee e.V.*: Menschenrechte in der entwicklungsbezogenen Bildungsarbeit – Einführende Überlegungen 73

#### Programmforum V

**Interkulturelles Lernen und *Global Culture* 81**

Jos Schnurer (Dipl.-Päd.), *Lehrbeauftragter an der Universität Hildesheim und Vorsitzender des Vereins INITIATIVEN PARTNERSCHAFT DRITTE WELT e.V. (IPIII)*: Berichterstattung über die Moderation und den Verlauf des Programmforums V 81

Prof. Dr. Renate Nestvogel, *Universität Gesamthochschule Essen*: Interkulturelles Lernen und *Global Culture*: ein Beitrag zu einer nachhaltigen Entwicklung? 84

Priv.-Doz. Dr. habil. Ignacio Campino, *Deutsche Telekom AG – Zentralstelle für Umweltschutz*: Interkulturelles Lernen und *Global Culture* 90

#### Programmforum VI

**Schlüsselqualifikationen oder: Was heißt Lernen für die Zukunft konkret? 96**

Prof. Dr. Josef Freise, *Katholische Fachhochschule Nordrhein-Westfalen – Abteilung Köln*: Soziale Kompetenz, Verantwortung und Gemeinsinn – Globales Lernen Jugendlicher als Prozess des Sozialen Lernens und des Einübens von Schlüsselqualifikationen 96

Dr. Reinhard Zedler, Leiter des Referates »Berufliche Bildung« im Institut der deutschen Wirtschaft Köln: Schlüsselqualifikationen oder: Was heißt Lernen für die Zukunft konkret? 100

### Programmforum VII

#### Partizipation und Demokratisierung 103

Uli Jäger, Verein für Friedenspädagogik Tübingen: Zukunft gestalten: Partizipation und Demokratisierung 103

Ilse Schimpf-Herken: Anmerkungen zum Programmforum VII 106

### Programmforum VIII

#### Neue Medien als Herausforderung und Chance für Globales Lernen 107

Hans-Hermann Dube, Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein: Zusammenfassung der Arbeitsergebnisse 107

## III. Arbeitsgruppen 109

### Arbeitsgruppen 1 bis 3

#### Kindergarten, Vorschule, Grundschule, außerschulische Kindergruppen 110

Hans-Martin Große-Oetringhaus, terre des hommes: Mut zum Globalen Lernen im Vor- und Grundschulbereich 110

### Arbeitsgruppen 4 bis 11

#### Schule (Sekundarstufe I und II) 114

Angela Tamke, Deutsche Welthungerhilfe: Zusammenfassung der Ergebnisse der Arbeitsgruppen 114

Wilhelm Roer, Projektkoordinator Netzwerk Agenda 21 & Schule; Ulla Kreutz, Gesamtschule Köln-Holweide und Dr. Helle Becker, Projektleiterin im BLK-Modellversuch »Agenda 21 in der Schule«: Bildung für nachhaltige Entwicklung – Leitprojekt Agenda Schule (AG 6) 115

Angela Tamke, Deutsche Welthungerhilfe; Wilfried Müller, August Macke-Schule (Bonn) und Hans-Dieter Ilgner, Theater »Die Raben«: Von und in Projekten lernen (AG 8) 116

Elisabeth Marie Mars, Arbeitsstelle Weltbilder (Münster) und Friderike Seithel, Werkstatt3 – Bildungswerk Hamburg: Lokal-Global: Schulaktionen zum Globalen Lernen (AG 9) 119

### Arbeitsgruppen 12 und 13

#### Berufliche Bildung 120

Barbara Toepfer, Schulberatungsstelle »Globales Lernen und Eine Welt« im Hessischen Landesinstitut für Pädagogik: Globales Lernen in der beruflichen Grund- und Ausbildung 120

### Arbeitsgruppe 14

#### Lehrer/-innenfortbildung 127

Jörg-Robert Schreiber, Institut für Lehrerfortbildung Hamburg: Einleitung 127

Bodo Walkenhorst: Ansprüche an die Lehrerfortbildung im Bereich Bildung für eine nachhaltige Entwicklung 128

Christoph Steinbrink, Arbeitsstelle EineWelt am Pädagogischen Institut des Schul- und Kultusreferates der Landeshauptstadt München: Thesen zur Lehrer/-innenfortbildung 130

Sigrid Schell-Straub, Entwicklungspädagogisches Informationszentrum Reutlingen, EPIZ: Anforderungen des Globalen Lernens an die Lehrer/-innenfortbildung 131

### Arbeitsgruppen 15 und 16

#### Öffnung von Schule für entwicklungspolitische Zentren/Schulberatungsstellen/Lehrer/-innenarbeitskreise 134

Nina Melchers, Schulberatungsstelle »Globales Lernen und eine Welt« im hessischen Landesinstitut für Pädagogik (HeLP): Ergebnisse der Arbeitsgruppen 134

### Arbeitsgruppen 17 bis 19

#### Außerschulische Jugendarbeit 136

Ulrich Suppus, Amt für Jugendarbeit der Evangelischen Kirche im Rheinland und Roland Hansen, Katholische Landjugendbewegung Deutschlands: Entwicklungsbezogene Bildung und Lebensweltbezug: Lebensstile als Handlungsrahmen für Lernmodelle am Beispiel des »Fairen Handels« und des umwelt- und entwicklungspolitischen Projektes Global Village (AG 17) 136

### Arbeitsgruppen 20 bis 24

#### Erwachsenenbildung 139

Gundula Frieling, Institut für Internationale Zusammenarbeit des Deutschen Volkshochschulverbandes: Globales und lebenslanges Lernen (AG 20) 139

Astrid Messerschmidt, Institut für Pädagogik – TU Darmstadt: Frauen und Entwicklung – Gender-Perspektive Nord-Süd (AG 21) 140

Werner Oesterheld, Deutscher Gewerkschaftsbund: Die Zukunft der Arbeit – Globalisierung und internationale Solidarität (AG 22) 141

Jörg Siebert, Abteilung Bildung und Pastoral bei MISEREOR: Globales Lernen im Dritten Lebensabschnitt (AG 23) 141

### Arbeitsgruppen 24 bis 26

#### Hochschulen 143

Prof. Dr. Annette Scheunpflug, Justus Liebig-Universität Giessen und Dr. Klaus Seitz, Entwicklungspädagogisches Informationszentrum (EPIZ) Reutlingen: Entwicklungspolitische Bildung an Hochschulen 143

## **Arbeitsgruppen 27 bis 30**

### **Aktionsgruppen und Kampagnen 148**

*Dr. Reinhard J. Voß, Gemeinschaft Wethen: Zum Wechselspiel von Konflikten, sozialen Aktionen, Bewusstseinsbildung und Öffentlichkeitsarbeit* **148**

*Karl-Heinz Feldbaum, Bund der Deutschen Katholischen Jugend und Renate Huppertz, Koordinatorin der »Kampagne für Saubere Kleidung«: Entwicklungspolitische Kampagnen – Ein Planungsraster* **152**

*Alfons Kleine-Möllhoff, Projektkoordinator des Umweltverbandes S.N.O.W.: Bürgerstiftungen – Beschreibung ihrer Arbeitsweise – Kurzfassung* **154**

## **IV. Abschlussdokumente 157**

*Abschlussklärung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer des Kongresses »Bildung 21 – Lernen für eine gerechte und zukunftsfähige Entwicklung« vom 28.–30. September 2000 in Bonn* **158**

*Vom Süden lernen – Bericht des Team Visit* **162**

*Dr. Gisela Führung, Fachstelle für entwicklungsbezogene Pädagogik des Comenius-Instituts, Berlin: Zur Nachahmung empfohlen – Erfahrungen mit dem Team Visit* **166**

*Zusammenfassung der Statements im Rahmen der Abschlussdiskussion des Kongress »Bildung 21 – Lernen für eine gerechte und zukunftsfähige Entwicklung«* **171**

*Schlusswort des VENRO-Vorstandsvorsitzenden, Dr. Reinhard Hermle* **175**

## **Anhang: Presse-Mitteilungen 177**

*Presse-Mitteilung vom 11. September 2000  
Bildungsexperten aus dem Süden zu Gast in Deutschland*  
**177**

*Presse-Mitteilung vom 28. September 2000  
Kein Verständnis für Fremdenfeindlichkeit* **178**

*Presse-Mitteilung vom 30. September 2000  
Staat und Gesellschaft müssen Ressourcen für Globales Lernen bereitstellen* **179**



## ■ **Gemeinsames Vorwort der Mitglieder des Trägerkreises**

Der Kongress »Bildung 21 – Lernen für eine gerechte und zukunftsfähige Entwicklung«, den diese Dokumentation nachzeichnet, ist Ausdruck einer besonderen Qualität der Kooperation von Staat und Zivilgesellschaft in der entwicklungsbezogenen Bildung. Die großen Herausforderungen, vor denen wir angesichts einer zunehmend interdependenten Welt stehen und die gemeinsam geteilte Überzeugung, dass Bildung ein Schlüsselinstrument zur Bewältigung dieser Herausforderungen darstellt, verdrängen kleinkarierte Rivalitäten und Kompetenzgerangel. Als der Verband Entwicklungspolitik deutscher Nicht-Regierungsorganisationen im Frühjahr 1998 auf das Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung, den Schulausschuss der Kultusministerkonferenz und die für Entwicklungszusammenarbeit zuständigen Ressorts der Landesregierungen zuzug und anregte, gemeinsam einen Kongress zu Fragen der entwicklungsbezogenen Bildung durchzuführen, dauerte es nur kurze Zeit, bis Einigkeit erzielt wurde. Die folgenden 18 Monate der Veranstaltungsvorbereitung im Trägerkreis waren geprägt von vertrauensvoller Zusammenarbeit. Unser Dank richtet sich an alle, die an der inhaltlichen und organisatorischen Vorbereitung und Durchführung der Veranstaltung beteiligt waren, insbesondere an die Mitglieder der VENRO-Arbeitsgruppe »Entwicklungspolitische Bildung« und den World University Service.

Mit Freude haben die Kooperationspartner in den drei Tagen von Bonn zur Kenntnis genommen, dass Fragen der Bildung für eine gerechte und zukunftsfähige Entwicklung das Anliegen vieler Menschen sind: 700 Personen haben an dem Kongress teilnehmen können. Weitere 300 Anmeldungen sind bei dem Veranstalter eingegangen.

Die nächsten Aufgaben zeichnen sich bereits deutlich ab:

- Die Bundesregierung wird in Kürze in dem Wissen um die Bedeutung des Nord-Süd-Zentrums des Europarates für die Kooperation in der entwicklungsbezogenen Bildung auch mit den Staaten Mittel- und Osteuropas über den Beitritt Deutschlands zu dem entsprechenden Teilabkommen des Europarates entscheiden.
- Gleichzeitig wird das BMZ seine Anstrengungen, den Haushaltstitel für die entwicklungspolitische Bildungsarbeit kontinuierlich weiter zu erhöhen, fortsetzen. Es ist bereits gelungen, den diesbezüglichen Haushaltsansatz von DM 4,2 Mio. in 1998 auf DM 7,0 Mio. in 2001 aufzustocken.

- Das BMZ und die zuständigen Ressortchefs der Länder werden ihre Bemühungen zur Einrichtung und Finanzierung einer gemeinsamen »Servicestelle für kommunale Entwicklungszusammenarbeit« verstärken. Nachhaltige Entwicklung bedarf der aktiven Mitgestaltung durch die Bürgerinnen und Bürger. Aktivitäten auf der lokalen Ebene kommt dabei eine ganz besondere Bedeutung zu. Das Kapitel 28 der Agenda 21 des Erdgipfels von Rio fordert ausdrücklich ein verstärktes internationales Engagement der Kommunen.
- Der Schulausschuss der Ständigen Konferenz der Kultusminister und -senatoren der Länder wird seine Empfehlung zu »Eine Welt/Dritte Welt in Unterricht und Schule« aus 1997 auch unter Berücksichtigung der Ergebnisse dieses Kongresses überarbeiten. Auch die Empfehlungen zu Friedenserziehung und Interkultureller Erziehung sollten vor dem Hintergrund des fortschreitenden Prozesses der Globalisierung kritisch überprüft werden.
- Die für Entwicklungszusammenarbeit zuständigen Ressorts der Landesregierungen werden im Dialog mit den Kultusministerien der Länder und den Landesnetzwerken der Nicht-Regierungsorganisationen (NRO) Gespräche über Folgeveranstaltungen des Kongresses »Bildung 21« auf Landesebene führen.
- Die Kräfte der Zivilgesellschaft werden ihre Bemühungen intensivieren, durch Lobbyarbeit in Staat und Medien ihren Teil dazu beizutragen, dass die Kohärenz aller gesellschaftlichen Handlungsfelder unter dem umfassenden Leitbild einer gerechten und zukunftsfähigen Entwicklung verwirklicht werden kann. Mit dem Ansatz des Globalen Lernens öffnen sich die NRO Themenfeldern, denen sie bislang zu wenig Beachtung geschenkt haben. Zu nennen sind u.a. die Menschenrechtserziehung, die Umweltbildung und die Friedenspädagogik.
- Gemeinsam werden BMZ, Länder und NRO ihre Anstrengungen intensivieren, den gesellschaftlichen und politischen Stellenwert der Bildung für eine gerechte und zukunftsfähige Entwicklung weiter zu erhöhen.

Die vorliegende Dokumentation richtet sich insbesondere an die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Veranstaltung. Ihnen soll Gelegenheit gegeben werden, die kongresseröffnenden Wortbeiträge im Plenum und in komprimierter Form die Ergebnisse der Arbeit in insgesamt acht Programmforen und 30 Arbeitsgruppen sowie



den Bericht von Bildungsexpertinnen und -experten aus Ländern des Südens (*Team Visit*) noch einmal Revue passieren zu lassen. Auf Einladung von VENRO hatte die Delegation vom 8. bis 30. September 2000 entwicklungs- politische Initiativen und Bildungseinrichtungen in Deutschland besucht. Den Teilnehmerinnen und Teilnehmern des Kongresses schilderten die Gäste aus Haiti, Sambia, Simbabwe und dem Senegal die Eindrücke, die sie auf dieser Reise gesammelt haben.

*Dr. Ulla Mikota*

Geschäftsführerin des Verbandes Entwicklungspolitik deutscher Nicht-Regierungsorganisationen e.V. (VENRO)

*Christian Wilmsen*

Leiter des Referates Entwicklungspolitische Informations- und Bildungsarbeit des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ)

*Dr. Kambiz Ghawami*

Vertreter der VENRO-AG »Entwicklungspolitische Bildung«

Die Dokumentation richtet sich aber auch an jene, denen die Teilnahme versagt war und an alle, die sich der Thematik der entwicklungsbezogenen Bildung erstmals annähern möchten. Die Herausgeber hoffen, dass diese Dokumentation den Leserinnen und Lesern als ein Kompendium für Fragen der Bildung im internationalen Kontext dienen kann.

*Klaus Karpen*

Vorsitzender des Schulausschusses der Kultusministerkonferenz

*Gunther Hilliges*

Vorsitzender der AG Informations- und Bildungsarbeit des Bund-Länder-Ausschusses Entwicklungszusammenarbeit und der Bund-Länder-NRO-AG Kölner Bildungskongress

# I. Reden und Grußworte



Der VENRO-Kongress »Bildung 21« wurde von 700 Teilnehmerinnen und Teilnehmern aus Schule, außerschulischer Bildungsarbeit, Politik und Wissenschaft besucht.



**■ Eröffnungsrede des Vorstandsvorsitzenden  
des Verbandes Entwicklungspolitik deutscher  
Nicht-Regierungsorganisationen e.V. (VENRO),  
Dr. Reinhard Hermle**

Im Namen des Verbandes Entwicklungspolitik deutscher Nicht-Regierungsorganisationen begrüße ich Sie alle sehr herzlich zu dem Kongress »Bildung 21 – Lernen für eine gerechte und zukunftsfähige Entwicklung«. Die große Resonanz freut uns: Ihr Interesse und die große Nachfrage vieler Ihrer Kolleginnen und Kollegen, denen wir keinen Teilnehmerplatz mehr anbieten konnten, sind Belege für die Bedeutung des Themas dieser dreitägigen Veranstaltung.

Ich begrüße ganz besonders die Bundesministerin für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung, Heidemarie Wiecek-Zeul, den Schulausschuss-Vorsitzenden der Kultusministerkonferenz, Ministerialdirigent Klaus Karpen, Gunther Hilliges, den Vorsitzenden der Arbeitsgruppe Informations- und Bildungsarbeit des Bund-Länder-Ausschusses Entwicklungszusammenarbeit und den Bürgermeister der Stadt Bonn, Peter Müller. Ohne die tatkräftige inhaltliche und finanzielle Unterstützung durch das BMZ, die Kultusministerien der Länder, das Wirtschaftsministerium Baden-Württemberg, das Ministerium der Justiz und für Europaangelegenheiten des Landes Brandenburg, die Berliner Senatsverwaltung für Wirtschaft und Technologie, das Landesamt für Entwicklungszusammenarbeit der Freien Hansestadt Bremen, das Bayrische Staatsministerium für Wirtschaft, Verkehr und Technologie, das Hessische Ministerium für Wirtschaft, Verkehr und Landesentwicklung, die Senatskanzlei der Freien und Hansestadt Hamburg, das Wirtschaftsministerium Mecklenburg-Vorpommern, das Ministerium für Umwelt und Naturschutz, Landwirtschaft und Verbraucherschutz des Landes Nordrhein-Westfalen, die Niedersächsische Staatskanzlei, das rheinland-pfälzische Ministerium des Innern und für Sport, das saarländische Wirtschaftsministerium, die Sächsische Landesregierung, das Ministerium für Wirtschaft und Technologie des Landes Sachsen-Anhalt, die Staatskanzlei des Landes Schleswig-Holstein und die Thüringer Staatskanzlei wäre dieser Kongress nicht realisierbar gewesen. Ich möchte Ihnen hierfür ausdrücklich danken.

Mein Dank geht an alle, die den Kongress vorbereitet haben, die sich bereit erklärt haben, diese Veranstaltung

durch Referate oder die Leitung von Diskussions- und Arbeitsgruppen zu bereichern.

Und ein besonderes herzliches Willkommen gilt den vier Bildungsexpertinnen und -experten aus dem Süden, dem sogenannten *Team Visit* des Kongresses: Frau Carol Guy-James Barratt aus Haiti, Frau Eularia Syamujaye aus Sambia, Herr Léopold Seck aus dem Senegal und Bischof Sebastian Bakare aus Simbabwe. Sie haben in den vergangenen Wochen zahlreiche Bildungseinrichtungen und entwicklungspolitische Initiativen in Deutschland besucht und werden uns am Samstag ihre Eindrücke schildern. Vielen Dank dafür, dass Sie sich die Zeit für diese lange Reise genommen haben. Ihre Perspektive und Ihr kritischer Blick auf den Verlauf dieses Kongresses ist uns wichtig und wir sind gespannt auf die Eindrücke und Erfahrungen, die Sie gesammelt haben.

Vor genau zehn Jahren fand in Köln der erste Kongress zur entwicklungspolitischen Bildung statt. Von den damaligen Initiatoren, dem World University Service, der Deutschen Stiftung für internationale Entwicklung und dem Projekt »Eine Welt für alle«, hat der Verband Entwicklungspolitik gleichsam das Staffelholz übernommen. In dem zurückliegenden Jahrzehnt ist einiges geschehen. Da ist die internationale Ebene: Seit 1992 hat die Menschheit ein Leitbild für zukunftsfähiges Handeln. Vor acht Jahren verständigte sich die internationale Staatengemeinschaft bei der großen UN-Konferenz »Umwelt und Entwicklung« in Rio de Janeiro auf die Agenda 21 – das Aktionsprogramm gegen Armut und Umweltzerstörung und für nachhaltige Entwicklung. Hinsichtlich der Verwirklichung der Ziele der Agenda wiesen die Unterzeichner-Staaten der Bildungsarbeit eine Schlüsselrolle zu. Sie haben sich zu einer Bildungsreform im Sinne nachhaltiger Entwicklung verpflichtet.

In Deutschland haben die Kultusministerien zahlreicher Bundesländer den Geist von Rio im Zuge von Lehrplan-Revisionen und durch eine Reihe von Handreichungen und Modellprojekten aufgegriffen: Die Kultusministerkonferenz verabschiedete eine Empfehlung zur Behandlung von Eine-Welt-Fragen. In vielen Bundesländern sind Eine-Welt-Schulberatungsstellen für Lehrerinnen

nen und Lehrer entstanden. Und die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung hat ein bundesweites Förderprogramm unter dem Titel »Bildung für eine nachhaltige Entwicklung« gestartet, um die Einlösung der bildungspolitischen Verpflichtungen der Agenda 21 in Angriff zu nehmen.

Ob alle diese bildungspolitischen Reformansätze den anstehenden Herausforderungen bereits hinreichend gerecht werden, müssen wir auf diesem Kongress kritisch analysieren.

In der letzten Dekade hat auch das eine gewaltige Dynamik erfahren, was Globalisierung genannt wird. Wir stellen fest, dass dieser ganz und gar ambivalente Prozess die Menschen zwar durch moderne Kommunikations-, Informations- und Transportmittel einander näher bringt. Aber die Globalisierung trägt auch zur weiteren Verschärfung des Nord-Süd-Konflikts im Sinne der Vertiefung der Kluft zwischen Arm und Reich bei, wobei der Riss nicht mehr nur Nord und Süd trennt, sondern inzwischen selbst durch die reichen Länder geht – auch durch unsere eigene Gesellschaft. Die Problematik der Umweltzerstörung geht in Standortdebatten unter und die Wirtschaft unterhöhlt den Primat der Politik.

Was bedeutet das alles? Nun, wir müssen umlernen. Die entscheidenden Probleme, mit denen sich die Menschen zu Beginn des 21. Jahrhunderts auseinandersetzen, haben eine weltumspannende Dimension angenommen. Wir können die Gefährdung der natürlichen Lebensgrundlagen, die Klimakatastrophe, Armut und strukturelle Arbeitslosigkeit nur gemeinsam durch internationale Anstrengungen bewältigen. Die Verflechtungen des gesellschaftlichen Lebens auf der Welt nehmen zu. Die Wechselbeziehungen zwischen Wirtschaft, Ökologie, Politik, Gesellschaft und Kultur werden dichter und müssen sozial- und umweltverträglich gestaltet werden.

Und damit sind wir bei dem zentralen Thema dieses Kongresses: All dies immer wieder zu erkennen, ist nicht einfach. Erkenntnis ist jedoch erste Voraussetzung für ein sachgerechtes und verantwortungsvolles Handeln. Und deshalb kommt Bildung eine so wichtige Rolle zu. Gerade junge Menschen für ein Denken in globalen Dimensionen zu begeistern, bedeutet eine grundlegende Investition in die Zukunft der Menschheit.

Doch Umlernen allein kann noch nicht genug sein. Wer auf der Höhe der Zeit sein will, wird um Globales Denken und Lernen nicht herumkommen, aber er wird es möglicherweise deshalb tun, weil er sich seinen eigenen vermeintlichen oder tatsächlichen Vorteil sichern möchte. Erst das Interesse an globaler Gerechtigkeit gibt dem Globalen Lernen die sinnstiftende Orientierung. Diese zu vermitteln, ist die eigentliche Herausforderung für die entwicklungspolitische Bildungsarbeit. Wie kann es ge-

lingen, die »Ressource« Solidarität zu fördern? Diese ist ja keineswegs verschwunden, wie Kulturpessimisten oft zu meinen glauben. Aber sie lässt sich in Zeiten verschärfter Konkurrenz, Spaß- und Genussorientierung offenbar schwerer aktualisieren. Damit wird sich der Kongress befassen.

Der nächste Schritt ist dann: Wie kommt man von einem an Gerechtigkeit orientierten Globalen Denken zur entsprechenden Tat? Wir sind neugierig, welche Antwort der Kongress hierauf findet.

Als zivilgesellschaftliche Akteure, die mit ihren Partnerorganisationen in Übersee in einem von Konflikten, von Ungerechtigkeit und Abhängigkeit geprägten politischen Feld engagiert sind, können wir uns dabei nicht der Illusion hingeben, Bewusstseinsbildung allein wäre bereits ein ausreichendes Instrument, um eine gerechtere Welt zu schaffen. Das Diskussionspapier »Globales Lernen«, das Ihren Tagungsunterlagen beilag, bringt in einem ersten, noch vorläufigen Versuch zum Ausdruck, wie Nicht-Regierungsorganisationen ihren Bildungsauftrag heute begreifen und wahrnehmen.

Manche von Ihnen werden sich vielleicht fragen, warum sich denn nun gerade entwicklungspolitische Nicht-Regierungsorganisationen dazu berufen fühlen, zu Bildungsfragen Stellung zu nehmen. Tatsächlich hat die Bildungs- und Lobbyarbeit im eigenen Land im Tätigkeitsspektrum unserer Organisationen im vergangenen Jahrzehnt eine enorme Aufwertung erfahren:

Für entwicklungspolitische Nicht-Regierungsorganisationen, die sich mit den Ländern des Südens beschäftigen, kann es nicht mehr nur darum gehen, Entwicklungshilfemaßnahmen im Süden plausibel zu machen. Wir wollen auch das Entwicklungspotential in unserem eigenen Land mobilisieren, Kurskorrekturen im Sinne nachhaltiger Entwicklung einfordern und die Menschen in unserer Gesellschaft dafür gewinnen. Es gibt nicht entwickelte und unterentwickelte, sondern nur unterschiedlich fehlentwickelte Länder. Wir müssen uns von der Hybris frei machen zu glauben, wir im Norden wären der Maßstab aller Dinge.

Innengesellschaftliche Probleme wie Arbeitslosigkeit und die Folgen der Wiedervereinigung können in unserem eigenen Land manchmal den Blick für eine gerechte und zukunftsfähige Entwicklung für alle Menschen versperren. Bei manchen Gruppen führen sie zu Gewalt gegen Ausländer, Obdachlose und Behinderte. Das haben wir in den vergangenen Wochen und Monaten in Deutschland zu oft erlebt. Diese Gewalt darf jedoch zu keiner Zeit Verständnis finden. Fremdenfeindlichkeit muss entschlossen entgegengetreten werden. Entwicklungspolitische Nicht-Regierungsorganisationen leisten dazu einen Beitrag. Wir stehen für Toleranz und Verstän-

digung. Dies ist ein wesentlicher Bestandteil unseres Selbstverständnisses – und ich bin der Ministerin dankbar dafür, dass sie vor wenigen Tagen im Deutschen Bundestag die entsprechende Arbeit von kirchlichen Werken und Nicht-Regierungsorganisationen als »eine dauernde Lichterkette gegen Rassismus, Ausländerhass und für die Würde aller Menschen« gewürdigt hat. Es wäre in der Tat ein unerträglicher Widerspruch für uns, den Fremden außerhalb der Landesgrenzen zu helfen, sie aber im Stich zu lassen, wenn Sie im eigenen Land in Gefahr und Bedrängnis geraten. Von diesem Kongress sollte ein klares Zeichen in diesem Sinne gesetzt werden.

Was erwartet Sie in den nächsten drei Tagen konkret? Wir wollen gemeinsam mit Ihnen Bilanz ziehen: Was sind die Errungenschaften und die Defizite der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit seit dem Kölner Kongress von 1990?

Wie haben sich die gesellschaftlichen und politischen Rahmenbedingungen für Globales Lernen verändert? Und vor allem: Welche zukunftsweisenden Perspektiven gibt es für die pädagogische Theorie und Praxis?

Die Eröffnungsreden und Plenumvorträge heute und morgen sind als inhaltliche Einführung für alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer gedacht. Ab morgen Mittag haben Sie dann die Wahl: In acht Foren wird die heutige Ausgangssituation entwicklungspolitischer Bildungsarbeit näher beleuchtet. Und am Nachmittag sollen in 30 Arbeitsgruppen Konzepte und Visionen für die verschiedenen pädagogischen Arbeitsfelder entwickelt werden.

30 Arbeitsgruppen sind zugegebenermaßen eine riesige Zahl. Aber es erschien uns wichtig zu sein, einige Themen zusätzlich ins Blickfeld zu nehmen, die in Köln noch keine Rolle gespielt haben: Da ist die breite Berücksichtigung der außerschulischen Bildungsbereiche, einschließlich der Jugendarbeit, der Erwachsenenbildung, der Lehrerbildung und der Hochschulen, aber auch die Kooperation zwischen entwicklungspolitischer Bildung, Umweltbildung, interkulturellem Lernen und Friedenspädagogik.

Am Samstagvormittag sollen die Ergebnisse aus den Arbeitsgruppen zusammengetragen und Ihnen allen hier im Plenum präsentiert werden. Die Mitglieder des *Team Visit* aus Afrika und der Karibik werden uns ihre Eindrücke vom Stand des Globalen Lernens in Deutschland schildern. Eine Podiumsdiskussion zwischen Vertreterinnen und Vertretern von Staat und Zivilgesellschaft kann uns schließlich die nächsten Schritte auf dem Weg zu einem Lernen für eine gerechte und zukunftsfähige Entwicklung aufzeigen.

Die Zusammenarbeit von Bund, Ländern, Kultusministerkonferenz und zivilgesellschaftlichen Akteuren, wie sie dieser Kongress dokumentiert, stellt – wenn ich dies vorwegnehmen darf – eine sehr positive Entwicklung seit dem Kölner Bildungskongress dar. Sie unterstreicht die Notwendigkeit des Ineinandergreifens gesellschaftlichen und staatlichen Handelns. Sie lässt uns hoffen, dass die Impulse und Anregungen von Bonn Eingang in die Bildungspolitik und Schulpraxis wie auch in die verschiedenen Arbeitsfelder außerschulischer Bildung finden.

Ich wünsche dem Kongress einen guten Verlauf und uns allen viel Freude bei der gemeinsamen Arbeit.



## ■ Grußwort der Bundesministerin für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung, Heidemarie Wieczorek-Zeul

Ich begrüße Sie sehr herzlich und freue mich, dass ich trotz einiger Terminschwierigkeiten mit Herrn Dr. Hermle diese Konferenz eröffnen kann, denn ich setze große Hoffnungen in Ihre Arbeit. Ihre Leistungen sind ein wichtiger Beitrag, um entwicklungspolitischen Überzeugungen zum Durchbruch zu verhelfen. Deshalb freue ich mich, dass ich erstens bei Ihnen sein kann und zweitens, dass Sie so zahlreich hier sind. Ich weiß – ich war selbst zehn Jahre lang als Lehrerin tätig, wie schwierig es ist, sich die Zeit für solche Termine zu nehmen.

Besonders möchte ich VENRO danken, dass sie die Initiative zu dieser Konferenz ergriffen haben, denn der mehrfach erwähnte Kölner Bildungskongress vor zehn Jahren hat nicht an Bedeutung verloren, sondern ist aktueller denn je. Das möchte ich an drei Punkten zeigen:

1. Zunächst möchte ich mich Herrn Dr. Hermle anschließen – vor zehn Jahren haben sich nicht in dieser massiven Form Fremdenhass und Ausländerfeindlichkeit in unserem Land in Gewalt gegen Menschen anderer Hautfarbe oder Schwächere ausgedrückt. Wer die Rechte nur eines Menschen verletzt, verletzt unser aller Würde und unser aller Rechte. Wir müssen alle Kräfte der Gesellschaft, aber auch alle Kräfte des Staates darauf setzen, dass diesem Unwesen Einhalt geboten wird. Aus meiner Sicht als Entwicklungsministerin muss ich hinzufügen, dass im Rahmen der Entwicklungszusammenarbeit mehrere tausend Fachkräfte mit ihren Familien in Partnerländern in Asien, Afrika und Lateinamerika leben. Von ihnen höre ich immer wieder, wie viel Zusammenhalt es zwischen den Schul- und Spielkameraden gibt und welch glückliche Zeit die deutschen Kinder in diesen Ländern haben. Vor diesem Hintergrund ist es eine Schande, dass in Deutschland nicht für alle Menschen ein Leben in Würde immer und überall selbstverständlich ist.

Ich sage dazu aber auch: An ihren Worten sollt ihr sie erkennen! Phrasen wie »Kinder statt Inder« oder auch »durchrasste Gesellschaft« schüren und ver-harmlosen rechtsextreme Gedanken und Gewalttaten. Deshalb ist es so wichtig, zu Fremdenfeindlichkeit und Gewalt gegen Menschen niemals zu schweigen. Auch

außerhalb von Schule und Lernstätten, deren wichtige Beiträge heute im Mittelpunkt stehen, kann jede und jeder von uns tagtäglich in Gesprächen einen Beitrag zum respektvollen Umgang mit anderen Kulturen und Menschen anderer Herkunft leisten. In Städtepartnerschaften, Agenda 21-Gruppen, kirchlichen Institutionen und den vielen anderen Vereinen wird ein Beitrag zur Prävention erbracht. Dies ist eine dauerhafte Lichterkette gegen Ausländerhass und Rassismus und eine Lichterkette für die Würde der Menschen, die wir mit allen Mitteln unterstützen müssen.

2. Die Bedeutung dieses Kongresses wird auch an einem anderen Thema deutlich: Ich freue mich, dass Sie die Globalisierung und ihre Chancen und Risiken ansprechen und diskutieren, wie im Bildungswesen damit umzugehen ist. Aus meiner Überzeugung geht es darum, ob wir unter den Bedingungen globalisierter Märkte die demokratische Kontrolle wirtschaftlichen Handelns noch aufrecht erhalten können. Auf die Bildungspolitik zugespitzt lautet die Frage: Wissen Bürgerinnen und Bürger genug, um in einer außerordentlich komplexen, globalisierten Welt politisch nicht zu resignieren und ins rein Private zu flüchten? Das wäre das Ende einer lebendigen Demokratie. Es ist wichtig zu vermitteln, dass Globalisierung so gestaltet werden kann, dass nicht zwei Drittel der Menschheit von ihren Vorteilen ausgeschlossen werden. Diese Aufgaben können nicht allein von Nationalstaaten geleistet werden, das müssen wir den Bürgerinnen und Bürgern deutlich machen. In einer globalisierten Gesellschaft brauchen wir auch globale Institutionen, die reformiert werden müssen. Und wir müssen zu einer Haltung gelangen, unsere Nachbarn nicht allein als Konkurrenten zu sehen, sondern auch als Partner. Wir können nur gemeinsam überleben; wir sind gemeinsam darauf angewiesen, den Klimawandel aufzuhalten und Armut zu reduzieren. Diesen Lernprozess möchte ich voranbringen.
3. Und ein dritter Punkt – auch diesen hat Herr Dr. Hermle vorhin angesprochen: Nachhaltige Entwicklung beginnt bei uns, so unangenehm und unbequem diese

Erkenntnis auch sein mag. Ich habe selten von Bürgerinnen und Bürgern gehört: »Wir stehen zur ökologischen Steuerreform.« Aber eines ist klar: Die ökologische Steuerreform ist für die Industrieländer eine Notwendigkeit und setzt zugleich ein Zeichen, dass wir umsteuern in Richtung Energieeffizienz. Wie können wir von China, wie können wir von afrikanischen Ländern verlangen, auf Energieeffizienz und alternative Energien zu setzen, wenn die industrialisierten Länder nicht selbst solche Strategien verfolgen?

Manche sagen: »Warum müssen wir immer die ersten sein?« Eines der bekanntesten Umweltschutzgebiete, den brasilianischen Tropenwald, kenne ich aus eigener Anschauung. Das Gebiet ist so groß wie Europa. Wir verlangen von den Menschen und auch dem Bundesstaat Amazonas, dass sie auf die Nutzung dieses Tropenwaldes in großem Maß verzichten. Das ist eine Einschränkung, die sie für uns alle erbringen, und nicht alle Menschen vor Ort sind dafür. Es gibt entschiedene Gegner. Stellen Sie sich vor, die Menschen dort würden sagen: »Es geht um unsere unmittelbaren Interessen, der Tropenwald wird jetzt abgeholzt.« Es ist also keineswegs so, dass nur wir Leistungen erbringen. Entwicklungsländer wie zum Beispiel Brasilien tun dies gerade bei der Erhaltung der Tropenwälder in hohem Umfang.

Bevor ich zu aktuellen Fragen der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit komme, möchte ich kurz Ihre Aufmerksamkeit auf Bildung in Entwicklungsländern richten. Bildung ist Grundvoraussetzung für gesellschaftlichen Wandel und nachhaltige Entwicklung – bei uns wie in den Entwicklungsländern. Wissen als verarbeitete, bewertete und nutzbar gemachte Information ist ein öffentliches Gut, für das die Staaten sowie die internationalen Organisationen eine besondere Verantwortung übernehmen müssen. Es geht nicht nur darum, Grundkenntnisse sondern auch Lernfähigkeiten als Basis für das Weiterlernen zu entwickeln, was Grundvoraussetzung für eine moderne Wissens- und Informationsgesellschaft ist. Zur Erinnerung: Arme Länder und arme Menschen haben nicht nur weniger Kapital zur Verfügung als ihre reichen Nachbarn, sie haben auch begrenzteren Zugang zu Wissen. Rund 130 Millionen Kinder gehen nicht zur Schule. Zwei Drittel der 130 Millionen Kinder sind Mädchen. Dabei besteht weltweiter Konsens, dass Schulbildung für Mädchen eine wesentliche Voraussetzung für Entwicklung ist. Wissen gibt Mädchen und Frauen die Chance, aus lebenslanger Abhängigkeit und Unterdrückung, dem Teufelskreis aus Armut und Benachteiligung, zu entkommen. Die Weltbildungskonferenz in Jomtien 1990 hat ein erweitertes Verständnis von Grundbildung gebracht: die grund-

legenden Lernbedürfnisse von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen zu befriedigen. Diese umfassen neben dem Erwerb von Grundkenntnissen (Lesen, Schreiben, Rechnen) auch die Vermittlung von Kenntnissen und Fertigkeiten, die Menschen brauchen, um zu überleben, in Würde zu leben, voll am Entwicklungsprozess teilzunehmen und ihre Lebensqualität zu verbessern.

Kommen wir zur entwicklungspolitischen Bildungsarbeit: Wenn ich auf die zehn Jahre zurückblicke, die seit dem Kölner Bildungskongress vergangen sind, müssen wir uns – wie soeben zum Thema Ausländerfeindlichkeit ausgeführt – Sorgen machen. Es gibt aber auch Entwicklungen, die mich freuen! Einige möchte ich beispielhaft nennen:

- In allen 16 Bundesländern gibt es jetzt substantielle Kapitel zur Entwicklungspolitik in den schulischen Lehrplänen. Zu meiner Freude hörte ich, sie seien gerade in den neuen Bundesländern, die alles umgestalten mussten, besonders gut ausgefallen. In vielen Ländern entstanden in den 90er Jahren entwicklungspolitische Schulberatungsstellen, oftmals in enger Zusammenarbeit mit aktiven Arbeitskreisen von Lehrkräften.

Um den bundesweiten Austausch zu verstärken und zu einer höheren Informationsdichte im Bereich Globales Lernen beizutragen, fördert das BMZ gemeinsam mit den Ländern, dem Ausschuss für entwicklungsbezogene Bildung und Publizistik der Evangelischen Kirche und der EU-Kommission die bundesweite Informationsstelle beim World University Service. Das Rad muss nicht überall neu erfunden werden. Mit der Stelle erfüllen wir eine entsprechende Forderung des Kölner Bildungskongresses von 1990.

- Zweitens: Im Februar 1997 haben die Kultusministerinnen und -minister der Länder die erste sogenannte Empfehlung der KMK zum Thema »Eine Welt/»Dritte Welt« in Unterricht und Schule« verabschiedet und ich möchte denen danken, die dazu beigetragen haben. Ich glaube, zwei der KMK-Beauftragten sind hier im Saal. Es sind Dieter Appelt aus München und Hans-Hermann Dube aus Schleswig-Holstein.
- Drittens hat sich die Kooperation zwischen Bund und Ländern in der entwicklungspolitischen Inlandsarbeit verbessert und daher haben sich Herr Karpen, der Vorsitzende des Schulausschusses der KMK, und der Staatssekretär meines Hauses, Herr Stather, sehr schnell geeinigt, dass auch die KMK und das BMZ sich an der Vorbereitung dieses Kongresses beteiligen. Es geht darum, dass wir unsere Aktivitäten miteinander vernetzen.

Im Juli gab es zum ersten Mal seit acht Jahren ein Treffen der Entwicklungsministerin und der zuständi-

gen Länderministerinnen und -ministern. Dabei haben wir weitere Schritte in Richtung einer gemeinsamen Servicestelle für die kommunale Nord-Süd-Arbeit vereinbaren können. Das Kapitel 28 der Agenda 21 verlangt ausdrücklich ein verstärktes internationales Engagement der Kommunen und das können wir durch diesen Erfahrungsaustausch auch stärken.

- Viertens: Auch die Zusammenarbeit auf Bundesebene verbessert sich. Das zeigt sich zum Beispiel an dem im Deutschen Bundestag mit breiter Mehrheit gefassten Beschluss zum Thema »Bildung für eine Nachhaltige Entwicklung« von Juni 2000, in dem Umwelt und Entwicklung gleichermaßen berücksichtigt wurden. Im Jahr 2001 soll der Bericht der Bundesregierung zur Bildung für eine Nachhaltige Entwicklung an Stelle eines Umweltbildungsberichts erscheinen – auch hier wird uns die Kooperation gelingen.

Bevor ich zum Schluss komme, möchte ich noch einmal hervorheben: Entwicklungspolitische Bildungsarbeit ist wichtiger Bestandteil einer globalen Strukturpolitik, denn sie macht die globalen Zusammenhänge deutlich und zeigt, dass es auch Reformbedarf in Deutschland gibt. Die entwicklungspolitische Bildung darf nicht auf eine Erläuterung von Entwicklungszusammenarbeit verkürzt werden. Die Reformen müssen in den Köpfen, in den Herzen von Menschen hier bei uns beginnen – ohne eine Verankerung in der öffentlichen Diskussion haben sie keine Chance.

Mehr Kohärenz zwischen den verschiedenen Politikbereichen zu schaffen, ist ein zentrales Ziel von Entwicklungspolitik. So ist das Ministerium seit dem Regierungswechsel zum ersten Mal im Bundessicherheitsrat vertreten. Ich achte bei den Entscheidungen auf die Menschenrechtssituation und die ökologische Nachhaltigkeit in den betroffenen Ländern. Wenn ein Land ebenso soviel Finanzmittel für Militär ausgibt wie für Bildung und Gesundheit, dann ist dies ein ziemlich sicherer Hinweis dafür, dass die Bewilligung des betroffenen Rüstungsexportes unterbleiben muss.

Nicht zuletzt weil mehr entwicklungspolitische Kohärenz den Rückhalt der Bevölkerung erfordert, liegt mir eine weitere Verstärkung der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit am Herzen. Wir konnten innerhalb der Bundesregierung und im Bundestag erreichen, die Finanzausstattung des BMZ für diesen Bereich zu erhöhen.

Dies kommt sowohl unseren eigenen Bildungsanstrengungen als auch der Bezuschussung der wertvollen Arbeit nichtstaatlicher Akteure zugute. Uns ist eine Steigerung von 4,2 Millionen DM im Jahre 1998 auf jetzt 5,8 Millionen Mark gelungen.

Meine sehr geehrten Damen und Herren, liebe ausländische Gäste!

Lassen Sie mich zum Schluss noch einen Blick in die Zukunft werfen: Die immer neuen Kommunikationsmöglichkeiten können zu einer globalen Informations- und Wissensgesellschaft beitragen. Sie verändern unsere Lern- und Arbeitsgewohnheiten dramatisch. Wir hier stöhnen zum Teil schon über den sogenannten »Info-Smog«, permanente Erreichbarkeit und Reizüberflutung. Aber es bleibt auch daran zu erinnern, dass von den circa 276 Millionen Internet-Nutzern 90 Prozent in den Industrieländern leben und dass es in New York mehr Internetanschlüsse gibt als auf dem gesamten afrikanischen Kontinent. In diesem Zusammenhang ganz aktuell ist die »Okinawa Charta über die globale Informationsgesellschaft«, die auf dem letzten G 7/8-Gipfel verabschiedet wurde. Ziel der Charta ist es, Gegenmaßnahmen zu unterstützen, damit die »digitale Kluft« zwischen der IT-reichen und der IT-armen Welt nicht noch tiefer wird. Die Industrieländer müssen die Entwicklungsländer bei der Umsetzung dieses Beschlusses, beim Ausbau ihrer Infrastruktur und Ausbildungsmaßnahmen, unterstützen. Besonders letzteres darf nicht vernachlässigt werden: Der Zugang zum Internet ist bis jetzt hauptsächlich dem gutausgebildeten und wohlhabenden Teil der Menschheit vorbehalten – insbesondere denen, die einen Studienabschluss vorweisen können. 80 Prozent aller Internetseiten sind englischsprachig, aber nur jeder zehnte Mensch auf der Welt beherrscht diese Sprache.

Ich möchte Ihnen sehr herzlich für Ihre Aufmerksamkeit danken. Ich möchte an Sie im Sinne unseres gemeinsamen Ziels appellieren, eine Gesellschaft zu schaffen, in der weniger Gewalt ausgeübt wird und die deshalb stärker in Frieden leben kann. Insofern ist der jetzige Zeitpunkt, das Jahr 2000, hoffentlich ein Omen für das Jahrhundert, das vor uns liegt. Ich bedanke mich sehr herzlich für Ihre Aufmerksamkeit, noch wichtiger aber für Ihr Engagement und für all das, was Sie tun und leisten.

Vielen herzlichen Dank.





## ■ Grußwort des Vorsitzenden des Schulausschusses der Kultusministerkonferenz, Ministerialdirigent Klaus Karpen

Gerne überbringe ich Ihnen die Grüße des Präsidenten der Kultusministerkonferenz, Herrn Senator Willi Lemke aus Bremen, der leider wegen der Wahrnehmung eines anderen, noch wichtigeren Termins, absagen musste. Er hat mich als den Vorsitzenden des Schulausschusses der KMK gebeten, ihn hier heute zu vertreten, was ich ausgesprochen gern mache, denn, einige von Ihnen wissen das, ich habe mich seit Jahren innerhalb der KMK sehr dafür eingesetzt, dass das »Lernen für eine gerechte und zukunftsfähige Entwicklung« wichtiger Bestandteil der Bildungsinhalte in den deutschen Ländern wird.

Die Welt, in der wir leben, hat sich in den beiden vergangenen Jahrzehnten enorm verändert und ist mit dem Übertritt in das neue Jahrtausend noch mitten in diesem Wandel begriffen. In welche Richtung dieser Wandel führen wird, lässt sich heute nicht abschließend prognostizieren. Tatsache ist aber ein hohes Maß an Verunsicherung bei vielen Menschen auf dieser Welt. Zukunftsängste, auch wenn sie nicht unbedingt rational begründbar sind, beherrschen oft das Denken und Handeln unserer Zeitgenossen. Jeder erfährt die Bedeutung und Konsequenzen der mit den Begriffen »Globalisierung«, »Interkulturalität« und »weltweite Vernetzung« bezeichneten Entwicklung unmittelbar in seinem beruflichen und privaten Leben.

Durch die zunehmende Verflechtung in den Bereichen Ökonomie, Politik, Kultur, Kommunikation und Ökologie rückt bisher weit Auseinanderliegendes scheinbar enger zusammen. Es wird schon von der Welt als einem »globalen Dorf« gesprochen, womit das Ergebnis des derzeitigen Entwicklungsprozesses besonders eindrucksvoll und nachhaltig, allerdings auch etwas verkürzt, bezeichnet wird.

Behalten wir das Bild vom »globalen Dorf« noch ein wenig vor Augen: Ein Dorf lässt sich relativ schnell durchfahren und durchlaufen, es bleibt – so die landläufige Meinung – dem einen nicht verborgen, was der andere tut, der Zusammenhalt unter den Menschen ist enger als in der »anonymen« Großstadt, ein Dorf gilt als überschaubar, und ihm haftet immer noch etwas von einer »Idylle« und »heilen Welt« an, die es ja aber in Wirklich-

keit so wohl nie richtig gegeben hat.

Sie merken – einige der genannten Charakteristika mögen auf unsere zusammenwachsende Welt zutreffen, bei anderen will aber eine Übertragung nicht ganz einleuchten: Von einer heilen, behaglichen und überschaubaren Welt wird kaum jemand reden. Vielmehr gewinne ich den Eindruck, dass Orientierungslosigkeit mit der Vielfalt und Dichte der Verflechtung zunimmt, dass angesichts der zahlreichen Konflikte, die trotz geographischer Entfernung Abend für Abend in unsere Wohnzimmer hineinreichen, die Menschen eher verunsichert und verängstigt sind, als dass sie sich behaglich in ihrem Weltdorf einrichten. Insbesondere erscheint den Menschen die Omnipotenz und -präsenz der Wirtschaft mit ihren harten Wettbewerbsregeln undurchsichtig und unheimlich.

Es ist also keineswegs einfach, sich in diesem »globalen Dorf« zurechtzufinden. Das gilt für uns, aber in sicher noch stärkerem Maße für unsere Kinder. Sie müssen auf dieses Leben vorbereitet werden, brauchen einen festen Orientierungsrahmen, damit sie die Möglichkeiten, die sich ihnen durch die Globalisierung eröffnen, nutzen, ihre Gefahren aber auch erkennen können. Die Bildungseinrichtungen sind damit vor eine verantwortungsvolle und zugleich schwierige Aufgabe gestellt.

Die Kultusministerkonferenz hat hier u.a. mit ihrer Empfehlung »Eine Welt/Dritte Welt« in Unterricht und Schule« von 1997 Vorarbeit geleistet. Schon im Titel ist deutlich ausgedrückt, dass die Welt nicht mehr als eine geteilte begriffen werden darf. Spätestens das Ende des Ost-West-Konfliktes hat die Dreiteilung der Welt in Erste, Zweite und Dritte Welt brüchig werden lassen. So ist das Thema und Anliegen der genannten Empfehlung die Erziehung zur gemeinsamen Verantwortung für die »Eine Welt«. Ich zitiere: »Die ökonomisch, ökologisch und sozial zusammenwachsende Weltgemeinschaft erfordert eine aktive und breite Mitarbeit aller am Entwicklungsprozess und der weltweiten Schaffung menschenwürdiger Lebensverhältnisse. Weder geht es dabei um Almosen noch um gegenseitige Schuldzuweisungen, sondern um eine gemeinsame gegenwarts- und zukunftsbezogene Bewältigung des Zusammenlebens auf diesem Pla-

nenen. Heute verbraucht der kleinere Teil der Weltbevölkerung den weitaus größeren Teil der natürlichen Ressourcen, während viele Menschen in der »Dritten Welt« nicht einmal ihre Grundbedürfnisse decken können. Globale Entwicklung und solidarisches Handeln sind also zentrale Voraussetzungen, um den Frieden dauerhaft zu sichern und die weltweiten ökonomischen, ökologischen und sozialen Probleme lösen zu helfen.«

Es geht also darum, bei den Schülerinnen und Schülern die Bereitschaft zu wecken, an der Erhaltung der Lebensgrundlagen für Mensch und Umwelt mitzuwirken. In diesem Zusammenhang sollen vor allem die Bedeutung von Gerechtigkeit, Solidarität und Toleranz gegenüber anderen Kulturen für die Völkerverständigung und Friedensfähigkeit erkannt werden.

Kurz gesagt: Bildung muss nachhaltig werden! Es darf zukünftig nicht mehr nur darum gehen, Wissen zu vermitteln. Dieses Wissen muss in Zusammenhänge gestellt werden und zur Kompetenz führen, mit der Welt und sei es nur mit der eigenen, kleinen Welt, verantwortlich umzugehen. Gern greife ich an dieser Stelle noch einmal das fast schon abgegriffene, aber trotzdem richtige Motto: »Global denken, aber lokal handeln« auf. Das große Ziel vor Augen, aber die kleinen wichtigen Schritte im persönlichen Umfeld gehen. Für die Schülerinnen und Schüler kann das konkret bedeuten, an ihrer Schule oder zu Hause auf den Energieverbrauch zu achten. Ein verantwortungsbewusster Umgang mit der Ressource »Wasser« kann problemlos praktiziert werden; eine Klassenfahrt kann unter ökologischen Gesichtspunkten geplant werden; der Schulkiosk verkauft fair gehandelte Produkte. Das ganz persönliche Verhalten, auch wenn es oft so nicht direkt wirkt, hat schließlich Auswirkungen auf die ganze Welt!

Wir, als Verantwortliche für die schulische Bildung in Deutschland, müssen aber auch realisieren, dass alles Reden von Völkerverständigung, Toleranz und Friedensfähigkeit nichts fruchtet, wenn es uns nicht gelingt, den jungen Menschen eine eigene kulturelle Heimat zu bieten, in der sie sich geborgen und aufgenommen fühlen. Eine interkulturelle Kompetenz kann nur der entwickeln, der auch eine innere und eine äußere, sichere Heimat hat! Wir erleben es täglich: Die zunehmende Globalisierung setzt im Gegenzug bei den Menschen den Wunsch nach regionaler Identität frei! Das müssen wir anerkennen und bei unserer Bildungsarbeit berücksichtigen. Ansonsten überlassen wir rechtsextremistischen Gruppen das Feld, die ihrerseits versuchen, jungen Menschen eine gedankliche, aber höchst gefährliche Heimat zu bieten!

Von der Formulierung einer Empfehlung bis zu ihrer erfahrbaren Umsetzung ist normaler Weise ein weiter Weg zurückzulegen, aber in diesem Fall musste ja kein abso-

lutes Neuland betreten werden. Ein älterer Bericht der Kultusministerkonferenz zur Situation des Unterrichts über die »Dritte Welt« in den Ländern macht deutlich, dass das Thema in vielen Fächern und Lernbereichen allgemein bildender Schulen von großer Relevanz ist. Art und Weise sowie Umfang der Behandlung im Unterricht variierten aber zum Teil beträchtlich. Die genannte Empfehlung der Kultusministerkonferenz, die die Auseinandersetzung mit entwicklungspolitischen und globalen Fragen als notwendigen Bestandteil der Allgemeinbildung deklariert und fordert, dass ein diesem Ziel verpflichteter Unterricht so früh wie möglich, d.h. schon im Grundschulalter, beginnen sollte, kann hier das Bewusstsein verändern. Vielleicht sollte ich noch hinzufügen, dass die Empfehlung, würde sie jetzt neu formuliert werden, noch viel stärker die Agenda 21, formuliert 1992 in Rio, also Umwelt und Entwicklung sowie sustainable development, berücksichtigen würde.

Was hat sich seit Verabschiedung der Empfehlung getan? Generelle Aussagen über den Stand des »Globalen Lernens« in der Bundesrepublik Deutschland zu treffen, ist schwierig – nicht nur aufgrund der föderalen Struktur des Bildungswesens, sondern auch deshalb, weil es sich hierbei nicht um ein eigenes Unterrichtsfach handelt, das zusätzlich in der Schule durchzunehmen ist. Globales Lernen ist vielmehr ein Prinzip, das bei der Gestaltung von Unterricht in jedem Fach mitzudenken ist. Es beinhaltet, ich wiederhole mich bewusst, Umwelt und Entwicklung. Diese Bereiche dürfen nicht getrennt, sie müssen zusammen gedacht, behandelt und gelebt werden. Nur dann hat das Globale Lernen die Chance, nachhaltig zu werden. Ferner findet Globales Lernen auch außerhalb von Lehrplänen und Unterricht Eingang in das Schulleben, ist vielfach Thema und Gegenstand von Projekttagen oder spielt eine Rolle etwa bei der Frage, welche Nahrungsmittel in der Cafeteria angeboten werden sollen.

Hier gibt es unendliche Möglichkeiten, und sicher wird auf diesem Gebiet auch viel mehr getan, als irgendwo dokumentiert ist. Als allerdings gut dokumentierte Beispiele möchte ich Ihnen den Bereich der Schulpartnerschaften mit Schulen in der »Dritten Welt« nennen. So sind beispielsweise Schülerinnen und Schüler des Oberstufenzentrum I in Cottbus mehrfach nach Kamerun gereist, um am Bau seiner Partnerschule in Besongabang mitzuwirken. Ferner leistet das Netz der UNESCO-Projekt-Schulen einen besonderen Beitrag zur Förderung der entwicklungspolitischen Bildung. Einige Länder, beispielsweise Bayern und Sachsen, haben eine Handreichung zur Umsetzung der Empfehlung der Kultusministerkonferenz in Umlauf gebracht mit dem Aufruf, die Thematik verstärkt in Unterricht und Schule zu behandeln. In meinem Land, Schleswig-Holstein, sind Nachhal-

tigkeitsgesichtspunkte als Kernproblem im Schulgesetz und in den Lehrplänen enthalten. Darüber hinaus verhandeln wir derzeit mit den Schulträgern, den Nachhaltigkeitsgesichtspunkt bereits beim Schulbau bzw. bei der Schulsanierung zu beachten.

An herausragenden Projekten sind sicher immer nur wenige Schulen und Schüler beteiligt, aber es darf doch davon ausgegangen werden, dass alle Schülerinnen und Schüler im Laufe ihrer Schullaufbahn spiralcurricular mit entwicklungspolitischen Fragen und Problemen in Berührung kommen. In Zukunft vielleicht noch mehr, weil ich persönlich fest davon überzeugt bin, dass die neuen Kommunikations-Technologien vielfältige Möglichkeiten und Chancen bieten werden, über kulturelle Grenzen hinweg miteinander unkompliziert in Kontakt treten zu können.

Ich räume ein, dass angesichts des oben beschriebenen Wandels unserer Welt die Beschäftigung mit diesen drängenden Fragen verstärkt werden muss, aber ich gebe auch zu bedenken, dass die Schulen derzeit mit vielen Forderungen konfrontiert werden. So sollen sie Maßnahmen treffen zur Vorbeugung von Gewalt, sie sollen neue Medien verstärkt einführen, sollen Deutsch, Fremdsprache und Mathematik, Naturwissenschaften, Technik und Informatik stärken, sollen Drogenprävention und Suchtberatung leisten, und sie sollen Defizite in Qualität und Ausbildungsreife beheben, wie sie allorts beklagt werden.

Das ist mitunter ein bisschen viel: Dennoch bin ich überzeugt, dass Lehrerinnen und Lehrer, Schülerinnen und Schüler verantwortungsbewusst mit den Herausforderungen unserer gewandelten »Einen Welt« umgehen und es das Bestreben aller ist, die Schüler für eine sichere, gerechte und zukunftsfähige Entwicklung »fit« zu machen.

Im Zuge der »Öffnung von Schule« wünsche ich mir eine stärkere Zusammenarbeit mit den auf langjährige Erfahrungen zurückblickenden Nichtregierungsorganisationen. Bei vielen NGO's gibt es ein entwicklungsbezogenes »know how«, das sich die Schulen nur erschließen müssen. In den Fachstellen dieser Nichtregierungsstellen ist oft ein pädagogischer Sachverstand anzutreffen, der beeindruckend ist. Vielleicht – und dies meine abschließende Hoffnung – kann dieser Kongress in diesem Sinne zahlreiche Kontakte herstellen und unser aller Anliegen auf dem sicher schwierigen Weg ein weiteres Stück voranbringen.

Die Schulen werden diese große Aufgabe allerdings nicht alleine bewältigen können.

Ich sagte es eben schon: Wichtige Partner sind die vielen, teilweise hochkompetenten Nichtregierungsorganisationen, die ihre Erfahrung und ihre Kompetenz gern in die schulische Arbeit einbringen. Ein ganz wichtiger Partner der Schulen ist aber auch das Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung, kurz BMZ, das seit vielen Jahren die Lehrerinnen und Lehrer bei ihrer entwicklungspolitischen Arbeit unterstützt. Ich erinnere nur an die vielen Unterrichtsmaterialien, die das BMZ gefördert hat, an Plakat- und Foliensätze! Besonderen Ausdruck findet die Kooperation zwischen dem BMZ und den Ländern schließlich auch in dieser Tagung. Ohne Ihre großzügige Unterstützung und ihr Engagement, sehr geehrte Frau Bundesministerin, hätte es den Kongress »Bildung 21« nicht gegeben. Im Namen der Länder darf ich Ihnen ganz persönlich für Ihren Einsatz danken!

Ich möchte an dieser Stelle allerdings auch allen Initiatoren und Organisatoren dieses großen Bildungsgipfels, besonders aber dem VENRO, für ihren unermüdlichen Einsatz herzlich danken. Ich wünsche der Tagung ein gutes Gelingen und eine weite und breite Wirkung in die Zukunft hinein.

Vielen Dank.



■ **Grußwort des Exekutiv-Direktors des Nord-Süd-Zentrums  
des Europarats in Lissabon,  
Jos Lemmers<sup>1</sup>**

Als Vertreter des Nord-Süd-Zentrums des Europarates möchte ich Ihnen gegenüber zunächst meine große Freude darüber zum Ausdruck bringen, dass sich anlässlich dieses wichtigen Kongresses zum Globalen Lernen so viele Teilnehmerinnen und Teilnehmer versammelt haben. Dieses Interesse beweist, dass das Thema in Deutschland lebhaft diskutiert wird und dass es in wichtigen Bereichen der bundesdeutschen Gesellschaft ein vitales Interesse daran gibt, Globales Lernen noch stärker in dem hiesigen Bildungssystem zu verankern. VENRO gebührt großer Dank für seine Initiative. Ich hoffe, dass von diesem Kongress konkrete Empfehlungen ausgehen werden, die sich sowohl im formalen als auch im nicht-formalen Bildungsbereich niederschlagen werden.

Ich möchte zweitens darauf hinweisen, dass es ein wichtiges Ziel dieser Zusammenkunft sein sollte, die Botschaft des Globalen Lernens europaweit – nicht nur in

den Mitgliedsstaaten der Europäischen Union, sondern in den insgesamt 41 Mitgliedsstaaten des Europarates – zu verbreiten. Ich bitte VENRO, gemeinsam mit dem Nord-Süd-Zentrum und anderen Partnern in vielen europäischen Staaten den Vorschlag eines europaweiten Kongresses zum Globalen Lernen im Jahre 2002 zu unterstützen. Ein solcher Kongress sollte sich anlässlich des 10. Jahrestags des Erdgipfels von Rio mit der Thematik einer Bildung für eine nachhaltige Entwicklung befassen.

Drittens möchte ich die Gelegenheit nutzen, Sie daran zu erinnern, dass alljährlich in der dritten Woche des Novembers die europaweite *Global Education Week* stattfindet. Nach einer erfolgreichen Pilotphase im Jahre 1999 vertrauen die Veranstalter auf eine noch breitere Teilnahme von Schulen, staatlichen Institutionen im Bildungsbereich und Nichtregierungsorganisationen. Ich hoffe in diesem und in den folgenden Jahren auf eine rege Beteiligung aus Deutschland.

---

1. Übersetzung des Veranstalters. Die Originalrede wurde in Englisch gehalten.



■ **Impulsreferat des Vorsitzenden der Arbeitsgruppe Informations- und Bildungsarbeit des Bund-Länder-Ausschusses für Entwicklungszusammenarbeit und der NRO-AG »Kölner Bildungskongress«, Gunther Hilliges**

Bewusst möchte ich meinen Beitrag mit zwei persönlichen Worten einleiten. Herzliche Grüße und alle guten Wünsche zum Gelingen dieses Kongresses darf ich von Rolf Seelmann-Eggebert übermitteln, den ich als Ehrengast zu diesem Kongress eingeladen hatte. Leider verhinderten persönliche Verpflichtungen gegenüber einem Familienmitglied, das nach einem kürzlich erlittenen schweren Autounfall gelähmt ist, seine Teilnahme. Nicht jeder hier im Saal wird wissen, dass der Kölner Bildungskongress vor zehn Jahren im Rahmen der von Rolf Seelmann-Eggebert vom NDR in der ARD gestarteten entwicklungspolitischen Kampagne »Eine Welt für alle« seinen Ursprung hat. Zum zweiten möchte ich die Gelegenheit nutzen und Dr. Dieter Danckwortt, der heute unter uns weilt, meine allerherzlichsten Glückwünsche zu seinem gestrigen 75. Geburtstag zu übermitteln. Die entwicklungspolitische Bildung hätte ohne den jahrzehntelangen unermüdlichen Einsatz von Herrn Dr. Danckwortt längst nicht ihren heutigen gesellschaftlichen Stellenwert erreicht, der seinen Ausdruck unter anderem durch diesen Kongress findet, der das Resultat gemeinsamer Anstrengungen von Bund, Ländern und Nichtregierungsorganisationen ist. Es ist ein weiteres Verdienst des dauerhaften Engagements von Dr. Danckwortt, dass der enge Zusammenhang zwischen Kultur und Entwicklung von keiner ernstzunehmenden gesellschaftlichen Kraft mehr in Frage gestellt wird. Dies war nicht immer so.

Im Mai 1990 standen in den Medien unter Führung der ARD Eine-Welt-Themen im Vordergrund und wurden durch ein breites Bündnis von Nichtregierungsorganisationen vor Ort und auf die Straße gebracht. Um zu verhindern, dass es sich bei den durchweg positiv aufgenommenen Tausenden von Einzelveranstaltungen in Westdeutschland um ein kurzfristiges Strohfeuer handelt, entwickelte ein breites NRO-Bündnis den Plan einer systematischen Überarbeitung der gültigen Bildungsmaterialien und Curricula einschließlich der Aus- und Fortbildungsprogramme für Lehrerinnen und Lehrer in den Schulen der elf Bundesländer. An die Unterstützung durch Dr. Heiner Rudersdorf und Dr. Klaus Seitz denke ich mit Dankbarkeit zurück. Nach Beratungen zur Finanzie-

rung des ersten bildungspolitischen Großkongresses im Bundestagsausschuss für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung, in dem Dr. Reinhard Hermle das Projekt für die NRO vortrug, stellte das BMZ durch den damaligen Parlamentarischen Staatssekretär Repnik 200.000 DM unter der Bedingung in Aussicht, dass sich die Länder mit einem etwa gleich hohen Betrag beteiligen und sich darüber hinaus verpflichten, die Arbeitsergebnisse des Kölner Kongresses in den Folgejahren systematisch in der Umsetzung im Bildungssystem der deutschen Länder zu begleiten. Sicher hat die gute Unterstützung der damaligen AWZ-Vorsitzenden Prof. Holtz und Prof. Pinger mit dazu beigetragen, dass schließlich alle Länder ihren Beitrag zur Verfügung stellten und damit der Kölner Bildungskongress auch mit dem Ziel einer Auswertung der Kampagne »Eine Welt für alle« im November 1990 in Köln stattfinden konnte.

Beim Kölner Bildungskongress nahmen die Kolleginnen und Kollegen aus den neuen Bundesländern noch als Beobachter teil. Gemeinsam erlebten wir in den Folgejahren die globale stürmische Liberalisierung in deren Folge auch die jahrzehntelange Dominanz des Ost-West-Konflikts über den Nord-Süd-Konflikt wich. Mit dem Erdgipfel in Rio gelang der Durchbruch für eine von allen Staats- und Regierungschefs unterzeichnete Agenda für das 21. Jahrhundert mit dem verpflichtenden Leitbild für eine nachhaltige Entwicklung. Die Bundesländer haben sich schon bald nach dem Kölner Kongress daran gemacht, die Abschlusserklärung von Köln als Arbeitsauftrag anzunehmen und gemeinsam mit zahlreichen Nichtregierungsorganisationen Umsetzungsprojekte gestartet, die unter intensiver Koordination durch den World University Service insgesamt von 1991 bis 1997 liefen. Die zweite Phase dieses Projektes hatte als besonderen Arbeitsschwerpunkt die entwicklungspolitische Bildungsarbeit in den Schulen und Aus- und Fortbildungseinrichtungen der neuen Bundesländer und wäre sicher ohne das große sachkundige Engagement von Prof. Dr. Walter Hundt aus Brandenburg nicht möglich gewesen. WUS-Wiesbaden und Außenstelle WUS-Potsdam waren und sind solide Brückenpfeiler für das Zusammenwachsen der entwick-

lungspolitischen Bildungsarbeit in Deutschland. Einen wesentlichen Beitrag hierzu leistet seit nunmehr acht Jahren der WUS-Rundbrief »Bildungsauftrag Nord-Süd«.

Schon frühzeitig nach dem Kölner Bildungskongress entwickelten sich systematisch und belastbar gute Kontakte zum Schulausschuss der KMK und seit Mitte der 90er Jahre waren die halbjährlichen Sitzungen der gemeinsamen Arbeitsgruppe der Länder und der NRO regelmäßig von mehr als zehn Bundesländern, die jeweils Vertreterinnen und Vertreter aus dem Bereich Bildung und Entwicklungszusammenarbeit der Länder entsandten, vertreten. In diesen Zeitraum fällt auch die Verabschiedung der KMK-Empfehlungen »Eine Welt/Dritte Welt« in Unterricht und Schule, die einen gemeinsamen großen Schritt in die richtige Richtung darstellte. Bei dem Entwicklungsreferenten des Hessischen Wirtschaftsministeriums, Herrn Reinhard Klingelhöfer, möchte ich mich für sechs Jahre Länder-Koordinierungsarbeit besonders bedanken. Mit Auslaufen der zweiten Projektphase 1997 kam es zu einer Neuorientierung des Projekts und mit Hilfe der EU und des BMZ gelang es, die Fortsetzung auch finanziell abzusichern, wobei einige Bundesländer unermüdlich an ihrer Mitträgerschaft festhielten. Allen beteiligten Kolleginnen und Kollegen der genannten Ebenen, besonders dem Vorsitzenden des Schulausschusses, Herrn Karpen, möchte ich für die zuverlässige, fachkompetente und freundschaftliche Zusammenarbeit, die uns bis zu diesem heutigen Ereignis verbindet, aufrichtig danken.

War Köln noch ein reiner NRO-Kongress, den Bund und Länder finanziell unterstützten, zeigte der gemeinsame Trägerkreis aus Vertretern der NRO, des Bundes und der Länder eine neue Qualität zivilgesellschaftlicher und staatlicher Kooperation, bei der Zuständigkeiten zwar weiterhin geachtet, aber dem gemeinsamen Ziel, den neuen bildungspolitischen Herausforderungen, die die Globalisierung weltweit mit sich bringt, gerecht zu werden, untergeordnet wurden.

Am 1. Dezember 1994 kam es zu dem denkwürdigen Beschluss der Ministerpräsidenten der Länder für ihre besondere Verantwortung im Rio-Folgeprozess, in dessen Mittelpunkt die Stärkung der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit – speziell in Schulen –, die Förderung kommunaler Nord-Süd-Arbeit und die Unterstützung von Nichtregierungsorganisationen der Entwicklungszusammenarbeit steht. Zentrale Aussage in diesem Beschluss war die Einsicht, dass es ohne Veränderungen im Norden nicht zu dem angestrebten Ausgleich mit dem Süden kommen kann. Das Wort vom Entwicklungsland Deutschland begann in diesen Jahren die Runde zu machen.

Entwicklungszusammenarbeit ist in den letzten Jahren deutlich politischer geworden und sucht nach Kohärenz und neuen Partnern. Nachhaltige Entwicklung als ge-

samtgesellschaftliche Aufgabe braucht unterschiedliche Akteure und sucht die Synergien, die sich aus dem Zusammenwirken der verschiedenen Ebenen unserer Gesellschaft ergeben. Die Rede der Bundesministerin hat dafür eine Vielzahl von wichtigen Zusammenhängen vermittelt. Die Kölner Abschlusserklärung kannte noch nicht einmal den Begriff von der Globalisierung der Ökonomie und der weltweiten Kommunikationsvernetzung und der daraus sich ergebenden völlig neuen bildungspolitischen Chancen und Herausforderungen. Demokratien würden sich selbst aufgeben, wollten sie die Gestaltung dieser Prozesse allein dem Markt überlassen. Wir freuen uns deshalb, Frau Bundesministerin, dass Sie in Kürze eine Entscheidung zum Beitritt Deutschlands zum Nord-Süd-Zentrum des Europarats in Lissabon treffen wollen und über Ihre deutlich positiven Überlegungen dazu. Die Nichtregierungsorganisationen in Deutschland haben ebenso wie die Kommunen seit der ersten Kampagne des Europarats »Interdependenz und Solidarität« 1988/89 die Bundesregierung bedrängt, dieses erste nord-südpolitische Zentrum Europas durch eine deutsche Mitgliedschaft zu unterstützen. Fast alle Staaten Europas sind inzwischen Mitglied und wir hoffen, dass die lange überfällige Entscheidung Deutschlands bald positiv getroffen wird. Ich begrüße besonders herzlich Jos Lemmers, den Generalsekretär des Nord-Süd-Zentrums des Europarats in Lissabon.

Seit 1962 arbeiten Bundes- und Landesregierungen in der Entwicklungszusammenarbeit zusammen. Erst 1992 kam es zum ersten Ministergespräch in Hannover. Ihre Einigung, Frau Bundesministerin, mit den Länderministern am 5. Juli 2000, sich jährlich zu einem Fachministergespräch über Deutschlands Entwicklungspolitik zu treffen, schlägt ein neues Kapitel in der deutschen Entwicklungspolitik auf und ist mit hohen Erwartungen verbunden. Bereits im Januar 2001 kommt es zum nächsten Ministergespräch mit hoffentlich guten Ergebnissen zu Ihrem Angebot, sich am Aufbau einer Servicestelle zur Förderung der kommunalen Entwicklungszusammenarbeit und der Nord-Süd-Aspekte im lokalen Agenda 21-Prozess zu beteiligen. Wir wünschen Ihnen in Ihrem Einsatz auf der Basis des Koalitionsvertrags, den bisherigen Absturz der öffentlichen Mittel zu stoppen und ins Gegenteil zu verkehren, den notwendigen politischen Erfolg, ohne den Ihre bemerkenswerten Weichenstellungen nicht mit Leben erfüllt werden könnten, schon gar nicht in der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit, für deren nationale und europäische Vernetzung auf lokaler und regionaler Ebene zusätzliche Mittel unverzichtbar sind.

Nachhaltige Entwicklung sucht eine Balance zwischen Ökonomie, Ökologie und sozialer Gerechtigkeit auf nationaler wie auf internationaler Ebene, die ohne Kommunen und Länder, das heißt ohne die Menschen, unerreich-

bar bleibt. Der Übergang zum Leben im globalen Dorf verunsichert, schafft Ängste bis hin zum Rechtsextremismus. Die Globalisierung von Ökonomie und Kommunikation bietet Chancen, aber sie spaltet ohne politische Steuerung die Gesellschaften. Im Nord-Süd-Verhältnis wird ihre Brutalität noch sichtbarer. Bedingungslose Marktgläubigkeit führt zum ökonomischen Fundamentalismus, der wider bessere Einsichten mit religionsähnlicher Inbrunst verehrt wird. Nur politische Rahmensetzung und der Gestaltungswille demokratischer Gesellschaften wird die Kräfte nutzen und sie in die richtige Richtung lenken. Ohne Erziehung zu Frieden, Gerechtigkeit, Verantwortung und Solidarität wird unser Beitrag zur globalen Strukturpolitik nicht gelingen. Rio und die weiteren Erdgipfel bis zum letzten in Istanbul im Juni 1996 mit Habitat II endeten alle mit Aktionsprogrammen und der Verpflichtung zur nachhaltigen Entwicklung. Dabei appellierten die Vereinten Nationen nicht nur an ihre Mitgliedsregierungen, sondern erstmals speziell an Kommunen, NRO, die Wirtschaft, die Jugend und die Frauen zur Aktion in globaler Partnerschaft. In Deutschland wurde diese Verpflichtung 1992 zwar unterschrieben, aber in eine unselige Standort Deutschland-Debatte verfälscht.

Rio+5 offenbarte das ganze Dilemma. Die Regierungen konnten kaum Umsetzungserfolge präsentieren und appellierten umso eindringlicher an die Hauptakteure demokratischer Gesellschaften, heute oft Zivilgesellschaft genannt, den weltweit richtigen Einsichten endlich konkrete Taten folgen zu lassen. Da die Umsetzungskraft der UNO im Vergleich zu den vereinbarten Zielen oft zynisch kritisiert wird und damit bewusst oder unbewusst von den nationalen Verpflichtungen zur Umsetzung abgelenkt wird, ist es hilfreich, sich stets aufs Neue die gewollte Schwäche der UNO in Erinnerung zu rufen, zumal Hauptbeitragszahler wie z.B. die USA seit Jahren in unverantwortlicher Weise nicht einmal ihre Mitgliedsbeiträge ordnungsgemäß leisten, um so Druck auf die UNO und ihre ohnehin schwachen Strukturen zusätzlich ausüben zu können.

Der UNO-Jahreshaushalt macht etwa 4 Prozent des jährlichen Budgets der Stadt New York aus. Allein für das Schulsystem stehen dem New Yorker Haushalt dreimal mehr Mittel als den Vereinten Nationen zur Verfügung. Die Ausgaben der Feuerwehr von Tokio sind fast doppelt so hoch wie die der UNO. Die Zahlen der öffentlich Bediensteten im Freistaat Thüringen oder in der Hauptstadt Stockholm sind deutlich größer als die des gesamten UNO-Systems. Disney-Land und Euro-Disney beschäftigen mehr Menschen als die UNO. Beschlüsse auf Weltenebene bedürfen der Umsetzung auf nationaler, regionaler und lokaler Ebene, wenn der Begriff vom *Global Good Governance* mit Leben erfüllt werden soll. Andernfalls

werden sich langfristig Tendenzen verstärken, die als demokratiegefährdend einzustufen sind. Faschismus und Fundamentalismus wachsen auf dem Nährboden des Werteverlusts und der Unfähigkeit von Demokratien, den Einsichten auch Taten folgen zu lassen.

Umwelt und Entwicklung sind die harten Themen der Zukunft, die von den starken Lobbyisten der heute als hart eingestuften Themen leider am Rand der gesellschaftspolitischen Diskussion gehalten werden. Die Zusammenarbeit der für diese Aufgaben zuständigen Strukturen in Parlamenten, Regierungen und bei den Nichtregierungsorganisationen hat sich in den vergangenen Jahren schrittweise verbessert, sie ist aber noch immer weit davon entfernt, die möglichen Synergieeffekte für beide Aufgabenbereiche optimal zu nutzen. Der Beschluss des Deutschen Bundestages »Bildung für eine nachhaltige Entwicklung« stellt für dieses Bemühen ein geradezu historisches Dokument von hoher Qualität dar; eine ideale Messlatte auch für das BLK-Modellprojekt zur Bildung für nachhaltige Entwicklung, das seit seiner Kiellegung vor zwei Jahren danach sucht, eine faire Balance zwischen Umwelt und Entwicklung zu finden und dass von Ausnahmen abgesehen, seine deutliche Umweltlastigkeit noch nicht überwunden hat. Oft liegen Welten zwischen der politischen Einsicht wie sie z.B. in Rio unterschrieben wurde und dem was in deutschen Amtsstuben daraus gemacht wird. Dazu einige Beispiele: Die von den NRO seit Jahren angestrebte Lotterie für nachhaltige Entwicklung, aus deren Erlösen Umwelt- und Entwicklungsprojekte finanziert werden sollten, ist ein Beispiel für solche Willkür der Eigeninterpretation. Umweltprojekte sind förderungswürdig, Entwicklungsprojekte nicht, da doch wohl in Deutschland immer noch ziemlich umstritten. Die Handreichungen der kommunalen Spitzenverbände zur lokalen Agenda 21 oder die Arbeitsvereinbarungen mit der damaligen Bundesumweltministerin sind weitere schlimme Verfälschungen der in Rio getroffenen Vereinbarungen, die sich schließlich auch sprachlich tief eingegraben haben. Kaum eine Zeitung, die nicht vom Erdgipfel in Rio schreibt und damit indirekt sehr dazu beiträgt, der Tendenz in den Entwicklungsländern zu entsprechen, die sich naturgemäß auf die drängenden Entwicklungsaspekte konzentrieren und so die erreichten zwei Seiten der gleichen Medaille Umwelt und Entwicklung wieder künstlich zerreißen. Mehr als 1.400 lokale Agenda 21-Prozesse gibt es heute in deutschen Kommunen und sicherlich haben mehr als drei Viertel davon ausschließlichen Umweltbezug und blenden ökonomische und soziale Fragen insbesondere auf internationaler Ebene vollständig aus. Auf die reichhaltigen Erfahrungen insbesondere in Nordrhein-Westfalen, den Stadtstaaten und Rheinland-Pfalz sollte nicht ohne Not verzichtet wer-

den. Noch näher liegen diesem Kongress die merkwürdigen Erfahrungen mit dem zuvor erwähnten BLK-Modellprojekt zur Bildung für nachhaltige Entwicklung. Darüber soll hier im Forum III noch ausführlicher gesprochen werden, wobei sich inzwischen wohl abzeichnet, dass vermutete Gegensätze, Besitzstandswahrungen und Futterneid sachbezogener Arbeit weichen. Wir freuen uns schon auf die sicher lebhaftere Diskussion mit dem Leiter des Projekts Herrn Prof. Gerhard de Haan von der FU Berlin. Bildung für nachhaltige Entwicklung ist der wichtigste Beitrag zum Frieden. In Niedersachsen wird die BLK im nächsten Jahr ihren Kongress dazu ausrichten und beitragen, dass Deutschland sich auf Rio+10 gut vorbereitet. Neue Partnerschaften zwischen Regierungen und Zivilgesellschaft sind heute Basis für den Erfolg. Sicher wird dieser Kongress Antworten auf die Frage nach der Umsetzung des Bundestagsbeschlusses für nachhaltige Entwicklung suchen und finden. Wir wünschen ihm einen großen Erfolg.

Angemessene Interpretationshöhen über international gültige Vereinbarungen sind nicht neu und haben nach Rio Boutros-Ghali z.B. dazu veranlasst, jedem das Recht, sich auf die Agenda 21 zu berufen, der nicht Umwelt- und Entwicklungsaspekte gemeinsam anpackt, abzusprechen. Schiefgaben sind unvermeidlich und Desorientierungen sichere Folge, wenn nur einer der beiden Aspekte beleuchtet wird. Dass ich hier Eulen nach Athen trage, ist mir bewusst, aber es bedarf offenbar großer Beharrlichkeit der Zivilgesellschaft gegenüber den sogenannten Verantwortlichen, die sich gegenüber neueren Einsichten und Entwicklungen oft erstaunlich beratungsresistent zeigen.

In vielen Ländern Deutschlands gehört die Kooperation zwischen den Bildungs- und für Entwicklungszusammenarbeit zuständigen Ressorts und den aktiven Nichtregierungsorganisationen noch nicht zum Alltag. Eher lassen sich die wenigen Länder, in denen dies selbstverständlich und gut praktiziert wird, an einer Hand abzählen. Veränderungen von Sichtweisen, Inhalten und die Überwindung alter Feindbilder sowie die Entwicklung neuer Arbeitsstrukturen ist ein Titanen-Programm, zumal vor dem Hintergrund eines wachsenden Europa und der alles überwölbenden Globalisierung. Globale Partnerschaft scheint weit schwerer zu praktizieren zu sein, als der engstirnigen ökonomischen Standortdebatte Deutschland alles unterzuordnen.

Zehn Jahre nach Köln sind wir nun in Bonn angekommen. Dies wäre symbolisch eine zu kurze Strecke, die wir gemeinsam zurückgelegt hätten. Der kurze Weg sollte aber Ansporn in unserem Marathon sein, das Tempo deutlich zu steigern. Dies wird nur gelingen, wenn die jetzt gültigen politischen Rahmenbedingungen zielstrebig und gemeinsam ausgefüllt und selbst gezimmerte Barrieren beiseite geräumt werden. Dabei ist die Bereit-

schaft aufeinander zuzugehen und voneinander zu lernen sowohl auf der Umwelt- wie der Entwicklungsseite gefordert.

Die gemeinsame Arbeitsgruppe der Länder und der NRO fühlt sich durch die klaren politischen Aussagen der Bundesministerin sowie den Beitrag des Vorsitzenden des Schulausschusses der KMK bestärkt und ermutigt und sagt dem Dachverband der entwicklungspolitischen Nichtregierungsorganisationen unter Vorsitz von Dr. Reinhard Hermlle ihre volle Unterstützung und weiterhin gute Zusammenarbeit zu.

Am Schluss möchte ich verbunden mit einem aufrichtigen Dank für die jahrelange gute Zusammenarbeit dem WUS und speziell seinem Direktor Dr. Kambiz Ghawami und seinen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern die Anerkennung auch im Namen der Arbeitsgruppe für die umsichtige und professionelle Arbeit der Koordinierungsstelle zum Ausdruck bringen. In Vorbereitung auf diesen Kongress hat WUS eine Auswertung des Kölner Kongresses aus Sicht der Teilnehmerinnen und Teilnehmer zehn Jahre nach Köln durchgeführt und immerhin 400 von den damals anwesenden 600 Teilnehmern ausfindig gemacht. Die Auswertung der Umfrage vermittelt erstaunliche Einsichten und steht allen Teilnehmern am Materialisch von WUS zur Verfügung. 95 Prozent fühlten sich damals durch den Kongress deutlich bestärkt und fanden in der Umbruchsituation des Jahres 1990 wichtige Impulse durch den Kongress gesetzt. Rund die Hälfte der Antworten sieht den entwicklungspolitischen Stellenwert unverändert bis eher zurückgegangen. Drei Viertel sind dem Thema weiter verbunden und fast alle beklagen das Ausbleiben der damals erwarteten Friedensdividende und die Fortsetzung der Konzentration großer gesellschaftlicher Kräfte auf die Vorbereitung zur Konfliktaustragung mit militärischen und nicht mit präventiven, die Globalisierung steuernden Elementen.

Bildung zur Befreiung hat Paolo Freire 1990 nicht nur für den Süden, sondern insbesondere für den Norden – das heißt zur Befreiung von falschen Entwicklungspfaden – in den Mittelpunkt seiner Ausführungen gestellt. Bildung für nachhaltige Entwicklung und globale Verantwortung wird zum Lackmus-Test für die Bereitschaft demokratischer Strukturen, sich den neuen Herausforderungen und Gefahren zu stellen und der Globalisierung von oben eine kraftvolle Globalisierung von unten entgegenzustellen. Nur sie wird menschenorientierte nachhaltige Entwicklung ermöglichen und in einer Zeit viel beklagter fehlender Perspektiven und Visionen die Kräfte freisetzen, die wir brauchen, um Menschenrechte, Menschenwürde in einer lebenswerten Umwelt auch für die zukünftigen Generationen zu bewahren und zu gestalten.

Ich danke Ihnen.





■ Prof. Dr. Aylâ Neusel,  
Präsidentin der Internationalen Frauenuniversität (ifu):  
Die Welt in Zeiten der Globalisierung –  
Herausforderungen für Politik und Bildung

Ich möchte mich zunächst sehr herzlich für die Einladung bedanken. Es ist mir eine große Ehre ausgewählt worden zu sein, am Anfang dieser Veranstaltung zu Ihnen zu sprechen. Zugegeben: Als Herr Dr. Ghawami vom World University Service mich bat, zu Beginn dieses Kongresses über die Herausforderungen zu sprechen, denen sich die Bildung im Zeitalter der Globalisierung zu stellen hat, äußerte ich zunächst einige Bedenken. Denn: Da lädt der Verband Entwicklungspolitik deutscher Nicht-Regierungsorganisationen gemeinsam mit den zuständigen Ressorts auf Bundes- und Landesebene 700 Expertinnen und Experten und Praktikerinnen und Praktiker zu einer dreitägigen Veranstaltung ein, um eben dieses Thema zu diskutieren und man verlangt von mir nicht weniger, als diesem hohen Publikum einen – im Wortsinn – Vortrag zu leisten.

Doch ich kann und will den Ergebnissen Ihrer – so hoffe ich – fruchtbaren Auseinandersetzungen nicht vorgreifen. Ich möchte mich vielmehr darauf bescheiden, aus meiner Sicht, das heißt aus der Sicht eines Menschen, der mittlerweile in der bundesdeutschen Gesellschaft angekommen ist, ohne von Beginn an dazugehört zu haben und vielleicht deshalb mit einem der Sache dienlichen, ein wenig distanzierten Blick, dem »Scharfblick der Ausgeschlossenen«, wie Pierre Bourdieu es für die Frauen in der Kabylei prägte, das Spannungsfeld zu skizzieren, in dem sich Bildungsarbeiterinnen und Bildungsarbeiter angesichts einer Welt bewegen, in der sich die Grenzen – politische, ökonomische, soziale und ökologische – auflösen und in der keine Hälfte ohne die andere überleben wird.

Auch möchte ich Ihnen die Internationale Frauenuniversität vorstellen, als deren Präsidentin ich eingeladen worden bin.

Beginnen möchte ich mit einer Frage, die ich Ihnen auf den Weg in Ihre Programmforen und Arbeitsgruppen geben möchte, auf deren Arbeitsergebnisse ich selbst gespannt bin.

Meine erste Frage lautet: Was hat Gerechtigkeit mit Zukunftsfähigkeit zu tun?

Schon im Titel des Kongresses »Lernen für eine gerechte und zukunftsfähige Entwicklung« ist eine These versteckt, die es näher zu betrachten gilt: Gerechtigkeit und Zukunftsfähigkeit – so wird unterstellt – gehören im Zeitalter der Globalisierung untrennbar zusammen.

Stimmt das so? Haben wir uns in den Gesellschaften des Nordens nicht recht gemütlich eingerichtet in einer Gegenwart der unbezweifelbaren Ungerechtigkeit? Warum eigentlich sollen und müssen alle zukünftigen Bildungsbemühungen in unserer Gesellschaft dem Gedanken internationaler Gerechtigkeit verpflichtet sein? Kann es nicht auch eine Zukunft geben, in der weiterhin Ungerechtigkeit herrscht, in der die Gesellschaften des Nordens auf Kosten der Anderen produzieren und konsumieren?

Die Antwort ist ein klares »Nein« und die Antwort ist nicht neu.

Ich möchte an die Tradition erinnern, auf die der diesjährige Kongress sich gründet und auch an den wegweisenden Kölner Kongress »Der Nord-Süd-Konflikt – Bildungsauftrag für die Zukunft«, der 1990 in Köln stattfand.

Zur Eröffnung sprach Paulo Freire von einem historischen Moment, wohl gemerkt vor zehn Jahren:

*»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 religiöses Problem, es ist kein ethisches Problem – es ist ein Problem des Überlebens.«*

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.

Und die damalige Präsidentin der Kultusministerkonferenz, Marianne Tidick, formulierte, ebenfalls auf dem Kölner Kongress von 1990, aus dieser Verantwortung heraus:

*»Der Nord-Süd-Konflikt ist die größte Herausforderung, vor der wir gegenwärtig stehen. Die Zukunft der Menschheit ist bedroht 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.«*

Der Nord-Süd-Konflikt stellt die Menschheit vor Probleme, die – wenn sie nicht gelöst werden – weltweit zunehmende Krisen und Katastrophen heraufbeschwören. Diese Einsicht setzt sich also langsam auch bei den Privilegierten in den Ländern des Nordens – bei uns – durch.

Auch die Ökologiefrage ist von internationaler Ungleichheit geprägt. Die Industrieländer nutzen den Löwenanteil an Energie und Rohstoffen der Welt. Während das Bewusstsein über die globalen ökologischen Wechselwirkungen zunimmt, wird Verzicht zunächst von den Armen gefordert. Und das, obwohl längst deutlich geworden ist, dass das hierzulande realisierte Wohlstandsniveau nicht nur nicht universalisierbar ist, sondern bereits in seiner Exklusivität eine Fehlentwicklung mit fatalen Konsequenzen sowohl in den Ländern des Südens als auch des Nordens darstellt.

Diese Erkenntnis wird auch in der Präambel der Agenda 21 – dem Abschlussdokument der Konferenz der Vereinten Nationen für Umwelt und Entwicklung im Juni 1992 in Rio de Janeiro – umgesetzt:

*»Die Menschheit steht an einem entscheidenden Punkt in ihrer Geschichte. Wir erleben eine zunehmende Ungleichheit zwischen Völkern und innerhalb von Völkern, eine immer größere Armut, immer mehr Hunger, Krankheit, Analphabetentum sowie eine fortschreitende Schädigung der Ökosysteme, von denen unser Wohlergehen abhängt.«*

Dem möchte ich unter Berufung auf den jüngsten UN-Weltbevölkerungsbericht den Hinweis auf die weiterhin bestehende, wenn nicht gar sich punktuell vertiefende Ungleichheit zwischen den Geschlechtern hinzufügen, die mit Stichworten wie zunehmende Verarmung, Unterdrückung und Gewalt gegen Frauen und nach wie vor be-

stehende eklatante Ungleichheiten in den Bildungschancen gekennzeichnet werden können.

Im Interesse unseres eigenen Überlebens gilt es zu erkennen, dass auch wir in einem Entwicklungsland leben. In Form von zunehmenden ökonomischen Disparitäten, sich signifikant verschlechternden Umweltparametern, der Zunahme von Zivilisationskrankheiten und dem Anwachsen von ökologisch, ökonomisch und politisch motivierter Migration, nicht zuletzt von erschreckend gewalttätigem Rassismus, gewärtigen wir hierzulande unmittelbar die Folgen unseres falschen Produktions-, Verteilungs- und Konsumverhaltens, das – dies soll nicht vergessen sein – darüber hinaus auf Kosten der Menschen in den Ländern des Südens geht.

Wir haben – und sei es möglicherweise lediglich aus purem Egoismus – erkannt, dass es dauerhaft kein Überleben in einer nationalen und internationalen Zwei-Drittel-Gesellschaft gibt. Es gibt keine Zukunft ohne Gerechtigkeit. In der Einen Welt können wir das Überleben nur gemeinsam organisieren.

Wie aber muss nun der Beitrag aussehen, den Bildungsarbeit leisten kann, um das große Ziel zu erreichen? Was kann Bildungsarbeit beitragen zur Vereinigung von Umwelt- und Entwicklungsinteressen, zur Deckung der Grundbedürfnisse, der Verbesserung der Lebensstandards aller Menschen, zu einem größeren Schutz und einer besseren Bewirtschaftung der Ökosysteme? Was kann Bildungsarbeit beitragen zu einer gesicherten, friedlichen Zukunft?

Die Agenda 21 – die ich als Magna Charta der Bewahrung unserer Lebensgrundlagen bezeichnen möchte – weist der Bildungsarbeit in diesem Prozess eine Schlüsselrolle zu. Die Unterzeichnerstaaten haben sich in dem Dokument zu einer umfassenden Bildungsreform verpflichtet, die sich an dem Prinzip der nachhaltigen Entwicklung zu orientieren habe:

*»Bildung/Erziehung [...] sind als ein Prozess zu sehen, mit dessen Hilfe die Menschen als Einzelpersonen und die Gesellschaft als Ganzes ihr Potenzial voll ausschöpfen können. Bildung ist eine unerlässliche Voraussetzung für die Förderung einer nachhaltigen Entwicklung und die Verbesserung der Fähigkeit der Menschen, sich mit Umwelt- und Entwicklungsfragen auseinander zu setzen. (...) Sie ist auch von entscheidender Bedeutung für die Schaffung eines ökologischen und ethischen Bewusstseins sowie von Werten und Einstellungen, Fähigkeiten und Verhaltensweisen, die mit einer nachhaltigen Entwicklung vereinbar sind, sowie für eine wirksame Beteiligung der Öffentlichkeit an der Entscheidungsfindung.«*

Dies sind in der Tat anspruchsvolle Ziele für die Bildungsarbeit! Wenn wir auf die vergangene Dekade zurückschauen, so können wir feststellen, dass sich die Rahmenbedingungen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung nicht zuletzt auch Dank der Hartnäckigkeit der Nicht-Regierungsorganisationen gegenüber der Politik insbesondere im Bereich der umwelt- und der entwicklungsbezogenen Bildung verbessert haben.

Ein Beispiel hierfür möchte ich vortragen, nämlich die Empfehlung der ständigen Konferenz der Kultusminister zum Thema »Eine Welt/Dritte Welt« in Unterricht und Schule« im Februar 1997:

*»Angesichts dieser Herausforderungen wird dringender Handlungsbedarf auch bei den Industrieländern gesehen. (...) Bei der Erziehung zur gemeinsamen Verantwortung für die ›Eine Welt‹ ist auch die Schule gefordert, die Komplexität der zu lösenden Probleme und ihre existentielle Relevanz darzustellen. Diese Erziehungsaufgabe ist insgesamt so bedeutsam, dass sie Bestandteil der Allgemeinbildung sein muss und der besonderen Berücksichtigung bei der beruflichen Ausbildung bedarf.«*

Begleitet wurden staatliche Empfehlungen und Beschlüsse von der zunehmenden Vernetzung von Nichtregierungsorganisationen im Bereich der umwelt- und der entwicklungsbezogenen Bildung. Begleitet wurden sie unzweifelhaft auch von der begrüßenswerten Intensivierung der Kooperation von staatlichen Einrichtungen und zivilgesellschaftlichen Initiativen und Organisationen.

Recht bald nach dem Kongress von 1990 übernahm es beispielsweise zunächst die WUS-Koordinationsstelle »Bildungsauftrag Nord-Süd«, als wertvolle Schnittstelle zwischen staatlichen und zivilgesellschaftlichen Initiativen der entwicklungsbezogenen Bildungsarbeit zu fungieren.

Nach diesem kurzen Blick auf die Entwicklungen seit 1990 möchte ich eine Art Resümee ziehen, und dies in Form von zwei sich möglicherweise widersprechenden Arbeitshypothesen.

Meine erste These lautet:

**Wir haben erkennen müssen, dass wir dem Glauben an die Omnipotenz von Bildung abschwören müssen.**

Bildung – der mechanische Vergleich sei mir verziehen – taugt nicht als Münzgold, das in die dafür vorgesehene Öffnung eingeworfen wird und anschließend zuverlässig das gewünschte Produkt freigibt.

Die Überzeugung, die »richtige« Bildung werde zwangsläufig »Menschen machen«, die ihr Verhalten an den Kriterien einer nachhaltigen Entwicklung ausrichten, ist in vielerlei Hinsicht ausgesprochen problematisch.

Das »Experiment Bildung« ist und bleibt ein Experiment mit grundsätzlich offenem Ausgang, denn zwischen Input und Output liegt eine Instanz, die sich dem Menschen bislang weder in der Selbstreflexion noch in der Beobachtung des Anderen erschlossen hat.

Meine zweite These – und dies ist das Paradoxon – lautet:

**Die Bedeutung von Bildung als Beitrag zu internationaler Gerechtigkeit und Zukunftsfähigkeit darf keinesfalls unterschätzt werden.**

Ich möchte zur Entfaltung meiner zweiten These eine Differenzierung vornehmen, die Ihnen – so hoffe ich – nicht wirklich gefallen wird.

Ich möchte die beiden Säulen einer »Bildung für eine nachhaltige Entwicklung« – die Umweltbildung einerseits und die entwicklungsbezogene Bildung andererseits vorübergehend voneinander trennen.

Ich möchte Ihnen die Geschichte der Umweltbildung erzählen, von der ich glaube, dass sie mindestens zum Teil eine Erfolgsgeschichte ist.

In herausragendem bürgerschaftlichem Engagement und mit lobenswerter Unterstützung der Politik ist es der Umweltbildung im Verlauf des vergangenen Jahrzehntes gelungen, positive Verhaltensänderungen bei vielen zu erreichen. Wir haben gelernt, recht selbstverständlich unseren Müll zu trennen, wir wissen, was ein Wertstoffhof ist und warum es gut, richtig und notwendig ist, Rohstoffe soweit als möglich wiederzuverwenden. Wir haben verstanden das ein Abfluss kein schwarzes Loch ist, in das wir Schadstoffe schütten können, die dann spur- und folgenlos darin verschwinden. Wir fahren kurze Strecken mit dem Fahrrad; machen vor roten Ampeln den Motor aus und gehen mit einem Leinensack einkaufen, um auf eine Plastiktüte verzichten zu können.

Und es ist – auch durch diese Verhaltensänderungen – immerhin gelungen, in die jährlichen Berichte über Schäden in Flüssen und Wäldern einige positive Aspekte einfügen zu können. Ich will nicht verschweigen, dass die Realität gleichzeitig weiterhin durch eine erschreckende Verschlechterung von Umweltparametern, durch die weltweite Zunahme umweltbedingter Erkrankungen und durch mit großer Wahrscheinlichkeit maßgeblich aus menschlichem Verhalten resultierenden Naturkatastrophen geprägt ist.

Ich möchte eben diese aus meiner Sicht parallelen Entwicklungen nutzen, um auf zwei Punkte näher einzugehen:

**Erstens:**

Es scheint grundsätzlich leichter zu sein, Verhaltensänderungen in unmittelbar erfahrbaren Zusammenhängen zu erreichen. Die gesamte Umweltbewegung in der Bundesrepublik Deutschland war das Produkt zahlrei-

cher Bürgerinitiativen, die sich für die Verbesserung oder Abwendung einer Verschlechterung ihrer unmittelbaren Lebensumwelt engagierten.

Andererseits bleibt etwas zu konstatieren, was ich als »Problem der Distanz« bezeichnen möchte:

Je geringer die subjektiv empfundene Betroffenheit des Einzelnen gegenüber einem Phänomen ist, um so schwieriger scheint es zu sein, sich hierzu überhaupt, geschweige denn »richtig« oder sachgerecht zu verhalten.

#### **Zweitens:**

Es scheint förderlich, wenn sich die Politik und die Öffentlichkeit einer Thematik aktiv annehmen und sie unterstützen. Es wird nicht abschließend zu klären sein, ob es sich bei der Übernahme des Mündels »Umweltbildung« durch die Politik um eine Überzeugungstat gehandelt hat oder um ein machtpolitisches Kalkül.

Wie auch immer: Wir erinnern uns alle an die Einrichtung eines Bundesumweltministeriums in den 80er Jahren, an eine Fülle umweltpolitischer Programme der Parteien und an eine Vielzahl von Fernsehspots zum Umwelverhalten, die von Bundesministerien produziert und von den Medienanstalten kostenlos ausgestrahlt wurden.

Was also können wir aus dieser kurzen Betrachtung der mindestens partiellen Erfolge der Umweltbildung für unser Anliegen der entwicklungsbezogenen Bildung lernen?

Eigene Betroffenheit einerseits und Unterstützung des privaten Engagements durch Politik und Öffentlichkeit andererseits scheinen Schlüssel zum Erfolg zu sein.

Nun komme ich zur »Entwicklungsarbeit« als zweiter Säule und ich zitiere aus dem Entschließungsantrag zur »Bildung für eine nachhaltige Entwicklung«, den der Deutsche Bundestag im Juni dieses Jahres einstimmig angenommen hat: Mit der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung

*»sollen die Kenntnisse über die sozialen, politischen, ökonomischen, ökologischen und kulturellen Lebensumstände der Menschen in den Ländern des Südens verbessert werden, das Verständnis für globale Zusammenhänge vertieft sowie zum Einsatz für die Menschenrechte und für nachhaltige Entwicklung in der ›Einen Welt‹ motiviert werden.«*

Es ist aus meiner Sicht die **erste zentrale Herausforderung** an die in der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit Engagierten, die **Verwirklichung dieser Absichtserklärung gegenüber der Politik immer wieder und ausdauernd einzufordern**.

Es bedarf einer langen Reihe von gesetzlichen, personellen und insbesondere finanziellen Anstrengungen, damit die entwicklungsbezogene Bildung nicht als Stiefkind der Umweltbildung erscheint statt als gleichbedeutende wie gleichberechtigte Partnerin.

Doch selbst wenn alle diese Anstrengungen zu unserer Zufriedenheit reformiert werden, bleibt der entwicklungsbezogenen Bildungsarbeit eine Herkulesaufgabe zu leisten, die ich als **zweite zentrale Herausforderung** an uns alle formulieren möchte:

Wir müssen in unserem Bildungsbereich jene **persönliche Betroffenheit organisieren**, die anscheinend eine unabdingbare Voraussetzung für Lernbereitschaft darstellt. Wie aber sensibilisieren wir möglichst viele Menschen in unserer Gesellschaft für das Themenfeld »Internationale Gerechtigkeit« und für seine entscheidende Bedeutung für unser aller Zukunft?

Die ökologischen Folgen unseres falschen Konsum- und Produktionsverhaltens fallen – wenn auch mit Zeitverzögerung – sinnlich erfahrbar und unmittelbar auf uns selbst zurück. Sie sind Bestandteil unserer Lebenswelt. Bei den sozialen Folgen unserer nach wie vor keinesfalls dem Leitbild der Nachhaltigkeit verpflichteten Lebensstile sieht dies anders aus. So wenig wie der Treibhauseffekt Grenzen akzeptiert, so konkret sind Grenzerfahrungen für Flüchtlinge, Verfolgte und Menschen ohne Perspektive in den Ländern des Südens.

Wir grenzen die sozialen Folgen unseres falschen Produktions-, Verteilungs- und Konsumverhaltens durch eine Politik der Abschottung aus, die unter dem Schlagwort »Festung Europa« kritisiert wird. Hierzu gehören Gesetze und Richtlinien, die sich an dem nach wie vor gesellschaftsfähigen Diktum – »Deutschland ist kein Einwanderungsland« – orientieren und anhaltende überparteiliche Bestrebungen, das ohnehin längst nur noch lückenhaft und unzureichend zu nennende Grundrecht auf Asyl in der Bundesrepublik Deutschland endgültig zu demontieren.

Als der Kongress zuletzt 1990 in Köln stattfand, schätzte das Hohe Flüchtlingskommissariat der Vereinten Nationen (UNHCR) die Zahl der Menschen, die weltweit auf der Flucht sind, auf 12–14 Millionen. In der Bundesrepublik Deutschland beantragten im gleichen Jahr etwa 350.000 bis 400.000 Menschen politisches Asyl. Während wir heute hier sitzen und diskutieren, sind – wiederum nach Schätzungen des UNHCR – etwa 50 Millionen Menschen auf der Flucht. Etwa 80.000 Menschen werden bis Ende dieses Jahres in der Bundesrepublik Deutschland um Asyl nachsuchen.

Wenn wir persönliche Betroffenheit als notwendige Voraussetzung für Lernbereitschaft akzeptieren und organisieren wollen, muss es uns gelingen, Menschen aus den Ländern des Südens nicht zum Lernobjekt, sondern zum Lernpartner zu machen.

Nicht über, mit dem Süden müssen wir lernen!

Die Chancen, ein realistisches Bild von den globalen Herausforderungen zu bekommen, würden damit erheb-

lich steigen. Hierzu gehört unverzichtbar eine offene, eine integrative Gesellschaft, eine Gesellschaft, die Zuwanderung als Bereicherung versteht, eine Gesellschaft, die sämtliche Ressourcen ihrer sogenannten »ausländischen Mitbürger« aufnimmt und als Chance begreift.

Wir müssen das in Deutschland lebende Potenzial ausländischer Pädagoginnen und Pädagogen, Studierender und Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler für den Bildungssektor nutzen. Das ausländerrechtliche Fernhalten potenzieller Lernpartner aus zentralen Lebensbereichen wie Arbeit und Bildung ist ein fataler Fehler.

Zu einer offenen und integrativen Gesellschaft gehört beispielsweise auch eine verantwortungsvolle Nutzung der Chancen der neuen Medien, um gleichberechtigte Nord-Süd-Kommunikationen aufbauen zu können. Ich habe sehr begrüßt, dass die Deutsche Telekom Anfang dieses Jahres in Aussicht gestellt hat, allen 40.000 Schulen in der Bundesrepublik Deutschland den kostenlosen Zugang ins Internet zu ermöglichen. Ich hätte es noch mehr begrüßt, wenn man gleichzeitig auch – sagen wir 4.000 – Internet-Zugänge für Schulen in den Ländern des Südens gestiftet hätte.

Zu einer offenen Gesellschaft gehören auch mehr und besser ausgestattete Stipendien- und Austauschprogramme für ausländische Schülerinnen und Schüler, Studierende, Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler. Und zu einer offenen und damit lernbereiten Gesellschaft gehört die Schaffung von gemeinsamen Lernorten wie beispielsweise der »Internationalen Frauenuniversität«.

Ich möchte Ihnen, meine Damen und Herren, die Internationale Frauenuniversität »Technik und Kultur« als ein Beispiel vorstellen, wo das Thema Globalisierung / Internationalisierung zur Essenz der Überlegungen und des Konzepts gemacht wurde. Ich möchte über eine Universität sprechen, wohl wissend, dass Sie mehrheitlich Experten/Expertinnen aus dem Schulbereich sind. Aber ich halte die Grundsätze und Erkenntnisse der ifu – oder aifu, wie unsere Studentinnen sie nennen – mit etwas Kreativität durchaus auf andere Bildungsbereiche übertragbar.

Zunächst ein paar Fakten:

Die Internationale Frauenuniversität ist eine forschungsorientierte Einrichtung, die Nachwuchswissenschaftlerinnen aus aller Welt ein interdisziplinäres und internationales Studium in englischer Sprache anbietet.

Die Studiengänge sind außergewöhnlich. Hier wird nicht Maschinenbau, Medizin oder Jura studiert. Vielmehr wird in sechs Projektbereichen an mehreren norddeutschen Hochschulen zu den weltweit brisanten Problemkomplexen

- Arbeit,
- Information,
- Körper,

- Migration,
  - Stadt und
  - Wasser
- geforscht und gearbeitet.

Die ifu ist als weltweites Projekt der Expo 2000 zunächst auf 100 Tage begrenzt, soll aber – durch die starke öffentliche Resonanz und Begeisterung aller Beteiligten unterstützt – fortgeführt werden.

Warum aber stelle ich die Internationale Frauenuniversität als Beispiel für unsere heutige Fragestellung »Lernen für eine gerechte und zukunftsfähige Entwicklung« vor? Was ist diesbezüglich die Essenz der Überlegungen, des Konzepts der ifu?

»Internationalisierung« ist in der gegenwärtigen Hochschulpolitik eines der vieldiskutierten Ziele geworden. Bei den Reformdiskussionen richtet sich der Blick überwiegend auf die USA, auf West- und Nord-Europa.

Vorbild ist das angelsächsische System, das mit Selbstverständlichkeit gezielt auf Internationalität setzt. Die Entwürfe in Deutschland verengen sich daher auf die englischsprachigen Studienangebote, die angelsächsischen Hochschulabschlüsse, auf die wissenschaftliche Kooperation mit der nördlichen Hälfte der Welt. Das Konzept der Internationalisierung wird aber in der Internationalen Frauenuniversität umfassender diskutiert. Es wird nicht weniger als eine Neukonzeptualisierung der Bildungs- und Forschungsinhalte angestrebt, ohne das übliche Nord-Süd-Gefälle.

Wie wird dieser hohe Anspruch bei der Umsetzung der Idee realisiert?

Drei Aspekte möchte ich besonders betonen:

- Auswahl der Forschungs- und Studienthemen
- Zusammensetzung der Studentinnen
- Die interkulturelle Wissenschaft

### 1) Zur Auswahl der Forschungsthemen: Weltweite gesellschaftliche Brisanz

An der Internationalen Frauenuniversität wurden sechs Projektbereiche als »Studiengänge« eingerichtet, die jeweils eine »Forschungsperspektive« behandeln: »Arbeit«, »Information«, »Körper«, »Migration«, »Stadt« und »Wasser«. Damit sind Zukunftsthemen formuliert, die brisante gesellschaftliche Fragen aufwerfen und diese wissenschaftlich relevant diskutieren.

Die Auswahl der Themen wird mit ihrer Bedeutung für die Zukunftsprobleme begründet. Ich zitiere aus der Gründungsschrift:

*»Das Thema ›Wasser‹ wird eine zentrale Herausforderung des 21. Jahrhunderts sein: Während in den wasserreichen Ländern des Nordens wasserwirtschaftli-*

*che Fragen der Ressourcensicherung im Vordergrund der Überlegungen stehen, werden für die wasserarmen Länder des Südens die ausreichende Verfügbarkeit bzw. die notwendige Bereitstellung von Wasser die dominante Fragestellung sein. Insbesondere ist eine interdisziplinäre Bearbeitung der Forschungsperspektive »Wasser« notwendig, weil Umweltveränderungen nicht nur technische Probleme mit sich bringen, sondern soziale, kulturelle und ökologische Folgen haben.«*

Oder das Thema »Stadt«:

*»Die Verstädterung ist ein weltweites Phänomen: Nach der Jahrtausendwende wird vermutlich mehr als die Hälfte der Weltbevölkerung in Städten leben. Die Stadt ist deshalb in den Mittelpunkt des Interesses von Wissenschaft, Politik und Kultur gerückt. Vom »Moloch Stadt« ist die Rede, von ungezügelm, nicht steuerbarem Wachstum, vom Verlust sozialer Bindungen, vom Verfall kultureller Werte, von verschwenderischem Umgang mit natürlichen Ressourcen und einem parasitären Verhältnis zur Natur und zum Umland. Gleichzeitig ist »Urbanisierung« mit Hoffnungen auf neue soziale, politische und ökonomische Chancen sowie mit Erwartungen für biographische Freiräume verbunden.«*

Soweit zur Themenauswahl.

## **2) Zur Zusammensetzung der Studentinnen**

Die Diskussionen um die Chancengleichheit beim Zugang zur Bildung bekamen in der Planungsphase der ifu eine neue Dimension: Nach der Kritik an der sozialen Selektion im deutschen Bildungssystem (in den 70er Jahren) und neben der Forderung der Gleichstellung der Frauen im Hochschulsystem (in den 80er Jahren), wuchs die Aufmerksamkeit für die Zugangsbarriere auf der Trennlinie zwischen den reichen und armen Ländern, in der Internationalen Frauenuniversität speziell für die Töchter der Länder des Nordens und des Südens.

Die ifu hatte sich zum Ziel gesetzt, unbedingt eine internationale Zusammensetzung der Studentinnen zu erreichen.

Deshalb war eine weltregionale Quote festgelegt worden: maximal ein Drittel der Studentinnen sollten aus Deutschland, mindestens ein Drittel aus den Entwicklungsländern und ein Drittel aus den Industrieländern mit der besonderen Berücksichtigung der ehemaligen sozialistischen Staaten kommen.

Die schließlich realisierten Bewerbungen haben die Vorstellungskraft der Gründerinnen übertroffen: Die fast

1600 Bewerberinnen kamen aus 130 Ländern, die meisten von ihnen hatten sich aus Afrika und Asien beworben, so konnten nach Abschluss der ausführlichen Begutachtung 959 Studentinnen aus 114 Ländern zugelassen werden.

Über 50 Prozent der Studentinnen kommen aus Asien und Afrika, insgesamt über 60 Prozent aus devisenschwachen Ländern.

Dabei verteilen sich die Studentinnen unterschiedlich an Anzahl und weltregionaler Herkunft auf die angebotenen Projektbereiche:

Während sich bei dem Projektbereich Wasser 90 Prozent Nachwuchswissenschaftlerinnen aus Asien und Afrika treffen, kommen z.B. bei Körper ein Drittel der Studentinnen aus den Industrieländern des Westens.

Nach der Zulassung errangen die Studentinnen aus den devisenschwachen Ländern eine besondere Aufmerksamkeit: Das Lehrangebot fokussierte zwar auf die Themen dieser Länder, aber die Studentinnen aus diesen Ländern waren ausgeschlossen, solange es keine Möglichkeit gab, deren Studium mit Stipendien voll zu finanzieren.

Die ifu hatte sich das ehrgeizige Ziel gesetzt, 40 Prozent der Studentinnen mit einem Stipendium zu fördern, um keine sozialen Barrieren beim Zugang zum Studium entstehen zu lassen. Nun brauchten über 70 Prozent aller zugelassenen Studentinnen und 90 Prozent der aus den Entwicklungsländern stammenden ein Stipendium.

Es begann eine intensive Akquisition zusätzlicher Mittel für die Stipendien. Das Ergebnis war überwältigend: am Ende konnten fast 80 Prozent der Studentinnen mit Stipendien gefördert werden.

Die Stipendienmittel kamen fast ausschließlich aus Deutschland: Man kann es auch so kommentieren, dass dadurch eine Umverteilung des Reichtums von Nord nach Süd, wenn auch in sehr bescheidenem Umfang stattfand.

An dieser Stelle möchte ich ganz besonders das Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung nennen, das für die Töchter aus den ärmsten Ländern der Erde erhebliche Stipendienmittel zur Verfügung gestellt hat, so dass alle ausgewählten qualifizierten Bewerberinnen aus diesen Ländern die Chance erhielten, das Studium aufzunehmen. Und auch bei den zuständigen Ressorts in verschiedenen Länderministerien möchte ich mich ganz herzlich bedanken. Mit ihrer Unterstützung konnte insgesamt 40 Studentinnen insbesondere aus Partnerregionen in den Ländern des Südens ein Studium an der ifu ermöglicht werden.

## **3) Zum Begriff der interkulturellen Wissenschaft**

Bei der Umsetzung der Empfehlung, eine Frauenuniversität während der Expo 2000 in Hannover zu gründen,

nahm die Interpretation, welche Qualität mit der Zielsetzung eines »international anspruchsvollen Angebots« gemeint ist, zunehmend Gestalt an.

Die ausgewählten Projektthemen halten sich nicht an die Grenzen der Nationalstaaten, vielmehr ist ein Charakteristikum ihre globale Bedeutung, wenngleich auch regionale, politische und kulturelle Unterschiede bei der Wahrnehmung, Formulierung und Lösung der Forschungsfragen bestehen. In der Frauenuniversität sollen die Projektthemen in ihrer internationalen, globalen Dimension zur Diskussion gestellt werden, gleichzeitig geht es darum, die weltweiten Differenzen und Konflikte zur Sprache zu bringen.

Ziel ist es, nationale Engführungen zu vermeiden und einen globalen Dialog zu initiieren, um Verständnis für das jeweils andere zu suchen, die eigenen Werte, Interessen und Perspektiven in Frage stellen oder verfestigen zu können, um Konfliktfähigkeit zu entwickeln und um ein Verständnis von einer Welt vielschichtiger Probleme und komplexer Wechselbeziehungen zu bekommen.

Dieses Konzept führte schließlich zum Versuch eines auf nicht hierarchische Weise gelagerten internationalen Diskurses: Auf der Grundlage dieser Vorstellung wurden zur Entwicklung des Lehrangebots international besetzte »Curriculumarbeitsgruppen« eingerichtet, deren Arbeit das Konzept weiter fundierte.

### Das Konzept des »Dritten Ortes«

Spätestens bei der Auswahl der Studentinnen im Januar 2000 wurde offensichtlich: Die Internationale Frauenuniversität wird ein »Dritter Ort« sein – ohne Vergleichsmöglichkeiten mit nationalen Hochschulmodellen.

Zwar würden (mehrheitlich) ausländische Studentinnen nach Deutschland kommen, diese aber nicht in Deutschland studieren. Bei dieser neuen Aufgabe, einen »Dritten Ort« für das wirklich internationale Studium zu schaffen brachten uns die Erfahrungen aus deutschen Hochschulen nicht weiter. Bekannt ist die »Unwirtlichkeit« der deutschen Hochschulen für ausländische Studierende gerade aus den Entwicklungsländern, bekannt ist auch die hiesige Besorgnis über den fehlenden Zuspruch der Studienwilligen aus z.B. Asien oder Osteuropa. Die ifu hat eine Reihe von Vorschlägen und Plänen entwickelt, wie strukturelle Verbesserungen zu leisten sind, um den »Dritten Ort« zu realisieren: Dabei standen neue Themen wie Interkulturelle Kommunikation und Interkulturelles Lernen im Mittelpunkt.

Strukturelle Verbesserungen reichen aber nicht aus – es sind auch Inhalte, Themen und Forschungsfragen, die wichtig sind.

### Mit dem Kopf der anderen denken

Den Empfehlungen, die Wissenschaft an unseren Hochschulen zu »internationalisieren« liegt in der Regel die Überzeugung zu Grunde, dass die Partikularisierung der inhärent »universalen Wissenschaft« mit »regionalen Bezügen« speziell in den Geistes- und Sozialwissenschaften für diese fruchtbar sein kann. Nicht anerkannt aber ist bisher die Möglichkeit, dass die deutsche Hochschule und Wissenschaft von Studenten und Studentinnen und Wissenschaftlern wie Wissenschaftlerinnen gerade aus den Entwicklungsländern lernen und an Reflexionsvermögen und Erkenntnis gewinnen kann. Meine diesbezüglichen Erfahrungen sind geprägt durch die Zusammenarbeit mit Nachwuchswissenschaftlern aus türkischen Migrantenfamilien an deutschen Hochschulen.

Es ist spannend zu beobachten, welche Themen sie aus dem Herkunftsland ihrer Eltern mit Neugier und Engagement aufdecken, die in deutschen Hochschulen bisher größtenteils unbekannt waren, und zum Teil in den türkischen mit Zensur belegt sind.

Das Konzept der Internationalisierung wird heute in der ifu also umfassender diskutiert, als es allgemein üblich ist. Es wird nicht nur der Verdacht zugelassen, dass der herrschende Wissensbegriff von einem spezifischen hegemonialen Wissenschaftsverständnis geprägt sein könnte, sondern auch die universale Gültigkeit von Wissenschaft einer Hinterfragung prinzipiell zugänglich gemacht.

Die Internationale Frauenuniversität hat eben diese Forderung angenommen, strebt eine Neukonzeptualisierung der Bildungs- und Forschungsinhalte an.

Der Dialog und die Reibung in der wirklich internationalen wissenschaftlichen Zusammenarbeit sollen neue Denkhorizonte eröffnen, Reflexion über die Grenzen der eigenen Erkenntnisse ermöglichen, und schließlich die westliche Wissenschaft korrigieren und bereichern. So wird versucht, eine utopisch anmutende Zielvorstellung umzusetzen, einen politischen und sozialen Perspektivenwechsel vorzunehmen, Themen, Interessen und Inhalte wissenschaftlicher Arbeit in einem wirklichen internationalen Rahmen zu bestimmen.

Zum Schluss möchte ich noch eine Frage aufgreifen, die uns in der ifu tagtäglich beschäftigt. Was sind das für Qualifikationen, die in das Rüstzeug eines jeden Menschen mit der Fähigkeit zum Weltbürger eingehen müssen? Eckart Kuhlwein, der Vorsitzende der Enquetekommission »Bildung 2000«, hat hierzu bereits 1990 ausgeführt:

*»Es bedarf einer grundsätzlichen Umorientierung unserer Bildungsinhalte hin zu ökologischem, internationalem, globalem, zu ganzheitlichem Denken. (...)*

*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 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. (...) Und wir brauchen schließlich Internationalität und interdisziplinäre Forschung und Lehre in den Hochschulen.«*

Fremdsprachenkenntnisse, Umweltbildung, Partizipationsfähigkeit, Internationalität und Interdisziplinarität: man kann diesen Katalog noch erweitern und Kommunikationsfähigkeit, Teamfähigkeit, die Fähigkeit zur Vernetzung und zum Umgang mit den Neuen Medien hinzufügen.

Wenn wir nunmehr einen Schritt zurücktreten, werden wir feststellen, dass diese Qualitäten sozusagen ein doppeltes Gesicht haben. Sie taugen zum individuellen Bestehen in jeder nur denkbaren Struktur einer globalen Ökonomie, sei sie gerecht oder ungerecht. Sie taugen aber auch als Grundvoraussetzung für all jene Verhaltensweisen, die dem Leitgedanken einer nachhaltigen Entwicklung verpflichtet sind.

Um so wichtiger ist es daher, den verlangten und grundsätzlich neutralen Schlüsselqualifikationen einen normativen Bezugspunkt an die Hand zu geben so wie die utopisch anmutenden Zielvorstellungen der ifu.

Hier schließt sich mein Kreis: Wir müssen im Prozess der Vermittlung solcher Schlüsselqualifikationen immer wieder darauf hinweisen, dass es zum gemeinsamen Überleben in der »Einen Welt« keine Alternative gibt. Wir müssen alles dafür tun, um sicherzustellen, dass mit den

richtigen Werkzeugen keine falschen Hebel in Bewegung gesetzt werden. Dies ist unser Auftrag und unsere Herausforderung im Zeitalter der Globalisierung.

Ich bin nun mit meinen Ausführungen am Ende angelangt. Sie sollten Hintergründe skizzieren und auf uns zukommende Herausforderungen benennen. Für die konkreten und auf die verschiedenen Bildungssektoren bezogenen Fragen sind nunmehr Sie alle zuständig. Ich wäre froh, wenn am Ende der Diskussionen in den Programmforen und Arbeitsgruppen wenigstens Antwortvorschläge für folgende drei Fragenkomplexe entstünden:

- Was haben die verschiedenen Akteure in Staat und Zivilgesellschaft seit 1990 im Hinblick auf die Verankerung einer Bildung für internationale Gerechtigkeit und Zukunftsfähigkeit in den jeweiligen Bildungssektoren erreicht? Wo sind Defizite oder Fehlentwicklungen zu erkennen?
- Welche neuen Herausforderungen ergeben sich für die entwicklungsbezogene Bildung aus der veränderten Weltlage, den politischen Rahmenbedingungen in unserer eigenen Gesellschaft und dem gewandelten öffentlichen Interesse an Nord-Süd-Zusammenhängen und globalen Fragen? Greift die entwicklungsbezogene Bildung die Befindlichkeit und Interessen ihrer Zielgruppen angemessen auf?
- Was müssen die staatlichen Institutionen auf den verschiedenen Ebenen, Nichtregierungsorganisationen und in der Bildungsarbeit Tätige unternehmen, um die strukturellen und konzeptionellen Voraussetzungen einer Bildung für eine gerechte und zukunftsfähige Entwicklung zu verbessern? An welche Errungenschaften kann angeknüpft werden und wo sollte demgegenüber scheinbar Bewährtes korrigiert und müssen neue Wege beschritten werden?

In diesem Sinne bedanke ich mich für Ihre Aufmerksamkeit und wünsche der Veranstaltung ein gutes Gelingen.





■ **Rede des Botschafters der Republik Südafrika  
in der Bundesrepublik Deutschland,  
S.E. Prof. Dr. Sibusiso Bengu<sup>1</sup>**

Es ist eine große Ehre für mich, vor Ihnen zu dem Thema »Lernen für eine gerechte und zukunftsfähige Entwicklung« sprechen zu dürfen. Dieses Thema liegt mir sehr am Herzen und ist auch in meinem Land von großer Bedeutung. Als ehemaliger Bildungsminister setzte ich mich seit vielen Jahren für Bildung und ihre angemessene Nutzung in verschiedenen Kontexten ein.

Die verschiedenen Gesellschaften müssen erkennen, dass die erfolgreiche moderne Wirtschaft auf Bürger angewiesen ist, die eine solide Basis an Allgemeinwissen besitzen, aber auch den Wunsch und die Möglichkeiten haben, sich weiterzubilden, sich an neues Wissen, neue Fähigkeiten und Technologien anzupassen und diese weiterzuentwickeln, um bei der Berufsausübung flexibel zu sein, um Verantwortung für die individuelle Leistung zu übernehmen, um hohe Standards zu setzen und zu erreichen und kooperativ zusammenzuarbeiten.

Das Hauptziel der Regierungen sollte der Aufbau eines gerechten und fairen Systems sein, das die Voraussetzungen für eine gute Bildung und Ausbildung für die Lernenden bietet – für Jung und Alt, als Basis für die Entwicklung einer Zivilgesellschaft.

Für die Umsetzung dieses gerechten Systems bedarf es der Entwicklung von Prozessen und politischen Strategien in den Bereichen frühkindliche Entwicklung, Grundbildung und Ausbildung für Erwachsene, Fort- und Weiterbildung, Bildung für behinderte Menschen, Sprache in der Bildung, Fernunterricht und geschlechtliche Gleichstellung in der Bildung. Gleichzeitig ist eine soziale Partnerschaft zwischen der Regierung, dem privaten Sektor und der Zivilgesellschaft unabdingbar, wenn die Herausforderung der Entwicklung erfolgreich angegangen werden soll.

In den Entwicklungsländern und den am wenigsten entwickelten Ländern leben Millionen von Erwachsenen, die praktisch Analphabeten sind. Millionen von Kindern und Jugendlichen lernen unter erbärmlichen Bedingungen, die oftmals an die Zustände in den ärmsten Gemeinden erinnern. Denjenigen, die einen Schulabschluss er-

zielen und den Schritt zur weiterführenden Bildung schaffen, fehlen die grundlegenden Voraussetzungen, um eine Karriere in den Bereichen Naturwissenschaften, Mathematik und Technologie zu entwickeln. Angemessene Bildungsinitiativen in den Bereichen Mathematik, Naturwissenschaften und Technologie sind notwendig, um der Vergeudung ungenutzter Talente Einhalt zu gebieten und das chronische nationale Bildungsdefizit auszugleichen. Solche Initiativen würden einen bedeutenden Beitrag zur wirtschaftlichen und sozialen Entwicklung in jeder beliebigen Gesellschaft leisten.

In Südafrika haben wir im Jahre 1994 das Programm *Reconstruction and Development* (RDP – Wiederaufbau und Entwicklung) eingeführt, das als integriertes, kohärentes sozio-ökonomisches Rahmenprogramm vorgesehen war. Das Ziel bestand darin, die Menschen und Ressourcen in Südafrika dahingehend zu mobilisieren, dass das Erbe der Apartheid überwunden und eine demokratische Zukunft aufgebaut wird, in der es weder Diskriminierung aufgrund der Rasse noch des Geschlechts eines Menschen geben soll.

Eines der fünf wichtigsten Programme von *Reconstruction and Development* war das *Human Resource Development*-Programm (HRD – Entwicklung der menschlichen Ressourcen). Das Hauptthema des HRD war die Befähigung von Menschen durch eine angemessene Bildung und Ausbildung, damit sie effektiv an allen Prozessen der demokratischen Gesellschaft, der wirtschaftlichen Aktivitäten, der kulturellen Ausdrucksmöglichkeiten und des gesellschaftlichen Lebens teilnehmen können.

Bildung und Ausbildung sind die wichtigsten Mittel für die Entwicklung der menschlichen Ressourcen. Innerhalb des RDP werden sie als eine weitgefächerte Palette von Aktivitäten betrachtet, ohne jegliche zeitliche und örtliche Begrenzung. Das zugrundeliegende Ziel war, dass alle Südafrikaner die Möglichkeit des Zugangs zu lebenslanger Bildung haben sollen. Lebenslanges Lernen sollte nicht nur in Schulen und anderen Bildungseinrichtungen

1. Übersetzung des Veranstalters. Die Originalrede wurde in Englisch gehalten.

möglich sein, sondern auch zu Hause und am Arbeitsplatz. Allgemeine Bildungs- und Ausbildungskomponenten sollten in die spezifischen Projekte der RDP integriert werden, beispielsweise bei staatlichen Bauaufträgen und im Jugendprogramm, so dass die Teilnehmer aus ihren Lernerfahrungen einen dauerhaften Nutzen gewinnen können.

Der Staat hat eine zentrale Verantwortung in der Bereitstellung von Bildung und Ausbildung, er sollte jedoch auch einen Rahmen schaffen, der es vielen anderen Einrichtungen der Zivilgesellschaft erleichtert, eine möglichst breite Palette an Lernmöglichkeiten anzubieten. Insbesondere sollte ein nationaler Rahmen mit politischen Strategien und Anreizen sicherstellen, dass die Arbeitgeber ihrer grundlegenden Verpflichtung nachkommen, in die Bildung ihrer Mitarbeiter zu investieren. Dies war Thema interministerieller Beratungen, an denen das Finanz-, Bildungs- und Arbeitsministerium beteiligt waren sowie Arbeitgeber- und Arbeitnehmerverbände zu Rate gezogen wurden.

Es wurde größtenteils erkannt, dass Bildung und Ausbildung ein wesentliches Element beim Wiederaufbau der Wirtschaft und der Entwicklung des Staates werden muss. Das *Reconstruction and Development Programme* mobilisierte in großem Umfang zur Entwicklung der menschlichen Ressourcen, um eine Basis für das Beschäftigungswachstum zu bieten, das allgemeine Bildungsniveau und die Qualifikation der Arbeiter anzuheben, die Einführung fortschrittlicher Technologien zu unterstützen, das Erbe der rassistischen und geschlechtlichen Trennung unter Arbeitnehmern zu überwinden und eine effektive Beteiligung der Arbeiter beim Entscheidungsprozess und der Qualitätsverbesserung zu erreichen.

Wenn wir die Formen und das Niveau des Wissens und der Qualifikation, die unsere Gesellschaft zu bieten hat, nicht ausweiten und in neue Richtungen lenken, wird der Arbeitsmarkt mit niedrigen Qualifikationen, geringen Löhnen und faktischer Rassentrennung fortbestehen. Ein integrierter Ansatz für Bildung und Ausbildung ist notwendig, um Gemeinschaften die Möglichkeit zu bieten, die Bandbreite des Wissens, der Fähigkeiten und Kompetenzen zu erweitern und größere Mobilität im Bildungs- und Ausbildungssystem zu erzielen.

Wir sind der Meinung, dass die Gesellschaften im Umbruch Werte und Prinzipien finden müssen, um solche Ziele zu erreichen. Wir sind daher übereingekommen, dass ein System erforderlich ist, das allen Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen einen breiteren und stärkeren Zugang zu Bildungs- und Ausbildungsmöglichkeiten verschaffen muss und die Mittel für die Lernenden zur Verfügung stellt, damit diese sich von einem Lernkontext in einen anderen bewegen können. Dadurch können die Möglichkeiten für einen lebenslangen Lernprozess ver-

bessert werden, und der Bildungsprozess kann dazu beitragen, Achtung dafür zu schaffen, wie wertvoll die verschiedenen Regionen, kulturellen und sprachlichen Traditionen unseres Volkes für uns sind und auch dazu, Frieden, Toleranz und Stabilität in unseren Gemeinden und im Land zu fördern.

Wir haben auch das sogenannte SYSTEM-Projekt ins Leben gerufen. SYSTEM ist ein Akronym für *STUDENT and YOUTH into SCIENCE, TECHNOLOGY, ENGINEERING and MATHEMATICS*. Es handelt sich um ein Programm, das Abhilfe für die Bildungsprobleme in den Bereichen Naturwissenschaften, Mathematik und Technologie schaffen soll. Dies erfolgt durch Wiederaufbauprogramme mit dem Ziel, mehr Studenten für die naturwissenschaftlichen Fächer zu gewinnen, sowie durch ein Programm zur Fortbildung der Lehrkräfte, mit dem die Anzahl der Lehrkräfte in den naturwissenschaftlichen Fächern und in Mathematik erhöht werden soll. Denn es sind diese Menschen, die die Verantwortung für den Fortschritt der Entwicklung im Bildungswesen übernehmen werden.

Eine weitere Initiative wurde von uns aus der Taufe gehoben; sie ist unter dem Namen »TECHNOLOGY 2005«-Projekt bekannt und beinhaltet die folgenden Ziele:

- die Planung und Entwicklung des Lehrplans der technischen Ausbildung zu beeinflussen;
- die Prozesse zur Entwicklung des Lehrplanes zu initiieren, zu fördern, zu koordinieren und zu leiten;
- die Beratung und Miteinbeziehung aller Interessensgruppen zu gewährleisten und zu erleichtern;
- bestehende und künftige Ausbildungsprogramme und Lehrpläne im Bereich Technologie zu untersuchen, auszuwerten und deren Genehmigung zu empfehlen;
- Standards für die technologische Ausbildung zu setzen, zu überwachen und zu überarbeiten;
- das Verständnis und die Würdigung der technologischen Ausbildung und ihres Wertes für Südafrika zu fördern;
- die Identifikation, Entwicklung und Erhaltung der Ressourcen für die technologische Ausbildung zu erleichtern und zu unterstützen.

In letzter Zeit haben Veränderungen der Ansichten über Lehren und Lernen, der Ziele im Bildungswesen und des Begriffs »Wissen« sowie die rasche Entwicklung im Bereich der Informationstechnologie Einzug gehalten, wodurch sowohl die Bedürfnisse als auch die Möglichkeiten der Entwicklung einer neuen und offenen Lernumgebung berücksichtigt werden. Daher muss die Gesellschaft mit den Entwicklungen Schritt halten, um eine wirtschaftliche und finanzielle Stabilität in unserem Land zu gewährleisten, um in Menschen zu investieren und Teilhabe und Wettbewerb auf globaler Ebene zu fördern.

Die Herausforderungen und Wege in das 21. Jahrhundert zeigen uns, dass die Möglichkeiten, die unter ande-

rem digitale Datennetze bieten, eines der wichtigsten Instrumente für die Entwicklung des Sozial- und Bildungswesens sind.

Beim G8-Gipfel im Juli 2000 in Okinawa, Japan, wurde als Hauptprinzip der *Global Campaign for Education* (Globale Kampagne für Entwicklung) vereinbart, dass keine Regierung, die sich ernsthaft dafür einsetzt, Bildung für alle zu erreichen, durch den Mangel an Ressourcen von diesem Ziel abgehalten werden darf.

Obwohl dies ein Sieg für diese Kampagne ist, brauchen wir eine weltweite Initiative, die Ressourcen freisetzt und die Anstrengungen der armen Länder unterstützt, Bildung für alle bis zum Jahre 2015 zu erreichen.

Viele Beobachtungen deuten darauf hin, dass wir eine globale Revolution im Bildungswesen erleben. Diese wird vorangetrieben durch die sich verändernde Arbeitswelt, das Voranschreiten des Informationszeitalters, neue globale Partnerschaften und ein Bewusstsein dafür, dass eine gleiche Verteilung von Bildungsmöglichkeiten notwendig ist.

Bildung kann aber noch weiter entwickelt werden: Beispielsweise hat der Fernunterricht, der in Form von Korrespondenzkursen seinen Anfang nahm, durch die Entwicklung der Informations- und Kommunikationstechnologie (IuK) neue Formen angenommen. Die große Menge an verfügbaren Informationen und die Zahl der Universitäten und anderen Einrichtungen, die daran beteiligt sind, unterstreichen, dass dies eine aufregende Entwicklung ist. Diese Entwicklung unterstützt auch die Förderung offener Lehr- und Lernsysteme.

Bei der Demokratisierung des Bildungssystems in Südafrika unternahm die Regierung die Demokratisierung der Klassenzimmer und die komplette Umgestaltung des Apartheid-Lehrplans. So stellte sie sicher, dass Kinder sich aktiv an den Lerninhalten beteiligen können. In diesem Sinne, und als Mittel der Bildungsentwicklung und -umgestaltung, wird »Curriculum 2005« in Schulen in ganz Südafrika umgesetzt. Zur Entwicklung dieses Instruments trafen Fachleute aus der Praxis, Planer und Wissenschaftler zusammen, diskutierten und erarbeiteten einen Konsens darüber, welche Lerninhalte wie unterrichtet werden sollen.

Um den Herausforderungen und Anforderungen des 21. Jahrhunderts gerecht zu werden, wurde beim neuen Lehrplan ein Übergang von Lernen mit dem Schwerpunkt auf Inhalten zu einem Lernen mit dem Schwerpunkt auf Ergebnisse vollzogen. Dies hat zum Ziel, allen Lernenden Wissen, Kompetenzen, Werte und Haltungen zu vermitteln, die sie brauchen, um erfolgreich zu sein, wenn sie die Schule verlassen und ihre Ausbildung beendet haben. Die zugrundeliegende Vision ist die der denkenden, kompetenten Bürgerinnen und Bürger der Zukunft.

Ein solcher Bürger oder eine solche Bürgerin wird dann Teil einer qualifizierten und kompetenten Arbeitnehmerschaft sein, die für unsere Gesellschaft von unschätzbarem Wert ist. Diese Vision wird auch von unseren Kollegen im Arbeitsministerium geteilt, die den *Skills Development Plan* (Qualifikations-Entwicklungsplan) initiiert haben. Der Start von Curriculum 2005 zusammen mit dem *Skills Development Plan* des Arbeitsministeriums ist Teil einer Gesamtstrategie der Regierung zur Entwicklung von menschlichen Ressourcen mit dem Ziel, eine Gesamtvision für umfassend informierte Bürgerinnen und Bürger in einer Gesellschaft, die lebenslanges Lernen fördert, zu schaffen.

Der neue Lehrplan begann damit, Bildung und Ausbildung miteinander stärker in Einklang zu bringen. Dies bedeutet eine strenge Trennung zwischen akademischem und angewandtem Wissen, Theorie und Praxis, Wissen und praktischen Fähigkeiten abgelehnt wird. Der Plan wird auch ein Lernen fördern, zu dem die Menschenrechte, die Vielfalt der Sprachen und Kulturen und eine Sensibilität für die Werte der Versöhnung und des Aufbaus der Nation gehören.

Auch außerhalb des formellen Schulsektors werden Veränderungen stattfinden. Lernende sind nicht nur Schüler in einem Klassenzimmer; sie müssen auch kein bestimmtes Alter haben. Curriculum 2005 beschäftigt sich mit lebenslangem Lernen. Dies bedeutet, dass auch Erwachsene und Jugendliche, die nicht mehr zur Schule gehen und nur ein geringes Maß an formaler Bildung erhalten haben, von dem neuen System profitieren können.

Kern des Systems ist das *National Qualification Framework* (NQF – Nationaler Qualifizierungsrahmen), welches Lernmöglichkeiten für Lernende unabhängig von Alter, Lebensumständen, Geschlecht sowie Bildungs- und Ausbildungsniveau bietet und allen Lernenden das Lernen auf kontinuierlicher Basis ermöglicht. Der *National Qualification Framework* gewährleistet, dass

- Bildung und Ausbildung zusammengebracht werden, so dass Lernende sich von einem Ort zum anderen bewegen können;
- Lernen anerkannt wird, unabhängig davon, ob es in formaler oder informeller Umgebung stattfindet;
- Lernende in der Lage sind, sich zwischen der Bildungs- und der Arbeitswelt zu bewegen;
- Lerngebiete miteinander in Zusammenhang stehen, so dass Lernende auf das Gelernte aufbauen können, wenn sie sich von einer Lernsituation in eine andere begeben;
- Leistungsnachweise und Qualifikationen leicht von einer Lerninstitution auf eine andere übertragbar sind und
- die Qualifikationen der Lernenden auf lokaler und internationaler Ebene anerkannt werden.

Die Vorteile der Nutzung des Internets für das tatsächliche Lernen und nicht nur für die Bereitstellung von Informationen über Kurse und durch Unterrichtsmaterial in elektronischer Form sind in Zukunft in den Bereichen Bildung und Ausbildung auf globaler Ebene klar erkennbar und umsetzbar.

Im Rahmen der Gesamtverpflichtung zu einem besseren Leben für alle sollte es die Pflicht aller Regierungen sein, eine bessere Bildung für alle zu ermöglichen.

Es ist weithin bekannt, dass es sich bei Bildung unter den günstigsten Voraussetzungen um eine langfristige Angelegenheit handelt.

Vielen Dank



■ **Dr. Klaus Seitz, Entwicklungspädagogisches Informationszentrum Reutlingen und Kosprecher der VENRO-Arbeitsgruppe »Entwicklungspolitische Bildung«:**  
**Globales Lernen – Herausforderungen für schulische und außerschulische Bildungsarbeit**

Vor wenigen Tagen fragte ich meinen neunjährigen Sohn, welche Botschaft er denn als Erstes an sein Publikum richten würde, hätte er Gelegenheit, vor mehr als 600 Menschen sprechen zu dürfen. Er rief, ohne auch nur ein Moment zu zögern: »Pokémon find ich voll cool!«

Sein Vorschlag machte mir wieder einmal deutlich, dass die Globalisierung auch mit der weltweiten Verbreitung von unsäglichem Schrott einhergeht – und wie wenig auch Entwicklungspädagogen in ihrem eigenen Hause damit zurecht kommen. Wenn Sie nicht wissen sollten, was es mit Pokémon auf sich hat – ein Kids- und Jugendkult, der ähnlich global geworden ist, wie die verkehrt herum getragene Schildmütze – fragen Sie nach dem Vortrag Ihre Nebensitzer ...

Doch eigentlich hatte ich vor, meinen Beitrag etwas klassischer zu beginnen.

I.

In einem bedeutenden Lehrbuch der Pädagogik stieß ich auf die nachdrückliche Empfehlung: »Jene Sucht aber, Reden über schon bekannte Dinge zu verfassen, aus anderen Büchern abzuschreiben und gekochten Kohl aufzuwärmen, möge aufhören«. Angesichts dieses plausiblen Ratschlags muss ich mich gleich entschuldigen: Ich werde es wohl kaum vermeiden können, manch Altbekanntes aufzuwärmen, das auch schon anderswo geschrieben steht und manchen von Ihnen längst vertraut sein mag.

Eine Revolution des Lernens forderte der Autor dieser Zeilen, »damit an den Schulen weniger Lärm, Überdross und unnütze Mühe herrscht«, ein entdeckendes Lernen, das auf die Eigentätigkeit der Lernenden setzt, darauf zielt, neues Wissen zu erschließen, und sich nicht darin erschöpft, den Schülern nur unechte Fragen zu stellen, deren Antworten schon längst bekannt sind.

Auch vor der methodischen Einlösung dieses neuen innovativen Lernens muss ich unter den Bedingungen eines Plenarvortrages kapitulieren.

Die von mir zitierten Zeilen sind gut 350 Jahre alt. Der Begründer der neuzeitlichen Pädagogik, Jan Amos Komensky, bekannt als Comenius, wandte sich damit ge-

gen die Bildungspraxis seiner Zeit, die sich weitgehend auf das Auswendiglernen eines feststehenden Bildungskanons beschränkte. Und von Comenius, den die ständige Flucht vor Krieg und politischer Verfolgung notgedrungen zu einem europäischen Kosmopoliten machte, stammt auch der zweite pädagogische Grundgedanke, an den wir uns heute beim Nachdenken über das Lernen in Zeiten der Globalisierung erinnern sollten: Bildung ist in einen universalen, die gesamte Menschheit umfassenden Horizont gestellt, und dies in einem doppelten Sinne:

- Alle Menschen, unangesehen ihrer sozialen Stellung, ihres Geschlechtes, ihres Alters oder ihrer ethnischen Zugehörigkeit sind gleichermaßen der Bildung fähig und bedürftig.
- Zum zweiten umfasst die Universalität der Bildung auch, dass Bildung stets die Gesamtheit der Einen Welt in den Blick nehmen, aus dem Fundus der ganzen menschlichen Kultur schöpfen muss und auf die Verbesserung der menschlichen Lebensverhältnisse und die Herstellung einer Weltfriedensordnung zielt.

Ich möchte an das visionäre kosmopolitische Programm des Comenius erinnern, um Ihnen zu illustrieren, dass nicht alles, was wir heute mit der modischen Zauberformel Globales Lernen bezeichnen, in jeder Hinsicht neu ist. Das Rad des Globalen Lernen muss nicht immer wieder neu erfunden werden – aller Wechselhaftigkeit der Vokabeln zum Trotz. Erstaunlicherweise war auf dem Vorgängerkongress in Köln vor zehn Jahren noch an keiner Stelle von Globalem Lernen, im übrigen auch nicht von Globalisierung, die Rede! Natürlich spiegelt die neue Vokabel Veränderungen wider, vielleicht weniger Veränderungen der Weltlage als mehr unserer Bilder und unserer Wahrnehmungen von ihr.

Der Grundgedanke eines Globalen Lernens ist in zahlreichen pädagogischen Traditionslinien angelegt, in der Idee weltbürgerlichen Erziehung der europäischen Aufklärung, dem pädagogischen Programm der Weltfriedensbewegung vor dem ersten Weltkrieg, in der *Education for a World Community* des Genfer Völkerbundes, in Rabindranath Tagores Bildungskonzept für Toleranz, in Paulo Freires Befreiungspädagogik – nicht zuletzt auch in

der auf diesem Kongress dokumentierten engagierten Praxis der entwicklungspolitischen Bildung in Schulen, Aktionsgruppen, Kirchen und Nichtregierungsorganisationen.

Diese Konzepte und Praxisfelder bilden bekanntlich nicht den *mainstream* pädagogischen Denkens und Handelns. Sie sind durch eine staatsbürgerliche Nationalerziehung, einen anhaltenden pädagogischen Provinzialismus und durch die Dominanz einer verschulten Belehrungskultur immer wieder verdeckt, ins Exil des bildungspolitische Niemandslandes und in die Nischen eines alternativen Lernens verdrängt worden. Wir müssen keine neuen Bildungskonzepte für das 21. Jahrhundert *ex cathedra* verkünden – eher geht es darum, an diese Traditionen anzuknüpfen, die vorhandenen Potenziale zu aktivieren, die Erfahrungen einer alternativen Bildungspraxis auszuschöpfen und aus den Nischen herauszuholen.

Dies führt mich zu meiner ersten These:

**»Globales Lernen ist der Versuch, den Anspruch einer weltbürgerlichen Erziehung, die der weltweiten Humanisierung der menschlichen Lebensverhältnisse verpflichtet ist, unter den Bedingungen einer globalisierten Welt zu erneuern.«**

Doch diese Reminiszenz an das Erneuerungspotenzial unserer pädagogischen Traditionen muss ich mit meiner zweiten These relativieren:

## II.

**»Die Bildung von gestern ist den Aufgaben von morgen nicht mehr gewachsen. Wir brauchen keine Bildungsoffensive, sondern vor allem eine Bildungswende.«**

»Bildung ist eine unerlässliche Voraussetzung, um eine zukunftsfähige Entwicklung auf den Weg zu bringen« – dies ist eine der zentralen Botschaften, die ich aus den Eröffnungsvorträgen dieses Kongresses festhalten möchte. Es wurde eindrucksvoll dargelegt, dass verstärkt in Bildung investiert werden muss, sollen die anstehenden Probleme in einer zusammenwachsenden Welt auf friedliche, solidarische und konstruktive Weise gelöst werden.

An diese Ausgangsthese kann ich anknüpfen – und mir und Ihnen weitere politische Begründungen für den wachsenden Bedarf an Bildung ersparen. Mir ist vielmehr die Aufgabe gestellt, einen pädagogischen Ansatz zu skizzieren, der darauf zielt, der prekären Lage der Welt mit den Mitteln der Erziehung zu begegnen. Anhand der vielfältigen Anregungen und Beispiele in den Foren und Arbeitsgruppen werden Sie diese Aspekte am heutigen Tage noch sehr viel anschaulicher und konkreter erfahren und diskutieren können.

Allenthalben wird eine neue Bildungsoffensive gefordert, in der Erwartung, dass damit der Globalisierungs-

schub in die Bahnen einer menschlichen Entwicklung geleitet werden kann. Doch eine solche Bildungsoffensive kann sich nicht darin erschöpfen, dass wir unsere herkömmlichen Bildungsanstrengungen einfach ausdehnen und vervielfältigen.

Es wäre vermutlich der falsche Weg, wollten wir von der nachwachsenden Generation verlangen, noch mehr Lebenszeit in formalisierten Bildungszusammenhängen zu verbringen. Es ist nicht auszuschließen, dass die Art und Weise, wie in unseren Bildungseinrichtungen Lernen organisiert wird, mit dazu beiträgt, jene Geisteshaltung zu befördern, die die Welt in die globalen Probleme hineingeführt hat. Geht doch paradoxerweise gerade von jenen reichen Gesellschaften des Nordens das größte ökologische oder militärische Gefährdungspotenzial aus, die über die bestausgestatteten Bildungssysteme und die meisten Lehrer, Wissenschaftlerinnen und Professoren verfügen. Bildung hat uns bisher nicht davor bewahrt, den Weg einer nicht nachhaltigen Entwicklung zu beschreiten.

Die traditionellen Formen und Inhalte des Lernens werden der neuen Komplexität und Dynamik gesellschaftlicher Verhältnisse in einer zusammenwachsenden Welt nicht gerecht. Die Bildung von gestern ist den Aufgaben von morgen nicht mehr gewachsen. An der Schwelle zu einem globalen Zeitalter ist ein weitreichender Umbau der Lernkonzepte vonnöten, eine Bildungswende hin zu innovativen Formen eines zukunftsorientierten und weltoffenen Lernens:

So macht auch der Wissensdelphi des BMBF auf drei eklatante Schwächen der heutigen Schule aufmerksam:

- während es heute vor allem auf vernetztes, interdisziplinäres, systemisches Denken ankommt, tradiert der überkommene Fächerkanon der Schule eine parzellierte Weltsicht;
- während es angesichts der ungeheuren Dynamik der Wissensentwicklung notwendig wird, sich selbst das jeweils relevante Wissens eigenständig und neugierig beschaffen und aneignen zu können – bleibt die Schule weitgehend fixiert auf die Vermittlung abfragbarer Wissensbestände, die dann, wenn die Schüler die Schule verlassen, meist schon wieder veraltet sind;
- und schließlich sozialisiert die Schule für eine nationale Lebenswelt, während doch inzwischen eine Internationalisierung der Bildung geboten ist.

Wir brauchen nicht *mehr*, sondern in erster Linie eine *andere* Bildung. Es bedarf einer Bildungswende, die auch tiefgreifende Umbauten der Inhalte, Methoden und Strukturen des Lernens notwendig macht.

Der Nationalstaat erweist sich heute, nach einem trefenden Wort von Daniel Bell, als zu klein für die großen Probleme des Lebens und als zu groß für die kleinen Pro-

bleme des Lebens. Nicht nur für die Gestaltung einer Weltinnenpolitik sind neue Instrumente jenseits des Nationalstaates vonnöten. Wir müssen auch in der Bildungsarbeit die nationalkulturellen Weltbilder, die bislang unsere Wahrnehmung und die Auswahl der Lerngegenstände geleitet haben, austauschen. Wir müssen uns auf die Suche nach neuen Brillen und neuen Maßstäben machen, die es erlauben, sowohl die globalen Menschheitsfragen als auch die lokalen Lebenswelten in den Blick zu bekommen – und beides miteinander zu verknüpfen.

### III.

Ein wichtiger Strang der aktuellen Diskussion über die Perspektiven eines solchen neuen Lernens unter den Bedingungen der Globalisierung firmiert unter dem Schlagwort eines »Globales Lernens«. Ich würde Ihnen gerne ein geschlossenes Konzept einer Didaktik des Globalen Lernens vorstellen und ein handliches Päckchen schnüren, das Sie mit nach Hause nehmen, auspacken und anwenden können. Dass dies nicht gelingen kann, ist nicht nur der knappen Zeit geschuldet.

Selbst wenn wir am Schluss die ganze Vielfalt der auf diesem Kongress präsentierten Erfahrungen und Anregungen und die ganze hier versammelte großartige Kompetenz zusammenfassen wollten: das Proprium eines Globalen Lernens wird sich nicht in einem kompakten Set von sieben epochalen Schlüsselproblemen, vier Schlüsselqualifikationen bündeln oder in eine Lernkiste mit den zehn pfiffigsten methodischen Tricks packen lassen. Diese Schwierigkeit hängt vor allem mit zwei Faktoren zusammen:

a) »Globales Lernen« ist kein didaktisches Programm, das am grünen Tisch von Bildungspolitikern oder Erziehungswissenschaftler(inne)n entworfen worden ist. Die Vokabel bringt vielmehr die Reflexion einer vielfältigen Praxis auf den Begriff, einer engagierten Praxis freilich, die bislang eher in den Nischen der etablierten Bildungsarbeit, in Projektwochen am Schuljahresende oder aber ganz außerhalb der Schule, in der selbstorganisierten Arbeit von Weltläden, Aktionsgruppen oder Agenda-Initiativen zum Tragen kam. Ein wichtiges Anliegen dieses Kongresses besteht darin, diese Erfahrungen für die Regelpraxis in schulischen wie außerschulischen Bildungseinrichtungen fruchtbar zu machen. Meine dritte These lautet daher:

**»Globales Lernen ist die Theorie einer alternativen pädagogischen Praxis, die für eine Neuorientierung schulischer und außerschulischer Bildung fruchtbar gemacht werden sollte.«**

b) Die zweite Ursache für die Schwierigkeit einer präzisen Bestimmung der Grundsätze Globalen Lernens hängt mit dessen Gegenstand zusammen. Ein Bildungsprozess, der sich auf die Komplexität und Widersprüch-

lichkeit der entstehenden Weltgesellschaft einlässt, auf die Gleichzeitigkeit von Zusammenwachsen und Auseinanderfallen, von globaler Wohlstandsmehrung und der dramatischen Zunahme von sozialer Ausgrenzung und Verarmung – er wird nicht umhin kommen, diese Widersprüche selbst zum Ausdruck zu bringen. Die Globalisierung und die Chancen und Gefahren, die sie hervorbringt, werden sehr verschieden erfahren und wahrgenommen, je nachdem, ob wir uns als Nutznießer oder Leidtragende, als Akteure oder Opfer dieser Entwicklung begreifen. Mit der zunehmenden weltweiten Verflechtung der sozialen Beziehungen vervielfältigen sich auch die Perspektiven, aus denen wir sie beschreiben und wahrnehmen können.

**»So wenig es eine standortunabhängige Situationsdeutung der globalen Lage gibt, so wenig kann es eine standortunabhängige Beschreibung der Ziele und Aufgaben Globalen Lernens geben.«**

Ich bin daher außerordentlich gespannt auf die Schlussbetrachtung unserer Kolleginnen und Kollegen aus Simbabwe, Haiti, Senegal und Sambia die bei ihrer Rundreise zu verschiedenen Bildungsprojekten die Begrenzungen und Beschränkungen, unter denen wir in Deutschland Globales Lernen begreifen und praktizieren, erfahren und reflektiert haben. Die Begegnung mit ihnen, die mir im Rahmen dieses *Team Visit* schon vor einer Woche möglich war, machte mir erneut deutlich, dass der Diskurs über ein Globales Lernen selbst in einem weltweiten, interkulturellen Zusammenhang geführt werden muss – und dies weitaus ausgeprägter, als wir dies auf diesem Kongress praktizieren.

Wir müssen Abschied nehmen von der Vorstellung, aus einer scheinbar objektiven Beschreibung der Weltlage und einer Liste der globalen Probleme die entsprechenden Lernaufgaben oder gar ein globales Kerncurriculum ableiten zu können – Globales Lernen wird sich eher als ein Vexierbild erweisen, das je nach Standpunkt und sozialem oder pädagogischen Kontext unterschiedliche Ansätze, Prioritäten und Lösungsmöglichkeiten sichtbar werden lässt. Auch die Pädagogik kann in einer Zeit, in der Zweifel angebracht sind, keine Sicherheiten vermitteln.

### IV.

Trotz aller Vorsicht, zu weitgehende Fixierungen vorzunehmen, lassen sich natürlich einige Anforderungen an ein Globales Lernen benennen, die sich in der Diskussion zwischenzeitlich herausgeschält haben.

Zwei der zentralen Elemente bringt die Internationale Enzyklopädie der Erziehungswissenschaften gut zum Ausdruck – auch wenn wir hier wiederum im Blick behalten müssen, dass drei Viertel ihrer Autoren aus den englischsprachigen Industrieländern stammen.

»Global learning is a teaching-learning strategy according to which students learn about global problems and acquire their knowledge in an integrative way. Thus global learning has two characteristics: it deals with global problems and takes a multidisciplinary teaching-learning approach«  
(Husén/Postlethwaite (eds.) Oxford 1989, S. 384).

Dem eigentümlichen Doppelsinn von »global« gemäß kennzeichnet dieses Attribut einerseits, auf der Gegenstandsebene, die Leitidee, dass Bildungsprozesse heute in einem grenzüberschreitenden, weltweiten Horizont verortet werden müssen, und es markiert andererseits, in methodischer Hinsicht, das Anliegen, Lernerfahrungen in einer ganzheitlichen, interdisziplinären und multiperspektivischen Weise zu erschließen. Im Einzelnen lassen sich folgende Komponenten der Idee eines Globalen Lernens benennen:

#### **a) Globale Anschauungsweise**

Die Forderung nach einer globalen Anschauungsweise in der Erziehung ist bereits in den Empfehlungen der UNESCO über die Erziehung zu internationaler Verständigung und zum Weltfrieden aus dem Jahre 1974 formuliert: Auf allen Ebenen des Bildungswesens soll eine internationale Dimension und eine globale Anschauungsweise realisiert werden. Die Hinführung zu einem Denken und Handeln im Welthorizont soll nicht in erster Linie durch zusätzlichen Lernstoff, sondern als ein durchgängiges Lernprinzip realisiert werden.

Globales Lernen zielt damit auf eine Art des Lernens und eine Weise des Denkens, die es erlaubt, lokale Gegebenheiten in ihrer Einbindung in den globalen Kontext wahrzunehmen und die dazu befähigt, lokales Handeln in Einklang mit globalen Erfordernissen zu bringen.

Der französische Anthropologe Edgar Morin illustriert diese Verflechtung von Globalem und Lokalem mit dem Bild des Hologramms: »Nicht nur wird jeder Teil der Welt immer mehr in das Weltganze eingebunden, sondern die Welt als Ganzes ist immer mehr in jedem ihrer Teil präsent«.

#### **b) Ganzheitliche Lernverfahren**

Die Forderung nach einem Gleichklang des Lernens von »Kopf, Herz und Hand«, wie auch die Notwendigkeit, im Bildungsprozess alle Erfahrungsdimensionen und Lernstile gleichermaßen anzusprechen, ist uns aus allen reformpädagogischen Ansätzen hinreichend bekannt. Für den Bereich des Globalen Lernens ist die handlungsorientierte Verknüpfung des Bildungsprozesses mit gesellschaftspolitischen Praxisfeldern, in denen konkrete, nicht nur simulierte Probleme zu lösen sind, von beson-

derem Gewicht – betrifft dies nun die nachhaltige Gestaltung der schulischen Infrastruktur oder die Einbeziehung der Initiativen und lokalen Vereine in Aktivitäten gegen Fremdenfeindlichkeiten und Rechtsradikalismus in der Kommune.

#### **c) Leitziel global nachhaltiger, d.h. zukunftsfähiger und gerechter Entwicklung**

Die vorgestellte Definition ist, nicht untypisch für die us-amerikanische Debatte, normativ neutral formuliert. Spätestens seit der Verabschiedung der Agenda 21 liegt auf der Hand, dass Bildung auf das globale Leitziel einer nachhaltigen Entwicklung zu beziehen ist. Nicht nur der sachliche und soziale Bildungshorizont, sondern auch die ethische Verantwortung muss in einem universellen, weltbürgerlichen Rahmen entfaltet werden. Globales Lernen ist einem normativen Leitbild menschlicher Entwicklung und sozialer Gerechtigkeit verpflichtet. Es möchte Menschen dabei unterstützen und dazu ermutigen, an der Gestaltung der Weltgesellschaft sachkundig und verantwortungsbewusst mitzuwirken

Die Agenda 21 verlangt die Einbindung von Umwelt und Entwicklung als Querschnittsaufgaben in alle Bildungsbereiche und alle Schulfächer: Eine Bildung für eine zukunftsfähige Entwicklung kann daher auch nicht als Spezialaufgabe für eine Nischenpädagogik begriffen werden. Das Leitbild einer global nachhaltigen Entwicklung ist ebenso als Richtschnur für das gesamte politische Handeln und nicht nur für ein wenig beachtetes Politikfelds namens Entwicklungspolitik gedacht.

#### **d) Internationaler Bildungsauftrag**

Schließlich ist zu bedenken, dass die Bemühungen um die Umsetzung und Verankerung eines Globalen Lernens selbst Teil eines globalen pädagogischen Programms und Teil einer weltweiten sozialen Bewegung sind. Die Verwirklichung einer Erziehung zur Völkerverständigung und zum Frieden und die Verankerung einer Bildung für Nachhaltigkeit kann nicht nur dem Gutdünken der Kultusministerien anheimgestellt werden, die auf ihre bildungspolitische Souveränität pochen. Sie ist Bestandteil eines internationalen Bildungsauftrages, wie er in verschiedenen Vereinbarungen unter dem Dach der Vereinten Nationen niedergelegt ist, allen voran in Artikel 26 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte. In den Sechsjahresberichten der UNESCO über den Stand der Umsetzung der Empfehlungen einer Erziehung zur internationalen Verständigung oder in den differenzierten Länderberichten an die *Commission for Sustainable Development* wird so auch international genau beobachtet und verglichen, welche Fortschritte wir bei der Einlösung dieses Bildungsauftrages erzielen.



Für die Praxis des Globalen Lernens ergibt sich daraus, das eigene pädagogische Handeln auch verstärkt in diesem internationalen Kontext wahrzunehmen, die eigenen Konzepte mit Partnern in anderen Ländern zu diskutieren und zu entwickeln und grenzüberschreitende Kooperationen durchzuführen, kurz, Theorie wie Praxis Globalen Lernens selbst in einem internationalen Raum zu realisieren. Im Feld dieser internationalen Kooperation verfügen insbesondere die in der Entwicklungspolitik tätigen Nichtregierungsorganisationen über vielfältige Kontakte und Erfahrungen, die auch verstärkt für das Lernen in formalen Bildungszusammenhängen nutzbar gemacht werden sollten.

## V.

Warum hat sich das Programm der entwicklungspolitischen Bildung in eine Konzeption des Globalen Lernens gewandelt? Dafür dürften wohl der weltpolitische Umbruch der späten 80er Jahre und die Globalisierung der Entwicklungsfrage den Ausschlag gegeben haben. Gesellschaftliche Entwicklungskrisen lassen sich nicht länger als ein Problem allein der fernen Dritten Welt lokalisieren, die Industriestaaten sind selbst in den Brennpunkt der Entwicklungsproblematik gerückt. Wir wissen heute, dass das industriegesellschaftliche Entwicklungsmodell die natürlichen Lebensgrundlagen gefährdet, dass das westliche Konsumniveau nicht universalisierbar ist und daher in anderen Teilen der Welt Armut und Ungerechtigkeit hervorbringt und wir nehmen wahr, wie auch der Norden von Prozessen ungleicher Entwicklung betroffen ist, von Massenarbeitslosigkeit oder neuer Armut. Das klassische paternalistische Entwicklungshilfedenkens – »Die haben die Probleme, wir haben die Lösungen« – funktioniert in dieser Situation nicht mehr. Auch Deutschland ist ein Entwicklungsland.

Der revidierten Lehrpläne der meisten Bundesländer spiegeln den globalen Umbruch seit dem Ende des Kalten Krieges durchaus wider. Doch letztlich ist gar nicht so sehr der Mangel an einschlägigen weltpolitischen und globalen Themen das Problem, als vielmehr deren zusammenhanglose Vielfalt und fragmentierte Anordnung. Fragen der weltweiten Entwicklung und der Nord-Süd-Beziehungen werden als zusätzliche, additive und isolierte Themenfelder gehandhabt, die mit anderen Lerngegenständen in keinem unmittelbaren Zusammenhang stehen. Die Entwicklungsfrage erscheint darüber hinaus als ein Gegenstandsbereich, der mit der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler nichts zu tun hat, eine Fernproblematik, für die man nur mit Mühe Betroffenheit zu wecken vermag: »Landflucht am Beispiel Indien«, »Raumwirksamkeit sozioökonomischer Strukturen in Schwellenländern«. Dabei ist dem Globalen Lernen nicht daran

gelegen, die Lernenden mit fernen Problemen, mit denen sie nichts am Hut haben, zu traktieren, und sie von außen an ein bloß abstraktes Wissen um eine Globalität, die jenseits ihres Erfahrungshorizontes liegt, heranzuführen.

Vielmehr zielt Globales Lernen darauf ab, zu einem differenzierten Verständnis der eigenen multikulturellen Lebenswirklichkeit anzuregen, die längst in globale Zusammenhänge verflochten ist, und die Wirklichkeit der Weltgesellschaft gewissermaßen von innen heraus sichtbar zu machen

Die Weltbezüge der Lebenswirklichkeit zu enträtseln ist der eigentliche Ausgangspunkt des Prinzips einer globalen Anschauungsweise in der Erziehung, ja mehr noch, den Blick dafür zu eröffnen, dass Lebenswelt, Heimat und Identität, individuelle Lebens- und kollektive Entwicklungsperspektiven unter den Bedingungen einer vernetzten Welt gar nicht mehr anders als im Welthorizont begriffen werden können.

Es ist als ermutigendes Signal zu werten, dass nun »Globales Lernen« beispielsweise in Hamburg, neben der Umweltbildung und dem Interkulturellen Lernen, als neues Aufgabengebiet der Schulen eingeführt werden soll; und es ist überfällig, dass, wie im neuen Berliner Schulgesetz, der Bildungsauftrag der Schule auf das Leitbild einer nachhaltigen Entwicklung verpflichtet wird. Doch es wäre noch nicht viel gewonnen, würde damit nur das Auswechseln, Erneuern oder Ergänzen entwicklungsrelevanter Unterrichtsthemen motiviert, wenn nicht zugleich ein grundsätzlicher Paradigmenwechsel, eine prinzipielle Horizonterweiterung schulischen Lernens vollzogen wird.

Auch die KMK-Empfehlung »Eine Welt/Dritte Welt in Schule und Unterricht« nimmt diese Anforderungen an eine neue Allgemeinbildung im globalen Horizont nicht hinreichend auf. Sie vernachlässigt nicht zuletzt, was ich als NGO-Vertreter besonders bedaure, die Rolle der Nichtregierungsorganisationen als Akteure und Kooperationspartner entwicklungsbezogenen Lernens. Die Bildungspolitik hat sich die Anliegen Globalen Lernens in der Regel noch nicht wirklich zu eigen gemacht. Es wird weiterhin, wie in der Vergangenheit auch, des öffentlichen Drucks von außen, der Lobbyarbeit der Nichtregierungsorganisationen und der überzeugenden vielfältigen Lebendigkeit einer außerschulischen Bildungspraxis bedürfen, um tatsächlich eine Bildungswende für ein weltoffenes und zukunftsorientiertes Lernen in Bewegung zu bringen.

Aber ich möchte hier Unzulänglichkeiten nicht nur auf Seiten der staatlichen Bildungspolitik anmahnen. Sie konnten dem Diskussionspapier »Globales Lernen als Aufgabe und Handlungsfeld entwicklungspolitischer Nichtregierungsorganisationen« entnehmen, dass die im

UNESCO zusammenarbeitenden Organisationen und Initiativen sehr wohl selbstkritisch ihre Defizite bei der Verwirklichung dieser Bildungsaufgabe eingestehen. Wir vernachlässigen in unserer Arbeit häufig die dezidiert pädagogisch-didaktische Aufgabenstellung, wenn wir politische Probleme allzu gradlinig in Lernaufgaben überführen, ohne darauf zu achten, dass Inhalte immer nur subjektbezogen erschlossen werden können. Angesichts der Sorge um den Zustand der Welt verlieren wir gerne die spezifische Situation der Lernenden aus dem Blick

## VI.

An alle vier dargelegten Dimensionen eines Globalen Lernens sind gewichtige Anfragen zu stellen, mit denen wir uns auseinandersetzen müssen, wenn wir uns auf dieses pädagogische Arbeitsfeld theoretisch wie praktisch einlassen.

### a) Globale Anschauungsweise

Genauso wenig wie die Globalisierung eine einheitliche Welt hervorbringt, sondern eine vielfach gebrochene, fragmentierte Welt, kann das Anliegen, eine globale Anschauungsweise zu realisieren, mit der Unterstellung einer einheitlichen Weltansicht einhergehen. Die im Globalen Lernen angestrebte globale Perspektive kann keinen Blickwinkel ausweisen, der standort-unabhängig wäre. In der pädagogischen Programmatik wie im konkreten Bildungsprozess kann es nur darum gehen, zu lernen, den eigenen Horizont im Bewusstsein der eigenen Begrenztheit immer wieder zu überschreiten.

Wer den eigenen Standpunkt verabsolutiert und globale Weltansicht mit einer extramundialen Gottesperspektive verwechselt, vertritt ein hegemoniales Konzept, das mit dem Anliegen Globalen Lernens nicht vereinbar ist. Die Skepsis, die viele Kollegen aus dem Süden gegenüber dem in Westeuropa und in den USA formulierten Programm eines Globalen Lernens zum Ausdruck bringen, hängt vor allem mit der historischen Erfahrung zusammen, dass die kolonialen wie die neokolonialen Mächte ihre Herrschaftsansprüche immer wieder mit dem Deckmantel weltbürgerlicher und universalistischer Ideologien versehen haben. Am Beginn der globalen Ära stand die koloniale Eroberung und Ausbeutung Afrikas, Zentral- und Südamerikas. Es wäre fatal, bliebe auch das Globale Lernen in dieser eisernen Tradition der Globalisierung befangen.

Globales Lernen zielt daher auf die Einsicht, die kulturelle Gebundenheit und Partikularität der eigenen Weltansicht zu erkennen und die Bereitschaft, anderen Anschauungsweisen mit Achtung und Neugier zu begegnen. Die verhandelten Themen und Bildungsinhalte müssen aus der Sicht verschiedener Interessenlagen be-

leuchtet und multiperspektivisch erschlossen werden, wobei dem Globalen Lernen insbesondere daran gelegen ist, die Stimme derer zu Gehör zu bringen, die zu den Leidtragenden der Globalisierung zählen. Soweit möglich sollten daher Bildungsprogramme internationale Begegnungen eröffnen, sollten Positionen im Bildungsprozess selbst zu Wort kommen oder zumindest über authentische Quellen zur Kenntnis gebracht werden. Damit stellt sich die Frage:

Wie lässt sich eine globale Anschauungsweise in der Erziehung mit der Anerkennung der kultur- und interessegebundenen Vielfalt der Perspektiven, die Welt zu betrachten, vereinbaren und verknüpfen?

### b) Ganzheitlichkeit

Wenn Globales Lernen für ein ganzheitliches Lernen stehen soll, ein Lernen, das Wahrnehmen, Fühlen, Denken, Urteilen und Handeln miteinander verbindet, so dürfen wir dabei eine entscheidende Schwierigkeit nicht übersehen: die Komplexität der weltgesellschaftlichen Verhältnisse erschließt sich häufig nicht unmittelbar in den Situationen eines authentischen, an den Problemen der Lebenswelt ansetzenden Lernens.

Die Globalisierung vollzieht sich nicht nur vor unseren Augen, sondern auch hinter unserem Rücken. Und genauso wenig wie das Ansehen der »Tagesschau« bereits ein weltbürgerliches Bewusstsein hervorbringt, erschließt sich die Struktur des Kaffeehandels bereits beim tiefen Blick in eine Kaffeetasse.

Dass es durchaus möglich ist, aktivierendes Lernen im lokalen Umfeld mit der Auseinandersetzung mit abstrakten globalen Strukturen zu verknüpfen, zeigen die Erfahrungen der Erlassjahrkampagne, der das erstaunliche Wunder gelang, Hunderttausende von Menschen aller Altersgruppen für eine aktive Auseinandersetzung mit den Problemen des Weltfinanzsystems zu motivieren.

Trotz positiver Einzelbeispiele bleibt die Frage:

Wie lassen sich ganzheitliche Lernformen mit der Kompetenzbildung für ein vernetztes und abstraktes Denken in Einklang bringen?

### c) Ethische Anforderungen

Wenn unter dem Anspruch, Verantwortung für die Weltgesellschaft wahrnehmen zu sollen, die Reichweite individueller Verantwortung ins Unermessliche, ins Globale ausgedehnt wird, liegt die Gefahr einer moralischen Überforderung auf der Hand. Die Mitverantwortung an verflochtenen globalen Prozessen kann nicht auf direktem Wege dem individuellen Handeln und schon gar nicht den guten oder bösen Absichten von Einzelnen zugerechnet werden. Der gerne bemühte Slogan »Global denken – lokal handeln« steht so gesehen auf tönernen Füßen. Ein

weltbürgerliches Ethos, das auch im alltäglichen Handeln Orientierung ermöglicht und dennoch die Komplexität der Weltverhältnisse nicht unnötig vereinfacht, steht noch aus.

Einstweilen begnügen wir uns häufig damit, unzumutbare moralische Ansprüche zu formulieren und laufen damit Gefahr, entweder einem zufälligen Aktionismus oder einer folgenloser Gesinnungspädagogik zu verfallen. Wer auf eine Ethik der individuellen Weltverantwortung setzt, sitzt der Illusion auf, mit einer Fahrradbremse den Interkontinentaljet der Globalisierung zur Landung zwingen zu können, wie man in Anlehnung an ein Bild von Ulrich Beck spotten kann.

Wie können die Ansprüche an ein verantwortliches Handeln in der Weltgesellschaft auf ein realistisches Maß des psychologisch wie gesellschaftlich Machbaren und Möglichen zurückgeführt werden?

#### **d) Internationalität des Globalen Lernens**

Globales Lernen muss selbst in grenzüberschreitender Kooperation stattfinden und sich dem internationalen Disput über die angemessene Formen der pädagogischen Bearbeitung der Globalisierung stellen. Dabei ist allerdings mit erheblichen Schwierigkeiten und Kommunikationsstörungen zu rechnen, die insbesondere mit der in den Regionen der Welt jeweils so verschiedenen sozio-ökonomischen Bedingungen zusammenhängen. Kann es, so ist beispielsweise zu fragen, gemeinsame pädagogische Perspektiven für zwei Länder geben, bei denen das eine sich anschickt, jeden Sekundarschüler mit einem Laptop auszustatten, während in dem anderen viele Schulkinder noch nicht einmal einen Bleistift, geschweige denn ein Schulbuch besitzen? Die OECD-Länder sind derzeit in der Lage, pro Kopf einer jeden Schülerin jährlich fast 5000 \$ zu investieren, während die ärmsten Länder gerade einmal 39 \$ an Pro-Kopf-Bildungsausgaben zur Verfügung haben.

Wie können wir auch unter den Bedingungen extremer sozio-ökonomischer Ungleichheit und krasser Differenzen in der Bildungs-Infrastruktur internationale Bildungskoooperation gestalten und einen gemeinsamen pädagogischen Diskurs über Konzepte Globalen Lernens führen?

#### **VII.**

Um die angemahnte Bildungswende auf den Weg zu bringen, sind aus meiner Sicht vor allem vier Maßnahmen vorrangig anzugehen:

Eine umfassende Internationalisierung der Curricula, sowohl im Sinne einer Anpassung der Lerninhalte an die Multikulturalität, die die Schüler- und Studentenschaft an unseren Bildungseinrichtungen längst auszeichnet,

als auch im Sinne einer Öffnung für die Kulturleistungen anderer Weltregionen und für die bedrängenden gemeinsamen globalen Fragen.

Eine verbesserte Aus- und Weiterbildung der Lehrenden in schulischen wie in außerschulischen Bildungseinrichtungen im Blick auf den pädagogischen Umgang mit globalen und interkulturellen Fragen.

Eine verstärkte Verknüpfung formaler Bildungsmaßnahmen mit außerschulischen Aktivitäten und Organisationen, die zudem einer angemessenen institutionellen und finanziellen Absicherung bedarf. Hierzu sind nicht nur zusätzliche Ressourcen zu mobilisieren, sondern auch qualitativ neue Förderungsstrukturen für die Unterstützung der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit zu schaffen.

Zum Vierten bedarf es eines Forums für einen breiten gesellschaftlichen Diskurs über eine zukunftsfähige Bildung, an dem Bund und Länder, wie auch die Zivilgesellschaft, Wissenschaft und Praxis teilhaben.

#### **VIII.**

Das Bildungswesen ist ohne Zweifel aufgefordert, einen pädagogischen Beitrag zur humanen Gestaltung der Globalisierung zu leisten – gleichwohl sind die Grenzen einer pädagogischen Weltverbesserung eng gezogen.

Jean Monnet, der gerne als Vater der europäischen Einigung bezeichnet wird, soll kurz vor seinem Tod (1979) gesagt haben: »Wenn ich nochmals mit dem Aufbau Europas beginnen könnte, dann würde ich mit der Kultur anfangen«. Die späte Erkenntnis des früheren Präsidenten der Montanunion, dass die Dynamik der ökonomischen Interessen das Zusammenwachsen Europas auf eine falsche Bahn gesetzt hat, bringt nicht nur das Dilemma einer zu spät gekommenen europäischen Kultur- und Bildungspolitik, sondern auch des Globalen Lernens auf den Punkt:

Das Zusammenwachsen der Welt vollzieht sich vor allem unter dem Primat ökonomischer Imperative, die Bildung hinkt der wirtschaftlich vollzogenen Globalisierung hinterher, sie kommt, wie in dem Märchen von Hasen und dem Igel, immer zu spät und ist nicht Schrittmacher, bestenfalls Korrektiv des gesellschaftlichen Wandels.

In unseren Bildungssystemen werden sich in den nächsten Jahren unter dem wachsenden Globalisierungsdruck gewaltige Umbauten vollziehen. Die Gefahr liegt auf der Hand, dass dabei die Programmatik eines lebenslangen Lernens und einer weltoffenen Erziehung unversehens für die Anpassung des Menschen an die Erfordernisse des kapitalistischen Weltmarktes funktionalisiert wird. Die Anliegen eines Globalen Lernens, das an die aufklärerische Tradition weltbürgerlicher Erziehung anknüpft, stehen in krassem Gegensatz zu den Weltbeherr-

schungsimperativen und den hegemonialen Strategien der wirtschaftlichen Globalisierung. Globales Lernen kann sich daher auch nicht in der Ausbildung internationaler Kommunikationskompetenzen und »weltmännischer« Gewandtheit erschöpfen, die es dem Global Player erlauben, sich an allen Orten der Welt strategisch erfolgreich und kulturell angemessen zu behaupten. Internationalisierung der Bildung meint mehr als die internationale Kompatibilität von Bildungsabschlüssen und Bildungsbausteinen und die Förderung der Fremdsprachenkompetenz. Was Not tut ist in erster Linie die Befähigung zur internationalen Verständigung und zur Kooperationsfähigkeit in einer Welt, die von enormen weltumspannenden Problemen gezeichnet ist, von Problemen, die nur noch auf der Grundlage einer globalen Partnerschaft gelöst werden können.

Allerdings müssen sich wohl auch die Promotoren des Globalen Lernens gegenüber dem derzeit von ökonomischen Erwägungen inspirierten Dialog um eine zukunftsfähige Bildung öffnen und sich z.B. auch eingehender der Frage stellen, welcher Kompetenzen die nachwachsende Generation bedarf, um unter den Bedingungen einer globalisierten Arbeitswelt ein gelingendes und zugleich verantwortungsbewusstes Leben führen zu können. Das neuerwachte gesellschaftliche Interesse an der Bildung ist, ungeachtet seiner fragwürdigen Motivation, der fahrende Zug, auf den auch die Debatte um das Globale Lernen aufspringen muss, wenn sie aus der gesellschaftlichen Nische heraustreten möchte, in der sie nach wie vor verharrt.

Eine zukunftsfähige Entwicklung lässt sich nicht verordnen, weil – wie schon Julius K. Nyerere so prägnant formuliert hat – Menschen nicht entwickelt werden können, sondern sich nur selbst entwickeln. Das Menschheitsprojekt einer global nachhaltigen Entwicklung muss scheitern, wenn es sich nicht auf die Teilhabe und Innovationsbereitschaft der Öffentlichkeit stützen kann. Angesichts der Grenzen der Wirksamkeit staatlichen Handelns gelten die Aktivierung der Öffentlichkeit, die Einbeziehung der Nichtregierungsorganisationen und die Förderung der Bewusstseinsbildung mittlerweile als unverzichtbare Instrumente bei der Bewältigung der globalen Krisen. In dieser Verknüpfung von zivilgesellschaftlicher Erneuerung und entwicklungsbezogener Bildung ist auch die entscheidende Spur für die zukünftige gesellschaftliche Rolle des Globalen Lernens gelegt.

Auch an dieser Stelle können wir wiederum an der konkreten Utopie des eingangs zitierten Visionärs Comenius anknüpfen, der nicht nur für eine Generalreform der Bildung, sondern auch der Politik plädierte. Bei allem pädagogischen Optimismus hat er zum Ausdruck gebracht, dass Bildung zwar ein notwendiges, aber noch kein hinreichendes Mittel für die Verbesserung der Welt sein kann. Nicht schon in der Bildung des Menschen, sondern erst in der Humanität seiner konkreten Lebensverhältnisse kommt seine Menschlichkeit zur Geltung.



■ **Christian Wilmsen, Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung: Entwicklungspolitische Wissens- und Meinungsmuster in der deutschen Öffentlichkeit**

Die Entwicklungspolitische Bildung in Deutschland – im Bild gesprochen: das Aussäen von mehr Offenheit und Wissen zum Thema Eine Welt – erfolgt auf keinem unbelasteten, sozusagen jungfräulichen Boden. Er ist nicht frisch urbar gemacht, gut gepflügt und fein geeeggt. Eine Sämaschine könnte nicht mühelos hinüberrollen. Der Boden gleicht eher einem Schlachtfeld. Die Aussaat muss per Hand geschehen und sich sehr behutsam den Unebenheiten anpassen.

Es mag dahin gestellt bleiben, ob es den unbelasteten, frisch urbar gemachten Acker jemals gab – etwa 1952, als der Deutsche Bundestag zum ersten Mal konzessionäre Leistungen für Projekte und Programme in Entwicklungsländern im Bundeshaushalt vorsah. Entscheidend ist: Dieses Referat stünde nicht auf dem Kongressprogramm, wenn wir nicht in der Entwicklungspolitischen Bildung sehr sorgfältig auf bereits existierende Vorstellungen, Hoffnungen, Vorbehalte und Ängste achten müssten. Die Frage lautet: Auf welche Vormeinung treffen unsere Botschaften im 49. Jahr deutscher Entwicklungspolitik?

Bei dem Begriff Wissens- und Meinungsmuster geht es mir nicht um Vorurteile. Das ist ein völlig anderes Kapitel. Es geht um die entwicklungspolitischen Vorstellungen der breiten Mehrheit der Bürgerinnen und Bürger in Deutschland.

Folgende Prämissen liegen meinem Referat zugrunde:

- Wir leben in einer Zeit extremer Reiz- und Informationsüberflutung. Der Begriff »Info-Smog« breitet sich aus. Meinem Vorredner, dem Kollegen Klaus Seitz, stimme ich rückhaltlos zu, dass viele der Angebote als »Schrott« zu bezeichnen sind. Gleichwohl: Einen objektiven Mangel an Informationen über die Entwicklungsländer und die Eine Welt-Thematik gibt es nicht mehr. Jeden Tag laufen hierzu im Fernsehen – alle Senderplätze und Sender zusammengenommen – rund drei Stunden Programm.
- Daher wird es immer wichtiger, die chronisch knappen personellen und finanziellen Ressourcen der entwicklungspolitischen Bildung stark auf die Defizite zu lenken, die Interesse blockieren oder dazu führen, neue Informationen in Meinungsmuster einzubauen, die

vom einmütigen Votum der Fachwissenschaft abweichen. Mit anderen Worten: Es stiftet größeren Nutzen, an der Korrektur bestimmter Meinungsmuster zu arbeiten als immer mehr Informationen aufeinander zu türmen.

Sechs Meinungsmuster zum Thema Entwicklungspolitik möchte ich Ihnen vorstellen:

- Die drei ersten betreffen gravierende Defizite, die das BMZ aus repräsentativen Meinungsumfragen in Deutschland und anderen Industrieländern ableitet, und zwar aus Erhebungen der Jahre 1981 bis 1999.
- Das vierte Meinungsbild hat ein Argument zum Gegenstand, das wir beängstigend oft im Besucherdienst des BMZ hören. Es lässt sich in dem Satz zusammenfassen: »Ich kleiner Mann, ich kleine Frau, kann doch in diesem Bereich nichts bewirken«.
- Die zwei letzten Meinungsmuster beziehen sich im Unterschied zu den vier ersten nicht auf Defizite, also Abweichungen der öffentlichen von der fachwissenschaftlichen Meinung. Gestützt auf eine Studie des Entwicklungsprogramms der Vereinten Nationen – UNDP – betreffen sie die ursächlichen Beziehungen zwischen bestimmten gesellschaftlichen Fakten und Vorstellungen einerseits und der Bejahung der Entwicklungszusammenarbeit andererseits.

### **Zum ersten Meinungsmuster**

Es besteht in dem Defizit, seitens großer Teile der Bevölkerung in Deutschland die Vorgänge in den Entwicklungsländern als Fernproblematik einzustufen. Sie glauben nicht, dortige Veränderungen würden ihre persönliche Lebenssituation – also zum Beispiel ihren Arbeitsplatz oder die Jobchancen ihrer Kinder – beeinflussen. Frau Professor Neusel sprach diese Frage gestern an und fasste sie in den Worten zusammen, den Menschen in den Industrieländern fehle das subjektive Empfinden von Betroffenheit.

Die fehlerhafte Vorstellung, bei den Themen Entwicklungsländer und Entwicklungspolitik ginge es um eine Fernproblematik, verschüttet Interesse und reduziert die

Bereitschaft, sich mit diesem Fragenkreis zu beschäftigen.

Drei repräsentative Meinungsumfragen der EU-Kommission gingen explizit auf die Frage ein, ob die Bürgerinnen und Bürger glaubten, dass Veränderungen in den Entwicklungsländern – »ihrer politischen Situation, ihrer Wirtschaft, ihrem Bevölkerungswachstum« – ihr Leben in den nächsten zehn oder 15 Jahren beeinflussen würden. Weniger als die Hälfte der Deutschen antwortete 1984 mit »ja«. Demgegenüber bejahten rund zwei Drittel der Franzosen, Briten und Holländer diese Frage.

Leider nahm die EU-Kommission die beschriebene explizite Frage letztmalig 1991 in ihre regelmäßigen Erhebungen auf, d.h. in ihre entwicklungspolitischen EUROBAROMETER-Umfragen. Erfreulich ist jedoch, dass die Zahl der Deutschen, die daran glaubt, die politischen, wirtschaftlichen und demographischen Veränderungen in den Entwicklungsländern würden in zehn bis 15 Jahren ihr persönliches Leben beeinflussen, auf 57 Prozent im Jahre 1991 stieg.

Wie stark große Teile der Bevölkerung in Deutschland die Situation der Entwicklungsländer immer noch als Fernproblematik begreifen, geht indirekt aus mehreren anderen Umfrageergebnissen hervor. Die Unterbewertung der Handelsverflechtungen mit den Ländern des Südens kann als eines der vielen Beispiele dienen.

In den BMZ-Umfragen der 80er Jahre hielt die Mehrheit der Deutschen die Entwicklungszusammenarbeit – in der Formulierung des Fragebogens die »Entwicklungshilfe« – für größer als zum Beispiel den Fertigwarenhandel mit den Entwicklungsländern. Dieser betrug jedoch zum Zeitpunkt der Erhebung schon in einer Richtung rund das Zehnfache der Entwicklungszusammenarbeit.

In den 90er Jahren waren die Handelsverflechtungen zwischen den EU-Staaten einerseits sowie den übrigen Industrieländern und Entwicklungsländern andererseits Teil des EUROBAROMETERS 1996. Obgleich die EU als Ganzes im genannten Jahr mit der Gruppe der Entwicklungsländer 37 Prozent ihres Außenhandels abwickelte und mit den USA 17 Prozent, setzte die Mehrheit der Europäer und Deutschen die USA an die erste Stelle. Die Autoren der 96er Umfrage formulieren auf Seite 5 ihrer Auswertung zu Deutschland: »...there is a more widespread tendency to underrate developing countries. They are also inclined to play down prospects for private enterprise in developing countries ...«. Auf Seite 6 sagen die Autoren u.a.: »... Germany is also one of a small group of countries to reject the idea that the EU and developing countries are mutually dependent.«

Auch aus der wissenschaftlichen Literatur und der Analyse der BMZ-Besuchergruppenarbeit kann eine Unterbewertung der ökonomischen Verflechtungen Euro-

pas und Deutschlands mit den Entwicklungsländern abgeleitet werden.

Und nun noch eine methodische Bemerkung zu diesem und den anderen Meinungsmustern: Warum wage ich es, Ihnen Beobachtungen aus dem BMZ-Besucherdienst als flankierendes Argument anzubieten?

Die jährlich knapp 200 BMZ-Besuchergruppen sind für die deutsche Öffentlichkeit semi-repräsentativ. Sie kommen nicht freiwillig oder aus Interesse an der Entwicklungspolitik in das BMZ. Sie sind unsere Gäste, weil in der Regel ein Mitglied des Deutschen Bundestages das BMZ neben anderen Bundesministerien, dem Bundespresseamt und dem Deutschen Bundestag auf das Programm setzt. Damit unterscheiden sich die BMZ-Besuchergruppen grundlegend von allen Teilnehmerinnen und Teilnehmern entwicklungspolitischer Veranstaltungen, die Träger der außerschulischen Bildung durchführen. Dort liegt mindestens schon Interesse vor. Sonst würde man nicht hingehen.

## Zum zweiten Meinungsmuster

Es besteht in dem Defizit, seitens der deutschen Bevölkerung die Verhältnisse in den Entwicklungsländern pauschal negativ zu beurteilen. Ein differenziertes Bild von der unvorstellbaren Not einerseits, aber auch erstaunlichen Fortschritten andererseits, existiert nicht. Dieses Fazit durchzieht die Kommentare aller Meinungsforscher, die im Auftrag der EU, des BMZ oder privater Träger Umfragen auswerten mussten. Wir können das übertrieben negative Urteil auch aus dem Besucherdienst des BMZ bestätigen.

Aufgrund der in diesem Punkt großen Ähnlichkeit der Umfrageergebnisse in den einzelnen Mitgliedsstaaten der EU möchte ich Ihnen das Resultat der 98er Umfrage in Schweden vortragen. Es ist insofern so markant und alarmierend, weil dieses skandinavische Land zu den Staaten zählt, die das 0,7 Prozent-Ziel schon lange erfüllen. Auch gehört es in der OECD zu der Staatengruppe mit den höchsten Ausgaben pro Kopf und Jahr für die entwicklungspolitische Bildung.

Die Meinungsforscher, die im Auftrag der schwedischen Regierung die 98er Umfrage durchführten, kommen zu dem Ergebnis, dass die Schwedinnen und Schweden ein sehr pessimistisches Bild von den Entwicklungsländern hätten, weniger als zehn Prozent von ihnen besäßen zum Beispiel ein realistisches Bild vom Alphabetisierungsgrad in den Ländern Asiens, Afrikas und Lateinamerikas.

Die Autoren der erwähnten Studie von UNDP aus dem Jahre 1998 formulieren auf Seite 14 dieses Dokuments:

*»Most surveys do not ask direct questions about people's attitudes towards developing countries. One that did asked Swiss respondents whether they thought that developing countries were trying to help themselves .... Only eight percent answered »often«. Sixty-two percent answered »sometimes« and twenty-four percent said »never«. These responses raise the possibility that a substantial number of people in the donor countries may have become deeply skeptical that any action by the North could help the developing countries achieve progress ...«*

Es ist außerordentlich schwer, neben dem bloßen Ergebnis von Meinungsfragen auch noch die Gründe für ein bestimmtes Meinungsmuster der Bürgerinnen und Bürger anzuführen. Aufgrund der vielen Einflussfaktoren für eine entsprechende Urteilsbildung würde dies auf jeden Fall den zeitlichen Rahmen dieses Referats sprengen. Ein Umfrageergebnis der EU ist jedoch für das Ursachenbündel des so negativen Bildes der Entwicklungsländer besonders interessant:

Im 95er EUROBAROMETER wurde u.a. gefragt, zu welchen Einzelthemen, die mit dem Stichwort Entwicklungsländer zusammenhängen, die Befragten jüngst etwas gesehen, gelesen oder gehört hätten. Die Bürgerinnen und Bürger in Deutschland antworteten in dieser Häufigkeitsreihenfolge:

1. Hilfe, Entwicklungsfragen
2. Menschenrechte
3. Unruhen, Staatsstreich
4. Krieg, Verteidigung
5. Flüchtlinge, Einwanderung
6. Kultur, Brauchtum, Traditionen
7. Umwelt, Ökologie
8. Wirtschaft, Handel
9. Reisen
10. Sport

Ich fürchte, die zitierte Reihenfolge bestätigt den publizistischen Lehrsatz »Good news is no news« auch für die entwicklungspolitische Presseberichterstattung.

### **Zum dritten Meinungsmuster**

Es manifestiert sich in dem Defizit, das Volumen der Entwicklungszusammenarbeit extrem zu überschätzen. Diese Vorstellung hat fatale Folgen. Die Menschen argumentieren, die Hilfe müsse versagt haben, wenn über Jahre hinweg so viele Milliarden Mark ausgegeben worden seien und immer noch so viel Armut bestünde. Diese Kritik wird auch von rund der Hälfte aller BMZ-Besuchergruppen ausgesprochen.

Schon beim erstgenannten Meinungsmuster, d.h. beim Stichwort Fernproblematik, schnitt ich die Überschätzung des Umfangs der Entwicklungszusammenarbeit – EZ – an, und zwar im Verhältnis zum Außenhandel. Allerdings ist die quantitative Überbewertung der EZ kein deutsches Phänomen. Laut dem 96er EUROBAROMETER ist diese Erscheinung in allen EU-Staaten anzutreffen, wenn auch besonders stark in Deutschland. Die soeben angedeutete UNDP-Studie »Development Aid: What the public thinks« des Jahres 1998 sieht hierin sogar ein Problem aller Industrieländer.

Laut EUROBAROMETER 1996 überschätzen 30 Prozent der Deutschen den Anteil der Entwicklungszusammenarbeit am deutschen Bundeshaushalt um das 5- bis 15-fache. Einen besonders eindrücklichen Hinweis auf die politische und instrumentelle Überschätzung der EZ im Ausland führt Manfred Kulesa in dem Buch »Entwicklungsstrategien für die Dritte Welt« an, das Michael von Hauff und Heinecke Werner herausgaben. Kulesa geht auf die Situation in den USA ein und zitiert eine Umfrage der dortigen Nichtregierungsorganisation »Bread for the World«, der zufolge »95 Prozent der Bürger auf die Frage nach Instrumenten zur Bekämpfung des Hungers in der Welt nur Nahrungsmittelhilfe oder Entwicklungshilfe zu nennen wussten«.

Auch für die Überschätzung des Volumens der EZ gilt natürlich die soeben gemachte Aussage, es läge immer ein vielschichtiges Ursachengeflecht vor. Allerdings komme ich zu dem Ergebnis, dass unbedachte vollmundige Aussagen im staatlichen und nichtstaatlichen Bereich die Verengung des Blicks der Bürgerinnen und Bürger auf die sogenannte Hilfe, also das Instrument Entwicklungszusammenarbeit, stark begünstigten. Auch ältere Schulbücher wirkten in diese Richtung. Die Not in den Entwicklungsländern beschreiben sie breit und facettenreich. Bei den Lösungsperspektiven schnurrt alles auf das Thema Hilfe zusammen. Wirtschaftliche und soziale Programme der Länder Asiens, Afrikas und Lateinamerikas, die allein aus Eigenbeiträgen finanziert werden, also ohne die Entwicklungszusammenarbeit, bleiben unerwähnt. Auch Reformen bei uns in den Industrieländern, die dem Abbau der Schadenszufügung gegenüber den Entwicklungsländern dienen, fehlen häufig. Ein Beispiel betrifft die subventionierten EU-Agrarexporte, die den Bauern in den Entwicklungsländern sprichwörtlich die Preise verderben.

Lassen Sie mich als Beleg für fahrlässig vollmundige Reden und Texte zwei Zitate vorlesen. Sie stehen für Hunderte. Eine staatliche Institution formuliert auf einem farbigen DIN A 1-Plakat zur Bekämpfung der Wüstenausbreitung Anfang der 90er Jahre: »... Die Weltbevölkerung explodiert. Armut und Umweltzerstörung sind die Folgen.

heute können wir die Probleme noch anpacken. Morgen nicht mehr. Wir können sie lösen, wenn wir Bildung und soziale Sicherheit ermöglichen. Und durch Hilfe zur Selbsthilfe. Wir müssen sie lösen. Durch Entwicklungshilfe. Keine Hälfte der Welt kann ohne die andere Hälfte der Welt überleben.« Ende des Plakattextes.

Eines der beiden laut EMNID-Spendenmonitor bekanntesten deutschen privaten Hilfswerke formulierte im Jahre 1991 am Anfang einer Seminareinladung: »Seit drei Jahrzehnten haben Organisationen und Einrichtungen der Entwicklungshilfe erhebliche Anstrengungen unternommen, die Armut in den Ländern des Südens, in der sogenannten Dritten Welt, zu bekämpfen. Erfolge sind kaum zu erkennen, vielmehr hat es den Anschein, als ob dort lediglich Minderheiten reicher, aber die Mehrheit der Bevölkerung immer ärmer geworden ist.« Das Tückische an der Formulierung ist, dass sie dem wenig informierten Leser die Auslegung erlaubt, potenziell hätte die Hilfe allein, also die Entwicklungszusammenarbeit, das Blatt wenden können. Im Übrigen ist dieses Zitat ein Beispiel für meinen eingangs genutzten Vergleich, das von uns bearbeitete Feld der Entwicklungspolitischen Bildung gleiche eher einem Schlachtfeld.

### **Zum vierten Meinungsmuster**

Auch hier möchte ich von einem Defizit sprechen, kann jedoch keine Umfrageergebnisse anführen. Es geht um die bereits genannte Beobachtung im BMZ-Besucherdienst, Bürgerinnen und Bürger sagten, sie könnten auf der Ebene der Entwicklungspolitik als sogenannte »kleine Leute« keine Beiträge leisten. Auch bei Veranstaltungen außerhalb des BMZ stoßen wir auf diese Aussage und bekommen sie oft von Kolleginnen und Kollegen der außerschulischen Bildungsarbeit bestätigt.

Ich möchte dieses Meinungsmuster jetzt nicht näher behandeln, sondern zum Schluss darauf zurückkommen, wenn ich in knapper Form Vorschläge ausspreche.

### **Zum fünften und sechsten Meinungsmuster**

Bei beiden Mustern geht es um die Frage, welche gesellschaftspolitischen Fakten und Vorstellungen die Menschen der Industrieländer die Entwicklungszusammenarbeit bejahen lassen. Im Zentrum steht die öffentliche Akzeptanz des entwicklungspolitischen Teilbereichs Entwicklungszusammenarbeit.

Hierzu legte das Entwicklungsprogramm der Vereinten Nationen – UNDP – vor zwei Jahren eine ausgesprochen interessante Studie vor. Sie entstand auf der Basis von mehr als 30 repräsentativen Meinungsumfragen in den Industrieländern. Ziel von UNDP war es herauszufinden,

was die Bürgerinnen und Bürger des sogenannten Nordens die Entwicklungszusammenarbeit akzeptieren lässt.

Die von UNDP beauftragten Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler fanden heraus, dass es keine oder nur eine marginale Korrelation zum Beispiel zwischen der Höhe der Außenhandelsverflechtung und dem Umfang der Entwicklungszusammenarbeit gibt. Auch andere denkbare Korrelationen wurden mit negativem Ergebnis geprüft, zum Beispiel der Einfluss des Wohlstandsniveaus im jeweiligen Industrieland.

Zwei Korrelationen identifizierte UNDP und glaubt, hier von einer ursächlichen Beziehung sprechen zu dürfen. Dies ist einerseits die jeweilige Staatsquote, also die innerstaatliche Umverteilung, und andererseits das Bild, welches die Bürgerinnen und Bürger des betreffenden Industrielandes von der Effizienz der effektiv praktizierten Entwicklungszusammenarbeit besitzen.

Im BMZ sind keine Studien bekannt, die substanzieller als UNDP prüfen, welche messbaren Fakten und Vorstellungen die öffentliche Akzeptanz der Entwicklungszusammenarbeit beeinflussen. So gehen wir bis auf Weiteres von Folgendem aus:

- Fünftes Meinungsmuster: Eine Gesellschaft, in der innerstaatlich ein hoher Umverteilungsprozess stattfindet, ist offener für die Entwicklungszusammenarbeit und befürwortet eine vergleichsweise hohe Leistungsquote im Verhältnis zum Volkseinkommen.
- Sechstes Meinungsmuster: Die öffentliche Bejahung nennenswerter staatlicher Budgetanteile für die Entwicklungszusammenarbeit hängt davon ab, wie die jeweilige Gesellschaft die effektiv geleistete Arbeit auf diesem Gebiet beurteilt.

Nun kann man es sich leicht machen und sagen, die UNDP-Ergebnisse hätten auf der Hand gelegen. So einfach ist es aber zumindest beim sechsten Meinungsmuster nicht. Ich könnte hochrangige Aussagen aus dem staatlichen und nichtstaatlichen Bereich zitieren, in denen zwei grundsätzlich unterschiedliche Fragen in demoskopischen Studien verwechselt werden. Dies betrifft einerseits die Frage, ob die Bürgerinnen und Bürger ganz allgemein für oder gegen die Hilfe für Entwicklungsländer eingestellt sind, und andererseits, wie sie die von ihrer Regierung oder privaten Trägern geleistete Arbeit beurteilen. Während im Falle der allgemeinen Befürwortung der Hilfe der Bejahung sehr hoch blieb – in Deutschland laut EUROBAROMETER 1996 bei 75,2 Prozent –, stürzte das positive Urteil zur effektiv geleisteten staatlichen Arbeit regelrecht ab. Achtet man nicht auf die Beurteilung der konkreten Praxis, sondern nur darauf, ob die Befragten ganz allgemein für oder gegen die Entwicklungszusammenarbeit eingestellt sind, ist die Gefahr groß, nicht hinreichend über die Erfolgs- und Misserfolgsquote des eige-



nen Handels zu berichten. Leicht bleiben dann Anstrengungen aus, verlorenes Vertrauen zurück zu erlangen.

Längerfristige Zahlenreihen liegen in Deutschland nur zur Bewertung der staatlichen Entwicklungszusammenarbeit vor. In den vier BMZ-Meinungsumfragen der 80er Jahre rangierte das positive Urteil über die EZ der Bundesregierung stets rund 20 Prozent über den negativen Antworten. 1993, dem bislang letzten Jahr einer BMZ-Meinungsumfrage, war der Vorsprung aufgebraucht. 37 Prozent Befürworter der EZ der Bundesregierung hielten sich mit 37 Prozent Kritikern die Waage. Ein deutlich höherer Anteil als in früheren Erhebungen wollte sich nicht festlegen.

Für die nichtstaatliche Arbeit fehlt eine langfristige Reihe von Antworten auf stets identische Fragen. Ohne immer die selbe Formulierung sind jedoch die Ergebnisse von Umfragen nicht oder nur sehr bedingt vergleichbar.

Gleichwohl sind die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der privaten Träger sowie der Entwicklungspolitischen Bildung gut beraten, mehrere sehr kritische Einzelurteile der deutschen Öffentlichkeit nicht aus dem Auge zu verlieren.

Der Kürze zuliebe möchte ich nur ein Umfrageergebnis zitieren. Es stammt aus der 93er BMZ-Umfrage und war dort Teil einer sogenannten *Statement*-Analyse. Die Befragten erhielten rund 30 positive und negative Textkärtchen vorgelegt und wurden gefragt, ob sie ihnen jeweils zustimmten oder nicht. Eines der Kärtchen lautete: »Die meisten Spendengelder steckt doch jemand in die eigene Tasche. Ankommen tut fast nichts«. 51 Prozent der Befragten in Deutschland antworteten mit »ja«.

Nachdem ich Ihnen in gedrängter Form sechs Wissens- und Meinungsmuster vorstellte, möchte ich abschließend noch einige handlungsbezogene Aussagen treffen. Der Trägerkreis dieses Kongresses aus VENRO, der KMK, den EZ-Arbeitseinheiten der 16 Länder und dem BMZ legte fest, keine leere Theorie-Übung, sondern eine praxisbezogene Tagung durchzuführen.

Gestatten Sie mir, zu fünf Meinungsmustern jeweils nur einen einzigen Handlungsvorschlag zu unterbreiten oder von einem konkreten Vorgehen des BMZ zu berichten. Mich auf immer nur einen Punkt zu beschränken, ist der einzige Ausweg, meine Redezeit nicht zu überschreiten.

### **Zum 1. Meinungsmuster, dem Defizit Fernproblematik**

Lassen Sie uns diesen Kongress – nach Köln im Jahre 1990 ein Jahrzehntereignis – auch für eine sprachliche Zäsur nutzen. Wir sollten fortan den Begriff »Entwicklungshilfe« ohne Wenn und Aber meiden. Er wird den Motiven

und Zielen nicht gerecht, die staatliche und nichtstaatliche Akteure insgesamt verfolgen. Aber noch wichtiger ist: Für die Entwicklungsländer, ihre Not und ihre Perspektiven, interessiert sich allenfalls eine ethisch besonders sensible Minderheit, wenn das Thema Entwicklungsländer weiterhin als Fernproblematik empfunden wird. Nach dem Gespräch mit mehreren hundert BMZ-Besuchergruppen bin ich mir ganz sicher: Der Begriff »Entwicklungshilfe« verstellt unserer Bevölkerung regelrecht den Blick. Länder, die ausschließlich oder primär unter dem Blickwinkel Hilfe betrachtet werden, können in den Augen unserer Bürgerinnen und Bürger keine Staaten darstellen, die für uns wichtig und insofern interessant sind. Die Worte Hilfe, hilfsbedürftig u.s.w. wirken wie negative Katalysatoren. Sie spalten ab, was die Menschen erkennen lassen würde, dass es im sogenannten Süden schon Länder gibt, die rein ökonomisch Großmächte sind, politisch darüber mitentscheiden, ob Deutschland in den Sicherheitsrat der Vereinten kommt oder eine Umweltpolitik betreiben, die auf die ökologische Balance unseres Planeten durchaus Einfluss hat. Auch UNDP empfiehlt in der erwähnten Studie des Jahres 1998, statt des Wortes »Hilfe« Begriffe wie »global housekeeping« oder »keep the world in balance« zu wählen.

### **Zum 2. Meinungsmuster, dem zu negativen Urteil über die Gesamtsituation der Entwicklungsländer**

Nutzen Sie an möglichst vielen Stellen das Argument des zum Teil phänomenalen Rückgangs des Bevölkerungswachstums in verschiedenen Entwicklungsländern! Eine repräsentative Meinungsumfrage der Deutschen Stiftung Weltbevölkerung ergab im Jahre 1996, dass sich keine Nation in Europa so viel Sorgen um das Thema Wachstum der Weltbevölkerung macht wie die deutsche. Auch Analysen zu den meistgestellten Fragen im BMZ-Besucherdienst zeigen, dass hier die Bevölkerungspolitik ganz oben steht. Schon seit mehr als 15 Jahren gehört sie zu den drei Themen, die von den Besucherinnen und Besuchern am häufigsten angeschnitten werden.

### **Zum 3. Meinungsmuster, der Überbewertung des Volumens der Entwicklungszusammenarbeit, was beim näheren Hinsehen ausgesprochen negative Konsequenzen für das entwicklungspolitische Lernen hat**

Lassen Sie uns den Satz »Global denken, lokal handeln« für didaktische Prozesse wie folgt umformulieren: »Global denken, global beschreiben und lokal handeln«! Was meine ich mit dieser auf den ersten Blick unnötigen Änderung?

Mein Vorschlag hat unmittelbar etwas mit der Forderung von Klaus Seitz zu tun, die dieser soeben in seinem Referat vortrug. Er nutzte den Begriff der notwendigen »globalen Anschauungsweise«. Meines Erachtens hat die Öffentlichkeit die Entwicklungszusammenarbeit als alleinigen Lösungsansatz nur deshalb so stark vor Augen, weil über die anderen Säulen des Entwicklungsprozesses kaum gesprochen wird. Analysen der Schulbuchliteratur, der Presseberichterstattung und des Informationsmaterials der auf Spenden angewiesenen Werke zeigen, dass weit über 80 Prozent aller gedruckten und gesprochenen Zeilen auf die Themen Not oder externe Hilfe entfallen. Dies muss das sogenannte Omnipotenzproblem in der Vorstellungswelt der Bürgerinnen und Bürger auslösen, d.h. die Überbewertung der Rolle und der Möglichkeiten der Entwicklungszusammenarbeit. Fortan sollte kein Print- oder audio-visuelles Medium mehr produziert werden – auch das kürzeste nicht –, das nicht über eine ausdrückliche didaktische Gesamtschau verfügt. Dafür reicht oft ein einziges Schaubild. Die Öffentlichkeit braucht eine Übersicht über die Grundpfeiler einer nachhaltigen Entwicklung in Asien, Afrika und Lateinamerika, d.h. erstens die Eigenleistungen der Länder selbst als wichtigste Komponente, zweitens die Reformen in den Industrieländern und drittens die Entwicklungszusammenarbeit.

Zur Abrundung dieser Empfehlung nur ein kurzer technischer Hinweis: Werfen Sie einen Blick in die Folienmappe des BMZ, die draußen auf dem Markt der Möglichkeiten am Stand der Deutschen Stiftung für internationale Entwicklung – DSE – zur Ansicht ausliegt. Die dort enthaltenen Schaubilder Nr. 4 mit dem Titel »Deutschland ist mit den Entwicklungsländern eng verflochten« und Nr. 16 mit der Überschrift »Die Entwicklungsbeiträge auf einen Blick« dienen unmittelbar der soeben genannten Empfehlung. Das Schaubild Nr. 4 wurde übrigens 1981 direkt aus den Erkenntnissen einer repräsentativen Meinungsumfrage abgeleitet.

#### **Zum 4. Meinungsmuster, dem häufigen Zitat, ich kleiner Bürger kann doch nichts ausrichten**

Hierzu möchte ich berichten, dass wir seit dem Regierungswechsel 1998 allen BMZ-Besuchergruppen das Thema fairer Handel ans Herz legen und beim Herausgehen ein Probebeutelchen Kaffee oder Tee mit dem TransFair-Logo anbieten. Dieses Vorgehen entspricht unter anderem dem Votum der Beauftragten aller OECD-Regierungen für die Entwicklungspolitische Bildungs- und Öffentlichkeitsarbeit. Auf dem 98er Treffen dieser Gruppe in Kopenhagen empfahl das Gremium in seltener Einmütigkeit und Dringlichkeit, künftig allen Problem-

schilderungen Aussagen darüber zur Seite zu stellen, wie die Lösungsperspektiven aussähen und was die Bürgerinnen und Bürger persönlich beitragen könnten.

#### **Ich überspringe das 5. Meinungsmuster und komme zum 6. Meinungsmuster, der stärkeren Bejahung der Entwicklungszusammenarbeit dort, wo ein positiveres Bild von der effektiv geleisteten praktischen Arbeit besteht**

Ich denke, auch hier sollte dieser Kongress eine Zäsur darstellen: In der Entwicklungspolitischen Bildungs- und Öffentlichkeitsarbeit dürfen verlässliche Evaluierungsergebnisse sowie Statistiken zur Erfolgs- und Misserfolgsquote der jeweiligen EZ-Projekte nicht länger fehlen. Zum Glück ist es seit 1986 möglich, die BMZ-Querschnittelevaluierungen zu veröffentlichen. Es war ein hartes Ringen primär unseres Evaluierungsreferats, die damalige BMZ-Leitung von der Notwendigkeit der Veröffentlichung zu überzeugen. Das Schlüsselargument, das schließlich durchdrang, war der Hinweis auf die Glaubwürdigkeit unseres Handelns.

Apropos Glaubwürdigkeit möchte ich Ihnen zum Schluss zwei kleine Begebenheiten schildern, die den Aspekt Vertrauensbildung nach innen und außen zum Gegenstand haben:

Glaubwürdigkeit nach innen: Neulich musste ich einer Schülergruppe die Ziele der Rio-Konferenz erläutern, also das Thema Nachhaltigkeit. Ein Schüler unterbrach mich forschend und fragte mit strenger Miene, welches Auto ich führe. Zum Glück konnte ich ihm eine Antwort geben, die ihn zufrieden stimmte. Stellen Sie sich vor, dies wäre nicht der Fall gewesen. Selbst die besten Argumente wären abgeperlt.

Glaubwürdigkeit nach außen: Von 1986 bis 1990 war ich in Brasilien tätig. Das BMZ hatte mich als deutschen Ansprechpartner für die deutsch-brasilianische Entwicklungszusammenarbeit dorthin geschickt. In diese Zeit fiel das Interesse von Bundeskanzler Helmut Kohl, den G 7-Staaten einen Vorschlag zum besseren Schutz der tropischen Regenwälder zu unterbreiten. Man dachte an Brasilien als Pilotland. Die Zeit drängte. Die deutsch-brasilianischen Regierungsverhandlungen des Jahres 1987 waren gerade abgeschlossen und kamen als Forum, das deutsche Interesse mit der brasilianischen Regierung anzusprechen, nicht mehr in Betracht. So schickte man mich alleine los. In mehreren Ministerien musste ich die Frage erörtern, ob die selbstbewusste regionale Großmacht Brasilien bereit sei, die deutschen EZ-Zusagen, die man verdoppeln wolle, hälftig ausschließlich für den Tropenwaldschutz einzusetzen. Die Brasilianer stimmten zu. In einem der Gespräche fragte jedoch mein Gegenüber

mit verschmitztem Gesicht: »Senhor Christian, Euer großes Interesse für den Umweltschutz in Ehren, doch – längere Pause – seid Ihr nicht das letzte Land auf der Welt ohne generelle Geschwindigkeitsbegrenzung?«

Ich danke Ihnen herzlich für Ihr Engagement im Aufgabenbereich Globales Lernen sowie Ihre Aufmerksamkeit!

## II. Programmforen



Der »Markt der Möglichkeiten« bot entwicklungspolitischen Organisationen und Initiativen in den Räumen der Universität Bonn die Gelegenheit, sich der Öffentlichkeit zu präsentieren.



## ■ Programmforum I

# Chancen und Herausforderungen für entwicklungsbezogene Bildungsarbeit in der Mediengesellschaft

Auf hunderten von Kanälen und Frequenzen produzieren die modernen Medien alltäglich eine Vielzahl scheinbarer Wirklichkeiten. Wer noch immer das kritiklos und getrost nach Hause trägt, was schwarz auf weiß geschrieben steht, wer meint, aus Bildern unumstößliche Wahrheiten saugen zu können, ist der Macht der Medien ohnmächtig ausgeliefert. Wo bleibt im Zeitalter des Infotainments

Platz für seriöse Berichterstattung zu Themen der nachhaltigen Entwicklung? Wie kann entwicklungsbezogene Bildungsarbeit die Medien verantwortungs- und sinnvoll für ein Lernen über gerechte und zukunftsfähige Entwicklung nutzen und darüber hinaus zu einem qualifizierten Umgang mit der Macht der Medien befähigen?

■ *Kathrin Troyke, World University Service – Deutsches Komitee e.V.:*

## Zusammenfassung der Arbeitsergebnisse im Programmforum I

Das Anliegen der teilnehmenden Lobbyisten aus der Entwicklungszusammenarbeit, dem Umweltschutz, der Politik und der Bildung wurde schnell deutlich: Themen ihrer Bereiche sehen sie in den Medien unterrepräsentiert und zu oberflächlich aufbereitet. Eine Kritik, die auch den Medienschaffenden nicht neu ist. Diese wiederum sehen sich in dem Dilemma gefangen, im harten Kampf um die begehrten Sendeplätze ihren Programmdirektoren gegenüber ein öffentliches Interesse überzeugend verdeutlichen zu müssen. Nur allzu gerne werden spektakuläre Greenpeace-Aktionen, bei denen Kameramänner mit Greenpeace-Helikoptern gleich zu den Medien-Events eingeflogen werden, als Zauberformel angeführt. Sie lassen sich gefällig in die sensationsorientierte Medienlandschaft einfügen und bedienen das Motto »Only bad news are good news«, das an Gültigkeit nichts einzubüßen scheint.

Dennoch kommt man nicht umhin festzustellen, dass die Auswirkungen der Globalisierung für die Medien nicht nur negative Effekte nach sich zogen. Noch vor zehn Jahren belegten Themen der nachhaltigen Entwicklung äußerst selten beliebte Sendeplätze. Dem Beispiel der Politik-Vertreter folgend, bezogen die Medienschaffenden anfänglich die Agenda 21 rein auf Umweltbelange. Allmählich jedoch zeichnet sich der Trend ab, soziale Aspekte dieses Programms mit Inhalten füllen zu wollen. Durch den Rio-Folgeprozess gelang es, Nachhaltigkeitsthemen geschickter in den Medien zu platzieren. Allerdings mit unterschiedlicher Gewichtung, vergleicht man die Medienarbeit im Nord-Süd- mit der im Umweltbereich. Themen aus dem Nord-Süd-Kontext gestalten sich

äußerst komplex und sind von einer Vielzahl von Randparametern abhängig. Sie sind zweifelsohne schwerer auf die regionale Ebene herunter zu brechen. Der Bezug zum hiesigen Medienkonsumenten durch eine Verknüpfung mit Massenunterhaltung gestaltet sich alles andere als einfach. Dagegen gelingt die Balance zwischen Popularität und Komplexität bei Umweltthemen deutlich besser. Sie folgt der einsichtigen Logik, dass sich der Treibhauseffekt – um nur ein Beispiel zu nennen – nicht durch Ländergrenzen aufhalten lässt. Die Flüchtlingsströme dagegen schon!

Bildungsexperten ist schon lange klar, dass passiver Medienkonsum kaum dazu anregen wird, eigene Verhaltensweisen zu überdenken oder gar zu ändern. Lernprozesse verlaufen meist in anderen sozialen Kontexten als in massenmedial aufbereiteter Öffentlichkeit. Medien können informieren und vermögen Emotionen und Betroffenheit zu wecken. Individuelles Handeln bedarf jedoch weiterer Anstöße und Motive. Im Gegensatz zu den Privaten Rundfunkanstalten sind die Öffentlich-Rechtlichen nicht dem monetären Auftrag verpflichtet – sollte man meinen. Und dennoch sind erfolgreiche Versuche, den in den Rundfunkverträgen festgeschriebenen Bildungsauftrag einzufordern, schon lange nicht mehr erkennbar. Trotz Finanzierung über Rundfunkgebühren wird auch hier die Zuschauer-Quote als Qualitätsmaßstab konstruiert. Dies führt dazu, dass Zuschauer, denen Programme zu banal, Themen zu beliebig und der Bildungsauftrag zu sehr im Ungefähren bleibt, auf Spartenkanäle verwiesen werden. Doch bei 3sat, arte und Phoenix erreicht man ausschließlich eine Klientel, die

man sowieso schon auf seiner Seite weiß. Will man große Breitenwirksamkeit erzielen, kommt man einfach nicht daran vorbei, *Mainstream*-Formate zu wählen. Die vom Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung mitfinanzierten Sendeformate »Klinik unter Palmen« und »Tatort – Manila« sind bekannte Versuche, die in diese Richtung unternommen wurden. Schließlich läuft man mit moralüberfrachteter Larmoyanz nur allzu schnell Gefahr, sich nicht mehr als der Lächerlichkeit preiszugeben. Zumal Entwicklungszusammenarbeit in breiten Teilen der Bevölkerung seit längerem als internationale Sozialhilfe wahrgenommen wird und ihr Anliegen als völlig hoffnungslos gilt.

Die Bedrohung, Inhalte zu stark zu verwässern, ist damit nicht aus dem Weg geräumt. Was es dem entgegen zu setzen gilt, darauf vermochte auch diese Podiumsdiskussion keine abschließende Antwort hervorzubringen. Ansätze sah man in einem abgestimmten Medienverbund zwischen elektronischen Massenmedien, Bezügen zu vernetzten digitalisierten Verteilungswegen, herkömmlichen Printmedien und nicht zuletzt in der persönlichen Ansprache und Begegnung. Dies könnten Voraussetzungen sein, Bewusstsein für entwicklungspolitische Zusammenhänge zu wecken und schließlich Verhaltensweisen anzustoßen, die auf die wechselseitigen Abhängigkeiten in der Einen Welt Einfluss nehmen.

## ■ Programmforum II

### Globalisierung gestalten – Internationale Konzepte und Erfahrungen mit *Global Education*

Die neuere Diskussion um ein Konzept und die Inhalte des Globalen Lernens in der Bundesrepublik Deutschland muss sich selbst auch der Herausforderung des Lernens im globalen Kontext stellen. Noch sind die Traditionen einer Belehrungsgesellschaft in Deutschland sehr stark; die Forderung, mit dem Aufbau globaler Lerngemeinschaften »das Ende der Überheblichkeit« einzuleiten, ist weiterhin aktuell. Die innerdeutsche Diskussion braucht historisch wie geographisch erweiterte Perspektiven dringlicher als den Streit um pädagogische Terminologie. Sie kann sich dabei stützen auf 50 Jahre Erfah-

rung mit internationalen Schulnetzwerken wie den heute rund 6.000 UNESCO-Projekt-Schulen. Seit mehr als 20 Jahren gibt es Erfahrungen mit dem Versuch, ganze Bildungssysteme auf die Anforderungen einer multikulturellen Gesellschaft auszurichten (USA, Kanada). Was haben solche Konzepte bisher bewirken können? Welche Erfahrungen sind aus der Sicht der UNESCO und anderer internationaler Organisationen zu berichten, welche Probleme aufgetreten? Was können wir für die deutsche Diskussion daraus lernen?

■ *Traugott Schöffthaler, Generalsekretär der Deutschen UNESCO-Kommission:*

#### **Vom additiven Wertkonsens zur Bildung für das 21. Jahrhundert – Die internationale Entstehungsgeschichte des Globalen Lernens**

Mit der abschließenden Beratung eines mehrjährigen Projekts zur Erneuerung der staatsbürgerlichen Erziehung (*Education for Democratic Citizenship*) durch die Bildungsministerkonferenz des Europarates im Oktober 2000 in Krakau gehen drei Jahrzehnte internationaler Bemühungen um Modernisierung der Bildung durch Aktualisierung von Zielen, Zwecken und Methoden von Bildung und Erziehung zu Ende. Begonnen hat dieser Prozess mit Debatten der 60er und frühen 70er Jahre, die 1974 zu einem damals überraschenden Konsens der Regierungen aller UNESCO-Mitgliedstaaten führten. Der Konsens war eine Addition von Zielen, die in der Zeit des Kalten Krieges gleichzeitig die Funktion ideologischer Kampfbegriffe hatten: »Empfehlung über die Erziehung zu internationaler Verständigung und Zusammenarbeit und zum Frieden in der Welt sowie die Erziehung zur Achtung der Menschenrechte und Grundfreiheiten«. Die Jahrzehnte dazwischen waren gesättigt mit Definitionsarbeit mehrerer Generationen von Ministerialbeamten und Pädagogen, Wissenschaftlern und Praktikern. Schon 1974 hat die UNESCO für den Alltagsgebrauch die Kurzform »internationale Erziehung« gewählt, um ein Kernproblem zu bezeichnen: Nahezu alle Bildungssysteme haben ihre Wurzeln im Selbstverständnis von Nationalstaaten und deren Anspruch auf Definitionsmacht bei der Sozialisierung ihrer Subjekte. Dagegen hatten »Internationali-

sten« immer einen schweren Stand. Der in den letzten zehn Jahren zunehmend in den Vordergrund gerückte Begriff des »Globalen Lernens« eignet sich für die dringend erforderliche Synthese schon wegen seiner Konnotation mit »Globalisierung«. Selbst die am meisten auf Abgrenzung bedachten Regime appellieren an die internationale Gemeinschaft, wenn irgendwo im System der Vereinten Nationen über die Bewältigung der Auswirkungen von Globalisierung diskutiert wird. Den Windschatten dieser Konstellation haben zwei Weltkommissionen genutzt, um Pluralismus als Bildungsziel konsensfähig zu machen. Die fast überall in der Welt als Bedrohung empfundene Gefahr der Vereinheitlichung der Lebensweise erhebt Vielfalt zum grenzübergreifenden Wert. Diese Chance gilt es zu nutzen. Sie würde leichtfertig vertan, wenn der Begriff »Globales Lernen« zum Spielball neuerlichen Definitionsgerangels würde. Es geht um ein offenes Konzept, in das alle wichtigen neuen Ziele, Zwecke und Methoden von Bildung und Erziehung integriert werden können, die in den letzten drei Jahrzehnten formuliert und erprobt wurden. Als Konzept umfasst Globales Lernen auch die wichtigsten Paradigmenwechsel der letzten Jahrzehnte: vom Lehren zum Lernen, von der biografisch abgrenzbaren Bildungs- und Ausbildungsphase zum lebensbegleitenden Lernen, vom Kanon der Lehrbücher zur Globalisierung der Wissensressourcen.

Ich schlage daher vor, das Bemühen um Begriffsklärung von Globalem Lernen einzustellen. Es ist wichtiger, den in Jahrzehnten aufgehäuften Berg neuer Ziele, Zwecke und Methoden mit Orientierungsmarken zu versehen und Anregungen dort abzuholen, wo neue Erfahrungen gemacht wurden. Globales Lernen ist die Entwicklung und lebensbegleitende Nutzung der menschlichen Ressource Lernfähigkeit. Das »Globale« am Lernen ist sein Umfeld, das von keinem noch so weit entwickelten nationalen Bildungskanon mehr erfasst werden kann. Wir brauchen keine neuen Begriffsdefinitionen, sollten aber täglich den Perspektivenwechsel zwischen dem eigenen Erfahrungsraum und den Erfahrungsräumen anderer Menschen auf unserem Globus versuchen.

### **Die Akkumulation neuer Bildungsziele und Methoden**

Die Verfassung der UNESCO aus dem Jahr 1945 formuliert »Erziehung zur Gerechtigkeit, zur Freiheit und zum Frieden« als globale Bildungsziele. Sie gelten als »heilige Verpflichtung, die alle Völker im Geiste gegenseitiger Hilfsbereitschaft und Anteilnahme erfüllen müssen«. Als eine der Ursachen des Zweiten Weltkriegs gilt die Verbreitung der Lehre eines unterschiedlichen Wertes von Menschen und Rassen »unter Ausnutzung von Unwissenheit und Vorurteilen«. Deshalb zählt die Verfassung eine Reihe weiterer Aufträge an moderne Bildungssysteme auf: die Achtung der Menschenrechte und Grundfreiheiten, Völkerverständigung durch verbesserten Austausch von Informationen und Personen, Chancengleichheit und neue »Erziehungsmethoden, die am besten geeignet sind, die Jugend der ganzen Welt auf die Verantwortlichkeiten freier Menschen vorzubereiten«.

Die beiden ersten Jahrzehnte des Kalten Krieges haben eine Präzisierung dieses umfassenden Modernisierungsprogramms verhindert. In dieser bleiernen Zeit schlugen auch alle Bemühungen fehl, die 1948 von der UNO-Generalversammlung verabschiedete Allgemeine Erklärung der Menschenrechte durch weitere Abkommen zu operationalisieren. Bei den Menschenrechten gelang der Durchbruch 1966 mit der Verabschiedung der großen Pakte über wirtschaftliche und soziale, politische und kulturelle Rechte. Bei der Bildung dauerte es bis zum Jahr 1974, als die UNESCO-Generalkonferenz sich nach jahrelangen Debatten auf eine detaillierte »Empfehlung zur internationalen Erziehung« einigte. Im Tauwetter zwischen West und Ost war das jetzt möglich. Unter Hinzufügung des Grundsatzes der friedlichen Koexistenz zwischen unterschiedlichen sozialen und politischen Systemen wurden die Prinzipien aus dem Jahr 1945 bekräftigt. Die 45 Artikel umfassende Empfehlung enthält bereits fast alle

Elemente, die heute unter dem Stichwort »Globales Lernen« in immer wieder neuen Varianten thematisiert werden. Zu den »Grundprinzipien« gehören die »Einführung der internationalen Dimension und globaler Sichtweisen auf allen Bildungsebenen und in allen Bildungsformen« ebenso wie das »Bewusstsein für die wachsende gegenseitige Abhängigkeit zwischen Völkern und Nationen der Welt«, aber auch methodische Prinzipien des Projektunterrichts wie »die Verknüpfung von Lernen, Ausbildung, Information und Aktion«, die Vermittlung von sozialer Verantwortung und Solidarität, kritische Bewertung von Problemen im eigenen Land und im internationalen Kontext, Gruppenarbeit und freie Diskussion. Der ganze Text ist weitgehend eine Addition von Zielen, die damals im Westen und im Osten jeweils besonders hochgehalten wurden. Ein Beispiel: Unter der Überschrift »ethische und staatsbürgerliche Fragen« stehen als Empfehlungen Nr. 15 und 16 nebeneinander die beiden folgenden Sätze: »Ein Schwerpunkt der Erziehung soll die Frage nach den wirklichen Interessen der Völker sein, die mit den Interessen solcher Gruppen unvereinbar sind, die wirtschaftliche oder Machtmonopole innehaben und sie zur Ausbeutung und zur Kriegshetze einsetzen.« Und: »Die Mitbestimmung von Schülern und Studenten bei der Organisation ihrer Lernbedingungen und ihrer Bildungseinrichtungen ist schon in sich selbst ein Element staatsbürgerlicher Bildung und somit ein wichtiger Faktor der internationalen Erziehung.« Derart krasse Addition unverbundener Orientierungen lädt natürlich zum selektiven Lesen und damit zur faktischen Aufkündigung des Konsenses ein. Um so wichtiger war es, dass schon damals stellenweise die Synthese gelungen ist. So einigten sich die Regierungsdelegationen auf einen Katalog von sieben Weltproblemen, zu deren Lösung junge Menschen durch bessere – interdisziplinär angelegte – Bildung befähigt werden sollten. Der Katalog umfasst, unterschiedlich detailliert, die folgenden Themen: Gleichberechtigung und Selbstbestimmungsrecht der Völker; Kriegursachen und Voraussetzungen für die Erhaltung des Friedens; Menschenrechte, Rassismus und Kampf gegen Diskriminierung – die Rechte von Flüchtlingen werden besonders genannt; weltweite Wirtschaftsbeziehungen, Kolonialismus, soziale Entwicklung und Gerechtigkeit; Umweltverschmutzung und Erhaltung natürlicher Ressourcen; Bewahrung des kulturellen Erbes der Menschheit; und schließlich die Aufgaben des Systems der Vereinten Nationen bei der Bewältigung dieser Probleme.

Mehr als die Hälfte der 45 Empfehlungen enthalten das, was wir heute einen Katalog von »best practices« nennen würden, methodische und praktische Hinweise zur Umsetzung der Prinzipien und Verwirklichung der Ziele. Immer wieder findet sich hier die Forderung nach



»Vermittlung globaler Sichtweisen« quer durch alle Stufen des Bildungssystems, aber auch in der außerschulischen Bildung und in der Perspektive des lebenslangen Lernens. Für die Lehrerbildung werden fachübergreifende Ausbildungsgänge und Intensivkurse in der Vielfalt pädagogischer Methoden empfohlen. Lehrer sollen nicht nur »ein fachübergreifendes Grundwissen über Weltprobleme und Fragen der internationalen Zusammenarbeit« erwerben, sondern »gleichzeitig auch an Problemlösungen arbeiten«. Die Lehr- und Lernmaterialien sollen das »Denken in globalen Zusammenhängen« fördern, Medienerziehung soll »den Schülern dabei helfen, die von den Massenmedien verbreiteten Informationen selektiv aufzunehmen und kritisch zu bewerten«.

20 Jahre nach Verabschiedung der Empfehlung zur »internationalen Erziehung« hatte die UNESCO-Generalkonferenz die Frage einer Revision der Empfehlung aus dem Jahr 1974 zu entscheiden. Auf Antrag des vereinigten Deutschland und einer Reihe anderer Staaten aus Ost und West, Nord und Süd beschloss die Konferenz, den alten Text als Dokument eines unter schwierigen Bedingungen erreichten Konsens intakt und damit weiter in Geltung zu lassen. Das bedeutet zum Beispiel, dass alle Mitgliedstaaten die Pflicht haben, alle sechs Jahre über die Umsetzung zu berichten. Diese Berichte werden in Publikationen der UNESCO ausgewertet. Eine Synthese gibt beispielsweise der »UNESCO-Weltbildungsbericht 1995«, der ein eigenes Kapitel zum Thema »Frieden, Achtung der Menschenrechte und demokratische Praxis als Bildungsziele« enthält.

Anstelle einer Neufassung der Empfehlung von 1974 verabschiedete die UNESCO-Generalkonferenz einen »Integrierten Rahmenaktionsplan zur Erziehung für Frieden, Menschenrechte und Demokratie«. Der Aktionsplan verbindet behutsam modernisierte Terminologie mit der Einführung der in den 80er und frühen 90er Jahren neu entstandenen Konsensformeln mit weltweitem Geltungsanspruch. So fügt Abschnitt 8 das Leitbild »Bürger einer pluralistischen Gesellschaft und einer multikulturellen Welt« in den Lernzielkatalog Frieden, Freundschaft und Solidarität zwischen Menschen und Völkern ein. Die Achtung des kulturellen Erbes und der Umweltschutz finden zusammen im Konzept einer langfristig tragfähigen, nachhaltigen Entwicklung. Weitere Synthesen versucht der Aktionsplan mit der Forderung neuer Programme für Lesen, Ausdrucksfähigkeit und Fremdsprachenunterricht, Prävention gegen das Schulversagen und für eine demokratische Schulverwaltung. Die Friedensthematik wird ergänzt um die Förderung der Fähigkeit zur gewaltlosen Konfliktlösung und um die historische Vertiefung des Sexismus-Problems. Das Ziel der kritischen Bewertung von Medieninformationen wird ergänzt um das der

kritischen Mediennutzung – also umfassende Medienkompetenz. Weitere Rahmenvorgaben richten sich auf die Entwicklung von internationalen Netzwerken im Zusammenwirken von zwischenstaatlichen und Nichtregierungsorganisationen.

Die Selbstbescheidung der UNESCO auf Formulierung eines neuen Aktionsrahmens ist der Einstieg in das Verständnis des Globalen Lernens als offenes Konzept. Der Rahmen grenzt andere normative Dokumente bewusst nicht aus, sondern lädt ein, über der Vielfalt einzelner Bildungsziele und pädagogischer Methoden den Blick aufs Ganze nicht zu verlieren. Deshalb hat die UNESCO-Generalkonferenz ohne Anspruch auf Vollständigkeit auch empfohlen, eine Reihe weiterer Empfehlungen, Deklarationen und Aktionspläne in die Bemühungen um eine umfassende Erneuerung des Bildungswesens zu integrieren – die Agenda 21 ebenso wie den 1993 verabschiedeten Weltaktionsplan für Menschenrechtserziehung, die Deklaration zum Internationalen Jahr für Toleranz 1995 ebenso wie andere Erklärungen und Aktionspläne der Vereinten Nationen zum Thema, zuletzt den Aktionsplan zum Internationalen Jahr 2000 für eine Kultur des Friedens und die anschließende Dekade für Frieden und Gewaltlosigkeit für die Kinder dieser Welt.

### **Der Beitrag der Weltkommissionen »Bildung im 21. Jahrhundert« und »Kultur und Entwicklung«**

Einen Qualitätssprung auf dem Weg zu einem international konsensfähigen Konzept des Globalen Lernens markieren die in den Jahren 1995 und 1996 beinahe zeitgleich veröffentlichten Berichte der Weltkommissionen »Bildung im 21. Jahrhundert« unter Leitung des ehemaligen Präsidenten der Europäischen Kommission Jacques Delors und »Kultur und Entwicklung« unter Leitung des ehemaligen UNO-Generalsekretärs Javier Pérez de Cuéllar. Unabhängig voneinander und gestützt auf ganz unterschiedliche wissenschaftliche und Erfahrungsressourcen kommen beide Berichte zu überraschend konvergenten Analysen und Schlussfolgerungen. Der Pérez-Report geht den Ursachen der zahlreichen bewaffneten Konflikte nach dem Ende des Kalten Krieges nach und stellt fest, welche Funktion dabei die internationalen Diskriminierungsverbote haben für Unterschiede der Sprache, kulturellen oder sozialen Herkunft, Religion oder anderer Überzeugung und politischer Meinung, Hautfarbe, Geschlecht, Rassenvorurteile. Anders als der *mainstream* der aufklärerischen Tradition verfällt der Report jedoch an kaum einer Stelle in moralische Appelle an den Universalismus der Menschenrechte, sondern analysiert nach mehreren Seiten. So spricht er vom »Narzissmus der kleinen Unterschiede«, mit dem Konfliktparteien beim Kampf

um knappe Ressourcen immer wieder die Motivation ihrer Anhänger zur gewalttätigen Konfliktaustragung anfeuern. Gleichzeitig geht er hart ins Gericht mit jenen, die unter Berufung auf angeblich universelle abendländische Werte Interessenpolitik im globalen Maßstab kassieren. Der Bericht mit dem programmatischen Titel »Unsere kreative Vielfalt« ist ein flammendes Plädoyer für die Erhaltung des überkommenen Pluralismus kultureller Orientierungen, aber gleichzeitig für die Wahlfreiheit des einzelnen, der nicht zum Gefangenen kultureller Überlieferungen werden dürfe. An alte wie neue Nationalstaaten ergeht die Aufforderung, den Begriff der Nation von allen Konnotationen ethnischer, sprachlicher oder kultureller Exklusivität und Homogenität zu lösen. Folgerichtig geht der Pérez-Report über sein Mandat hinaus und widmet ein ganzes Kapitel der Situation von Kindern und Jugendlichen. Er plädiert für eine in jeder Hinsicht traditionskritische und in diesem Sinne traditionsbewußte Erziehung zum Leben in der multikulturellen Welt des 21. Jahrhunderts. Der Pérez-Bericht vollzieht den Paradigmenwechsel vom Lehren zum Lernen: Es sei falsch, das Bildungssystem als Transmissionsinstanz für staatlich fixierte Lehrplaninhalte zu betreiben. »Kinder sind die Träger kultureller Traditionen, die sie mit früheren Generationen verbinden und die sie unablässig neu interpretieren und an ihre eigenen Bedürfnisse anpassen müssen, um damit die Grundlage für künftige kulturelle Innovation zu schaffen« (Pérez S. 164).

Der Delors-Bericht begnügt sich mit vergleichsweise knappen Analysen des Wandels von der lokalen Gemeinschaft zur Weltgesellschaft und vom sozialen Zusammenhang zur demokratischen Partizipation, um dann gleich zu den Bildungszielen zu kommen. Sein programmatischer Titel »Lernfähigkeit: Unser verborgener Reichtum« definiert Bildung als ein Ganzes, das von vier Lernsäulen getragen wird: Lernen, Wissen zu erwerben; Lernen zu handeln; Lernen für das Leben und – als Synthese – Zusammenleben lernen in einer multikulturellen Welt. Wie schon beim Pérez-Bericht steht im Mittelpunkt aller Aufforderungen an pädagogische Akteure die kulturelle Vielfalt, Delors spricht hier bewusst von einer »Erziehung zum Pluralismus«, gemeint als Aufforderung an alle Akteure im Sozialisationsprozess, den Lernenden beim Einüben des Perspektivenwechsels zu helfen. Delors fordert die Ermunterung kindlicher Neugier, im naturwissenschaftlichen ebenso wie im Geschichts- und Sozialkundeunterricht: »Es sollte...die Rolle der Schule sein, jungen Menschen die historischen, kulturellen oder religiösen Hintergründe der verschiedenen Ideologien zu erklären, die um ihre Aufmerksamkeit kämpfen.« (Delors S. 49) Der Delors-Bericht fordert Vermittlung von Pluralismus im Sinne einer aktiven Toleranz, die auf Interesse, Respekt

und Wertschätzung anderer Menschen und Kulturen basiert.

## Internationale Erfahrungen und Projekte

Die Entstehungsgeschichte des Globalen Lernens als offenes Konzept hat sich natürlich nicht losgelöst von immer wieder neuen pädagogischen Erfahrungen ereignet. Die beiden genannten Berichte der Weltkommissionen und der UNESCO-Weltbildungsbericht 1995 greifen auf zahlreiche gute Praxisbeispiele zurück. Eine weitere Übersicht ist zu erwarten von der Veröffentlichung des Europaratsberichts zur Erneuerung der staatsbürgerlichen Bildung.

Ich beschränke mich daher an dieser Stelle auf die kurze Vorstellung einiger typischer Projekte und Erfahrungen, die ich für besonders tragfähig halte:

Die UNESCO hat schon im Jahr 1953 das weltweite Netzwerk der UNESCO-Projekt-Schulen ins Leben gerufen. Es hat in schwierigen Zeiten Schulen aus der ganzen Welt unter einem Dach zusammengebracht und erfreut sich auch heute noch steigender Nachfrage. Mehr als 6.000 Schulen aller Stufen in über 140 Ländern stellen sich der Herausforderung, über alle Grenzen hinweg globale Lerngemeinschaften aufzubauen. Die deutschen UNESCO-Projektschulen engagieren sich von Beginn an für das Ziel, internationalen Austausch anspruchsvoller zu gestalten als durch Planung von Klassenreisen in möglichst attraktive Länder. Dabei sind Ideen entstanden, die ebenso einfach und kreativ wie die folgende sind: Eine bayerische Berufsschule beschließt, die geplante Reise zur türkischen Partnerschule erst dann zu unternehmen, wenn ein Jahr Unterricht über den Islam und türkisch-osmanische Geschichte geschafft ist. Gleiches tut die Partnerschule mit der Aufnahme der Themen Christentum, deutsche und mitteleuropäische Geschichte in den Unterricht. Die Besonderheit des Vorhabens liegt in der Idee, die benutzten Unterrichtsmaterialien in die jeweils andere Sprache zu übersetzen und der Partnerschule mit der Bitte um Kommentar zu schicken. Die Kommentare werden zu neuen Unterrichtsthemen. Reziproker interkultureller Dialog an der Basis dürfte die Qualität persönlicher Begegnungen erheblich anheben.

Im Zeitalter zunehmender Verfügbarkeit des Internet ergeben sich hier ganz neue Möglichkeiten des kooperativen Lernens ohne Grenzen. Auf Anregung der Deutschen UNESCO-Kommission erproben derzeit mehr als hundert Schulen in Deutschland, Spanien, Kuba und anderen lateinamerikanischen Ländern die Erarbeitung von Unterrichtsthemen im Dialog zwischen jeweils zwei bis drei Schulen über ein ganzes Schuljahr hinweg. Das Ganze läuft in spanischer Sprache und bringt Leben in

den Fremdsprachenunterricht an deutschen Schulen. Ich bin sicher, dass das bewusst für die deutschen Schulen eingebaute Handikap der Kommunikation in einer Fremdsprache weitere Wirkungen hat. Es ist inspiriert von Wolf Lepenies' programmatischer Aufforderung an die Deutschen, von einer Belehrungsgesellschaft zu einer Lerngesellschaft zu werden. Das gilt auch für das ambitionierte Projekt der internationalen Projektstage der Solidarität, das getragen wird vom Netzwerk der UNESCO-Projektschulen, jedoch betont offen für die Beteiligung aller anderen Interessenten ist. Es wurde ins Leben gerufen von einer Gruppe von Lehrerinnen und Lehrern des Bielefelder Oberstufenkollegs zum 10. Jahrestag der Katastrophe von Tschernobyl am 26. April 1996. Aus der Verbindung von Solidaritätsaktion und Projektunterricht ist heute ein offenes weltweites Schulnetz geworden, das Aktivitäten über ein ganzes Schuljahr in allen Weltregionen verbindet. 1998 war der 50. Jahrestag der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte das Thema, in diesem Jahr geht es um »Bildung für nachhaltige Entwicklung«. Mit der internationalen Koordination, heute zu einem erheblichen Teil über das Internet, hat die UNESCO erneut das Team am Oberstufenkolleg Bielefeld beauftragt. Als neues Element kommt eine UNESCO-Sommerschule hinzu, die das kooperative Lernen über Grenzen hinweg durch gemeinsame kreative Bildungsarbeit von Lehrern und Schülern ergänzt.

Ein anderes Projekt der UNESCO ist die Einrichtung eines »Bildungsservers« für die Länder des ehemaligen Jugoslawien in Sarajevo und Prishtina. Aus bitteren Erfahrungen selbst so mächtiger Institutionen wie der Weltbank und der EU mit dem Versuch, Schulbücher in der Region zu verbreiten, die dem Geist der Toleranz und Verständigung verpflichtet sind, entstand die Idee, in Zusammenarbeit mit örtlichen Nichtregierungsorganisationen Unterrichtsbausteine und Quellentexte in Serbisch, Kroatisch, Bosnisch und Albanisch über das Internet anzubieten. Seit März ist der Anfang mit Texten zum Thema Menschenrechte und Demokratie gemacht. Andere Themen werden folgen, so dass interessierte Lehrer und Lerner die Möglichkeit haben, das Schulbuchwissen aus dem Internet zu komplettieren. Solidaritätsaktionen wie die Einrichtung von Internet-Cafés im Kosovo, Computerspenden für bosnische Schulen und vor allem Lehrerfortbildungskurse stützen das Projekt ab.

Bei aller Begeisterung für die neuen Medien darf das Schulbuch nicht links liegen gelassen werden. Etwa gleichzeitig mit der Begründung des weltweiten Schulnetzwerks hat die UNESCO ihre Mitgliedstaaten immer wieder zu grenzüberschreitender Zusammenarbeit bei der Revision und Erneuerung der Schulbücher angeregt, insbesondere in den Fächern Geschichte, Geographie

und Sozialkunde. Für Deutschland hat die Einrichtung gemeinsamer Schulbuchkommissionen mit anderen Ländern einen erheblichen Beitrag zur Aussöhnung mit den ehemaligen Kriegsgegnern und den Opfern des nationalsozialistischen Systems geleistet und tut dies auch heute noch. Besondere Wirkungen haben die seit 30 Jahren laufenden Arbeiten der deutsch-polnischen Schulbuchkommissionen gespielt, die auf deutscher Seite ebenso wie eine Reihe anderer bilateraler Kommissionen vom Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung in Braunschweig koordiniert werden. Dabei ist die Einsicht bei allen Beteiligten gewachsen, dass Globales Lernen nicht in erster Linie durch Harmonisierung der Lehrbücher auf eine europäische oder weltweite Sichtweise gefördert wird. Es ist fast noch wichtiger, die historisch und kulturell gewachsenen unterschiedlichen Perspektiven wahrzunehmen und ihren Ursachen nachzugehen. Dass heutige Schulbücher so großen Wert auf Quellentexte unterschiedlicher Provenienz legen, ist ein wichtiges Ergebnis internationaler Schulbuchkooperation. Das Erschrecken über die Ursachen, den Verlauf und die Folgen der Kriege im ehemaligen Jugoslawien hat die UNESCO dazu motiviert, im September 1999 staatliche Lehrplan-gestalter, Schulbuchautoren und Pädagogen aus allen Staaten Südosteuropas zu einer Konferenz nach Visby einzuladen. In der Ruhe der schwedischen Insel Gotland haben sich wider Erwarten alle Teilnehmer auf gemeinsame Zielsetzungen für die »Entmilitarisierung« ihrer Schulbücher geeinigt. Im Mittelpunkt stehen die Förderung der Multiperspektivität durch Präsentation unterschiedlicher Quellentexte ohne vorgefertigte Interpretation, die Vermittlung der Handlungsperspektiven historischer und gegenwärtiger Akteure und die Forderung nach erweiterten Auswahlmöglichkeiten unter Lehr- und Lernmaterialien. Alle Länder, die internationale Schulbuchkommissionen eingerichtet haben, sind aufgefordert, ihre Erfahrungen mit den Ländern Südosteuropas zu teilen. So ehrenvoll derartige Bitten an deutsche Adressaten sind, sollte dieser Austausch doch vorrangig auf der neutralen Plattform internationaler Organisationen wie der UNESCO und des Europarates organisiert werden. Deutschland ist noch nicht angekommen auf dem Weg von einer Belehrungs- zu einer Lerngesellschaft. Die Deutsche UNESCO-Kommission verbindet deshalb die Beantwortung von Anfragen nach Beratung für israelisch-palästinensische Schulbuchforschung oder bei der Lösung der Schulbuchfragen in Ostasien oder in Afrika mit dem Vorschlag, das gemeinsame Engagement unter dem Dach der UNESCO zu verstärken.

## Globalisierung gestalten

Die Akkumulation neuer Bildungsziele in den letzten drei Jahrzehnten stand unter erheblichem Wertestress. Nahezu alle Bildungsziele von der UNESCO-Empfehlung zur internationalen Erziehung 1974 bis zum Europaratskonzept einer Erziehung demokratischer Staatsbürger im Jahr 2000 sind nicht nur aus der Kritik überholter Bildungskonzepte inspiriert, sondern aus der Erwartung, mit besserer Bildung auch etwas zur Verbesserung der Gesellschaft und der Welt insgesamt tun zu können. In der Praxis hatte dies erheblich überschüssende Erwartungen an alle Akteure im Bildungsprozess zur Folge. Wer Frieden, Menschenrechte oder Nord-Süd-Beziehungen im Unterricht thematisierte, verstand sich selbst oder wurde von anderen verstanden als Akteur bei der Schaffung friedlicherer oder gerechterer Verhältnisse in der Welt. Daraus ist viel Frustration erwachsen, hat sich doch die Welt nicht in gleichem Maße friedlicher, toleranter und gerechter entwickelt, in dem diese Ziele im Unterricht thematisiert wurden.

Das Konzept Globalen Lernens sollte daher nicht dem gleichen Wertestress ausgesetzt werden wie seine Vorgänger. So wie es guten und schlechten Unterricht nahezu unabhängig von der Thematisierung von Bildungszielen immer schon gegeben hat, wird es auch gutes und schlechtes Globales Lernen geben. Das Konzept des Globalen Lernens wäre nicht mehr hinreichend offen und synthesefähig, wenn es zu stark belastet würde mit dem Anspruch des Gutmenschentums. Ich halte es für ausreichend, die Ziele des Globalen Lernens auf der Ebene zu bestimmen, auf der es um das Handlungspotenzial geht. Es erscheint einleuchtend, dass die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel, zur Multiperspektivität, zur Akzeptanz von oder gar Neugier auf Meinungen, Werte oder Traditionen anderer Menschen, die sich mit den Zielen Pluralismus und Vielfalt verbindet, mehr Handlungspotenzial erschließt als reine Wissensakkumulation. Entlastung vom Wertestress könnte die betont sachliche Vermittlung des Themas Menschenrechte bringen. Es gibt rund 60 internationale Vereinbarungen über Menschenrechte und Grundfreiheiten. Ausweislich der Feststellungen der jeweils zuständigen, zumeist im Bereich der Vereinten Nationen angesiedelten Vertragskörperschaften gibt es keinen Staat, der für sich in Anspruch nehmen könnte, alle diese Vereinbarungen mustergültig umgesetzt zu haben.

## Literatur:

Allgemein im Internet: [www.unesco.org](http://www.unesco.org); [www.unesco.de](http://www.unesco.de);  
[www.ups-schulen.de](http://www.ups-schulen.de)  
Falk BLOECH, Klaus-Dieter LENZEN, Petra NOWOTNY, Gottfried STROBL und Felix WINTER (Hg.): Projekttag Tscher-

Auf Vorschlag der Deutschen UNESCO-Kommission wird die Bundesregierung demnächst alle ihre Berichte an diese internationalen Gremien und deren Kommentare hierzu veröffentlichen und diese Informationen laufend aktualisieren. Das schafft neue Möglichkeiten zum Globalen Lernen und zur »kritischen Bewertung von Problemen im eigenen Land und im internationalen Rahmen« (1974er Empfehlung Nr. 5). Es fördert die Einsicht, dass es auf der einen Seite internationale Vereinbarungen über Ziele einer gerechteren und besseren Welt im Detail gibt, und dass es auf der anderen Seite beharrlicher Bemühungen im eigenen Land wie weltweit bedarf, um diesen Zielen ein Stück näher zu kommen. Die Aktionskomponente ist fundamental für Globales Lernen. Es wäre jedoch fatal, Globales Lernen deshalb zum Politikersatz zu stilisieren. Im Fall des Gelingens dürfen wir jedoch erwarten, dass auch die Fähigkeit zunimmt, die Spannung zwischen Zielen und Zielverwirklichung nicht nur auszuhalten, sondern in Handlungsenergie umzusetzen. »Globalisierung gestalten« könnte ein Rahmen sein, in dem solche Lernziele formulierbar sind. Wenn die Verbesserung der Welt nicht mehr in erster Linie als Folge freier Entscheidungen von Menschen guten Willens erwartet werden muss, sondern als Konsequenz aus der zunehmenden Dichte internationaler Vereinbarungen erwartet werden darf, mindert sich der Wertestress für Protagonisten des Globalen Lernens erheblich. Im Jahr 1945 wurde die UNESCO gegründet als Staatenorganisation mit dem Auftrag, durch Förderung der internationalen Zusammenarbeit in Bildung, Wissenschaft, Kultur und Kommunikation zum Frieden und zur internationalen Sicherheit beizutragen. Zu diesem Auftrag gehört, das dabei wachsende Vertrauenskapital in internationale Vereinbarungen über Standards, gemeinsame Ziele und Verpflichtungen umzumünzen. Ich erhoffe mir von der Bildungsministerkonferenz des Europarats im Oktober 2000, dass sie beiden Dimensionen einer *Education for Democratic Citizenship* Auftrieb gibt: der weiteren Durchsetzung des Konzepts Globalen Lernens ebenso wie der Gestaltung der Globalisierung durch Staatsbürger, die ihre Regierungen zu mehr Engagement in den Vereinten Nationen drängen – nicht aus vermeintlich altruistischen Motiven, sondern aus vermehrter Einsicht in globale Zusammenhänge, die wir als Folge gelingenden Globalen Lernens erwarten dürfen.

nobyl. Internationale Schulkooperation zu einem Schlüsselproblem. Weinheim und Basel: Beltz 1999  
DELORS 1996: Lernfähigkeit: Unser verborgener Reichtum. Bericht der Weltkommission Bildung für das 21. Jahrhun-

- dert (Präsident: Jacques Delors). Engl.-frz. Original 1996  
Paris: UNESCO. Dt.: Neuwied-Berlin: Luchterhand 1997
- DISARMING HISTORY. International Conference on Combating Stereotypes and Prejudices in History-Textbooks of South-East Europe, Visby, Gotland (Sweden), 23–25 September 1999, Report:  
[www.marebalticum.com/disarminghistory](http://www.marebalticum.com/disarminghistory)
- Europäisches Universitätszentrum für Friedensstudien,  
Deutsche UNESCO-Kommission, Österreichische  
UNESCO-Kommission (Hg.): Erziehung für Frieden,  
Menschenrechte und Demokratie im UNESCO-Kontext.  
Sammelband ausgewählter Dokumente und Materialien,  
Bonn: DUK 1997 (*enthält u.a. die 1974er Empfehlung und  
den Rahmenaktionsplan von 1995 der UNESCO*)
- Klaus HÜFNER und Wolfgang REUTHER (Hg.): UNESCO-  
Handbuch. Neuwied-Berlin: Luchterhand 1996
- PEREZ 1995: Our Creative Diversity. Report of the World  
Commission on Culture and Development. (President:  
Javier Pérez de Cuéllar). Paris: UNESCO and Oxford&IBH  
Publishing. <sup>1</sup>1995, <sup>2</sup>rev. 1996
- UNESCO-Weltbildungsbericht 1995. Bonn: Deutsche  
UNESCO-Kommission 1996
- UNESCO, Georg-Eckert-Institute for international Textbook  
Research, German Commission for UNESCO: Guidelines  
and Criteria for the Development, Evaluation and Revi-  
sion of Curricula, Textbooks and other Educational Mate-  
rials in International Education in Order to Promote an  
International Dimension in Education. Paris: UNESCO  
(ED/ECS/HCI) 1992 (dreisprachig englisch, französisch,  
spanisch)

*Dieser Aufsatz ist erstmals erschienen in der »Zeitschrift  
für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik« (ZEP) 23. Jahrgang Heft 3/2000.*

## ■ Programmforum III

# Acht Jahre nach Rio: Stand von Umwelt und Entwicklung in der Bildungsarbeit der Bundesrepublik Deutschland

Die Staatengemeinschaft hat sich 1992 in Rio de Janeiro auf den Leitgedanken einer an Nachhaltigkeit und Zukunftsfähigkeit orientierten Entwicklung festgelegt. Bildung wurde als unerlässliche Voraussetzung für die Förderung einer nachhaltigen Entwicklung deklariert. Dieser Bildungsauftrag ist auch an die industrialisierten Staaten

des Nordens gerichtet. Wie ist der Stand der umwelt- und entwicklungsbezogenen Bildungsarbeit in der Bundesrepublik Deutschland acht Jahre nach Rio und wie das Verhältnis zwischen diesen beiden tragenden Säulen einer »Bildung für eine nachhaltige Entwicklung«?

■ Dr. Norbert Reichel, Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft

und Forschung Nordrhein-Westfalen:

## Auf dem Weg zur nachhaltigen Entwicklung? – Einige Anmerkungen zu einem Leitbild der aktuellen Bildungsoffensive(n)

»Globales Lernen«, »Globalisierung«, »Global Village« – man könnte meinen, alles, was wir heute denken und tun, gehe nur noch in hochkomplexen und für den Einzelnen nicht mehr durchschaubaren internationalen Abstimmungsprozessen auf. Ich stimme dem nicht zu. Sicherlich: Lernen braucht eine globale Perspektive, sonst bleibt das Gelernte provinziell und weltfremd. Aber der alte Spruch »Global lernen, lokal handeln« bleibt richtig. Wer immer nur auf die großen globalen Signale wartet, wird die Welt nicht verändern. Also fangen wir hier an, in einem Industrieland, das in gewisser Hinsicht auch ein Entwicklungsland ist, oder besser formuliert: ein Transformationsland auf dem Weg zu einer nachhaltigen Entwicklung in einer (auch) internationalen Verantwortungsgemeinschaft.

### I. Wir haben eine neue Bildungsoffensive

Die Agenda 21 fordert eine neue Bildungsoffensive im Zeichen des Leitbildes der nachhaltigen Entwicklung. Nachhaltige Entwicklung ist heute nicht mehr nur das Mantra fortgeschrittener Umweltpolitik: Nachhaltige Entwicklung oder Nachhaltigkeit sind inzwischen Begriffe, die in fast allen wesentlichen Politikbereichen zitiert werden. Im Bildungsbereich tauchen sie immer dann auf, wenn die zurzeit in der Tat zunehmenden Anzeichen einer neuen Bildungsoffensive beschworen und zum Teil auch in die Tat umgesetzt werden. Einige wenige Dokumente seien stellvertretend für viele genannt:

- Das bildungspolitische Positionspapier der Bundesvereinigung der deutschen Arbeitgeberverbände »Schule in der modernen Leistungsgesellschaft«.
- Die Delphi-Studien zur Wissensgesellschaft und zur Zukunft der Bildung aus dem Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Der UNESCO- bzw. Delors-Bericht *Learning – The Treasure within*.

Die deutsche Übersetzung des Delors-Berichtes erschien ebenso wie die beiden anderen Dokumente 1998. Seitdem ist viel geschehen:

- Bildung steht auf fast jeder politischen Agenda ganz oben.
- Die Finanzmittel für Bildung bleiben in Bund und Ländern – ganz gegen den Trend – stabil und werden zum Teil sogar kräftig erhöht.
- In den Medien häufen sich die Berichte über Bildungsziele und neue Qualifizierungskonzepte, bildungspolitische Reformvorschläge, gute Beispiele aus der Praxis, Fragen der Bezüge zwischen Arbeitsmarkt und Bildungssystem.

### II. Drei aktuelle Schlagworte der Bildungsdebatte: Selbstständigkeit, Bildungspartnerschaften und Qualitätsentwicklung

Die aktuelle Bildungsdebatte unterscheidet sich von den Debatten der Bildungsreform der späten 60er und der frühen 70er Jahre. Damals verfolgte man in erster Linie ein quantitatives Ziel: höhere Bildungsbeteiligung für

alle. Man versuchte, dieses Ziel durch Strukturreformen zu erreichen. Gesamtschulen, Ganztagschulen, Gesamthochschulen, einphasige Lehrer- und Juristenausbildung trennten die Geister und führten in ihrer scharfen Polarität meines Erachtens auch mit zur Phase der Desillusion, die in der zweiten Hälfte der 70er Jahre mit dem sich ankündigenden Scheitern der Bildungsgesamtpläne und der Auflösung des Deutschen Bildungsrates begann.

Heute redet kaum noch jemand über grundsätzliche Strukturreformen im Bildungswesen. Mit Recht, denn das hat nur zu ideologischen Grabenkämpfen geführt. Wir thematisieren heute im wesentlichen drei Fragen:

- die Frage nach der Qualität von Bildungsinhalten und Bildungsabschlüssen,
- die Frage nach einer höheren Selbstständigkeit der Bildungsinstitutionen und
- die Öffnung der Bildungsinstitutionen für Partner aus Wirtschaft und Gesellschaft (im Sinne von Verantwortungspartnerschaften).

### III. Kurze Skizze eines Kerncurriculums

Eine zentrale Frage der aktuellen Bildungsoffensive(n) ist die Definition eines Kerncurriculums. Ich will mir nicht anmaßen in wenigen Sätzen ein Kerncurriculum zu formulieren. Dennoch glaube ich, dass die Konturen eines solchen Curriculums erscheinen, wenn man die Bildungsoffensive(n) in folgende vier Teilbereiche auffächert: Internationalität, Nachhaltige Entwicklung, Wissensgesellschaft, Zivilgesellschaft.

**Internationalität:** sie umfasst Phänomene wie Migration und Mobilität, europäische Einigung und Nord-Süd-Konflikte. Globales Lernen erfordert bestimmte Basisfertigkeiten wie beispielsweise das Verstehen anderer Kulturen und ihrer Interessen, das Sprechen und Verstehen anderer Sprachen. Ich halte es deshalb für wichtig, dass Kinder in der Schule sich so früh wie möglich mit Fremdsprachen beschäftigen. Aber nicht nur Fremdsprachen, auch historische, geografische, sozialwissenschaftliche Kenntnisse gehören dazu: es ist wichtig kulturelle Unterschiede wahrzunehmen. Drei Beispiele, die viel Einsicht und Toleranz bewirken können, vor allem, wenn Lehrerinnen und Lehrer ihre Schülerinnen und Schüler selbst danach forschen lassen:

- Die Schweden verlangen bei persönlichen Einladungen Pünktlichkeit auf die Minute, die Spanier und Italiener erwarten eine Verspätung. Die mitgebrachte Flasche Wein ist in Deutschland Standard, in Frankreich kann sie den Gastgeber völlig aus der Fassung bringen.
- Die Deutschen halten den Schutz der Wälder für eine der wichtigsten ökologischen Aufgaben, die Franzo-

sen hingegen den Schutz des bebauten Landes. Dahinter stecken auch unterschiedliche Ansichten darüber, was Natur sei.

- In China gilt das ungeschriebene Gesetz, dass Geschäftspartner bei ihrem ersten Treffen nicht über das Geschäft reden. Wer dagegen verstößt, ist draußen.

Wer also Kinder und Jugendliche auf eine globalisierte Welt vorbereiten will, muss ihnen auch solche Kenntnisse vermitteln.

**Nachhaltige Entwicklung:** die Renaissance dieses Begriffes aus der deutschen Forstwirtschaft gründet in der in den 80er Jahren weltweit gewachsenen Sensibilität für die Gefährdung unserer natürlichen Lebensgrundlagen. Heute diskutieren wir den Begriff in der Verbindung wirtschaftlicher, ökologischer und sozialer Verantwortung. Das Grundsatzprogramm der nachhaltigen Entwicklung, die Agenda 21, ist eben erheblich mehr als ein ökologisches Handlungskonzept. Sie ist im Kern so etwas wie ein Programm zur Stärkung der Zivilgesellschaft. An die Stelle von Verordnungen treten Zielvereinbarungen und Eigenverantwortung. Dazu gehören auch die Fähigkeiten zum Kompromiss und zum demokratischen Streit. Das hat viel mit der bereits in den Schulen zu vermittelnden Sprach- und Sozialkompetenz zu tun, aber auch mit der Bewertung natur- und sozialwissenschaftlicher Fakten, Meinungen und Wahrscheinlichkeiten. Zwei Beispiele aus der Schulpraxis:

- In dem internationalen Schulnetz GLOBE (= *Global Learning and Observations for the Benefit of the Environment*) erheben über 200 deutsche Schulen (davon etwa 50 aus Nordrhein-Westfalen) gemeinsam mit Schulen aus der ganzen Welt Umweltdaten, vergleichen sie miteinander und werten sie zum Teil auch gemeinsam mit Naturwissenschaftlern aus. Schülerinnen und Schüler lernen, dass und wie man über Bioindikatoren Fort- und Rückschritte in der nachhaltigen Entwicklung messen kann. Sie lernen aber auch, dass die Naturwissenschaften keine ewigen Wahrheiten verkünden.
- Im Mathematik-Unterricht kann man bei der Zinseszinsrechnung das Kreditwesen einschließlich gewisser Auswüchse thematisieren. Die Kinder und Jugendlichen holen entsprechende Angebote ein und analysieren sie. Daraus ist in einem Kamener Projekt beispielsweise eine Schuldnerberatung entstanden. Das Problem der Überschuldung von Entwicklungsländern lässt sich ebenso anschaulich vermitteln.

**Wissensgesellschaft:** Heinrich Heine empfahl jedem, der wissen wollte, wie es denn so sei im Leben, er möge sich zum deutschen Professor begeben. Der würde ihm das schon sagen. Aber auch Heinrich Heine ließ durchblicken, dass das sichere Wissen ab einem gewissen

Komplexitätsgrad gar nicht mehr so sicher sei. Wenn wir heute von der Wissensgesellschaft sprechen, denken wir das Unwissen, das Nicht-Wissen, das vorläufige Wissen, die vielen Wahrscheinlichkeiten und Unwägbarkeiten mit. Die so genannten Neuen Medien verschärfen dieses Problem nicht, sie machen es im Grunde nur sichtbar. Wenn wir dann fordern, jeder müsse lernen, mit der Komplexität der Wissensgesellschaft umzugehen und dann noch möglichst klare Entscheidungen für das persönliche und gesellschaftliche Handeln abzuleiten, überfordern wir uns alle. Die Delphi-Studien des Bundesministeriums für Bildung und Forschung warnen davor, aus der Verzweiflung vor der Komplexität der Wissensgesellschaft könne eine neue Sehnsucht nach (zu) einfachen Lösungen erwachsen. Also müssen wir bereits in der Schule den Umgang mit dem Wissen und dem Nicht-Wissen schulen. Und dies erfordert wiederum Orientierung im Dschungel der Komplexität unserer Welt.

**Zivilgesellschaft:** Orientierung ist die eine Seite, Gestaltung die andere. Die Komplexität der Wissensgesellschaft können wir nicht in Glaubenskriegen, sondern nur nach demokratischen Regeln bewältigen. Wenn wir ein Bildungsziel wie »bürgerschaftliches Engagement« formulieren würden, umfasst das Begriffe wie »Partizipation«, »Eigenverantwortung«, »Selbstständigkeit«, »Eigeninitiative«, »soziale Verantwortung« und »Chancengleichheit«. Wir können nicht davon ausgehen, dass in Zukunft alles in bester Harmonie von statten gehen könnte. Das war nie der Fall, und wird auch nie der Fall sein. Wir können aber bereits in der Schule dazu erziehen, dass Konflikte nach demokratischen Regeln gelöst werden. Wir können in der Schule erproben, wie Schülerinnen und Schüler für und in ihrer Schule Verantwortung übernehmen. Die Erfahrung lehrt: wir pflegen, was wir schätzen. Also sollten wir dazu erziehen, dass Kinder und Jugendliche auch ihre Schule schätzen. Konkrete Beispiele aus der Praxis bieten

- Schülerinnen und Schüler als Streitschlichter oder als Hausaufgabenhelfer im Schülerclub – beides boomt zurzeit,
- die vielen Schülerfirmen, die es inzwischen im Land gibt und
- das Dortmunder SUSI-Projekt, in dem Schülerinnen und Schüler die Verantwortung für Sicherheit und Sauberkeit in der Schule selbst übernehmen.

#### **IV. Drei Prinzipien: Selbstständigkeit, Eigeninitiative und Partnerschaft**

Das einführende Thesenpapier des VENRO-Kongresses »Bildung 21 – Lernen für eine gerechte und zukunftsfähige Entwicklung« schloss mit der Frage: »Welche bil-

dungspolitischen Entscheidungs- und Beratungsstrukturen brauchen wir für eine neue Bildungsoffensive?«

Ich will die Frage konkretisieren: wie schaffe ich ein Klima möglichst hoher Selbstständigkeit und Eigeninitiative in Verantwortung vor der Gesellschaft? Und welche Partner brauche ich dazu? Ich nenne vier Voraussetzungen für die Beantwortung dieser Fragen:

**Gestaltungskompetenz:** Wir müssen garantieren, dass die Ergebnisse der verschiedenen Bildungsgänge stimmen. Wer die Mindestanforderungen präzise beschreibt, schafft eine Atmosphäre der Verlässlichkeit. Die mit Schule notwendig verbundene Bewertung von Leistungen wird dann transparent. Andererseits besteht kein Sinn darin, auch all die verschiedenen Wege, die zum gleichen Ziel führen, vorzuschreiben. Hier stelle ich mir für die Schulen und Hochschulen möglichst viel Freiheit, also Gestaltungskompetenz vor. Alle Länder sind dabei, die Regelungsdichte für Schulen und Hochschulen auf das Notwendige zu beschränken. Das könnte auch in der Schule bis zur Hoheit über das eigene Personal- und Sachmittelbudget gehen (das ist einer der Kerngedanken des in der neuen nordrhein-westfälischen Koalitionsvereinbarung enthaltenen Projekts »NRW-Schule 21«). Vieles ist noch in der Erprobung, manches noch am Anfang, aber ich bin mir sicher: in zehn Jahren werden Schulen über erheblich mehr Gestaltungsräume verfügen als heute.

**Anreizsysteme:** wer Innovation und Leistung fördern will, muss hierfür Anreize setzen. Dies können finanzielle Mittel, Zeitbudgets und diverse Belohnungssysteme sein, sei es für die persönliche Entwicklung, sei es für die Durchführung neuer Projekte. Es gibt zurzeit einige Überlegungen, in Schulen und Hochschulen an die Stelle tradierter Regelbeförderungssysteme solche Anreize zu setzen. Auch das Lebenszeitbeamtenum ist bei diesen Konzepten kein Tabu. Anreize bei guter Leistung und Sanktionen bei schlechter Leistung müssen einander ergänzen. Bei der Projektfinanzierung hat sich das System der Anreizfinanzierung auch in der Schule inzwischen sehr bewährt. Wir haben in Nordrhein-Westfalen mit dem Programm GÖS (das ist ein Programm, das die Zusammenarbeit der Schule mit Partnern aus Kommune, Wirtschaft etc. fördert) und anderen Programmen zur Betreuung von Schulkindern außerhalb der Unterrichtszeit gute Beispiele, dass und wie das geht. Auch einige der bereits Mitte der 90er Jahre von der Bundesregierung eingeführten Forschungsprogramme folgen diesem Ansatz (z.B. BIOREGIO, EXIST).

**Verantwortungspartnerschaften:** Schulen und Hochschulen brauchen Partner. In den Hochschulen ist es schon immer üblich gewesen, sich mit Drittmitteln zu finanzieren. Dies ist heute auch für Schulen interessant.



Immer mehr Schulen entdecken die Möglichkeiten des Sponsorings durch Dritte. Sicherlich: die Finanzierung von Projekten durch Dritte ersetzt nicht die staatliche und kommunale Finanzierung von Schulen. Im Gegenteil: Verantwortungspartnerschaften verfolgen das Ziel, dass jeder Partner seinen Anteil voll und ganz erfüllt. Das oben schon erwähnte GÖS-Programm belegt, dass und wie die Einbeziehung des fachlichen Know-Hows Dritter die Qualität des Unterrichts erhöht.

## V. Wege aus dem Komplexitätsdilemma

Das Problem der Komplexität – man könnte die Probleme der Vielfalt und der Beschleunigung ergänzen, doch zähle ich diese eher zu den Symptomen der Komplexität – lässt sich mit den genannten Prinzipien nicht aus der Welt schaffen. Zu oft gehen zumindest die heimlichen Lehrpläne von der Voraussetzung aus, dass man das, was man lerne, auch in irgendeiner Form im Alltag in »richtiges« Handeln verwandeln könne. Zugrunde liegt dieser Annahme jedoch immer noch ein lineares Lernmodell.

Die Agenda 21 verlangt mehr. Wer ökologische oder entwicklungspolitische Themen lehrt oder lernt, gerät unweigerlich in ein Komplexitätsdilemma, dass sich letztlich als Entscheidungsdilemma manifestiert: Was stimmt denn jetzt eigentlich? Wird es auf der Erde wärmer oder nicht? Wer muss denn noch alles mitreden? Wen kann ich denn überhaupt noch draußen lassen? Was lehre ich? Was lohnt sich denn überhaupt zu lernen?

Wer entscheidet mag noch so sehr den Anspruch der Nachhaltigkeit, den der Partizipation, den der Internationalität oder den der Zivilgesellschaft hervorheben: die meisten – wenn nicht alle – Entscheidungen sind nicht mehr und nicht weniger als ein Als-Ob, weil im Grunde nie alle für eine diesen Ansprüchen gerechte Entscheidung notwendigen Informationen vorliegen. Ein Beispiel: um jede umweltpolitische Entscheidung und um jedes umweltbezogene Handeln lagern nach der Studie »Zukunftsfähiges Deutschland« des Wuppertal-Instituts rund 300 verschiedene Indikatoren, die wiederum Umweltschäden oder Umweltschutz, Beschäftigung oder Arbeitslosigkeit etc. implizieren.

Und in der Tat, wer sich mit egal welchem Thema der Modernität befasst, muss rational begründbare, ethisch verantwortbare und gleichzeitig der möglichen Risiken bewusste Entscheidungen treffen, ohne dass ihm irgendeine Wissenschaft die fertige Lösung frei Haus liefern könnte.

Als Lehrer kann ich diese Vielzahl von Faktoren und Risiken nicht überblicken, als Schüler erst recht nicht. Also muss ich Komplexität reduzieren. Wie dies gehen könnte, hat ein Projekt der OECD zwischen 1987 und 1994 er-

probt. Das Projekt mit dem gemäß dem »Zeitgeist« vor Rio noch sehr umweltbewegten Titel *Environment and School Initiatives* erfand das Schlagwort *Teaching Complexity*.

*Teaching Complexity* knüpft an einem in der politischen Bildung gängigen Ansatz an. Wer sich mit anderen Kulturen auseinandersetzen will, verfolgt in der politischen Bildung einen multiperspektivischen Ansatz. Der Unterricht initiiert geradezu Perspektivwechsel der Lehrenden und Lernenden, damit sie ihre eigenen Sichtweisen und Entscheidungen relativieren und so mehr Toleranz leben lernen.

*Teaching Complexity* geht darüber hinaus: Konsensbildung und die Gestaltung von konfliktträchtigen Prozessen bzw. der unmittelbare Umgang mit bestehenden und möglichen Konflikten werden wesentliches Thema von zukunftsfähiger Bildung im Sinne der Agenda 21. Wissensgesellschaft und Zivilgesellschaft sind kommunizierende Röhren. Und nachhaltige Entwicklung ist das Anwendungsfeld, in dem ich Gesellschaft entwerfe, verwirkliche, verändere. Ich schließe mich dabei gerne denen an, die den Begriff der *Education for sustainable development* als *Education on sustainable development* fassen. Erst wenn ich nachhaltige Entwicklung zum Gegenstand mache, d.h. als Anwendungsfeld begreife (*on*), kann ich die Perspektive (*for*) überhaupt eröffnen. Anders gesagt: Gestaltungskompetenz alleine reicht nicht aus. Sie mag als Ziel gelten, aber für das Lehren und Lernen muss ich erst die Gestaltungsräume erschließen, die ich vor Ort finden kann.

## VI. Gestaltungsräume

Zwei Beispiele sollen zeigen, wie ich Gestaltungsräume erschließen kann. Sie zeigen aber auch, wie viel Arbeit, Geduld und Ausdauer darin steckt, die Perspektive der nachhaltigen Entwicklung überhaupt zu erahnen. Ich nehme die Beispiele bewusst nicht aus Gymnasien. Denen mögen viele es noch als ersten zutrauen, Komplexität zu organisieren. Es geht auch in allen anderen Schulformen, nicht zuletzt in Grundschulen:

- Ein Lehrer der bayerischen Grundschule in Antholing baute Ende der 80er Jahre mit seinen Kindern einen Schulgarten. Dort konnte man auch einiges über die Geschichte des Getreideanbaus lernen. Und als dann die Kinder ihren Eltern sagten, dass Mohn und Kornrade in ein gesundes Kornfeld gehörten, gab es Krach: einige Bauern regten sich über das in der Schule Gelernte auf. Zehn Jahre später: mit Unterstützung der oberbayerischen Bezirksregierung konnte der Lehrer seine Arbeit fortsetzen und heute haben einige Bauern auf ökologischen Landbau umgestellt. Ein Ministerial-

beamter über die Voraussetzungen des Erfolgs: »Der Lehrer kannte seine Bauern.«

- Die Grundschule Dehne in Bad Oeynhausen bildet mit einer Hauptschule und drei Gesamtschulen ein Netzwerk zum ökologischen Schulbau. Dabei spielen lokale (westfälischer Fachwerkbau) und globale (afrikanischer Rundhüttenbau) Aspekte eine gleichermaßen wichtige Rolle. Was auf den ersten Blick weit hergeholt aussieht, findet sich in mehreren Fächern wieder: rationelle Energieverwendung, naturnah gestaltetes Schulumfeld, Gesundheitsförderung, interkulturelles Lernen. Die Grundschule ist mit ihrem Sachkundeunterricht sogar im Vorteil: das fächerübergreifende Lernen ist hier ohnehin Gegenstand des Fachs. Aber auch die anderen Schulformen organisieren die Zusammenarbeit der Lehrenden. Interessant an der Schule ist der Ansatz, verschiedene Aspekte des Schulprogramms (von der Ganztagsbetreuung über die Integration von Aussiedlerkindern bis hin zum naturnahen Schulgelände) zu integrieren und so die sozialen und ökologischen Aspekte der Agenda 21 mit einer globalen Perspektive zu verbinden. Der Kern ist hier eben nicht mehr allein das ökologische Schulumfeld; Kern ist der multiperspektivische Ansatz in zwei in sich und in ihren Interaktionen komplexen Kulturen.

Ich erhebe nicht den Anspruch, alles komplett dargestellt zu haben (auch diese Projekte sind komplex). Für beide Beispiele gibt es inzwischen eine Fülle weiterer Beispiele. Das nordrhein-westfälische GÖS-Programm unterstützt Schulen dabei, Gestaltungsräume zu entdecken und für den Unterricht zu nutzen. Seit 1996 wurden an 2.300 Schulen (es gibt in NRW etwa 6.800) über 3.800 Projekte gefördert (wer mehr Informationen will, schaut nach unter [www.learn-line.nrw.de/angebote/goes](http://www.learn-line.nrw.de/angebote/goes)). Und die Agenda 21 spielt in den meisten Projekten eine tragende Rolle. Dabei ist es relativ gleichgültig, ob sich die Schulen der Agenda 21 von der traditionellen Umweltseite oder von zivilgesellschaftlichen Ansätzen (es gibt einen Förderbereich »Gemeinwesen und soziale Verantwortung«) oder von der Seite des interkulturellen Lernens (z.B. über eine Nord-Süd-Partnerschaft) nähern. Die Sache zieht schnell Kreise, und der Bezug zur lokalen Agenda wird in den meisten Fällen sehr schnell zu einem für die schulische Arbeit konstitutiven Arbeitskontakt.

Das, was in den 80er Jahren unter dem Schlagwort »Umwelterziehung« (später wurde »Umweltbildung« gängig) populär wurde, verwandelt sich durch die Agenda 21 in Umweltkommunikation. Diese wiederum ist ein konkretes Anwendungsfeld zivilgesellschaftlicher Auseinandersetzung um das Leitbild einer nachhaltigen Entwicklung. Es wäre kaum möglich, in den Schulen eine praxisnahe und damit für die Lernenden auch mit dem

Wandel von und in realen Lebenssituationen verbundene Bildung zu inszenieren, wenn man nicht den Kontakt, das Gespräch, den Konflikt und schließlich auch Kompromisse mit den Beteiligten und Betroffenen sucht und durchhält. Unterricht ohne Partner verkommt zum Elfenbeinturm. Viele der an solchen offenen Projekten beteiligten Schulen nennen sich in Nordrhein-Westfalen inzwischen auch Agenda-Schulen. Sie ordnen den Umweltbegriff in die internationalen und zivilgesellschaftlichen Zusammenhänge ein. Ihre Gestaltungsräume sind Schulagenda und Lokale Agenda.

## VII. Eine Art Zehn-Punkte-Programm

Ich möchte die wesentlichen Punkte einer Bildung im Sinne der Agenda 21 in einigen Punkten zusammenfassen. Mir ist bewusst, dass ich damit Komplexität vielleicht auch unerträglich weit reduziere. Und wie gesagt: es gibt viele Wege, sich den Inhalten der aktuellen Bildungsoffensive(n) zu nähern. Mir geht es hier lediglich darum, die Verknüpfungen dieser Bildungsdebatten mit dem Gedankenkreis der Agenda 21 deutlicher werden zu lassen. Dazu dienen die folgenden zehn Punkte. Sie sind nicht hierarchisch geordnet, denn auch ihre Reihenfolge ist beliebig. Jeder wird die Einstiegsluke finden, die ihm die Gestaltungsräume eröffnet, die er braucht:

- Bildung für eine nachhaltige Entwicklung will Zukunftsfähigkeit, Gerechtigkeit und bürgerschaftliches Engagement.
- Die Agenda 21 ist ein weltweites Programm zur Entwicklung demokratischer Zivilgesellschaften.
- Ein Kern der Agenda 21 ist der Nord-Süd-Dialog. Umweltgesichtspunkte sind ein wesentlicher Bestandteil, aber immer in diesem Kontext zu relativieren.
- Relativierung heißt nicht Verharmlosen, sondern Entwicklungsunterschiede ernst nehmen, von der Würdigung traditionellen Wissens bis hin zur Veränderung von Produktions- und Konsumgewohnheiten.
- Demokratische Zivilgesellschaft weltweit heißt auch: die Entwicklungspotentiale in den lokalen Gesellschaften wecken und fördern.
- Ein Kerncurriculum nachhaltiger Entwicklung enthält die Prinzipien der Internationalität, der Zivilgesellschaft und der Wissensgesellschaft.
- Wer Zivilgesellschaft ernst nimmt muss Gestaltungsräume erschließen. Wir müssen die Lehrenden und die Lernenden ermutigen, sich Gestaltungsräume zu erschließen, lokal und global.
- Zu lösen ist ein Komplexitätsdilemma, d.h. durch Reduktion von Komplexität bei gleichzeitiger Sensibilität für die Komplexität selbst.

- In der Zukunft brauchen wir Spezialisten, die mit anderen Spezialisten gemeinsam an einem Problem arbeiten können. Interdisziplinarität besteht nicht in der Auflösung der Disziplinen, sondern in der Kommunikation zwischen den Disziplinen. Diese müssen wir organisieren.
- Ziele müssen erreichbar sein. Eine »kritische Masse« erreichen wir zum Beispiel in den Schulen, wenn sich die Lernenden fünf bis zehn Prozent der Unterrichtszeit, kontinuierlich verteilt über die gesamte Schulzeit

### Literaturnachweise:

Das im Text erwähnte Papier der BDA ist bei der BDA-Geschäftsstelle in Berlin (Breite Straße 29, 10178 Berlin, Tel.: 030/20330; [www.arbeitgeber.de](http://www.arbeitgeber.de)), die Delphi-Studien sind beim Bundesministerium für Bildung und Forschung (0228/57-0; [www.bmbf.de](http://www.bmbf.de)) erhältlich. Eine Auswertung der Delphi-Studien von Norbert Reichel in: Schulverwaltung – Ausgabe Nordrhein-Westfalen 6/7/1999, 172ff.

Eine deutsche Übersetzung des UNESCO-Berichts versendet die Deutsche UNESCO-Kommission in Bonn (Colmantstr. 15, 53115 Bonn, 0228/604970). Das Original ist im Buchhandel erhältlich: Jacques Delors u.a.: Learning – The Treasure Within – Report to UNESCO of International Commission on Education for the 21<sup>st</sup> Century, Paris 1996. Eine Zusammenfassung bietet Norbert Reichel in Schulverwaltung – Ausgabe Nordrhein-Westfalen 2/1998, 54ff.

mit den Themen der nachhaltigen Entwicklung befassten. Bei 30 Wochenstunden in 40 Schulwochen pro Jahr sind das etwa 1.200 Stunden. In den Klassen 5 bis 10 also 7.200 Stunden. Zehn Prozent davon sind 720, fünf Prozent 360 Stunden. Eine Unterrichtseinheit hat im Schnitt 18 Stunden. Bei 360 Stunden brauchen wir in den sechs Jahren der Sek I etwa 20 Unterrichtseinheiten, d.h. etwa drei bis vier pro Schuljahr verteilt auf alle Fächer und Kernbereiche. Auch wer zuviel macht, gefährdet das Ziel.

Projektbeispiele aus dem GÖS-Programm bietet die Homepage des Landesinstituts für Schule und Weiterbildung in Soest (Paradieser Weg 64, 59494 Soest, Tel.: 02921/683329 oder -380; [www.learn-line.nrw.de/angebote/goes](http://www.learn-line.nrw.de/angebote/goes)). Dort sind auch eine Fülle von Print-Materialien erhältlich (größere Dokumentationen, kleinere Projektbeispiele)

Über das OECD-Projekt »Environment and School Initiatives« informieren:

CERI (Hrsg.): Environmental Learning for the 21<sup>st</sup> Century, Paris 1995

Norbert Reichel (Hrsg.): Politik und Praxis der Umwelterziehung – Beiträge der internationalen OECD-Konferenz vom 6. bis 11. März 1994 in Braunschweig, Frankfurt am Main u.a. 1995

- Prof. Dr. Gerhard de Haan, Leiter der Koordinierungsstelle für das BLK-Programm »21« – Bildung für eine nachhaltige Entwicklung:

### Stand von Umwelt und Entwicklung nach Rio

#### 1. Einleitung

Der Zusammenhang zwischen Umwelt und Entwicklung wird erst in jüngster Zeit gestiftet. Daher konzentrieren sich die Ausführungen auch weniger auf die letzten acht Jahre, als auf die neueste Diskussion, ist sie doch in dem hier verhandelten Kontext entscheidend.

Im Rückblick zeigt sich, dass die Studie »Umweltbildung als Innovation« (vgl. de Haan u.a. 1997) – die eine Bilanz aus zehn Jahren Modellversuchen zur Umweltbildung zieht – in ihrem empfehlenden Part trotz des Bezugs auf die Agenda 21 noch stark auf die Umweltbildung bezogen ist und kaum entwicklungspädagogische Aspekte erwähnt. Zwar ist von »sozialer Gerechtigkeit« (ebd., S. 179) die Rede, aber ein Rekurs auf globale Fragen, auf den Ausgleich zwischen den Reichen in den hoch indu-

strialisierten Ländern und den Armen in diesen wie in anderen Ländern, die differenten Perspektiven hinsichtlich ökologischer Problemlagen etc., die sich in der entwicklungspolitischen Bildung schnell einstellen, fehlt hier noch gänzlich. Dieses ändert sich erst in dem Maße, wie das Konzept der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung ausformuliert wird. Der entscheidende Schritt einer Verbindung wurde getan, indem der Gerechtigkeits- und der Partizipationsdiskurs aufgegriffen wurde (vgl. de Haan 1998a).

Im Folgenden soll der *Prozessverlauf* von der Umweltbildung zur Bildung für eine nachhaltige Entwicklung beschrieben werden.

## 2. Zum politischen und pädagogischen Prozessverlauf der Entwicklung des Konzeptes der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung

1998 wurde der Tagungsband über den Kongress der Deutschen Gesellschaft für Umwelterziehung (DGU) (Schwerin 1996) zum Thema »Nachhaltige Entwicklung – neue Perspektiven für die Umweltbildung« veröffentlicht (vgl. Beyer 1998). Darin finden sich bereits stärkere Hinweise auf die Bedeutung der Umweltbildung für die »Angleichung der Lebensbedingungen zwischen entwickelten und unterentwickelten Ländern.« (Mayer 1998, S. 33) Zwar ist bei Mayer noch die gesamte Argumentation auf die Effekte abgestellt, den die Armut auf der einen und die Hochindustrialisierung auf der anderen Seite für die Umwelt machen, doch findet sich hier – wie man erkennt noch mit einem der Sache kaum angemessenen Vokabular (»unterentwickelt«) – eine stärkere Berücksichtigung der Entwicklungsproblematik. Auf der gleichen Tagung präsentiert G. Michelsen eine Studie zum internationalen Stand der Umweltbildung. Es lag nahe, sich in diesem Kontext auch der Entwicklungsthematik zuzuwenden. Dabei werden entwicklungspolitische Gruppierungen und Initiativen des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit (BMZ) in ihrer Leistungsfähigkeit für eine zukunftsfähige Gestaltung des Mensch-Natur-Verhältnisses gewürdigt (vgl. Michelsen 1998, S. 190ff.). Stark betont und in die Konzeption der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung eingeschrieben wird die Entwicklungsproblematik unter der Gerechtigkeitsprämisse auf dieser Tagung in den Beiträgen von de Haan (1998a) und Reißmann (1998). Reißmann hält das Thema der »Verteilungs- und Entwicklungsgerechtigkeit« neben dem der »globalen Zusammenarbeit« für einen unverzichtbaren Bestandteil einer nachhaltigen, umweltgerechten Entwicklung (vgl. Reißmann 1998, S. 94ff.), während ich mich mit der Thematik einer inter- und intragenerationellen Gerechtigkeit sowie den differenten Gerechtigkeitskonzepten auseinander gesetzt habe (vgl. de Haan 1998, S. 128ff.).

Im gleichen Jahr 1998 erscheint der Tagungsband des DGU-Kongresses von 1997 »Kompetent für die Zukunft« (Beyer/Wass von Czege 1998). Darin habe ich in meinem Beitrag das Syndromkonzept des Wissenschaftlichen Beirats für globale Umweltfragen (WBGU) und des Potsdam Instituts für Klimafolgenforschung (PIK) vorgestellt und für die Bildung für eine nachhaltige Entwicklung erstmals als potenziell fruchtbaren Ansatz diskutiert. Darüber hinaus wurde von mir schon 1996 darauf insistiert, die soziale Seite der Nachhaltigkeit im Kontext von Globalisierungstendenzen, Gerechtigkeitsprämissen, transnationaler Verständigung etc. im Kontext der Bildung für

eine nachhaltige Entwicklung stärker zu betonen (vgl. de Haan 1996a, 1996b). Damit wurde um 1996/1997 eine erste *systematische* Einbindung der Thematiken »Entwicklung«, »Globalisierung«, »kulturelle Differenzen«, »Gerechtigkeit« unter der Prämisse eines reflektierten Gerechtigkeitsbegriffs in das Konzept der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung geleistet.

Auf der *bildungspolitischen Ebene* wird der Zusammenhang zwischen Umwelt und Entwicklung nur zögerlich gestiftet. Im Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 28.02.1997 zu »Eine Welt / Dritte Welt« in Unterricht und Schule (Fassung vom 20.03.1998) wird die Nachhaltigkeit oder Agenda 21 kein einziges Mal erwähnt. Mit Recht wird dieses von K. Seitz (1998) als erhebliches Defizit moniert.

Leider ist auch in den Dokumenten des BMZ von Bildung für eine Nachhaltige Entwicklung, selbst vom Globalen Lernen an keiner zentralen Stelle der im Internet verfügbaren Dokumente die Rede. Schaut man sich in dieser Hinsicht das »Strategiepapier« des BMZ zu »5 Jahre nach Rio« an, so ist zwar von Bildung und Erziehung die Rede (»Förderung der Bildung als wesentlicher Beitrag, um persönliche Fähigkeiten entfalten und eigenständige Problemlösungen auf sozialem, wirtschaftlichem und politischem Gebiet erarbeiten zu können«), jedoch nicht in einem gesonderten Kapitel und nur in der Hinsicht, dass die Grundbildung gesichert sowie Frauen und Mädchen ein gleichberechtigter Zugang zu den Bildungseinrichtungen zu gewähren sei. Das Dokument stellt zudem stark auf die Bewältigung ökologischer Probleme ab (vgl. BMZ 1997).

An diesem eklatanten Defizit ändert sich auch nichts mit dem Papier »Kopenhagen+5« des BMZ, das für die Nachfolgekongferenz 2000 zum Weltsozialgipfel von 1995 verfasst wurde (BMZ 2000). Auch in diesem Papier, das sich vordringlich mit der Funktion des Wissens für die Entwicklung von Gesellschaften hätte befassen können – ja müssen, wenn man an den Bericht der Weltbank zu Wissen und Entwicklung denkt (vgl. Weltbank 1999) – finden sich nur spärliche Hinweise zur Funktion der (Aus-) Bildung für die Entwicklung. Von einer *veränderten* Bildung, wie sie im Kontext der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung entworfen wurde, ist nicht die Rede.

Deutlich werden die noch fehlenden Berührungspunkte auch an dem Handlungskonzept des Ministeriums für Schule und Weiterbildung NRW »Umwelterziehung in der Schule – ein Beitrag zur Umsetzung des Leitbildes der nachhaltigen Entwicklung« (1997/98). Schon der Titel signalisiert, dass hier noch ganz von der Umweltbildung her gedacht wird, zumal in der Formulierung der Zielsetzung für die »Umwelterziehung der Zukunft« mehrfach auf das Staatsziel des Schutzes der »natür-

lichen Lebensgrundlagen« verwiesen wird. Immerhin ist auch schon die Rede davon, dass »die Einbeziehung der Nord-Süd-Frage dringend erforderlich« sei. Dieses Erfordernis bleibt allerdings eher Programm. Es schlägt sich in den Projekten, die aus dem Handlungskonzept heraus formuliert werden, kaum nieder.

Kaum stärker ist die Entwicklungsthematik im Orientierungsrahmen »Bildung für eine nachhaltige Entwicklung« der BLK (1998) enthalten. In Kapitel 1.2 wird zwar auf den Zusammenhang zwischen umwelt- und entwicklungsorientierter Bildung im Kontext der Nachhaltigkeit hingewiesen (1998, S. 25), aber der Tenor des gesamten Orientierungsrahmens ist auf ökologische und partizipative Aspekte abgestellt. Analysiert man die im Orientierungsrahmen vorgeschlagenen inhaltlichen Aspekte, so sind diese einer eher technisch und ökonomisch fundierten Nachhaltigkeit zuzuordnen, die eindeutig auf Industrienationen bezogen ist. Auf Globalisierungsprozesse konzentrierte Themen, Fragen der Gerechtigkeit und Entwicklungspolitik werden dagegen kaum erwähnt.

Erst der jüngste Beschluss des Deutschen Bundestags (vgl. Deutscher Bundestag 1999) bringt eine enge Verbindung zwischen Umweltbildung und Globalem Lernen oder Entwicklungspädagogik. Darin heißt es: »Im übrigen hält es der Deutsche Bundestag für erforderlich, die entwicklungspolitische Bildung einschließlich aller Kultur-, Aus- und Fortbildungsprogramme zur zweiten Säule einer Bildung für nachhaltige Entwicklung auszubauen.« Ob die zwei traditionellen Säulen »Umweltbildung« und »entwicklungspolitische Bildung« schon hinreichen, um das Gebäude der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung tragen zu können, wird man allerdings auch bezweifeln müssen. Denn damit wird, wie weiter gezeigt wird, ein viel zu kleines Spektrum von Disziplinen benannt, das zur Bildung für eine nachhaltige Entwicklung beitragen kann. Darüber hinaus scheint es, als würden beide Seiten, die Umweltbildung und die entwicklungspolitische Bildung, Unterschiedliches in die Bildung für Nachhaltigkeit einbringen. So wird nicht ersichtlich, dass die Schnittmengen, das lässt sich heute schon sagen, weitaus größer sind als die Differenzen. Ferner wird der Eindruck erweckt, es gäbe noch gar keine Konzeption der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung, als müsse sie jetzt erst durch die Zusammenführung von Umwelt und Entwicklung erfunden werden. Das vernachlässigt, dass das Konzept der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung längst deutliche Konturen gewonnen hat.

Denn mit den oben genannten Kongressen, Tagungen und Theorieentwicklungen ist aus der Tradition der Umweltbildung heraus schon ein großer Schritt zur Bildung für eine nachhaltige Entwicklung getan worden. Dieses mündet schließlich in der Expertise zum BLK-Programm

»21« (de Haan/Harenberg 1999). Darin werden Umwelt und Entwicklung systematisch als sich ergänzende Aufgabenfelder der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung vorgestellt.

Kritik aus der entwicklungspädagogischen Szenerie (vgl. Seitz 1999) ging vor allem dahin, dass es sich um einen »Etikettenschwindel« handle auf dem Nachhaltigkeit stünde, um einen bestimmten Markt zu besetzen. Der Entwicklungsaspekt sei nicht hinreichend berücksichtigt und beim Entwurf und der Einrichtung des Förderprogramms sei die Entwicklungspädagogik nicht zum Zuge gekommen. Diese Vorwürfe lassen sich durch einen Blick in die Expertise leicht widerlegen. An die Adresse der Entwicklungspädagogik, die im Diskurs um die Bildung für eine nachhaltige Entwicklung eine stärkere gestaltende Kraft sein will, müssen vielmehr drei Fragen gestellt werden:

Erstens: Gibt es in diesem Feld Modernisierungsbestrebungen, die – vielleicht ähnlich wie im Konzept der Umweltbildung – einen eigenständigen, von bisherigen Grundannahmen und Orientierungen abweichenden Weg in die Bildung für eine nachhaltige Entwicklung erkennen lassen? Bisher ist dieses nach meiner Kenntnis nicht geschehen. Vielmehr hat man den Eindruck, dass ein Wandel hier nicht stattgefunden hat – etwa in der Reflexion auf die zweite Moderne, Individuierungsprozesse, Risikowahrnehmungen, die Bedeutung der Ökonomie in Relation zu mentalen Strukturen von Sozietäten; die Relevanz technischer Innovationen und deren sozialen Implikationen, auf Leitbilder und den Konstruktivismus sowie differente Vorstellungen von Gerechtigkeit und der Funktion von Politik in der Pädagogik.

Zweitens: Legen die grundlegenden Dokumente und Analysen zur nachhaltigen Entwicklung, die sich mit nachhaltigen und nicht nachhaltigen Entwicklungen beschäftigen nicht nahe, sich stärker mit ökologischen Fragen zu befassen als mit entwicklungspolitischen und jenen der Gerechtigkeit? Es ist schließlich auffällig, dass schon die Agenda 21 in ihren Kapiteln primär ökologische Themen (Boden, Wasser, Luft, Artenschutz, Wälder, Abfälle etc.) abhandelt. Dieses setzt sich in den zahlreichen in den letzten Jahren erschienenen fachwissenschaftlichen Studien fort. In den weitaus weniger oft zu verzeichnenden Studien, die nicht auf klassische ökologische Themen rekrutieren, sondern auf Konsum, Lebensstile und Leitbilder individuellen Handelns, konzentriert sich die Auseinandersetzung zumeist auf die Lebensformen in den hoch industrialisierten Ländern – wie Deutschland. Betrachtet man die Relation und Gewichtung von entwicklungs(-politischen) Aspekten zu den ökologischen, so liegt der Schwerpunkt eindeutig auf der ökologischen Seite.

Dieses bildet die Konzeption der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung *nicht* ab. Sie gewichtet den Entwicklungsaspekt stärker, als dieses die Empfehlungen, Expertisen, Gutachten und fachwissenschaftlichen Diskurse hergeben. Das ist kein Argument für das Zurückschrauben von Überlegungen, die aus dem Konzept des Globalen Lernens in der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung adaptiert wurden und noch können. Es ist nur ein Hinweis auf die Breite der Thematiken, mit der man sich im Kontext der Nachhaltigkeit befassen kann und muss.

Es muss der Sache nicht immer dienlich sein, den entwicklungspolitischen Impetus der Agenda 21 bemühen zu wollen, wenn es um die Behandlung von Themen aus dem Komplex der Nachhaltigkeit geht.

Drittens wird man sich fragen müssen, ob die Differenzen zwischen der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung und einem modernisierten Konzept des Globalen Lernens erheblich sind, oder ob es nicht zu einer Integration einzelner Bereiche eines modernisierten Konzeptes des Globalen Lernens in das Konzept der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung kommen kann. Die Möglichkeiten der Einbindung sind schon von entwicklungspolitischer Seite eindrucksvoll belegt (vgl. Seitz 2000). Es spricht vieles für eine Integration des Globalen Lernens in die Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Wie sich die nachhaltige Entwicklung systematisch ausformuliert, wird im Folgenden deutlich gemacht.

### 3. Bildung für eine nachhaltige Entwicklung: Ziele, Inhalte, Methoden und Organisationsformen

Wir haben es mit einem ganzen Set an Aufgabenfeldern und Fächern sowie Pädagogiken zu tun, wenn wir die Thematiken der Agenda 21 in den Bildungsbereich transferieren möchten. Wie aber unterscheidet man, was aus dem Feld des Globalen Lernens, der Konsumerziehung oder Umweltbildung etc. der »Bildung für eine nachhaltige Entwicklung« zuzurechnen ist und was nicht?

Man wird sich auf ein selektierendes Set von Orientierungen verständigen müssen. Man muss Präferenzen bilden und eine Konzentration vornehmen, die nicht beliebig ist: Was zu verhandeln ist und was man aufgrund immer zu knapper Lebenszeit von Lehrenden und Lernenden und immer zu knappen anderen Ressourcen hintan stellt, sollte nachvollziehbaren Kriterien folgen. Erst wenn man die im Kontext der Nachhaltigkeit bzw. Agenda 21 sich stellenden Aufgaben kriterienorientiert auf ihre Bildungsrelevanz hin überprüft hat, sollte man sich fragen, welche Pädagogik oder welches Fach, welche Organisationsstruktur (Schule oder außerschulische Einrichtung) diese Leistungen am besten erbringen kann.

Dazu folgender Vorschlag (vgl. auch de Haan/Seitz 2001). Er wird mit dem Anspruch formuliert, für die Beurteilung der *pädagogischen* Relevanz und Qualität von *fachwissenschaftlichen, politischen und (sozial)ethischen* Konzepten, Visionen, Diskursen und Resultaten zu dienen, die Informationen über nachhaltige und nicht-nachhaltige Entwicklungen bieten. Der Vorschlag, so weiterhin der Anspruch, hat für die Formulierung der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung aus jeglicher pädagogischer Fachrichtung heraus, sei dies die Tradition der Umweltbildung, des Globalen Lernens, der Konsum- und Friedenserziehung, der politischen Bildung, der Erdkunde etc. seine Bedeutung.

Ich schlage vor, die Informationen über nachhaltige und nicht nachhaltige Entwicklungen (Informationen hier umfassend verstanden) nach den klassischen drei Kriteriengruppen der Didaktik zu sichten. Sie bedürfen, so darf man annehmen, einer weiteren pädagogischen Legitimation nicht. Demnach sind

1. Zielsetzungen
  2. Themen und Inhalte
  3. Lehr-/Lernmethoden und Organisation des Lernarrangements
- zu unterscheiden.

#### zu 1. Zielsetzung

Als Ziel der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung schlage ich den Erwerb von **Gestaltungskompetenz** vor. Sie bezeichnet das »Vermögen, die *Zukunft* von Sozietäten, in denen man lebt, in aktiver Teilhabe im Sinne nachhaltiger Entwicklung modifizieren und modellieren zu können.« (de Haan/Harenberg 1999, S. 60) Der Terminus »Gestaltungskompetenz« wurde in den Kontext der Bildung für nachhaltige Entwicklung neu eingeführt um zu signalisieren, dass unter »nachhaltiger Entwicklung« die Notwendigkeit zu *Modernisierungsmaßnahmen* eine hohe Priorität besitzt.

Mit der Gestaltungskompetenz kommt die offene Zukunft, die Variation des Möglichen und aktives Modellieren in den Blick. Darin sind ästhetische Elemente ebenso aufgehoben wie die Frage nach den Formen, die das Wirtschaften, der Konsum und die Mobilität annehmen können und sollen, oder nach der Art und Weise, wie künftig Freizeit und Alltag verbracht werden, wie sich Kommunalpolitik oder auch die internationalen Beziehungen ausgestalten sollen.

#### zu 2. Themen und Inhalte

Nimmt man an, dass sich die Selektion der Inhalte aus den Relevanzzuschreibungen innerhalb des Diskurses um die nachhaltige Entwicklung ergibt (und es lassen sich, anders als in den Debatten um die entwicklungspo-

litische Bildung oder Umweltbildung vor noch einigen Jahren durchaus gute Kriterien für die Selektion auffinden, wie man den WBGU-Gutachten, sorgfältigen international anerkannten Studien und nationalen Fachdiskursen entnehmen kann), dann lautet die Frage, wie man diese Inhalte thematisiert. Was man an Inhalten auswählt, sollte, so der Vorschlag, durch die folgenden Kriterien hinsichtlich seiner unterrichtlichen Thematisierung geprüft werden, die sich partiell an jene anlehnen, die der WBGU vorschlägt um zu selektieren, mit welchen Problemen man sich im Kontext nicht nachhaltiger Entwicklungen primär befassen sollte (vgl. WBGU 1996):

- Relevanz für die eigenen Sozietäten
- Längerfristiger Bedeutung
- Differenziertheit des Wissens
- Engagement und Solidarität
- Handlungsmöglichkeiten

### zu 3. Lehr- und Lernmethoden und Organisation des Lernarrangements

Als geteilte Prinzipien der Unterrichtsorganisation und des Lernarrangements schlage ich vor:

#### Interdisziplinarität

Problemfelder nicht nachhaltiger Entwicklung, Perspektiven zukunftsfähiger Veränderungen sind heute nicht mehr aus einer Fachwissenschaft oder einem singulären Denkmuster heraus zu bearbeiten. Sie lassen sich nur noch durch die Zusammenarbeit vieler Fachwissenschaften, unterschiedlicher kultureller Traditionen und ästhetischer wie kognitiver und anderer Herangehensweisen gewinnen. Sehr deutlich wird dieses an dem Konzept »Syndrome des globalen Wandels« des Wissenschaftlichen Beirats Globale Umweltveränderungen (vgl. WBGU 1996; 1997) und des Potsdamer Instituts für Klimafolgenforschung (PIK; Reusswig 1997): Klimaveränderungen z.B. mag man naturwissenschaftlich exakt belegen können. Sie sind aber, so die Meinung der meisten Wissenschaftler, anthropogen verursacht. Will man sie verhindern, so wird man von der Historischen Anthropologie über Soziologie und Politikwissenschaft bis hin zur Ökonomie und Marketingforschung sowie Umweltpsychologie etliche Disziplinen bemühen müssen, um das Phänomen angemessen zu erfassen und Veränderungen ermöglichen zu können. Insofern ist die Frage zu stellen: Werden mehrere Fächer, Denkweisen, unterschiedliche Zugänge (wissenschaftliche, ästhetische z.B.) sinnvoll miteinander verknüpft?

#### Partizipation

Schon in der Agenda 21, mehr aber noch in den nachfolgenden politischen Verlautbarungen, in fachwissen-

schaftlichen und gutachterlichen sowie politikberatenden Stellungnahmen wird die Bedeutung der Partizipation aller Bürger bei der Entwicklung hin zu einer nachhaltigen Gesellschaft betont. Ohne veränderte Mentalität, ohne veränderte Handlungskompetenzen werden nachhaltige Wirtschafts- und Lebensformen nicht etabliert werden können. Partizipation ist ein zentrales Leitbild des Agenda-Prozesses. Ohne Teilhabe an Entscheidungsprozessen für eine nachhaltige Entwicklung, ohne veränderte Lebensstile und dem Interesse an globaler Gerechtigkeit sei die Nachhaltigkeit nicht zu realisieren. Da die Agenda 21 eben nicht nur ein Konzept für optimierten Umweltschutz darstellt, sondern die Vision einer sozial gerechter gestalteten Welt in den Vordergrund stellt, ist die Befähigung zur Partizipation eine entscheidende Größe der Bildung für nachhaltige Entwicklung.

Lassen sich, so wäre zu fragen, die Inhalte in den angestrebten Lehr- und Lernprozessen mit partizipativen Methoden verbinden? Zum Beispiel: Projektunterricht, der den Kindern und Jugendlichen Entscheidungen zuspricht, Szenariotechnik, Planspiele, Mind Maps, Zukunftswerkstätten etc.?

#### Innovative, auf Kooperation basierende Strukturen

Nachhaltigkeit basiert auf Kooperation, auf der Zusammenarbeit zwischen unterschiedlichen Akteuren und Institutionen. Eine Bildungseinrichtung, die sich nicht zur Kommune hin öffnet, für die die Lokale Agenda gleichgültig bleibt oder Möglichkeiten der außerschulischen Bildung von den Umweltzentren über entwicklungspolitische Initiativen, im Umweltschutz aktiven Firmen bis hin zu Aktionen zum Fairen Handel außer Acht lässt, die die eigenen Stoffströme nicht kontrolliert und keine Kontakte zu anderen Einrichtungen in Europa oder generell im *Global Village* sucht, wird in Zukunft Schwierigkeiten haben, ihre Qualität im Sinne der Unterstützung von nachhaltiger Entwicklung belegen zu können. Von daher sollte gefragt werden: Wird ein Bezug zur Kommune, zur Lokalen Agenda 21, zu Umweltzentren, entwicklungspolitische Initiativen, zu Schulen und Initiativen in der Dritten Welt, zu Firmen oder Ähnliches hergestellt oder gefordert?

Die hier vorgestellten Kriterien hinsichtlich der Ziele, Inhalte, Methoden und Organisationsformen sollten, so der Vorschlag, bestimmen, was, wie und mit welcher Intention aus dem umfänglichen Nachhaltigkeits-Diskurs im Bildungsbereich unter pädagogischer Absicht aufgegriffen wird. Die Kriterien sollten es leisten, jenseits der Gräben vorgefasster Meinungen und Vorurteile das – trotz aller politischer Willensbekundung und schon vorliegendem Engagement etwa in Form des BLK-Programms »21« (vgl. [www.blk21.de](http://www.blk21.de)) – schmale Segment der

Bildung für eine nachhaltige Entwicklung nicht im Getümmel der Schlachten um Erstrechte und Wahrheiten zu beschädigen. Dies, zumal die Chancen für eine weite Verbreitung der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung recht positiv einzuschätzen sind, da eine Anschlussfähigkeit an die Diskussion um Schulprogramme und Schulprofilbildungen, um die Frage nach der Qualität von Schule in der Gesellschaft des 21. Jahrhunderts auf der Hand liegt (vgl. de Haan/Harenberg 1999).

## Literatur

- Beyer, A. (Hrsg.) (1998): Nachhaltigkeit und Umweltbildung, Hamburg
- Beyer, A./Wass von Czege, A. (Hrsg.) (1998): Fähig für die Zukunft. Schlüsselqualifikationen für eine nachhaltige Entwicklung, Hamburg
- BLK Bund-Länder-Kommission (1998): Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Orientierungsrahmen, Bonn.
- BMU Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und Reaktorsicherheit (Hrsg.) (1993): Umweltpolitik. Konferenz der Vereinten Nationen für Umwelt und Entwicklung im Juni 1992 in Rio de Janeiro. Dokumente. Agenda 21, Bonn.
- BMZ (1997): Strategiepapier Rio-Konferenz Umwelt und Entwicklung – 5 Jahre danach. BMZ aktuell Nr. 80 / Juni 1997. <http://www.bmz.de/publikationen/aktuelle080/index.html> (27.05.2000)
- BMZ (1999): Sektorkonzept: Förderung der Grundbildung in den Entwicklungsländern. BMZ aktuell Nr. 106/ August 1999. <http://www.bmz.de/publikationen/aktuelle106/a1.html> (28.05.1999)
- BMZ (2000): Entwicklungszusammenarbeit im Hochschulwesen. Herausgegeben anlässlich der UNESCO-Welt-hochschulkonferenz in Paris vom 05. bis 09. Oktober 1998. BMZ aktuell Nr. 093 / Oktober 1998. <http://www.bmz.de/publikationen/aktuelle093/a1.html> (27.05.2000)
- BMZ (2000): Kopenhagen + 5: Materialien zur Nachfolgekonferenz des Weltsozialgipfels von 1995, BMZ spezial Nr. 10, Bonn, Februar 2000
- BUND/Misereor (Hrsg.) (1996): Zukunftsfähiges Deutschland. Ein Beitrag zu einer global nachhaltigen Entwicklung, Basel/Boston/Berlin
- Globales Lernen: [http://www.global-lernen.de/frieden/globlern/in\\_globl.htm](http://www.global-lernen.de/frieden/globlern/in_globl.htm) (31.05.99)
- Haan, G. de: (1996a): Sustainable Development im Kontext pädagogischer Umbrüche und Werturteile – Eine Skizze. Forschungsgruppe Umweltbildung FU Berlin, Paper 96–134, Berlin
- Haan, G. de (1996b): Naturverständnis und kulturelle Wahrnehmung. In: R. Stein/O. Brilling (Hrsg.): Ökologische Perspektiven für pädagogische Handlungsfelder, Schriftenreihe des Instituts für Schulforschung und Lehrer-
- bildung (Festschrift für E.W. Kleber), Pfaffenweiler, S. 95–106
- Haan, G. de (1997): Paradigmenwechsel. Von der schulischen Umwelterziehung zu einer Bildung für Nachhaltigkeit. In: Politische Ökologie, 51, Mai/Juni 1997, S. 22–26
- Haan, G. de (1998a): Bildung für eine nachhaltige Entwicklung? Sustainable development im Kontext pädagogischer Umbrüche und Werturteile. In: Beyer, A. (Hrsg.): Nachhaltigkeit und Umweltbildung, Hamburg, S. 109–148
- Haan, G. de (1998b): Bildung für Nachhaltigkeit: Schlüsselkompetenzen, Umweltsyndrome und Schulprogramme. Paper 98-144, Berlin: Forschungsgruppe Umweltbildung FU Berlin
- Haan, G. de (1998c): Von der Umweltbildung zur Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: A. Stipproweit, G. Seeber, F. Marz (Hrsg.): Umweltbildung in Theorie und Praxis, Landau, S. 11–28
- Haan, G. de (1999): Zu den Grundlagen der »Bildung für nachhaltige Entwicklung« in der Schule. In: Unterrichtswissenschaft. Zeitschrift für Lernforschung, H. 3, S. 252–280
- Haan, G. de u.a. (1997): Umweltbildung als Innovation. Bilanzierungen und Empfehlungen zu Modellversuchen und Forschungsvorhaben, Berlin/Heidelberg u.a.
- Haan, G. de/Harenberg, D. (1999): Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung, H. 72, Bonn: BLK (kostenlos bei der BLK; Download unter: [www.service-umweltbildung.de](http://www.service-umweltbildung.de))
- Haan, Gerhard de/Seitz, K. (2001): Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. In: 21. Das Leben gestalten lernen, Heft 1, S. 58ff. (im Erscheinen)
- KMK (1998): Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 28.02.1997 zu »Eine Welt / Dritte Welt« in Unterricht und Schule in der Fassung vom 20.03.1998, Bonn
- Mayer, J. (1998): Die Rolle der Umweltbildung im Leitbild nachhaltiger Entwicklung. In: Beyer, A. (Hrsg.): Nachhaltigkeit und Umweltbildung, Hamburg, S. 25–49



- Michelsen, G. (1998): Umweltbildung und »dauerhaft-umweltgerechte Entwicklung« im internationalen Zusammenhang. In: Beyer, A. (Hrsg.): Nachhaltigkeit und Umweltbildung, Hamburg, S. 183–196
- Reißmann, J. (1998): Nachhaltige, umweltgerechte Entwicklung. Chance für eine Neuorientierung der (Umwelt)Bildung – Entwurf eines Rahmenkonzepts. In: Beyer, A. (Hrsg.): Nachhaltigkeit und Umweltbildung, Hamburg, S. 57–100
- Reusswig, F. (1997): Nicht-nachhaltige Entwicklungen. Zur interdisziplinären Beschreibung und Analyse von Syndromen des globalen Wandels. In: Brand, K.-W. (Hrsg.): Nachhaltige Entwicklung. Eine Herausforderung an die Soziologie, Opladen, S. 71–90
- RSU Rat von Sachverständigen für Umweltfragen (1994): Umweltgutachten 1994. Deutscher Bundestag, Drucksache 12/6995, Bonn
- RSU Rat von Sachverständigen für Umweltfragen (Hrsg.) (1996): Umweltgutachten 1996, Stuttgart.
- RSU Rat von Sachverständigen für Umweltfragen (Hrsg.) (1998): Umweltgutachten 1998, Stuttgart
- RSU Rat von Sachverständigen für Umweltfragen (Hrsg.) (2000): Umweltgutachten 2000 – Schritte ins nächste Jahrtausend, Stuttgart
- Seitz, K. (1998): Politische Bildung in der Einen Welt. In: Die Deutsche Schule, Jg. 90, H. 3, S. 347–361
- Seitz, K. (1999): »Bildung für nachhaltige Entwicklung« im Aufwind. »Globales lernen« bald ein Mauerblümchen? In: epd. Entwicklungspolitik 10 (1999), S. 24ff.
- Seitz, K. (2000): Eckpunkte für eine Bildung für eine nachhaltige Entwicklung aus Sicht des Globalen Lernens. In: DGU-Nachrichten, H. 22, S. 16–19
- Weltbank (Hrsg.) (1999): Entwicklung durch Wissen. Weltentwicklungsbericht 1998/99, Frankfurt a.M.
- Wissenschaftlicher Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen (WBGU) (1996): Jahresgutachten 1996: Welt im Wandel, Berlin/Heidelberg
- Wissenschaftlicher Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen WBGU (1997): Jahresgutachten 1997: Wissenschaftlicher Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen: Welt im Wandel: Wege zu einem nachhaltigen Umgang mit Süßwasser, Berlin/Heidelberg; [www.blk21.de](http://www.blk21.de)

## ■ *Programmforum IV*

# Menschenrechte in der entwicklungsbezogenen Bildungsarbeit

Worauf beziehen wir uns, wenn wir Menschenrechten das Wort reden? Sind sie ein unteilbares und universelles Gut oder müssen sie in spezifischen Kontexten spezifisch definiert werden? Transportieren wir in der Menschenrechtserziehung zu enggefasste Werte? Welcher Stellenwert muss den »Menschenrechten der 2. Generation« beigemessen werden, die im internationalen Pakt über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte von 1966 niedergelegt sind? Wie lässt sich das »Recht auf Entwick-

lung«, das die Generalversammlung der Vereinten Nationen im Jahre 1986 deklarierte, in eine umfassende Menschenrechterziehung einarbeiten? Bilden die Menschenrechte eine konsensfähige Grundlage für ein internationales Curriculum? Wie überhaupt ist die Unveräußerlichkeit der Menschenrechte jungen Menschen zu vermitteln, die tagtäglich via Medien zu Zeugen ihrer Verletzung werden?

■ *Manquel Tejada, World University Service – Deutsches Komitee e.V.:*

## Menschenrechte in der entwicklungsbezogenen Bildungsarbeit – Einführende Überlegungen

Mein Vortrag über Menschenrechte in der entwicklungsbezogenen Bildungsarbeit wird sich anhand dreier Achsen strukturieren:

- a) Menschenrechte, soziale Rechte und Frieden
- b) Entwicklung
- c) Bildung und Erziehung im Hinblick auf Menschenrechte

Ich werde versuchen, einige Elemente aufzuzeigen, die dabei helfen werden, die Inhalte dieser grundlegenden Trilogie zu ergründen.

### a) Menschenrechte, soziale Rechte und Frieden

In der letzten Zeit wird viel von den Menschenrechten gesprochen. Man hat sogar gesagt, dass die Menschenrechte ein wesentlicher Teil der Innen- und Außenpolitik sind. Wenn diese Rechte verletzt werden, spricht man von der dringenden Notwendigkeit, sie wieder zu etablieren. Und im Allgemeinen wird akzeptiert, dass durch Achtung und Umsetzung der Menschenrechte eine Gesellschaft, die auf Gerechtigkeit aufbaut, gebildet wird.

Erinnern wir uns daran, dass die Menschenrechte in ihrer heutigen Bedeutung ihre Basis in der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte des Jahres 1948 finden. Seit genau zwei Jahren wird gerade diese stark thematisiert im Hinblick auf ihr 50-jähriges Jubiläum.

Dieses wichtige Instrument schließt tatsächlich einen Satz von Prinzipien, Normen und Werten ein, die verstärkt in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts aufge-

kommen sind als Ergebnis des Sieges einer fortschrittlichen und demokratischen Humanität über den Faschismus. Das heißt, die Philosophie und das Gedankengut, die diese Erklärung prägen, sind das Ergebnis eines historischen Prozesses, der zur Bildung der Vereinten Nationen führte und damals die neue Weltordnung der Nachkriegszeit festlegte. Diese Erklärung war das Resultat eines Kompromisses zwischen den wichtigen ideologischen Strömungen und Kräften, die in der internationalen Politik dominierten. So entstand ein universell gültiges Instrument, das eine Welt ohne Kriege und eine Ordnung, die die volle Achtung des Menschen ermöglicht, zum Ziel hatte.

Man bestätigte erneut die Achtung der Menschenrechten und der fundamentalen Freiheiten aller ohne Unterscheidung aus Gründen der Rasse, des Geschlechtes, der Sprache oder der Religion; die Würde und den Wert des Menschen, die Gleichberechtigung von Männern und Frauen und der großen und der kleinen Nationen. Als Ziel wurde die Erhaltung des Friedens und der internationalen Sicherheit dargelegt, die Lösung von Konflikten mit friedlichen Mitteln, das Prinzip der Gleichheit zwischen den Staaten, die Selbstbestimmung der Völker, die Stärkung des Friedens und die internationale Zusammenarbeit.

Die Charta der Vereinten Nationen nahm einige grundlegende Elemente auf, die die Menschenrechte anerkennen und die wir in den Artikeln 1, 13, 55, 62, 68 und anderen finden. Die Allgemeine Erklärung der Menschen-

rechte zusammen mit dem Pakt der Zivilen und Politischen Rechte und ihre zwei Protokolle sowie der Pakt der Sozialen, Wirtschaftlichen und Kulturellen Rechte bilden zusammen das, was man die Internationale Charta der Menschenrechte nennt.

So kam man weg von der ausschließlich individualistischen Konzeption dieser Rechte und fügte endgültig die sozialen Rechte beziehungsweise die zweite Generation der Menschenrechte in die allgemeine Anerkennung ein. Das Recht auf Arbeit, auf Wohnung, auf Gesundheit, auf Ernährung, auf Bildung, auf kulturelles Leben und andere elementare Rechte erreichten den selben Rang wie die zivilen und politischen Rechte der sogenannten ersten Generation, wie zum Beispiel das Recht auf physische Integrität, auf die Freiheit des Denkens und der Religion, auf Versammlungsfreiheit etc.

Die Menschenrechtskonferenz von Teheran des Jahres 1968 gab dieser breiteren Konzeption der Menschenrechte einen neuen Impuls. Es war der Moment, in dem die neuen Staaten in Afrika, Asien und der arabischen Welt in das internationale politische Szenario einbrachen und für die Welt der ehemaligen Kolonien und für die Entwicklungsländer eine stärkere Partizipation einforderten.

Die Ansprüche auf Frieden, Selbstbestimmung der Völker, Entwicklung und gesunde Umwelt wurden später in den Katalog der Anforderungen und der weiteren Anerkennung der Menschenrechte aufgenommen. Nicht nur die auf den einzelnen Menschen bezogenen individuellen Rechte, sondern auch die kollektiven, für Völker und Nationen gültigen Rechte wurden einbezogen. So entstanden die sogenannten Menschenrechte der dritten Generation. Die Weltkonferenz über Menschenrechte von Wien des Jahres 1993 bewahrte diese wichtigen Eroberungen in ihrer »Abschließenden Erklärung« und im »Aktionsplan«. Sie zeigte auf, dass die Menschenrechte allgemein, unteilbar, voneinander abhängig und aufeinander bezogen sind. Sie fügte hinzu, dass die internationale Gemeinschaft die Menschenrechte in einer globalen Form und in einer gerechten Weise behandeln muss; alle müssen als gleichwertig angesehen und allen muss dasselbe Gewicht gegeben werden.

Die Veränderungen in der internationalen Politik, die zum Ende des Ost-West-Konfliktes geführt haben, stellen neue Herausforderung an die Anerkennung und die Implementierung der Menschenrechte. Jedoch hat der Prozess der Globalisierung mit seiner neoliberalen Orientierung, der sich in den letzten Jahren durchgesetzt hat, zu größeren sozialen Ungleichgewichten zwischen den reichen und den armen Ländern geführt. Die Konzentration des Reichtums in einer kleinen Gruppe von Ländern und das Anwachsen weiter Gebiete mit extremer Armut hat zu einer größeren Kluft zwischen der Proklamation

der Menschenrechte und ihrer Umsetzung im wirklichen Leben geführt.

Nach internationalen Organen, wie dem UNDP (*United Nations Development Program*) in seinem letzten Weltbericht 2000 gibt es auf der Erde mehr als 1,2 Milliarden Menschen, die mit weniger als einem Dollar pro Tag leben. Tausend Millionen Menschen fehlt Trinkwasser, 34 Millionen sind an Aids erkrankt; von diesen leben mehr als zwei Drittel im Afrika südlich der Sahara. Die UNICEF hat bestätigt, dass mehr als ein Sechstel der Menschheit funktionale Analphabeten sind, davon zwei Drittel Frauen. Jeden Tag sterben 32.000 Kinder. Die Knappheit an Trinkwasser, die Bodenerosion, die Vergiftung der Atmosphäre, die repressive Politik gegenüber Emigranten, das Anwachsen des Rassismus und die Aktualisierung des Interventionismus, die auch militärisches Vorgehen einschließt, lassen eher von Anti-Entwicklung sprechen.

Die ökonomischen, sozialen und kulturellen Rechte erlangen in diesem Kontext eine neue Dimension im Prozess der Globalisierung.

Selbst wenn die Rüstungsausgaben in den letzten Jahren sanken, so wird doch ein beträchtliches Ausmaß an Mitteln auf die Waffenproduktion und ihren Handel verwendet. Denken wir nur an die aktuellen Vorschläge eines nuklearen Abschirmsystems, die durch Kreise der Regierung der Vereinigten Staaten vorgebracht wurden, welche mit einem neuen Wettrüsten drohen. Heute gibt es ungefähr 40 bewaffnete Konflikte auf der Erde. Auf der anderen Seite exportieren die entwickelten Länder weiter Waffen in andere Regionen der Welt. Deutschland nimmt den fünften Platz unter den Ländern ein, die die meisten Waffen exportieren.

An dieser Stelle soll auch auf die neuen Kriege hingewiesen werden, die moderne Technologien nützen, um, wie einige ihrer Befürworter sagen, die Menschenrechte zu verteidigen. Dieses ist eine demagogische Instrumentalisierung der offensichtlichen Verletzung des Rechtes der Völker auf ein Leben in Frieden. Der Krieg an sich ist eine Verletzung der Menschenrechte, und in erster Linie wird das Recht der Menschen auf ihr Leben verletzt. Es gibt daher keine humanitäre Rechtfertigung des Krieges. Sein Wesen ist es, geopolitische Herrschaftsansprüche und ökonomische Interessen durchzusetzen. Die bewaffnete Intervention, wie wir sie 1999 im Krieg der NATO gegen Jugoslawien gesehen haben, hat nichts mit der Verteidigung der Menschenrechte zu tun. Dieser Krieg verletzte nicht nur die Menschenrechte, sondern auch die Charta der Vereinten Nationen, ebenso wie die Statuten der NATO und in unserem Fall das deutsche Grundgesetz.

Ein anderes Beispiel von explosiver Gefährlichkeit spielt sich im Moment in Kolumbien ab. Dort versucht

man, den sogenannten »Plan Colombia« umzusetzen. Dieser interventionistische Plan droht, den bestehenden Konflikt in großem Maße zu verschärfen, und man spricht schon von der realen Gefahr einer Vietnamisierung, die einen großen Teil der Staaten Südamerikas umfassen könnte.

Dieses zeigt die Dringlichkeit, das Recht auf ein Leben in Frieden zu verteidigen. Der Frieden ist die vorausgehende und notwendige Bedingung für die Existenz und die Achtung aller anderen Rechte.

Das Recht auf Frieden ist viel mehr als die Abwesenheit von Krieg. Es hat nichts zu tun mit der Beibehaltung des Status quo, der so voller Ungerechtigkeiten und Ungleichheiten ist, und auch nichts damit, dass diejenigen, die unter seinen Konsequenzen leiden, resignieren, sondern hat im Gegenteil viel zu tun mit dem Entlarven der Mechanismen der Herrschaft, mit dem Kampf derjenigen, denen man das Recht, Entscheidungen zu treffen, genommen hat, mit der Wiedererlangung der Würde und mit der Förderung von sozialen und strukturellen Veränderungen. Daher sind die Erklärung über das Recht der Völker auf Frieden (vom 12. November 1984) und die Erklärung über die Nutzung des wissenschaftlichen und technischen Fortschritts im Interesse des Friedens und zum Wohle der Menschheit vom November 1975 neben anderen gültig. Zuletzt erklärte die Vollversammlung der UNO das Jahr 2000 zum internationalen Jahr für eine Kultur des Friedens und das Jahrzehnt von 2001 bis 2010 zum internationalen Jahrzehnt der Kultur des Friedens.

Zusammenfassend ist zu sagen, dass die Menschenrechte heute aktueller als je zuvor sind. Ihre Achtung wird nicht als Produkt der Aktionen göttlicher Mächte vom Himmel fallen, sondern wird das Resultat eines täglichen Kampfes an jedem Ort dieses Planeten sein und wird Handlungen von Aufklärung, Erziehung und entschlossener Praxis mit sich bringen. Der ideologische Pluralismus ist unabdingbar für die Menschenrechte, und sie laufen jedem Strom von Einheitsdenken entgegen, wie wir das gerade in der heutigen Welle der neoliberalen Stimmung finden.

Es bleibt zu erinnern, dass die Rechte der zweiten und dritten Generation zusätzlich zu ihrer formalen Anerkennung auch eine reale Anerkennung erreichen müssen. Sie sollten nicht diskriminiert werden, sondern man sollte dringend zu ihrer Umsetzung schreiten. Wichtig ist die Bemerkung, dass auch die Menschenrechte nicht als wunderbares Allheilmittel zur Lösung aller Konflikte dienen können. Die Menschenrechte sind nur dann wertvoll, wenn sie von den Worten zu den Taten gelangen. Nur ein Verständnis der Menschenrechte als die Würde des Menschen schützende Instanzen, die juristische Sicherheit fördern, und eine Haltung der Solidarität – insbesondere

mit den verletzlichen Gruppen der Gesellschaft – ist akzeptierbar. Sie sollen begriffen werden als kritische Instanz, die Ungerechtigkeiten in Frage stellt und das soziale Zusammenleben möglich macht.

## **b) Entwicklung**

In den letzten Jahren hat man nicht wenig über Entwicklung geredet, von wirtschaftlicher und sozialer Entwicklung, und ebenso von einer menschlichen und nachhaltigen Entwicklung. Man äußerte die Ansicht, dass für eine Existenz dieser Entwicklung die Erfüllung und Realisierung eines Minimums an Rechten für die Menschen erreicht sein muss. Auch hat man Indizes formuliert, die technisch diesen Grad der Entwicklung messen. Aber die Entwicklung lässt sich nicht einseitig auf der Basis ökonomischer Kennzahlen messen, die die makroökonomischen Aspekte reflektieren, die aber auch die fundamentalen Realitäten widerspiegeln sollten, vor allem diejenigen, die mit den Ungleichheiten in der Einkommensverteilung und dem Lebensniveau in Zusammenhang stehen.

Im Jahr 1986 verabschiedeten die Vereinten Nationen die Erklärung des Rechts auf Entwicklung. Diese äußerst wichtige Erklärung fand dennoch Widerstand bei einigen der meistentwickeltsten Länder der Erde. So stimmten die Vereinigten Staaten gegen sie, und acht wichtige Staaten enthielten sich: Dänemark, die Bundesrepublik Deutschland, Großbritannien, Finnland, Island, Schweden, Japan und Israel. Jedoch votierten 146 Staaten der internationalen Gemeinschaft für diese Erklärung.

Diese Erklärung erkannte das Recht auf Entwicklung als ein Menschenrecht an, das die freie Selbstbestimmung und das unveräußerliche Recht auf volle Hoheit der Völker über alle ihre Reichtümer und natürlichen Ressourcen beinhaltet. Sie etablierte das Recht und die Pflicht der Staaten, adäquate Politiken der Entwicklung zu formulieren, mit dem Ziel, ständig den Wohlstand der Bevölkerung zu verbessern. Man sprach sich für eine neue Weltordnung aus, die ihre Fundamente in einer souveränen Gleichheit der Staaten, in wechselseitigen Interdependenzen, gemeinsamen Interessen und der Zusammenarbeit zwischen allen Staaten sieht. Sie forderte die Staaten auf, energische Mittel zu ergreifen, um die massiven und offenkundigen Verletzungen der Menschenrechte zu beenden, wie den Rassismus, den Kolonialismus, die Herrschaft und die Besetzung von Territorien, die Aggression, die ausländische Einmischung und Bedrohungen gegen nationale Souveränität, nationale Einheit und territoriale Integrität und die Androhung von Krieg. Ebenso forderte sie Maßnahmen einer allgemeinen und kompletten Abrüstung ein.

Später, im Jahr 1992, proklamierte die Erklärung von Rio das Recht auf Entwicklung, eng verknüpft mit dem Schutz der Umwelt und aufzeigend, dass die Entwicklung so ausgeführt werden muss, dass sie in gleicher Weise den Erfordernissen der Entwicklung und der Umwelt für die jetzigen und die zukünftigen Generationen Rechnung trägt (nachhaltige Entwicklung).

In der Weltkonferenz über Menschenrechte in Wien im Juni 1993 wurde eine Einigung über die Notwendigkeit des Rechtes auf Entwicklung erzielt, und man bestätigte nochmals, dass das allgemeine und unveräußerliche Recht auf Entwicklung verwirklicht und in die Praxis umgesetzt werden muss.

Andere später folgende Weltkonferenzen, die in den neunziger Jahren stattfanden, erkannten dies ebenfalls an. Danach ist das juristische Fundament des Rechtes auf Entwicklung heute gefestigter. Kürzlich hat die Kommission für Menschenrechte einen Mechanismus etabliert, um das Recht auf Entwicklung zu verfolgen. Dieser Mechanismus besteht aus einer offenen Arbeitsgruppe, die eingerichtet wurde, und aus einem unabhängigen Experten. Man schlug ebenfalls ein Projekt für ein Übereinkommen über das Recht auf Entwicklung vor.

Ein anderer Aspekt, den man im Zusammenhang mit der Internationalen Entwicklungszusammenarbeit beachten sollte ist, dass von den Vereinten Nationen vorgeschlagen wurde, 0,7 Prozent des Bruttosozialproduktes der meistentwickeltesten Ländern für Entwicklungsprogramme und internationale Zusammenarbeit aufzuwenden. Aber dieses Ziel liegt in immer weiterer Ferne. Die Beiträge haben eine fallende Tendenz. Nach aktuellen Statistiken wendet Deutschland 0,27 Prozent des Bruttosozialproduktes auf.

Entwicklung und Unterentwicklung sind zwei Seiten derselben Medaille. Der Wohlstand der einen entsteht durch die Armut der anderen. Die internationalen Instrumente wie die WTO, die Weltbank und der Weltwährungsfonds zwingen ein Modell auf, das versucht diese Situation zu legitimieren, die zum Schaden der großen Mehrheit der Staaten und der Weltbevölkerung ist. Die Strukturanpassungsprogramme und die Auslandsverschuldung zusammen mit den massiven Privatisierungen sind immer noch die Mittel, die gewöhnlich angewandt werden.

Die Länder Lateinamerikas, Afrikas und Asiens ordnen, mit ganz wenigen Ausnahmen, ihre Finanzpolitik, privatisieren den größten Teil der Industrien und der Tätigkeiten, die vormals in den Händen des Staates lagen, und öffnen den Außenhandel dem Spiel des freien Marktes. Die Kosten, die für diesen Prozess zu bezahlen sind, sind oft eine hohe Arbeitslosenrate, die Abnahme von Sozialausgaben, die Verarmung eines großen Teils der Bevölkerung, die Konzentration der Einkünfte und Gewinne

in einer kleinen Schicht des Landes und die Internationalisierung der ökonomischen Aktivitäten. Es ist nicht gerade eine erfolgreiche Bilanz die man hier ziehen kann. Heute gibt es mehr Arme als früher, und die Reichen sind immer reicher.

Das soziale und ökonomische Desaster liegt offensichtlich auf der Hand, aber es ist zu ergänzen, dass, wenn irgendein Erfolg in der Globalisierung zu verzeichnen ist, dieser auf dem ideologischen und sogar dem kulturellen Feld stattgefunden hat. Man hat in großem Maße ein Einheitsdenken auferlegt, und nicht in wenigen Fällen denken die Opfer in denselben Kategorien wie die Gewinner.

Das Recht auf Entwicklung – eine legitime Forderung – ist nur möglich, wenn eine neue Weltordnung gebildet wird. Die Proteste von Seattle, Washington und Prag und die Ergebnisse des Gipfel der Länder des Südens im April diesen Jahres in Havanna zeigen wichtige Elemente für ein Nachdenken und Handeln auf. Der Protestmarsch gegen die Armut, den im vergangenen Jahr die Bauern und die kleinen und mittleren Landeigner Indiens initiiert haben, ebenso wie der Kampf der Bewegung der Landlosen in Brasilien (M.S.T.) hat einen Kampf für die Achtung der Menschenrechte, eingeschlossen der ökonomischen, sozialen und kulturellen Rechte, eingerahmt, und damit ganz sicher das Recht auf Entwicklung als eine Synthese aller vorangegangenen und als notwendige Voraussetzung für ein würdiges Leben bestätigt. Diese Beispiele zeigen, dass es möglich ist, Solidarität zu globalisieren und ein System zu verurteilen, das 10 Prozent der Bevölkerung begünstigt, aber 90 Prozent der Weltbevölkerung herabsetzt.

In Bezug auf die Entwicklungszusammenarbeit ist zu sagen, dass hier die Menschenrechte, insbesondere die ökonomischen, sozialen und kulturellen Rechte, bisher anscheinend wenig Eingang gefunden haben. Und auch wenn das Kriterium Menschenrechte im allgemeinen angenommen wird, ist es doch an den zivilen oder politischen Rechten oder an einer formal bestimmten Demokratie orientiert.

### **c) Bildung und Erziehung im Hinblick auf Menschenrechte**

Die Bildung als Aktivität, deren Ziel es ist, Werte, Wissen und Kenntnisse zu vermitteln, nimmt einen zentralen Platz in der Bekanntmachung und Verbreitung der Menschenrechte ein. Die Bildung an sich ist ebenfalls ein Menschenrecht. Dies legen die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte in ihrem Artikel 26 und der Internationale Pakt über Wirtschaftliche, Soziale und Kulturelle Rechte in seinem Artikel 13 fest.

Die Kommission für Menschenrechte nominierte 1998 eine Sonderberichterstatterin für das Recht auf Bildung, und kürzlich gab der WSK-Ausschuss zwei Allgemeine Richtlinien heraus: die Nr. 11 über den Aktionsplan für die Primärerziehung und die Nr. 13 über das Recht auf Erziehung im allgemeinen. Man bestätigte, dass das Recht auf Erziehung ein Menschenrecht und ein unabdingbares Mittel ist, um andere Rechte zu verwirklichen.

Aber trotz dieser Fortschritte bleibt Erziehung für eine beträchtliche Zahl von Kindern nicht zugänglich. Kürzlich bestätigte das beratende internationale Forum von Dakar, dass die Vereinbarungen, die in Jomtien im Jahr 1990 getroffen wurden – eine allgemeine Primärschulbildung für alle im Jahr 2000 – nicht erreicht wurden. Man verschob dieses Ziel auf das Jahr 2015.

Außerdem gibt es gemäß dem letzten Weltbericht der UNESCO über die Erziehung 875 Millionen Analphabeten auf der Welt.

Mir scheint es wichtig, im Rahmen dieses Kongresses hervorzuheben, dass man momentan beobachten kann, dass die Erziehung als Mittel zur Bildung von Humankapital gesehen wird, und dass Erziehung wie eine Dienstleistung gekauft und verkauft wird. Die Sonderberichterstatterin der Menschenrechtskommission für Bildung hat ausgedrückt, dass dieses Kriterium den fundamentalen Wert des Menschen als solchen – der die Basis der Menschenrechte bildet – in Frage stellt. Dies vermittelt die Idee, dass der Mensch der Wirtschaft dient und nicht umgekehrt, wie es sein sollte, die Wirtschaft der Bevölkerung.

Heutzutage existieren internationale Organe, die durch diese Kriterien ihre Programme für Bildungspolitik definieren. Auch die internationalen Banken handeln heute nicht nur auf dem Gebiet der Finanzierung, sondern auch in Bereichen technischer Zusammenarbeit, Forschung und Evaluierung von Bildungsprogrammen.

Es ist notwendig, diese Sichtweise zu verändern. Gerade diese zweckbezogene Einstellung entleert die Erziehung von ihrem Inhalt. Erziehung soll auf soziale und politische Partizipation vorbereiten, auf den sozialen Zusammenhalt und auf die Toleranz. Anstatt einer kommerzialisierten und wettbewerbsorientierten Erziehung ist eine Bildung erforderlich, die in den Menschenrechten verankert liegt und die es lehrt, Wissen zu teilen und zusammenzuarbeiten.

Die Einbeziehung der Menschenrechte in die Bildung hat ihre Wurzeln in der Weltkonferenz über Menschenrechte von Wien. Die Bewegung für die Menschenrechte schätzte es als sinnvoll ein, eine Kampagne für die Erziehung in Menschenrechten zu initiieren, und später entschied die Vollversammlung der Vereinten Nationen, ein Jahrzehnt für die Erziehung auf dem Gebiet der Menschenrechte auszurufen. Diese Dekade findet vom ersten

Januar 1995 bis zum 31. Dezember des Jahres 2004 statt. Somit ist sie mitten in ihrem Verlauf, trotz der Tatsache, dass Deutschland bisher auf Ebene der Regierungsorgane noch nichts dazu beigetragen hat.

Das Ziel dieser Dekade der Erziehung in den Menschenrechten ist es, die hauptsächlichen Instrumente der Menschenrechte bekanntzumachen. Ihre Basis findet sich in der Charta der Vereinten Nationen selbst, die die Verpflichtung der Staaten zur Förderung der allgemeinen und effektiven Achtung der Rechte und Freiheiten des Menschen enthält.

Der Internationale Pakt über Wirtschaftliche, Soziale und Kulturelle Rechte zeigt auf, dass die Vertragsstaaten »das Recht eines jeden auf Bildung anerkennen. Sie stimmen überein, dass die Bildung auf die volle Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit und das Bewusstsein ihrer Würde gerichtet sein und die Achtung vor den Menschenrechten und den Grundfreiheiten stärken muss.«

Das Menschenrechtskomitee erklärt in seinen Allgemeinen Richtlinien Nr. 3, die den Artikel 2 des Pakts über Bürgerliche und Politische Rechte verdeutlichen, dass es sehr wichtig ist, dass die Individuen wissen, welches ihre durch diesen Pakt (und ebenso durch das Fakultativprotokoll) etablierten Rechte sind und dass alle administrativen und juristischen Autoritäten ihre Pflichten kennen, die die Vertragsstaaten mit diesem Pakt angenommen haben. Zu diesem Ziel soll der Pakt in allen offiziellen Sprachen des Staates veröffentlicht werden und es sollen Maßnahmen ergriffen werden, um die zuständigen Autoritäten im Rahmen ihrer Ausbildung mit seinen Inhalten vertraut zu machen.

Seinerseits hat auch das Übereinkommen zur Beseitigung von Rassendiskriminierung erklärt, dass die Vertragsstaaten sich verpflichten, »unmittelbare und wirksame Maßnahmen, insbesondere auf dem Gebiet des Unterrichts, der Erziehung, Kultur und Information, zu treffen, um Vorurteile zu bekämpfen, die zu Rassendiskriminierung führen, zwischen den Völkern und Rassen- oder Volksgruppen Verständnis, Duldsamkeit und Freundschaft zu fördern.«

Ebenfalls zeigte das Übereinkommen gegen Folter und andere grausame, unmenschliche oder erniedrigende Behandlung oder Strafe auf, »dass die Erteilung von Unterricht und die Aufklärung über das Verbot der Folter als vollgültiger Bestandteil in die Ausbildung des mit dem Gesetzesvollzug betrauten zivilen und militärischen Personals, des medizinischen Personals, der Angehörigen des öffentlichen Dienstes und anderer Personen aufgenommen wird, die mit dem Gewahrsam, der Vernehmung oder der Behandlung einer Person befasst werden können, die der Festnahme, der Haft, dem Strafvollzug oder irgendeiner anderen Form der Freiheitsentziehung unterworfen ist.«

Das Übereinkommen zur Beseitigung jeder Form von Diskriminierung der Frau weist hin auf die »Beseitigung jeder stereotypen Auffassung in Bezug auf die Rolle von Mann und Frau auf allen Bildungsebenen und in allen Unterrichtsformen durch Förderung der Koedukation und sonstiger Erziehungsformen, die zur Erreichung dieses Zieles beitragen, insbesondere auch durch Überarbeitung von Lehrbüchern und Lehrplänen und durch Anpassung der Lehrmethoden.«

Schließlich legt das Übereinkommen über die Rechte des Kindes dar, dass »die Bildung des Kindes darauf gerichtet sein muss, die Persönlichkeit, die Begabung und die geistigen und körperlichen Fähigkeiten des Kindes voll zur Entfaltung zu bringen, dem Kind Achtung vor den Menschenrechten und Grundfreiheiten und den in der Charta der Vereinten Nationen verankerten Grundsätzen zu vermitteln, und das Kind auf ein verantwortungsbewusstes Leben in einer freien Gesellschaft im Geist der Verständigung, des Friedens, der Toleranz, der Gleichberechtigung der Geschlechter und der Freundschaft zwischen allen Völkern und ethnischen, nationalen und religiösen Gruppen sowie zu Ureinwohnern vorzubereiten, und dem Kind Achtung vor der natürlichen Umwelt zu vermitteln.«

Der Anspruch ist, die Kenntnis der Menschenrechte zu verbreiten, über diese zu informieren und auszubilden, und dieses zielt auf:

- die Stärkung der Achtung der Menschenrechte und der fundamentalen Freiheiten,
- die volle Entwicklung der menschlichen Person im Sinne der Würde des Menschen,
- die Förderung von Verständnis, Toleranz und Gleichheit zwischen den Geschlechtern und die Freundschaft zwischen allen Nationen, den indigenen Völkern und den nationalen, ethnischen, religiösen und linguistischen Gruppen,
- die Förderung einer effektiven Partizipation aller Personen in einer freien Gesellschaft,
- die Intensivierung der Aktivitäten der Vereinten Nationen im Bereich der Bewahrung des Friedens.

Als Zielsetzung der Erziehung in den Menschenrechten wird eine bessere Sensibilisierung im Hinblick auf alle Normen, Konzepte und Werte verfolgt, die in den Instrumenten der Menschenrechte verankert sind. Dies gibt uns auch die Möglichkeit, die Beziehung zwischen Demokratie, Frieden, Entwicklung und den Menschenrechten zu behandeln.

Der Fokus der Aktivitäten, die vorgeschlagen werden, muss breit sein. Er muss alle Rechte, so wie sie aufgezeigt wurden, einschließen, und muss ihre Unteilbarkeit und Interdependenz anerkennen. Er muss ebenso den Männern und Frauen, jungen und alten Menschen und al-

len Sektoren der Gesellschaft gleichermaßen große Mitbestimmung zugestehen. Er muss sich am formellen und informellen Erziehungssystem orientieren, das heißt, an den Schulen, den Zentren für berufliche Bildung und den Hochschulen, und ebenfalls die verschiedenen Basisorganisationen und die Kommunikationsmedien einbeziehen. Die Erziehung in den Menschenrechten muss frei von Vorurteilen sein und muss darauf ausgerichtet sein, praktische und theoretische Kenntnisse zu vermitteln. An dieser Stelle werde ich mir zwei kritische Reflexionen als Beispiele für die Art, wie normalerweise die Menschenrechte vermittelt werden, erlauben: (1) über die Geschichte der Menschenrechte und (2) über das Konzept der Demokratie.

(1) Über den ersten Aspekt besteht im allgemeinen eine Sichtweise mit ausgeprägt eurozentristischem Akzent. Man zeigt als originäre Quellen die *Bill of Rights* (England, 1698), die Erklärung von Virginia (1776), und die Prinzipien und Dokumente der französischen Revolution auf, insbesondere die Erklärung der Rechte des Menschen und Bürgers. Diese Dokumente sind Teil der Geschichte der Menschenrechte und juristisch-politische Quellen, aber man sollte auch nicht andere vergessen, die genauso wichtig oder wichtiger sind. Ich beziehe mich auf die Dokumente der Unabhängigkeit in Lateinamerika, die Gedanken Simon Bolívars. Auch die Konstitution von Cádiz, die Beiträge der Arbeiterbewegung und die sozialistischen Ideen, das Kommunistische Manifest, die Weimarer Konstitution, die Beiträge der russischen und mexikanischen Revolutionen, die antikolonialen Ideen aus Afrika, Asien oder den arabischen Ländern. Man muss auch die Ansätze der 60er und 70er Jahre bedenken, vor allem die Friedensbewegung, die Bürgerrechtsbewegungen, die feministische und ökologische Bewegung.

Nur wenn wir die unterschiedlichen Beiträge der verschiedenen juristischen, philosophischen und politischen Konzeptionen in den verschiedenen Regionen der Welt bedenken, können wir zu einer universellen Auffassung kommen.

(2) In Bezug auf die Demokratie scheint es mir wichtig, an das Konzept der Regierung durch das Volk und für das Volk von Abraham Lincoln zu erinnern. Auch die Weltkonferenz von Wien drückt aus, dass die Demokratie ihre Basis in dem frei zum Ausdruck gebrachten Willen des Volkes hat, das seine politische, wirtschaftliche, soziale und kulturelle Regierungsform bestimmt, und in einer vollen Partizipation in allen Aspekten des Lebens.

Meiner Ansicht nach darf ein modernes Konzept der Demokratie nicht bei ihren formalen Aspekten stehen bleiben (regelmäßige Wahlen, gewählte Organe, Gewaltenteilung). Dafür, dass Demokratie real wird, muss man sie mit sozialen Inhalten füllen. Gerade die Verwirk-

lichung der ökonomischen, sozialen und kulturellen Rechte zusammen mit den zivilen und politischen kann dieses garantieren.

Wofür dient die Meinungs- und Informationsfreiheit, wenn man nicht lesen und schreiben kann und daher kein Buch oder keine Zeitung versteht?

Wozu dient die Abschaffung der Todesstrafe für die Menschen, die durch Hunger oder Kälte in den Straßen sterben?

Die Erziehung in Menschenrechten erfordert adäquate Formen, eine Evaluierungen der konkreten Notwendigkeiten und die Formulierung von wirksamen Strategien, die Etablierung von speziellen Programmen, die Ausarbeitung didaktischer Materialien und die Einbeziehung der Kommunikationsmedien. Ich bin der Meinung, dass im deutschen Erziehungssystem die Themen des Rechts auf Frieden, auf Entwicklung, die Rechte der Frau, die Umweltfragen und der Kampf gegen den Rassismus Priorität haben sollten. Ich denke, dass in diesen Bereiche eine gesonderte, stetige und systematische Behandlung erforderlich ist.

Im Hinblick auf die Protagonisten in der Erziehung in den Menschenrechten sollte man an die Regierungsorgane des Bundes und der Länder denken, an die internationalen Fachorgane zum Beispiel der UNESCO, der ILO, des Hochkommissariates für Flüchtlinge, der UNICEF, des UNDP etc. Die Universitäten, Schulen, Ausbildungszentren, die Massenmedien, zusammen mit den Nichtregierungsorganisationen der Zivilgesellschaft müssen ebenfalls eine wichtige Rolle spielen. Die Gewerkschaften, Kirchen und unterschiedlichen Organisationen, die sich mit den Menschenrechten beschäftigen, sollten ihren Beitrag zur Verbreitung der Kenntnis von Instrumenten und Politik der Menschenrechte leisten. Dieses Wissen sollte weite Sektoren der Bevölkerung erreichen und nicht nur eine kleine Elite von Experten. Es ist auch notwendig, einen Plan für die Ausbildung von Multiplikatoren aufzustellen.

Mit den Menschenrechten verbinden viele ein Gerechtigkeitsgefühl, was positiv und wichtig ist, aber häufig sind der Inhalt und die Reichweite jedes einzelnen der Menschenrechte nicht bekannt. Dies führt manchmal zu einer gewissen Demagogie in bezug auf die Menschenrechte oder auch zu einer einfachen Verfälschung. Es ist daher notwendig, die Konventionen und Erklärungen die es gibt, in ihrer Gesamtheit und mit ihrer Geschichte und ihrem philosophischen Hintergrund zu kennen, und sie in einem interdisziplinären Kontext in der jeweiligen konkreten Situation zu verstehen.

Ebenfalls ist es erforderlich, die Überwachungsmechanismen zu kennen, die etabliert wurden, um die Menschenrechte zu schützen: die Rolle der Arbeitsgruppen

und der Sonderberichterstatte, die die Menschenrechtskommission ins Leben gerufen hat, und auch die konventionellen Mechanismen, die durch die diversen Menschenrechtsverträge aufgestellt wurden. Ich beziehe mich auf das Menschenrechtskomitee, das über die Einhaltung des Paktes über bürgerliche und politische Rechte wacht; den Ausschuss gegen Folter für das Übereinkommen gegen Folter und andere grausame, unmenschliche oder erniedrigende Behandlung oder Strafe; den Ausschuss für die Beseitigung der Diskriminierung der Frau, der die Einhaltung des Übereinkommens zur Beseitigung jeder Form von Diskriminierung der Frau überprüft; den Ausschuss für die Beseitigung der Rassendiskriminierung, den Ausschuss für die Rechte des Kindes und den Ausschuss für die Wirtschaftlichen, Sozialen und Kulturellen Rechte. Erinnern wir uns daran, dass dieser letzte nicht durch einen Vertrag, sondern durch eine Resolution des ECOSOC (Rat für wirtschaftliche und soziale Rechte der Vereinten Nationen) im Jahr 1987 aufgestellt wurde. Die Staaten haben die Verpflichtung, regelmäßig in jedem dieser Ausschüsse über ihre offizielle Politik zu berichten.

Die Zivilgesellschaft kann über die Nichtregierungsorganisationen ihre Meinung über die staatlichen Berichte ausdrücken. Und es ist sinnvoll, diesen Weg zu nützen. Man kann Einfluss nehmen und eine gewisse Anerkennung erreichen. Als zum Beispiel der letzte Bericht Deutschlands dem WSK-Ausschuss vorgelegt wurde, brachten einige Nichtregierungsorganisationen ihre kritischen Beobachtungen vor, die dann auch in den Schlussbemerkungen des Ausschusses für Wirtschaftliche, Soziale und Kulturelle Rechte zur Sprache kamen, der damit starke Kritik am deutschen Staat übte, so neben anderen Punkten bezüglich der übermäßigen Anwendung von Berufsverboten in den neuen Bundesländern.

In den fünf ersten Komitees ist es auch möglich, individuelle Mitteilungen zu machen. Dies bedeutet, dass jede Person, die sich in ihren Rechten verletzt fühlt, diese dem zuständigen Komitee einreichen kann. Dies ist ein Mechanismus von großer Bedeutung, und heute wird gefordert, dass dieser Mechanismus individueller Beschwerden auch für den Pakt über die Wirtschaftlichen, Sozialen und Kulturellen Rechte aufgelegt werden soll. Die Möglichkeit, dieses Verfahren einzubeziehen, wird bereits diskutiert, und es wurde schon ein Vorschlag für ein Fakultativprotokoll eingereicht. Es bleibt festzustellen, dass gegen diese individuellen Beschwerdemechanismen bei vielen Staaten Vorbehalte bestehen. Dies gilt auch im Falle von Deutschland, das explizit eine Anerkennung des Artikels 14 der Internationalen Erklärung zur Beseitigung jeder Form von Rassendiskriminierung ablehnt.



Ein anderer wichtiger Aspekt ist die Frage der Veröffentlichungen. In deutscher Sprache gibt es nur wenige Zusammenstellungen, und es ist nicht leicht, Gesamtveröffentlichungen der Konventionen, Pakte und Erklärungen zu finden, die durch die Vereinten Nationen und die internationalen Organe erstellt wurden. Die Mehrheit der Publikationen enthält nur einen Teil dieser Instrumente, die in der Regel nach einseitigen Kriterien ausgewählt wurden. Zum Beispiel die Zusammenstellung, die durch die Bundeszentrale für politische Bildung herausgegeben wurde, enthält leider nicht die Erklärung des Rechtes auf Entwicklung, die Erklärungen der Konferenzen von Teheran aus dem Jahr 1968 und von Wien aus dem Jahr 1993; ebenso fehlen andere wichtige Dokumente. Wenn wir die Entwicklung der Menschenrechte und ihre deklarativen und normativen Texte ernsthaft verstehen wollen, müssen wir Zugang zu ihrer Gesamtheit haben.

Die Bildung in Menschenrechten befindet sich in Deutschland heute auf einem unterentwickelten Niveau.

Sie ist fast ein Tabuthema und wird nur in sehr wenigen Bildungszentren angeboten. Die Hochschulen müssten hier mehr Aufmerksamkeit aufbringen. Die pädagogischen Fakultäten sollten Projekte in der Erziehung zu Menschenrechten mit einem interkulturellen Blickwinkel offerieren können, und diese Kurse sollten ohne Einschränkungen offen für die Studenten aller Fachbereiche sein und sollten als konstitutives Element in jeden Lehrplan aufgenommen werden. Das Angebot könnte optional sein, sollte aber die anerkannte Möglichkeit eines qualifizierten Scheinerwerbs mit sich bringen. Weiterbildung in dem Thema der Menschenrechte ist ebenfalls eine Notwendigkeit für andere Berufsgruppen wie Lehrer und Ausbilder, Journalisten, Richter, Polizisten, Behörden und andere Beamte und für die Öffentlichkeit im allgemeinen.

Ich hoffe, hiermit einige Elemente aufgezeigt zu haben, die zu einem fruchtbaren und kritischem Meinungsaustausch beitragen werden.

## **Interkulturelles Lernen und *Global Culture***

Die zunehmende Mobilität, die moderne Verkehrs- und Kommunikationsmittel ermöglichen, lassen zu, dass wir in die Welt schauen, uns in der Welt bewegen können, aber auch, dass die Welt zu uns kommt. Am Anfang des 21. Jahrhunderts ist Mobilität ein an jedes Individuum in den Gesellschaften des Nordens gerichteter Imperativ. Doch was in den Gesellschaften des Norden ausdrücklich

gewünscht und gefordert wird, empfinden wir, wenn es Menschen aus den Ländern des Südens betreiben, oft genug als Bedrohung. Dennoch wird das »Fremde« mehr und mehr zum Bestandteil unserer Alltagswelt. Wie können wir lernen, in der Welt zu Hause zu sein und wie lernen wir damit umzugehen, dass die Welt bei uns zu Hause ist?

■ *Jos Schnurer (Dipl.-Päd.), Lehrbeauftragter an der Universität Hildesheim*

*und Vorsitzender des Vereins INITIATIVEN PARTNERSCHAFT DRITTE WELT e.V. (IPIII):*

### **Berichterstattung über die Moderation und den Verlauf des Programmforums V**

An der Veranstaltung im Hörsaal VIII der Universität Bonn arbeiteten rund 150 Teilnehmerinnen und Teilnehmer mit. Es referierten Frau Prof. Dr. Renate Nestvogel und Herr Dr. Ignacio Campino. Die Einführung in die Veranstaltung erfolgte durch Jos Schnurer, der die Sitzung auch in der Diskussion moderierte:

Frau Professor Dr. Renate Nestvogel von der Universität/Gesamthochschule Essen ist in der Diskussion um Interkulturelles Lernen und Interkulturelle Pädagogik eine feste Größe. Ihr Arbeitsschwerpunkt ist die Sozialisationsforschung. Sie ist Gründungsmitglied der Kommission für Bildungsforschung mit der Dritten Welt der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft und war zeitweise deren Vorsitzende. Die Kommission stellt nicht nur immer wieder wichtige Parameter für interkulturelle und interdisziplinäre Forschungsaufgaben auf, sondern mischt sich auch vielfach in die gesellschaftliche Diskussion um die Entwicklung einer multikulturellen Gesellschaft in Deutschland und eine faire Entwicklungszusammenarbeit ein.

»Vorurteile, Fremdenfeindlichkeit und Höherwertigkeitsvorstellungen gegenüber Menschen aus fremden Kulturen stammen aus der eigenen Kultur und deren Geschichte«; diese Feststellung von Renate Nestvogel von 1990 gilt nach wie vor.

Intra- und interkulturelle Lernprozesse anzuregen, gewissermaßen beim Lernen entdecken, und sich bewusst machen, welche geheimen Rassismen, aber auch unbewusste Potenziale der Entdeckung des Fremden im Eigenen vorhanden sind, das ist Interkulturelles Lernen aus globaler Sichtweise. Der altbekannte Satz stimmt immer noch: »Global denken – lokal handeln«. Mit diesem

Schlüssel lässt sich die Vielfalt unserer Erde begreifen, und es lassen sich die Kompetenzen erschließen, die notwendig sind, um am eigenen Platz und mit den eigenen Möglichkeiten das seine zu tun, damit unsere Welt gerechter, humaner und lebenswerter wird für alle Menschen in der Einen Welt.

Dr. Ignacio Campino ist Leiter der Zentralstelle für Umweltschutz der Deutschen Telekom. Als Privatdozent der Justus-Liebig-Universität Giessen beschäftigt er sich besonders mit der »Nachhaltigkeit in der Wirtschaft«. Er initiierte auf der ersten Europäischen Konferenz für Telekommunikation und Umweltschutz 1996 die von 23 europäischen Telekommunikationsunternehmen unterzeichnete Umwelt-Charta. Im November 1998 wurde er mit dem Umweltpreis Wirtschaft des Bundesdeutschen Arbeitskreises für Umweltbewusstes Management (B.A.U.M) ausgezeichnet.

Seine Überzeugung: »Interkulturalität ist immer eine freie Entscheidung des Einzelnen«. Die Neugier, sich auf das Anderssein des Anderen, der andere kulturelle Hintergründe und Herkünfte hat, einzulassen, muss korrespondieren mit der Bereitschaft, sich auf einen interkulturellen Dialog zu begeben. Beides hat mit Lernen im Sinne einer Verhaltensänderung zu tun. Die Bildung und Erziehung im 21. Jahrhundert im global verstandenen Sinne von Allgemeinbildung müsse auf den vier Säulen des Wissens basieren, die im UNESCO-Bericht zur Bildung für das 21. Jahrhundert ausgewiesen werden als

- Lernen, Wissen zu erwerben,
- Lernen, zu handeln,
- Lernen zusammenzuleben und
- Lernen für das Leben.

Renate Nestvogel und Ignacio Campino werden auf die Anforderungen für die gegenwärtige Existenz und das zukünftige Überleben der Menschen auf unserer Erde eingehen, je spezifische Fragen stellen, kritisch Begriffe, wie »nachhaltige Entwicklung« »Interkulturalität«, »Globales Lernen« diskutieren und sie aus der Forschungsarbeit und der eigenen Biographie reflektieren. Sie werden, was bei unserer Thematik unverzichtbar ist, sich selbst dabei ganzheitlich einbringen.

Renate Nestvogel stellt in ihrem Referat verschiedene, ausgewählte Konzepte der Interkulturellen Pädagogik (IKP) vor, indem sie die IKP als eine Reaktion auf die sich vollziehende Entwicklung in unserem Lande hin zur multikulturellen Gesellschaft skizziert, als eine Reaktion auf das Zusammenwachsen der Völker in Europa darstellt und als Eingehen auf das »Weltsystem« charakterisiert. Globales Lernen sei der Schlüssel für neue Erkenntnisse, etwa im Sinne von J. Zimmer: »Interkulturelle Erziehung ist internationale Verständigung vor der eigenen Haustür«. Die vielfältigen Auffassungen und Interpretationen zum Kulturbegriff verdeutlicht sie in einem Schema, in dem sie statische und dynamische Denk- und Verhaltensweisen gegenüberstellt. Begriffsklärungen seien in der kontroversen Diskussion um die Entwicklung einer multikulturellen Gesellschaft besonders wichtig. Mit dem Bild »Das Fremde ist das ausgelagerte Eigene« plädiert sie schließlich für eine »kulturelle Selbstreflexion« im Sinne der bereichernden Vielfalt der Kulturen in der Welt. Als Konsequenz sieht sie in dem Konzept der »nachhaltigen Entwicklung« einen Parameter, der die Zielsetzungen des Interkulturellen Lernens und der Globalen Bildung zusammenbringt und zur kritischen Auseinandersetzung mit der eigenen Kultur führt und einen inter- und intrakulturellen Dialog im Sinne einer »globalen Gerechtigkeit« begünstigt.

Ignacio Campino bezieht sich in seinem Referat auf den bereits in den Tagungsunterlagen vorgelegten Text. Seine Schlüsselfragen und die von ihm formulierten Antworten lauten:

- Kann man Interkulturalität lehren? Ich denke nein!
- Kann man Interkulturalität lernen? Vielleicht!

Seine Biographie, in der er sich als »Promenadenmischung« bezeichnet, (als einen Menschen, der durch englische und chilenische Herkunft geprägt, auf der Promenadenstraße seiner Heimatstadt vielfältige kulturelle Einflüsse erlebt und in seiner eigenen kulturellen Identität aufgenommen hat), sei ein Beispiel für die interkulturelle Vielfalt, die es Individuen ermöglichen kann, friedlich und in sozialer Gerechtigkeit zusammen zu leben. Kulturelle Abgeschlossenheit (etwa verdeutlicht an den ethnischen Stadtvierteln in New York – chinesisches Viertel – und der Kulturgeschichte ausgewanderter Deutscher –

Rumänien, u.a.) stehe im Gegensatz zu den (neuen) Anforderungen, die durch die Globalisierung der menschlichen Welten notwendig sind. Bildung sei hierbei der wesentliche Schlüssel für eine zeitgemäße, gegenwartsbezogene und zukunftsorientierte Interkulturalität. Nur in einer soliden humanistischen Bildung, die von humanen Werten und einer globalen Ethik bestimmt ist, können die Menschen den Anforderungen gerecht werden, die eine nachhaltige Entwicklung im Sinne der Agenda 21 ermöglicht. Eine Förderung der Eliten müsse parallel zu den Bildungsanstrengungen für alle Menschen erfolgen.

Die zur Verfügung stehende Zeit von weniger als einhalb Stunden für das Forum war freilich viel zu kurz, um auch nur annähernd einen Dialog zustande zu bringen. Es ist zu hoffen, dass die vielfältigen Fragen und dargestellten Positionen in den Arbeitsgruppen weiter reflektiert werden konnten.

Klaus Seitz' Feststellung – »Wir brauchen nicht mehr, sondern eine andere Bildung« – bestimmte auch die Diskussion in der Forumsgruppe. Sie reichte von der kritischen Nachfrage, ob und inwieweit in die Forschungsanstrengungen und – ergebnisse der Wissenschaftler, die sich mit den Fragen des Interkulturellen Lernens befassen, auch die (schul)praktische Situation und -erfahrungen einfließen – hier sei beispielhaft auf die vielfältigen Darstellungen verwiesen, die gerade den Theorie-Praxis-Bezug in der »Eine-Welt-Arbeit« betonen (Gisela Führung, Bernd Hackl, Annita Kalpaka, Nora Rätzzel, Wulf Schmidt-Wulffen, Sabine Träger u.a.). Bedeutsam für die Auseinandersetzung um die Konzepte des globalen, entwicklungsbezogenen und nachhaltigen Lernens dürften in diesem Zusammenhang auch die von der UNESCO vorgelegten Grundsätze sein (z.B.: Erziehung zur internationalen Verständigung, 1974/1990; Kultur des Friedens, 1998; sowie der Bericht zur Bildung für das 21. Jahrhundert: Jacques Delors, Lernfähigkeit: Unser verborgener Reichtum, Neuwied-Kriftel-Berlin 1997, 241 S.), bis zur Auseinandersetzung um die Praxis der Integration von Schülerinnen und Schülern anderer kultureller Herkunft in den Schulalltag. Renate Nestvogels Hinweis, dem alltäglichen Rassismus und fremdenfeindlichen Tendenzen, etwa in der Familie, Schule und am Arbeitsplatz mit Migrationserfahrungen im eigenen Umfeld zu begegnen, könnte hilfreich sein, den mangelnden interkulturellen Erfahrungen in unserer Gesellschaft abzuwehren, um damit den notwendigen Perspektivenwechsel vollziehen zu können.

Trotz der viel zu kurzen Zeit, die für die Diskussion zur Verfügung stand, dürfte doch deutlich geworden sein, dass theoretische Reflexion und praktische Erfahrung im Bereich des Interkulturellen Lernens unverzichtbar zusammen gehören.

Für künftige Konferenzen wäre es m. E. sinnvoll, dass die Referierenden beim Programm »Foren«, wenn nicht mehr Zeit zur Verfügung steht, ein kurzes Fallbeispiel vorstellten, in dem die vielfältigen Fragen des Forumsthemas sich gewissermaßen bündeln. Als Beispiele sollen hier eingebracht werden:

- »Einem deutschen Entwicklungshelfer fiel in einem afrikanischen Dorf auf, dass die Frauen täglich eine Stunde zu einer Wasserstelle unterwegs waren. Er ließ einen Brunnen mitten im Dorf bauen. Die Frauen fühlten sich hintergangen: Die Zeit, die sie auf dem Weg zur Quelle und zurück mit anderen Frauen verbrachten, hatte ihnen ganz allein gehört. Der Entwicklungshelfer, ein Mensch aus dem fernen Effizienz-Universum, hatte ihnen ein Stück Lebensqualität genommen« (aus: Peter Glaser, Das Internet – Triumph über jede Vernunft, DeutschlandRadio Berlin, »Politisches Feuilleton«, Januar 2000)
- »Arzt attestiert Rentnerin Allergie gegen Schwarze. Ein niedergelassener Internist aus Hamburg hat einer Rentnerin aus Berlin attestiert, eine Allergie gegen Menschen mit schwarzer Hautfarbe zu haben. Auf diese Menschen, bescheinigte der Hamburger Mediziner Walter W. der 66-jährigen Karla W., reagiere die Frau mit psychosomatischen Beschwerden, unter anderem mit Bauchschmerzen. Hamburger Ärztekammer und Staatsanwaltschaft wollen den Fall jetzt prüfen. Der Hintergrund: Die 66-jährige Rentnerin hatte am 29. September vergangenen Jahres in einem Zug nach Berlin einen 31-jährigen Mann aus Kamerun mit den Worten »Gehen Sie aus dem Weg, ich habe eine Allergie gegen Schwarze« beschimpft. Der Student Zehmen V. erstattete Anzeige wegen Beleidigung. Am Mittwoch gab Richterin Beatrix Homann der Anzeige des jungen Kameruners vor dem Amtsgericht Hannover statt. Sie verurteilt die Rentnerin wegen Beleidigung zu einer Geldstrafe in Höhe von 450 Mark. Im dem Prozess wiederholte die hoch aggressive Angeklagte zuvor mehrfach, »allergisch gegen Schwarze« zu sein. Dies, so Karla W., könne sie auch belegen. Ihr behandelnder Arzt, der Hamburger Internist, gab seiner Patientin vor Gericht dann auch die entsprechende Rückendeckung. Sie reagiere in der Tat auf Menschen mit dunkler Hautfarbe mit psychosomatischen Beschwerden. Dies sei auch »durchaus glaubwürdig«, gab der Arzt an. Schließlich, so die ungeheuerliche Einlassung, reagierten Menschen auch allergisch auf Katzen. Zweifel an seiner Kompetenz ließ Walter W. nicht gelten. Er habe ein Buch über psychosomatische Störungen geschrieben. Und die barschen Worte seiner Patientin seien keine Beleidigung, vielmehr Ausdruck von Ängsten ... (in: DIE WELT vom 23.9.2000, S. 41).«

- »Ausländer wollen mit einbezogen werden ... Als Ausländer in Deutschland genieße ich – wie auch viele andere – einerseits die Toleranz und auch die Hilfsbereitschaft vieler Mitbürger. Andererseits vermisse ich das Vertrauen der Deutschen in uns Ausländer als gleichberechtigte erwachsene Menschen mit Verantwortung. Mir scheint, als ob der Mehrheit der deutschen Bevölkerung nicht bewusst ist, was sie selbst mit den Ausländern anfangen soll. Sie entwickeln zwar z.T. eine Toleranz gegenüber Ausländern, aber gleichzeitig zeigen sie oft Angst und Misstrauen, das sich schnell zur Fremdenfeindlichkeit verwandeln kann ... Ausländer sind keine »Kartoffeln«, die man lediglich schützen und pflegen soll. Sie sind Menschen mit Verstand und Gefühl. Viele von ihnen sind verantwortungsbewusst für sich, ihre Familien und ihr Gastland. Sie wünschen sich von den Deutschen viel mehr als nur toleriert zu werden und Hilfsempfänger zu sein. Sie erwarten von der Gesellschaft Achtung, Anerkennung und Respekt, hervorgerufen durch ihre eigene Leistung in der deutschen Gesellschaft... (Maurice A. Daja, Kommunikationswissenschaftler und Journalist aus dem Tschad; er lebt seit zehn Jahren in Münster, in einen offenen Brief; FORUM EINE WELT ↔NRW↔, 3/2000, S. 9)«

An solchen Fallbeispielen ließen sich m. E. viele Fragen und Probleme diskutieren, die mit Interkulturellem und Globalem Lernen zu tun haben.

In der Beschlussempfehlung des Bundestagsausschusses für Bildung, Forschung und Technikabschätzung (19. Ausschuss; Drucksache 14/3319 vom 10.5.2000) zum Antrag einer Gruppe von Bundestagsabgeordneten zur »Bildung für eine nachhaltige Entwicklung« (Drucksache 14/1353) lesen wir u.a.: »Das Leitbild der nachhaltigen Entwicklung zielt darauf ab, global, regional und lokal grundlegenden Werten sowie ökologischen und sozialen Leitideen ein höheres Maß an Anerkennung zu verschaffen: dem Recht aller Menschen auf ein Leben in Würde, der Idee der globalen und intergenerationellen Gerechtigkeit, der Respektierung der Grenzen ökologischer Belastbarkeit, der Achtung kulturell unterschiedlicher Entwicklungswege«. Das ist ein Bildungs- und Lernauftrag für schulisches, außerschulisches und lebenslanges Lernen.

In einer noch zu entwickelnden Didaktik zum »Leben und Lernen in der Einen Welt« und damit für eine Bildung zur nachhaltigen Entwicklung, das war auch ein Thema der Diskussion, darf es nicht nur um die Vermittlung von Faktenwissen gehen, »sondern vor allem auch (um) die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen«, die sich darstellen als

- Fähigkeit zu vernetztem Denken,
- Kompetenz zur (interkulturellen) Kommunikation,
- Bereitschaft zum lebenslangen Lernen.

Alles in allem: Das Forum »Interkulturelles Lernen und *Global Culture*« hat wichtige Fragestellungen auf dem

■ Prof. Dr. Renate Nestvogel, Universität Gesamthochschule Essen:

### **Interkulturelles Lernen und *Global Culture*: ein Beitrag zu einer nachhaltigen Entwicklung?**

Wir haben gerade miterlebt, wie Globalisierungsgegner wegen der international sich verschärfenden Widersprüche – in Zahlen ausgedrückt verfügen 20 Prozent der Weltbevölkerung über 80% des Reichtums dieser Erde – handfest gegen IWF- und Weltbank-Strategen demonstriert haben. Die Demonstrationen standen sozusagen stellvertretend für die vielen Unruheherde in der Welt, die sich an der sozialen Frage der Armut und der ungleichen Verteilung entzündeten. Des weiteren erleben wir tagtäglich, wie in dieses Land hineinwirkende und von diesem Land mit erzeugte, Welt umspannende Probleme im nationalen Rahmen mit Gewalt gegen Menschen fremder Herkunft und dunkler Hautfarbe ausagiert werden. Dabei wissen wir, dass die Gewalt nur die Spitze eines Eisbergs ist, dessen unsichtbarer Teil in der Mitte der Gesellschaft angesiedelt ist. D.h. dort, wo die meisten von uns recht gut leben und in den verschiedenen Bereichen arbeiten, werden auch die einfachen rechten Gesellschaftsentwürfe und subtilen Vorformen (wie Kontaktvermeidungen, Ausgrenzungen, Diskriminierungen, Abwertungen, Verallgemeinerungen) produziert, die nicht mit rechts-extremem Denken gleichzusetzen sind, aber dort hinführen können.

In diesem Zusammenhang steht die zentrale Frage dieses Beitrags: Wie und was kann interkulturelles Lernen zu einer gerechten, nachhaltigen und zukunftsfähigen Entwicklung beitragen? Die Antwort hängt weitgehend von dem ab, was unter interkulturellem Lernen verstanden wird. Da dies sehr Unterschiedliches sein kann, sollen zunächst die verschiedenen Strömungen in ihrer teilweise parallel zueinander verlaufenen Entwicklung skizziert werden. Dabei geht es auch um die Klärung der Beziehung zu anderen Begriffen wie der »Dritte Welt«- und Eine-Welt-Pädagogik, dem globalen Lernen, der Friedens- und Entwicklungspädagogik, der antirassistischen Bildungsarbeit, der politischen Bildung, dem sozialen Lernen sowie der Umweltbildung. Diese vielen Begriffe verweisen meines Erachtens auf Chancen, aber auch auf Probleme für die Bildungspraxis, die all diese relativ neuen Begriffe aufgreifen und ihre Inhalte verbreiten soll.

Weg zu einer Bildung für eine nachhaltige Entwicklung angesprochen. Sie gilt es, in der theoretischen wie praktischen Arbeit, möglichst im Sinne einer Handlungsfor-schung (vgl. dazu: Bernd Hackl, *Forschung für die pädagogische Praxis*, Innsbruck 1994), weiter zu entwickeln.

## **1. Konzepte interkulturellen Lernens**

Seit mehr als 15 Jahren gibt es verschiedene inhaltliche Strömungen, die, um im Bild zu bleiben, in ihrer Gesamtheit als Flusslandschaft interkulturelles Lernen betrachtet werden können. Drei dieser Strömungen werden im folgenden skizziert.

### **1.1 Interkulturelles Lernen als Reaktion auf die multikulturelle Gesellschaft Deutschlands**

Der Hauptstrom versteht bis heute interkulturelles Lernen als pädagogische Reaktion auf die hiesige und heutige multikulturelle Gesellschaft Deutschlands: »Generell wird interkulturelle Erziehung gegenwärtig verstanden als pädagogische Reaktion, theoretischer und praktischer Art, auf die migrationsbedingte kulturelle Pluralität der Gesellschaft.« (Hohmann 1989, zitiert nach Glumpler 1998, 210). »Interkulturelle Bildung ist die pädagogische Antwort auf die zunehmende Vielfalt der Sprachen und Kulturen in der Gesellschaft.« (Reich 1993, zitiert nach ebd., 212) »Das Konzept der interkulturellen Bildung (oder Erziehung) verdankt seine Existenz den Anstößen, die von den Migrationsbewegungen der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts auf das pädagogische Denken in den Einwanderungsgebieten ausgegangen sind.« (Boos-Nünning 2000, 80) Es handelt sich hier um ein räumlich wie zeitlich begrenztes Konzept: räumlich begrenzt auf das Zusammenleben von Menschen verschiedener kultureller Herkunft in Deutschland (wobei evtl. noch die Frage auftaucht, wie interkulturelles Lernen in anderen Ländern gestaltet wird) und zeitlich begrenzt auf die letzten 40–50 Jahre. Hervorgegangen ist dieser Hauptstrom aus der Ausländerpädagogik<sup>1</sup>, die ihrerseits in den 70er Jahren als pädagogische Reaktion auf die Zuwanderung von ArbeitsmigrantInnen aus den sog. Anwerbeländern entstanden ist (vgl. hierzu Auernheimer 1990, Glumpler 1998, Diehm/Radtke 1999).

Neben dem Erwerb von Wissen zu anderen (v.a. der Migranten-) Kulturen geht es vorrangig um soziales Lernen zwischen Kindern und Jugendlichen verschiedener kultureller Herkunft, um den konstruktiven Umgang mit kultureller Differenz, die Herstellung von Gemeinsamkeiten, um die Reflexion und den Abbau von Vorurteilen, den Erwerb interkultureller sozialer Kompetenzen, den Respekt vor so genannten Fremden und die Wertschätzung fremder Kulturleistungen. Die ausländerpädagogische Komponente der interkulturellen Pädagogik besteht in einer fortgesetzten Förderung zugewanderter Kinder und Jugendlicher, um ihre Chancen in dieser Gesellschaft zu verbessern.<sup>2</sup> Aus der Sicht der Universitäten ist die interkulturelle professionelle Handlungskompetenz der Studierenden zu fördern, die sich aus Fach-, Lern-, Methoden-, Sozial-, Kommunikations- und Persönlichkeitskompetenzen zusammensetzt, die jeweils um interkulturelle Dimensionen zu ergänzen sind.

Die konzeptuelle Entwicklung dieser Strömung tendiert dabei von einer Pädagogik der Begegnung immer stärker hin zu einer Pädagogik des Umgangs mit Konflikten, zu einer antirassistischen oder politischen Pädagogik, die pädagogische und politische Forderungen und Aktivitäten, bezogen auf die hiesige und heutige multikulturelle Gesellschaft, miteinander verbindet (vgl. hierzu Glumpler 1998, 211ff.). Dieses Verständnis bezieht seine Bedeutung also aus dem Potenzial und den Problemen, die das Zusammenleben, -lernen und -arbeiten von Einheimischen und Zugewanderten mit sich bringt und die über Aktivitäten in verschiedenen pädagogischen Handlungsfeldern, in der Schule ebenso wie außerschulisch, thematisiert, reflektiert und auf- bzw. abgebaut werden sollen.

Dieses hier skizzierte Verständnis von interkulturellem Lernen ist insofern begrenzt, als historische Dimensionen ebenso wie Nationen übergreifende Verflechtun-

gen ausgegrenzt werden. Selbst ein Schüler- und Jugendaustausch, der zweifellos als Bestandteil von interkulturellem Lernen betrachtet wird, lässt sich nicht systematisch aus der Multikulturalität Deutschlands ableiten. Denn dieser nach dem Zweiten Weltkrieg einsetzende Austausch hatte nichts mit Deutschland als Einwanderungsland zu tun, sondern mit einer »Bildung zur Völkerverständigung«, damit, dass Deutschland sich von dem Stigma, ein Land von Nationalsozialisten und Faschisten zu sein, befreien wollte und seine Kinder in Staaten wie die USA, Frankreich etc. schickte, um zu zeigen, wir bringen ganz normale und sogar nette Menschen hervor. Ebenso sollten Kinder und Jugendliche aus anderen Ländern eine aufnahme- und ausländerfreundliche deutsche Gesellschaft erleben.

## 1.2 Interkulturelles Lernen als Reaktion auf ein zusammenwachsendes Europa

Eine erweiterte Definition von Interkulturellem Lernen als ein »Lernen für Europa«, führt zwar über die multikulturelle Gesellschaft Deutschlands hinaus, ist aber ebenfalls um wichtige Dimensionen verkürzt. Die Empfehlung des Kultusministeriums vom 16.1.1991 zum Thema Europa im Unterricht weist z.B. nur in zwei Absätzen darauf hin, dass »Europa ... in vielfältigen Beziehungen zu den anderen Teilen der Welt /steht/.« Im Zentrum steht der fragwürdige Appell, die Hilfserwartungen der Dritten Welt zu berücksichtigen und der Europa auferlegten Verantwortung »für Freiheit, Frieden, Gerechtigkeit und sozialen Ausgleich – vor allem mit den Entwicklungsländern« nachzukommen. Fragwürdig ist dieser Appell insofern, als er die realen ökonomischen Austausch- und politischen Machtverhältnisse ausblendet. Der übrige Text liest sich eher wie eine Gebrauchsanleitung für die Binnenorganisation der »Festung Europa«. In dem von der Bundeszentrale für Politische Bildung herausgegebenen Reader »Lernen für Europa« (1994) wird die Wahrnehmung der Gemeinsamkeiten des kulturellen wie sprachlich vielfältigen Europas als Aufgabe postuliert und in fünf Themenbereichen entfaltet: I. Kulturraum Europa, II. Mehrsprachigkeit, III. Interkulturelles Lernen, IV. Schüleraustausch, V. Europaschulen. Die Tatsache, dass Europa ohne seine vielfältigen Bezüge zur restlichen Welt gar nicht gedacht werden kann, wird weitgehend ignoriert.<sup>3</sup>

1. Wie der Name besagt, richtete sich das Augenmerk der Ausländerpädagogik auf zugewanderte Kinder, aber auch auf Jugendliche und Erwachsene, die, auf der Grundlage einer Defizithese, dahingehend gefördert werden sollten, dass sie sich in diese Gesellschaft integrieren konnten, wobei Integration oft implizit mit Assimilation gleichgesetzt wurde. Die interkulturelle Pädagogik begann, auch die deutsche Mehrheit als Lernende einzubeziehen, die sich zunächst für fremde Kulturen, v.a. die Herkunftskulturen in den Anwerbeländern, interessieren sollten, was oft in sehr stereotypisierter Form geschah. Erst mit der Hinwendung auch zur eigenen Kultur konnten die Wahrnehmungs- und Deutungsmuster reflektiert werden, die der Betrachtung fremder Kulturen zugrunde liegen.

2. Die Defizitorientierung besteht dabei teilweise fort, nicht zuletzt, weil darüber die Notwendigkeit finanzieller Unterstützung von Maßnahmen begründet wird; sie wird aber um eine Ressourcenorientierung ergänzt, d.h. die im Rahmen einer bi- oder mehrkulturellen Sozialisation erworbenen Fähigkeiten und Fertigkeiten wie Zwei- oder Mehrsprachigkeit, Kenntnisse anderer Kulturen, Multiperspektivität etc. treten stärker ins Blickfeld.

3. Vgl. hierzu auch Boos-Nünning 2000

### 1.3 Interkulturelles Lernen als Reaktion auf das »Weltsystem«

Die dritte Strömung interkulturellen Lernens entstand aus der seit den 70er Jahren dokumentierten »Dritte-Welt-« (und später Eine-Welt-)Pädagogik sowie der entwicklungspolitischen Bildung, die Europa schon damals kritisch in welt-systemische und historische Zusammenhänge eingeordnet und die koloniale »Ausbreitung Europas auf die übrige Welt« (Mergner, Gerwin 1982, 1983) analysiert hat.<sup>4</sup> Schon in den 70er Jahren wurden, im Rahmen von Dependenz- und Imperialismustheorien, gesellschaftliche (Fehl-) Entwicklungen im Kontext weltgesellschaftlicher und historisch-kolonialer Strukturen behandelt.<sup>5</sup> Später kamen eher theoretische Differenzierungen als Reaktion auf eine differenziertere Wahrnehmung der »Dritten Welt« hinzu, und Fehlentwicklungen in Industrieländern rückten mehr ins Blickfeld der Forschung.

In dem Runderlass des nordrhein-westfälischen Kultusministers vom 20.1.1987 zu »Dritte Welt im Unterricht« (im Rahmen des Unterrichts Politische Bildung) sind u.a. so (selbst-) kritische Aussagen wie folgende zu lesen:

- »Um die verhängnisvolle Entwicklung abzufangen und Bahnen für eine selbstbestimmte und friedvolle Entwicklung der Länder der Dritten Welt zu eröffnen, bedarf es aber erheblicher Strukturveränderungen in Wirtschaft und Gesellschaft der Industrie- und Entwicklungsländer.« (S. 24f)
- »Parallel zur wirtschaftlichen Macht empfinden viele Menschen in den Industrieländern unbegründet eine kulturelle Überlegenheit.« (S. 23)
- »Zur Entstehung der heutigen Strukturen in der Dritten Welt hat die koloniale Vergangenheit erheblich beigetragen.« (S. 23)
- »Die historisch entstandene internationale Arbeitsteilung zwischen Industrieländern und Dritter Welt wirkt einseitig zu Lasten der Entwicklungsländer.« (S. 24)
- »Kredite dienen oft überwiegend den Exportinteressen der Geberländer oder den Ertragsinteressen geldgebender Institute, vielfach auch den Rentabilitäts-

interessen der begüterten Kreditnehmer der Entwicklungsländer, aber nicht den Entwicklungsinteressen der armen Schichten dieser Länder.« (S. 24)

- »Mitleid kann den Sinn für die Probleme schärfen, es kann aber auch zu einem Ersatzgefühl werden, das wissenschaftliche und politische Gesichtspunkte einer Beschäftigung mit dem Nord-Süd-Konflikt verdrängt.« (S. 25)

Aus dieser dritten Strömung interkulturellen Lernens ist eine Definition hervorgegangen, die interkulturelles Lernen versteht als »Lernen von ›fremden‹ Kulturen bei gleichzeitiger kritischer Auseinandersetzung mit der ›eigenen‹ Kultur und Gesellschaft (kulturelle Selbstreflexion). Diese Auseinandersetzung reicht vom Makrosystem historisch gewachsener welt-systemischer Verflechtungen (incl. der darin wirksamen Herrschafts- und Interessensstrukturen) bis in den Mikrobereich der psychischen Strukturen des Subjekts (incl. der eigenen Person). Interkulturelles Lernen umfasst damit kognitive, affektive und konative (handlungsorientierte) Dimensionen und erfordert die Fähigkeit zu vernetzter Wahrnehmung und einer Reflexions- und Handlungskompetenz in komplexen Zusammenhängen.« (Nestvogel 1987, 1992 etc.)

Makrosystemische Bezüge dieser Definition entsprechen dem »Dritte-Welt«/Eine Welt-Lernen, dem entwicklungspolitischen, Globalen Lernen etc. und mikrosystemische Bezüge dem sozialen Lernen, dem Antirassismus-Lernen und dem Lernen gegen Vorurteile. Ebenso ergeben sich Überschneidungen und Gemeinsamkeiten zur Menschenrechts-, Demokratie- und Friedenserziehung.

Diese Definition richtet sich gegen Definitionen sowohl der Ausländerpädagogik, die einen Lernbedarf v.a. auf Seiten der MigrantInnen sah, als auch einer interkulturellen Pädagogik, soweit sie nur fordert, dass Deutsche sich Wissen über die jeweils fremde Kultur anzueignen haben, aber eine kulturelle Selbstreflexion oder Selbstwahrnehmung ausklammern. Ohne die Erkenntnis, dass Wissen über fremde Kulturen immer durch die eigene »kulturelle Brille« gedeutet wird, kann Wissen leicht Stereotype und Vorurteile fördern und festigen, v.a., wenn dieses Wissen die Perspektive der anderen nicht einbezieht, also den Blick der anderen auf ihre eigenen Lebensbedingungen und ebenso auf die Dominanzkultur. Abgesehen davon reicht Wissensvermittlung oft nicht aus. Viele Schwierigkeiten in inter- wie im übrigen auch in intrakulturellen Interaktionen lassen sich nicht allein durch Wissensmangel erklären, sondern haben etwas mit Bedürfnissen, Wünschen, Interessen zu tun. Daher sind auch psychische Faktoren zu berücksichtigen, die allerdings nicht losgelöst von gesellschaftlichen Bedingungen zu sehen sind, unter denen sie sich entwickeln.

4. Über solche Themen wurden in den 70er Jahren viele Forschungsarbeiten durchgeführt. Aus der Zusammenarbeit zwischen Universitäten und wissenschaftlichen Forschungseinrichtungen sowie der bundesdeutschen Entwicklungshilfe- und Bildungspolitik entstand Ende der 70er Jahre die Kommission Bildungsforschung mit der Dritten Welt in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGFE).

5. Insofern ist die These von VENRO (2000, 6), derzufolge sich »Globales Lernen« »gegenüber herkömmlichen Formen entwicklungspolitischen Lernens /.../ u.a. dadurch aus/zeichnet/, dass gesellschaftliche Entwicklungsfragen nicht nur als Probleme der ›fernen Dritten Welt‹ lokalisiert, sondern im Kontext weltgesellschaftlicher Strukturen behandelt werden«, auch nicht ganz zutreffend.

Zur Verdeutlichung, dass die o.g. Definition kein akademisches, am Schreibtisch ausgedachtes Produkt ist, sondern in engem Kontakt mit der heutigen bundesdeutschen Realität und Bildungspraxis steht, kann eine Karikatur herangezogen werden, auf der Reagan auf einer Stehparty Kohl fragt: »Und Ihre Neger kommen alle aus der Türkei?« Die Symbolik dieser Karikatur trifft einen wesentlichen Kern dessen, was interkulturelles Lernen zu bearbeiten hat: Die historische Kontinuität von Aus- und Einwanderung in ihren verschiedenen Erscheinungsformen. Die in der Karikatur aufgeworfene Frage verweist von heutigen MigrantInnen direkt in die deutsche wie auch europäische koloniale und Welt umspannende Vergangenheit, die der jüngeren Generation zwar kaum noch bekannt ist, die sich aber bis heute in den Alltagserfahrungen afrikanischer Flüchtlinge und Studierender in Europa niederschlägt.<sup>6</sup> Da die Karikatur Vergangenheit und Gegenwart verknüpft, stellt sie sehr deutlich Herrschaftsverhältnisse in ihrer historischen Kontinuität sowie in ihrem Wandel dar. Im Kolonialismus sind auch die Anfänge der Globalisierung enthalten, und verschiedene Beiträge aus den letzten Jahren arbeiten explizit die Bezüge zwischen früher und heute sowie den dabei erfolgten qualitativen Wandel heraus.<sup>7</sup> Zugespitzt lässt sich eine Kontinuität von kolonisieren über entwickeln bis hin zu globalisieren erkennen.

Meines Erachtens ist eine Definition von interkulturellem Lernen, das die Globalisierung und ihre historischen Entwicklungen ausklammert, verkürzt und unwissenschaftlich. Denn sie kann noch nicht einmal das, worauf sie sich inzwischen explizit bezieht – auf die Zuwanderung nicht nur aus den ehemaligen Anwerbeländern, sondern auch von AussiedlerInnen und Flüchtlingen nach Deutschland – hinsichtlich ihrer Ursachen sowie der Auswirkungen auf ein multikulturelles Zusammen- oder Nebeneinanderleben hinreichend erklären und somit auch keine angemessenen pädagogischen Handlungsorientierungen geben.

Im übrigen kommt das hier skizzierte Verständnis auch in der »Empfehlung Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule« der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996 zum Ausdruck. Hierin heißt es unter I. Ausgangslage:

*»Das ausgehende 20. Jahrhundert ist von einer zunehmenden Internationalisierung geprägt; ökonomische, politische und soziale Entwicklungen vollziehen sich in hohem Maße in weltweiten Bezügen. Lösun-*

*gen für Schlüsselprobleme erscheinen nur noch im Bewusstsein Einer Welt tragfähig.«*

In diesen und weiteren Aussagen wird deutlich, dass interkulturelles Lernen ohne ein globales Denken und auch Handeln kein ausreichendes wissenschaftliches und gesellschaftliches Fundament hat. Im Beschluss der KMK vom Februar 1997 zu »»Eine Welt-Dritte Welt« in Unterricht und Schule« wird dieses Verständnis weiter expliziert, wobei allerdings das bereits bestehende multikulturelle Potenzial Deutschlands oder auch Europas eher ausgeklammert und der Blick auf Grenzen überschreitende Austauschprozesse gerichtet wird. Die weitgehende Ausklammerung dieses multikulturellen Potenzials ist übrigens eine Schwäche neuerer Konzepte wie globales Lernen, Bildung für eine nachhaltige Entwicklung und lokale Agenda-Prozesse. Denn, wie Jürgen Zimmer schreibt: »Interkulturelle Erziehung ist die Erziehung zur internationalen Verständigung vor der eigenen Haustür. Die Konfliktlinien verlaufen hier, vor Ort.« (Zitiert nach Glumpler 1997, 211).

## **2. Globales Lernen – der Schlüssel zu neuen Erkenntnissen?**

Zunächst ist festzustellen, dass Globales Lernen als gesellschaftlicher Bildungsauftrag, so wie er in der Abschlusserklärung des VENRO-Kongresses formuliert worden ist, auf jeden Fall zu begrüßen ist. Inhaltlich konvergiert der Begriff allerdings mehr mit anderen Begriffen als oft zugestanden wird.

Um Globales Lernen attraktiv zu machen, hat man ihm viele positive Merkmale zugeschrieben und versucht, diese Merkmale als völlig neu und dem Begriff des Globalen Lernens als scheinbar inhärent zu unterstellen. So hat das Schweizer Forum »Schule für Eine Welt«, das vier sinnvolle Leitideen des Globalen Lernens formuliert hat<sup>8</sup>, auch die Förderung verschiedener Fähigkeiten und Fertigkeiten postuliert, »die bisher kaum im Zentrum der Bildungsarbeit standen«. Für diejenigen, die sich mit allgemein erziehungswissenschaftlichen Fragen wie auch mit »Dritte Welt«- und Eine-Welt-Pädagogik befasst haben, sind diese Fähigkeiten nicht neu. Insofern erscheint die dualistische Gegenüberstellung von traditionellem Lernen und Globalem Lernen, die dem Globalen Lernen den Schatz reformorientierter pädagogischer Erkennt-

6. Dies hat kürzlich ein Forschungsprojekt zum Thema »AfrikanerInnen in Deutschland – Lebenslagen, Erwartungen und Erfahrungen« (mit 30 qualitativen Interviews) ergeben.

7. Vgl. hierzu z.B. Goldsmith 1996 oder Klingebiel und Randeria 1998

8. »1. Bildungshorizont erweitern, 2. Identität reflektieren – Kommunikation verbessern, 3. Lebensstil überdenken, 4. Verbindung von lokal und global – Leben handelnd gestalten« (vgl. Gugel, Jäger 1998, 72f.)



nisse aus zum Teil mehreren Jahrhunderten unterschiebt, sehr fragwürdig und auch kontraproduktiv.<sup>9</sup>

Im übrigen sind die Chancen zu einer Verbreitung des Begriffs Globales Lernen möglicherweise gerade deshalb gegeben, weil Globalisierung in aller Munde ist und große wirtschaftliche Profite insbesondere für die westlichen Industrieländer verspricht. So liegt es nahe, dem Globalen Lernen die Aufgabe der Legitimierung der Globalisierung zuzuweisen<sup>10</sup>, und auch eine Definition wie »Globales Lernen muss die Kompetenzen vermitteln, sich in der Weltgesellschaft zu bewegen« (Scheunflug, Schröck 2000, 16), kann ganz pragmatisch und profitorientiert ausgelegt werden.

Das heißt, bei jedem Begriff bleibt die mühselige aber auch erkenntnisreiche Kleinarbeit, seine gesellschaftliche Relevanz und Aussagekraft differenziert zu begründen, seine inhaltliche Reichweite und seine Grenzen normativ festzulegen und die verschiedenen Interpretationsmöglichkeiten, die auch einen Missbrauch nicht ausschließen, aufzudecken. In diesem Zusammenhang wäre zu überlegen, ob die Konfrontation mit immer neuen Begriffen, die in der Bildungsarbeit umgesetzt werden sollen – oft bevor eingeführte Begriffe in ihrer ganzen inhaltlichen Tragweite incl. neueren Entwicklungen verarbeitet werden konnten – nicht die Gefahr birgt, zur Verbreitung von Halbwissen beizutragen.<sup>11</sup> Umso wichtiger erscheint es mir, inhaltliche Kontinuitäten aufzuzeigen und falsche Brüche zu vermeiden.

### 3. Problematik und Potenzial des Kulturbegriffs

Anlass zu Kritik und Ablehnung des Begriffs des interkulturellen Lernens ist manchmal die Dimension des Kulturellen. Da es etwa 150 verschiedene Kulturbegriffe geben

soll, ist die Möglichkeit, eine sehr enge, einseitige Definition von Kultur auszuwählen, sehr groß. Ebenso gibt es aber Kulturbegriffe, die dynamisch und an Lebens-/Alltagswelten von Menschen gebunden sind, eine inter- wie intrakulturelle Vielfalt sowie Überschneidungen zwischen Kulturen mitreflektieren und gesellschaftliche Probleme wie auch Machtverhältnisse in ihren Wechselwirkungen mit kulturellen Entwicklungen nicht ausklammern. Auch Beziehungen, auf die das »inter« hinweist, sind im Begriff des Globalen Lernens nicht enthalten. Das »inter« verbindet Nationen, Institutionen und Menschen, wobei auch die »»vielschichtigen Interessen und Perspektiven der unterschiedlich Beteiligten« offenzulegen und zu bearbeiten /sind/; die »Mehrheitsperspektive« allein darf nicht erkenntnis- und handlungsleitend sein« (Attia, zitiert nach Rinke 1999, 105). Des Weiteren ist dieses »inter« geeignet, die lokale Ebene zu erfassen, auf der die globalen Strukturen menschlich und persönlich erfahren und verarbeitet werden. Gerade die Pädagogik, die mit konkreten Menschen in konkreten Begegnungs-, Konflikt- und allgemein Lernsituationen zu tun hat, darf diese Beziehungs- und Kommunikationsebene nicht vernachlässigen, insbesondere dann nicht, wenn sie welt-systemische Verflechtungen nahebringen will, deren Abstraktheit und unangenehme Inhalte (wie Armut, die Infragestellung eigener Privilegien und Lebensmuster, die oft Schuldgefühle und Abwehr erzeugen) schon in den 70er Jahren als didaktisches, aber auch psychisches Problem analysiert wurden.

Selbst die berechtigte Kritik von F.O. Radtke (1995), die Sozialwissenschaften incl. Erziehungswissenschaft trügen zu einer Ethnisierung und Kulturalisierung bei, ist meines Erachtens kein Argument, um den Kulturbegriff zu den Akten zu legen. Denn damit wird er einem Alltagsdenken, Alltagsdiskursen und Medien überlassen, die auch ohne die Wissenschaft ihren eigenen Kulturalismus entwickeln. Die Aufmerksamkeit, die Huntington mit seinem »Kampf der Kulturen« (im Weltmaßstab) erhalten hat, oder neuerdings die »deutsche Leitkultur«-Debatte, zeigen, wie wichtig es ist, den Kulturbegriff zu dekonstruieren. Der Kosovo-Krieg hat gezeigt und zeigt bis heute auf albanischer wie serbischer Seite, wie stark kulturalistische Vorstellungen im Alltagsdenken verankert sind, mit Rassismus einhergehen und Kriegsbereitschaft schüren können. Im Kleinen wird ein Kampf der Kulturen in vielen deutschen Klassenzimmern, Jugendhäusern, im Umgang mit Flüchtlingen, auf der Straße und an Stammtischen ausgefochten. Dabei wird unterstellt, die Konflikte ergäben sich aus dem Zusammenprall verschiedener Kulturen und nicht vorrangig aus ökonomischen, politischen und sozialstrukturellen Dominanzgefällen auf lokaler, nationaler und globaler Ebene, aus »soziale/n/ Verteil-

9. Auch das Postulat, globales Lernen solle auch eine Friedenspädagogik sein (Bühler 1995, 2), ist in ähnlicher Weise schon von Esser 1986 für die Interkulturelle Pädagogik bemüht worden. Abgesehen davon, dass es wohl kaum eine neuere Pädagogik gibt, die nicht für den Frieden wäre, muss immer berücksichtigt werden, dass Begriffe für Herrschaftszwecke instrumentalisiert werden können.

10. Analog wurde der entwicklungspolitischen oder internationalen Erziehung und Bildung in den 60er Jahren die Aufgabe der Legitimation der Entwicklungshilfe-Politik zugeschrieben (Seitz, S. 18) und der Ausländerpädagogik sowie ihrer Nachfolgerin, der Interkulturellen Pädagogik, gesellschaftliche Probleme der Zuwanderung mit pädagogischen Mitteln zu lösen.

11. Man könnte in diesem Zusammenhang die Frage nach dem Herrschaftscharakter von Wissenschaft stellen, der sich auch darin zeigt, dass Wissenschaftler mit neuen Begriffen immer wieder einen Wissensvorsprung suggerieren und damit ihre Position legitimieren. Oder sitzen auch Wissenschaftler einer Marktlogik auf, der zu folge, wer Profite machen will, ein neues Produkt oder zumindest ein neues Etikett auf den Markt werfen muss, das den Käufern suggeriert, dahinter verbergen sich auch gänzlich neue Inhalte, was ja oft nicht stimmt oder wenn, die neue inhaltliche Zusammensetzung nicht unbedingt für den Käufer von Vorteil ist.

lungskonflikte/n/, die im Gewande von ethnischen oder religiösen Konflikten auftreten.« (Nuscheler 2000, 5). Diese Tatbestände sind in der Praxis zu vermitteln; sie sprechen eher dafür, sich kritisch mit verschiedenen, oft wenig durchdachten Kulturkonzepten auseinander zu setzen. Z.B. können Subkulturen, Armutskulturen und Dominanzkulturen sowie ihr Verhältnis zueinander nicht geklärt werden ohne eine Analyse der Beziehungen zwischen gesellschaftlichen, politischen, ökonomischen und kulturellen Entwicklungen im Weltmaßstab.

Zusammenfassend: Letztlich liegt der Schlüssel zu neuen Lernstrategien, Problemlösungsansätzen und Erkenntnissen nicht in neuen Begriffen. Die Hauptsache ist, dass die interdisziplinären und vernetzten Aufgaben vermittelt werden, die gesellschaftliche Entwicklungen an uns herantragen, und dass einzelne Schwerpunkte nicht aus ihrem (welt-) gesellschaftlichen Kontext herausgelöst werden. Ein allzu schneller Etikettenwechsel erscheint mir kontraproduktiv für die Bewältigung der Aufgabe, gesellschaftliche Prozesse transparent und verstehbar zu machen. Da es diesen Etikettenwechsel nun einmal gibt, sollten zumindest die Bezüge zwischen den Begriffen hergestellt werden, z.B., um einen Verständigungsfluss zwischen Theorie und Praxis zu erleichtern. Ebenso ist es wichtig, in der Wissenschaft selbst inhaltlich unsystematische, verkürzte Begriffsbestimmungen zu vermeiden, weil sie nicht geeignet sind, gesellschaftliche Entwicklungen in Makro- und Mikrobereichen zu klären.

Lediglich mit dem Begriff der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung scheint mir eine Lerndimension gegeben zu sein, die in bisherigen Begriffen zumindest nicht explizit anklingt, und zwar die ausdrückliche Zukunfts- oder auch die ökologische Dimension, die im Sozialen und Ökonomischen nicht zwangsläufig mit enthalten sind.

#### **4. Zur Relevanz der dargelegten Konzepte für eine nachhaltige Entwicklung**

Wenn die interkulturelle Pädagogik in ihrer ersten Variante sich – wie normativ bereits in den 80er Jahren formuliert – für die »Bekämpfung von Ausländerfeindlichkeit, Diskriminierung und Rassismus, die Beseitigung von Ethnozentrismus und Vorurteilen, aber auch die Herstellung von Chancengleichheit als Voraussetzung für die angestrebte Begegnung von Kulturen« (Hohmann 1986,6) einsetzen soll, wenn sie eine Friedenserziehung sein soll mit Lernzielen wie »die Erziehung zum Abbau von Vorurteilen, zur Empathie, Solidarität, zur Konfliktfähigkeit und gegen das Nationaldenken« (Essinger, Graf 1984, 24ff), und wenn sie in diesem Land, effektiv in die Praxis umgesetzt, zu sozialem Lernen, einem sozialen Frieden beitragen kann, dann ist sie für eine nachhaltige Entwicklung

von Bedeutung. Eine Gesellschaft, die im Inneren ihre Konflikte demokratisch und konstruktiv regeln kann, schafft sich auch keine Feinde und Feindbilder nach außen, so dass sie sich auch in internationalen Zusammenhängen als eine demokratisch glaubwürdige, integrationsfähige und -bereite Gesellschaft präsentieren kann.

Eine interkulturelle Pädagogik im Sinne eines Lernens für Europa kann ebenso zu einer nachhaltigen Entwicklung beitragen, wenn Menschen europäischer Länder nicht nur ihre innereuropäischen Gemeinsamkeiten entdecken, sondern auch ihre innereuropäischen Divergenzen, d.h. die über viele Jahrhunderte in verschiedenen Konstellationen geführten Kriege und produzierten Feindbilder nicht einfach verdrängen (sie tauchen dann bei Konflikten unaufgearbeitet wieder auf). Darüber hinaus wäre kritisch die nach außen gerichtete europäische Kolonial- und Eroberungsgeschichte aufzuarbeiten und zu erkennen, wie viele Spuren außereuropäische Völker in Europa hinterlassen haben, die konstitutiver Bestandteil dessen sind, was heute europäische Kultur genannt wird.

Die dargelegten Ziele und Inhalte einer interkulturellen Pädagogik können noch effektiver zu einer nachhaltigen Entwicklung im Sinne sozialer Gerechtigkeit beitragen, wenn sie in welt-systemische und auch historische Zusammenhänge eingeordnet werden, d.h. Aspekte eines Eine-Welt- oder Globalen Lernens mit einbeziehen.

Zusammenfassend trägt interkulturelles Lernen vor allem zu sozialer Gerechtigkeit bei und hat in ihrer dritten Strömung auch über ökonomische und ökologische Zusammenhänge im Weltsystem aufzuklären und Handlungsorientierungen zu vermitteln.

Wo keine soziale Gerechtigkeit herrscht, wird auch keine ökologisch und ökonomisch nachhaltige und zukunftsfähige Entwicklung stattfinden können. Dieses Dilemma zeigt sich in jedem Verteilungskrieg, von zwischenstaatlichen Kriegen bis hin zu innerstaatlichen *low intensity conflicts*, die viele Staaten dieser Erde zu so genannten »nicht regierbaren chaotischen Einheiten« werden lassen. Eine ökologische Tragfähigkeit wird dabei zugunsten von Partikularinteressen untergraben und zerstört, solange die Reichen und Mächtigen (Personen, Gruppen, Staaten) dieser Erde ökonomisch, ökologisch und sozial schädigende Modelle vorleben. Unter den gegebenen Bedingungen muss man sich darüber im klaren sein, dass Bildung gegen einen heimlichen Lehrplan agieren soll und zu einer Alibi- oder Sisyphos-Anstrengung verkommt, bei der gute Argumente gegen Mauern von Herrschaft abprallen, die nachhaltige Entwicklungsziele abwehren mit Hilfe sozialer Ungerechtigkeit, ökologischem Raubbau und ökonomischem Profitstreben im Interesse einer privilegierten Minderheit der Weltbevölkerung.

## Literatur

- Auernheimer, G.: Einführung in die interkulturelle Erziehung. Darmstadt 1990
- Boos-Nünning, Ursula: Interkulturelle Kompetenz – Europäer-Kompetenz. Aus: Essener Unikate 14: Europäische Gesellschaft. Essen 2000, S. 80–89
- Bundeszentrale für Politische Bildung: Lernen für Europa. Bonn 1994
- Diehm, I., Radtke, F.O.: Erziehung und Migration. Stuttgart u.a. 1999
- Essinger, Hartmut, Graf, Jürgen: Interkulturelle Erziehung als Friedenserziehung. Aus: Essinger, H., Ucar, A. (Hg.): Erziehung in der multikulturellen Gesellschaft. Baltmannsweiler 1984
- Glumpler, E.: Interkulturelle Bildung – Interkulturelle Erziehung... Aus: Nyssen, E., Schön, B. (Hg.): Perspektiven für pädagogisches Handeln. Weinheim, München 1998 (1995), S. 199–226
- Goldsmith, E.: Das Gesetz der Multis. Neue Kolonialreiche. In: *Le Monde diplomatique* 4, 1996
- Gugel, G., Jäger, U.: Globales Lernen – Leitideen, Inhalte und Anfragen an eine Konzeption. Aus: Landesinstitut 1998, 68–80
- Klingebiel, R., Randeria, S. (Hg.): Globalisierung aus Frauensicht. Bonn 1998
- Hohmann, Manfred: Interkulturelle Erziehung als Herausforderung für Allgemeine Bildung? (Manuskript) 1986
- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, Schulstelle Dritte Welt/Eine Welt: Leben und Lernen in der Einen Welt. Soest 1998
- Nestvogel, Renate: Interkulturelles Lernen ist mehr als Ausländerpädagogik. In: *IZA* 2, 1987, S. 64–71
- Dies.: Vielfalt der Kulturen als Reichtum für alle bewahren. In: *Essener Universitätsberichte* 1, 1992, S. 4–12
- Dies.: Konfliktregelungen in der Flüchtlingsarbeit. Übungen zum interkulturellen Lernen. IKO: Frankfurt 1996
- Nuscheler, Franz: Willy Brands Visionen als Wegweiser. Manuskript zur internationalen Konferenz »Gerechte Entwicklung wagen«, 2000
- Radtke, Frank-Olaf: Fremde und Allzufremde – Prozesse der Ethnisierung gesellschaftlicher Konflikte. Gesprächskreis Arbeit und Soziales der Friedrich-Ebert-Stiftung. Bonn 1995
- Rinke, Kuno: Politische Bildung. Aus: Reich, H.H. u.a. (Hg.): *Fachdidaktik interkulturell*. Leske + Budrich: Opladen 2000
- Scheunpflug, Annette, Schröck, Nikolaus: Konzeptionen Globalen Lernens. Aus: *Globales Lernen, Brot für die Welt*: Stuttgart 2000
- Seitz, Klaus: Von der Dritte-Welt-Pädagogik zum Globalen Lernen
- VENRO: »Globales Lernen« als Aufgabe und Handlungsfeld entwicklungspolitischer Nichtregierungsorganisationen. März 2000

■ *Priv.-Doz. Dr. habil. Ignacio Campino, Deutsche Telekom AG – Zentralstelle für Umweltschutz:*

### Interkulturelles Lernen und *Global Culture*

Dieser Kongress bietet sowohl Bildungstheoretikern als auch Bildungspraktikern die Gelegenheit, Positionen zu Beziehen und Meinungen auszutauschen. Da ich mich mit dem Thema Bildung weder akademisch noch wissenschaftlich befasst habe, basieren meine Gedanken auf praktischen Erfahrungen mit einer starken Portion Selbstbiografischem.

Zunächst möchte ich mich mit dem Titel des Programmforums »Interkulturelles Lernen und *Global Culture*« beschäftigen.

#### Interkulturelles Lernen

Ich fange an mit dem ersten Teil des Titels an.

Interkulturelles Lernen: Was kann man darunter verstehen? Kann man Interkulturalität lernen? Oder geht es hier viel mehr um das Lernen für das Leben in einer interkulturellen Gesellschaft?

Interkulturalität entsteht an Orten, wo Menschen verschiedener Kulturen aufeinander treffen und beschließen zusammenzuleben. Ein interkulturelle Gesellschaft ist nicht das Nebeneinander ohne gegenseitige Wahrnehmung. Nein, in der interkulturellen Gesellschaft wollen diese Menschen verschiedener Kulturen unter Wahrung ihren spezifischen Unterschiede aber zugleich auf einer gemeinsamen Basis miteinander leben. Interkulturalität ist nicht das Aufeinanderprallen von Kulturen, sondern das Aufeinanderzugehen von Kulturen.

- Kann man so etwas lehren? Ich denke nein!
- Kann man so etwas lernen? Vielleicht!

Die Bereitschaft zu Interkulturalität kann natürlich durch die Erziehung und die Bildung beeinflusst werden, und zwar in beiden Richtungen. Aus meinen eigenen Erfahrungen kann ich feststellen, dass bereits im Kindesalter die Aufgeschlossenheit gegenüber andersdenkenden und andersaussehenden Menschen geprägt wird. Es sind

zunächst in den Augen der Erwachsenen kaum wahrnehmbare Kleinigkeiten, die von Kindern aber sehr fein beachtet werden. Später ergeben sich daraus gezielte Fragen. Die Antworten auf diese ersten Fragen können dann – sogar für das ganze Leben – entscheidend sein. Früh erworbene Vorurteile lassen sich später nur mit großen intellektuellen Anstrengungen beseitigen.

Auch das gesellschaftliche Umfeld und geschichtliche Ereignisse beeinflussen die Bereitschaft zur Interkulturalität.

Eine Belastung anderer Art ist die grenzenlose »Bewunderung« fremder Länder und Kulturen, die sogar bis zur Selbstverleugnung führen kann. Dies führt zur Bereitschaft zur vollständigen Assimilation in die fremde Kultur, ohne dass der Betroffene einen Beitrag zur Interkulturalität leisten kann.

Eine gute Bildung, die humanistische Grundwerte vermittelt, ist eine geeignete Basis für ein interkulturelles Leben. Diese ist besonders wichtig, wenn vor Ort keine Kontakte zu anderen Kulturen vorhanden sind. Geschichte und Geographie, Philosophie, Fremdsprachen, Literatur, Kunst usw. bringen wichtige Ausdrucksformen anderer Kulturen in das Klassenzimmer bzw. in die Welt vor Ort. Damit wird das Interesse junger Menschen für das Fremde geweckt.

Interkulturalität ist immer eine freie Entscheidung des Einzelnen. Und ein wichtiger Auslöser für diese Entscheidung ist die Neugierde. Diese wiederum setzt bestimmte Kenntnisse voraus.

Die Eskimos, die für lange Zeit weitgehend isoliert gelebt haben, nannten sich selbst »Inuit«, dies bedeutet soviel wie Mensch und die Osterinsulaner, die ohne Kontakte mit der Außenwelt bis zum Ostertag des Jahres 1722 lebten, nannten ihre Insel »Tepito-Tenua«, was soviel wie der »Nabel der Welt« bedeutet. Isolation führt zu einer intensiven Selbstbetrachtung und übertragen auf diese Veranstaltung, traue ich mir zu sagen, dass Ignoranz zur maßlosen Selbstüberschätzung führt. Und dies ist ein gewichtiger Hinderungsgrund für Interkulturalität.

Eine sehr technisch ausgerichtete Ausbildung kann ein Hindernis zur Entwicklung der Bereitschaft in Harmonie mit anderen Kulturen zu leben sein, weil die Technik und nicht der Mensch in den Vordergrund gestellt wird. Ich komme noch auf dieses Thema zurück.

## Über die Intensität der Begegnung

Sicherlich erlauben uns die neuen Medien – aber auch die alten – und vor allem die sehr günstig gewordenen Reiseangebote fantastische Möglichkeiten Kontakte mit fernen Ländern aufzunehmen. Aber werden diese Länder auch besucht, im Sinne des »Kontaktaufnehmenwol-

lens« oder geht es nur um ein unverbindliches Hineinschauen bzw. um angenehme Tage am Strand oder in den Bergen ?

In dieser Frage verbirgt sich kein Vorwurf! Es geht nur um den Versuch, eine Antwort auf die Frage zu finden, wie intensiv sollte die Begegnung zwischen Vertretern verschiedener Kulturen sein, damit Interkulturalität entstehen kann oder besser gesagt, damit der Wunsch nach Interkulturalität geweckt wird.

Wenn sich kein Gespräch entwickeln kann, weil eine Sprachbarriere vorhanden ist, oder weil einfach keine Kontakte mit den »Einheimischen« geplant oder erwünscht sind, dann fehlen die Grundvoraussetzungen für die Entstehung einer Bereitschaft zur Interkulturalität.

Ich bin überzeugt, dass der Tourismus – so wie wir ihn heute meistens kennen – keinen Beitrag zur Interkulturalität leistet. Höchstens kann er zum Wecken des Interesses für eine Begegnung mit einer höheren Intensität dienen.

Interkulturalität kann vor allem auf der Arbeitsebene und im Wohnviertel entstehen. Demnach kommt der Wirtschaft und den Städten und Kommunen eine große Rolle zur Förderung der Interkulturalität zu. Sobald Kinder in die Begegnung involviert sind, dann kommt auch der Schule und dem Schulträger eine besondere Verantwortung zu.

Zweifelsohne findet die intensivste Begegnung zweier Kulturen in der bi-nationalen Ehe statt. Ich persönlich erlebe die Interkulturalität auf verschiedenen Ebenen. Zunächst natürlich in der Familie, wo deutsche und chilenische Gewohnheiten und Gebräuche aber auch die beiden Sprachen in unserem Familienleben zusammen vorkommen. Bei verschiedenen internationalen Arbeitssitzungen und Veranstaltungen beruflicher Art ist Interkulturalität stets anwesend. Es sind z.T. Kleinigkeiten, die aber deutlich zeigen, dass Menschen verschiedener Kulturen im Raum sitzen und etwas gemeinsam voran bringen wollen.

Im Büroalltag, wo ich der einzige Ausländer bin, spüre ich interkulturelle Elemente weniger, vielleicht weil ich inzwischen sehr lange in Deutschland lebe.

## Global Culture

Und nun zum zweiten Teil des Titels des Forums: *Global Culture*.

Der Ausdruck lässt viele Interpretationen zu und einige empfinde ich als abschreckend!!!

Ich hoffe, dass es nie eine globale Kultur geben wird. Wenn eines Tages eine kulturelle Einheitssauce über den Planeten gegossen wird, dann brauchen wir uns nicht mehr mit Interkulturalität zu beschäftigen. Sie wird es

einfach nicht mehr geben. Sicherlich können wir beobachten, dass zahlreiche Elemente verschiedener Kulturen – und wenn es nur Gerichte und Musik sind – eine sehr ausgedehnte Verbreitung über Grenzen hinweg erfahren haben. Wie sich dies auf die empfangenden Kulturen letztendlich auswirkt, vermag ich nicht zu sagen. Ich empfinde es allerdings als eine Bereicherung, wenn ich in New York Mozart und in Frankfurt Astor Piazzolla hören kann.

Die Frage, ob es eine *Global Culture* gibt oder geben wird und ob diese wünschenswert ist oder nicht, ist sehr vielschichtig und muss daher sehr differenziert betrachtet werden. Aus meinen persönlichen Erfahrungen und nach Betrachtung meiner Vergangenheit, möchte ich mich als südamerikanischer Europäer bezeichnen. Damit akzeptiere ich, dass es in der Tat eine Art globaler Kultur gibt – und in diesem Falle europäischer Ausprägung. Es waren meine Vorfahren und ihre Zeitgenossen, die genügend viele Elemente der europäischen Kultur nach Chile brachten, damit ich dort eine europäisch geprägte Erziehung und Bildung erhalten konnte. Auch die politisch bestimmende Schicht ist europäischer Abstammung.

Wenn man von Europa aus in die Welt hinaus schaut, kann man auf den ersten Blick dem Gedanken verfallen, dass es doch so etwas wie eine globale Kultur für zumindest weite Teile des Globus gibt. Vielleicht war dies in der Vergangenheit eher richtig gewesen. Denn die sich artikulierenden Schichten der Bevölkerung waren überwiegend europäischer Abstammung. Politische und soziale Veränderungen sowie auch mehr Bildung verschoben das Kräfteverhältnis in vielen Ländern.

So könnte ich der Idee verfallen, dass es eine globale Kultur und zwar nach europäischen Strickmuster gibt. Dies trifft aber nicht zu, denn so wie es in bestimmten geographischen Regionen und Schichten der Bevölkerung starke europäische Einflüsse gibt, gibt es auch Gegenden und Gesellschaftsgruppen, wo z.B. arabisch-palästinensische oder japanische Einflüsse beherrschend sind. Um mein Beispiel zu verdeutlichen möchte ich Peru und Argentinien ansprechen: Ihnen ist sicherlich nicht entgangen, dass der Präsident Perus Fujimori heißt und japanischer Abstammung ist. Der vorherige Präsident Argentiniens hieß Menem. Er ist palästinensischer Abstammung.

Aus europäischer Sicht ist natürlich anzumerken, dass es auch in Europa deutliche kulturelle Unterschiede zwischen Nord und Süd, sowie auch zwischen Ost und West gibt, die auch eine europäische Interkulturalität zulassen und rechtfertigen.

Ich denke, dass man sagen kann, dass die Verflechtung der Länder aller Welt mit Sicherheit viele Werte und kulturelle Ausdrucksformen zu einer sehr weiten Verbrei-

tung verholfen haben und dass einige davon auch Akzeptanz in anderen Kulturen gefunden haben. Diese erfassen eine extrem breite Palette: Sie gehen von bestimmten Vorstellungen über politische Systeme, über Menschenrechte und enden mit Musik, Malerei und sogar mit kulinarischen Genüssen. Das ähnliche Aussehen verschiedener größerer Städte in der Welt signalisiert den Reisenden noch einmal, dass bestimmte Werte internationale Gültigkeit erreicht haben. Und von diesen Städten geht natürlich den Einfluss in das Land hinein mit der Konsequenz, dass landestypische kulturelle Ausdrücke zunehmend verloren gehen. Insofern muss ich widerwillig zugeben, dass eine Entwicklung in Richtung zu einer *Global Culture* im Gange ist. Allerdings ist dieses nicht neu. Die Spanier haben z.B. mit der Conquista den Grundstein für die Europäisierung Amerikas gelegt. Interessanter Weise, 500 Jahre nach der Ankunft Kolumbus, als viele südamerikanische Regierungen Vorbereitungen trafen, um das Ereignis feierlich zu begehen, rebellierte viele Indianerstämme in verschiedenen Ländern und pochten auf ihre kulturellen Identität und auf ihre Rechte. In manchen Gegenden sind die Aufstände noch immer nicht abgeklungen, da die Regierungen die Forderungen der Indianer noch nicht erfüllt haben.

Heute sind es keine Karavellen oder Galeone die fremde Kulturen um die Welt bringen. Das Internet besitzt das Potenzial größere Veränderungen herbeizuführen. Heute gibt es weltweit mehr als 6.500 verschiedenen Sprachen. Der größte Sprachenreichtum befindet sich in Asien und Afrika. Dort werden über 60 Prozent der Sprachen der Welt benutzt. Die Sprache des Internets ist allerdings zu 57 Prozent Englisch, gefolgt von Japanisch und Deutsch mit jeweils 8,8 und 6,2 Prozent. Alle weiteren Sprachen liegen unter fünf Prozent. Es ist vorauszusehen, dass mit zunehmender Bedeutung des Internets als Informationsquelle und Kommunikationsmittel die englische Sprache zur lingua franca wird. Darin versteckt sich die Gefahr, dass andere Sprachen verdrängt werden.

Man darf allerdings nicht die Möglichkeit ausschließen, dass das Internet auch zur Sicherung bedrohter Sprachen beitragen könnte. Ein Beispiel sind die Homepages in Quechua – die Sprache der Inkas, die alle um die Welt zerstreute Kenner dieser Sprache vereinigt. Bei einer einzigen Anfrage im Internet über diese Sprache konnte ich über 3.700 Treffer verzeichnen. Die Indios selbst haben bereits damit begonnen das neue Kommunikationsmedium für ihre Zwecke zu nutzen. Heute findet man z.B. in Bolivien fast überall Internetanschlüsse in den kleinen Dorfstaurants.

Ich denke, wenn wir bereit sind, fremde Kulturen zu akzeptieren und diese als Quelle für geistige Erneuerung zu nutzen, brauchen wir auch nicht zu befürchten, dass eine

Einheitskultur entsteht. Interkulturalität ist das Mittel gegen eine globale Kultur.

## Interkulturalität in Deutschland

Auf einmal wird in Deutschland über eine interkulturelle Gesellschaft und über Bildung geredet. Warum?

Bis vor wenigen Jahren schien doch alles in Ordnung zu sein und auf einmal fehlen uns Informatiker und unser Bildungssystem steht ziemlich mies da. Deutschland ist im internationalen Vergleich in verschiedenen Bereichen zurückgefallen. Auf die Gründe möchte ich hier nicht besonders eingehen. Deutschland hat meiner Ansicht nach eine zu intensive und zu lange Nabelschau betrieben – Deutschland wurde Opfer des »Tepito-Tenua-Syndroms«.

Nun gilt es das verlorene Terrain zurückzugewinnen, sonst drohen dem Land schwere wirtschaftliche und soziale Schäden. Es sind also überwiegend wirtschaftliche Zwänge, die uns veranlassen, uns mit dem Thema Bildung auseinander zu setzen und weil wir inzwischen auch bemerkt haben, dass die Welt zusammenrückt und darüber hinaus unsere Wettbewerber auf dem Internationalen Markt nicht unbedingt zur europäischen Kultur im weitesten Sinne gehören, müssen wir uns mit dem Thema Bildung in einem interkulturellen Rahmen beschäftigen.

Bildung ist immer ein Wettbewerbsfaktor gewesen und sie wird auch in Zukunft diese Rolle behalten. Nach dem 2. Weltkrieg starteten die ehemaligen Industrienationen eine große internationale Bildungsoffensive, die dazu führte, dass in vielen Ländern das Bildungsniveau erheblich gesteigert wurde. Zu Beginn der 60er Jahre gesellte sich auch Deutschland zu den Geberländern.

Viele ausländische Studenten wurden in Deutschland ausgebildet. Dies blieb nicht ohne Folgen. Denn die Steigerung des Bildungsniveaus dieser Länder befähigte sie Produkte herzustellen, die denen der traditionellen Industrienationen Konkurrenz auf dem Weltmarkt machen konnten. Sie fingen damit an, den früheren Marktführern den Platz streitig zu machen. Den Neankömmlingen kam natürlich zu Gute, dass die Löhne in ihren Ländern deutlich niedriger waren als in den konventionellen Industrienationen. Damit konnten sie in vielen Bereichen erheblichen Marktanteile gewinnen und in einigen Fällen sogar den Markt dominieren. Die Stahlproduktion z.B. ist in Deutschland stark zurückgegangen, nur Spezialstähle haben eine Bedeutung auf dem Weltmarkt. Der Schiffbau ist ebenfalls bis auf Spezialanfertigungen fast verschwunden.

Diese Situation verstärkte sich als die ehemaligen Neankömmlinge, die zunächst eher kopierte Produkte weiterentwickelten, mit echten Innovationen auf den

Markt kamen. Auf diese Weise verschwand z.B. die Fotoindustrie und die Unterhaltungselektronik aus Deutschland.

Diese Entwicklung wurde von den Verantwortlichen in Deutschland nicht erkannt. Deutschland fühlte sich bis in die 80er Jahre in einer sicheren Position. Erhebliche Ressourcen wurden für die Subventionierung veralteter Industriebranchen und in der Finanzierung der Arbeitslosigkeit gesteckt. Einhergehend wurde die Bildung Opfer von Sparmaßnahmen. Und auf einmal sollen die besseren Informatiker aus Indien kommen – ja nicht mal aus den USA!

Wir müssen nun akzeptieren, dass im Vergleich zu der Situation vor 20 oder 30 Jahren einige grundlegende Veränderungen stattgefunden haben. Die frühen Aktivitäten zur Förderung der Bildung in den ärmeren Ländern hatten ihren Ursprung in einer Mischung aus Mildtätigkeit und Eigennützigkeit. Letztere war aus der Notwendigkeit heraus entstanden, dass man die zukünftige politische und technische Führung südamerikanischer, asiatischer und afrikanischer Länder mit dem Nachkriegsdeutschland und mit deutschen Produkten bekannt machen sollte, damit sie später deutsche Erzeugnisse bestellen.

In den letzten zehn bis 15 Jahren hat sich Deutschland dem Ausland mehr und mehr verschlossen. Dies ist deutlich zu erkennen an bestimmten politischen Entscheidungen, die z.B. einen starken Rückgang der ausländischen Studenten zur Folge hatten.

Die schikanöse Behandlung von Ausländern in den Behörden – und hier spreche ich leider auch aus eigener Erfahrung – oder die Übergriffe auf der Strasse – wie leider sehr häufig in den neuen Bundesländern – müssen ein Ende haben. Die Weltpresse berichtet darüber und so entsteht ein Bild Deutschlands, welches niemand haben will. Ich habe das Wort »Xenophobie« zum aller ersten Mal in Argentinien ausgesprochen gehört, und zwar in bezug auf ausländerfeindliche Vorkommnisse in Deutschland.

Die aktuelle Situation ist auch die Folge eines abwehrenden Ausländerrechts und dieses entspricht sicher dem Wunsch einer Mehrheit der Gesellschaft. Leider nutzen Politiker solche Wünsche aus kurzfristigen Überlegungen zum Stimmenfang.

## Interkulturalität in der Wirtschaft

Viele der ehemaligen »armen Länder« haben ihr Schicksal in die eigenen Hände genommen und gehen eigene Wege. Die neuen Medien und vor allem das Internet fördern diese Entwicklung. Die Länder oder genauer gesagt, viele Unternehmen aus diesen Ländern können den europäischen und natürlich auch den deutschen Markt erreichen. Damit wandern Arbeitsplätze von Deutschland ab.

Wir sind z.T. entsetzt über diese Entwicklung. Aber unsere Geschäfts- und Handelspartner im Ausland dürften sehr zufrieden mit den neuen Möglichkeiten sein. Aber noch jemand ist sicherlich mit dieser Entwicklung ebenfalls sehr zufrieden, namentlich der Abnehmer dieser Leistungen und Produkte in Deutschland. Die Verflechtung der Unternehmen über Landesgrenzen und Kontinente hinweg bringt vielen Beteiligten Gewinne und aus diesem Grund schreitet diese Entwicklung mit großen Schritten voran. Natürlich gibt es auch Verlierer, diese sind vor allem diejenigen, die diese Entwicklung ignorieren oder glauben sich entziehen zu können. Die Nischen, wo sich Unternehmen »verstecken« könnten sind kleiner und seltener geworden, so dass man heute erkennen muss, dass die gesamte Wirtschaft – direkt oder indirekt – von dieser Entwicklung betroffen ist oder bald betroffen sein wird.

Die Globalisierung bietet aber auch Chancen und zwar sowohl für die Industrienationen und auch für die ärmeren Länder. Diese zu erkennen und zu nutzen ist die größte Herausforderung des 21. Jahrhunderts. Der Schlüssel, um diese Herausforderung zu meistern liegt nicht im technischen Know how oder in der Verfügbarkeit des Kapitals. Der Schlüssel liegt eindeutig in der Bildung.

### **Bildung für das 21. Jahrhundert**

Die Bildung in Deutschland hat im internationalen Vergleich schlechte Noten erhalten. Damit hat das Land eine schwache Position gegenüber anderen Ländern. Bildung ist mit Sicherheit ein Wettbewerbsfaktor aller erster Güte!

Die Mobilisierung des notwendigen intellektuellen und geistigen Potenzials verlangt zunächst eine humanistisch orientierte Schulbildung, die bereits in der Grundschule beginnt. Darüber hinaus müssen Hochbegabte früh erkannt werden können, damit sie die entsprechende Förderung erhalten. Dieses Thema ist bisher in Deutschland sehr vernachlässigt und fast wie ein Tabu behandelt worden. Dies muss geändert werden.

Viele junge Menschen leiden heute an Desorientierung. Abgebrochene Ausbildungen oder eine Ausbildung folgt auf die andere sind deutliche Anzeichen dafür. Die Schule muss auch hier eine Orientierungshilfe anbieten können. Sicherlich erschwert die Überflutung mit Reizen aller Art die Suche nach einem ruhenden Pol bei jungen Menschen in den Industrienationen. Dieses Problem haben manche ärmeren Länder nicht. Diese können noch eine Weile Vorteile aus einer sparsameren Lebensweise ziehen.

In diesen Ländern wird häufig aus ökonomischen Gründen eine Strategie verfolgt, die auf die Ausbildung einer Elite abzielt. Während die breite Masse der Bevöl-

kerung eine sehr dürftige Ausbildung erhält, bekommen wenige junge Bürger eine hervorragende Ausbildung, die in der Regel einen Aufenthalt im Ausland – sehr häufig in den USA – beinhaltet.

Die Ausbildung einer kleinen Elite auf dem höchst möglichem Niveau kommt den Bedürfnissen einer globalisierenden Wirtschaft entgegen. Global tätige Unternehmen werden von zentralen Standorten aus gelenkt. Damit reduziert sich zwangsläufig die Anzahl der Entscheidungszentren. Die modernen Kommunikationsmedien lassen zu, dass aus einem entlegenen Standort ein Weltunternehmen gelenkt werden kann. Darüber hinaus ermöglichen die neuen Medien und vor allem das Internet, Vermögen zu schaffen mit wenig Kapital, aber mit umso mehr innovativen Ideen. Die hoch gebildeten und hoch motivierten Eliten können beides, globale Unternehmen lenken und mit innovativen Ideen und wenig Kapital neue Unternehmen schaffen.

Fazit: Deutschland muss unbedingt mehr in die Bildung von Hochbegabten investieren. Es muss auch hier im Lande gute Ausbildungsmöglichkeiten für Eliten geben. Sonst leidet die ganze Wirtschaft und darunter auch die »normal Begabten«, die vielleicht heute mit etwas Unbehagen eine solche Entwicklung betrachten.

Allerdings wäre ein Umschwenken auf eine Eliteausbildung unter Vernachlässigung der heutigen breiten Ausbildung für Deutschland sehr nachteilig. Die Elitenförderung muss zusätzlich erfolgen.

Die neuen Technologien und vor allem die Schnelligkeit mit der Jugendliche oder sogar Kinder erstaunliche Leistungen erbringen können, lassen manchmal den Eindruck entstehen, dass die Anforderungen für die Zukunft durch eine frühe Einführung technischer Fächer in den Schulunterricht besser erfüllt werden könnten. Dies ist aber ein Trugschluss, denn die zunehmende Komplexität einer globalisierenden Welt ist keine Frage, die sich mit technischen Mitteln lösen lässt. Diese zu meistern verlangt große soziale Kompetenzen, um in der interkulturellen Gesellschaft zu bestehen. Die Fähigkeiten werden eher durch eine humanistische als durch eine technisch geprägte Ausbildung gefördert bzw. vermittelt.

Einsparungen im Bildungsbudget sind eindeutig eine Schwächung des Standortes Deutschland. Aber die heutige Situation darf nicht nur auf die Budgetkürzungen der vergangenen Jahre zurückgeführt werden. Man hätte durchaus mehr mit den vorhandenen Mitteln machen können, aber die Gesellschaft insgesamt und so auch die Bildungspolitiker, die Schule und der Schulträger haben die Zeichen der Zeit nicht erkannt.

Darüber hinaus muss sich Deutschland ausländischen Studenten und Fachkräften öffnen. Sie werden uns Vergleichsmöglichkeiten anbieten und neue Idee bringen.

Weltweit agierende Unternehmen müssen sich den internationalen Wettbewerb stellen, nach dem gleichen Muster müssen sich auch Länder dem Wettbewerb bezüglich ihrer Bildung stellen. Sonst droht die Mittelmäßigkeit.

Wir haben bereits eine sehr bedenkliche Situation erreicht. Auf der einen Seite versuchen deutsche Großunternehmen mehr ausländische Fachkräfte aus Mangel an deutschen Spezialisten – und dies nicht nur in der Informatikbranche – zu gewinnen. Aber auf der anderen Seite ist Deutschland kein attraktiver Standort für manche Ausländer. Darüber hinaus gehen viele deutsche Spezialisten ins Ausland, weil sie dort bessere Arbeitsbe-

dingungen vorfinden. Es ist festzuhalten, dass es einen Wettbewerb um hoch qualifizierte Arbeitskräfte zwischen den Nationen gibt. Dies ist ein Grund mehr um auch die Bildung im internationalen Vergleich zu betrachten und zu akzeptieren, dass Bildung ein Wettbewerbsfaktor ist.

Die Diskussion heute darf nicht mit einer Forderung nach mehr Geld für die Ausbildung enden. Sondern sie muss auch die bessere Nutzung der heutigen Möglichkeiten berücksichtigen. Das Abladen der Verantwortung bei der Politik hilft nicht, die Herausforderung zu meistern.



## ■ Programmforum VI

# Schlüsselqualifikationen oder: Was heißt Lernen für die Zukunft konkret?

Nicht für die Schule, für das Leben lernen wir! Für welches Leben wir jedoch lernen, ist für Jugendliche weithin nicht erkennbar: Es fehlen die klaren Zukunftsperspektiven und Handlungsorientierungen, die Sicherheit geben könnten. Sind Schlüsselqualifikationen die Antwort auf die Unübersichtlichkeit der Zukunftsanforderungen? Welche Qualifikationen befähigen zum Bestehen in einer

interdependenten Welt? Wie sind solche Qualifikationen zu vermitteln? Welche Kompetenzen brauchen junge Menschen, um verantwortlich entscheiden und handeln zu können und gleichzeitig mit den Anforderungen, die eine internationalisierte Arbeitswelt an sie stellt, zurecht zu kommen?

■ Prof. Dr. Josef Freise, Katholische Fachhochschule Nordrhein-Westfalen – Abteilung Köln:

## Soziale Kompetenz, Verantwortung und Gemeinnutz – Globales Lernen Jugendlicher als Prozess des Sozialen Lernens und des Einübens von Schlüsselqualifikationen

### Die Bedeutung von Schlüsselqualifikationen für Jugendliche

#### 1.1 Schlüsselqualifikationen im Kontext gesellschaftlichen Wandels

»Fachwissen reicht nicht aus – gefragt sind Schlüsselqualifikationen« (Berliner Morgenpost vom 15.9.2000, S. 20). Solche Aussagen finden sich in letzter Zeit vermehrt in Artikeln zur Berufsfindung und Personalentwicklung. Die Bedeutung von Schlüsselqualifikationen für den Arbeitsmarkt liegt zum einen in der globalisierten Arbeitsmarktentwicklung. Der amerikanische Soziologe Richard Sennett weist darauf hin, dass in den USA heute jeder junge Akademiker mit einem vergleichbaren Fachhochschul- und Universitätsabschluss damit rechnen muss, in 40 Arbeitsjahren im Schnitt elfmal seinen Job wechseln und seine Kenntnisbasis dreimal rundum erneuern zu müssen<sup>1</sup>. Fachwissen bleibt eine wichtige Basisressource, aber noch wichtiger als Wissen zu speichern wird die Fähigkeit, sich neues Wissen anzueignen und handlungsbezogene Kompetenzen zu entwickeln. Wir haben soeben im Referat von diesen Schlüsselqualifikationen gehört: Selbstständigkeit, Eigenverantwortung, Initiative, Lernfähigkeit, Flexibilität, Kommunikationsfähigkeit, Problemlösefähigkeit, Denken in Zusammenhängen. Diese Schlüsselqualifika-

tionen, die »eine berufsübergreifende Handlungsfähigkeit konstituieren« und auf die »Förderung der Entwicklung der ganzen Person«<sup>2</sup> zielen, werden aber auch deshalb heute so betont, weil sie zum Teil ein knappes Gut geworden sind. Arbeitgeber verweisen auf freie Lehrstellen und Arbeitsplätze für junge Leute, aber viele junge Leute bleiben arbeitslos, weil sie die immer steigenden Anforderungen an diese Arbeitsplätze nicht erfüllen und weil sie oft die geforderten Schlüsselqualifikationen nicht mitbringen. Beklagt wird, dass Jugendliche im Berufsalltag unpünktlich und unzuverlässig sind. Es fehle ihnen an Frustrationstoleranz und Konfliktfähigkeit.

Ich will ausgehend von Jugendstudien etwas zur Jugendsituation heute sagen und auf die Schlüsselqualifikationen »Soziale Kompetenz« und »Konfliktfähigkeit« eingehen, wobei meine Ausführungen hier im gesteckten Rahmen notwendigerweise pauschal bleiben. Im zweiten Teil will ich dann auf Möglichkeiten des Globalen Lernens als einer Form des sozialen Lernens und des Einübens von Schlüsselqualifikationen eingehen.

#### 1.2 Soziale Kompetenz im Kontext veränderter Jugendsozialisation

Sind Jugendliche heute sozial kompetenter als früher oder weniger sozial kompetent? Es gibt keine eindeutige Antwort. Jugendliche können heute sicher besser als ihre

1. vgl. Richard Sennett, Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus, Berlin 2000, 25

2. Alfred Freundlinger, Schlüsselqualifikationen – Der interaktionsorientierte Ansatz, Wien 1992, 11, zitiert nach: Helen Orth, Schlüsselqualifikationen an deutschen Hochschulen, Neuwied 1999, 20

Großeltern Kritik formulieren. Jugendliche sind heute Meister im Aushalten von Unsicherheit, im Ausbalancieren von Ansprüchen, Erwartungen, Wünschen und Bedürfnissen. Sie scheinen aber weniger kompetent zu sein, in Gruppen sich selber zu organisieren, sich auf lange Zeit in einer Sache zu engagieren, bei einer Sache zu bleiben.

Dass soziale Kompetenz sinkt, mag u.a. folgende Gründe haben:

Die Familie als Sozialraum verliert an Bedeutung. Geringere Geschwisterzahlen, häufiges Alleinsein bewirken, dass Jugendliche oft neue Fähigkeiten entwickeln, sich selbstständig zu organisieren, aber es fehlt ihnen die Erfahrung des Sich-Abstimmens mit anderen, des Aufeinandergehens, des Kompromissnehmens. Der Haushalt wird zur Schlafstätte und zum (Medien-)Konsumraum, aber er ist nicht mehr so oft Ort des Miteinanders, auch nicht mehr Ort der gegenseitigen Reibung.

Neben der Familie verlieren auch andere sekundäre Sozialisationsinstanzen an Bedeutung: Jugendliche sind seltener als früher in Gruppen und Vereinen organisiert. Zwar nimmt die Beziehungsdichte mit Handies, E-Mail und SMS quantitativ zu, aber feste, verbindliche Beziehungen nehmen ab. Konsum dient als Ersatz für Beziehungen. Die moderne »Bedarfsweckungswirtschaft« setzt auf Jugendliche als besonders attraktive Konsumenten-Gruppe und verspricht mit ihren Angeboten das besondere Erlebnis, den großen Kick. Eine besondere Rolle spielen die neuen Medien: »Die außerordentlich gestiegene Präsenz von Massenmedien und neuen Technologien (Fernsehen, Kabelfernsehen, Video, Computer, Zeitschriftenmarkt) und die entsprechende Ausweitung des Medienkonsums bei Kindern und Jugendlichen bringen nicht nur Chancen der Information und der Freizeitgestaltung mit sich, sondern beschneiden auch Zeit und Raum für authentische Erfahrungen und eigenständiges Handeln.«<sup>3</sup>

Sehr schnell wird auch formuliert, Jugendliche seien heute weniger sozial und stärker egoistisch eingestellt. Hier ist vor falschen Schlüssen zu warnen: Jugendliche müssen aus einer Vielfalt von Angeboten, Lebensperspektiven und Orientierungen auswählen, haben keine objektiven Vorgaben mehr, und sie wissen, dass ihre Zukunft unsicher ist, biografisch von ihnen selber fabriziert werden muss. Deshalb sind sie gezwungen, alle Orientierungsangebote auf ihre Bedeutung für sich selber hin durchspielen, alles auf sich zu beziehen (*me-generation*). Daraus aber die Schlussfolgerung zu ziehen,

sie seien alle egoistisch und nicht an sozialem Engagement interessiert, ist ein Fehler. Individualisierung und Egoismus sind nicht dasselbe. Die Shell-Studie »Jugend '97« konstatiert: »Jugendliche engagieren sich dann in Politik und Gesellschaft, wenn dies in ihrem unmittelbaren, direkten Bezugskreis möglich ist, da sie dort davon ausgehen, etwas konkret und direkt bewirken zu können, ohne korrumpiert und vereinnahmt zu werden.«<sup>4</sup> Sie lehnen Verbandsmitgliedschaften weitgehend ab und stehen allen ideologischen -ismen (wie dem Kommunismus, Sozialismus oder Kapitalismus) skeptisch gegenüber, lassen sich aber auf überschaubare kleine Projekte und Initiativen ein, mit denen sie sich identifizieren können, bei denen sie ihre Fähigkeiten einbringen können, wo sie Anerkennung finden und wo es Spaß macht.

### 1.3 Jugend und Konfliktfähigkeit

Wurden Lebensziele vor 30 Jahren durch äußere Autoritäten und normgebende Sozialisationsinstanzen wie die Kirchen vorgegeben, gegen die sich Jugendliche dann oft auch stemmten, um ihren eigenen Weg zu finden, so müssen Jugendliche heute unter den verschiedensten Optionen selber wählen. Die Lebensziele haben sich individualisiert, und die eigene Identität »ist nicht als abschließbares Projekt zu betreiben, sondern wird zu einer Art Suchhabitus, der nie endet, oder enden kann, noch enden soll.«<sup>5</sup> Jugendliche experimentieren, führen ein Leben auf Probe, und handeln für sich in ihrem eigenen Innern aus, welche Ziele sie sich setzen. Die Lebensziele und Werte der Eltern sind nur ein Bezugssystem unter vielen, und oft genug sind sich die Eltern ihrer eigenen Werte und Ziele auch nicht sicher. Der ehemals harte Generationenkonflikt tritt in den Hintergrund, und an die Stelle der großen Auseinandersetzungen treten mühsam ausgehandelte Absprachen. »Alles muss gerechtfertigt und vereinbart werden.«<sup>6</sup> Bei den mühsamen »Tarifverhandlungen« zwischen den Generationen bestimmen oft die Jugendlichen das Tempo, und angesichts persönlicher und beruflicher Belastungen der Eltern bzw. des alleinerziehenden Elternteils ist es oftmals konfliktökonomisch billiger, sich wechselseitig den »eigenen Raum« zuzugestehen, um sich Auseinandersetzungen zu ersparen. Die Frage, welche Fernsehfilme und wie viel Fernsehkonsum gut tun, erledigt sich, wenn Jugendliche ihren eigenen Fernsehapparat auf ihrem Zimmer haben. »Die

3. Lüdtke, Hartmut, Entgrenzung und Kontrollverlust in Freizeit und Konsum, in: Was treibt die Gesellschaft auseinander? Bundesrepublik Deutschland: Auf dem Weg von der Konsens- zur Konfliktgesellschaft, Band 1, hrsg. von W. Heitmeyer, Frankfurt am Main 1997, 377

4. Jugendwerk der Deutschen Shell (Hrsg.), Jugend '97. Zukunftsperspektiven, Gesellschaftliches Engagement, Politische Orientierungen, Opladen 1997

5. Ulrich Beck, Demokratisierung der Familie, in: Christian Palentien / Klaus Hurrelmann (Hrsg.), Jugend und Politik. Ein Handbuch für Forschung, Lehre und Praxis, Neuwied/Kriftel/Berlin 1997, 47–67, 63

6. ebd. 64

Erwachsenen erkaufen sich so ihre eigene Freiheit, ihr eigenes Leben. Wer seinem Nachwuchs dasselbe gönnt, erspart sich die Peinlichkeit – und Vergeblichkeit – des Besserwissens und autoritären Aufplusterns. Richtungskompetenz ist nirgends in Sicht.«<sup>7</sup> Jugendlichen wird nicht mehr genügend der Raum gegeben, sich zu reiben, etwas auszuprobieren in der Hoffnung, dass ihnen Widerstand geboten wird, wenn sie über das Ziel hinausschießen. Es fehlt oft an Halt, und zwar am doppelten Halt: dem Halt, der Sicherheit gibt und stützt, und dem Halt, der Stopp sagt und eben dadurch auch Sicherheit gibt. Diese mühsamen Prozesse der Reibung sind ein wichtiger Teil der Jugendsozialisation, und wo er fehlt, macht sich dies später an fehlender Konfliktfähigkeit bemerkbar. Die Flucht in die Droge kann ein Ausweg sein, unangenehme, nicht aufzulösende Spannungen zu umgehen.

Wo Elternhäuser den Anforderungen der Erziehung und Begleitung nicht mehr gerecht werden, wird dies in der Schule spürbar, und die Schule ist herausgefordert, Antworten zu finden, worauf später eingegangen wird.

## **Globales Lernen als Prozess des sozialen Lernens und des Einübens von Schlüsselqualifikationen**

### **2.1 Probleme Jugendlicher mit dem Globalen Lernen**

Jugendzeit ist heute Schulzeit. Gingen Jugendliche vor 40 Jahren noch in ihrer großen Mehrzahl mit 14 Jahren in die Lehre, so drücken heute die meisten Jugendlichen bis zum 18. Lebensjahr und oft drüber hinaus eine Schul-, Fachschul- oder Hochschulbank. Diese Verschulung beinhaltet auch eine Abschirmung von der Erwachsenenwelt, ein viel späteres Hineinwachsen in umfassendere, globalere Lebensbezüge. Was Jugendlichen heute oft fehlt, ist die praktische Auseinandersetzung mit dem Erwachsenenleben. Jugendliche werden in ihrer immer längeren Schullaufbahn hauptsächlich fachlich gefordert und zu wenig persönlich und sozial gefördert. Soziale Kompetenz lässt sich nicht als Wissen vermitteln, sie muss eingeübt werden. Kompetenzerziehung muss praktisch gewendet sein, braucht praktische Bewährungsfelder. Taschengeldjobs schaffen hier vielleicht einen Ersatz, führen auf ihre Weise in Arbeitsbezüge hinein. In diesem Zusammenhang ist es hilfreich, dass VENRO Globales Lernen als einen Lernprozess definiert, »der Wahrnehmen, Fühlen, Denken, Urteilen und Handeln miteinander verbindet.«<sup>8</sup> Globales Lernen ist somit als Prozess des Sozialen Lernens zu gestalten.

Eine besondere Schwierigkeit mit dem Globalen Lernen ergibt sich für die Jugendlichen, die selber Opfer der Globalisierung sind. »Globales Lernen möchte Menschen dazu motivieren und dazu befähigen, an der Gestaltung der Weltgesellschaft engagiert und sachkundig teilzuhaben.«<sup>9</sup> Teilhaben an der Gestaltung der Weltgesellschaft kann aber nur, wer vor Ort überhaupt teilhat am gesellschaftlichen Leben und wer dort nicht ausgegrenzt wird. Die neueste Shell-Studie »Jugend 2000« beschreibt, dass sich ein Viertel der Jugendlichen (»Die Distanzierten«) als ausgegrenzt und abgeschrieben empfindet: »Weder glauben sie daran, dass sie auf die Zukunft gut vorbereitet sind, noch dass sie ihre eigene Zukunft nach ihren Vorstellungen gestalten können.«<sup>10</sup> Ein weiteres Viertel (»Die Freizeitorientierten«) sieht die gesellschaftliche Zukunft schwarz und fühlt sich in seinen Zukunftsperspektiven äußerst unsicher. Bei diesen beiden Gruppen findet sich ein hohes Maß an Ausländerfeindlichkeit. Pädagogen weisen zurecht daraufhin, dass hier die Politik mit der Bereitstellung angemessener und jugendgemäßer Ausbildungs- und Arbeitsplätze sowie hinreichender Mittel für die Jugendarbeit und -sozialarbeit mehr leisten kann. Mit Aufklärung und besserer Information allein ist dem nicht zu begegnen. Schulische wie außerschulische Pädagogen selber sind gefragt, soziale Lernprozesse mit Jugendlichen zu organisieren. Jugendliche brauchen immer auch Anerkennung und die Erfahrung des Selbstwerts, wenn sie selber Gemeinsinn und Verantwortung für andere entwickeln sollen.

### **2.2 Globales Lernen als Entwicklung von Gemeinsinn und Verantwortung**

Jugendliche haben die Aufgabe, den Sinn ihres Lebens für sich zu erschließen. Die 68er Generation, die heute zu einem Teil die Lehrerschaft bildet und in NRO Globales Lernen propagiert, konnte sich zur Jugendzeit noch recht unbehelligt von eigenen Existenz- und Zukunftssorgen um Fragen der Weltentwicklung kümmern und Solidarität mit den Benachteiligten üben: Für die eigene Person war im wesentlichen gesorgt. Heute müssen Jugendliche immer auch an sich denken, und Ziel Globalen Lernens muss es sein, Eigensorge und soziales, globales Engagement zusammenzubringen. Eigennutz und Soziales Engagement gehören für Jugendliche zusammen, und wo es zusammengeht, kann etwas wachsen. Natürlich besteht die Gefahr bei dieser auf sich selbst zurückgeworfenen und mit

8. VENRO-Arbeitsgruppe Bildung, »Globales Lernen« als Aufgabe und Handlungsfeld entwicklungspolitischer Nichtregierungsorganisationen. Grundsätze, Probleme und Perspektiven der Bildungsarbeit des VENRO und seiner Mitgliedsorganisationen, März 2000, 7

9. ebd. 7

10. Deutsche Shell (Hrsg.), Jugend 2000. Band 1, Opladen 2000, 140

der eigenen Zukunftsplanung beschäftigten Jugendgeneration, dass soziales und entwicklungspolitisches Engagement nur noch in Funktion eigener Bedürfnisse gesehen wird. Ich tue solange etwas für andere, wie der unmittelbare Nutzen für mich offensichtlich ist. Vereine, die auf ehrenamtliches Engagement angewiesen sind, können ein Lied davon singen, wie schwer es ist, Verbindlichkeit einzufordern. Da melden sich Jugendliche begeistert für eine Aufgabe, und genauso schnell sind sie auch wieder verschwunden, ohne sich überhaupt abzumelden. Das Modell des Konsums, des fröhlichen Wechselns von Kleidung, Vorlieben, Hobbies, Musikgeschmack wird auch so auf soziales Engagement übertragen.

Hier kann an das Verantwortungsgefühl appelliert werden, wenn Jugendlichen wirklich echte Verantwortung übertragen wurde: Die Erfahrung von Verantwortung ist ganz wichtig und nimmt Jugendliche auch ernst: Ihr seid uns nicht egal, und es ist ungemein wichtig, dass Ihr die Arbeit hier weiter macht. Wenn Ihr fehlt, fehlt wirklich etwas in unserer Arbeit.

Viel zu selten wird Jugendlichen heute noch Verantwortung übertragen. Jugendliche sind aufgrund der rasanten Individualisierungsprozesse aus vielen Verantwortungsprozessen herausgefallen: In Großfamilien gab es Verantwortung für jüngere Geschwister. Aber wenn niemand da ist, für den ich zu sorgen habe, wieso soll ich dann in Ferien morgens überhaupt aufstehen? Wem schade ich, wenn ich mich hängen lasse? »Die jüngere Generation muss in Zukunft genauso viel soziale Verantwortung übernehmen, wie sie heute individuelle Beliebigkeit für sich fordert. Es ist schon bemerkenswert, wenn sich viele Jugendliche unter »sozialer Verpflichtung« kaum noch etwas Konkretes vorstellen können.«<sup>11</sup>

Oskar Negt hat fünf gesellschaftliche Schlüsselqualifikationen für schulisches Lernen benannt<sup>12</sup>, die auf soziale Verantwortung zielen und handlungsorientiert Prozesse Globalen Lernens prägen können: die Identitätskompetenz als das Lernen des Umgangs mit bedrohter und gebrochener Identität, die technologische Kompetenz als das Begreifen gesellschaftlicher Wirkungen von Technik, die Gerechtigkeitskompetenz als Sensibilität für Enteignungserfahrungen, für Recht und Unrecht, für Gleichheit und Ungleichheit, die ökologische Kompetenz als pfleglicher Umgang mit Menschen, mit der Natur und den Dingen und die historische Kompetenz als Erinnerungs- und Utopiefähigkeit.

Schulische wie außerschulische Bildungsarbeit ist gefragt, auf kreativen Wegen »Schlüsselerlebnisse« erfahrbar zu machen, die den Sinn für soziale Verantwortung schärfen und globale Lernprozesse ermöglichen. Zwei sehr unterschiedliche Beispiele sollen abschließend kurz benannt werden.

## **Beispiele für Globales Lernen in jugendgemäßen Projekten**

### **3.1 Verbindliche Gruppenarbeit in der kirchlichen Jugendarbeit**

Schon die Shell-Studie »Jugend '97« stellte fest, dass Jugendliche zunehmend Schwierigkeiten haben, sich an Gruppen fest zu binden. Zugleich haben sie ein tieferliegendes Bedürfnis nach verbindlichen Gruppenbeziehungen und intensiver Sinnerfahrung.

In meiner Stadt Neuwied wurden Jugendliche im Rahmen ihrer Firmvorbereitung aufgefordert, während eines halben Jahres einen ehrenamtlichen Dienst übernehmen. Sie konnten zwischen verschiedenen Aufgaben wählen: im Eine-Welt-Laden, im Kindergarten, im Altersheim, im Café Asyl, in der Suppenküche für Obdachlose. Am Firm-Wochenende wurden die Erfahrungen in einem Fest und einem Nachtgottesdienst ausgetauscht. Ein Jugendlicher sagte: »Ich bin froh, dass ich diese Erfahrung mit Flüchtlingen im Café Asyl machen konnte. Alleine wäre ich nicht auf die Idee gekommen, so etwas zu tun.«

### **3.2 Der Soziale Tag von »Schüler helfen leben« (SHL)**

»Viele reden, wir tun etwas!« Seit 1992 sammeln Schülerinnen und Schüler – insbesondere in Schleswig-Holstein, Hamburg und Rheinland-Pfalz Spenden für Jugendliche im ehemaligen Jugoslawien. Mehrere Schulen wurden durch die Spenden nach dem Krieg wieder aufgebaut. Das einzige multiethnische Jugendmagazin Bosniens geht auf die Initiative von SHL zurück. Im Jahr 1999 wurde ein Internationales Jugendbegegnungshaus in Sarajevo eingeweiht, wo regelmäßig Austauschseminare für bosnische und deutsche Jugendliche stattfinden. Finanziert werden die Projekte u.a. durch die Erlöse des »Sozialen Tags«: »Die Idee ist einfach und kommt aus Skandinavien: Schülerinnen und Schüler arbeiten einen Tag lang, anstatt zur Schule zu gehen – bei ihren Verwandten und Bekannten, beim Bäcker von nebenan, beim Klempner, an der Tankstelle um die Ecke, bei allen möglichen Firmen und Betrieben oder wo auch immer es etwas zu tun gibt. Das verdiente Geld wird gespendet. Sie arbeiten, um zu helfen. Sie verhalten sich engagiert,

11. Horst W. Opaschowski, »Jugend im Zeitalter der Eventkultur«, Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament, B 12/2000 vom 17.3.2000, 17–23, 23

12. vgl. Oskar Negt, Kindheit und Schule in einer Welt der Umbrüche, Göttingen 1997, 227–238

couragiert und solidarisch.«<sup>13</sup> Am 13. Juli 2000 wurde wieder ein solcher Sozialer Tag – genehmigt durch die zuständigen Bildungsminister – durchgeführt. Zur Vorbereitung hatten die Schüler von SHL den Lehrern eine Unterrichtshilfe zusammengestellt. Der Erlös des Sozialen Tags 2000 betrug 4,2 Mio. DM.

13. <http://www.schueler-helfen-leben.de/de/wuu/wsd.html> vom 24.06.00.

■ *Dr. Reinhard Zedler, Leiter des Referates »Berufliche Bildung« im Institut der deutschen Wirtschaft Köln:*  
**Schlüsselqualifikationen oder: Was heißt Lernen für die Zukunft konkret?**

Der Begriff der Schlüsselqualifikationen ist heute in der bildungspolitischen Diskussion und in der Berufsbildungsforschung weit verbreitet. Viele Bildungspolitiker plädieren dafür, dass die Förderung dieser Qualifikationen zentrale Aufgabe künftiger Bildung ist. Veranlassung, über Schlüsselqualifikationen nachzudenken, geben zumindest vier Erscheinungen der jüngsten Zeit:

- Zum ersten befinden wir uns in einem tiefgreifenden technischen Wandel, der durch den Einsatz moderner Informations- und Kommunikationstechniken gekennzeichnet ist. Die Mikroelektronik verändert Produktion, Dienstleistungen und Verwaltung. Vielfach können die dadurch ausgelösten Qualifikationsanforderungen bei den Fachkräften nicht genau beschrieben werden.
- Dann werden zum zweiten berufsübergreifende Qualifikationen angegeben, gleichsam als Ersatz für die nicht genau bestimmten Arbeitsanforderungen an die Fachkräfte; denn man weiß heute nicht genau anzugeben, was morgen beruflich gebraucht wird.
- Zum dritten ist es Tatsache, dass aufgrund eines immer rascheren technischen Wandels Kenntnisse und Fertigkeiten zunehmend schneller veralten. Dies bedeutet, dass die bisher erworbenen Arbeitsqualifikationen in einem Tempo verändert werden, dass dem Tempo des Neulernens davon laufen kann.
- Schließlich stellt sich zum vierten beim umfassenden Strukturwandel die Frage, in welche Richtung die Beschäftigten qualifiziert werden sollen. Dabei ergeben Befragungen, dass ein Qualifizierungsbedarf im Bereich von Qualifikationen, wie Selbstständigkeit, Initiative und Eigenverantwortung besteht.

Der technische, insgesamt gesellschaftliche Wandel hat vor Jahren bereits zur Flexibilitätsforschung im Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit geführt (Bunk/Kaiser/Zedler, 1991, S. 367). Der Ansatz der Schlüsselqualifikationen ist in diese

Diese ausschließlich von Jugendlichen und jungen Erwachsenen getragene Initiative »Schüler helfen leben« macht deutlich, dass Jugendliche nicht per se nur ichbezogen sind, sondern unter bestimmten Bedingungen durchaus offen für Globales Lernen sind, das ihnen dann möglicherweise auch Perspektiven für Engagement und Lebenssinn eröffnet.

Forschung konzeptionell einzuordnen. Der Forderung nach beruflicher Flexibilität liegt die Vorstellung zugrunde, dass der Arbeitskräftebedarf in einer Marktwirtschaft weder global noch sektoral, weder beruflich noch qualifikatorisch vorauszusehen ist. Die Unvorhersehbarkeit künftiger Entwicklungen führt zu der Frage, welche Qualifikationen sich am besten zur Bewältigung künftiger Anforderungen eignen. Es geht also um Bildungselemente, die im Bildungsprozess selbst eine aufschließende und vermittelnde Rolle spielen.

Solche Elemente nennt Dieter Mertens 1972 Schlüsselqualifikationen. Im folgenden wird dieses Konzept knapp dargestellt. Ferner wird der Frage nachgegangen, was heute unter Schlüsselqualifikationen verstanden werden kann. Ein weiterer Fragenkreis ist, was Lernen für die Zukunft konkret bedeutet.

### Ansatz bei Mertens

Vor 28 Jahren trug Mertens, von 1967 bis 1987 Direktor des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) der Bundesanstalt für Arbeit, im Rahmen der *3rd World Future Research Conference* in Bukarest sein Konzept der Schlüsselqualifikationen vor. Sowohl damals als auch in seiner ersten deutschsprachigen Veröffentlichung betrachtete er seine Ausführungen als »Thesen zu einer Schulung für eine moderne Gesellschaft« (vgl. Mertens, 1974). Da die Verbreitung des Faktenwissens wegen seiner schnelleren Entwertung kaum Gewinn für die Existenz in der Zukunft bringt, sucht Mertens nach einem »gemeinsamen Dritten«. Dies sieht er in allgemeinen Bildungszielen und Bildungselementen, denen er übergeordnete Bedeutung für die Bewältigung künftiger Anforderungen zuspricht. Die Qualifikationen, die besonders universal und antizipativ sind, nennt Mertens »Schlüsselqualifikationen«. Mertens' Intensionen sind darauf gerichtet, Qualifikationen herauszustellen, die sich durch

drei Merkmale auszeichnen: Schlüsselqualifikationen sind zum einen berufsübergreifend, sollen zum anderen Menschen befähigen, auf künftige Anforderungen adäquat zu reagieren und veralten nicht so schnell wie einzelne Fertigkeiten.

Innerhalb des Konzepts der Schlüsselqualifikationen unterscheidet Mertens zwischen Basis- und Horizontqualifikationen, Breiterelementen und Vintage-Faktoren:

- *Basisqualifikationen* sind Qualifikationen höherer Ordnung oder »gemeinsame Dritte« von Einzelfähigkeiten. Dazu zählen logisches Denken, analytisches Vorgehen, kritisches Vorgehen, kritisches Denken und kooperatives Vorgehen.
- *Horizontqualifikationen* sollen eine möglichst effiziente Nutzung der Informationsmöglichkeiten der Gesellschaft für den einzelnen gewährleisten. Dabei geht es um die Gewinnung, das Verstehen und die Verarbeitung von Informationen.
- *Breiterelemente* sind solche speziellen Kenntnisse und Fertigkeiten, die über breite Felder der Tätigkeitslandschaft als praktische Anforderung am Arbeitsplatz auftreten. Als Beispiele seien Kenntnisse in der Messtechnik, im Arbeitsschutz oder in der Maschinenwartung erwähnt, wie sie etwa in allen Metall-, Elektro- oder Bauberufen gefordert werden.
- *Vintage-Faktoren* dienen der Beseitigung solcher Unterschiede, die im Bildungsstand zwischen jüngeren und älteren aus der Weiterentwicklung der Schullehrpläne in der Zeit zwischen verschiedenen Absolventen-Generationen entstehen. Als Beispiele zur Verringerung der Differenz zwischen den verschiedenen Generationen können Kurse im Englischen oder in Programmier-Techniken gelten.

In einer Replik aus dem Jahre 1989 ergänzte Mertens seinen Entwurf über Schlüsselqualifikationen um folgende Lernziele und -inhalte: Grundzüge der Ökologie, der Ressourcennutzung, der Zeitökonomie, der Dritte-Welt-Problematik sowie der Lehre des Verhaltens bei Katastrophen (Mertens, 1989, S. 92). Diese Ergänzung weist darauf hin, dass Schlüsselqualifikationen als analytische Kategorie nichts Konstantes, sondern auch dem Wandel unterworfen sind. Für die Diskussion für unsere Tagung ist wichtig, dass Mertens die Aspekte der Ressourcennutzung und die Dritte-Welt-Problematik genannt hat; hierauf ist zurückzukommen.

Der Ansatz der Schlüsselqualifikationen in der Mertens'schen Version ist in vielfältiger Weise in der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung wie in der Berufspädagogik modifiziert, ergänzt, erweitert und angewandt worden.

## Heutiges Verständnis

Die Berufspädagogik hat Mitte der 70er Jahre die Mertens'schen Schlüsselqualifikationen kritisch befragt, u.a. inwieweit sie tatsächlich ein »Schlüssel« für die Berufsbildungsforschung sein können. Anfang der 80er Jahre sind dann von arbeits- und berufspädagogischer Seite Untersuchungen vorgelegt worden, die das im Grunde material und formal strukturierte Konzept von Mertens um die berufspädagogisch notwendige personale Komponente erweiterten (Bunk, 1981).

Diese Modifikationen belegen, dass der von Mertens vorgelegte Katalog von Schlüsselqualifikationen noch der Ergänzung bedurfte. Ordnet man die von Mertens vorgeschlagenen vier Typen von Bildungselementen unter lerntheoretischem Aspekt, so repräsentieren Breiterelemente und Vintage-Faktoren materiale Lerninhalte. Materiale Lerninhalte sind u.a. konkrete Kenntnisse und Fertigkeiten. Die von Mertens vorgestellten Basisqualifikationen und Horizontqualifikationen hingegen repräsentieren formale Lerninhalte. Formales Lernen bestimmt denk- und methodenbestimmte Fähigkeiten.

In einer Gesellschaft, in der Arbeit und Leben, Individuum und Gemeinschaft angesiedelt sind, werden darüber hinaus personale Lerninhalte notwendig; dies sind sowohl individuelle als auch soziale Verhaltensweisen und ein bestimmtes Arbeitsverhalten. Will man schlagwortartig die jeweiligen Qualifikationsgruppen kennzeichnen, repräsentieren materiale Kenntnisse und Fertigkeiten das Allgemeine, formale Fähigkeiten das Selbstständige und personale Verhaltensweisen das Menschliche.

Kern- und Ausgangspunkt der Schlüsselqualifikationen ist die Kategorie des **Selbstständigen**. Unter dieser Kategorie lassen sich alle formalen Einzelqualifikationen unterordnen (Bunk, 1989).

Gegenwärtig werden eine Vielzahl von Schlüsselqualifikationen genannt. Sehr häufig werden aufgezählt (in alphabetischer Reihenfolge):

- Denken in Zusammenhängen,
- Flexibilität,
- Kommunikationsfähigkeit,
- Problemlösefähigkeit,
- Selbstständigkeit,
- Lernfähigkeit.

Wenngleich diese und andere Schlüsselqualifikationen oft genannt werden – es kann ein Anspruch auf den richtigen Katalog von Schlüsselqualifikationen nicht erhoben werden (Schelten, 2000, S. 137). In diesem Sinne müsste zu den genannten sechs Schlüsselqualifikationen sicher die Dritte-Welt-Problematik hinzugefügt werden oder – pädagogisch ausgedrückt – das Globale Lernen. Das Globale Lernen ließe sich pädagogisch zunächst

umschreiben mit »vernetztem Denken, Zusammenhänge erkennen«.

### Was heißt Lernen für die Zukunft konkret?

Bei der Förderung und Umsetzung der Schlüsselqualifikationen bestehen zwar pädagogische Probleme. Doch die Förderung solcher Qualifikationen ist ein Ziel moderner Bildung. Besonders heute implizieren Schlüsselqualifikationen sozial wünschbare Bildungsziele, wozu auch das Globale Lernen gehört. Diese Förderung muss ein Anliegen jeglicher Bildung sein. Dies bedeutet, dass bereits im Unterricht in den allgemein bildenden Schulen das Globale Lernen zu fördern ist (Bunk/Kaiser/Zedler, 1992, S. 318). So bietet das Fach Erdkunde vielfältige Möglichkeiten, den Schülern die Globalisierung zu erklären. Auch in der Chemie könnte etwa beim Thema des Verbrauchs der Ressourcen gefragt werden, was das für andere Bereiche der Gesellschaft bedeutete.

Ausgehend von diesen Ansätzen in der Schule könnte in der Berufsausbildung in Betrieb und Berufsschule das Globale Lernen verstärkt werden. In der betrieblichen Berufsausbildung bestehen bereits in einigen Unternehmen Konzepte zur Förderung des Globalen Lernens. So werden in einigen Unternehmen weltweit gelebte Grundwerte in sozialpädagogischen Seminaren gefördert (Dubiella, 1998, S. 44).

### Literatur:

- Bunk, Gerhard P./Kaiser, Manfred/Zedler, Reinhard, 1991: Schlüsselqualifikationen – Intension, Modifikation und Realisation in der beruflichen Aus- und Weiterbildung, in: *Mitteilungen aus der Arbeits- und Berufsforschung*, S. 365–374
- Bunk, Gerhard P., 1981: Technologischer Wandel und antizipative Berufsbildung, in: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 77. Jg., S. 257–266
- Dubiella, Klaus, 1998: Globalisierung und Qualifikationsanforderungen am Beispiel der Hewlett-Packard GmbH. In: Uschi Backes-Gellner et al. *Humanressourcen als Wertschöpfung und Wettbewerbsfaktor*, Köln, S. 40–44

Für die Förderung des Globalen Lernens in Schule wie in Ausbildung sind Lehrer und Ausbilder ausschlaggebend. Denn Lehrer sind nicht nur Vermittler von Wissen, sondern werden von jungen Menschen auch immer als Vorbilder begriffen. So können Schüler fragen, was der Lehrer oder die Lehrerin in der Freizeit machte, womit er bzw. sie sich beschäftigte. In dieser Hinsicht können Lehrer jungen Menschen in einer Zeit der Orientierungslosigkeit einen Halt geben, der fördert, und einen Halt, der stoppt, also gewisse negative Entwicklungen beendet.

Auch ist bemerkenswert, dass Schlüsselqualifikationen als pädagogisch wünschbare Ziele mit den Anforderungen der Wirtschaft an Mitarbeiter übereinstimmen. So achten Ausbilder und Personalleiter bei Bewerbern für eine Berufsausbildung wie andererseits für eine berufliche Tätigkeit auf besondere Aktivitäten außerhalb der Schule wie der beruflichen Bildung. Solche Aktivitäten sind dabei auch Auslandsdienste. Diese Anforderungen könnten für junge Menschen ein Signal sein, sich noch stärker als bisher für die Dritte-Welt-Problematik zu interessieren und sich in freiwilligen Diensten im Ausland zu engagieren. Alles in allem ist zu sehen, dass in einer Zeit der Globalisierung und Internationalisierung ein wichtiges Ziel der Bildungsarbeit darin besteht, bei jungen Menschen das Globale Lernen, das Denken in Zusammenhängen zu fördern. Hierzu bestehen bereits verschiedene Ansätze im Schulbereich wie in der Berufsausbildung, die angesichts der Forderung der Zeit auszubauen sind.

- Mertens, Dieter, 1989: Das Konzept der Schlüsselqualifikationen als Flexibilitätsinstrument, in: Uwe Göbel, Wolfgang Kramer (Hrsg.): *Aufgaben der Zukunft – Bildungsauftrag des Gymnasiums*, S. 79–96
- Mertens, Dieter, 1974: Schlüsselqualifikationen, Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft, in: *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*, 7. Jg. S. 36–43
- Schelten, Andreas, 2000: *Begriffe und Konzepte der berufspädagogischen Fachsprache*, Stuttgart

## Partizipation und Demokratisierung

*Good Governance* als neu geschaffenes und gewichtetes Kriterium im Rahmen der Entwicklungszusammenarbeit des Bundes und der Länder ist untrennbar mit den Begriffen »Demokratisierung« und »Partizipation« verbunden. Aufbau und Weiterentwicklung der Zivilgesellschaft sind wichtige Ziele der Entwicklungszusammenarbeit. Dazu gehört auch der konstruktive Umgang mit Konflikten.

■ Uli Jäger, Verein für Friedenspädagogik Tübingen:

### Zukunft gestalten: Partizipation und Demokratisierung

Die Förderung von Partizipation und Demokratisierung ist sowohl im innergesellschaftlichen wie im internationalen Bereich eine wesentliche Voraussetzung für friedensorientierte Entwicklungen. In diesem Programmforum sollen drei Annäherungen an das Thema »Partizipation und Demokratisierung« aus friedenspädagogischer Sicht vorgestellt werden, um Anregungen für die anschließende Diskussion über diesbezügliche Möglichkeiten und Grenzen in der schulischen und außerschulischen Bildungsarbeit zu geben. Dabei versteht sich Friedenspädagogik als wichtiger Aspekt der aktuellen Konzeptionen Globalen Lernens, wobei der Fokus auf der Auseinandersetzung mit allen Formen direkter, struktureller und kultureller Gewalt liegt und auf dem konstruktiven Umgang mit Konflikten.

### Auseinandersetzung mit Kontroversen über die Entwicklung von Demokratie und Partizipation im weltweiten Maßstab

Friedenspädagogik hat sich in der Vergangenheit immer kritisch mit aktuellen Denkmustern und Erklärungsansätzen hinsichtlich der Friedensfähigkeit von Gesellschaften und Staaten auseinandergesetzt. Dies gilt um so mehr dann, wenn diese Denkmuster nicht nur wissenschaftliche Kontroversen ausgelöst haben, sondern auch Eingang in den Bildungsbereich gefunden haben. Dies betrifft derzeit zum Beispiel die Diskussionen um Begriffe wie *Global Governance* und »Zivilgesellschaft«. Im Bereich der Friedensforschung hat das Konzept des »Zivilisatorischen Hexagons« des Bremer Friedensforschers Dieter Senghaas für intensive Diskussionen und Kontroversen gesorgt.

Welche unterschiedlichen Verständnisse von Zivilgesellschaft gibt es und welche Bedeutung haben Demokratie, Partizipation und Konfliktfähigkeit für die Entwicklung von Gesellschaften? Wie können Zivilgesellschaften gefördert und Kompetenzen wie Demokratie- und Konfliktfähigkeit in der schulischen und außerschulischen Bildung gestärkt werden?

Dieter Senghaas benennt sechs unverzichtbare Kriterien für den Prozess der Zivilisierung einer Gesellschaft:

(1) Gewaltmonopol: Gewalt muss entprivatisiert werden und es bedarf eines legitimen, in der Regel staatlichen Gewaltmonopols.

(2) Rechtsstaatlichkeit: Diese ist für die Kontrolle des Gewaltmonopols erforderlich.

(3) Interdependenzen und Affektkontrolle: Toleranz und Kompromissfähigkeit sollen durch Verflechtungen entstehen, die die Berechenbarkeit und Selbstkontrolle der Akteure fördern. Affektkontrolle ist nicht nur Grundlage von Aggressionshemmung und Gewaltverzicht, sondern darauf aufbauend auch von Toleranz und Kompromissfähigkeit.

(4) Demokratische Teilhabe: Mitsprache ist in pluralistischen Gesellschaften unerlässlich für die zivile Konfliktbearbeitung und die Überwindung von Diskriminierungen.

(5) Soziale Gerechtigkeit: Zur Stabilisierung von Gesellschaften und von Prozessen ziviler Konfliktbearbeitung notwendig.

(6) Konfliktkultur: Die Gewährleistung der genannten Grundbedingungen führt zu einer emotionalen Bejahung der Gesellschaft und fördert die Entstehung einer konstruktiven Konfliktkultur.

Die Entwicklungen der sechs Ecken des Hexagons sind aufeinander bezogen und voneinander abhängig. Dieses Erklärungsmodell hat natürlich auch Widerspruch ausgelöst. So wird die Ausklammerung der ökologischen Problematik beklagt oder das Problem der Übertragbarkeit dieses »westlichen Modells« auf die sog. Dritte Welt. Gleichwohl bietet das Modell eine interessante Folie, um



den Stellenwert von Demokratie und Partizipation für eine gelungene Zivilisierung zu zeigen, und um – dies ist unter friedenspädagogischen Aspekten besonders wichtig – die Relevanz emotionaler Vorgänge für die Entstehung einer Konfliktkultur sichtbar zu machen.

Eine Auseinandersetzung mit diesem Modell ist meines Erachtens für die Weiterentwicklung der Ansätze Globalen Lernens fruchtbar. Und sie ist auch notwendig, weil das Modell bereits Eingang in zahlreiche Schulbücher und Schulmaterialien gefunden hat.

### **Förderung der innergesellschaftlichen Konflikt- und Streitkultur**

Die zweite Annäherung an das Thema »Demokratie und Partizipation« umfasst den Komplex der Förderung innergesellschaftlicher Konflikt- und Streitkultur. Diesem Bereich wird gegenwärtig angesichts der Gewaltbereitschaft auch in den gefestigten Demokratien ein hoher Stellenwert beigemessen. Friedenspädagogik hat immer darauf hingewiesen, die produktive Kraft von Konflikten zu entdecken und warnt davor, mit »Konfliktbearbeitungs-Techniken« lediglich zur Besänftigung von Konfliktpotenzialen beizutragen statt zu ihrer konstruktiven Bearbeitung. Konstruktive Konfliktbearbeitung bedeutet im Kontext von Demokratisierung und Partizipation unter friedenspädagogischem Blickwinkel, nicht nur Verfahren zur Austragung von Konflikten zu entwickeln, sondern auch inhaltliche und emanzipatorische Zielsetzungen mitzudenken und den Makro-Bereich nicht zu vernachlässigen.

Der Verein für Friedenspädagogik hat vor diesem Hintergrund »Zehn Regeln für die konstruktive Konfliktbearbeitung« entwickelt, um Anhaltspunkte für die Auseinandersetzung in konkreten Bildungssituationen geben zu können.

1. *Gewaltverzicht*: Wenn ein Konflikt zu eskalieren droht oder schon eskaliert ist, bleibt als oberstes Gebot der Verzicht auf eine körperliche Schädigung oder Bedrohung des Gegners.

2. *Sichtwechsel*: Einseitige Schuldzuweisungen behindern massiv die konstruktive Auseinandersetzung mit Konflikten. Wird der Konflikt als gemeinsames Problem erkannt, öffnen sich neue Sichtweisen.

3. *Gesprächsbereitschaft*: Ohne Kontakt zur anderen Konfliktpartei sind die Wege für eine Entschärfung des explosiven Konfliktpotentials verbaut. Gespräche können eine erste Definition des Konfliktgegenstandes ermöglichen. Chance: Die Gefahr von Missverständnissen verringert sich.

4. *Dialogfähigkeit*: Über den Dialog lernen die Kontrahenten, sich als Konfliktpartner zu begreifen. Dann

wächst die Bereitschaft, eine gemeinsame Lösung zu suchen.

5. *Vermittlung*: Wenn eine Dialog nicht zustande kommt, ist die Lage keineswegs hoffnungslos. Häufig hilft es, in einer solchen Situation eine »Dritte Partei« um Vermittlung zu bitten.

6. *Vertrauen*: Konfliktbearbeitung braucht Vertrauen. Deshalb werden einseitige Handlungen unterlassen und das eigene Vorgehen transparent gemacht.

7. *Fair Play-Regeln*: Für die Konfliktbearbeitung werden gemeinsame Regeln vereinbart. Sie betreffen alle Aspekte des miteinander Umgehens. Vertraulichkeit ist notwendig. Das Vertrauen wächst, wenn sich die Konfliktpartner fair verhalten.

8. *Empathie*: Im Dialog oder über die Vermittlung gelingt es, die Sichtweisen, Zwänge und Interessen des Konfliktpartners zu verstehen und im eigenen Vorgehen zu berücksichtigen. Umgekehrt wächst die Bereitschaft, Verantwortung für den eigenen Konfliktanteil zu übernehmen.

9. *Gemeinsamkeiten*: Die Gemeinsamkeiten und nicht mehr die Unterschiede werden von den Konfliktpartnern zunehmend erkannt. Eine Annäherung an die jeweiligen Überzeugungen und Werte findet statt.

10. *Interessenausgleich und Versöhnung*: Ein neues Verhältnis zwischen den Konfliktparteien entwickelt sich. Im idealen Fall wird eine Lösung gefunden, mit der die Interessen beider Seiten mindestens teilweise befriedigt sind. Versöhnung wird möglich.

Im Wissen um die Probleme konstruktiver Konfliktbearbeitung werden diese Regeln ergänzt durch »Sieben Fragen auf dem Weg zu Neuanfang und Versöhnung«:

1. *Hilfe und Suche nach Orientierung*: Die gewaltsame Eskalation eines Konfliktes bedeutet immer psychische und körperliche Verletzungen. Oft ist Hilfe notwendig: Wunden müssen versorgt und Opfer getröstet werden. Für die Betroffenen lautet die Frage: Wie geht es weiter?

2. *Wiedergutmachung und Schadensausgleich*: Krieg und Gewaltereignisse hinterlassen materielle Schäden. Sie behindern den Wiederaufbau und die Erarbeitung von Zukunftsperspektiven. Wiedergutmachung und der finanzielle Schadensausgleich sind unverzichtbar. Wer trägt die Verantwortung?

3. *Konfrontation mit dem Geschehenen*: Traumatische Erfahrungen, menschliche Enttäuschungen und Vorurteile bleiben zurück, wenn ein Konflikt eskaliert ist. Neues Vertrauen und Selbstwertgefühl sind notwendig. Wie können sie entwickelt werden?

4. *Identifizierung der Konfliktursachen*: Konflikte haben viele Ursachen. Hintergründe müssen erkundet und aufgedeckt werden. Handlungen, Symbole und Gegen-

stände, die für andere provokativ oder bedrohlich sind, müssen abgeschafft werden. Wer hilft dabei?

5. *Entschuldigung und Verzeihung*: Jeder Konflikt, zumal ein gewalttätiger, wirft die Frage nach Schuld und Vergebung auf. Wie können Schuldige zur Rechenschaft gezogen werden? In welcher Form sind Entschuldigungen annehmbar? Können die Opfer verzeihen?

6. *Gestaltung des Zusammenlebens*: Konflikte aller Art sollen in Zukunft ohne Gewalt geklärt werden. Die Achtung der Menschenrechte, die Orientierung an den Grundüberzeugungen der Gewaltfreiheit, der Demokratie und des Rechtsstaates sind Orientierungspunkte. Wer formuliert die Regeln?

7. *Gemeinsamkeiten und Differenzen*: Ein Zusammenleben ohne Konflikte und »in Harmonie« ist weder möglich noch erstrebenswert. Wie können dennoch Gemeinsamkeiten betont werden, ohne die Unterschiede und die Vielfalt zu verwischen?

Beide Ansätze, sowohl die »Regeln« wie auch die »Anfragen« sind als Diskussionsanstöße zu verstehen und – versehen mit Zeichnungen – auch als Plakatserie zu erhalten, gemeinsam mit den »Stufen der Konflikteskalation«, wie sie von Friedrich Glasl entwickelt wurden.

### **Förderung der Bereitschaft und der Fähigkeit zum globalen Handeln**

Die Förderung von Demokratie und Partizipation sind heute nur noch im globalen Maßstab denkbar. Angesichts des Bedeutungszuwachses der Zivilgesellschaft stellt sich deshalb auch verstärkt die Frage nach Möglichkeiten und Grenzen transnationaler, gesellschaftlicher Interventionen bzw. Lernarrangements. Mehr als jemals zuvor ist für die Förderung und Ausgestaltung ziviler Konfliktbearbeitung globales Handeln notwendig. Freiwilligendienste in Form von Friedens- und Entwicklungsdiensten im Ausland gibt es seit vielen Jahren auch in Deutschland und gerade im Rahmen der Entwicklungsdienste konnte ein großer Erfahrungsschatz gesammelt werden. Der Krieg im ehemaligen Jugoslawien hat zuletzt Friedensorganisationen deutlich gemacht, dass die Förderung von Friedensprozessen und -projekten in Krisen- und Kriegsregionen »mit Helfern von außen« ein friedenspolitisch sinnvolles und notwendiges, aber auch ein äußerst schwieriges Unterfangen ist. Trotzdem scheint die Bereitschaft für ein friedens- und entwicklungsorientiertes Engagement im Ausland ungebrochen und die Anstrengungen nehmen zu, die Professionalität der Auslandseinsätze auch im Friedensbereich zu erhöhen. Dies ist dringend erforderlich, weil gezieltes Friedenshandeln in den häufig komplexen Konfliktsituationen im Ausland ein hohes Maß an Qualifikation, Kompetenz und an Persönlichkeit verlangt.

Das Engagement für Frieden und Entwicklung im Ausland kann als Kernbereich eines neuen Handlungsansatzes verstanden und mit dem Begriff des »Globalen Handelns« umschrieben werden. Im Zeitalter der Globalisierung verändern sich auch die Ziele und Ansätze der Arbeit am Frieden. Angesichts globaler Herausforderungen in ökologischen, entwicklungspolitischen oder friedenspolitischen Bereichen gewinnen transnationale, länderübergreifende Initiativen für die Problembearbeitung an Bedeutung. Der Protest gegen Kriege und die Solidarität mit unterdrückten, verfolgten oder benachteiligten Menschen kann nicht mehr nur im eigenen Lande stattfinden. Der Slogan »Global denken, lokal handeln« hat zwar nichts an seiner Gültigkeit verloren, weil weiterhin politische, soziale und ökologische Veränderungen vor Ort notwendig sind. Sie sind Voraussetzung für eine weltweite, »zukunftsfähige« Entwicklung. Doch »global denken, lokal handeln« reicht als Prinzip für die Arbeit am Frieden nicht mehr aus, sondern muss durch den Aspekt »global Handeln« erweitert werden. Globales Handeln ist ein Zukunftsprojekt, weil neue Formen transnationaler Kommunikation, Kooperation und Aktion erst durch eine Reihe von Entwicklungen ermöglicht wurden bzw. heute im Entstehen sind

Doch an erster Stelle gilt: Globales Handeln kann nur im Dialog mit den Menschen in den Ländern entwickelt werden, welche zum Ziel der »erwünschten Einmischung« ausgewählt wurden. Dieser Dialog muss im friedenspädagogischen Sinne offen gestaltet sein. Er kann auch zum Ergebnis haben, dass globales Handeln in der beschriebenen Form möglicherweise teilweise oder sogar als gesamter Ansatz friedenspolitisch kontraproduktiv ist.

Um Einbahnstraßen beim globalen Handeln wie beim Globalen Lernen zu entgehen, sind Ansätze zu fördern, wie man von Erfahrungen in anderen Weltregionen hier lernen kann. Hierzu zählen die Versuche, schulische und außerschulische Bildungskonzepte gegen Gewalt und für Toleranz und Demokratie, die in Israel oder den USA eingesetzt werden, auf ihre Übertragbarkeit zu prüfen. Hier haben sich zum Beispiel die Bertelsmann Stiftung oder auch die UNESCO verdient gemacht. *Team Visits*, organisierte Begegnungsarbeit von unten (z.B. des Weltfriedensdienstes e.V., Berlin) oder Ausbildungsseminare für Lehrerinnen und Lehrer aus Übersee in spezifischen, für die Entwicklung von Demokratie und Partizipation wichtigen Themenfeldern (z.B. Seminare der Lehrerfortbildung zur Bearbeitung diktatorischer Vergangenheit in der Schule, Paulo-Freire-Institut, Freie Universität Berlin) sind andere, in der Zielsetzung aber vergleichbare Ansätze globalen Handelns und Globalen Lernens. Eine systematische Auseinandersetzung und Aufarbeitung

dieser Ansätze steht aber noch aus und wäre auch unter friedenspädagogischen Aspekten sehr wünschenswert.

### **Unterstützung, Qualifizierung und didaktische Umsetzung internationaler Kampagnen**

Schließlich gilt es abschließend auf zwei internationale Dekaden hinzuweisen. Nach Beschlüssen der UNO-Generalversammlung wurde das Jahr 2000 weltweit als »Internationales Jahr für eine Kultur des Friedens« begangen. *Peace in our hands* lautete die Losung und dem Friedensjahr wird sich nach dem Wunsch der Weltorganisation im Zeitraum 2001 bis 2010 eine »Internationale UN-Dekade für eine Kultur des Friedens und der Gewaltlosigkeit für die Kinder dieser Welt« anschließen. Für den gleichen Zeitraum ruft auch der Ökumenische Rat der Kirchen (ÖRK) seine Mitgliedskirchen zu einer »Dekade zur Überwindung von Gewalt« auf und fordert eine Absage an Geist, Logik und Ausübung von Gewalt.

In den Konzeptionen der beiden genannten Dekaden spielt die Bildung im allgemeinen und die Friedenserziehung im besonderen eine Schlüsselrolle bei der Umsetzung der angepeilten Ziele. Die UN-Deklaration vom 13. September 1999 definiert eine »Kultur des Friedens« als »eine Vielzahl von Werten, Einstellungen, Traditionen, Verhaltensweisen und Lebensformen«, die sich u.a. auf die Achtung der Menschenrechte und die Prinzipien der Gewaltlosigkeit und Toleranz gründen. Sie sollen durch die Förderung der Informationsvielfalt, der Meinungs-

und Pressefreiheit und durch andere politische Maßnahmen, vor allem aber durch Bildung vermittelt werden: »Kinder vom frühen Alter an sollen teilhaben an einer erzieherischen Vermittlung von Werten, Einstellungen, Verhaltensweisen und Lebensstilen, die geeignet sind, ihnen die Fähigkeit zur friedlichen Streitbeilegung zu vermitteln im Geist der Achtung der Menschenwürde, der Toleranz und der Nicht-Diskriminierung«. Nach einem Jahrhundert der Kriege soll das Jahr 2000 eine Wende zur friedlichen Lösung von Streitfragen und zur Konfliktvorbeugung bringen. Auch im Rahmenkonzept der ÖRK-Dekade wird dazu aufgefordert, sinnvolle pädagogische Anstrengungen zu verstärken, um der Überwindung von Gewalt eine Chance zu geben. Es gelte, Modelle und Lehrpläne zur Friedenserziehung für Kinder, Jugendliche und Erwachsene zu erstellen und zu verbreiten. Die Vernetzung von in der Friedenserziehung Tätigen und Sachverständigen sowie theologischen Institutionen, die sich im Bereich von Konfliktlösung, Konfliktumwandlung und Vermittlung engagiert haben, soll gefördert werden. Schließlich wird dazu aufgefordert, Bildungssysteme und Medien ihrerseits infrage zu stellen, die Konkurrenzdenken, aggressiven Individualismus und Gewalt vor allem unter Kindern verfestigen.

Es wäre ein schöner Erfolg, wenn vor dem Hintergrund dieser Dekaden die Förderung von Demokratisierung, Partizipation und Friedensfähigkeit an Bedeutung gewinnen würden.

### **■ Ilse Schimpf-Herken: Anmerkungen zum Programmforum VII**

1. Eine Demokratie zeichnet sich nicht durch Harmonie aus, sondern durch ihren Umgang mit sozialen Konflikten. Schulische und außerschulische Institutionen sowie die Zivilgesellschaft im weitesten Sinne haben hier ihre gesellschaftliche Verantwortung.
2. Demokratie setzt voraus, dass vergangenes und verdrängtes Leid bearbeitet wird und die Gesellschaft und ihre Institutionen sich verantwortlich fühlen für die Entwicklung eines Unrechtsbewusstseins.
3. In der Vergangenheit hat sich die Friedenspädagogik vor allen Dingen im Rahmen von internationaler Solidarität entwickelt. Sie ist heute darüber hinaus fester Bestandteil von ziviler Konfliktbearbeitung, wie sie von der Bundesregierung und von Nichtregierungsorganisationen in Ländern mit diktatorischer oder Bürgerkriegs-Vergangenheit praktiziert wird.
4. Für die Zukunft wurden folgende Anregungen formuliert:
  - Es gilt hier, bei uns die Wahrnehmung für fehlende Toleranz, Partizipation und Eurozentrismus zu schärfen und die genannten Mißstände zu überwinden.
  - Es gilt mit der Differenz als Herausforderung umzugehen.
  - Es gilt, eine Streit- und Gesprächskultur zu entwickeln, in der die Menschen befähigt werden, teilzuhaben und im Umgang mit der Vielfalt einen Beitrag zur Schaffung eines großen Ganzen zu leisten.
  - Es gilt, das Instrument der Konfliktlösung in einen großen gesellschaftlichen Rahmen von Ursachen und globalen Zusammenhängen zu stellen, nicht nur methodisch zu funktionalisieren.

## ■ Programmforum VIII

# Neue Medien als Herausforderung und Chance für Globales Lernen

Das Internet eröffnet die Zugriffsmöglichkeit auf beinahe unüberschaubare Informationsmengen. Hierin liegen Chancen und Risiken zugleich. Ziel des Programmforums war es, aufzuzeigen, wie das Internet im Lernfeld des Globalen Lernens sinnvoll genutzt werden kann. Hierzu wurden *best-practise*-Beispiele vorgestellt. Es wurde auch diskutiert, wie wir mit der medialen Informationsvielfalt umgehen und wie wir lernen, scheinbar gesicherten Informationen im Internet kritisch-hinterfragend zu begeg-

nen. Etwa 90 Prozent aller Internet-Anschlüsse sind in den industrialisierten Ländern geschaltet. Laufen wir Gefahr, beim Lernen mit dem Internet im Norden produzierten Konstruktionen aufzusitzen, die lediglich vorgeben, die Menschen und Lebenswelten in den Ländern des Südens zu beschreiben? Welche Ansätze können helfen, über das Internet dennoch gleichberechtigte Kontakte zwischen den Ländern des Nordens und des Südens herzustellen?

■ *Hans-Hermann Dube, Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein:*

### Zusammenfassung der Arbeitsergebnisse

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer stimmten den Referenten darin zu, dass das Internet folgende Möglichkeiten eröffnet:

- Das Internet ermöglicht völlig neue Möglichkeiten der Partnerschaften mit Schulen in anderen Kulturräumen per E-Mail.
- Das Internet schafft (räumliche) Nähe und kann Tendenzen zur Fremdenfeindlichkeit verhindern.
- Über das Internet können Schülerinnen und Schüler im Austausch mit gleichaltrigen Jugendlichen in anderen Ländern eine interkulturelle Kompetenz erwerben.
- Durch die Nutzung des Internets (*webphone*) verbessern die Schülerinnen und Schüler ihre Schrift- und Sprachkompetenz.
- Im Unterricht auftauchende Fragen zu fremden Kulturen und Ländern können über das Internet zeitnah bearbeitet und geklärt werden. Schule wird dadurch authentischer.
- Schülerinnen und Schüler erwerben über gezieltes Recherchetraining die Kompetenz, das Internet als unerschöpfliches Nachschlagewerk zu nutzen.

- Sie erwerben über die Recherche und die produktbezogene Verarbeitung der Daten die Kompetenz, Informationen aus der Datenflut auszuwählen und sinnvoll miteinander zu verknüpfen. Darüber erreichen die Schülerinnen und Schüler das, was als Medienkompetenz bezeichnet wird.

#### Fazit:

Das Internet wird für eine hervorragende Möglichkeit gehalten, das Globale Lernen zu befördern. Es wurde aber auch die Gefahr gesehen, die ungeheure Datenflut könne die jungen Menschen überfordern. Um dies zu verhindern, müssen die Lehrkräfte durch gezielte Auswahl von Internet-Links eine inhaltliche Vorauswahl treffen, dabei aber trotzdem die Fähigkeit vermitteln, Informationen selbstständig zu bewerten, auszuwählen und zu vernetzen.

Wird das beherrscht, bietet das Netz ungeahnte Möglichkeiten, schnell und zielgerichtet Informationen aus und über fremde Kulturen zu erwerben und auch Kontakte dorthin zu knüpfen.

Sehr realistisch wurde aber auch bemerkt, dass die »visuelle« Begegnung im Netz dauerhaft personale Kontakte nicht ersetzen kann.



### III. Arbeitsgruppen



Szene aus der Arbeitsgruppe 8 »Von und in Projekten lernen«:  
Der Bonner Theaterregisseur Hans-Dieter Ilgner »breitet den Aralsee aus«, den Schüler der August-Macke-Schule Bonn aus Jeansstoff zusammengenäht haben. Der Spiegel des Sees sinkt, weil sein Wasser für den Baumwollanbau genutzt wird. Die 20 Teilnehmer der AG erprobten in kurzen Theaterszenen, wie die Menschen am Aralsee ihre Probleme lösen.

## ■ Arbeitsgruppen 1 bis 3

# Kindergarten, Vorschule, Grundschule, außerschulische Kindergruppen

■ *Hans-Martin Große-Oetringhaus, terre des hommes:*

## Mut zum Globalen Lernen im Vor- und Grundschulbereich

### Viele Fragen

Sie waren mit vielen Fragen gekommen, die Teilnehmerinnen, Teilnehmer und Referentinnen der Arbeitsgruppen 1, 2 und 3, die sich mit Globalem Lernen im Vor- und Grundschulbereich auseinandersetzen wollten.

Die Grundlagen für eine weltoffene und tolerante Einstellung werden bereits in frühester Kindheit gelegt. Globales Lernen hat in diesem Alter darum eine besonders große Bedeutung. Aber was verstehen Kinder im Vor- und Grundschulalter? Wie vermeiden wir, sie mit Zusammenhängen zu überfordern, die wir zum großen Teil nicht einmal selbst ganz durchschauen können? Welche Methoden sind geeignet, Kinder in der ersten Lebensdekade für die Thematik zu sensibilisieren, ohne sie in Resignation zu führen?

Kinder in Deutschland wachsen in einer Gesellschaft auf, die durch Menschen unterschiedlichster Kulturen und Werte geprägt ist. Nehmen Kinder im Kindergartenalter die anderen als selbstverständlich gleichberechtigt und gleichwertig wahr? Welche Dispositionen bringen sie bereits aus ihrem Familienumfeld in den Kindergarten oder Hort mit? Was kann interkulturelles Lernen dazu beitragen, dass junge Menschen die anderen in ihrem Anderssein annehmen?

Wo in der Grundschule ist Raum, den stark auf die eigene Person und auf die unmittelbare Umwelt gerichteten Blick von Kindern um den Aspekt internationaler Gerechtigkeit zu erweitern? Wo holt man Kinder ab, wie intensiv kann man mit ihnen lernen, welches sind geeignete Methoden?

Und wie weit ist alles, was man sich vorstellen kann und wünscht von der Realität im Kindergarten und in der Grundschule, von der Realität in der Gesellschaft und der Politik entfernt? Wie kann man den konkreten Utopien und Zielen näher kommen?

Viele Fragen für einen kurzen Nachmittag; Fragen, die auf etwas hinweisen, was der Kongress in zahlreichen Facetten beleuchten und abstecken wollte: Globales Lernen.

### Globales Lernen mit Phantasie, Offenheit und Mut

Globales Lernen – das ist doch nun wirklich nichts für Kinder. So denken immer noch viele. Hartnäckig hält sich die Meinung: Kinder sollen zunächst einmal ihre eigene Heimat kennen lernen. Das ist sicher wichtig. Aber die eigene Heimat steht immer auch in Beziehung zur Heimat anderer. Die ausländischen Mitschülerinnen und Mitschüler, die Kinder von Flüchtlingen im Ort und der eigenen Schule oder die Produkte aus fernen Ländern stoßen selbst Kinder tagtäglich darauf.

Kinder sehen fern, hören und lesen die Meldungen von Katastrophen und Kriegen, sehen Hunger- und Elendsbilder in Illustrierten. Junge Menschen bewegt das, es macht ihnen Angst. Es ist schlimm, mit Ängsten allein gelassen zu werden. Und darum ist es wichtig, Zusammenhänge deutlich zu machen, deren Erkenntnis Alternativen und neue Wege aufzeigen kann.

Das Fremde muss nicht als Bedrohung empfunden werden. Das Andersartige kann vielmehr eine großartige Bereicherung sein. Und es kann einfach Spaß und Freude und das Leben bunter und abwechslungsreicher machen. Schon das allein wäre ein Grund, neugierig darauf zu sein, wie die Menschen anderswo leben, singen, spielen, basteln, kochen. Denn der Süden besteht nicht nur aus Problemen, nicht nur aus Elend, Mangel und Armut. Der Süden kann sehr reich sein. Reich an Fantasie und Ideenreichtum. Prall an Freude. Voll von Rhythmus. Verführerisch in Geschmack und Gerüchen. Schillernd in den buntesten Farben. Beeindruckend in Ausdauer und Geduld. Überwältigend in Gastfreundschaft und selbstverständlicher Hilfsbereitschaft. Ansteckend in Gemeinsamkeit und Zusammenhalt, in Solidarität. Erfahren, Kraft und Stärke aus den eigenen Wurzeln zu schöpfen. Kreativ, nach neuen Wegen zu suchen. Es gibt viele Bereiche, in denen die Menschen des Südens uns Nachhilfeunterricht geben können.

Wenn Leben und Lernen nicht auseinanderfallen, sondern zusammengehören, kann Lernen die Chance bekommen, nicht allein Wissen anzuhäufen oder den interkulturellen Horizont zu erweitern, sondern in aktivem

Veränderungswillen zu münden, die Komplexität der unsicheren Zukunft aktiv mitzugestalten.

Es gibt Pädagogen, die angesichts unserer komplexen Zukunft fordern, dass lernen immer abstrakter, nicht konkreter werden müsse. Die Entwicklung der Weltgesellschaft zwingt zu einem Denken in höchsten Abstraktionslagen. Das stimmt in der Tat. Dabei vergessen sie allerdings eines: Die Bereitschaft dazu entwickelt nur, wem klar geworden ist, dass das etwas mit ihm, mit seiner Zukunft, mit seinem physischen wie psychischen Überleben zu tun hat, dass er *betroffen* ist. Subjektive Betroffenheit spielt eine wichtige Rolle zur Entwicklung einer Bereitschaft, sich auf – in der Tat – notwendige Abstraktionsebenen einzulassen.

Dies kann nur gelingen, wenn Lernen einen globalen Charakter bekommt. Der Begriff beinhaltet beides zugleich: ganzheitlich und weltweit. Globales Lernen ist eine erweiterte Perspektive, eine Ausweitung des Bildungshorizontes als Folge der Globalisierung und stellt Zusammenhänge in den Mittelpunkt. Dabei bedient sie sich interdisziplinärer Methoden.

Darum sind Strukturen und Methoden gefragt, die die Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler fördern, sich in einer immer komplexer werdenden Welt zu entwickeln, sich in ihr zurechtzufinden und sie aktiv mitzugestalten. Und dazu benötigen alle Fantasie und Offenheit, vor allem aber Mut, Schülerinnen und Schüler wie Lehrerinnen und Lehrer.

Das wurde in allen drei Arbeitsgruppen deutlich. Es wurde aber ebenso erlebbar, dass Globales Lernen in dieser Altersstufe umsetzbar ist. Die Referentinnen, alleamt erfahrene Praktikerinnen, schafften es, den Funken überspringen zu lassen.

### Frühen Vorurteilen entgegenarbeiten

Im Mittelpunkt der Diskussion der AG 1 mit Andrea Pahl vom Projekt *Eine Welt in der Schule* an der Universität Bremen stand die Frage, ob Globales Lernen bereits für Kinder ab fünf Jahren möglich und sinnvoll ist. Wissenschaftliche Studien belegen, so wurde betont, dass sich bei Kindern schon früh Vorurteile bilden und festsetzen. Vorurteile seien bei Kindern zunächst nichts Negatives, sondern hätten zuerst einmal die wichtige Funktion, sich außerhalb der Familie zu orientieren und zurechtzufinden. In diesem Zusammenhang bilde das Vorurteil einen Schutz vor leichtsinnigem Verhalten in neuen und fremden Situationen. Problematisch werde es erst dann, wenn diese Urteile nicht korrigiert und differenziert werden könnten. Somit sinke die Bereitschaft, anderes wirklich kennen zu lernen und sich Neuem zu öffnen. Wichtig sei, dass Kinder den Sinn solcher Vorurteile begreifen

und erkennen würden und dass daraus keine festen Meinungen entstünden.

In der Gruppe wurden zahlreiche Materialien diskutiert und vorgestellt, die für die soziale Erziehung als Einstieg ins Globale Lernen geeignet sind. Vor allem sollten die Kinder dabei auch ihre eigene Identität kennen lernen. Fragen wie *Wer bin ich? Was mag ich? Wie lebe ich? Was sind meine Werte?* stünden dabei im Mittelpunkt. Wer sich selber kenne, könne auch offener und klarer anderen gegenüber treten. Umstritten war dabei in der Gruppe allerdings, wie stark bei Kindern die eigene Nationalität betont werden solle.

Alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Gruppe konnten aus ihrer Praxis bestätigen, dass bereits Kinder gegenüber anderen Ländern und Kulturen, feste Einstellungen und Meinungen haben. Alleine durch die Medien, durch Urlaube und durch Gespräche der Erwachsenen, entstehe schon ein Eindruck von fremden Ländern. So zitierte eine Teilnehmerin zum Beispiel ein Kind aus einer 2. Klasse: »Manchmal essen wir bei uns zu Hause *afrikanisch*.« Das bedeutete dann, dass die Mutter es nicht geschafft hatte, etwas *Richtiges* zu kochen! So würden bereits frühe Vorteile erkennbar.

Globales Lernen muss also so früh wie möglich Erfahrungen und Erkenntnisse dagegen setzen und ein offenes Bild von der Vielfalt der Welt vermitteln. Gute und differenzierte Materialien, auch schon für die Vorschulkinder, sind vorhanden. Diese auch einzusetzen, dafür muss, nach Meinung der Teilnehmer, noch weitere Überzeugungsarbeit geleistet werden.

### Globales Lernen im Kindergarten – ganz konkret

Inge Ruth Marcus von der *Regionalen Arbeitsstelle für Ausländerfragen, Jugendarbeit und Schulen* aus Potsdam versetzte die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der AG 2 durch ein Rollenspiel in verschiedene kulturelle Kommunikations- und Interaktionszusammenhänge. Daraus ergaben sich Diskussionspunkte und -ergebnisse wie diese:

»Gibt es ein *richtiges* Verhalten gegenüber Fremden/m, das man lernen und lehren kann? Nein, aber es gibt Kriterien für einen menschenwürdigen, konstruktiven und integrativen Umgang mit Fremden/n, die jeder nach seiner Persönlichkeit variieren kann. Dieses kann man (auch in *unfremden* Zusammenhängen) lernen, es sind zunächst allgemeine Einstellungen und Haltungen wie: Offenheit, Neugier, Selbstsicherheit, Engagement, Sinn für Gerechtigkeit, Sensibilität und Flexibilität.«

»Kann man bereits kleine Kinder in interkulturelle Übungssituationen versetzen? Sind sie nicht überfordert?« So fragten sich die TeilnehmerInnen. In ihrem Aus-



wertungsbericht beschreibt Inge Ruth Marcus zentrale Punkte der Diskussion:

»Genau so wie kleine Kinder unterschiedliche Normen, Werte und Verhaltensweisen im weitesten Sinne der unterschiedlichen Personen, ihres eigenen kulturellen und sozialen Umfeldes (kennen-)lernen, aufnehmen und damit spielerisch umgehen (Oma aus Bayern, Vater aus Hamburg, Onkel Eduard als Automechaniker, Tante Ute als Uni-Dozentin), erleben sie zunächst auch die anderer Kulturen als selbstverständlichen Teil der zu entdeckenden Umwelt. Im Gegenteil, die meisten Kinder lieben es, in andere Szenarien und Rollen zu schlüpfen. Das gehört genuin zu den frühen Entwicklungsphasen. Von Natur aus haben sie etwa ab dem 2. Lebensjahr (nach dem Fremdeln vor dem Briefträger) keine Scheu vor Fremdem/n – das ist bereits ein Produkt der Fehlerziehung.«

Was bedeutet eine positive Diskriminierung gegenüber der negativen im interkulturellen Kontext?, fragte die Arbeitsgruppe. »Sie bedeutet im wesentlichen kulturelle Unterschiede zu entziffern (*Wir sind doch alle gleich*) oder aufzuwerten (*Afrikaner sind ja viel musikalischer als wir*). Positive Diskriminierung ist für die Entwicklung der Beziehungen zwischen kulturell unterschiedlichen Personen oder Gruppen ähnlich gefährlich wie die negative Diskriminierung, die die Tendenz hat, den anderen abzuwerten bis zur rationalisierenden Rechtfertigung, ihn mit verbaler und nonverbaler Gewalt zu behandeln und sogar zu vernichten. So ist die rosa Brille bei der Betrachtung und dem Umgang mit der globalen Wirklichkeit genau so sozial unverantwortlich, moralisch falsch und politisch gefährlich wie die schwarze Brille.«

Der zweite Teil der AG war dem didaktisch-methodischen Aufbau der Vermittlung von gesellschaftlich heiklen Themen gewidmet. Dazu wurde die strukturierte Bausteinmethode als Möglichkeit des lebendigen Globalen Lernens vorgestellt.

Dies geschah anhand von authentischem Material aus Elendsvierteln in Zentralamerika.

»Die Suche nach Gemeinsamkeiten sieht je nach Zielgruppe anders aus«, berichtet Inge Ruth Marcus. »Die Teilnehmer wollten zunächst wissen, was die Leute in meinem Alter/meiner Position/meiner politischen Ausrichtung in ihrem Land machen. Ein Kiga-Kind fragt mehr: *Haben die dort auch einen Hund?* oder *Spielen die Pokémon?* Während Jugendliche gewöhnlich Fragen stellen wie: *Benutzen die Verhütungsmittel? Gehen sie in die Disco? Welche PC-Spiele haben sie?*

In der AG ließen die Ergebnisse nicht lange auf sich warten, die Unterschiede zu uns waren besonders interessant. Wie kommt es, dass viele Menschen in Ländern des Südens ihre (relative, nicht die extreme) Armut bes-

ser bewältigen als wir unseren (relativen, nicht extremen) Wohlstand? Ein Teilnehmer: Vielleicht bewirkt dies ihre im Vergleich stärkere kulturelle, soziale, familiäre Bindung, ihre religiöse und/oder nationale Identität? Wie kommt es, dass diese Menschen bei aller Armut so kreativ sind? Eine Antwort: Vielleicht, weil sie nicht zur Schule gehen – ihre Schule ist ihr Leben.

Was macht ein erfülltes menschliches Leben dort und bei uns aus? Vielleicht die gelebte Angewiesenheit aufeinander, die wirkliche soziale Gemeinschaft, Respekt und Achtung voreinander. Gehen die verloren, gehen auch Hoffnung und Perspektive verloren.

Gestaunt wurde über die Fertigkeiten von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen, die weder Schule noch Berufsausbildung genossen hatten. Unsere Kiga- und Hort-Kinder versetzen sich gerne aktiv in völlig andere Lebens-, Lern- und Arbeitssituationen. Das wiederum erweitert spielerisch ihren globalen Horizont – um Achtung der Gemeinsamkeiten und Unterschiede, der Besonderheiten und Würde von Menschen aus anderen Kulturen. Das kann auch eine kritische Betrachtung des Eigenen mit sich bringen und Bedürfnisse wecken, eigene eingeschlossene destruktive Gewohnheiten abzulegen. Dazu reichen Worte nicht aus, erlebte Alternativen, die attraktiv genug sind, Veränderung im Eigenen anzuregen sind da unschätzbar. So können kleine und große Projekte der interkulturellen Erziehung und des Globalen Lernens wegweisend sein für mehr Zufriedenheit im eigenen Leben und für einen offenen, neugierigen, konstruktiven Umgang mit der eigenen Weltbürgerschaft.«

### Fremde Kulturen sind »irre cool«

Den Funken überspringen zu lassen, dass Globales Lernen realisierbar ist, dass es Spaß machen kann, dass es Kinder offener und demokratischer fühlen, denken und handeln lassen kann, gelingt in der AG 3 der Weimarer Grundschullehrerin Gudrun Gebuhr. Sie ist Gründerin des *Aktionskreises »Interkulturelles Lernen in der Grundschule«*, der vom Förderverein, LehrerInnen und Eltern der Wielandschule in Weimar organisiert wird. Der Lokalpresse berichteten die Schülerinnen und Schüler, dass fremde Kulturen »irre cool« sind. »Im Unterricht und am Nachmittag machen wir ganz viel: Auf Radio Funkwerk lief unsere Schulreportage, im Regenwaldprojekt haben wir ein Stück über vertriebene Tiere einstudiert, ein Afrikaner hat uns besucht, wir haben Schokopralinen geformt.« Und weil die Zeit im Unterricht dazu nicht ausreicht, wird am Nachmittag in unzähligen Workshops weitergemacht, schulübergreifend: in der *Kinderwerkstatt*. Die Palette des Machbaren ist überwältigend. Die Botschaft: »Rassismus und Gewalt sind Mist. Seid offen und

kreativ. Habt Fantasie und Mut!« Und: Wir können etwas machen und wir machen es.

Die Grenzen des Machbaren aber sind oft da erreicht, wo das Geld fehlt. Die Forderungen, die sich aus dieser Erkenntnis ergeben, sind eindeutig.

## **Forderungen**

Solche konkrete Umsetzung von Globalem Lernen im Vor- und Grundschulbereich stößt immer wieder auf die Grenzen, die von außen gesetzt werden. Aus solchen Erfahrungen heraus formulierten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer eine Reihe von Forderungen:

- Förderung von Projekten zum Globalen Lernen an den Schulen durch die zuständigen Kultusministerien
  - a) indem ausreichend Ausgleichsstunden für LehrerInnen genehmigt werden
  - b) durch ausreichende finanzielle Unterstützung
  - c) durch die Teilnahme und durch den Besuch von Entscheidungsträgern an solchen Projekten. (Möglicherweise würden sie anders entscheiden, wenn sie die Projekte kennen würden).
- Globales Lernen soll fester Bestandteil der LehrerInnenausbildung und -fortbildung werden und nicht »Insel für Lehrerexoten« bleiben.
- Es soll versucht werden, Einfluss auf Schulbuchverlage zu nehmen, die Inhalte ihrer Bücher gemäß den Anforderungen eines Globalen Lernens zu überarbeiten um dem erreichten Stand nicht meilenweit hinterher zu hinken.
- Die Grundvoraussetzungen des Bildungssystem müssen so verbessert werden, das Globales Lernen besser Praxis werden kann, das heißt zum Beispiel kleinere Klassenstärken. Solche Rahmenbedingungen können Globales Lernen erleichtern oder aber erschweren.
- Die Arbeit der Nichtregierungsorganisationen (NRO) im Bereich des Globalen Lernens soll durch die staatliche Ebene verstärkt unterstützt werden. Andererseits dürften Lehrerinnen und Lehrer selbst keine Konsumentenhaltung gegenüber den NRO und deren Serviceangeboten entwickeln.
- Die vorhandenen Materialien und Medien zum Globalen Lernen müssen von Lehrerinnen und Lehrern verstärkt zur Kenntnis genommen und eingesetzt werden.

## ■ Arbeitsgruppen 4 bis 11 Schule (Sekundarstufe I und II)

■ *Angela Tamke, Deutsche Welthungerhilfe:*

### Zusammenfassung der Ergebnisse der Arbeitsgruppen

In den Arbeitsgruppen 4 bis 11 ging es um das Thema »Lernen für eine gerechte und zukunftsfähige Entwicklung« in Schule und Unterricht der Sekundarstufe I und II. Der Einfachheit halber wird in den Berichten von Globalem Lernen gesprochen. Dabei wurde die Schulentwicklung ebenso betrachtet wie der bundesweite BLK-Modellversuch *Umwelt und Entwicklung*, besondere Formen der Unterrichtsgestaltung wie projektorientiertes Arbeiten am Beispiel des Theaters, Sinn und Unsinn von Projektpartnerschaften, der Einsatz neuer Medien, interkulturelles Lernen, Globales Lernen im Agenda-Prozess und Möglichkeiten, die die Freiarbeit bietet.

In den Arbeitsgruppen wurde während der drei Stunden sehr unterschiedlich vorgegangen: Einige arbeiteten trotz der Kürze der Zeit und der ungünstigen Räumlichkeiten an der Bonner Uni sehr praktisch, so dass für Erfahrungsaustausch kaum Zeit blieb. Andere entschieden sich für Erfahrungsaustausch. Alle Berichte spiegeln einander wider: Auch wenn die Bedingungen zum Globalen Lernen in den einzelnen Bundesländern sehr unterschiedlich sind und der Erfahrungsort Schule viele Hindernisse bietet, so ist die Bereitschaft zu neuen Lernformen und die Einsicht der Notwendigkeit zum Globalen Lernen im Unterricht groß. Aber bis zur tatsächlichen Umsetzung ist es noch ein weiter Weg.

Folgende Forderungen aus der Vielfalt der Wünsche seien besonders hervorgehoben:

- Angepasstes Qualifikationsprofil in der Lehrerbildung Phase I und II entwickeln,
- Netzwerke bilden,
- Erfahrungsaustausch zwischen Schulen fördern,
- qualifizierte Beratungsstellen fördern,
- mehr Kommunikation zwischen Umwelt und Entwicklung schaffen,
- Lehrpläne in den Bundesländern den neuen Erfordernissen anpassen, damit ein multidisziplinärer Ansatz gewährleistet ist, der Umwelt und Entwicklung berücksichtigt,
- fächerübergreifende Materialien (Umwelt und Entwicklung) fördern,
- Lehrerfortbildungen zum Thema Globales Lernen mit viel Methodentraining zum Umgang mit neuen Medien anbieten.

### Fazit der AGs

An Globalem Lernen kommt heute niemand mehr vorbei. Globales Lernen setzt viel Engagement, Eigeninitiative, vernetztes Denken, Partner- und Teamarbeit bei Lehrern und Schülern voraus, bringt aber auch viel Spaß und neue Erfahrungen jenseits der üblichen Routine. Die an dem Kongress beteiligten Nichtregierungsorganisationen und Fachstellen können dabei methodisch, thematisch und mit Projekten und Materialien Hilfestellung bieten.

Der große Rahmen muss allerdings von den verantwortlichen Trägern im Bildungsbereich angemessen gestaltet und ausgestattet werden.

Anschließend dokumentieren wir stellvertretend für die Vielzahl der in den Arbeitsgruppen behandelten Themen zusammenfassende Berichte aus den Arbeitsgruppen 6, 8 und 9. Weitere ausführliche Texte zu Ergebnissen der anderen Arbeitsgruppen für die Bereiche Sekundarstufe I und II finden sich in der Online-Dokumentation des Kongresses auf der Homepage des VENRO unter der Adresse <http://www.venro.org>.

■ *Wilhelm Roer, Projektkoordinator Netzwerk Agenda 21 & Schule; Ulla Kreutz, Gesamtschule Köln-Holweide und Dr. Helle Becker, Projektleiterin im BLK-Modellversuch »Agenda 21 in der Schule«:*

## **Bildung für nachhaltige Entwicklung – Leitprojekt Agenda Schule (AG 6)**

Natürlich kann man eine ökologische Schulumfeldgestaltung auch bei einer Stadtverwaltung in Auftrag geben, wenn sie denn genug Geld dafür hat. Das hat dann mit Partizipation nicht mehr viel zu tun, sondern mit Einkaufen. Man kann aber auch andere Wege gehen. In einer Fotodokumentation stellte Frau Ulla Kreutz am Beispiel der Gesamtschule Holweide (Köln) vor, wie ausgehend von einer kleinen Initiativgruppe an der Schule, die Idee einer umfassenden ökologischen Gestaltung der Schule immer größere Kreise zog. Partizipation in einem Schulentwicklungsprozess bei dem alles mit einer Regenwasserversickerungsanlage und einer Flächenentsiegelung angefangen hat. Nutzungsanalysen wurden erstellt, Kooperationen mit einem ökologischen Planungsbüro, der Landschaftsgestaltern, Weidenbauern, Biologen, Schulhofgestaltern, der Fachhochschule Köln-Deutz (Studiengang Architektur/Landschaftsgestaltung) halfen den Planungsprozess zu professionalisieren. Am wichtigsten aber war es vielleicht von Anfang an den hohen Eigenanteil der Eltern, Schüler und Lehrer mit einer Einbindung der verschiedenen Projektteile in den Unterricht der Sekundarstufe I und II einzubeziehen (praktischer Naturwissenschafts- und Arbeitslehre Unterricht/Ökologisches Lernen im Wahlpflichtbereich/Facharbeiten im LK Biologie). Insgesamt haben sich bisher mehr als 500 Schülerinnen und Schüler an diesem Projekt beteiligt.

Obwohl der VENRO-Kongress in Bonn stattfand, befand sich unter den Teilnehmerinnen und Teilnehmern der Arbeitsgruppe 6 niemand aus Nordrhein-Westfalen (NRW). Um die für die AG thematisch zentralen Anstrengungen in diesem Bundesland bekannt zu machen und die Teilnehmerinnen und Teilnehmer auf einen gemeinsamen Wissensstand zu bringen, war zunächst die aktuelle Situation in NRW anhand des »Handlungskonzept des Ministerium für Schule und Weiterbildung: Umwelterziehung in der Schule – ein Beitrag zur Umsetzung des Leitbilds der nachhaltigen Entwicklung« kurz vorzustellen. Diese Aufgabe übernahm Frau Dr. Helle Becker als Projektleiterin des BLK-Modellversuchs »21« – Bildung für eine Nachhaltige Entwicklung, in NRW mit der Bezeichnung »Agenda 21 in der Schule«. Sie berichtete über die bereits geleisteten Vorarbeiten u.a. im Rahmen des Initiativprogramms der Landesregierung »Gestaltung des Schullebens und Öffnung von Schule – GÖS« das 1988 begann und seit 1996 in der Breite allen Schulen des Landes finanzielle Unterstützung, fachliche Beratung und Kommunikationsmöglichkeiten in den folgenden Bereichen anbietet:

- Umwelt und Entwicklung
- Gemeinwesen und soziale Verantwortung
- Interkulturelle Verständigung
- Kultur
- Beruf- und Arbeitswelt

Diese Möglichkeiten werden pro Jahr von mehr als 1000 Schulen genutzt, wobei die Leitidee der Agenda 21 auch immer häufiger in anderen Förderbereichen zu finden ist und nicht nur im Bereich von »Umwelt und Entwicklung«. So konnten im letzten Jahr mehr als 1.500.000 DM für die Schulentwicklung zur Verfügung gestellt werden. Für die fachliche Unterstützung sind mehr als 50 Beraterinnen und Berater landesweit zuständig.

Vorgestellt wurden auch die sechs Projektstellen des BLK-Modellversuchs in Nordrhein-Westfalen:

- Partizipation in der lokalen Agenda
- Umwelt und Entwicklung
- Nachhaltigkeits- und Öko-Audit
- Umweltschule in Europa
- *Globe Germany*
- Netzwerk »Agenda 21 und Schule«

Seit 1997 haben sich mit steigender Zahl immer mehr Schulen, auch im Rahmen der Schulprogrammentwicklung, mit der Agenda 21 beschäftigt. Das Netzwerk »Agenda 21 und Schule« möchte diesen Schulen eine Informations- und Kommunikationsplattform bieten.

### **Defizitanalyse**

Als zentrales Defizit wurden die mangelnden Kommunikationsmöglichkeiten benannt. Dies galt sowohl für den Bereich UMWELT wie auch für den Bereich ENTWICKLUNG. Die Kommunikation zwischen Schulen sollte verbessert werden. »Man hat das Gefühl, als müsse man die Räder immer wieder neu erfinden!« »Eine Kommunikation innerhalb des Bereichs UMWELT ist schon schwierig, aber zwischen UMWELT und ENTWICKLUNG gibt es wenig regelmäßige oder systematische Fortbildung oder Informationsmöglichkeiten, die eine direkte Umsetzung im Unterricht ermöglicht!« »Es fehlt an finanzieller Unterstützung und Beratung!« »Vernetztes Denken hat schließlich keiner von uns gelernt. Wo wird das denn in der Lehrerbildung oder in der Fortbildung angeboten?« »Lehrpläne sind in einigen Bundesländern oft 15 Jahre oder sogar älter. Auf dieser Grundlage können aber nur die Schulbücher zugelassen werden. Wie soll man denn mit alten Lehrplänen neue Bücher machen?«

Es wurde aber auch diskutiert, was denn eigentlich eine AGENDA-SCHULE sei. Hier gingen die Meinungen sehr auseinander. Einige waren der Meinung, dass eine solche Benennung »von oben« festgelegt werden sollte. Andere hielten einen solchen »TÜV« für AGENDA-SCHULEN für überflüssig. Wenn an der Schule eine wirkliche Partizipation aller beteiligter Gruppen angestrebt würde, dann würden die beteiligten Personen schon Ihre Vorstellungen von »Ihrer« AGENDA-SCHULE einbringen und benötigten nicht noch weitere Regelungen »von oben«!

### Erwartungen der Teilnehmer

- Eine stärkere Anerkennung der zusätzlich zu leistenden Arbeit durch finanzielle Unterstützung, Ermäßigungsstunden und eine größere Selbständigkeit der einzelnen Schule. (Agenda 21 – Seite 262 – Kapitel 36.5 – e: »die zuständigen Behörden sollen dafür Sorge tragen, dass jede Schule bei der Erarbeitung eigener Umweltarbeitspläne unter Beteiligung von Schülern und Lehrern unterstützt wird.«)
- Landesweite Vernetzungen über das Internet, Newsletter und Fortbildungen. Sicherstellung eines regelmäßigen Erfahrungsaustausches. Fächerübergreifende und Fächerverbindende Überarbeitung von Lehrplänen, Unterrichtsmaterialien, Büchern etc., sowie der Lehreraus- und Fortbildung (Agenda 21 – Seite 262 – Kapitel 36.5 – b: »... Lehrpläne sind gründlich zu überarbeiten, damit ein multidisziplinärer Ansatz ge-

währleistet ist, der Umwelt- und Entwicklungsfragen sowie ihre soziokulturellen und demographischen Aspekte und Verknüpfungen berücksichtigt.«)

### Ergebnisse/Forderungen

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer haben schriftlich die folgenden Forderungen gestellt:

- Mehr Freiräume für die Schulen schaffen.
- Verbesserung der Lehrerbildung.
- Schaffung von Anreizsystemen auf Bezirks- und Landesebenen.
- Entlastung der beteiligten Kolleginnen und Kollegen.
- Arbeitsaustausch von Schulen ermöglichen (»Lehrer helfen Lehrern, Schüler helfen Schülern, Eltern helfen Eltern«)
- Fortbildungsveranstaltungen zur Netzwerkbildung, Kooperation und Präsentation.
- Fächerübergreifende und themenorientierte Materialproduktion unter Einbeziehung von Umwelt und Entwicklung.
- Behörden fördern Entwicklung von Umwelt- und Entwicklungsprogrammen an den Schulen und sichern den Austausch zwischen den Schulen.
- Gemeinsame Info-Plattform im Internet.
- Veranstaltung zum Thema AGENDA-SCHULEN im nächsten Frühjahr, möglichst zentral in Deutschland.

■ *Angela Tamke, Deutsche Welthungerhilfe; Wilfried Müller, August Macke-Schule (Bonn) und Hans-Dieter Ilgner, Theater »Die Raben«:*

### Von und in Projekten lernen (AG 8)

In dieser AG ging es darum, in einem zeitlich begrenzten Rahmen ein Thema projektorientiert im Sinne des Globalen Lernens zu erarbeiten. Thema: Usbekistan, der schrumpfende Aralsee und die Folgen. Wie entwickelt sich projektorientiertes Arbeiten zu einem innovativen Lernen und wie kann es zu einer gerechten und zukunftsfähigen Entwicklung beitragen?

Dazu standen drei Arbeitsformen zur Auswahl:

- Material-Erzähltheater
- Rollenspiel
- inhaltliche Recherche

An der AG nahmen 20 Personen teil, vor allem Lehrer, eine Ethnologin, ein Projektleiter. Später kamen noch zwei Schüler hinzu, die an dem Rollenspiel teilnahmen. Unter den Teilnehmern waren vier Gäste aus Afrika. Die Teilnehmer entschieden sich nach einer kurzen Einführungspha-

se für eine der drei Arbeitsformen, die meisten für das Material-Erzähltheater, weil es für viele eine neue Arbeitsform war. Alle drei Arbeitsformen fügten sich am Ende zu einem großen Ganzen: In dem Material-Erzähltheater wurden besonders die Emotionen angesprochen, das ferne Problem wurde sehr nah und ganzheitlich wahrgenommen. Im Rollenspiel wurden Lösungen für die Problematik gesucht. Die Materialrecherche anhand von Internet-Ausdrucken (PC-Recherche technisch nicht möglich), Bildbänden, Projektvorlagen der Deutschen Welthungerhilfe, Statistiken, Fotos wurde in einer Wandzeitung präsentiert. Daraus ergab sich ein erstes Bild von Usbekistan, einem Land, von dem die meisten bisher wenig wussten.

Das Material-Erzähltheater wurde von dem Theater-Regisseur Hans Dieter Ilgner aus Bonn angeleitet. Er hat einen ausführlicheren Bericht geliefert:

## **Hans-Dieter Ilgner, Theater Die Raben, Bonn: Theater als Projekt**

Eine Aufgabe in der AG 8 war es eine zeitlich sehr begrenzte projektorientierte Arbeit mit darstellerischen Mitteln (Theaterszene, Rollenspiel, Materialien, Objekten, Dokumenten, Bild, Text) modellhaft durchzuführen und daran besondere Qualitäten des Lernens in Projekten zu reflektieren. Die Teilnehmer brachten unterschiedliche Erfahrungen und Vorstellungen über Projektarbeit mit.

Das Thema wurde doppelt gesetzt:

(a) Usbekistan, der schrumpfende Aralsee und die Folgen.

(b) Wie entwickelt sich projektorientiertes Arbeiten zu einem innovativen Lernen und wie kann es zu einer gerechten und zukunftsfähigen Entwicklung beitragen?

Für das Beispiel »Theater als Projekt« stand die Aufgabe im Vordergrund, in kürzester Zeit einen »Gestaltungsraum« zu schaffen und den Beteiligten eine lösbar themenbezogene »Spielaufgabe« zu vermitteln.

Als theatralische Form wurde eine Variante des Material-Erzähltheaters gewählt. Objekte (Haushaltsgeräte, Geschirr, Schuhe, ...), Materialien (Sand, Wasser), Artefakte (Original aus Usbekistan), Naturobjekte (Äste, Blumen, ...) wurden als Spiel-Mittel eingesetzt, alles stand in einer Beziehung zum Thema.

Als Startimpuls wurde eine kurze Performance mit eben diesen Objekten und Materialien gespielt. Die Spielform wurde unmittelbar von den Teilnehmern angenommen und über verschiedenen Aufträge entwickelt. Die Arbeit erfolgte in Form von Recherchen, an deren Anfang jeweils das Spielerlebnis mit einem Material oder mehreren Objekten stand. Durch die Aufgabenstellungen entstand ein learning by doing, verbunden mit »Vorspielen« und »Anschauen« von Arbeitsergebnissen entwickelt sich ein intensiver Ideenaustausch. Die spielerische Erprobung geeigneter Materialien, Objekte und Spielhandlungen war eine intensive Reflektion über das, was jeweils gezeigt wurde, eingebunden. Sowohl beim Akteur als auch beim Zuschauer lief – bei scheinbar einfachen Aktionen – ein komplexer Lernprozess ab. In kurzen Statementrunden gab jeder seinen Eindruck wieder – die »Statements« werden in dieser Projektphase zur Kenntnis genommen, aber nicht diskutiert. Später folgte eine »Konferenz« in der das Thema »Austrocknen« des Aralsees in »Feucht – Trocken« und »Trennung« reduziert wird. Jeder wählte Material oder zwei, drei Objekte und erprobte eine einfache Aktion mit einem klaren Anfang und einem deutlichen Schluss:

»Ein Stock aus einem Bündel Äste neben einem Sandhäufchen wird sorgsam ausgewählt, in beide Hände genommen und sehr langsam gebogen, ... bis er zerbricht,

... dann zurückgelegt.«

»Ein Schiff (Wurzelbürste, mit Mast und Segel, Original aus Usbekistan) schwimmt in einem Wassereimer, der Akteur nimmt es an der Mastspitze, hebt es langsam hoch und trägt es weg, aus der Bürste tropft das Wasser, zunächst in den Eimer, dann in den Sand, der neben dem Eimer aufgeschüttet ist, ... dort setzt er es ab, das Wasser tropft in den Sand, der Sand saugt das Wasser auf, ... Sandkörner kleben an den feuchten Stellen des Schiffes, ... gestrandet, ...«

»Ein Mann sitzt zwischen verstreut am Boden liegenden Objekten, Materialien, Artefakten, ... nimmt zögernd erst ein, ... ein anderes ... noch ein drittes Objekt, ... steht auf ... sieht sich um ... geht weg ...«

Die Akteure führten die Aktionen aus, ohne daraus ein »Schauspiel« zu machen, keine Dramatik, nur die Handlungen mit dem Material und den Objekten. Im Hintergrund präsent war immer das Thema »Der Aralsee trocknet aus«.

Im abschließenden Plenum aller drei Teilgruppen wurden drei Aktionen als Arbeitsergebnis gezeigt.

Es war gelungen in kurzer Zeit themenbezogene Szenen/Aktionen zu entwickeln und Aspekte des emotional fernen Problems näher heranzuholen. Zu der sachlichen Information konnte ein sinnlicher, z.T. auch emotionaler, Bezug hergestellt werden.

Sand ist Sand und Wasser ist Wasser, überall; Trockenheit hat ein sicher kulturell variierendes Spektrum, aber ist doch sinnlich für alle ähnlich. »Trennungen«, erzwungen durch Veränderung der Lebensbedingungen, sind ebenso schmerzlich wie eine Trennung aus anderen Gründen. Lernen in Projekten und besonders bei einem Theaterprojekt, das die Gestaltung aus dem eigenen Erleben entwickelt und in dem das Team zum Autoren des Szenariums (mit oder ohne Text) wird, erreicht eine hohe Ernsthaftigkeit und entwickelt zugleich eine emotionale, sinnliche Ebene. Dabei entsteht eine Kommunikation zwischen den Beteiligten, in der mehr als nur sachliche oder fachliche Information transportiert wird. Nicht zuletzt ist es wichtig zu erkennen, dass auch bei der Bearbeitung »ferner« Themen in Projekten praktische Probleme auftauchen, die als Aufgabe erkannt und sinnvoll zu Gunsten des Themas gelöst werden müssen, nicht zuletzt auch, um zu einem Abschluss des Projektes zu gelangen. Lernen findet in wirklichkeitsnaher Form, also unter »echten« Bedingungen statt.

In diesem kurzen Abschnitt, der als Projekt durchgeführt wurde, waren alle Beteiligten intensiv miteinander und mit einem Thema beschäftigt. Schnelle aktive und passiv nachdenkliche Phasen wechselten. Die zur Verfügung stehende Zeit wurde intensiv genutzt. Viel musste nicht erklärt werden, da es sofort »sichtbar« für die Zu-

*schauenden wurde. Alle lernten zunächst durch eigenes Spiel, aber dann auch durch Zuschauen und die Aktionen der anderen. Der Erfahrungssatz des Theaters – »ausprobieren dauert fünf Minuten – ausdiskutieren Stunden« – leitete unausgesprochen die Arbeit. Das darstellende Spiel mit Materialien und Objekten erlaubte es, schnell zu Ergebnissen zu kommen und viele Aspekte des Themas gleichzeitig zu bearbeiten. In der Gruppe konnte jeder seinen Beitrag leisten und das Ergebnis war ein Gemeinschaftswerk, an dem alle Erfahrungen sammeln konnten.*

In der AG 8 wurden Chancen und Risiken des projektorientierten Lernens diskutiert:

#### **Chancen:**

Ein Projekt

- ist die Gelegenheit, auch außerhalb der Lehrpläne zu arbeiten.
- ist die Möglichkeit, schwer zu motivierende Schüler zu begeistern!
- bietet gute Möglichkeiten, soziale Kompetenzen bei Schülern zu entwickeln.
- bietet die Möglichkeit, die Menschen und ihre wirklichen Bedürfnisse kennen zu lernen.
- ist die Möglichkeit, sich in Schlüsselqualifikationen wie von selbst zu üben.
- bedeutet, »Erfahrenes« bleibt länger im Gedächtnis.
- ist kreatives, handelndes und vor allem befreiendes Lernen.
- ist geeignet, einen Anfang zu machen und ein (vorläufiges) Ende zu finden.
- bedeutet, die Unterschiede zwischen den Menschen zu entdecken und zu respektieren.
- ist eine Suche nach Lösungen für soziale Aufgaben, die man leicht in ein anderes Milieu übertragen kann.
- das dazu beitrüge, unsere Unterschiede zu entdecken und zu bewundern, wäre wunderbar.
- ist nur dann etwas wert, wenn es dazu beiträgt, unsere Unzulänglichkeiten auf den verschiedenen Gebieten zu verbessern.
- ist ein Beitrag zur Völkerverständigung.

#### **Risiken:**

Ein Projekt

- ist viel zu arbeitsintensiv für die Lehrer.
- ist was, wo die Kollegen ja zusammen arbeiten müssten, wann denn?
- ist als Projektwoche schwer zu verwirklichen.
- ist schwierig von der Begeisterung über nicht kalkulierbare Arbeit zum Erfolg zu führen.
- ist für die Schulleitung ein Risikofaktor.
- ist gefährlich. Vielleicht kennen sich Teilnehmer in manchen Dingen besser aus als die Lehrer!
- ist schwierig, weil oft die Finanzen fehlen.
- bedeutet, Übersättigung bei zu vielen Projekten.
- bedeutet, Besorgnis der Lehrer wegen Lehrplanerfüllung.

#### **Forderungen, um projektorientiert im Unterricht arbeiten zu können:**

- mehr Freiräume
  - personell
  - finanziell
- Weniger Bürokratie
- Möglichkeiten/Seminare für Entwicklung innen und außen
- Anerkennung – stufenübergreifend
- Neue (Fort-) Bildungsformen und -möglichkeiten
- Projekte sind Unterricht
- Optimierung der Informations- und Materialbeschaffung
- Angebote/Partnerschaften nutzen
- Globales Lernen findet zuvörderst in der Schule statt
- Transkulturelle Ideen fördern
- Austausch mit Hilfe der neuen Medien
- Positive Aussagen: Agieren, nicht auf Katastrophen reagieren
- Neue Lernformen vermitteln und bekannt machen – Konsequenzen daraus auf die kulturelle und wirtschaftliche Entwicklung

Alle Beteiligten zeigten Interesse, auch in Zukunft in einen Austausch über neue Formen des zukunftsorientierten Globalen Lernens zu treten. Geplant ist in 2001 zu dem Thema eine Lehrerfortbildung. Über die AG 8 gibt es einen Videofilm, der nach Bearbeitung auch in der Praxis eingesetzt wird.

■ Elisabeth Marie Mars, Arbeitsstelle Weltbilder (Münster)

und Friderike Seithel, Werkstatt3 – Bildungswerk Hamburg:

## Lokal-Global: Schulaktionen zum Globalen Lernen (AG 9)

Drei Fragen waren der Ausgangspunkt unserer Arbeitsgruppe:

1. Wie ist es möglich, die (theoretischen, abstrakten) Zusammenhänge von Umwelt und Entwicklung für Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I und II erfahrbar zu machen?
2. Wie kann man Verbindungen herstellen zwischen dem Wissen und Erfahrungen aus zwei oder mehreren Kulturen?
3. Welche Methoden sind besonders geeignet, Jugendliche dieser Altersgruppe für (lokale) Agenda-Prozesse zu interessieren?

Anregungen zur Diskussion und Beantwortung dieser Fragen kamen durch vier good practice-Beispiele der Referentinnen Friderike Seithel vom Bildungswerk der Werkstatt3, Hamburg und Elisabeth Marie Mars, Arbeitsstelle Weltbilder, Münster.

(1) Um die Zusammenhänge zwischen Umwelt und Entwicklung wirklich **erfahrbar** zu machen, sind ganzheitliche Methoden bzw. projektorientiertes Lernen hilfreich. Sie stärken die Fähigkeiten zu vernetztem Denken und die Bereitschaft, neue Lösungen zu entwickeln. Wissen allein reicht nicht, wir müssen sozusagen ein Gespür dafür entwickeln, dass wir mit allem, was da ist, auf dieser Erde verbunden sind: so hat z.B. unsere Art zu produzieren und zu konsumieren, Einfluss auf die Umweltprobleme in weit entfernt liegenden Ländern. Als ein gelungenes Beispiel wurde »pachamama – Globales Lernen im Dialog mit Kunst und Natur« bewertet – eine Kunstaktion, durch die die indianische Sichtweise von Natur und Erde dauerhaft in die Lernmöglichkeiten eines Regionalen Umweltbildungszentrums hier integriert wurde. (Buch und Projekt-Informationen dazu über E. M. Mars)

(2) Am besten lassen sich die Verbindungen über konkretes Tun und Begegnung herstellen. Wir brauchen hier die Fähigkeit zu reflektierter Bestimmung des eigenen Standortes, zur Erkenntnis der eigenen kulturellen Begrenztheit und zum Perspektivenwechsel. Auch hier brauchen wir Lernformen, die über den 45-Minuten-Rhythmus hinausgehen. Kunst, Musik, kreatives Arbeiten sind geeignet, um die Bereitschaft zur Solidarität und eigenen »Grenzüberschreitung« zu fördern.

Als ein gelungenes, wenn auch außergewöhnliches Beispiel wurde hier der Internationale Agenda-Kongress »Junge Visionen« (im Juli in Hamburg) bewertet, durch den es gelungen ist, mit 80 Jugendlichen aus neun verschiedenen Ländern durch künstlerische Methoden so komplexe Themen wie »Frieden, Umwelt, Gerechtigkeit und Zukunft« zu bearbeiten.

(3) Besonders geeignet sind solche Methoden, durch die Jugendliche ernsthaft und wirkungsvoll beteiligt werden. Bei allen Entscheidungen, die die Lebensgestaltung von Kindern und Jugendlichen berühren, müssen wir deren Interessen als gleichwertig mit denen der Erwachsenen behandeln. So lernen sie, die Zukunft von Gemeinschaften aktiv mit zu gestalten und zu verändern. Sehr interessiert wurde hier das Beispiel »Münster 2002« aufgenommen, in dem es durch die Einrichtung von Werkstätten für Kreatives und situatives Schreiben gelungen ist, mehr als hundert Jugendliche in den lokalen Agenda-Prozess einzubeziehen und mit ihnen zusammen darüber ein Buch zu schreiben.

Um diese und andere Erfahrungen und Möglichkeiten dauerhaft in ein »Lernen für eine gerechte und zukunftsfähige Entwicklung« zu verwandeln, haben die Teilnehmenden die aktuelle Situation wie folgt beschrieben:

- »Entwicklungspolitik ist zur Zeit ein Thema für Insider«
  - »Probleme unserer Gegenwart, wie Arbeitslosigkeit und Armut verstellen den Blick auf globale Themen«
  - »Zukunftsfähiges Lernen muss noch entwickelt werden, wie sind noch immer auf entwicklungsbezogene Bildung beschränkt«
- ... und folgende Erwartungen formuliert:
- »In Lehrerfortbildungsveranstaltungen viele Methodentrainings«.
  - »Kraft, Phantasie und Kreativität, um mehr Beispiele zukunftsfähigen Lernens entwickeln zu können«.
  - »Einen Sack voll Gold für außerschulische Angebote«.
  - »Auflösung des 45 Minuten-Taktes in den Schulen, radikale Veränderung der Rahmenbedingungen in den Schulen«.
  - »Feste Verankerung zukunftsfähigen Lernens als Querschnittsthema in allen Fächern«.



## ■ Arbeitsgruppen 12 und 13

### Berufliche Bildung

■ Barbara Toepfer, Schulberatungsstelle »Globales Lernen und Eine Welt« im Hessischen

Landesinstitut für Pädagogik:

#### Globales Lernen in der beruflichen Grund- und Ausbildung

Globales Lernen als pädagogische Aufgabe des berufsbildenden Sektors wird in grundsätzlichen pädagogischen Überlegungen häufig vernachlässigt, wenn nicht sogar vergessen. Dies hat zur Folge, dass von kultusministeriellen Empfehlungen über Ausbildungsverordnungen und Rahmenpläne bis hin zur Erstellung von Unterrichtsmaterialien ein erheblicher Bildungsbereich ignoriert wird. In diesem Sektor werden nicht nur Jugendliche und junge Erwachsene für ihre berufliche und private Zukunft ausgebildet, sondern sie besuchen – zum Teil in »Warteschleifen«, zum Teil in beruflichen Fortbildungsgängen zum letzten Mal in ihrem Leben eine staatliche Schule anders ausgedrückt, hier hat der Staat durch Schulpflicht und Bildungsangebote zum letzten Mal einen pädagogischen Zugang zu jungen Mitgliedern unserer Gesellschaft.

In den AGs der beruflichen Bildung des Bildungskongresses wurden vor allem Fragen und Perspektiven aufgeworfen, die sich mit möglichen Ausprägungen und Folgen der Globalisierung in der Zukunft, dem Berufsbildungsauftrag von Betrieben und Schulen und dem Beitrag Globalen Lernens zum Erwerb erforderlicher Schlüsselqualifikationen, vor allem methodischer Kompetenzen, Umgang mit komplexen Sachverhalten und Medienkompetenz, beschäftigten. Hierbei wurden Defizite in der Bildungstheorie und -praxis herausgearbeitet und aus diesen Resümées Forderungen formuliert.

#### 1. Bestandsaufnahme

Globales Lernen als pädagogische Aufgabe in der beruflichen Ausbildung kann zwischen folgenden »Eckpfeilern« gesehen werden: Da gibt es einerseits die Herausforderungen der Zukunft, auf die Schule und Betrieb vorzubereiten haben. Es gibt Visionen, wie diesen Herausforderungen begegnet werden könnte, wie dies beispielsweise die »Gruppe von Lissabon« mit ihren Forderungen nach Weltverträgen konkretisiert.<sup>1</sup> Und es gibt durch das Duale Ausbildungssystem den gemeinsamen Ausbildungs- und Erziehungsauftrag von Ausbildungsbetrieben und Schulen.

#### 1.1 Erwartungshorizonte im 21. Jahrhundert

Über die Zukunft der Welt lässt sich viel spekulieren. Voraussagen lässt sie sich nicht. Nach Lehmann gibt es jedoch Entwicklungstendenzen in Globalisierungsprozessen, die für unterschiedliche Menschen an unterschiedlichen Orten unterschiedliche Folgen haben werden.<sup>2</sup> Dies kann an Beispielen festgemacht werden wie Wirtschaft (bei gleichzeitig größerer Verfügbarkeit von Produkten und Dienstleistungen findet eine Egalisierung des Angebotes statt), Entscheidungsebenen (Entscheidungen werden zunehmend entfernt von Menschen getroffen – dies schafft Entfremdung, aber auch weltumspannende Gesetze), Ressourcenknappheit (zum Beispiel Öl oder Lebensmittel – es wird zu Verteilungskämpfen kommen und es wird neue Formen der politischen Krisen geben, die mit neuen Methoden bewältigt werden, beispielsweise durch »schnelle Eingreiftruppen«), Kommunikation (Kommunikation wird billiger). »Jeder« ist durch das Internet zum Verleger geworden. Aber es gibt keine »Echtheitsgarantie« mehr – die Undurchsichtigkeit von Quellen, versteckten Interessen und Authentizität – Fotos z.B. können digital manipuliert werden – steigt, Umwelt/Klima (die Umwelt wird stetig weiter belastet – es gibt jedoch auch neue Techniken die die Umwelt schonen), Produktionssysteme (die Automation nimmt weiter zu – andererseits schonen neue Produktionskreisläufe Umwelt, Ressourcen und Menschen), Entsolidarisierung (traditionelle Strukturen lösen sich auf, wie Religion, Staat, Kultur. Daraus resultieren vermehrte Haltlosigkeit und Anfälligkeit für Manipulationen), Fragmentierung der Gesellschaft (jeder kann mit jedem reden – weltweit. Zu-

1. Die Gruppe von Lissabon: »Grenzen des Wettbewerbs. Die Globalisierung der Wirtschaft und die Zukunft der Menschheit« Luchterhand Verlag Köln 1997

Die Gruppe von Lissabon empfiehlt die Entwicklung von vier »Globalen Sozialverträgen«: Grundbedürfnisvertrag, Kulturvertrag (Toleranz und interkultureller Dialog), Demokratievertrag (Globale Steuerung) und Erdvertrag (Nachhaltige Entwicklung)

2. Nach Lehmann, Harry, Wuppertal Institut für Klima, Umwelt und Energie GmbH in einem Vortrag anlässlich des 1. Marburger Forums für eine nachhaltige Entwicklung, Sommer 2000

gehörigkeit bildet sich in *Chat Groups* statt *Peer Groups*), Mobilität (sie steigt, vor allem beruflich bedingt) oder Informationspolitik (wenige Pressedienste aus bestimmten Regionen der Welt bestimmen die Auswahl der Informationen und die zu vermittelnde Weltsicht).

Lehmann betont aber auch, dass wir uns an einem Punkt befinden, wo wir weitere Verläufe von Entwicklung entscheiden können, denn »Wir leben in Wandelzeiten«.

Seine Forderung an Schule: ein Weltbild vermitteln. Da der Mensch wissen muss, in welcher Welt er lebt, soll Schule vor allem in folgenden Bereichen Einsichten vermitteln:

- in den Naturwissenschaften (Wie und warum funktioniert etwas? Wie ist es vernetzt?)
- in einer Naturbildung (und zwar in aufgeklärter Form und in Gesamtkontexte gestellt)
- in einer Kulturbildung (die Fragen beantwortet wie: Was und wer ist der Mensch? Was ist meine Identität? Wo bin ich verortet?)
- in zeitlicher und historischer Perspektive (Woher kommen wir? Wohin gehen wir?)
- in geistiger Hinsicht (Schule muss ein Ort sein, in dem über Fragen wie »Werte«, »Moral« und »Seele« nachgedacht und sich ausgetauscht werden kann).

## 1.2 Bildungs- und Erziehungsauftrag der Berufsschule

Die neueren von der Kultusministerkonferenz KMK verabschiedeten Rahmenpläne für eine ganze Reihe von Berufen bezeichnen den Bildungsauftrag der Berufsschule als die Vermittlung beruflicher Grund- und Fachbildung und die Erweiterung der vorher erworbenen Allgemeinbildung. Dieser Bildungsauftrag konkretisiert sich in Befähigungszielen:

- Erfüllung der Aufgaben im Beruf,
- Mitgestaltung der Arbeitswelt und Gesellschaft in sozialer und ökologischer Verantwortung sowie
- Handlungskompetenz.

Die Bereitschaft und Fähigkeit, sich in beruflichen und privaten Situationen »sachgerecht, durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu zeigen«, gehört zu den angestrebten Handlungskompetenzen.

Darüber hinaus soll im allgemeinen und gegebenenfalls im berufsbezogenen Unterricht auf Kernprobleme unserer Zeit hingewiesen werden wie

- Arbeit und Arbeitslosigkeit,
- Friedliches Zusammenleben von Menschen, Völkern und Kulturen in einer Welt unter Wahrung kultureller Identität,

- Erhaltung der natürlichen Lebensgrundlagen und
- Gewährleistung der Menschenrechte.

## 1.3 Qualifikationsanforderungen vor allem aus der Sicht der Wirtschaft

Die Qualifikationsanforderungen der Unternehmen unterscheiden sich nach Branchen, Standorten, Graden der internationalen Vernetztheit und Größe der Betriebe. In Hinsicht auf die berufliche Qualifizierung gibt es folglich eklatante Unterschiede in den angestrebten Kompetenzen. Bäcker in einer ländlichen Umgebung werden daher andere Ausbildungsziele definieren als Kaufleute in einer Metropole. Gleich für alle ist jedoch der Bildungs- und Erziehungsauftrag der beruflichen Schule zu den bereits skizzierten Handlungskompetenzen und Kernproblemen.

Auf der Ebene von Interessensvertretern der deutschen Wirtschaft, hier dem BDA<sup>3</sup>, kristallisieren sich als berufs- und fächerübergreifende zu vermittelnde Kompetenzen (Schlüsselqualifikationen) heraus (keine Rangfolge):

### Im Sinne von »hard skills«:

- Fachwissen für Beruf und Berufsfeld
- Technische und handwerkliche Fertigkeiten
- Dienstleistungswissen
- Umgang mit neuen Kommunikationstechnologien
- Allgemeinwissen
- Vernetztes Denken, Wissenstransfer
- Wissen über Weltwirtschaft/Ökonomie und Ökologie

### Im Sinne von »soft skills«:

- Selbstgesteuertes/lebenslanges Lernen
- Umgang mit Komplexität
- Kommunikationsfähigkeit
- Handlungskompetenz
- Teamfähigkeit
- Arbeiten in Projekten
- Übernahme von Verantwortung
- Persönlichkeitsstärke
- Verlässliche Wertegerüste
- Empathie
- Interkulturelle Kompetenz
- Umweltbewusstes Handeln
- Mobilität
- Flexibilität

3. Bundesverband Deutscher Arbeitgeberverbände, aus verschiedenen Quellen zusammengetragen.

## 1.4 Globales Lernen in der Berufsschule

Globales Lernen hat unter anderem das Ziel, Globalisierungsprozesse zu thematisieren, zu reflektieren und Handlungsstrategien entwickeln zu helfen, die einerseits der Komplexität von Sachverhalten gerecht werden und andererseits zum Handeln im Kontext von Globalisierung befähigen. Globales Lernen gibt, so verstanden, »pädagogische Antworten auf Globalisierungsprozesse«.

Schon auf den ersten Blick werden Querverbindungen zwischen Globalem Lernen, dem Bildungsauftrag der Berufsschule und den Ausbildungszielen für künftige Arbeitnehmer deutlich. Über Themen wie zum Beispiel »Arbeit-Arbeitslosigkeit«, »Armut und Reichtum«, »Flucht und Migration«, »Kinderarbeit« und Produktbereiche wie »Kaffee/Tee/Kakao/Kokos ...« werden mit Ansätzen aus der entwicklungsbezogenen Bildung komplexe Realitäten beleuchtet, und zwar sowohl im Nahbereich der Auszubildenden als auch im Fernbereich der Produzenten. Aspekte wie »Produktionsbedingungen«, »soziale Sicherung«, »Leben im privaten Umfeld« werden aus verschiedenen Perspektiven betrachtet. Dabei stellen sich Fragen nach den Regeln von Weltwirtschaft und Welthandel, nach Geldströmen, nach Gerechtigkeit, Zumutbarkeit, Lebensstilen, Lebensgrundlagen und Lebensperspektiven, und nach Handlungsmöglichkeiten für die Auszubildenden, wenn sie auf ihre eigene oder fremde Lebenssituationen Einfluß nehmen wollen.

In der Friedens- und Menschenrechtserziehung werden hierfür notwendige Grundlagen gelegt. Persönlichkeitsstärke des Individuums in einer demokratischen Gesellschaft, die es grundsätzlich zu bewahren und weiterzuentwickeln gilt, dient auch der Wahrung des innerbetrieblichen Friedens, der Entwicklung von Geschäftsbeziehungen mit Lieferanten und Kunden, und ist unerlässliche Voraussetzung für Führungskompetenz, Mobilität und Flexibilität. Rassistische, fremdenfeindliche und demokratiefeindliche Einstellungen von Mitarbeitern sind sowohl im inländischen als auch im internationalen geschäftlichen Handeln »Verhinderer« von Geschäftserfolgen.

Persönlichkeitsstärke kann aus Ansätzen der Friedenserziehung, der Erziehung zum demokratischen Menschen (z.B. mittels des Betzavta-Ansatzes) und der Menschenrechtserziehung vermittelt werden. Dazu gehört auch die Auseinandersetzung mit weltweit angestrebten ethischen Standards und Prinzipien, zu denen Prinzipien wirtschaftlichen Handelns, die Menschenrechte, die Rechte der Kinder, die Rechte der Frauen und die Rechte der Behinderten gehören. Wenig bedacht werden in diesem Zusammenhang außerdem die Rechte von Minderheiten – sie sind jedoch – wie alle anderen genannten Rechte auch mit der »Medailleseite« der Pflichten aus-

gestattet – ein wichtiges Thema in einer demokratischen sich weiter entwickelnden Gesellschaft. Im betrieblichen Kontext ist diese Fragestellung vor allem in der Organisations- und Personalentwicklung von Bedeutung.

Das gleiche gilt für interkulturelle Kompetenz, die auch als *Global Business Behaviour* im betrieblichen Handeln bezeichnet werden kann und vor allem im europäischen und internationalen Marketing eine unverzichtbare Schlüsselqualifikation darstellt. Ansätze der interkulturellen Erziehung bieten zum Erwerb ein breites Spektrum an Methoden.

Nicht vertretbar wäre heute außerdem das Ignorieren von Fragen der Ökologie. Ressourcen müssen sparsam eingesetzt werden, vor allem wenn ihr Vorrat begrenzt ist. Vorausblickendes Management kann diese Frage weder aus kosten- noch aus logistischen Gründen vernachlässigen. Umweltschäden belasten Volkswirtschaften nachhaltig – und sie gefährden den Faktor »Gesundheit«, denn Unternehmen sind auf gesunde Mitarbeiter angewiesen. Doch auch weltweit müssen Unternehmen Verantwortung übernehmen – für ihre Mitarbeiter, Lieferanten und Konsumenten. Ungesunde Produktionsbedingungen schädigen nicht nur Arbeiter und Kinder in völlig entlegenen Teilen der Welt, sie schlagen sich auch in der Qualität von Produkten (Lebensmitteln, Gebrauchsgegenstände, Textilien) wieder, die in Importländern wie Deutschland konsumiert werden. Schadstoffausstoß in hohen Mengen und Konzentrationen, Raubbau an Wäldern und Massenproduktionen haben negative Auswirkungen auf das Weltklima, das sich in allen Teilen der Welt verändert. Wenn Auszubildende in Deutschland daher »Arbeitswelt und Gesellschaft in sozialer und ökologischer Mitverantwortung« gestalten lernen sollen, so sollten sie sich mit diesen Fragen in ihrer Vernetztheit und Komplexität auseinander setzen und Strategien für ihr künftiges berufliches Handeln entwickeln lernen. Ökologische Bildung und entwicklungsbezogene Bildung sind hierbei »pädagogische Partnerinnen«.

Nicht vergessen werden sollte außerdem die Vermittlung von Werten im Kontext ihrer Religionen und Kulturen. Debatten über Fragen wie »Einwanderung«, »Asyl«, »Green Card«, »Um- und Übersiedlung« und »Leitkultur« zeigen, wie wenig wir von Werten und Normen in uns fremden Gesellschaften und Religionen wissen. Sie zeigen aber auch, wie schwer wir uns in unserer eigenen Gesellschaft tun, Konsens zu bilden. Aus dem ökumenischen Lernen heraus sollte daher auch in der Berufsschule zu einem stabilen Wertegerüst der Jugendlichen unterschiedlicher Herkunft beigetragen werden, auf das sie im beruflichen Handeln bauen können.

Globales Lernen findet selten lehrkraftzentriert statt. Medienvielfalt – vor allem das Erarbeiten von Themen mit

dem Internet und Kommunikation mittels neuer Medien – ist beim Globalen Lernen genauso selbstverständlich wie Methodenvielfalt.<sup>4</sup> Die Methoden sind schülerzentriert und übertragen ihnen in unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden Eigenverantwortung in ihrem Lernprozess. Sie sind grundsätzlich kommunikativ und kooperativ angelegt und ermöglichen das Einüben von Methoden der Visualisierung und des Präsentierens von Arbeitsergebnissen. Fächerübergreifende Lernprozesse können projektbezogen oder als Projekte angelegt sein, und an ihrem Ende steht, wann immer möglich, die Frage nach Handlungsstrategien und Handlungsalternativen. »Globale« Lernprozesse können allerdings auch so verlaufen, dass nicht Handlungswissen oder konkrete Handlung an ihrem Ende stehen, sondern Fragen. Das Aushalten von Komplexität und Ambiguität mit der Folge, auf Fragen keine Antworten zu finden, mit dieser Situation aber trotzdem umgehen zu können, sind ebenfalls Lernziele des Globalen Lernens.

#### **1.4.1 Beitrag des Globalen Lernens zum selbstgesteuerten Lernen und Umgang mit neuen Medien**

Eine besondere Bedeutung bei der Realisierung der genannten Bildungs- und Erziehungsziele kommt im Globalen Lernen der Vermittlung von Methodenkompetenz zu. Globales Lernen ist nicht nur untrennbar mit Methodenvielfalt verbunden, die Vermittlung dieser Vielfalt ist auch so angelegt, dass sie dem jeweiligen Vermögen der Lerngruppe oder – durch Binnendifferenzierung und Lernarrangements in Lernstationen und Projekten – der einzelnen Schülerin und dem Schüler angepasst ist. Die selbstständige Erarbeitung von Teilergebnissen gehört hierzu genauso wie das Arbeiten im Team und die Vermittlung der erforderlichen Schlüsselqualifikationen wie Kommunikationsfähigkeit, Kooperationsfähigkeit, Perspektivwechsel, Problemlösekompetenz und das Umgehen mit Misserfolgen und offenen Situationen.

Selbstverständlich wird dabei der Umgang mit »alten« Medien wie Printmedien und audio-visuellen Medien weiter wie bisher eingeübt. Telefon und Fax erweitern dieses Spektrum. Für den Umgang mit dem Computer zur Informationsbeschaffung und Kommunikation (per E-Mail, in *Chatrooms* und *Chatgroups*) bedarf es aus pädagogischer Sicht nicht nur der Kompetenz im Umgang mit der *Hardware*, sondern auch des reflektierten Umgangs mit den Möglichkeiten und Situationen, die dieses Me-

dium eröffnet – in der Pädagogik häufig als Medienerziehung oder Medienkompetenz bezeichnet.

Methoden- und Medienkompetenz ermöglichen es künftigen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern sich – in unterschiedlichen Graden der Selbstständigkeit – auch nach der Ausbildung weiter zu qualifizieren und das erworbene Wissen und die erworbenen Kompetenzen in das Unternehmen einzubringen.

#### **1.4.2 Globales Lernen in einer sich öffnenden Schule, am Beispiel von »impuls«**

Ogleich berufliche Schulen – bedingt durch die Ausbildung im dualen System – auf eine lange Tradition der Kooperation mit Ausbildungsbetrieben zurückblicken kann, wäre doch eine stärkere Öffnung gegenüber dem lokalen und regionalen Umfeld, aber auch hin zu Weltwirtschaft und Weltgesellschaft, wünschenswert. Diese Öffnung auch gegenüber Partnern in Ländern des Südens ist unterschiedlich ausgeprägt. Sie manifestiert sich unter anderem in Schulpartnerschaften und gemeinsamen Projekten der Bildungszusammenarbeit, aber auch im Schulleben und Schulklima.

Hierbei kann verstärkt auf die Zusammenarbeit zwischen Schule und Nichtregierungsorganisationen (NRO) gesetzt werden. NRO sind nicht nur konkret in Projekte der Entwicklungs- und Bildungszusammenarbeit in Ländern des Südens eingebunden, sondern nehmen vermehrt durch Referententätigkeiten und die Erstellung von Unterrichtsmaterialien Bildungsarbeit im Inland als eine ihrer Aufgaben wahr. Vor allem die besonderen Bedingungen des Arbeitens in einer Berufsschulklasse sind jedoch wenigen von ihnen vertraut. Daher bedarf es gezielter Vorbereitung und gemeinsamer Fortbildung von Lehrkräften und Experten, um zu angepassten und nachhaltig wirkenden Lernprozessen in Klassen der Berufsschule zu kommen.

Das Berliner Projekt »impuls« ist ein Beispiel dafür wie es gelingen kann, außerschulische Experten in den Unterricht zu integrieren. In einem breiten Konsens mit der Berliner Landesschulverwaltung, den Gewerkschaften und den Kammern ist es dem Entwicklungspädagogischen Informationszentrum (EPIZ) gelungen, fächerübergreifende Veranstaltungen mit in- und ausländischen Referenten anzubieten, die die Themen des Rahmenplans der Sozialkunde mit den fachkundlichen Inhalten des jeweiligen Berufsfeldes der Zielgruppe verbinden.

In den drei- bis vierstündigen Veranstaltungen in der Schule oder in den Räumen des EPIZ werden u.a. Themen wie

- Energie und Klima/Tropenholz und Regenwald
- Die Weltreise meiner Jeans/von der Herstellung bis zum Recycling

4. Eine Tabelle »Methoden und Medien des Globalen Lernens in der beruflichen Schule« finden Sie unter der Homepage der Schulberatungsstelle Globales Lernen in der Einen Welt in Hessen in der Rubrik »Berufliche Schulen« (<http://www.globlern21.de>)

- Genussmittel: Tee/Kaffee/Kakao – Informationen über Produktion, Herstellung und Vermarktung
- Abfallwirtschaft und Recycling
- Segen und Fluch des Tourismus
- Interkulturelle Begegnung  
mit aktivierenden und handlungsorientierten Methoden spannend und lebendig bearbeitet.

Ausführlicher und mit noch mehr Hintergrund können diese Themen bei der Durchführung von Projekttagen/Projektwochen von den Schülern und Auszubildenden bearbeitet werden. Insbesondere die Interkulturelle Begegnung kann dann durch künstlerische Aktivitäten ausländischer Referenten verstärkt werden. Je nach Zielgruppe, ob Berufsschüler des Dualen Ausbildungssystems, Schüler und Studierende von Fachschulen oder Schüler in berufsvorbereitenden Maßnahmen (BB10/VZ10/BG) werden die jeweiligen Inhalte und Methoden der Veranstaltungen exakt angepasst.

Das Projekt »impuls« beabsichtigt damit im Sinne der KMK Empfehlung von Februar 1997 die gegenseitige Abhängigkeit zwischen Industrie- und Entwicklungsländern deutlich zu machen. Diese Erkenntnisse sollen den Schülern und Auszubildenden dazu verhelfen, sich in der immer enger verflochtenen Welt leichter zu orientieren, Handlungsmöglichkeiten zu erkennen und damit auch ihre Berufschancen zu erhöhen. Erst das Wissen um die globalen Zusammenhänge ermöglicht es den Jugendlichen sich in der heutigen Zeit sozial und eigenverantwortlich zu positionieren, bestehende demokratische Strukturen zu erkennen und für sich als Chance zu nutzen. Damit ist Globales Lernen nicht nur eine Prävention gegen Fremdenfeindlichkeit und Diskriminierung, sondern gleichzeitig Teil einer tieferen, persönlichen Intervention.

Um die Nachhaltigkeit der Maßnahmen zu sichern werden Lehrerfort- und -weiterbildungsseminare über das Berliner Landesinstitut für Schule und Medien zu Themen des Globalen Lernens angeboten. Gleichzeitig wird durch regelmäßige Referentenfortbildung und begleitende externe Evaluierung gewährleistet, dass das Projekt »impuls« sich kontinuierlich verbessert und weiterentwickelt. Mit weit über 200 Veranstaltungen seit Oktober 1998 ist damit eine gute Grundlage für eine verstärkte Entwicklung des Globalen Lernens in der beruflichen Bildung gelegt worden.

Gefördert wird das Projekt »impuls« seit Oktober 1998 von der Europäischen Union, dem Deutschen Entwicklungsdienst, dem Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung, dem Ausschuss für Entwicklungsbezogene Bildung und Publizistik (ABP) und der gemeinnützigen Hertiestiftung.<sup>5</sup>

### 1.4.3 Globales Lernen in Rahmenplänen

Wie bereits ausgeführt, harmonisieren die Bildungs- und Erziehungsziele der Ansätze aus dem Globalen Lernen mit fächerübergreifenden oder fachunabhängigen Bildungs- und Erziehungszielen der Berufsschule. Diese könnten unter Einhaltung des klassischen Fächerkanons auf berufsbezogene und allgemeinbildende Fächer aufgeteilt werden. Angesichts der Umstrukturierung und der veränderten didaktischen Arrangements durch Lern- und Berufsfelder, die eher dem ganzheitlichen Denken im Globalen Lernen entsprechen, lohnt sich ein Blick auf die verschiedenen bereits entwickelten Curricula. Auf den ersten Blick eingängig sind kompatible Lernbereiche in neuen Rahmenplänen für Reiseverkehrskaufleute, Auszubildende im Gastgewerbe und künftige Erzieherinnen und Erzieher. Doch auch in allen kaufmännischen und gewerblichen Berufen sind bei der Vermittlung von Kenntnissen über Gesellschafts- und Wirtschaftssysteme, über Produkte und Produktentwicklung, über Preis- und Distributionspolitik und im Bereich der Kommunikationspolitik mannigfaltige Querverbindungen zum Globalen Lernen.

### 1.4.4 Globales Lernen in Vollzeitklassen zur beruflichen Grund-, Aus- und Fortbildung

Viele der bereits genannten Aspekte gelten auch für das Berufsgrundbildungsjahr, Berufsfachschulen, Fachschulen und andere Bildungsgänge der Beruflichen Schule. Sie wurden im Kongressverlauf nicht weiter thematisiert. Hingewiesen werden sollte jedoch auf die besondere Bedeutung des Globalen Lernens für bildungsbenachteiligte Jugendliche, die bisher in der pädagogischen und bildungspolitischen Diskussion noch wenig Berücksichtigung fand.

## 2. Schwierigkeiten, Globales Lernen in der beruflichen Ausbildung umzusetzen

Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen fühlen sich aus vielerlei Gründen nicht in der Lage oder darin behindert, Ansätze, Inhalte und Methoden des Globalen Lernens zur unterrichtlichen Praxis zu machen. Hier ein von den Berufsschullehrern während des Bildungskongresses zusammengestellter Einblick:

- Globales Lernen ist wenig bekannt und wurde und wird in der Lehrerausbildung 1. und 2. Phase kaum vermittelt.

5. Weiterführende Informationen sind über das EPIZ e.V., Gneisenaustr. 67, 10961 Berlin, Telefon 030/6926419/18, E-Mail: EPIZ-Berlin@t-online.de oder über www.epiz-berlin.de zu erhalten.

- Die bisher bekannten Ansätze, Globales Lernen in wirtschafts- und berufspädagogische Theorien zu integrieren, sind bisher völlig unzureichend.
- Die Angebote in der Lehrerfortbildung sind zu selten und werden oft nur regional angeboten.
- Globales Lernen wird von Schulleitungen und Schulaufsicht wenig unterstützt und ist auch dort kaum bekannt.
- Rahmenpläne der KMK und Rahmenpläne der Länder sind Lehrkräften häufig wenig bekannt; den »Präambeln« mit den allgemeinen Bildungs- und Erziehungszielen wird schulintern wenig Aufmerksamkeit geschenkt.
- Globales Lernen wird schulintern in der Regel als Aufgabe der Lehrkräfte in der Gemeinschaftskunde/im Politikunterricht verstanden, und auch hier findet die Umsetzung häufig vereinzelt und isoliert von anderen Fächern und dem übrigen Kollegium statt.
- Stofffülle und Prüfungsanforderungen lassen kaum Raum für Globales Lernen.
- Ausbildungsbetriebe reagieren mit Unverständnis oder Ablehnung auf Globales Lernen im Unterricht und prägen nicht unwesentlich die Bereitschaft von Auszubildenden und Lehrkräften, Globales Lernen zu integrieren.
- Die nachhaltigen Bemühungen (und Erfolge) von Ausbildungsbetrieben und Interessensvertretern der Wirtschaft, Unterrichtszeit in der Berufsschule zu reduzieren, verschärfen die Ausgangslage für pädagogische Ansätze wie die des Globalen Lernens.
- Die konsequente Kooperation mit Nichtregierungsorganisationen und schulischen Partnern im Ausland hat in der Berufsschule keine Tradition. Die Organisationsstrukturen und finanziellen Gegebenheiten in beruflichen Schulen behindern Kooperation. Projekte der EU sind kompliziert und gleichzeitig restriktiv, arbeitsaufwendig in der Antragstellung und zu wenig flexibel.
- Lehr- und Lernmaterialien in der Berufsschule enthalten selten »globale« Aspekte, sondern tradieren die stoffzentrierte Aufarbeitung bestimmter Themenkomplexe. Ansätze zum interkulturellen Lernen sind in Englischbüchern erkennbar. Grundsätzlich kommen Länder und Menschen des Südens und des Ostens nicht oder aus einer Sicht der Dominanz und Höherwertigkeit vor, es sei denn, es handelt sich um Industriestaaten.
- Kommunikation mit Partnern in – aus unserer Sicht – entlegeneren Regionen der Welt macht mit neuen Medien nur dann Sinn, wenn sowohl die Schülerinnen und Schüler in Deutschland als auch diejenigen im Ausland über Zugänge zum Internet verfügen. Diese Zugänge existieren in der Regel der Fälle nicht oder die

Zugänge stehen nicht dann offen, wenn der entsprechende Unterricht stattfindet.

### **3. (Heraus-) Forderungen für die Zukunft**

Zusammengefasst ergeben sich aus den beiden Workshops zum Globalen Lernen in der Berufsschule folgende Forderungen und Erwartungen:

#### **3.1 an die KMK und die Kultusministerien der Länder**

- sich in ihren Empfehlungen, bei der Entwicklung von Rahmenplänen und Handreichungen, der Formulierung länderbezogener Rahmenpläne und in der konkreten bildungspolitischen Debatte verstärkt auf den Bildungsbereich der beruflichen Schulen zu beziehen und Globales Lernen explizit vor allem in die berufsbezogenen Qualifizierungsziele einzubeziehen;
- Schulberatungsstellen in ihrer Unterstützungsarbeit von Schulen und in der Lehrerfortbildung personell und finanziell ausreichend auszustatten und mittelfristig abzusichern;
- Als übergeordnete Behörden der Lehrerfortbildungsinstitute, der Schulaufsicht und der Lehrerbildung der 2. Phase auf die Notwendigkeit aufmerksam machen, Globales Lernen in Berufsschulen zu initiieren, zu praktizieren und fachlich zu begleiten.

#### **3.2 an die Wissenschaftsministerien des Bundes und der Länder**

- eine Bildungspolitik und -praxis zu befürworten und zu ermöglichen, nach der an Hochschulen, Universitäten und Fachhochschulen Globales Lernen in der Ausbildung von Lehrkräften und Wissenschaftlern, die voraussichtlich in Berufsschulen arbeiten werden, Ausbildungsbestandteil ist. Dies kann integriert oder in gesonderten Angeboten umgesetzt werden;
- das wissenschaftliche Personal dazu aufzufordern, ihre Forschung und Lehre in Fachdidaktiken und in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik auf Fragen des Globalen Lernens auszuweiten.

#### **3.3 an Schulaufsicht, Schulleitungen und Kollegien**

- Globales Lernen offensiv zu fördern und die dazu erforderlichen Rahmenbedingungen zu schaffen;
- Lehrkräfte und Schülerinnen und Schüler durch Aussagen im Schulprogramm, aktive Schulentwicklung und Kooperation untereinander in der Erprobung von In-

halten, Methoden und Medien des Globalen Lernens zu unterstützen.

### **3.4 an Lehrerfortbildungsinstitute**

- gezielte Angebote in der Fortbildung von Lehrkräften an beruflichen Schulen auszuarbeiten und zu unterbreiten, die sich außerdem weniger an Landesgrenzen als an der Verfügbarkeit von geeigneten Fortbildnern orientieren (länderübergreifend).

### **3.5 an Unternehmen, Handels- und Handwerkskammern und Unternehmerverbände**

- dafür Sorge zu tragen, dass die Aus- und Fortbildungsziele im Bereich des Globalen Lernens in Schulen und Ausbildungsbetrieben konsequent umgesetzt werden (können);
- dafür Sorge zu tragen, dass die Basis dafür in Kooperationsvereinbarungen zwischen Schulen und Betrieben und dem betrieblichen und schulischen Umfeld und in den Vorgaben und der Durchführung von Gesellen- und Gehilfenprüfungen geschaffen wird.

## **4. Ausblick**

Globales Lernen in der Berufsschule und in der außerschulischen beruflichen Bildung gewinnt in einer sich rasant globalisierenden Weltwirtschaft und Weltgesellschaft zunehmend an Bedeutung. Sich in dieser Welt zu rechtzufinden, Verantwortung zu übernehmen und privat und beruflich kompetent und sozial- und umweltverantwortlich zu handeln sind große Herausforderungen an Jugendliche und junge Erwachsene. Sie erfordern Kompetenzen, die jedoch auch von Seiten der Ausbilder und Lehrkräfte in Schule und Betrieb nicht ohne weiteres vermittelt werden können. Daher bedarf es gemeinsamer und gezielter Anstrengungen der Bildungspolitik, der Unternehmer, der Bildungsadministratoren und der Bildungspraktiker, um diese Bildungsziele auch in der Berufsschule und den weiteren Bildungsgängen der beruflichen Schule zu realisieren.

### Einleitung

Vorzehn Jahren wurde in der Abschlusserklärung des Kölner Bildungskongresses zur LehrerInnenfortbildung gefordert: »Der Nord-Süd Konflikt muss verbindliches Thema aller relevanten Fächer in Lehrerausbildung, -fort und -weiterbildung für alle Schulformen und Schulstufen sein. Diese Arbeit muss personell und finanziell abgesichert werden.«

Dieses Ziel konnte nicht erreicht werden, obwohl entwicklungspolitische Themen in zahlreichen Seminaren und Workshops von Schulstellen und Fortbildungsinstituten eine Rolle spielten. Den Veranstaltern des Kongresses war klar, dass sich Lehrer/-innenfortbildung in den kommenden Jahren auf stark veränderte gesellschaftliche Rahmenbedingungen einstellen muss. Die Herausforderung besteht in der Umsetzung und Weiterentwicklung eines in den neunziger Jahren gewachsenen Konzepts des Globalen Lernens, das sich dem Leitbild einer zukunftsfähigen Entwicklung verpflichtet fühlt, sich stärker als die Dritte/Eine Welt Pädagogik der Verknüpfung von lokalen mit globalen Prozessen widmet und auf verantwortliches Handeln in der Weltgesellschaft ausgerichtet ist. Gleichzeitig gilt es zur Schulentwicklung und zur methodischen Weiterentwicklung von Unterricht beizutragen.

In der Einladung zu der AG 14 hieß es deshalb: »Entwicklungsbezogene Themen aus der Perspektive der durch Globalisierung veränderten Welt stellen neue Anforderungen an Lehrerinnen und Lehrer, denen die Fort- und Weiterbildung Rechnung tragen muss. Durch Globales Lernen kommen neue Themen in den Fachunterricht, die die komplexe Vernetzung von Lebens- Wirtschafts- und Informationssträngen behandeln, aber gleichzeitig auch die Grenzen eines Faches sprengen und Fächerverbindungen sinnvoll und notwendig machen. Ein Großteil derer, die im Bildungswesen mit der Vermittlung von Bildung betraut sind, hat seine Ausbildung in einer Zeit absolviert, in der solche Bildungsziele nicht definiert waren. Hieraus resultiert die große Bedeutung der Lehrerfort- und -weiterbildung. Welche Erfahrungen mit Inhalten und Methoden in der Lehrerfortbildung gibt es, und welche strukturellen Bedingungen und Voraussetzungen müssen geschaffen werden, um dem Anliegen einer Bildung für eine nachhaltige Entwicklung zu genügen?«

Die Teilnehmer/-innen des Podiumsgesprächs (*Sigrid Schell-Straub*, Entwicklungspädagogisches Informationszentrum Reutlingen; *Karla Petersen*, Diakonisches Werk Rendsburg; *Christoph Steinbrink*, Pädagogisches Institut München und *Bodo Walkenhorst*, Landesinstitut für Schule, Bremen) wurden aufgefordert, wichtige Anforderungen des Globalen Lernens an die Lehrerfortbildung zu formulieren und sich dabei an dem VENRO Positionspapier zum Globalen Lernen und den Erfurter Grundsätzen zum Globalen Lernen von Klaus Seitz zu orientieren. Auszüge der Eingangs-Statements von Bodo Walkenhorst, Christoph Steinbrink und Sigi Schell-Straub werden im Folgenden wiedergegeben.

Die auf dem Pädagogischen Werkstattgespräch zwischen Umwelt- und Entwicklungspädagogen am 23. Mai 2000 in Erfurt von *Klaus Seitz* vorgestellten »Eckpunkte für eine nachhaltige Entwicklung aus der Sicht des Globalen Lernens« waren den Teilnehmern zusammen mit Artikeln von *Christiane Horn* (Lernen für die Zukunft), *Jörg-Robert Schreiber* (Konzepte des Globalen Lernens als pädagogische Antwort auf die Globalisierung), *Bodo Walkenhorst* (Anforderungen des Globalen Lernens an die Lehrerfortbildung) und *Sigi Schell-Straub* (Beschreibung und Bewertung einer regionalen Fortbildungsveranstaltung) zur Vorbereitung zugeschickt worden.

Die Vorschläge der Referenten wurden in einem moderierten Gruppengespräch in einem zweiten Teil der Arbeitsgruppensitzung unter der Leitung von *Dr. Gisela Führung* von den Teilnehmer/-innen kommentiert, ergänzt und zu einem Katalog zentraler Anforderungen an die Lehrer/-innenfortbildung in den Bereichen Strukturen, Inhalte und Methoden zusammengefasst (s. Kasten auf Seite 128).

*Jörg-Robert Schreiber*

Institut für Lehrerfortbildung Hamburg



Strukturen	Inhalte	Methoden
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ zivilgesellschaftliche Fachkompetenz stärker für die Lehrer/-innenfortbildung nutzen</li> <li>■ Lehrer/-innenfortbildung enger mit Schulentwicklung verbinden</li> <li>■ Schulberatungsstellen und Netzwerke weiter entwickeln</li> <li>■ internationalen Austausch von Fortbildungskonzepten fördern, z.B. im Rahmen des Nord-Süd Zentrums in Lissabon</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ aller Beschäftigung mit Inhalten die Reflexion der Dominanz der eigenen Kultur zu Grunde legen</li> <li>■ konkrete Themen stets in globale Zusammenhänge einbetten</li> <li>■ das dem Globalen Lernen innewohnende Potential an Schlüsselqualifikationen (wie z.B. Konfliktfähigkeit und Medienkompetenz) erschließen</li> <li>■ handlungsorientierte Beteiligungsmodelle schaffen (z.B. Verbindungen zu entwicklungspolitischen Kampagnen herstellen)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Methodenvielfalt auch in der Lehrerfortbildung zum Zuge kommen lassen und Partizipation der Teilnehmer/-innen ermöglichen (z.B. in Form von Lernwerkstätten)</li> </ul>

■ *Bodo Walkenhorst:*

## Ansprüche an die Lehrerfortbildung im Bereich Bildung für eine nachhaltige Entwicklung

Die hier aufgelisteten Ansprüche an Bedingungen der Lehrerfortbildung versuchen sich einzupassen in die vorhandenen Schul-, Fortbildungs- und Unterrichtsstrukturen, die mit Recht meist als defizitär und höchst reformbedürftig empfunden werden. Die gegenwärtigen Bedingungen der schulischen Bildung stehen dabei im Vordergrund. Meiner Erfahrung nach sind schon diese gezähmten Ansprüche im Einzelfall schwer genug zufriedenstellend umzusetzen.

### 1. Gegenseitiger Austausch

Viele engagierte Kolleginnen und Kollegen fühlen sich mit ihren oft weitgesteckten Zielen und ihrem großen Einsatz relativ allein, da sie nicht selten gegen den Hauptstrom der Bildungspolitik schwimmen müssen. Die Resonanz in vielen Kollegien ist schwach. Deshalb ist in Fortbildungsveranstaltungen das Element des Austausches von positiven wie negativen Erfahrungen, die gemeinsame Ermutigung, aber auch das gemeinsame Beklagen von Grenzen, das gemeinsame Suchen nach Lösungen in einem schwierigen Gesamtumfeld eine wichtige motivierende Stütze. Auf diese Weise können auch die von allen mitgebrachten Kompetenzen wirksam werden. Wenn es zudem noch gelingt, eine Schule als Veranstaltungsort zu gewinnen, die zur Bildung für Nachhaltigkeit etwas zu präsentieren hat, entstehen zum einen zwanglos und selbstverständlich Teilnehmerorientierung und gegenseitiger Austausch; zum anderen schützt die enge Anbindung an die schulische Praxis davor, über die

Köpfe der Betroffenen hinweg die Teilnehmer mit überhöhten Ansprüchen zu überfordern.

### 2. Fortbildungen in einer Umgebung, die zum Lernen anregt

Der belastende Schulalltag sollte in den Veranstaltungen dennoch ein Stück weit zurücktreten. Die Lust darauf, die eigenen Fächergrenzen zu überschreiten und Anregungen aus anderen Richtungen zu nutzen, steigt dadurch, dass schon die eigene Fortbildung Erlebnisse mit sich bringt, die die Sinne und Fantasie anregen und positiv besetzt sind. Immer wieder sollten z.B. für eine Nachmittagsveranstaltung unter den NRO oder Unternehmen der Region Gastgeber gefunden werden, die ihre Räume, Arbeitsinhalte, Zielsetzungen usw. präsentieren und Zusammenarbeit anbieten. Zunächst werden hierbei Themen und Inhalte natürlich nicht schulisch »didaktisiert«, sondern aus den realen Arbeitszusammenhängen der Institution heraus vermittelt. Zuordnungen zu Schulfächern und spezifischere Unterrichtsinhalte entwickeln sich dann aus den gemeinsamen Gesprächen. Anschaulichkeit und Handlungsbezug ergeben sich aus der Arbeit der Institution; die Brücke zum »authentischen« politischen Handeln, das sich in der Folge aus den schulischen Projekten ergeben kann, ist relativ leicht zu schlagen.

### 3. Entlastende Angebote

Lehrerinnen und Lehrer haben Anspruch darauf, durch Fortbildung nicht nur einen Kompetenzzuwachs, son-

den auch spürbare Entlastung für ihre Arbeit zu bekommen. Im Bereich des Globalen Lernens kann diese Entlastung nicht darin bestehen, dass fertige Unterrichtseinheiten geliefert werden, die vielleicht schon am nächsten Tag umgesetzt werden; dies entspräche am wenigsten dem Prinzip der Schülerorientierung und des partizipativen Lernens. Fertige Unterrichtskonzepte können bestenfalls als kritisch zu diskutierende Beispiele gelten. Im Vordergrund stehen aber Anregungen, die in Umrissen alle wichtigen Ebenen der Unterrichtsvorbereitung umfassen. Da es sich oft um sowohl thematisch wie auch methodisch Neues handelt, gilt es, die Machbarkeit und Umsetzbarkeit einer originellen Idee auch im sperrigen Unterrichtsalltag zu verdeutlichen. Gleichzeitig ist dann nachvollziehbar, wie etwa durch eine »Zukunftswerkstatt« die Lehrarbeit vom überfordernden Ballast ständiger Kontroll- und Regulierungsfunktionen entlastet wird, sich das Lernklima entspannt und somit Raum für mehr emotional positive Interaktionen hergibt. Dass diese Unterrichtsarrangements dem entsprechen, was unter »partizipativen Lernformen« gemeint ist, versteht sich.

#### 4. Organisatorische Hilfen

Ein Fortbildungskonzept, das im Kern auf Detailplanungen verzichtet und den Ablauf des Unterrichts der Interaktion zwischen den Beteiligten überlässt, sollte umso mehr Hilfestellung für organisatorische Probleme anbieten. Sei es die Suche nach passenden Informationsquellen in der Region, sei es die nach Materialien und thematischen Zugängen in gedruckter oder elektronischer Form, sei es Hilfe bei der Projektdokumentation, sei es Unterstützung mit Rat und Tat bei der Erstellung einer Homepage: In allen diesen Fällen fühlen sich die Lehrerinnen und Lehrer, die mit Themen zu Umwelt und Entwicklung oftmals Neuland betreten, nicht allein gelassen, sondern ermutigt, wenn sie kollegiale Unterstützung erfahren.

#### 5. Einbezug von IuK-Technologien

Seit einigen Jahren verändert sich der weltweite Informationsaustausch durch den Siegeszug der Informations- und Kommunikationstechnologien. Häufig sind Schülerinnen und Schüler auf diesem Gebiet überaus findig und informiert; zugleich geht mit der Arbeit am Computer meist eine hohe Motivation einher. Außerdem zeigt die Erfahrung, dass z.B. Austausch über E-Mail um ein Vielfaches einfacher, schneller und erfolgreicher ist (d.h. es findet *wirklich* über längere Zeit häufiger Mail-Wechsel statt) als der umständliche Briefverkehr früherer Zeiten. Daneben bietet das Inter-

net gerade für Informationen über globale Probleme, seien sie eher ökologisch oder sozial und ökonomisch ausgerichtet, reichliche Quellen.

Es versteht sich, dass eine zeitgemäße Lehrerfortbildung auch an diesem Punkt ansetzt. Viele Lehrer fühlen sich mit diesen neuen Medien unsicher, hier gilt es, sie im Zusammenhang mit Themen zu Umwelt und Entwicklung zu schulen. Kontakte zu anderen Schulen auch in der sog. »Dritten Welt« müssen ermöglicht werden, indem die Ansprechpartner vermittelt werden usw.

Der gezielte Umgang mit den IuK-Medien könnte zur Folge haben, dass (gewissermaßen durch das Medium gelockt) auch die Jugendlichen einen Zugang zu den hier anstehenden Fragen finden, erkennen, dass ihre Qualifikationen und ihre Jugendkultur gefragt sind, sie ihre Kompetenzen zugleich erweitern können und bei alledem in einer Reihe traditioneller Schulfächer gefördert werden.

#### 6. Präsentation in Schul- u. allgemeiner Öffentlichkeit

Um das Lernen für Nachhaltigkeit aus ihrem Nischen-dasein herauszuholen und seine Wertschätzung zu heben, ist es notwendig, die in ihm versteckten Bildungspotentiale offensiv zu vertreten. Da im Zusammenhang mit den entsprechenden Themen häufig projektartig gearbeitet wird und auch häufig spektakuläre, über das gewöhnliche Maß des Schulbetriebs hinausgehende Ergebnisse entstehen, sollten sie auch zumindest in der Schule selbst, aber auch in einer größeren Öffentlichkeit dargestellt werden. Die Aufgabe der Lehrerfortbildung ist es, für die Verbreitung der Resonanz innerhalb des Bildungsbetriebs und auch darüber hinaus zu sorgen.

#### 7. Verschränkung von Umwelt- mit Entwicklungsthemen

Der unfruchtbare Streit zwischen den beiden Fraktionen im Bereich der Bildung für Nachhaltigkeit – hier die Umweltvertreter, dort die der Entwicklung – sollte seit Rio '92 begraben sein. Es zeigt sich doch, dass auch die Umweltthemen (richtig, d.h. im globalen Zusammenhang verstanden) immer auch über ihre engere Bedeutung hinausweisen und die weltweit sozialen Bezüge leicht zu vermitteln sind, wenn es gewollt wird. Dass das im Einzelfall zu wenig umgesetzt wird, liegt wohl eher an einer durch die Fächerorientierung verengten Sichtweise. Wenn es gelingt, stärker fächerübergreifendes oder zumindest fächerverbindendes Arbeiten zu praktizieren, läßt sich z.B. jedes Energiethema im Physikunterricht mit dem Klimaproblem in Geographie und dem Problem der Macht der Multis im

Bereich der fossilen Energieträger im Politikunterricht verbinden. Es gibt in der Schulpraxis wenige Beispiele für solches Arbeiten, aber es gibt sie! Lehrerfortbildung sollte daraus modellhaft Kriterien isolieren, wie schul- und unterrichtsorganisatorisch, von den Me-

dien und Materialien, von den Arbeitsformen her bis hin zu Benotungsproblemen diese Art schulischer Arbeit weniger exotisch und dafür alltäglicher wird. Ohnehin gehört ihr die Zukunft!

■ *Christoph Steinbrink, Arbeitsstelle EineWelt am Pädagogischen Institut des Schul- und Kultusreferates der Landeshauptstadt München:*

### **Thesen zur Lehrer/-innenfortbildung**

Der Beitrag von Christoph Steinbrink diente der Arbeitsgruppe 14 als Diskussionsgrundlage.

Wir dokumentieren Auszüge:

- Schule benötigt dringendst das Element des »Werkstattcharakters«, des Nicht-Finalen, der offenen Lernsituation.

#### **Begründung:**

- Stoffvermittlung, Wissensförderung, Einübung von sogenannten Kulturtechniken machen nur dann Sinn, wenn der junge Mensch eigenständig auf deren Notwendigkeit stößt (Relevanz versus Systematik).
  - Lernsituationen können sich in Anbindung an »Echtsituationen« ergeben (vgl. z.B. den Kontakt mit Asylbewerbern, mit Feldern wie Umwelt/Gesundheit/Wohnen/Lebensstile usw. Dies können Ausschnitte aus dem wirklichen Leben sein.
  - Lernarrangements ersetzen vorgefertigte Lernwege, der Prozess der Selbstorganisation wird zum Trampolin für die Entwicklung von Wahrnehmungsfähigkeit/Selbstwert/Ich-Stärkung/Eigenverantwortlichkeit/Entdeckerfreude/Gestaltungswünschen/Akzeptanz von Scheitern, Widersprüchen, Ungewissheit usw. (»veranstaltetes Lernen« führt zu Sinn- und Motivationsverlust)
  - »Fähigkeitsbildende Effekte« (M. Brater) ergeben sich, wenn der Lernende real selbst gefordert ist.
- Frontalunterricht im 45-Minutentakt und Fächerzerstückelung müssen zur Ausnahmesituation zurückgestuft werden (Damit sollen nur zwei elementare Strukturprinzipien der überkommenen Schulorganisation genannt werden – stellvertretend für ein ganzes Bündel, deren grundlegende Veränderung unabdingbar ist, wenn Globales Lernen ernsthaft eine Chance haben soll.)

#### **Begründung:**

- Projekte, Gruppenarbeit, Erkundungsgänge, Fallszenarien, Planspiele ... unter der Prämisse des Fächerverbindenden ermöglichen intrinsisch stimuliertes Handeln – dies ist neben emotionalem und kognitivem »Lernen« zentraler Baustein ganzheitlicher Lebenserfahrung.
  - Nur in derartigen »Welterkundungsformen« lässt sich individualisiertes Handeln gestalten, das prinzipiell offen angelegt ist und die Herausbildung eigener, innerer Regeln und Orientierungen ermöglicht. (Laut M. Brocher kann die heutige Antwort auf die Orientierungsnot der Individualisierung nur darin bestehen, »ab dem Jugendalter subjektive Fähigkeiten zu bilden, die den einzelnen in die Lage versetzen, sich selbst gültige Orientierungen zu schaffen.«)
  - Selbstgesteuertem Lernen wohnt »Abenteuercharakter« inne.
  - Prozesshaftigkeit rangiert vor Zielerreichung.
- Schule kann dieses im und vom Leben selbst Lernen nur auf dem Weg der Konstellierung von Echtsituationen und/oder des räumlichen »Sprengens« des Klassenzimmers sowie des Implementierens von Lernen als Prozess bewerkstelligen.

### **Forderungen an die Lehrer/-innenfortbildung**

Sie muss Fortbildungsinteressenten modellhaft anhand globaler Themen ein Lernfeld mit »Werkstattcharakter« anbieten,

- auf dem Lernwege individuell entwickelbar werden,
- das Jugendlichen »Lernen« wieder als sinnhaft erfahrbar macht,
- dem ein »fähigkeitsbildendes« Potenzial innewohnt,
- das ein Experimentieren mit unterschiedlichsten methodischen Lern- und Themenzugängen zulässt.

## **Anforderungen des Globalen Lernens an die Lehrer/-innenfortbildung**

### **Inhalte von Lehrerfortbildungen zu Globalem Lernen**

»V« wie verflechten, verknüpfen, vernetzen, verbinden als inhaltliches Prinzip

Themen verknüpfen mit

■ dem **(Schul-)Alltag und den Interessen der Lehrer/innen und Schüler/innen**

Der Unterrichtsalltag aus der Sicht der Lehrer/innen umfasst Vorerfahrungen, die oftmals negativ sind: Globales Lernen in der Realität gestaltet sich häufig als problematisch hinsichtlich der fast schon klassisch zu nennenden Hindernisse: Das Thema scheint zu komplex, die moralischen Anforderungen an die eigene Lebensweise zu hoch, die Auswirkungen auf die Gesellschaft zu gering. Zusammenhänge mit der Lebenswelt der Schüler/innen sind nicht transparent oder stehen im Widerspruch mit ihren Interessen. Lehrer/innenfortbildungen sollten deshalb Raum geben für die Thematisierung dieser Probleme (z.B. durch Nachspielen bestimmter charakteristischer (Unterrichts-)Situations mit anschließender Diskussion zu Lösungsansätzen).

■ den **Interessen der Kinder und Jugendlichen**

Kinder und Jugendliche sind im Allgemeinen neugierig auf Einstellungen und Lebenserwartungen Gleichaltriger überall in der Welt. Sie interessieren sich für deren Freizeitgestaltung und Probleme und sind erstaunt, dass es eine so klare Trennung zwischen Freizeit und Arbeit/Schule in vielen Ländern nicht gibt. Sie sind häufig auch empfänglich für ganz konkretes Tun, um Probleme anzugehen. Bewährt haben sich und zur Nachahmung deshalb empfohlen sind Fortbildungen, die Lehrer/innen und Schüler/innen im Team einladen. Die Interessen können direkt in die Fortbildungen einfließen. (Siehe Beschreibung der Tagung: »Im Team für die Eine Welt« Grenzenlos und partnerschaftlich: Toleranz, Verständnis und Zusammenarbeit über Staatsgrenzen und Generationsgrenzen hinweg gehören für uns zusammen. Deshalb bitten wir sie, sich im Team anzumelden. 2 Lehrer/innen, 2 Schüler/innen der Klassenstufen 7 bis 10.)

■ **aktuellen Ereignissen** mit globalem Bezug

Diese Ereignisse können Aktionstage weltweiter Kampagnen, Feiertage der Religionen oder der Vereinten Nationen mit direktem Bezug zu den Schlüsselproblemen an der Schwelle des 21. Jahrhunderts sein, aber auch weltweite Ereignisse wie Weltmeisterschaften, Olympiaden, Weltausstellungen und die Jahrtausendwende an sich sein.

■ **angenehmen Erlebnissen**, die die Vielfalt und Unterschiedlichkeit der Kulturen aufzeigen und als etwas Kostbares und Schützenswertes erleben lassen. Die Palette der Weltmusik und Tanzrhythmen, der Esskulturen und Besuchsrituale ist unerschöpflich und macht verkopfte, problembehaftete Tagungen immer wieder zu einem sinnlichen Genuss. Was uns gefällt, bewahren und beschützen wir doch gerne, oder?

■ **Themen untereinander aber auch mit anderen, neuen und ungewöhnlichen Themenfeldern und deren Vertreter/innen verknüpfen** – Den Vertrauten: Umweltpädagogen, Friedenspädagogen, Liebhaber/innen des Sozialen Lernens – sowie eher Ungewöhnlichen: Naturwissenschaftler/innen, Handwerker, Vertreter/innen der Wirtschaft

»Erfurter Grundsätze« zum Globalen Lernen

**Globaler Bildungshorizont: Kontexte erweitern – Horizonte überschreiten**

Globales Lernen eröffnet eine globale Weltsicht und entfaltet die Wechselwirkungen zwischen *lokaler Lebenswelt* und *globalen Zusammenhängen*. Es geht darum, den Folgen der eigenen Entscheidungen in Raum und Zeit nachzuspüren und die Einbettung des *eigenen Lebenskreises* in weltweite Netzwerke wahrzunehmen. Globales Lernen geht aus von der Erfahrung, dass auch die unmittelbare *multikulturelle Lebenswirklichkeit der Lernenden* aus einer Binnenperspektive nicht mehr hinreichend begriffen werden kann. Weil ein regionales oder nationales Gesichtsfeld zu eng ist, um Orientierung in einer komplexen Weltgesellschaft zu ermöglichen, ermutigt Globales Lernen dazu, Wahrnehmungs- und Beurteilungshorizonte in Richtung auf eine globale Anschauungsweise zu überschreiten. Dies schließt die *Neugier* und das Interesse an den Erfahrungen und Anliegen von Menschen in anderen Weltregionen ein, wie auch die Bereitschaft, voneinander zu lernen.

**Globaler Bildungshorizont**

Werden die globalen Bezüge des verhandelten Themas erschlossen? *Ermöglicht die Fortbildung*, zu erkunden, wie die Lebenswelt der Lernenden *und Lehrenden* in weltweite Zusammenhänge verflochten ist?

## Methoden in Lehrerfortbildungen zu Globalem Lernen

### »V« wie Vielfalt – Vielfalt als methodisches Prinzip

Wir sollten wegkommen vom Vortrag/Arbeitsgruppen-Schema hin zu einem Methodenmix – d.h. den Vortragsstil als eine unter vielen attraktiven weiteren Methoden begreifen, besonders solchen Methoden, die neu und für die Unterrichtspraxis des Globalen Lernens besonders relevant sind, also beispielsweise:

Methoden,

- die auf die **Zukunft** hin ausgerichtet sind (Arbeit mit Szenarien, Zukunftswerkstätten, Open Space, ...)
- die auf die Bewältigung von **Komplexität** und der Schulung von **vernetztem Denken** ausgerichtet sind (Internetrecherche, Einsatz von Lernsoftware zu vernetztem Denken ...)
- die auf **Handeln** ausgerichtet sind, d.h. einerseits z.B. die Arbeit in Lernwerkstätten, in denen etwas für die Schulpraxis hergestellt wird (Modell zum Treibhauseffekt, Rollenspiel zur Vernetzung der Weltprobleme) oder die auf das Handeln in der Gesellschaft ausgerichtet sind, um bestimmte Überzeugungen der Teilnehmer/innen in die Öffentlichkeit zu tragen (Vorbereitung einer Radiosendung, Entwickeln eines Straßentheaterstücks ...)

Dabei ist zu beachten, dass auch die Methoden ähnlich wie die Inhalte unter zwei Aspekten ausgewählt werden müssen:

**Einerseits** sind die **Lehrer/innen als Erwachsene** und demzufolge mit Methoden der Erwachsenenbildung anzusprechen, denn sie selbst leben in Globalisierungsprozessen und haben ein Interesse, sich selbst dahingehend fortzubilden, und sie haben als Lehrer/innen möglicherweise einen Bedarf, sich in Bezug auf das Unterrichten von globalen Themen und Kriterien nachhaltiger Bildung fortzubilden. Dies schließt ein, Methoden anzuwenden, die das »Lernen lernen« betreffen, denn die Halbwertszeit des Wissens verkürzt sich ständig.

**Andererseits** sind die Lehrer/innen mit **Methoden** vertraut zu machen, **die sie gemeinsam mit ihren Schüler/innen praktizieren können.**

Oft lassen sich Methoden von einer der genannten Ebenen in die andere transformieren, dies muss auf Lehrerfortbildungen jedoch transparent gemacht werden.

### »V« wie Flexibilität?

**Flexibilität** und Offenheit während Tagungen ist ein sehr wichtiges Kriterium für das Globale Lernen. Nehmen wir die Forderung nach Partizipation ernst, so müssen in den Fortbildungsprogrammen Elemente enthalten sein, die sich in einem Tagungsprogramm zur Tagung »Handlungsspielräume« für sächsische und baden-württembergische Lehrer/innen etwa so lesen: »Durch Ihre Ideen können Sie den Verlauf des Programms aktiv mitgestalten, eigene Schwerpunkte setzen und gemeinsam mit Lehrer/innen aus Sachsen und Baden-Württemberg ein Stück pädagogische Zukunft planen.« Planungsphasen für zukünftige (gemeinsame) Projekte während der Tagung oder auch die Aufforderung im Vorfeld, einen Beitrag zum »Markt der Möglichkeiten«, zum Abendessen oder zu einem bestimmten Programmpunkt zu leisten, sind Beispiele für Programme, die die Teilnehmer/innen ernst nehmen.

### Methodischer Zugang: ganzheitliche Lernerfahrungen ermöglichen

Globales Lernen ist auf einen *ganzheitlichen und partizipatorischen Lernprozess* ausgerichtet. Es steht für ein Lernen, das Wahrnehmen, Fühlen, Denken, Urteilen und *Handeln* miteinander verbindet. Es erschließt Themen auf interdisziplinäre Weise, spricht verschiedene Erfahrungsdimensionen an und weckt die Lust, scheinbar unüberschaubare und verwirrende Zusammenhänge zu erforschen. Globales Lernen ist kritisch gegenüber einfachen Lösungen, vermittelt vielmehr Offenheit für alternative Deutungs- und Handlungsmöglichkeiten. Die Werte und Ziele, die im Lernprozess erarbeitet werden, müssen in den Methoden und in der Infrastruktur, in die die Bildungsmaßnahmen eingebettet sind, selbst zum Ausdruck kommen. Dabei geht es nicht um die Perfektionierung pädagogischer Inszenierungen, sondern um *fehlerfreundliche* Arrangements, die stets offen und *flexibel* genug sind, um sich die Gunst des pädagogischen Zufalls und die Kreativität der Lernenden zu Nutzen zu können.

### Ganzheitlicher und partizipatorischer Lernprozess

*Ermöglicht die Tagung* vielfältige Erfahrungsdimensionen in einer kohärenten Weise, ist es »gut gemixt« und zugleich fehlerfreundlich angelegt? Werden Voraussetzungen, Anlage und Ziele des Bildungsangebotes für Lehrende und Lernenden hinreichend transparent gemacht und wird ein *aktives und selbstbestimmtes Lernen* ermöglicht?

## Strukturelle Forderungen an Lehrerfortbildungen zu Globalem Lernen

**»V« wie Vertraut sein und sich vertraut machen mit Rahmenbedingungen an Schulen – und im Gegenzug die Entscheidungsträger und Fortbildungsplaner mit dem Globalen Lernen vertraut machen als strukturelles Prinzip** **Gesellschaftliche Bedeutung**

Oftmals werden Fortbildungen zu Globalem Lernen von außerschulischen Einrichtungen durchgeführt, die nicht selbstverständlich mit den Rahmenbedingungen wie beispielsweise den zeitlichen Abläufen der Schule vertraut sind. Planungen, die auf falschen Annahmen beruhen, können sich als »Killerplanungen« des gesamten Programms entpuppen. Also genau informieren, was sich in einem Schuljahr alles zuträgt, auf welchem Weg, wann und mit welchem Stempel Einladungen verschickt werden müssen, damit sie gelesen werden. Dies ist von Bundesland zu Bundesland verschieden und muss jeweils separat untersucht werden. (Ein Beispiel für eine gelungene Kooperation und Organisation zwischen einer außerschulisch eingerichteten Schulberatungsstelle zu Globalem Lernen und einem staatlichen Oberschulamt ist die Tagung »Im Team für die Eine Welt«.)

Andererseits sind die Entscheidungsträger und Mitarbeiter von Fortbildungseinrichtungen nicht genügend informiert über die Inhalte und Methoden des Globalen Lernens. Sie sehen die Eine-Welt-Thematik nach wie vor in einer Nische, aus der sich längst konzeptionell und inhaltlich herausbegeben hat. Bezüge zu gesellschaftlichen Anliegen, die weit über ein Inseldasein hinausgehen, sind hergestellt: neue Kommunikationstechnologien, die Auseinandersetzung mit verschiedenen Facetten der Globalisierung, der Agenda 21-Prozess in vielen Gemeinden und Städten sind Themen und Handlungsfelder, die im Globalen Lernen aufgegriffen werden. Bemühen wir uns deshalb um die Fortbildungen von »entscheidenden« Persönlichkeiten: Schulleiter/innen, Leiter/innen von Fortbildungsakademien, Schulentwickler/innen usw., um die Bedeutung des Globalen Lernens als einen »*pädagogischen Beitrag* zur Bewältigung der globalen Entwicklungskrisen, die das Gesicht der Welt am Beginn des 21. Jahrhunderts zeichnen« in ein gutes Licht zu rücken.

Globales Lernen versteht sich als ein *pädagogischer Beitrag zur Bewältigung der globalen Entwicklungskrisen*, die das Gesicht der Welt am Beginn des 21. Jahrhunderts zeichnen – als ein Beitrag, der in erster Linie auf die individuelle Lernfähigkeit setzt, ist er sich seiner Begrenztheit wie auch der Tatsache bewusst, dass Bildungsprozesse politisches Handeln zwar stimulieren, aber nicht ersetzen können.

## ■ Arbeitsgruppen 15 und 16

# Öffnung von Schule für entwicklungspolitische Zentren/ Schulberatungsstellen/Lehrer/-innenarbeitskreise

■ *Nina Melchers, Schulberatungsstelle »Globales Lernen und eine Welt«*

*im hessischen Landesinstitut für Pädagogik (HeLP):*

### Ergebnisse der Arbeitsgruppen

Die Forderung nach Öffnung von Schule zum schulischen Umfeld, zur Gesellschaft und zur Welt hin sowie für handlungsorientierte, forschende, schüleraktivierende und partizipative Lernformen hat mittlerweile in der pädagogischen und bildungspolitischen Debatte ihren festen Platz gewonnen; und eine wachsende Zahl von Schulen macht sich auf den Weg, ihren Bedingungen angepasste Projekte und Programme dafür zu entwickeln.

Globales Lernen hat als pädagogische Querschnittsaufgabe das Ziel, den Schülern und Schülerinnen die Kompetenzen zu vermitteln, die sie benötigen, wenn sie eine gerechte und nachhaltige Entwicklung lokal und global mitgestalten wollen. Globales Lernen kann daher den Programmen zur Öffnung von Schule wichtige inhaltliche Impulse geben.

Mittlerweile existieren in allen Bundesländern Einrichtungen, die Schulen, Lehrkräften und auch der außerschulischen Bildung vielfältige Unterstützung für Globales Lernen anbieten: Schulberatungsstellen, entwicklungspolitische Zentren und Lehrerarbeitskreise mit recht unterschiedlichen Trägerstrukturen. Einige sind integriert in die staatlichen Lehrerfortbildungsstrukturen, andere beruhen auf ehrenamtlicher Arbeit, wieder andere sind Einrichtungen von Nichtregierungsorganisationen oder Mischformen. Ihnen allen ist aber gemeinsam, dass sie ein besonders gutes Beispiel für die wachsende Bereitschaft des Staates und der Zivilgesellschaft sind, aufeinander zuzugehen, Berührungspunkte abzubauen und für bestimmte bildungspolitische Ziele Kompetenzen zu bündeln und zu kooperieren. Sie bieten Schulen den Dialog mit engagierten zivilgesellschaftlichen Gruppen, ermuntern zum Perspektivwechsel, stellen potenzielle Handlungsfelder zur Diskussion, geben den Schülern und Schülerinnen die Möglichkeit, sich mit Beispielen gesellschaftlichen Engagements auseinander zu setzen. Sie informieren über Entwicklungen in der Theoriedebatte, über inhaltlich und didaktisch empfehlenswerte Unterrichtszugänge und -materialien (die auf dem Kongress vorgestellten Kisten und Koffer sind ein Beispiel für neuartige und ganzheitliche methodische Ansätze) und un-

terstützen bei der Planung von Schulprojekten und -programmen. Sie sind mit ihren Angeboten zunehmend im Internet vertreten; und nicht zuletzt engagieren sie sich in der Lehreraus- und -fortbildung und in der Weiterentwicklung der pädagogischen Debatte auf nationaler und internationaler Ebene. Viele der Stellen bieten damit eine kontinuierliche und tagtägliche Unterstützung für die schulische Praxis an. Nicht umsonst ist die Nachfrage nach ihren Leistungen so groß, dass sie von den chronisch unterbesetzten Einrichtungen kaum zu bewältigen ist.

Vor welchem Hintergrund arbeiten nun die Schulen und diese unterstützenden Einrichtungen? Welche Entwicklung ist in der letzten Dekade zu verzeichnen?

Globales Lernen ist zumindest in Teilbereichen mittlerweile wohl in allen Curricula verankert, und auch die angemessenen Methoden sind zumindest theoretisch akzeptiert: Methoden und Inhalte des Globalen Lernens sind also enttabuisiert, sie sind kein »linkes« Thema mehr, mit dem man sich im Kollegium isoliert. Als Katalysatoren für den Lernbereich Entwicklungspolitik und verwandter Felder hatten die Schulberatungsstellen eine Pionier- und Schrittmacherrolle inne. Stand ursprünglich vor allem die Bereitstellung von geeigneten Unterrichtsmedien im Mittelpunkt des Serviceangebots, so hat sich dieses, wie oben beschrieben, um ein Vielfaches erweitert. Die Nichtregierungsorganisationen haben aus Projektfehlplanungen gelernt und viel zur Entwicklung neuer Unterrichtszugänge beigetragen.

Die materiellen Bedingungen haben sich jedoch für das Gros der Lehrkräfte und der unterstützenden Einrichtungen verschärft: trotz der gestiegenen Anforderungen wurden die Ressourcen beschnitten und die Arbeitsbelastungen erhöht, viele der Einrichtungen kämpfen Jahr für Jahr um ihre Existenz, werden gekürzt oder nach engagierten Aufbaujahren nicht weitergeführt.

Daraus ergeben sich folgende Forderungen für die nächste Dekade:

■ Globales Lernen muss als ein Bildungsauftrag der Schule und als Querschnittsthema in allen Unterrichtsfächern verankert werden.

- Schulen müssen in ihren Bemühungen um Öffnung ermutigt und unterstützt werden.
- Die entsprechenden Empfehlungen der Kultusministerkonferenz sind fortzuschreiben.
- Die Curricula sind zu aktualisieren und offen zu konzipieren.
- Die Strukturen für eine kontinuierliche, kooperative Bildungsarbeit sind zu sichern:
  - Es müssen ausreichende Ressourcen für die Unterstützungseinrichtungen bereitgestellt und langfristige Finanzierungsmodelle entwickelt werden;
  - die Kosten der Nichtregierungsorganisationen für ihre Bildungsarbeit sind zu berücksichtigen;
  - dabei sind die Nichtregierungsorganisationen nicht als Notlösungen für fehlendes staatliches Engagement zu verstehen, sondern als konzeptionell wichtige Schnittstellen schulischer und außerschulischer Bildung für Zukunftsfähigkeit;
  - den Schulen müssen für ihre Kooperations- und Öffnungsvorhaben Stunden und Mittel zur Verfügung gestellt werden.
- Globales Lernen muss in die Lehreraus- und -fortbildung integriert werden. Vor allem auch die Studentinnen und Studenten sollten hier initiativ werden und ihre Vorstellungen entwickeln.
- Die Angebote der Unterstützungseinrichtungen sollten landes- und bundesweit entwickelt und genutzt werden können.
- Die Öffentlichkeitsarbeit der Nichtregierungsorganisationen muss qualitativ verbessert werden: Nachhaltige und gerechte Entwicklung ist eine Aufgabe aller Gesellschaften, keine einseitige Hilfsleistung!
- Es sollten Gesprächsplattformen für staatliche Institutionen und Nichtregierungsorganisationen eingerichtet werden, um den Dialog zu stärken und die Suche nach Lösungsmöglichkeiten zu optimieren.
- Die Folgekongresse sollten den Teilnehmern eine aktivere Mitarbeit ermöglichen.



## ■ Arbeitsgruppen 17 bis 19

### Außerschulische Jugendarbeit

Drei der insgesamt 30 Arbeitsgruppen des Kongresses waren dem Bereich der außerschulischen Jugendarbeit gewidmet. In der Arbeitsgruppe 18 – »Zielgruppendifferenzierte Bildungsarbeit in medial geprägten Jugendkulturen« – ging es um die Frage, wem Bildungsarbeiterinnen und -arbeiter im Prozess der Vermittlung überhaupt begegnen. Es wurde versucht, über die bloße Beschreibung von Phänomenen hinaus, die »Tiefenstrukturen« der Lebenswelten, in denen sich junge Menschen heute bewegen, ausfindig zu machen. Eine solche Analyse macht es möglich, die Zielgruppe außerschulischer Jugendarbeit wenigstens im Ansatz zu verstehen. Zweifellos zu konstatierende Veränderungen, wie z.B. Individualisierung und Pluralisierung sowie die zunehmende Erlebnisorientierung von Jugendlichen bedeuten nicht das Ende von Engagement und Solidarität, wohl aber begrün-

den sie die Notwendigkeit anderer Formen und Methoden. Im Rahmen der Arbeitsgruppe 19 – »Chancen und Grenzen von Freiwilligendiensten, Workcamps und Partnerschafts- und Projektarbeit als Lernfelder des Globalen Lernens« – wurden die diesbezüglichen Möglichkeiten kurz- und mittelfristiger Auslandsaufenthalte und des Engagements in Projekten unmittelbar in den Ländern des Südens erörtert. In der Arbeitsgruppe 17 wurde versucht, an den Beispielen des Fairen Handels und des Projekts *Global Village* aufzuzeigen, dass es sehr wohl möglich ist, Jugendliche außerhalb der Schule für entwicklungsbezogene Themen zu gewinnen, wenn man sie in ihrer eigenen Lebenswelt und diese in die konkrete Ausgestaltung von Projekten integriert. Wir dokumentieren anschließend einen Beitrag aus der Arbeitsgruppe 17.

■ *Ulrich Suppus, Amt für Jugendarbeit der Evangelischen Kirche im Rheinland und*

*Roland Hansen, Katholische Landjugendbewegung Deutschlands:*

#### **Entwicklungsbezogene Bildung und Lebensweltbezug: Lebensstile als Handlungsrahmen für Lernmodelle am Beispiel des »Fairen Handels« und des umwelt- und entwicklungspolitischen Projektes *Global Village* (AG 17)**

Jugendliche lassen sich heute nicht mehr so leicht für entwicklungspolitische Themen motivieren. Weit entfernte »Probleme« der Dritten Welt interessieren sie (gleiches gilt für Erwachsene) angesichts immer neuer Katastrophenmeldungen nicht mehr. Letztere sind über die Medien alltäglich geworden und vermitteln ein Gefühl der Ohnmacht. Auch die Globalisierung hat diesen Eindruck nicht verändert, da auch Globalisierung zumeist als etwas Unbeeinflussbares dargestellt wird, so wie »Natur«-Katastrophen. Aber genau hier bieten sich Ansätze: Wir müssen Jugendlichen das Gefühl geben, dass sie sowohl die Globalisierung als auch die globalen Umweltprobleme positiv beeinflussen können und dass dabei gerade ihr eigenes Verhalten im Alltag von Bedeutung ist.

In den letzten Jahren hat sich daher die Erkenntnis durchgesetzt, dass in der außerschulischen Jugend(bildungs)arbeit die Orientierung an der »Lebenswelt« Jugendlicher als bestimmender Rahmen notwendig ist. Im Gegensatz zum schulischen Lernen gilt in der Jugendarbeit das Prinzip der Freiwilligkeit. Jugendliche stimmen

mit den Füßen ab, d.h. sie suchen sich gezielt Angebote und Programme, die ihr Interesse treffen, und meiden Orte und Veranstaltungen, die sie auch noch in ihrer Freizeit in feste Rahmen und Verbindlichkeiten zwingen.

Aber, wie die letzten Shell-Studien zeigen, sind Jugendliche bereit, sich punktuell für sie einsichtige und begreifbare Ziele einzusetzen und zu engagieren. Das sollte Auswirkungen auf die Programmgestaltung von Jugendverbänden haben. PädagogInnen sehen kaum noch die Chance, »ihre« Themen mit Jugendlichen anzupacken, vielmehr arbeiten sie reaktiv an den Interessen der Jugendlichen orientiert. Der alte pädagogische Grundsatz der Jugendarbeit »Jugendliche da abzuholen wo sie stehen« erweist sich also immer noch als richtig. Darüber hinaus messen Jugendliche die Erwachsenenwelt und besonders ihre Bezugspersonen an dem, wie sie leben. Sie reagieren zu recht sehr sensibel auf den Widerspruch zwischen Anspruch und Wirklichkeit im Leben.

## Kampagnenorientierung

Eine Chance in dieser gesellschaftlichen Situation Themen anzupacken bieten entwicklungspolitische Kampagnen. Besonders erfolgreich sind produktbezogene und damit konkrete Kampagnen für den Fairen Handel (Kaffee, Tee, Bananen, Orangensaft, Fußbälle, Textilien) oder für soziale Mindeststandards in der Produktion (Teppiche, Spielzeug, Blumen und Textilien). Ausnahmsweise sind auch Kampagnen zu komplexeren Themen erfolgreich, wie z.B. die Kampagne »Erlassjahr 2000 – Entwicklung braucht Entschuldung«. Diese von einigen Nichtregierungsorganisationen und den christlichen Jugendverbänden entwickelten und getragenen Kampagnen gehen davon aus, dass die gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und politischen Bedingungen für die ungerechte Verteilung zwischen Nord und Süd auch Ursachen in unserer Gesellschaft haben, die zu verändern möglich sind. Hinzu kommt, dass sie zeitlich und thematisch begrenzt sind und so ein teilweises auch kurzzeitiges Engagement Jugendlicher ermöglichen.

### Die Textilkampagnen »Saubere Kleidung« und »Öko-fair tragen«

Kleidung spielt für die Identitätsfindung und die Entwicklung junger Menschen eine große Rolle. Sie ist heute Erkennungs- und Abgrenzungszeichen für bestimmte Gruppierungen, Cliques und verschiedene Jugendkulturen. Das Konsumverhalten und die Konsummacht Jugendlicher sind feste Bestandteile im weltweiten Bekleidungsmarkt. Für viele Textilgeschäfte sind Jugendliche die HauptverbraucherInnengruppe, deshalb wird auch sensibel mit ihren Wünschen und Anregungen umgegangen. Das bietet den Ansatzpunkt, aus der Lebenswelt der Jugendlichen heraus die globalisierten Zusammenhänge der Textilindustrie aufzugreifen und mit ihnen die Zielsetzungen der Textilkampagnen nach einem kritischen Konsum und Firmenbeeinflussung zur Verbesserung der Arbeitsbedingungen der TextilarbeiterInnen zu reflektieren. Dabei geht es nicht darum, den Jugendlichen mit ihrem Konsumverhalten ein schlechtes Gewissen zu bereiten, sondern ihnen Zusammenhänge und Handlungsspielräume zur Veränderung aufzuzeigen, um dem resignativen Satz »da können wir ja doch nichts dran ändern« entgegenzuwirken.

Das vielbeschriebene Bedürfnis heutiger Jugendlicher nach Erlebnissen und Events ist mit der Möglichkeit, sich mit öffentlichen Aktionen und kreativen Gestaltungsmomenten wie Modenschauen, verdecktem Straßentheater u.v.m. an den Textilkampagnen zu beteiligen, gut aufzugreifen.

Ein *Highlight* für Jugendliche ist die derzeitige Aktion »Fit for Fair – Für bessere Arbeitsbedingungen in der Sportswearindustrie« der Kampagne für saubere Kleidung, die sich in Deutschland auf die »in«-Marke adidas konzentriert (vgl. [www.fit4fair.de](http://www.fit4fair.de) und [www.sauberekleidung.de](http://www.sauberekleidung.de)). Möglichst viele Sportveranstaltungen sollen für diese Aktion genutzt werden, um so neue Zielgruppen für dieses Thema zu gewinnen. Zum Teil ist uns dies schon gelungen. Auch die ersten Erfolge der Kampagne, dass sich multinationale Konzerne wie H&M oder adidas inzwischen ernsthaft mit den Forderungen der Kampagne auseinandersetzen, motiviert die Jugendlichen. Sie spüren ihre Macht als kritische KonsumentInnen.

Die Katholische Landjugendbewegung Deutschlands (KLJB), Mitträgerin der Kampagne für saubere Kleidung, entwickelte zusätzlich die Kampagne »Öko-fair tragen. Kleidung für eine nachhaltige Entwicklung« im Rahmen derer sie modellhaft zeigt, dass es durchaus heute schon möglich ist, zukunftsfähige Kleidung herzustellen und mit Erfolg zu vermarkten. In kenianischen Kontraktfirmen läßt die KLJB-eigene Landjugendverlag GmbH T-Shirts und andere Freizeitbekleidung aus Biobaumwolle unter sozialverträglichen Bedingungen herstellen.<sup>1</sup> Zusätzlich zahlt sie den beteiligten ArbeiterInnen eine Fairhandelsprämie. Mit diesen öko-fairen T-Shirts haben die KLJB'lerInnen und andere UnterstützerInnen dieser Kampagne eine konkrete Handlungsalternative in der Hand, mit der sie VerbraucherInnen leichter überzeugen können. »Öko-fair tragen« betont ganz bewusst auch die ökologische und damit zugleich gesundheitliche Seite in der Kleiderproduktion, da sie die Haut der deutschen KonsumentInnen direkt »reizt«. Als Kampagnenmaterialien bietet die KLJB ihren Gruppen und anderen Organisationen und auch Schulen eine Wanderausstellung und ein Cotton-Mobil sowie Spiele, Diaserien und Handbücher an. Wichtig war, dass die Jugendlichen im Rahmen von »Öko-fair« tragen einerseits ein Rund-um-Paket mit niederschweligen und anspruchsvollen Beteiligungsangeboten, aber trotzdem genügend Freiraum zur kreativen Weiterentwicklung der Kampagne haben. Der entwicklungspädagogischen Arbeit der KLJB gab diese Kampagne einen starken Schub, aber auch große Anerkennung in der Öffentlichkeit, was wiederum viele Jugendliche motiviert hat mitzumachen und sich sogar längerfristig und selbstorganisiert als sogenannte Öko-Fair-PromotorInnen zu engagieren.<sup>2</sup>

1. Erhältlich beim Landjugendverlag, Drachenfelsstr. 23, 53604 Bad Honnef, 02224 9465-0, [landjugendverlag@kljb.org](mailto:landjugendverlag@kljb.org) oder unter [www.lamulamu.de](http://www.lamulamu.de)

2. Vgl. Dokumentation der Kampagne (ab März 2001): Landjugendverlag, Adresse siehe oben

Das Thema »Klamotten« eignet sich auch hervorragend für Projektwochen und Wochenendseminare im Konfirmandenunterricht und in der Schule. Hierfür stehen diverse didaktische Materialien wie Videos, Ausstellungen, Diaserien und Spiele zur Verfügung.<sup>3</sup>

### Das Projekt »Leben im *Global Village*«

Unter diesem Titel wird derzeit ein internationales umwelt- und entwicklungspädagogisches Lernprojekt gestartet. Der Prozess des Erkennens und Lernens der Erkenntnisse aus dem Prozess für Gerechtigkeit, Frieden und Bewahrung der Schöpfung soll in praktische Erfahrung umgesetzt werden und als Grundlage zukunftsorientierter Visionen dienen. Die Möglichkeit praktischer Anwendung setzt Fantasie zur Weiterentwicklung frei und fördert die Überwindung der »Schere im eigenen Kopf die Realität betreffend«. Bei diesem Projekt werden junge Menschen ab 17 Jahren aus Europa, Asien und Afrika eingeladen, in *Weltdörfern* als Ferienfreizeiten nachhaltiges und zukunftsfähiges Leben selbst zu gestalten und so am eigenen Leibe zu spüren. In diesem dreijährigen internationalen Projekt soll die Frage des Überlebens in der Einen Welt im praktischen Zusammenleben eines Dorfes erfahrbar und begreifbar gemacht werden. Der Plan ist, in etlichen Weltdörfern in Asien, Afrika, Europa und Zentralamerika zu den für unsere Zukunft wichtigen Themenfeldern wie beispielsweise Umgang mit Wasser, Energie, Müll, Wald, Verkehr, Kommunikation, Geld, Ernährung aber auch zu den Fragen der Spiritualität, des Glaubens und des Umgangs der Geschlechter miteinander zu arbeiten. Die Erfahrungen aus diesen Weltdörfern in den einzelnen Kontinenten sollen dann in einem zweiten Schritt in ein internationales Weltdorf mit Delegationen aus allen beteiligten Ländern zusammengetragen werden.

3. z.B. das Brettspiel »Cotton-Travel-Tour«: Landjugendverlag, Adresse siehe oben.  
Wanderausstellung »Öko-fair tragen. Kleidung für die Zukunft« und gleichnamiger Werkbrief: KLJB, Drachenfelsstr. 23, 53604 Bad Honnef, 02224 9465-0/F:-44, www.kljb.org  
Arbeitshilfe für die Jugendarbeit »Jugend, Kleidung, Mode – Vom Baumwollfeld zur Altkleiderkiste«: AfJa-EKIR, Mainzerstr. 73, 56068 Koblenz, 0261 34830, Fax: 12675  
Ein Comic und Begleitheft zur Misereor/BDKJ-Jugendaktion 2000 »Ich glaub mich drückt der Schuh!« im Rahmen der Aktion Fit for Fair: Misereor, Mozartstr. 9, 52064 Aachen oder als download unter [www.fit4fair.de](http://www.fit4fair.de)  
Weitere Materialien zur Kampagne für saubere Kleidung c/o DGB Bildungswerk, Postfach 103055, 40021 Düsseldorf, 0211 4301-317, [www.saubere-kleidung.de](http://www.saubere-kleidung.de)

Das Projekt wird begleitet von einer Projektgruppe, bestehend aus MitarbeiterInnen vom internationalen Missionswerk VEM, der Kindernothilfe, des Kirchlichen Entwicklungsdienstes und der Ev. Jugend im Rheinland und sucht derzeit nach PartnerInnen der Jugendarbeit und aus den Partnerschaftsarbeitskreisen, die Interesse haben, ein »Weltdorf« mitzugestalten.<sup>4</sup>

### Schlussbemerkungen

Wichtig ist, dass Jugendliche nicht von vorneherein mit unseren fertigen Meinungen und unserem kritischen Bewusstsein der entwicklungspolitisch engagierten Profis überfrachtet werden. Nicht mit einer Veranstaltung oder einem Projekt sind unmittelbar alle entwicklungspolitischen Zusammenhänge und Zielsetzungen zu erreichen. Vielmehr macht es Sinn, entwicklungspolitische Inhalte immer wieder einzubringen und bei vielen »alltäglichen Themen« die entwicklungspolitischen Zusammenhänge anzusprechen und in die Programmplanung einzubringen.<sup>5</sup>

Das oft bei Jugendlichen als negativ erlebte sprunghafte und schnell wechselnde Interesse an unterschiedlichen Stilen, Trends und Themen darf nicht negativ ausgelegt werden, sondern bietet die Chance darin, die Offenheit für Neues zu sehen. Bei der entwicklungspolitischen Arbeit geht es um die Zukunft und das Überleben der heutigen Kinder und Jugendlichen, ohne ihr Mittun und die aktive Beteiligung an der Gestaltung der Programme und Projekte würden wir das Kind mit dem Bade ausschütten.

4. Nähere Infos zum Projekt: Amt für Jugendarbeit der EKIR, Ulrich Suppus, Mainzerstr. 73, 56068 Koblenz, 0261 34830  
5. Vgl. Globales Lernen mit Kindern, Rahmenkonzept für die entwicklungsbezogene Bildungsarbeit mit Kindern in evangelischen und katholischen Jugendverbänden, Hrsg. aej und BDKJ, Mai 1998, S. 14ff.

## ■ Arbeitsgruppen 20 bis 24

# Erwachsenenbildung

Während der 1990 in Köln durchgeführte Bildungskongress zum »Nord-Süd-Konflikt« nahezu ausschließlich entwicklungspolitische Bildung im Rahmen der schulischen Ausbildung thematisiert hatte, sollte sich der Kongress 2000 »Bildung 21 – Lernen für eine gerechte und zukunftsfähige Entwicklung« auch den außerschulischen Bildungsfeldern widmen und ihre Potenziale für Globales Lernen herausarbeiten. Für den Bereich der Erwachse-

nenbildung wurden dazu folgende Themen in vier Arbeitsgruppen behandelt:

- AG 20: Globales und lebenslanges Lernen
- AG 21: Frauen und Entwicklung – *Gender*-Perspektive Nord-Süd
- AG 22: Die Zukunft der Arbeit – Globalisierung und internationale Solidarität
- AG 23: Globales Lernen im dritten Lebensabschnitt

### ■ Gundula Frieling, Institut für Internationale Zusammenarbeit des Deutschen Volkshochschulverbandes: **Globales und lebenslanges Lernen (AG 20)**

Vielleicht kann man es als eine Art übergeordnete oder allgemeine Fragestellung bezeichnen, wenn in der AG 20 der Zusammenhang zwischen dem seit langem bekannten und etablierten Begriff des lebenslangen Lernens und dem neuen, für die Erwachsenenbildung noch nicht (hinlänglich) theoretisch fundierten Begriff des Globalen Lernens diskutiert wurde. Konkret ging es um die folgenden Fragen:

- Vor welchen Herausforderungen steht Globales Lernen in der Erwachsenenbildung?
- Welche Grundlagen und Ansätze gibt es dafür?
- Welche bildungspolitischen Forderungen müssen durchgesetzt werden?

Schon die Zusammensetzung der Teilnehmenden an dieser Arbeitsgruppe spiegelte das breite Spektrum kirchlicher, öffentlich verantworteter und freier Erwachsenenbildung und verdeutlichte zugleich die Palette der unterschiedlichen Zugänge, von der entwicklungsbezogenen oder interkulturellen Bildung bis hin zu ökologischer Bildung und Friedenspädagogik.

Dass zwischen diesen Zugängen und Themenfeldern die Schnittstellen, Übergänge und Gemeinsamkeiten immer deutlicher zutage treten, war breiter Konsens. Globales Lernen wurde als ein möglicher Oberbegriff nicht in Frage gestellt, auch wenn dazu eine theoretische Fundierung und konzeptionelle Ausarbeitungen sicher noch fehlen.

Deutlich wurde herausgestellt, dass Globales Lernen sich keinesfalls auf den Bereich der schulischen Bildung beschränken dürfe. Die Globalisierung stellt jeden Einzelnen und alle Gesellschaften vor große Lernaufgaben, sowohl im Sinne der Bewältigung der persönlichen und so-

zialen Belange als auch im Hinblick auf die Gestaltung einer zukunftsfähigen Welt. Lebenslanges Lernen und Globales Lernen stehen daher in einen untrennbaren Zusammenhang.

In Form einer Standortbestimmung der entwicklungsbezogenen Bildung für Erwachsene wurden zunächst allgemeine Probleme diskutiert:

- die sich ständig verschlechternden personellen und finanziellen Ressourcen,
- vermehrte gesetzliche Einschränkungen für die Erwachsenenbildung in einigen Bundesländern,
- die Bevorzugung und der Ausbau der beruflichen Weiterbildung zuungunsten der allgemeinen Bildung und
- das altbekannte Problem der Teilnehmergewinnung und -motivierung angesichts der eher problemorientierten Zugänge in der entwicklungsbezogenen Bildung.

Folgende bildungspolitischen Forderungen wurden vor diesem Hintergrund aufgestellt:

- Globales Lernen ist als ein Querschnittsthema in alle Fachbereiche der Erwachsenenbildung zu integrieren.
- Globales Lernen vermittelt übergreifende Schlüsselqualifikationen, die über berufliches Anpassungswissen hinausgehen. Solches muss sich in einer Förderung *aller* Bereiche von Erwachsenenbildung niederschlagen.
- Einrichtungen der Erwachsenenbildung müssen sich weiterhin und verstärkt um Kooperation bemühen. Gefordert ist ein Voneinander- und Miteinanderlernen aller Bereiche entwicklungsbezogener Bildung.
- Globales Lernen muss auch für die Entwicklungszusammenarbeit integraler Bestandteil werden.

■ Astrid Messerschmidt, Institut für Pädagogik – TU Darmstadt:

## Frauen und Entwicklung – gender-Perspektive Nord-Süd (AG 21)

Die Arbeitsgruppe widmete sich der Frage, welche Bedeutung der sozialen Praxis der Geschlechterdifferenz zukommt, wenn es um Entwicklung, Globalisierung und Gerechtigkeit geht.

### Gender-Begriff:

Der Begriff *Gender* ist nicht nur ein Indikator von Verhältnissen und Zusammenhängen, sondern darüber hinaus deren Faktor. Mit ihm werden Horizonte und Grenzen möglicher Erfahrung gesetzt.

*Gender* steht für das soziokulturelle Geschlecht. Abgeleitet wurde Gender vom lateinischen *generare* = Erzeugen von Bedeutungen, Klassifikationen, Beziehungen. Der Begriff wurde in den 50er Jahren im Zusammenhang mit den sexuellen Identitäten von Transsexuellen und Intersexuellen entwickelt.

Mit der Einführung des *Gender*-Begriffs in die Geschlechtertheorie vollzog sich eine Abkehr von der Konzentration auf biologisch verankerte Geschlechtsidentitäten. Statt dessen rückte die kulturelle und soziale Codierung der Geschlechter und geschlechtlichen Körper ins Zentrum.

Joan Scott: *Gender* markiert einen Knotenpunkt von Geschlecht, »Rasse« und Klasse, von Sprache und Sozialem, von Semiotischem und Materialem.

### Diskussion verschiedener Gender-Konzepte:

- *Gender* als offenes, transformatives Konzept: verwoben mit anderen Kategorien der Hierarchisierung wie Ethnie und Klasse. Gender kann nicht isoliert betrachtet werden.
- *Gender* als geschlossenes Konzept: auf die Verhältnisse der Zweigeschlechtlichkeit bezogen – Gender als Markierung geschlechtlicher Identität in einem heterosexuellen, zweigeschlechtlichen Rahmen.
- *Gender* als Synonym für Frauen: nur wenn es um das Weibliche geht, ist von Gender die Rede, da das Männliche als das Allgemeine gilt.

Für eine angemessene, kontextsensible Analyse von Geschlechterverhältnissen ist es erforderlich, die bestehenden Machtstrukturen zum Ausgangspunkt zu nehmen und dabei zunächst die hiesige Gesellschaft in den Blickpunkt zu rücken.

Der feministische *Gender*-Begriff zielt auf Kritik. Diese Kritik braucht einen internationalen Bezugsrahmen und damit eine selbstkritische Perspektive der Frauen aus den privilegierten Gruppen der früh industrialisierten Länder.

### Wie nehmen wir das Geschlechterverhältnis in der bundesdeutschen Gesellschaft wahr?

- Die Machtmechanismen sind subtiler geworden.
- Die Machtverteilung ist aber effektiv unverändert.
- Es scheint, als ob Frauen alle Möglichkeiten offen stünden. Gleichzeitig existieren weiterhin männliche Seilschaften.
- Von Geschlechtergerechtigkeit sind wir nach wie vor weit entfernt.
- Gewalt gegen Frauen gehört zur alltäglichen sozialen Praxis, wird aber kaum im Hinblick auf die eigene Gesellschaft kritisiert.
- Im deutschen Gebrauch ist Gender immer noch ein geschlossenes Konzept, das ethnische und rassistische Diskriminierung nicht mit berücksichtigt.
- Im Kontext von Globalisierung sind Frauen sowohl Verliererinnen als auch Akteurinnen, aber kaum Profiteurinnen. Die Globalisierung wirkt sich auf die Geschlechterverhältnisse im Inland aus. Die Arbeitsteilung verschiebt sich. Traditionelle Tätigkeiten von Frauen werden zunehmend von Migrantinnen aus dem Süden übernommen. Die geschlechtliche Arbeitsteilung spiegelt globale Machtverhältnisse wider.

### Was hat sich verändert?

- Es gibt zunehmend punktuelle Bündnisse und neue Netzwerke von Frauen, die nicht mehr auf eine gemeinsame feministische Identität setzen, sondern besser mit Differenzen umgehen lernen.
- In vielen Ländern des Südens sind Frauenbewegungen im Aufwind. Frauen nutzen globale Möglichkeiten der Vernetzung.

### Forderungen:

- Es ist erforderlich, Konzepte von *Gender-Training* und *gender awareness* aus dem Süden stärker aufzugreifen. So z.B. die Erfahrungen mit *masculinity studies* in Südafrika und den Konzepten von *de-masculation*. Der Ansatz liegt hier bei der Förderung der Gender-Kompetenz von Männern.
- In der Erwachsenenbildung gilt es, ein offenes Gender-Konzept zu etablieren, das andere Kategorien der Marginalisierung mit aufgreift.

## **Die Zukunft der Arbeit – Globalisierung und internationale Solidarität (AG 22)**

Im Mittelpunkt der Diskussionen in diesem Workshop standen Fragen einer zukünftigen Gestaltung von Beschäftigung. Ausgangspunkt war, dass Erwerbsarbeit auch in Zukunft eine große Bedeutung in der Gesellschaft und im Leben des Einzelnen haben wird. Gleichzeitig steigen bei den Beschäftigten die Erwartungen, sich in der Arbeit besser verwirklichen zu können, mehr Mitsprache und persönliche Entwicklungsmöglichkeiten am Arbeitsplatz zu haben und größere individuelle Gestaltungsmöglichkeiten bei Arbeitszeiten und dem Verlauf der Berufsbiographien.

Auch wenn der Arbeit weiterhin ein hoher Stellenwert zugemessen wird, sinkt die Bereitschaft, alle anderen Lebensbedürfnisse den Zwängen des Berufslebens unterzuordnen. Das alte Schema einer normalen Erwerbsbiographie löst sich von zwei Seiten her auf: Durch die steigenden Flexibilisierungsanforderungen der Unternehmen und durch den zunehmenden Wunsch einer individuellen Gestaltung des Berufslebens.

Ein zeitgemäßer Begriff der Beschäftigung muss deshalb die Möglichkeit wiederkehrender, phasenweiser Nichterwerbstätigkeit verbinden mit der Perspektive einer sinnvollen Gestaltung moderner brüchiger Erwerbsbiographien. Phasen der Nichterwerbstätigkeit sollten möglichst selten erzwungen und möglichst häufig frei gewählt sein. Sie sollten von den Menschen als Instrumente genutzt werden können, um ihr Erwerbsleben besser mit anderen Lebensbereichen vereinbaren zu können.

In diesem Sinne integriert ein zeitgemäßes Verständnis der Beschäftigung eine zweifache emanzipatorische Perspektive:

- Die Perspektive einer individualisierten Lebensgestaltung, in der die Bereiche Erwerbsarbeit, Muße, Familienleben, Bildung und gesellschaftliches Engagement integriert und als gleichwertige Lebensbereiche verwirklicht werden können.

## **Globales Lernen im Dritten Lebensabschnitt (AG 23)**

Die MISEREOR-Initiative »Eine-Welt-Arbeit im 3. Lebensalter« ist ein bundesweiter Zusammenschluss von Menschen im dritten Lebensalter, die sich aktiv um die Belange der Einen Welt kümmern wollen. Es sind Bürgerinnen und Bürger der Bundesrepublik Deutschland und zugleich Christinnen und Christen, die sich entwicklungs-

- Die Perspektive einer Gesellschaft, in der die Erwerbsarbeit human gestaltet und gleichmäßig verteilt ist, ohne andere Lebensbereiche dem Diktat des Arbeitsmarktes unterzuordnen.

Beschäftigung in diesem Sinne setzt eine Reihe gesellschaftlicher Innovationen voraus:

- Die Umverteilung der Erwerbsarbeit mit dem Ziel, eine neue reduzierte Norm der durchschnittlichen wöchentlichen Arbeitszeit zu verknüpfen mit größerer individueller Wahlfreiheit bei Dauer und Lage der Arbeitszeit;
- ein neues Zeitregime, das Flexibilisierung nicht nur im Sinne unternehmerischer Interessen verfolgt, sondern als Individualisierung von Arbeits- und Lebenszeiten;
- lebenslanges Lernen nicht nur als Reaktion auf wechselnde Anforderungen des Arbeitsmarktes, sondern auch als Chance der Beschäftigten, sich immer wieder neu zu orientieren, ihre Qualifikation zu verbessern und neue Chancen wahrzunehmen;
- partnerschaftliches Zusammenleben von Frauen und Männern auf der Basis einer gerechten Verteilung von Haus- und Familienarbeit;
- freiwilliges gesellschaftliches Engagement als wählbarer Bestandteil der individuellen Biographie;
- eine demokratische Verteilung der freien, von den Zwängen der Arbeit befreiten Zeit.

Diese Individualisierung der Erwerbsbiographien kann nur gelingen in Verbindung mit einer neuen Konzeption der sozialen Sicherheit. Der Sozialstaat der Zukunft muss Rechte gewähren, die es den Menschen ermöglichen, Phasen der Nichterwerbstätigkeit wahlweise sinnvoll zu gestalten, ihre Beschäftigungsfähigkeit immer wieder herzustellen und zu verbessern, ohne dabei die materielle Vorsorge für die Zukunft zu vernachlässigen.

politisch dem Leitbild einer zukunftsfähigen Entwicklung verpflichtet wissen und sich von daher für Armutsbekämpfung und soziale Gerechtigkeit, für Frieden und für die Bewahrung der natürlichen Lebensgrundlagen einsetzen.

Die Initiative »Eine-Welt-Arbeit im 3. Lebensalter« weiß sich in zwei Horizonten verortet: einerseits im Horizont einer Weltgesellschaft, die von extremen sozialen Ungleichgewichten geprägt ist und ihre natürlichen Lebensgrundlagen zu zerstören droht; andererseits im Horizont einer demografisch alternden Gesellschaft, die erst noch lernen muss, mit dem Älterwerden ihrer Menschen human und produktiv umzugehen und eine Kultur zu entwickeln, die – anders als die heutige – die Potenziale des Alters zur Geltung kommen lässt.

Die Initiative »Eine-Welt-Arbeit im 3. Lebensalter« versteht sich als eine Form des bürgerschaftlichen Engagements, in dem sich Bildung und Engagement verbinden. Frauen und Männer im dritten Lebensalter schärfen Augen und Gewissen für die Unzulänglichkeiten der faktischen Ordnung der einen Welt und befähigen sich durch selbst organisierte Lernprozesse, im eigenen Lebensumfeld einen Beitrag zu einer zukunftsfähigen Weltentwicklung zu leisten und gemeinsam an der Gestaltung der Weltgesellschaft aktiv und verantwortungsvoll mitzuwirken.

Die Mitglieder der Initiative »Eine-Welt-Arbeit im 3. Lebensalter« organisieren sich in ihr als in einem »Kreis von Kreisen«:

- in einem **Bundesarbeitskreis**, der die übergreifenden Dienstleistungen der Initiative wahr nimmt wie:
  - die Erarbeitung von Reflexions- und Handlungsimpulsen zu Fragen von Nord-Süd-Solidarität, Zukunftsfähigen Lebensstilen, Spiritualität und Interkulturellem Dialog und deren Vermittlung über spezielle Tagungen und eine eigene Publikationsreihe der »Misereor ALTERNativen«,
  - die Ansprechbarkeit der Initiative von außen und ihre Vertretung in anderen Körperschaften und die
  - Vernetzung durch online-Kommunikation über [www.dritteslebensalter.de](http://www.dritteslebensalter.de).

- in thematischen und/oder regionalen **Projektgruppen**, in denen interessierte Frauen und Männer im dritten Lebensalter sich autonom bestimmte, an ihren je konkreten Interessen und Möglichkeiten orientierte, i.d.R. zeitlich befristete »Projekte« der »Eine-Welt-Arbeit« vornehmen, wenn nötig und möglich mit der Unterstützung örtlicher kirchlicher oder anderer Einrichtungen der Einen-Welt- und Erwachsenenbildungsarbeit und

- in einem **Trägerkreis**, zu dem alle gehören, die sich der Initiative in irgendeiner Weise verbunden fühlen: Der Trägerkreis sieht seine besondere Aufgabe darin, entwicklungspolitische Anliegen und Herausforderungen der Zeit zu artikulieren und in die Breite der Gesellschaft hinein zu kommunizieren. Er versammelt sich einmal im Jahr zwecks gemeinsamer Beratung und wechselseitigem Austausch zu einer Werkwoche/Vollversammlung.

»Eine-Welt-Arbeit im 3. Lebensalter« ist eine Initiative, die 1998 von Misereor, dem Hilfs- und Netzwerk deutscher Katholiken in der Entwicklungszusammenarbeit mit der Dritten Welt, angestoßen wurde und personell und materiell unterstützt wird. Das Werk Misereor stellt der Initiative seine Infrastruktur zur Verfügung und bietet mit der breiten Palette seiner entwicklungsbezogenen Aktivitäten vielfältige Möglichkeiten der praktischen Verknüpfung.

## Hochschulen

■ *Prof. Dr. Annette Scheunpflug, Justus Liebig-Universität Giessen und*

*Dr. Klaus Seitz, Entwicklungspädagogisches Informationszentrum (EPIZ) Reutlingen:*

### Entwicklungspolitische Bildung an Hochschulen

»Unterentwicklung herrscht im Hörsaal« – mit solch harschen Urteilen versahen vor rund 20 Jahren manche Beobachter den Lehrbetrieb an deutschen Universitäten, wenn speziell der beklagenswerte Zustand der entwicklungsbezogenen Hochschulbildung zur Sprache kam<sup>1</sup>. In den 60er Jahren hatte die Studentenbewegung die Probleme der Dritten Welt auf die Straßen getragen – doch es dauerte lange, bis entwicklungspolitische Fragen auch in Seminaren, Vorlesungen und Studienordnungen Eingang fanden. Immerhin konnten im Jahr 1980 an zwölf Universitäten in Westdeutschland einschlägige Aufbau- und Begleitstudiengänge zu entwicklungsbezogenen Themen- und Aufgabenfeldern nachgewiesen werden. Gleichwohl wurde auch damals in verschiedenen Bestandsaufnahmen belegt, dass die deutschen Hochschulen quantitativ wie qualitativ weit davon entfernt waren, den Ausbildungsbedarf für Aufgaben in der Entwicklungszusammenarbeit oder in internationalen Organisationen auch nur annähernd befriedigen. Dazuhin wurden veraltete und praxisferne Lehrmethoden bemängelt.

Sind die deutschen Hochschulen heute besser darauf eingestellt, die Studierenden an Fragen der Entwicklungspolitik und der internationalen Zusammenarbeit heranzuführen? Die jüngste der von der Deutschen Stiftung für internationale Entwicklung regelmäßig vorgelegten Übersichten über »Aufbaustudien Dritte Welt« weist für das Jahr 1998 über 60 entwicklungsländerbezogene Studiengänge für Postgraduierte aus. So gesehen ist jedenfalls ein bemerkenswerter Fortschritt zu verzeichnen, auch wenn dabei nicht übersehen werden darf, dass viele dieser Studienangebote keinesfalls fest etabliert sind, vielmehr ständig in Gefahr stehen, im Zuge personeller Veränderungen oder beim Wegfall von Projektgeldern rasch wieder gekippt zu werden.

Die Frage, ob die Hochschulen heute der Aufgabe gewachsen sind, die Studierenden mit den Herausforderungen einer globalisierten Welt vertraut zu machen, entscheidet sich allerdings nicht allein daran, wie viele Aus-

bildungsangebote für jene schmale Gruppe der Hochschulabsolvent(inn)en existieren, die sich speziell für eine Tätigkeit in Übersee oder auf der weltpolitischen Bühne interessieren. An die Praxis der Lehre und Forschung an den Universitäten ist heute ebenso wie an die allgemeinbildenden Schulen die Anforderung zu stellen, dass internationale Perspektiven und globale Themen als Querschnittsaufgaben verankert werden müssen. Für Wissenschaft ist von jeher eine transnationale, universelle Dimension konstitutiv. Die Gültigkeit mathematischer oder physikalischer, philosophischer oder psychologischer Erkenntnisse kann sich nicht auf nationale Räume beschränken. Und weil sich weder die Fragestellungen, noch die Methoden und Begründungszusammenhänge von Wissenschaft lokal oder national begrenzen lassen, ist auch an wissenschaftliche Forschung und Lehre, wie sie an den Universitäten gepflegt wird, der Anspruch zu stellen, sich jeder provinziellen Begrenzung zu entledigen und sich dem internationalen und interkulturellen Austausch zu öffnen. Schon ein flüchtiger Blick auf die Vorlesungsverzeichnisse und auf die Literaturempfehlungen der Lehrangebote genügt, um feststellen müssen, dass die derzeit an den Universitäten geübte Praxis dieser Erwartung nicht annähernd entspricht.

Im Bereich der Wissenschaftskooperation sind die Defizite besonders offensichtlich. Vor allem die Methoden, die die Universitäten in der Kooperation mit Universitäten und Hochschulen in den Entwicklungsländern pflegen, sind veraltet und unfreundlich, urteilte der im vergangenen Jahr – viel zu früh – verstorbene Oldenburger Erziehungswissenschaftler Gottfried Mergner. Das geringe Interesse an einer gleichberechtigten Wissenschaftskooperation zwischen Nord und Süd und die Vernachlässigung internationaler Hochschulbeziehungen mit Partneruniversitäten im Süden führe zwangsläufig auch zu einer unfreundlichen Behandlung der ausländischen Kommilitoninnen und Kommilitonen in Deutschland. Allen drei Arbeitsgruppen des Kongresses, die sich mit dem Hochschulbereich befassten, lag Mergners provokanter Aufsatz über die Unzulänglichkeiten in der Wissenschaftskooperation zwischen Nord und Süd

1. So die Schlagzeile eines Berichtes von Walter Claßen und Kathrin Voss über eine umfassende Studie zur »auslandsbezogenen Hochschulbildung« im Vorwärts vom 3. April 1980.



zugrunde<sup>2</sup>, der in der These gipfelt: »Dies macht die Wissenschaften in ihren Kooperationsstrategien kurzatmig, in ihren Ergebnissen provinziell und ideologisch, in ihren Stellungnahmen opportunistisch und in ihren Kommunikations- und Lebensformen abstoßend«.

Wissenschaft verweist auf eine universelle *scientific community*. Der grenzüberschreitende Anspruch jeder Wissenschaft muss letztlich auch in der Infrastruktur der wissenschaftlichen Forschungs- und Ausbildungspraxis zum Ausdruck kommen, in der Internationalität von Forschung und Lehre, im regen Austausch nicht nur von Ideen, sondern auch von Dozent(inn)en und Studierenden, in der Pflege einer vorurteilsfreien Wissenschaftskooperation. Für die Hochschulen wird es umso dringender, sich eingehend mit den neuen Herausforderungen zu befassen, die sich aus der Globalisierung ergeben, sind doch gerade die Wissenschaften in der Pflicht, Strategien zu entwickeln, die mögliche Auswege aus jenen globalen Krisen weisen, die die Agenda der Weltpolitik am Beginn des neuen Jahrtausends beherrschen. Und darüber hinaus wird von den Hochschulabsolvent(inn)en zukünftig mehr denn je erwartet werden, dass sie über eine ausgeprägte interkulturelle Kommunikationskompetenz verfügen und in der Lage sind, sich in einer internationalisierten Arbeitswelt zu behaupten.

Die Hochschulen müssen sich sehr viel stärker, als dies bislang der Fall ist, für globale Themen und Kooperationen öffnen, sollen die humanen Potenziale, die in der zunehmenden globalen Vernetzung liegen, ausgeschöpft, und gleichzeitig die enormen ökologischen Gefährdungen und sozialen Missverhältnisse bewältigt werden, die mit den vorherrschenden Trends einer ökonomischen Globalisierung einhergehen. Das Leitbild einer global nachhaltigen und gerechten Entwicklung, wie es von der Weltkonferenz für Umwelt und Entwicklung in Rio de Janeiro vereinbart worden war, kann nur umgesetzt werden, wenn es gelingt, den Erfindungsreichtum und das Engagement, das Wissen, die Kreativität und die Verantwortungsbereitschaft der Menschen zu mobilisieren. In allen Bildungsbereichen ist daher der Bezug auf globale Umwelt- und Entwicklungsfragen als Querschnittsaufgabe zu verankern. Dabei kommt, wie auch die *University Charter for Sustainable Development* der Europäischen Rektorenkonferenz (vom Mai 1994) betont, den Universitäten eine besondere Verantwortung zu, werden hier doch vor allem zukünftige Entscheidungsträger und Lehrerinnen und Lehrer ausgebildet. Die Anforderungen, die angesichts der fortschreitenden Globalisierungsprozesse auf die Hochschulen zukommen, sind recht viel-

schichtig. Im Mittelpunkt steht dabei eine grundlegende Internationalisierung der Studieninhalte: in allen Studiengängen muss auf eine stärkere Öffnung für den wissenschaftlichen Diskurs, wie er in anderen Teilen der Welt, insbesondere in Afrika, Asien und Lateinamerika, gepflegt wird, Wert gelegt werden. Kulturelle Traditionen, differente Anschauungsweisen, alternative Forschungsansätze aus dem Süden sind elementar in den akademischen Bildungskanon zu integrieren. Dazuhin muss, so fordert es die Agenda 21, der Bezug auf die aktuellen Menschheitsprobleme in allen Fachgebieten verankert werden.

Darüber hinaus sind auch in zahlreichen weiteren Dimensionen der universitären Praxis weitreichende Verbesserungen vonnöten:

- Ausbau spezieller entwicklungsbezogener Studiengänge, die Studierende (aus dem Norden wie aus dem Süden) auf eine Tätigkeit in der Entwicklungszusammenarbeit oder in internationalen Organisationen vorbereiten,
- Verbesserung der Bedingungen für das Ausländerstudium und Ausbau der entwicklungspolitischen Studienbegleitprogramme für ausländische Studierende,
- Förderung des internationalen Dozent(inn)en- und Student(inn)en-Austauschs insbesondere mit Partneruniversitäten im Süden,
- Verbesserung der internationalen Kompatibilität von Hochschulabschlüssen und Studienmodulen,
- Ausbau der Hochschulkooperation in Forschung und Lehre zwischen deutschen Universitäten und Universitäten in Afrika, Asien und Lateinamerika,
- Umsetzung der Nachhaltigkeitskriterien nicht nur in der Lehre, sondern auch in der Infrastruktur der Hochschulen (»Agenda-Hochschule«),
- Stärkung der entwicklungspädagogischen, interkulturellen und internationalen Komponente in erziehungswissenschaftlichen Studiengängen und in der Lehrerbildung.

Diese Themenfelder kamen in allen Arbeitsgruppen mit jeweils unterschiedlicher Gewichtung zur Sprache, wobei sich zwei Arbeitsgruppen – »Entwicklungspädagogik in Forschung und Lehre« und »Globales Lernen in der Lehrer(innen)bildung« schwerpunktmäßig mit dem letztgenannten Aspekt befassten, und danach fragten, wie die Anliegen einer an Zukunftsfähigkeit und Internationalität orientierten Bildung im universitären Pädagogikstudium bzw. in den Lehramtsstudiengängen verankert werden können. Die Arbeitsgruppe Hochschulkooperationen stellte fest, dass Internationalität nur im Hinblick auf Kontakte in die westlichen Industriestaaten eingefordert würde, der Nord-Süd-Blick häufig überhaupt nicht vorkomme. In dieser Arbeitsgruppe wurde nach den Mög-

2. Gottfried Mergner: Wissenschaftskooperation zwischen Nord und Süd. In: A. Hosseinizadeh, A. (Hrsg.), *Studium internationale. GEW-Handbuch zum Ausländerstudium*. Marburg 1998, S. 46–60

lichkeiten von Nord-Süd-Arbeitskooperationen und nach besseren Betreuungsmöglichkeiten für Studierende aus dem Süden gefragt.

Insgesamt mussten die Teilnehmenden der Arbeitsgruppen feststellen, dass die Forschung und Lehre zu entwicklungspädagogischen Fragen an den pädagogischen Instituten deutscher Universitäten bislang nicht ausreichend verankert ist. Dabei können entwicklungsbezogene und interkulturelle Pädagogik nicht länger als randständige erziehungswissenschaftliche Arbeitsbereiche angesehen werden – interkulturelle und internationale Pädagogik gehören heute vielmehr zum elementaren Grundwissen eines Pädagogikstudenten oder einer Lehramtskandidatin. Vor diesem Hintergrund stellte Christel Adick, Professorin für Vergleichende Erziehungswissenschaft an der Ruhr-Universität Bochum, verschiedene neu konzipierte Studieneinheiten vor, die Fragen der Bildung im Kontext von Globalisierung, Interkulturalität und Migration behandeln und am Institut für Pädagogik in Bochum für Studierende aller pädagogischen Studiengänge angeboten werden. Wie unter den Bedingungen der Weltgesellschaft Selbstverständnis und Aufgaben einer International und Interkulturell Vergleichenden Erziehungswissenschaft neu definiert werden müssen, entwickelte Frau Adick anhand von zehn Thesen, die nachfolgend wiedergegeben werden:

**Christel Adick, Bochum:**  
**Aufgaben der International und Interkulturell Vergleichenden Erziehungswissenschaft – Thesenpapier**

1. Die Bezeichnung »Dritte Welt« ist nicht nur aus ideologiekritischer Sicht, sondern realgeschichtlich (Auflösung der »Zweiten« Welt, Ausdifferenzierung der »Dritten« Welt) zunehmend obsolet geworden. Sie sollte durch die Vorstellung von einem Kontinuum zwischen »reichen« und »armen« Ländern in einer global vernetzten, dabei aber hierarchischen Weltgesellschaft ersetzt werden. Die Anordnung auf diesem Kontinuum lässt sich vor allem an ökonomischen Kriterien festmachen und am Machtpotenzial innerhalb der Weltgesellschaft, die jedoch nicht als statische Bezugsgrößen aufzufassen sind, sondern eine gewisse Aufwärts- und Abwärtsmobilität gestatten.

2. Neben den nationalstaatlichen politischen Zugehörigkeiten haben andere Affiliationskriterien in den letzten Jahrzehnten an Bedeutung gewonnen. Menschen sind nicht zuallererst bzw. nicht nur Bürger eines bestimmten Staates, sondern zugleich Mitglieder vielfältiger anders gelagerter sozialer Bezüge (Geschlecht, Altersgruppe, Wohngemeinde, ethnisch-kulturelle Gemeinschaft, Reli-

gionszugehörigkeit, soziale Klassenlage, Sprachgemeinschaft, regionale und kontinentale Identifikationen, z.B. als »Europäer« oder »Afrikaner«).

3. Das Modell des klassischen »Nationalstaates« war in den meisten Fällen schon historisch eine »Fiktion« oder »Illusion« (z.B. in bezug auf autochthone Minderheiten oder in klassischen Einwanderungsländern) und gerät nun auch infolge der Globalisierung immer mehr unter Legitimationsdruck. Migration aus den unterschiedlichsten Gründen (Flucht, Brain Drain, Arbeitskräfteanwerbung, globaler Arbeitsmarkt) führt faktisch überall auf der Welt zur Entstehung von multikulturellen Gesellschaften auf den Territorien aller »Nationalstaaten«.

4. Die Entstehungsgeschichte moderner Schulsysteme korrespondiert mit dem Aufstieg des Nationalstaat-Modells. Schule wurde zur Pflicht und zum Recht aller Bürger eines Nationalstaats und diente der symbolischen Vermittlung einer (angeblich) von allen geteilten Kultur. Die moderne Schule wurde so zu einem Transmissionsriemen des innergesellschaftlichen »Homogenisierungsprozesses« (z.B. in der Durchsetzung einer Nationalsprache und der Tradierung – angeblich – nationaler Bildungsgüter) zum Zwecke der Konstruktion von »Eigenem« (Inklusion) und »Fremdem« (Exklusion).

5. Diese modernen nationalstaatlich verfassten Bildungssysteme geraten aus den oben genannten Gründen ebenfalls zunehmend unter Legitimationsdruck, sowohl von außen (internationale Konkurrenz aufgrund von Globalisierung, aber auch aufgrund universaler Menschenrechtskonzeptionen) wie von innen (multikulturelle Gesellschaft, Pluralisierung der Lebenswelten und multiple Identitäten der Bürger eines Staates). Dadurch wird die Vorstellung eines auf Homogenisierung ausgegerichteten allgemeinen, allgemeinbildenden Pflichtschulsystems immer prekärer.

6. Daraus folgt: Im 21. Jahrhundert ist vom historischen Ende der Fiktion von homogenen Nationalstaaten und von sprachlich und kulturell homogenen nationalen Bildungssystemen auszugehen – ohne dass freilich bereits eine andere tragfähige Konzeption an deren Stelle getreten wäre. Als einzig humane neue Zielperspektive kann m.E. nur eine Bildungskonzeption gelten, die darauf ausgerichtet ist – plakativ gesprochen – die nachwachsende Generation auf ihre Rolle als Weltbürger vorzubereiten, die gleichwohl lokal handlungsfähig bleiben.

7. Alle Wissenschaften sind aufgefordert, diese Wandlungen kritisch zu reflektieren. innerhalb der Erziehungswissenschaft gilt dies insbesondere für die Subdisziplin der International und Interkulturell Vergleichenden Erziehungswissenschaft, in der in Deutschland professionspolitisch drei Kommissionen mit je eigenen Perspektiven beheimatet sind: die komparatistische, d.h. international

vergleichende; die auf den Umgang mit Multikulturalität in nationalstaatlichen Bildungssystemen ausgerichtete interkulturelle; und die »entwicklungspädagogische« Perspektive, die Bildungsfragen in Nord-Süd-Zusammenhängen thematisiert.

8. Die Zusammenführung der drei geschilderten Perspektiven kann bereits als eine Folge der eingangs geschilderten weltgesellschaftlichen Veränderungen interpretiert werden: Die klassische Komparation kommt nicht mehr ohne globale Reflexion aus, die auch konstitutiv die sog. »Dritte Welt« und internationale Migrationsbewegungen und deren Auswirkungen auf nationalstaatlich verfasste Bildungssysteme mit umfasst. Die interkulturelle Pädagogik bedarf der Hintergrundreflexion ihrer Entstehungsbedingungen und komparativer Studien zum Umgang mit Multikulturalität in anderen Gesellschaften; die Beschäftigung mit Migration (z.B. Flucht, Asyl) bringt sie auch in die Nähe der »Dritte-Welt«-Perspektive. Die Bildungsforschung mit der Dritten Welt hat zwar seit je her den Weltkontext mit im Blick gehabt (Kolonialismus, Neokolonialismus, Kulturimperialismus), sieht sich aber mit einer zunehmenden Auflösung der klassischen Vorstellungen von »Dritte Welt« konfrontiert und muss ihre Vermittlung im jeweiligen gesellschaftlichen pädagogischen Kontext verorten (»entwicklungspolitische Bildung«, »Globales Lernen« als Teil oder Alternative zur »interkulturellen« Pädagogik).

9. Wird wissenschaftliche Reflexion ganz allgemein als methodisch kontrollierte Bearbeitung gesellschaftlicher Realität begriffen, so hat die Erziehungswissenschaft die Bearbeitung des Ausschnitts aus gesellschaftlicher Realität, den wir im Deutschen zusammenfassend »Erziehung und Bildung« nennen (engl. und frz.: education), zum Gegenstand. Die International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft bearbeitet aus diesem Gesamtzusammenhang, ganz allgemein gesagt, die »internationale Dimension« von Erziehung und Bildung in all ihren oben genannten Facetten.

10. In die wissenschaftliche, d.h. methodisch kontrollierte Bearbeitung gesellschaftlicher Realität gehen im Sinne »erkenntnisleitender Interessen« (Habermas) immer faktische und normative Anteile ein, wobei sich Wissenschaft nur durch die Bearbeitung gesellschaftlicher Realität im Sinne ihrer Bewältigung (= Praxis) legitimiert. Aus diesem Grunde gehören auch in der Subdisziplin VE normative Reflexionen neben Tatsachenaussagen sowie eine kritisch-konstruktive Reflexion der Bewältigung von Praxis zum unverzichtbaren Verständnis ihrer Aufgaben. Nur vor dem Hintergrund einer solchen Gesamtperspektive kann sie sich in der Forschung Einzelfragen widmen, die aus der eingangs geschilderten Herausforderung an nationalstaatlich verfasste, monokulturell orientierte Er-

ziehungs- und Bildungssysteme resultieren. Diese Gesamtperspektive muss auch leitend sein für die Neukonzeption von Ausbildungsleistungen, die die Erziehungswissenschaft in der Vermittlung ihrer selbst übernimmt, d.h. für die Lehre.

Will man der internationalen Dimension von Bildung und Erziehung gerecht werden, kann dies allerdings nicht nur bedeuten, sie nur im thematischen Horizont der Pädagogik- und Lehramtsstudien zur Geltung zu bringen, vielmehr muss sie auch in konkreten Projekten der internationalen Forschungskooperation und der personalen Zusammenarbeit ihren Niederschlag finden. Dass die Forschungskooperation zwischen Nord und Süd dabei die extremen sozio-ökonomischen Disparitäten nicht ignorieren kann, vor deren Hintergrund sie vonstatten geht, beleuchtete Professor Hans Bühler, Pädagogische Hochschule Weingarten, anhand eindrucksvoller Beispiele. Die Arbeitsbedingungen von Wissenschaftlern in Westeuropa und Westafrika sind kaum miteinander vergleichbar, wie auch die Ausstattung der jeweiligen Bildungssysteme krass verschieden ist – unter diesen Bedingungen muss die Rede von einer *world wide scientific community* wohl eher als eine ideologische Schönfärberei entlarvt werden. Bühler machte darauf aufmerksam, dass eine Bildungsforschung mit der Dritten Welt, will sie sich nicht der Bestätigung und Legitimation des Status quo dienstbar machen, ihrerseits für die Überwindung neokolonialer Unrechtsverhältnisse eintreten muss und mit politischem Handeln und Aktionsforschung zu verbinden ist.

Welches Potenzial trotz der hier angesprochenen Grenzen und Probleme in der internationalen Zusammenarbeit von Hochschulen, insbesondere auch für die Lehrerbildung steckt, demonstrierten Claudia Lohrenscheit und Lindiwe Blaauw anhand der Erfahrungen mit dem Partnerschaftsprojekt »Brücken bauen zwischen Nord und Süd« zwischen deutschen und südafrikanischen Lehrer(inne)n. Die besondere Qualität dieses von der Universität Oldenburg initiierten Projektes liegt in der Verbindung von Schulpartnerschaften mit einer die Partnerschaft wissenschaftlich begleitenden Hochschulkooperation. Die Arbeitsgruppe kam angesichts dieses gelungenen Beispiels zu dem Schluss, dass die Lehrerbildung an unseren Hochschulen sehr viel stärker in Partnerschaften und Kooperationen mit Schulen, Universitäten und Bildungsinitiativen in Ländern des Südens eingebunden werden muss. Dass die südafrikanische Kollegin sich angesichts des mehrgliedrigen, leistungsdifferenzierten Schulsystems, das in den meisten deutschen Bundesländern vorherrscht, an die Apartheid erinnert fühlte, hat die Arbeitsgruppe besonders aufgerüttelt – und zugleich demonstriert, wie der internationale Pers-

pektivwechsel verblüffend neue Einsichten eröffnen kann. Globales Lernen, so ein Resümee der Arbeitsgruppe, kann letztlich nur in einer Atmosphäre gedeihen, in der auch die Schwächsten in die Schule und die Gemeinschaft integriert und einbezogen sind und nicht schon durch die soziale Selektion des Schulsystems der Marginalisierung Vorschub geleistet wird.

Für eine Pädagogik der Vielfalt und den Umgang mit den komplexen Fragen der weltgesellschaftlichen Entwicklung sind die Lehrenden in der Regel nicht ausreichend qualifiziert. Dabei kann man davon ausgehen, dass die didaktische Kompetenz der Lehrkräfte für die Umsetzung einer Bildung für eine zukunftsfähige und gerechte Entwicklung an den Schulen weitaus wichtiger ist als der Umfang der Unterrichtseinheiten zur Entwicklungspolitik und zur globalen Lage, die im Lehrplan vorgeschrieben ist. Die Lehrerbildung ist so gesehen der Schlüssel für eine wirksame Implementierung Globalen Lernens.

Die Vielfalt möglicher Zugänge für eine ganzheitliche Kompetenzbildung zukünftiger Lehrkräfte in Sachen »Globales Lernen« illustrierte Barbara Zahn, Pädagogische Hochschule Weingarten, anhand eines inspirierenden und lebendigen Arrangements von Lernimpulsen, Medien und Methoden. Dass weltoffenes Lernen auch öffnender und kreativer Lernmethoden bedarf, wurde so unmittelbar erfahrbar. In der Lehrerbildung an den Hochschulen ist davon bislang wenig zu spüren – und auch, so wurde verschiedentlich bemängelt, hatten es die Veranstalter dieses Bildungskongresses versäumt, die Kongressdidaktik mit den vertretenen Zielen eines innovativen und ganzheitlichen Lernens in Einklang zu bringen.

In der Arbeitsgruppe zu Hochschulkooperationen wurde deutlich, dass anspruchsvolle Programme der Kooperationen zwischen Nord und Süd finanzielles Engagement – auch der Beteiligten – bedürfen. Dr. Günther Manske stellte das Doktorandenprogramm des Zentrums für Entwicklungsforschung in Bonn vor; ein eindrucksvolles, hoch anspruchsvolles Programm internationaler Forschungsförderung im Entwicklungssektor. Deutlich wurde hier, dass das Programm Bildungsfragen im Entwicklungskontext keinen besonderen Stellenwert beimisst. Demgegenüber arbeitet das *Staff Development Program* der Gesamthochschule Kassel in Witzenhausen vergleichsweise bescheiden. Matthias Wessler zeigte, dass ein solches Programm großen Engagements und einer guten universitären Zusammenarbeit bedarf. Während diese beiden Programme sich vor allem der Weiterqualifizierung von Akademikern widmen, wendet sich das STUBE-Programm, das von Petra Mollnar vorgestellt wurde, überwiegend an Studierende aus Ländern des Südens. Hier wurden vor allem die schwierigen Kontakt- und Integrationsmöglichkeiten deutlich, die von einigen anwesenden Vertretern von Akademischen Auslandsämtern unterstützend illustriert wurden. Dass unter der Internationalisierung der Hochschulen in erster Linie der Ausbau der Kontakte zu westlichen Industriestaaten, vor allem zu den USA, verstanden wird, schafft für eine Nord-Süd-Kooperation auch ungünstige klimatische Bedingungen, die solche ohnehin schon mühevollen Programme weiter erschweren. Hier liegt noch ein weiterer Weg vor uns!

## ■ Arbeitsgruppen 27 bis 30

### Aktionsgruppen und Kampagnen

Gegenstand der Arbeitsgruppen 27 bis 30 war Globales Lernen im non-formalen Bildungssektor. In der Arbeitsgruppe 27 wurde Globales Lernen am Beispiel aktueller Konflikte thematisiert. Dr. Reinhard J. Voß, Trainer für zivile Konfliktbearbeitung/Zivilen Friedensdienst und Leiter eines Vier-Monatskurses für zukünftige »Friedensfachkräfte« entwickelte insgesamt sieben Thesen zu den Voraussetzungen, Rahmenbedingungen und Erkenntnismöglichkeiten des Lernens anhand aktueller Konflikte. In der Arbeitsgruppe 28 entwickelten und diskutierten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer unter der Leitung von Karl-Heinz Feldbaum (Bund der Deutschen katholischen Jugend und Renate Huppertz (Kampagne für Saubere Kleidung) anhand zweier konkreter Beispiele (»Kampagne für Saubere Kleidung« und »Erlassjahr 2000«) ein

Raster zur erfolgreichen Planung, Durchführung und Auswertung von Kampagnen mit entwicklungspolitischen Inhalten. Unter dem Stichwort »Lokale Aktionen zur entwicklungspolitischen Bildungsarbeit« stellten sich das Projekt »Mobile 21« aus der Hansestadt Bremen und das INKOTA-Netzwerk vor, das in den neuen Bundesländern aktiv ist. Die Arbeitsgruppe 30 schließlich befasste sich mit der Frage, wie sich entwicklungspolitische Bildungsarbeit zukünftig noch mehr professionalisieren kann. Hierbei ging es insbesondere um die Möglichkeiten und Chancen sogenannter Bürgerstiftungen. Wir dokumentieren anschließend drei Beiträge aus den Arbeitsgruppen. Weitere Berichte finden sich in der Online-Dokumentation des Kongresses auf der Homepage des VENRO unter der Adresse <http://www.venro.org>.

■ *Dr. Reinhard J. Voß, Gemeinschaft Wethen:*

#### **Zum Wechselspiel von Konflikten, sozialen Aktionen, Bewusstseinsbildung und Öffentlichkeitsarbeit**

##### **I. Universal denken und handeln lernen – den gewohnten Horizont überschreiten**

Johannes, ein Abiturient aus Köln, den ich 1997 ermuntert hatte, einen »sozialen Lerndienst« bei einem argentinischen Befreiungstheologen – Antonio Reiser und seiner Frau Carmen Perez – zu machen, installierte kurz nach seiner Ankunft dort ein Faxgerät. Wenige Monate später konnte er über diese Brücke schnell Alarm schlagen, denn das Ökologieministerium(!) der Provinz Misiones hatte ein Indio-Heiligtum im Wald zerstört und die Indios aus ihrem angestammten Gebiet vertrieben. Die schnellen und zahlreichen Aktionen aus unserem europaweiten ökumenischen Netzwerk führten schließlich zur Entlassung des Ministers, zur Solidarisierung des Bischofs mit den Indios, die zurückkehrten und zu einer Untersuchung des Falles durch einen Abgesandten des Staatspräsidenten.

##### **These 1: Globales Lernen an Konflikten macht sich an Schlüsselerlebnissen fest.**

Es kommt darauf an, Aktionserfahrungen zu vermitteln, die den eigenen Alltag und globale Mitverantwortung in Schlüsselerlebnissen verknüpfen und so zu Lebens-Impulsen werden.

##### **II. Think locally – act globally?!**

Der bekannte Spruch »global denken – lokal handeln« kann mittlerweile auch sinnvoll umgedreht und variiert werden. Nach über 20 Jahren Bürgerinitiativen und Handeln auf lokaler Ebene – durch die Neuen Sozialen Bewegungen für Umwelt, Entwicklung, Eine Welt und Nachhaltigkeit – ist es dringend erforderlich, dass »global (politisch) gehandelt« wird. Die Umwelt- und Entwicklungskonferenz in Rio 1992 war ein solcher Versuch und Teil einer ganzen Serie von UNO-Weltkonferenzen. Die daraus erwachsene »Agenda 21« ist ein wichtiger Handlungsimpuls geworden, der aber letztlich auf die Basis abgeschoben wurde. Sinnvoll und nötig, aber nicht ausreichend! In diesen Tagen erleben wir in Prag im Umfeld der Tagung von Internationalem Währungsfonds und Weltbank erneut, dass sich globale Nichtregierungsorganisationen mit Hilfe der Medien weltweit mit ihrer Kritik am Weltfinanzsystem und an der wachsenden Ausgrenzungstendenz ganzer Völker, Weltregionen und Gesellschaftsklassen Gehör verschaffen. Gegendruck tut also not, ja wird erwartet! Der teilweise Schuldenerlass für die ärmsten Länder wäre ohne die Jubilee-2000-Campaign undenkbar gewesen. Aber: die vielen lokalen Bemühungen laufen

sich schließlich irgendwann tot und demotivieren die Beteiligten, wenn nicht Konventionen und Absprachen politischer und weltpolitischer Art im Sinne nachhaltiger, umweltschonender, gerechtigkeits- und friedensfördernder Art hinzukommen. Das wichtige »lokale Handeln« braucht also eine neue globale Einbettung.

### **These 2: »Lokal denken und global handeln« wird immer wichtiger und immer mehr möglich.**

Handle aus gut überlegter Verantwortung für deine lokale Umwelt in internationaler Abstimmung und setze dadurch nationale und multinationale staatliche und wirtschaftliche Akteure unter Handlungsdruck.

Es gibt mittlerweile viele Strukturen, die sich netzwerkartig ausdehnen und lokale Partizipation ermöglichen. Ich nenne einige Beispiele:

- Die konkrete menschliche Begegnung über die Grenzen hinweg ist möglich und nötig mit den Flüchtlingen in unserem Land. Das »Kirchenasyl« als Notmittel gegen die übereilte Abschiebung von Flüchtlingen wird mittlerweile von den Kirchenleitungen befürwortet.
- Die weltweite Kampagne für saubere Kleidung und viele andere »Ein-Punkt-Kampagnen« zu verschiedenen Lebensmitteln (Fair Kaffee, Tee, Bananen usw.) haben marktbeeinflussende Wirkung erreicht.
- Im Rahmen der internationalen Firmenkooperation gibt es Auftritte von GewerkschaftlerInnen aus der Dritten Welt auf deutschen Aktionärsversammlungen; sie bringen die Realität in den Machtzentralen zu Gehör und werden unterstützt von »kritischen Aktionären«.
- Zeitlich begrenzte Einsätze für Frieden und Gerechtigkeit in Ländern mit Menschenrechtsverletzungen sind nach entsprechender Vorbereitung mittlerweile sogar mit staatlicher Förderung möglich.
- Deutschland-Rundreisen von VertreterInnen der internationalen Projektpartner helfen sehr viel bei der Bewusstseinsbildung im Sinne gegenseitiger Abhängigkeit und Verpflichtung für eine gerechtere Welt. Sie schaffen Raum für Begegnung, Bildung und oft auch für Versöhnung.
- Aber auch die ganz normale Spendenbereitschaft für solche vielfältigen und manchmal risikobereiten Initiativen ist wertvoll und ermöglicht es jedem einzelnen, sich zu beteiligen.

Die an vielen Stellen aufbrechenden Vernetzungen von Initiativen gegen das seit 1990 ungezügelter Weltfinanzsystem sind der dringendste aktuelle Beitrag der NRO-Bewegung.

Die von 2001 bis 2010 stattfindende doppelte Dekade der UNO für »Gewaltfreiheit« und des ÖRK zur »Überwindung der Gewalt« wird eine Fülle von Möglichkeiten des

Engagements und der Aufklärungs- und Bildungsarbeit bieten. Die Dekade lebt von unten!

### **These 3: Eigener Lebensstil und Glaubwürdigkeit gehören zusammen.**

Unseren eigenen Lebensstil umwelt- und zukunftsverträglich zu gestalten, ist zugleich Voraussetzung und Erweis für das Maß unserer Glaubwürdigkeit! Es ist dies eine schwer zu vermittelnde Wahrheit in unserem reichen Land: dass wir nicht weiter so leben können wie bisher, wollen wir allen Menschen gleichrangige Entwicklungschancen einräumen. Wir leben in einer weltweiten Apartheid. Wir alle gemeinsam müssten und könnten – so hat es der 2. Meadowsbericht *Beyond the Limits of Growth* 1992 deutlich gemacht – auf der Welt etwa auf dem heutigen Durchschnittsniveau Portugals leben.

### **III. An Beispielen aktueller Konflikte globales Handeln lernen!**

Ob ich an die Guaraní-Indios in Nord-Ost-Argentinien mit ihrem Kampf um kulturelles und ökonomisches Überleben denke oder an die internationalen Teams von Peace Brigade International oder CPT in Kolumbien oder Palästina, die zwischen verfeindeten Fronten zu vermitteln und zu schlichten versuchen, an die wenigen westlichen Vermittler und VersöhnungsarbeiterInnen im Kaukasus, die unermüdlich und fast verzweifelt die Wunden des Krieges durch empathisches Zuhören, Zusammenführen der Getrennten und innere Öffnung der verbarrikadierten Köpfe auf allen Seiten zu heilen suchen – überall fallen mir mutige und doch ganz einfache Menschen ein, die – gestärkt durch das »globale Netzwerk von unten« – nicht aufgeben in ihrem oft verzweifeltten Kampf.

In einer zusammenwachsenden Weltgesellschaft – Karl Friedrich von Weizsäcker spricht schon seit längerem von der notwendigen »Weltinnenpolitik« – sind Konflikte immer weniger ideologisch und interessenpolitisch unlösbar. Wie vielfach in den letzten zehn Jahren festgestellt wurde, sind mehr innerstaatliche als internationale Konflikte ausgebrochen. Dies könnte man auch so deuten, dass der internationale Zwang zu konsensualen Lösungen und Kompromissen zugenommen hat, weil die Interdependenzen zugenommen haben. Eine zusammenwachsende Welt- und Kommunikationsgesellschaft kann störende und zerstörende Konflikte immer weniger verkraften.

Um so mehr geht es nun darum, jene Konflikte wahrzunehmen und als Lernchance zu begreifen, die sozusagen quer zu traditionellen Strukturen von Nationen und Staaten liegen – wie z.B. Wirtschaftskonflikte, ethnische und soziale Konflikte. Die wichtigsten Problemfelder sind

(nach F.E. Anhelm, Direktor der Ev. Akademie Loccum, zit. nach Ökumen. InfoDienst 1/2000, S.4):

- Menschen- und Bürgerrechte
- Ökologische Beschaffenheit des Planeten
- Soziale Unausgewogenheit
- Zivile Bearbeitung von Konflikten in nationalen und internationalen Kontexten.

Die Internationalisierung solcher Konflikte hilft sie überwinden, weil so neue Partnerschaften und Bündnisse entstehen, neue Kompromisse möglich und nötig werden. Manchmal ist es sogar notwendig, latente Konflikte zu inszenieren, um sie bearbeiten zu können; um soziale Schief lagen und unausgesprochene, sozusagen versteckte Unterdrückung und Ausbeutung von Menschen und Umwelt aufzuzeigen und zu überwinden.

#### **These 4: In der Mitte des Konfliktes liegt die Kraft und Chance.**

Konflikte sind Herausforderungen und Lernchancen für Denken und Handeln. Durch Informieren und Nachfragen im direkten Kontakt lassen sich oberflächliche Medienberichte korrigieren; durch Mitleiden in empathischer, einfühlsamer Weise lassen sich Zynismus und Tatenlosigkeit überwinden; durch Mitstreiten in Solidarität lassen sich in globaler Verbundenheit und lokaler Konkretheit Lösungen finden.

#### **IV. Bewährte und neue Formen der Bewusstseinsbildung**

»Vermittlung« in und von Konflikten erweist sich als interessantes Doppelwortspiel. In Konflikten mediativ zu vermitteln ist ebenso an der Zeit wie die in Konflikten zutage tretenden Interessengegensätze, Ungerechtigkeiten und Macht»spiele« nach außen zu »vermitteln« und damit sozusagen auf den »runden Tisch« der Weltinnenpolitik zu bringen. Beide Aspekte gehören im Zuge des Zusammenwachsens von Friedens-, Wirtschafts-, Entwicklungs- und Außenpolitik immer mehr zusammen. Das bedeutet nicht, dass die klassische Form verschwiegener Diplomatie ausgedient hätte, aber sie reicht häufig nicht mehr aus; schon Gorbatschow mahnte in den 80er Jahren eine ergänzende »Volksdiplomatie« von unten an.

Ich will eine kurze, sicherlich unvollständige Aufzählung dazu anschließen. Bewährte Vermittlungsformen sind u.a.:

- Direkte Kontakte zwischen Engagierten und Betroffenen über eigene Netzwerke,
- Medienkontakte für kritische Recherchen von Verflochtenheit deutscher Politik und Wirtschaft in fragwürdige Rüstungs-, Umwelt- und Prestigeprojekte,
- Rundreisen mit ProjektvertreterInnen,
- Vorträge in Kombination und im Rahmen von Aktionsgruppen mit Praxisreflexion,

- Rundbriefe von Fachstellen länder- oder fachspezifischer Art (Länder-Rundbriefe; Fachzeitschriften usw.),
- Personen- oder konfliktorientierte TV-Berichte, Features und Porträts,
- Vielfältige Jugendaustausch- und -gemeinschaftsdienste,
- Freiwilligendienste (von Jugend bis Senioren),
- Entwicklungs- und neuere Friedensfachdienste,
- Konfliktbeobachtung durch internationale Teams (z.B. beim Castor-Protest in Gorleben; Peace Brigade International),
- Diskussionsforen im Internet (E-Groups, Mailing-Listen, Chats)

Neuere Formen ziviler Vermittlungsarbeit mit beiden erwähnten Formen von »Vermittlung« (innerhalb von Konflikten und von Konfliktlagen nach außen) sind in den letzten Jahren vermehrt dazu gekommen:

- Monitoring bei Wahlen,
- Prozessbeobachtungen,
- Mediation,
- Gemeinsame Pressearbeit interethnischer Teams,
- Alternative Internet-Informationen aus heißen Kriegphasen (wie aus dem Kloster Decani im Kosovo),
- Freiwilligeneinsätze oder hauptamtliche Tätigkeit in Friedens- und Entwicklungsorganisationen, Umweltschutzgruppen und anderen Nichtregierungsorganisationen – möglichst begleitet durch PR-Teams zuhause,
- Arbeit zum Schutz von AusländerInnen und notleidenden Menschen,
- Gemeinwesenarbeit mit öffentlichen Aktionen in Armutsregionen u. »sozialen Brennpunkten«,
- Mitarbeit in Menschenrechtsbüros (z.B. Urgent actions; Dokumentationen; Lobbyarbeit),
- Trainingsarbeit in gewaltfreien Methoden der Kommunikation und Konfliktbewältigung,
- Soziale Einsätze in Flüchtlingslagern,
- Begleitung von gefährdeten AktivistInnen,
- Unterstützung von Kriegsdienstverweigerern und (unterstützende) Öffentlichkeitsarbeit,
- Arbeit an zukunftsweisenden gesellschaftlichen Alternativen,
- Begleitung von Prozessen der Verständigung und Versöhnung, besonders durch interreligiöse Kontakte,
- und vieles andere mehr.

#### **These 5: Vermittlung muss zugleich empathisch und kreativ bleiben.**

Vermittlung heißt, die konfrontierten Parteien aus ihrer Interessenverengung hinauszuführen, ihnen aber letztlich zu helfen, sich einer größeren anerkannten Ethik (etwa der Menschenrechtscharta, künftig hoffentlich auch durch die Erdcharta ergänzt) zu »fügen«. Hierzu bedarf es eines Rahmens, der die betroffenen Parteien, Gesellschaftsgruppen und Staaten übersteigt und inner-

halb eines internationalen Diskurses entwickelt und gefunden wird. In diesem Diskurs kommt der nichtstaatlichen Seite eine immer größere Bedeutung zu.

## V. Für eine »andere Globalisierung«!

Ich werde im folgenden versuchen, die Elemente Globales Lernen und »Konflikte« miteinander zu verknüpfen und mit einem Plädoyer für eine »andere Globalisierung« zu verbinden. Diese »andere Globalisierung« kann weder von der offiziellen Politik noch von den NRO alleine erreicht werden. So schwer es fällt: sie müssen bei aller gegenseitigen Distanz und Kritik aufeinander zu gehen und kritisch miteinander ringen. Dabei – so hat es kürzlich prägnant der Braunschweiger Entwicklungstheoretiker Ulrich Menzel (FR-Dokumentation vom 1.6.2000) zugespitzt, wird die Trennschärfe leiden:

*»Die Trennschärfe zwischen den staatlichen und nichtstaatlichen Institutionen der EZ, zwischen Konfliktbearbeitungs-NGOs wie International Alert (IA) und Menschenrechts-NGOs wie amnesty international (ai), zwischen Peace-Keeping, Peace-Making und Peace-Enforcement schwimmt. Wenn das staatliche Gewaltmonopol (sc. in innerstaatlichen Konflikten) aufgehoben ist, bedarf auch der Entwicklungshelfer des militärischen Schutzes gegen die War Lords, wird der Kfor-Soldat auch als Sanitäter, Fernmeldetechniker oder Pionier benötigt, kann der eigentlich auf strikte Neutralität angewiesene Mediator sich der Parteinahme im Sinne der Menschenrechte kaum noch entziehen.«*

### **These 6: Die Trennschärfen schwimmen ohne Identitäten aufgeben zu müssen.**

Staatliche und nichtstaatliche, militärische und zivile, entwicklungs- und friedenspolitische Sektoren werden kooperieren müssen, um die »Dominanz des Ökonomischen« zu überwinden und oft damit verknüpfte gewaltsam ausgetragene Konflikte zu befrieden. Nur in der Kooperation kann es gelingen, die desaströsen Folgen sozialer Spaltung, ökonomischer Ausgrenzung und politischer Entmündigung auffangen zu helfen. Aber gerade in solchen Kooperationen kommt es darauf an, die zivilgesellschaftlichen Errungenschaften demokratischer Kultur und Transparenz gegenüber dem Staat, dem Militär und erst recht der Ökonomie zu verteidigen.

Zum Schluss möchte ich nach diesen Hinweisen auf nötige Kooperationen nochmals den Nichtregierungsbereich hervorheben.

## VI. Weitere *Global Players* gesucht!

Die NRO, besser: die zivilgesellschaftlichen Akteure im entwicklungs- und umweltpolitischen Bereich sind schon ein Machtfaktor geworden, allerdings bisher oft noch eher im Sinne von Protest, Verhinderung, Demonstration und Anklage. Dies gilt es positiv weiter zu entwickeln (alternative Strukturen und Produktionsformen aufzeigen, Integration von Ökonomie und Ökologie – z.B. Technikfolgenabschätzung – befördern etc.). Neben besonders im ökologischen und entwicklungspolitischen Bereich gewachsenen weltweiten NRO-Aktionen und Kooperationen gilt es weitere neue *global players* zu entdecken, zu aktivieren und zu entwickeln. Sport und Religion sollen in diesem Zusammenhang als zwei Beispiele anderer *global players* abschließend kurz beleuchtet werden:

- Die Olympiade 2000 hat uns den Sport eindrucksvoll als solchen sozialen und – dank Greenpeace in Sydney – auch ökologischen Faktor vorgestellt. Sportverbände sind ein kulturell ausbaubarer Sektor, wenn neue Wege jenseits der kapitalistischen Totalvermarktung gefunden und gegangen werden.
- Die Religionsgemeinschaften, die oft zu nationalistischen und fundamentalistischen Zwecken missbraucht werden, könnten im Sinne der »Weltethos«-Vision zu friedens-, gerechtigkeits- und zukunftsfördernden *global players* werden. Der Weltrat der Kirchen mit dem deutschen Professor Konrad Raiser an der Spitze, wie auch die WCRP (*World Conference of Religions for Peace*) bemühen sich derzeit sehr viel mehr darum, als etwa der mit sich oft selbst beschäftigte Vatikan. Im ökumenischen Rahmen entstehen derzeit viele Initiativen mit dem Ziel, zur Bändigung des Weltfinanzsystems beizutragen.

Diese anderen *global players* und besonders die zahlreichen Aktions- und Bildungs-Netzwerke sind dabei, im *global play* erfolgreich mitzuspielen.

### **These 7: Eine »andere Globalisierung«, z.B. mit kultur- und bildungspolitischer oder umwelt- und entwicklungspolitischer Initiative, kommt von den NRO.**

Nicht oder nicht in erster Linie kommerzielle *global players* können zu einer anderen Globalisierung beitragen, bei der humane, ökologische und soziale Aspekte überwiegen. Sie könnten sich orientieren den »Vier E's«-Merkposten für einen maßvollen Wirtschaftsstil«, die Wolfgang Sachs vom Wuppertal-Institut entwickelt hat:

- Entschleunigung statt Geschwindigkeitsrausch,
- Entflechtung statt grenzenloser Globalisierung,
- Entkommerzialisierung im Sinne von marktunabhängiger Eigen- und Gemeinschaftsarbeit;
- Entrümpelung im Sinne eines einfacheren Lebensstils.



■ Karl-Heinz Feldbaum, Bund der Deutschen Katholischen Jugend und Renate Huppertz,

Koordinatorin der »Kampagne für Saubere Kleidung«:

## Entwicklungspolitische Kampagnen – Ein Planungsraster

### Kriterienraster zur Anlage entwicklungspolitischer Kampagnen

#### I. Vorbereitung einer Kampagne

##### 1. Entwicklung der Zielsetzung:

- Klare, eindeutige inhaltliche Akzentsetzungen
- Plausibilität, Praktikabilität und Stimmigkeit der Ziele/Forderungen
- Eindeutige AnsprechpartnerInnen
- Dringlichkeit der entwicklungspolitischen Problemlage
- Qualifizierte Recherchearbeit
- Beteiligung der Basisgruppen

##### 2. Abstimmung der Zielsetzung und des Agierens mit Partnern im Süden:

- Rechtzeitige Planung der Abstimmung
- Kontinuierliche, verbindliche Absprachen
- Absprachen zu Konfliktregelungsmechanismen

##### 3. Mobilisierung in Deutschland:

- Bestimmung der Zielgruppen
- Vermittelbarkeit von »Betroffenheit«
- Partizipationsmöglichkeiten für Zielgruppen schaffen
- Absprachen zu Mobilisierungsmethoden (u.a. Gewinnung von gesellschaftlich anerkannten Persönlichkeiten zur Identifizierung und Werbung für die Kampagne)

##### 4. Strategie/Dramaturgie:

- Klare zeitliche Planung mit Start und Abschluss
- Planung von *Highlights* bzw. besonderen Events
- Nutzung von politischen bzw. gesellschaftlichen Anlässen
- Planung von »Mobilisierungswellen«
- Planung von Zwischenauswertungen und einer abschließenden Auswertung

##### 5. Öffentlichkeitsarbeit:

- Sicherstellung einer professionellen Öffentlichkeitsarbeit für den gesamten Verlauf der Kampagne
- Kreative Entwicklung von Anlässen für die Berichterstattung
- Ansprachen zum schnellen Reagieren auf aktuelle Vorgänge

### Lernziele bzw. -prinzipien und Grundkompetenzen des Globalen Lernens

#### I. Vorbereitung einer Kampagne

##### 1. Entwicklung der Zielsetzung:

- Einsicht in komplexe Interdependenzen
- Aushalten/Reduktion von Komplexität
- Kenntnis in fachspezifischen Fragen

Grundkompetenz: vernetztes Denken

##### 2. Abstimmung der Zielsetzung und des Agierens mit Partnern im Süden:

- Empathie/Parteilichkeit
- Interkulturelles Lernen

Grundkompetenz: Perspektivenwechsel

##### 3. Mobilisierung in Deutschland:

- Eigenes Potenzial erkennen und stärken

##### 4. Strategie/Dramaturgie:

- Handlungsorientierung
- Konstruktive Konfliktlösungssuche
- Gewaltfreiheit

Grundkompetenz: Handlungsfähigkeit

##### 5. Öffentlichkeitsarbeit:

- Mitteilungsfähigkeit
- Überzeugungskraft

### **6. Begleitende Bildungsarbeit:**

- Besondere Klärung von Zielgruppen
- Klärung der inhaltlichen Akzentsetzungen für die Bildungsarbeit
- Planung von Bildungsmaterialien und -veranstaltungen
- Nutzung neuer Medien

### **6. Begleitende Bildungsarbeit:**

- Sinnliche Wahrnehmung
- Ganzheitlichkeit
- Kreativität fördern

### **7. Struktur/Organisation:**

- Klare Absprachen zum Trägerverständnis der Kampagne
- Absicherung und Partizipation der einzelnen Träger
- Delegation von Aufgaben (z.B. Sprecherfunktionen)
- Kontrolle der gewählten Funktionsträger
- Bei Einrichtung einer hauptamtlichen Fachstelle: Absicherung einer eindeutigen Aufgabenbeschreibung mit Dienst-/Fachaufsicht

### **7. Struktur/Organisation:**

Grundkompetenz: Kooperation/Bündnisfähigkeit

### **8. Finanzierung:**

- Entwicklung eines Finanzierungskonzeptes/Wahl von entsprechenden Verantwortlichen für diesen Bereich
- Absicherung einer hohen Transparenz
- Frühzeitige Abklärung zur eventuellen Sicherstellung von Defiziten

### **8. Finanzierung:**

### **9. Interne Kommunikationsstruktur:**

- Hohe Transparenz schaffen
- Schnelle Informationsweitergabe
- Zügiger Abstimmungsprozess der Entscheidungsträger
- Konsens-/Mehrheitsprinzip

### **9. Interne Kommunikationsstruktur:**

- Selbstkritik
- Toleranz gegenüber Kritik

## **II. Durchführung einer Kampagne**

### **1. Ständige Reflektion der Ziele/Vorgehensweisen:**

- Offenheit für veränderte Ausgangsbedingungen
- Mobilisierungs- und Bündnisfähigkeit der Kampagne überprüfen
- Fehlerfreundlich agieren
- Gegebenenfalls neue Teilschritte entwickeln

## **II. Durchführung einer Kampagne**

### **1. Ständige Reflektion der Ziele/Vorgehensweisen:**

- Reflektiertes Agieren

Grundkompetenz:

(Selbst)-Reflektionsfähigkeit; Selbstverantwortung

### **2. Politische Erfolge herausstellen, Misserfolge nicht vertuschen**

### **3. Hoher Verbindlichkeitsgrad in der Kooperation:**

- Abstimmungen gut vorbereiten, einhalten und umsetzen

### **4. Methodenvielfalt und Kreativität der Basis berücksichtigen**

### **4. Methodenvielfalt und Kreativität der Basis berücksichtigen:**

- Kreativitätspotential stärken

### III. Auswertung einer Kampagne

#### 1. Rechtzeitige Planung der abschließenden Evaluierung

#### 2. Erfolgs-/Misserfolgskontrolle in folgenden Kategorien:

- Zentrale politische Ziele und Forderungen
- Mobilisierung und Öffentlichkeitsarbeit

#### 3. Auswertung mit den Partnern im Süden

#### 4. Absprachen zur Weiterarbeit am Thema

■ *Alfons Kleine-Möllhoff, Projektkoordinator des Umweltverbandes S.N.O.W.:*

### Bürgerstiftungen – Beschreibung ihrer Arbeitsweise – Kurzfassung

Bürgerstiftungen nach dem Vorbild nordamerikanischer *Community Foundations* entwickeln derzeit eine neue Stiftungsform in Deutschland. Das Ziel von Bürgerstiftungen ist es, einen Pool von Stiftungen und Vermögensmassen zu bilden. Mit ihren daraus erwirtschafteten Erträgen fördern Bürgerstiftungen die gemeinnützigen Aktivitäten der gewählten Region, regen innovative Ansätze an und unterstützen sie. Bürgerstiftungen sind aktiver Teil einer zivilen Gesellschaft, in welcher Bürger die Mitverantwortung für aktuelle Problemlagen sowie die nachhaltige und zukunftsfähige Gestaltung des Gemeinwesens übernehmen.

#### Bürgerstiftungen

- bilden eine Vermögensbasis für den gemeinnützigen Sektor,
- entwickeln professionell gemanagte Förderprogramme,
- wirken als Katalysatoren notwendiger Weiterentwicklungen des gemeinnützigen Sektors.

#### Bürgerstiftungen verstehen sich als Dienstleister für

- stiftungswillige Bürger,
- das Gemeinwesen,
- die in ihm wirkenden gemeinnützigen Organisationen,
- Unternehmen.

Die Idee von Bürgerstiftungen stammt aus den USA. Mehr als 400 *Community Foundations* haben eine starke Attraktivität im philanthropischen Sektor der USA und

### III. Auswertung einer Kampagne

#### 2. Erfolgs-/Misserfolgskontrolle in folgenden Kategorien:

- Lernerfolge in der Bildungsarbeit
- Handlungsfähigkeit
- »Expertentum der Laien«
- Durchhalten können
- Längerfristiges agieren
- Strategisches Denken

sind seit einigen Jahren der Bereich mit den größten Wachstumsraten.

Als Dienstleister für stiftungswillige Personen und Unternehmen bieten Bürgerstiftungen einen geeigneten organisatorischen Rahmen, um individuelle Stiftungsvorhaben zu verwirklichen. Durch ihre einzigartige Position sind sie in der Lage, neue Personenkreise (und Unternehmen) für den Stiftungsgedanken zu gewinnen. Die Erfahrung in der Beratung von potenziellen Stiftern und die genaue Kenntnis des gemeinnützigen Sektors fördern die Umsetzung des Stiftungsgedankens in die Realität und verhindern, das Vorhaben in den Anfangshürden stecken bleiben.

Bürgerstiftungen bieten ihre Dienste für unterschiedliche Stiftungsziele und Zwecke an. Sie eignen sich besonders für kleinere und mittlere Vermögensmassen und sind darüber hinaus in der Lage, aus einer Vielzahl von Einzelspenden eine Vermögensbasis für spezifische Zwecke zu bilden.

Differenziert auf die Bedürfnisse einzelner Stifterinnen und Stifter eingehend bieten Bürgerstiftungen zwei Grundmodelle an:

#### Der Stiftungsfond mit Stifterentscheidung

Bei diesem Modell wird der Bürgerstiftung eine bestimmte Vermögensmasse übereignet, welche schon bei 10.000 DM beginnen kann. Stifterin oder Stifter entscheiden jährlich, für welchen konkreten Zweck die Vermögenserträge verwandt werden.

Eine solche Stiftungskonstruktion wird für Stiftungsvorhaben genutzt, deren Stiftungszweck sich erst über

eigene Erfahrungen herauskristallisieren soll oder bei Stiftern, welche auf die sich ändernden gesellschaftlichen Bedingungen flexibel reagieren wollen. Stimmen Größe der Vermögensmasse bzw. -erträge nicht mit dem gewählten Zweck überein, kann die Bürgerstiftung über die »Poolung« von kleineren Fonds sinnvolle Verwendungen ermöglichen. In den USA bewirken die positiven Erfahrungen von Stiftern mit kleineren Fonds, dass sie sich oftmals später mit größeren Beträgen engagieren und die Bereitschaft entwickeln, freie Stiftungsfonds einzurichten. Durch Zustiftungen aus dem persönlichen Umfeld der Stifter erfolgt bei einigen Stiftungsfonds ein nachhaltiges Wachstum.

### **Der freie Stiftungsfond**

Bei einem solchen Stiftungsfond entscheidet ein Gremium der Bürgerstiftung über die Verwendung der Vermögenserträge. Der Fonds wird dennoch separat verwaltet. Bei Förderzusagen und in der Öffentlichkeit wird der konkrete Fonds benannt, aus welchem die Zuwendung gewährt wird.

Diese Fondsart ist besonders geeignet für Stifterinnen und Stifter, die ihre Zuwendungen jeweils für aktuelle Problemlagen verwenden, neue innovative Lösungen unterstützen und die Qualität des Lebens verbessern wollen. Ein solcher Fonds verursacht beim Stifter den geringsten Aufwand, erfordert aber eine besondere Vertrauensbeziehung zum Entscheidungsgremium der Bürgerstiftung. Für eine Bürgerstiftung bieten freie Stiftungsfonds den Vorteil, die Förderpolitik dynamisch gestalten zu können und dadurch ein eigenständiges Profil zu gewinnen.

Beide Fondsvarianten lassen sich variieren und ergänzen, etwa indem lediglich ein Themenspektrum festgelegt wird, innerhalb dessen die Bürgerstiftung die Erträge verwenden darf. Auch für die intensive Zusammenarbeit mit Unternehmen und mit gemeinnützigen Organisationen erarbeiten Bürgerstiftungen spezifische Stiftungsmodelle.

In Großbritannien hat es sich in der Zusammenarbeit mit Unternehmen bewährt, diesen neben Vermögensfonds auch Stiftungsfonds anzubieten, welche jährlich aus Unternehmenserträgen gespeist werden. So läßt sich die Spendentätigkeit von Unternehmen verstetigen und professionalisieren. Über Gemeinschafts- und Sammelfonds wird zudem versucht, auch vergleichsweise kleinere Spenden themenorientiert zu sammeln und zu kapitalisieren. Dadurch kann der Gedanke des Stiftens in die breite Öffentlichkeit getragen werden und zu weiteren Stiftungen, Vermächtnissen und Erbschaften anregen.

### **Organe der Bürgerstiftung**

Die Mitglieder der Stiftungsorgane wie Vorstand und Stiftungsrat repräsentieren die breite Vielfalt gemeinnütziger Themen- und Aktivitätsfelder ihrer Region. Sie können durchaus ausgewiesene Vertreter bestimmter Themen sein wie Kunst, Soziales, Ökologie etc.. Dies ermöglicht den Mitgliedern der Stiftungsorgane, in diese Felder hineinzuwirken, für die Idee der Bürgerstiftung zu werben und erste Stifterinnen und Stifter für die Bürgerstiftung zu interessieren und zu gewinnen. Gleichzeitig sollten sie aber auch verkörpern können, dass die Bürgerstiftung offen für unterschiedliche Ansätze und Stiftungsvorhaben ist und es den stiftenden Menschen obliegt, konkrete Festlegungen zu treffen.

Während der Startphase einer Bürgerstiftung ist es zudem eine vorrangige Aufgabe der Gründungsgremien, die notwendigen Ressourcen für den Aufbau der Stiftung einzuwerben und einzubringen. In der Folge sind die Gremien für zwei zentrale Aufgabenfelder verantwortlich:

#### **1. Aufbau und Sicherung der Dienstleistungsfunktion der Bürgerstiftung**

Getragen von der Vision bedarf eine Bürgerstiftung der kontinuierlichen Weiterentwicklung, um jeweils eine größtmögliche Attraktivität für potentielle Stifter zu entwickeln. Leitfragen dieses Aufgabenbereiches sind:

- Für welche Themen und Projekte lassen sich neue Stifterinnen und Stifter gewinnen?
- Welche Form von Beratung und Unterstützung benötigen Stiftungswillige?
- Welches Angebot an Stiftungsfonds ist für welche Zielgruppe besonders attraktiv?
- Wie kann das Vertrauen in die kompetente und uneigennützige Arbeitsweise der Bürgerstiftung erhalten und verstärkt werden?

#### **2. Treuhänder des Stiftungswillens und Treuhänder für die Region**

Soweit Gremien Verwendungsentscheidungen über Vermögenserträge treffen, bleiben sie in einer doppelten treuhänderischen Funktion:

- Haben Stifter ihren Stiftungswillen konkretisiert, wird dieser umgesetzt und den Stiftern wie der Öffentlichkeit transparent gemacht.
- Bei freien Zuwendungsentscheidungen und der Festlegung von Förderschwerpunkten orientieren sich diese an den spezifischen Bedürfnissen der Stadt oder Region, nicht jedoch an den subjektiven Interessen der Gremienmitglieder.

Die Dynamik und Weiterentwicklung des Dienstleistungsspektrums wird abgesichert durch eine Besetzung der Gremien, die sich an den Erfordernissen von Stabilität und der ständigen Heranführung neuer Kräfte in die Arbeit der Bürgerstiftung orientiert. Die zeitliche Begrenzung der Mitarbeit in den verschiedenen Gremien ist ein Charakteristikum von Bürgerstiftungen.

## IV. Abschlussdokumente



Bildungsexpertinnen und -experten aus dem Süden zu Gast in Deutschland:  
Carol Guy-James Barrat aus Haiti, Eularia Z. Syamujaye aus Sambia, Léopold Seck aus dem Senegal  
und Dr. Sebastian Bakare aus Simbabwe besuchten entwicklungspolitische Initiativen und Bildungs-  
einrichtungen in Deutschland und schilderten den Kongressteilnehmern ihre Eindrücke.

## ■ Abschlusserklärung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer des Kongresses »Bildung 21 – Lernen für eine gerechte und zukunftsfähige Entwicklung« vom 28.–30. September 2000 in Bonn

700 Teilnehmerinnen und Teilnehmer aus Deutschland, anderen europäischen Ländern, aus Afrika, Asien, Zentral- und Südamerika haben am 30. September 2000 nach dreitägiger Konferenzarbeit – auf Einladung des Verbandes Entwicklungspolitik deutscher Nicht-Regierungsorganisationen (VENRO), in Zusammenarbeit mit dem Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ), den Kultusministerien der Länder und den für Entwicklungszusammenarbeit zuständigen Ressorts der Landesregierungen – folgende Erklärung verabschiedet:

Zehn Jahre nach dem Kölner Kongress »Der Nord-Süd-Konflikt. Bildungsauftrag für die Zukunft« begrüßen wir, dass eine der wesentlichen Forderungen der »Kölner Abschlusserklärung« eingelöst wurde: Die Zusammenarbeit und Schaffung gemeinsamer Arbeitsstrukturen zwischen Staat und Zivilgesellschaft haben sich deutlich verbessert. Der gemeinsame Trägerkreis dieses Kongresses ist Ausdruck dieser neuen Qualität der Kooperation, die gefestigt und ausgebaut werden muss.

Nur durch Bildung und Partizipation kann der Globalisierung von »oben« eine Globalisierung von »unten« entgegengesetzt werden. Globales Lernen für nachhaltige Entwicklung muss die demokratischen Kräfte zur Steuerung dieser Prozesse befähigen. In diesem Sinne begrüßen wir den einstimmigen Beschluss des Deutschen Bundestags vom 29. Juni 2000 zur »Bildung für nachhaltige Entwicklung«. Umwelt und Entwicklung stellen danach die zentralen Herausforderungen für Gegenwart und Zukunft dar.

Die Rahmenbedingungen für eine nachhaltige Entwicklung haben sich durch den stürmischen Globalisierungsdruck, der einem ökonomischen Fundamentalismus gleicht, deutlich verschlechtert. Die AGENDA 21, der Beschluss der Staats- und Regierungschefs zu einer globalen Partnerschaft für eine nachhaltige Entwicklung, ist in Gefahr, dem globalen ökonomischen Wettbewerb geopfert zu werden. Die Bundesregierung und die Europäische Union haben sich in ihrer Regierungserklärung bzw. im Amsterdamer Grundlagenvertrag zum Leitbild einer nachhaltigen Entwicklung verpflichtet, die ohne Kohärenz zwischen den verschiedenen Politikfeldern unerreichbar bleibt. Das praktische politische Handeln bleibt bisher hinter diesen politischen Einsichten weit zurück und gefährdet die demokratische Glaubwürdigkeit. Dadurch werden Politikverdrossenheit, Unsicherheit, Per-

spektivlosigkeit und Ohnmachtsgefühle verstärkt, die den Nährboden für Intoleranz, Rassismus und Gewalt erzeugen. Dieser Entwicklung nicht Einhalt zu gebieten, gefährdet die Demokratie.

Wir verurteilen jegliche Form von Gewalt und Rassismus, die oft schon mit der Sprache beginnt, die Menschenwürde auf das Schwerste verletzt und damit die Entwicklung zu einer weltoffenen und toleranten Gesellschaft verhindert.

### Wir begrüßen...

- die seit zwei Jahren vollzogene Trendwende der Mittelausstattung für die entwicklungsbezogene Bildungsarbeit seitens der Bundesregierung. Die angekündigte und dringend notwendige weitere Erhöhung wird nachdrücklich unterstützt. Als Orientierung gilt die Forderung der Vereinten Nationen, zwei Prozent der öffentlichen Mittel für Entwicklungszusammenarbeit für die entwicklungspolitische Bildungsarbeit aufzuwenden. (Derzeit sind es in Deutschland rund 0,1 Prozent des BMZ-Etats).
- die Bereitschaft des BMZ und der entsprechenden Länderministerien, zur Stärkung der entwicklungsbezogenen Bildungsarbeit und der kommunalen Nord-Süd-Zusammenarbeit Servicestellen zu fördern.
- die Absicht, die KMK-Empfehlung von 1997 »Eine Welt/Dritte Welt in Unterricht und Schule« fortzuschreiben. Im Mittelpunkt steht hierbei Globales Lernen für nachhaltige Entwicklung.
- die angekündigte Entscheidung der Bundesregierung über die deutsche Mitgliedschaft im Nord-Süd-Zentrum des Europarates. Sie kommt den langjährigen Forderungen der Zivilgesellschaft entgegen. Wir sind zuversichtlich, dass die entwicklungsbezogene Bildungsarbeit durch den lange überfälligen Beitritt Deutschlands auf europäischer Ebene gestärkt wird.
- die Anregung, einen europaweiten Kongress zum Globalen Lernen im Kontext von »Rio + 10« durchzuführen.

### Globalisierung als pädagogische Herausforderung

Die sechs Weltgipfel der Vereinten Nationen in den 90er Jahren haben deutlich gemacht, dass die Entwicklungsperspektiven in allen Regionen der Welt von globalen

Problemen beeinträchtigt sind, die nur durch gemeinsame Anstrengungen der Staatengemeinschaft bewältigt werden können. Die Sicherung unserer natürlichen Lebensgrundlagen und die nachhaltige Bekämpfung der weltweiten Armut und ihrer Ursachen sind dabei die wichtigsten Aufgaben, die sich der Weltgesellschaft am Beginn des 21. Jahrhunderts stellen.

Die reichen Länder haben sich in der AGENDA 21 darauf verpflichtet, ihre Politik und ihre Wirtschaftsweise mit den Anforderungen an eine nachhaltige Entwicklung in Einklang zu bringen, damit unsere Welt eine Zukunft hat. Auch die deutsche Gesellschaft steht vor der Aufgabe, den Weg einer zukunftsfähigen Entwicklung zu beschreiben. Die vorherrschenden Muster des Wirtschaftens und Konsumierens müssen in Frage gestellt und neue Lebens- und Produktionsstile entwickelt werden, die den Anforderungen an soziale Gerechtigkeit und Umweltverträglichkeit entsprechen. Die anstehenden Weichenstellungen können nur wirksam werden, wenn sie von der Einsicht und der engagierten Mitwirkung einer informierten Öffentlichkeit getragen werden. Daher haben die beim Erdgipfel in Rio 1992 versammelten Nationen auch betont, dass »Bildung eine unerlässliche Voraussetzung für die Förderung einer nachhaltigen Entwicklung« ist. Die AGENDA 21 verpflichtet dazu, Bildung für eine nachhaltige Entwicklung als Querschnittsaufgabe des gesamten Bildungswesens zu verankern.

Allen pädagogischen Arbeitsfeldern ist damit die Aufgabe gestellt, Menschen dabei zu unterstützen und darin zu ermutigen, sich in die zukunftsfähige Gestaltung der entstehenden Weltgesellschaft engagiert, sachkundig und im Geist weltweiter Solidarität einzubringen. Die bisher in der Bildungspolitik, in der schulischen Praxis und in der außerschulischen Bildung unternommenen Bemühungen, Globales Lernen für eine zukunftsfähige und gerechte Entwicklung auf den Weg zu bringen, sind ermutigend, können jedoch angesichts der vor uns liegenden Aufgaben noch längst nicht genügen. Ansätze zu einer Internationalisierung der Bildung, die nur auf die Stärkung der internationalen Wettbewerbsfähigkeit unseres Bildungswesens und des Wirtschaftsstandorts Deutschland verkürzt sind, werden den anstehenden globalen Herausforderungen nicht gerecht.

Die Nicht-Regierungsorganisationen und zivilgesellschaftlichen Initiativen haben sich in besonderer Weise als Schrittmacher für Globales Lernen erwiesen. Die erprobten und bewährten Modelle eines globalen, interkulturellen und entwicklungsbezogenen Lernens gilt es auszubauen und in der Regelpraxis schulischer und außerschulischer Bildung zu verankern.

## **Globales Lernen für eine nachhaltige Entwicklung muss vor allem folgenden Prinzipien gerecht werden:**

- Weltgesellschaftliche Strukturen und Entwicklungsprozesse sind zu vermitteln – nicht die Probleme einer vermeintlich fernen »Dritten Welt«.
- Nachhaltige Entwicklung ist ohne die Gleichberechtigung der Geschlechter nicht zu erreichen.
- Grundlage des Lernens muss die Einsicht in die kulturelle Gebundenheit der eigenen Weltsicht sein. Dies stärkt die Bereitschaft, anderen Anschauungsweisen mit Achtung und Neugier zu begegnen. Die behandelten Themen sollten aus der Sicht verschiedener Interessenlagen beleuchtet und multiperspektivisch erschlossen werden, wobei das Globale Lernen die besondere Aufgabe hat, den Stimmen der Leidtragenden der Globalisierung Gehör zu verschaffen.
- Keine Bildungsmaßnahme darf auf die Erläuterung der Entwicklungszusammenarbeit verkürzt werden. Es geht um eine Abkehr von paternalistischen Hilfedenkmodellen sowie eurozentrischen Sichtweisen. Stets ist die Vielfalt der Beiträge der Partner für den Entwicklungsprozess in den Staaten Afrikas, Asiens, Zentral- und Südamerikas aufzuzeigen. Diese Forderungen wurden bereits auf dem Kölner Bildungskongress formuliert und sind nach wie vor von einer Realisierung weit entfernt.
- Der Begriff »Entwicklungshilfe« ist zu vermeiden. Länder, die ausschließlich oder primär unter dem Blickwinkel der Hilfe betrachtet werden, können in den Augen der Öffentlichkeit keine Partner darstellen, die für uns politisch, wirtschaftlich, ökologisch oder kulturell interessant sind. Zudem suggeriert der Begriff, dass Entwicklung nur im Süden notwendig sei. Der Entwicklungsweg der Industrieländer kann jedoch nicht als Modell dienen, weil er nicht zukunftsfähig ist. Lösungsstrategien müssen von den Industrie- und Entwicklungsländern gemeinsam gesucht und erarbeitet werden.
- Globales Lernen für nachhaltige Entwicklung muss die Verflechtung von globalen und lokalen Entwicklungsfragen deutlich machen und mit anderen pädagogischen Arbeitsfeldern wie der Friedens- und Menschenrechtserziehung, der Umweltbildung, dem interkulturellen Lernen etc. in der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung zusammengeführt werden.



## Wir erwarten...

### 1. die Verbesserung der Bedingungen für das Globale Lernen

- Es ist erforderlich, personelle und finanzielle Ressourcen bereitzustellen, um in allen Bildungsbereichen Globales Lernen zu ermöglichen. Die Inlandsarbeit der Nicht-Regierungsorganisationen ist abzusichern. Hierzu hat VENRO das konkrete Modell einer Stiftung in die Diskussion eingebracht, die weiter zu führen ist.
- Neue Methoden für Globales Lernen sind strukturell zu fördern. Notwendig ist eine Flexibilisierung der schulischen Strukturen und die Unterstützung innovativer Lern- und Schulformen.
- Der Auf- und Ausbau von Schulberatungsstellen für das Globale Lernen ist zu forcieren.
- Der gleichberechtigte Zugang zu modernen Kommunikationstechniken in Süd und Nord muss als eine wichtige Voraussetzung für Globales Lernen gefördert werden. Der Kluft zwischen Nord und Süd darf nicht weiter Vorschub geleistet werden. Im Umgang mit Neuen Medien kommt der Ausbildung einer kritischen Medienkompetenz ein besonderer Stellenwert zu.

### 2. folgende bildungspolitische Maßnahmen

- Die KMK-Empfehlung »Eine Welt/Dritte Welt in Unterricht und Schule« von 1997 soll in Verbindung mit den thematisch verwandten Empfehlungen und Berichten zur Menschenrechtserziehung, zur interkulturellen Erziehung und zur Umweltbildung fortgeschrieben werden. Dabei sind zivilgesellschaftliche Akteure zu beteiligen.
- Die Bundesländer sind aufgefordert, Folgekongresse von »Bildung 21 – Lernen für eine gerechte und zukunftsfähige Entwicklung« in Zusammenarbeit mit Nicht-Regierungsorganisationen zu veranstalten und die Ziele dieser Erklärung umzusetzen.
- Die Bildungsbereiche sollen stärker füreinander geöffnet werden, um Kooperationen im Bereich Schule und außerschulischer Bildung möglich zu machen. Den vielfältigen positiven Erfahrungen von Kampagnen als Orten Globalen Lernens ist im gesamten Bildungssektor Raum zu geben.
- Globales Lernen soll fester Bestandteil der Aus- und Fortbildung von Lehrenden, von Erzieherinnen und Erziehern in allen Bildungsbereichen, insbesondere in Schulen und Hochschulen werden. Die Prüfungsordnungen müssen entsprechend angepasst werden.
- Globales Lernen kann nicht früh genug beginnen. Der Bildungsauftrag einer Erziehung zur Solidarität und zur interkulturellen Verständigung muss verstärkt bereits in Vorschule und Grundschule wahrgenommen werden.

- Die europäische und außereuropäische Zusammenarbeit muss auf allen Ebenen des Bildungswesens gestärkt und ausgebaut werden.
- Die Curricula sollen internationalisiert werden. Globales Lernen als Querschnittsaufgabe lebenslangen Lernens ist in allen Bildungsbereichen durchgängig zu verankern.
- Zur Förderung der internationalen gemeinnützigen Zusammenarbeit soll ein deutsches und europäisches Freiwilligengesetz verabschiedet werden, das Fragen der Aufenthaltsgenehmigung, Sozialversicherung etc. regelt.
- Bildungs- und Forschungsk Kooperationen zwischen Süd und Nord sollen vorangetrieben werden, um auf beiden Seiten das jeweilige Lern- und Innovationspotenzial zu nutzen. Dazu gehört auch, die rechtlichen und sozialen Bedingungen von ausländischen Studierenden deutlich zu verbessern.
- Die Nord-Süd-Zusammenarbeit muss auf allen Ebenen, insbesondere auch zwischen Hochschulen und Kommunen, im Rahmen der Lokalen Agenda 21-Arbeit deutlich intensiviert werden.

### 3. eine Überprüfung der eigenen Arbeit

- Es bedarf der Bereitschaft, eigene Aktivitäten immer wieder selbstkritisch zu hinterfragen, sich nach nachvollziehbaren Kriterien überprüfen zu lassen und Transparenz im Blick auf das eigene Tun zu gewährleisten.
- Zur eigenen Glaubwürdigkeit gehört darüber hinaus zentral die Frage, Geschlechtergerechtigkeit in allen Bildungsanstrengungen zu leben und sie als qualifizierenden Faktor für die Bildungsarbeit zu begreifen.
- Zur Glaubwürdigkeit der eigenen Arbeit gehört, auch den kulturellen Reichtum des Südens darzustellen und die positiven Entwicklungen sichtbar zu machen. Der Süden ist Lernpartner, nicht Lernobjekt Globalen Lernens. Das bedeutet unabdingbar, die Ressourcen ausländischer Studierender, Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, Pädagoginnen und Pädagogen wie auch anderer in Deutschland lebenden Migrantinnen und Migranten einzubeziehen.
- Zur Glaubwürdigkeit im eigenen Handeln gehört selbstverständlich, sich selbst am Leitgedanken der nachhaltigen Entwicklung zu orientieren.
- Jede Bildungsmaßnahme muss von den Interessen und Lebenslagen der Lernenden ausgehen. Alle in der Bildungsarbeit tätigen Akteure sind aufgefordert, insbesondere auch für Jugendliche neue Zugänge für ein entwicklungsbezogenes Lernen zu erschließen.
- Um der »Eine-Welt«-Thematik gerecht zu werden, erfordert Globales Lernen die Überwindung einer thema-

tischen Verengung auf die Nord-Süd-Beziehungen.

- Die zivilgesellschaftlichen Kräfte müssen die politische Lobbyarbeit in Staat und Medien stärken, um die Kohärenz aller gesellschaftlichen Handlungsfelder unter dem umfassenden Leitbild einer gerechten und zukunftsfähigen Entwicklung zu verwirklichen.

*Bonn, 30. September 2000*

## ■ Vom Süden lernen – Bericht des *Team Visit*

Auf Einladung von VENRO besuchte eine internationale Gruppe von Bildungsexpertinnen und -experten (*Team-Visit*) vom 8. bis zum 30. September 2000 entwicklungs- politische Initiativen und Bildungseinrichtungen in Deutschland. Die Rundreise führte sie von Berlin nach Frankfurt/Oder, Leipzig, Weimar, München, Stuttgart, Reutlingen, Bensheim und Hannover. Dort sollten sie Einblicke in die Nord-Süd-Arbeit an deutschen Schulen, Universitäten und Lehrerfortbildungsinstitutionen erhalten und die vielfältigen Aktivitäten developmentspolitischer Nichtregierungsorganisationen in diesem Bereich kennen lernen. Die Bildungsexperten schilderten den Teilnehmern des Kongresses »Bildung 21 – Lernen für eine gerechte und zukunftsfähige Entwicklung« die Eindrücke, die sie auf dieser Reise gesammelt haben.

### Hintergrund

Diese Gruppe setzt sich aus Expertinnen und Experten zusammen, die überwiegend aus Afrika kommen und die alle im Bildungsbereich tätig sind. Wenn man in Deutschland über Globales Lernen spricht, ist es interessant und wichtig, einen Blick von außen auf Ihre Arbeit zu erhalten. Deswegen sind wir heute hier bei Ihnen.

Folgende Mitglieder gehören zu unserer Gruppe:

- *Carol Guy-James Barrat* aus Haiti. Sie ist Pädagogin und auf Montessori-Pädagogik spezialisiert.
- *Eularia Z. Syamujaye* aus Sambia. Sie begann ihre Arbeit als Lehrerin. Danach arbeitete sie als Bildungsreferentin beim *Christian Council* in Sambia. Heute ist sie für eine Nicht-Regierungsorganisation tätig, dem *Institute of Cultural Affairs*.
- *Dr. Sebastian Bakare* aus Simbabwe. Er ist Bischof der Anglikanischen Kirche, vorher war er Dozent für Theologie an der Universität von Harare.
- *Léopold Seck* aus dem Senegal. Er ist Gymnasiallehrer für Deutsch in Ziguinchor.
- *Greg Mewanu* kommt aus Kamerun und studiert in Berlin.

Wir trafen uns am 9. September in Berlin und traten zwei Tage später unsere Reise nach Frankfurt/Oder an. Dort besuchten wir einen Kindergarten, der sich mit einem Umweltprojekt beschäftigt. Wir besichtigten auch das Kindermuseum und eine Schule, die eine Partnerschaft mit einem Gymnasium im Senegal unterhält. Am 12. September stand das Friedrich-Gymnasium auf unserem Programm, wo man sich für die Unterstützung eines Anti-Rassismus-Projekt entschieden hat.

Als wir nach Berlin zurückkamen, besuchten wir die Lenau-Grundschule in Kreuzberg. Dort herrscht eine besondere Situation, da die Hälfte der Schüler ausländischer Herkunft sind. Am 13. September standen der Weltladen in Leipzig sowie das Kinderbüro auf unserer Tagesordnung. Dort saßen wir auch am »Runden Tisch« mit Personen, die im Bereich Pädagogik tätig sind.

Am 14. September statteten wir der Wieland-Grundschule in Weimar und ihrem Schullabor einen Besuch ab. Wir fuhren auch zum ehemaligen Konzentrationslager Buchenwald und zu einem Waisenhaus, wo Kinder und Jugendliche leben, die entweder keine Eltern mehr haben oder deren Eltern sich nicht um die Erziehung ihrer Kinder kümmern können. Wir waren Gäste der *Internationalen Gesellschaft für Jugendkontakte* in Weimar.

Danach reisten wir nach München, wo wir mehrere Schulen und Projekte kennenlernten, wie beispielsweise *AGENDA 21 – Eine Welt, Missio* sowie das Pädagogische Institut der Stadt München, das ein Projekt gegen Rassismus unterhält.

Von dort aus ging es weiter nach Stuttgart, Reutlingen und Tübingen. Wir besuchten *Brot für die Welt*, das *Zentrum für entwicklungsbezogene Bildung (ZEB)* und das *EPIZ (Entwicklungspädagogisches Informationszentrum)*, die Volkshochschule in Reutlingen sowie den *Verein für Friedenspädagogik*.

Dann machten wir in Bensheim Station und waren dort Gast der *Karl-Kübel-Stiftung*. Wir lernten eine Schule kennen, die sich an der Kampagne zum Schuldenerlass der armen Länder beteiligt. Vom 24. bis zum 26. September befanden wir uns in Hannover, wo wir eine Berufsschule und künstlerische Projekte, die im Zusammenhang mit der Expo 2000 entstanden sind, besuchten. Wir verbrachten auch einige Stunden auf der Weltausstellung.

Unseren letzten Aufenthalt hatten wir bei der *Peter-Hesse-Stiftung* in Büttgen, Düsseldorf.

Sie sehen also, dass wir in den vergangenen drei Wochen ein volles Programm zu absolvieren hatten, das sicher anstrengend war – durch diese Reise konnten wir jedoch zahlreiche Erfahrungen sammeln.

### Einführung

Wir haben den Versuch unternommen, Globales Lernen unter dem Aspekt zu betrachten, wie es sich in die Globalisierung einfügen kann. Globalisierung steht in Zusammenhängen. Um in einen Dialog über Globales Lernen

einzutreten, ist es daher wichtig, die Identität des anderen zu respektieren und die jeweils fremden Normen und Werte ernsthaft anzuerkennen. Es geht darum, die kulturellen Bezugspunkte neu zu definieren, Vorurteile abzubauen und zu überwinden.

Wie können wir das erreichen? Wir möchten sechs Wege vorstellen, über die dies nach unserer Einschätzung möglich wäre:

- Themen, die mit Globalisierung zu tun haben, müssen auch für den lokalen Kontext relevant sein.
- Ideen und Impulse aus dem Norden wie dem Süden müssen gleichermaßen akzeptiert, anerkannt, dokumentiert und angewandt werden.
- Der Süden sollte sein eigenes Tempo sowie die Aufgabenstellung für seine Entwicklung selbst bestimmen.
- Der Norden sollte die Globalisierung in keinster Weise dem Süden aufzwingen.
- Im Rahmen der Globalisierung sollte Raum für gegenseitiges Verständnis bleiben.
- Netzwerke sollten entstehen, damit ein Bewusstsein für die Unterschiede zwischen Norden und Süden wachsen kann.

Wir haben festgestellt, dass es Herausforderungen und Chancen gibt, die viel Engagement und Geduld auf beiden Seiten verlangen; beispielsweise besteht eine Tendenz, traditionelle und kulturelle Klischees und Stereotypen zu ignorieren, die jegliche Form des Dialogs ernsthaft behindern. Schließlich folgt daraus, dass Globales Lernen Dreh- und Angelpunkt für die Globalisierung sein sollte.

## Feststellungen

Globales Lernen beschränkt sich bislang meist auf Schulen und andere Institutionen, wo es von einigen motivierten Einzelpersonen getragen wird. Das allgemeine Bildungssystem scheint Globales Lernen als Unterrichtsfach nicht anzuerkennen oder zu fördern. Das ist größtenteils auf die mangelnde staatliche Unterstützung und die Nachlässigkeit seitens des Staates zurückzuführen, seine eigene Politik von 1997 umzusetzen, als die Kultusministerkonferenz erklärte, Globales Lernen müsse in verschiedenen Unterrichtsfächern aufgenommen werden.

Selbst wenn Anstrengungen unternommen werden, Globales Lernen umzusetzen, werden sie oftmals aufgrund der mangelnden offiziellen Unterstützung blockiert. In Thüringen beispielsweise wurde Globales Lernen über den offiziellen Lehrplan in den Ethikunterricht integriert. Die Lehrkräfte werden jedoch bisher für den Unterricht in Globalem Lernen nicht ausgebildet, daher könnten sie dieses Thema in den Klassenzimmern auch nicht

einführen. Globales Lernen in den Schulen sollte nicht nur geplant, sondern auch praktisch in der Praxis Niederschlag finden.

Ausbildung in Globalem Lernen gibt es für Lehrkräfte in geringem Maße: So besuchten wird das Europäische Jugendzentrum (EJYZ) und das Pädagogische Institut der Stadt München; diese Ausbildung ist jedoch nicht offiziell vorgesehen, und die meisten Schulleiter ermöglichen ihren Lehrkräften nicht, an diesen Programmen teilzunehmen.

Bildungsbehörden sollten positive Schritte unternehmen, um sicherzustellen, dass die Lehrkräfte ausgebildet werden, um mit Globalem Lernen als Unterrichtsfach umgehen und effizient in den Schulen unterrichten zu können.

Einige Nicht-Regierungsorganisationen wie die *Welt-Läden*, die *Regionale Arbeitsstelle für Ausländerfragen, Jugendarbeit und Schule (RAA)*, die *Karl-Kübel-Stiftung* und das *EPIZ* in Reutlingen versuchen, die Lehrkräfte, die Globales Lernen unbedingt fördern möchten, zu unterstützen, indem sie ihnen Ressourcen zur Verfügung stellen. Es wurde jedoch noch kein Netzwerk zwischen den Schulen und den Organisationen, die Ausbildungsmöglichkeiten für Globales Lernen anbieten, gegründet – eine Ausnahme ist die von Dr. Gisela Führung geleitete Initiative des Comenius-Instituts.

Die Förderung Globalen Lernens durch Lehrkräfte in den Klassenzimmern wird auch durch die negative Haltung behindert, die Globales Lernen als unnötig darstellt – insbesondere, wenn es das Lernen über den Süden betrifft.

Das von den Medien geschaffene Bild von Krieg, Hunger und bitterer Armut, alte Vorurteile und Mythen wie »Der schwarze Mann kommt« verstärken das negative Bild über den Süden und propagieren die Unwichtigkeit von Globalem Lernen weiter. Die Medien sollten bei der Nord-Süd-Darstellung mehr Verantwortung zeigen: Meist ist nämlich alles im Norden positiv und alles im Süden negativ.

Trotz des Mangels an offizieller Unterstützung und der Trivialisierung des Bedarfs für Globales Lernen durch einige Lehrkräfte und Schulleiter, leisten Wegbereiter auf dem Gebiet des Globalen Lernens nach wie vor die Pionierarbeit für eine künftige Verbesserung der Situation.

Programme mit multi-kulturellem Inhalt setzen schon im frühen Kindesalter ein. Ein gutes Beispiel hierfür ist der Booßen-Kindergarten in Wulkow, der Bestandteil eines nachhaltigen Dorfentwicklungsprojektes ist, das einen interkulturellen Ansatz verfolgt. Toleranz und Akzeptanz werden durch ein Austauschprogramm mit polnischen Kindern aus der Nachbarschaft und durch Besuche eines Lehrers mosambikanischer Herkunft gefördert, die

von der *Regionalen Arbeitsstelle für Ausländerfragen, Jugendarbeit und Schule (RAA)* finanziert werden.

Auch in der Grundschule, in der ein Kind lernt, die Komplexität seiner Umwelt wahrzunehmen, konnten wir uns davon überzeugen, dass im Bereich Globales Lernen Aktivitäten stattfinden. In der Lenau-Schule in Berlin-Kreuzberg, wo 50 Prozent der Schüler Deutsche sind und die andere Hälfte sich aus etwa 20 verschiedenen Nationalitäten zusammensetzt, wird ein integratives Kulturverständnis gefördert.

Ist daraus zu folgern, dass Deutschland einen integrativen Ansatz für Globale Erziehung übernimmt? Oder sind es einfach sozio-ökonomische Gründe, warum Kinder im selben Viertel wohnen und sich daher in dieser Schule treffen? Vielleicht sollten wir das als Globales Lernen betrachten, was aus der Situation heraus entstanden ist.

Gezielte Anstrengungen werden unternommen, um Kinder für die kulturellen Aspekte der Globalisierung zu sensibilisieren. In der Wieland-Grundschule in Weimar wird dieser Ansatz offiziell und inoffiziell umgesetzt. Diese Anstrengungen sind jedoch weitgehend auf die Initiative und das Engagement einiger weniger Personen und nicht auf staatliche Unterstützung zurückzuführen. Was aber bei solch einer Initiative notwendig ist, sind personelle und finanzielle Unterstützungsangebote seitens des Staates.

In der Sekundarstufe beschäftigen sich die Jugendlichen, die sich mit den Themen der Globalisierung identifizieren können, mit globalen Aktivitäten wie beispielsweise im Fall der Schüler der Ulrich-von-Hutten-Gesamtschule in Frankfurt/Oder. Durch eine bestehende Partnerschaft mit dem Djignabo-Gymnasium im Senegal können die Schüler in einen Informationsaustausch über das Alltagsleben der jeweils anderen Kultur treten. Durch Besuche im Partnerland entdecken sie, dass sie trotz der unterschiedlichen Umgebung in ihrer eigenen Welt ähnliche Probleme, Sorgen und Hoffnungen haben. Diese Hoffnungen treiben auch die Schüler des Friedrich-Gymnasiums in Frankfurt/Oder an, sich gegen Rassismus zu engagieren, obwohl ihre Aktivitäten isoliert stattzufinden scheinen.

In der Geschwister-Scholl-Schule in Bensheim sind die Schüler für aktuelle globale Themen sensibilisiert – wie beispielsweise den Schuldenerlass für die Länder im Süden. Globale Entwicklungsthemen sind ein Teil des offiziellen Lehrplans, einige Schüler verfolgen ihre Anliegen weiter, zum Beispiel mit Petitionen. Diese Aktivitäten finden tatkräftige Unterstützung seitens eines Lehrers, der hierfür allerdings seine Freizeit zur Verfügung stellt.

Es erfolgen auch andere Anstrengungen – wie die *Kampagne für Saubere Kleidung* – um die Öffentlichkeit an globalen Themen zu beteiligen. Obgleich diese Kam-

pagne gutgemeint ist, wirkt sie sich dennoch negativ auf den Süden aus, indem die Geschäftstätigkeit der dortigen Hersteller gemindert wird. Nicht-Regierungsorganisationen und *die Welt-Läden* engagieren sich für die Förderung eines fairen Handels. Aber wie fair ist diese Art des Handelns wirklich? Gesetzt den Fall ein Bauer erhält 60 Pfennig für das Kilogramm Kaffee und der Kaffee auf dem europäischen Markt wird für 12,00 DM pro Kilogramm verkauft. Wenn wir nun alle mit dem Transport des Kaffees nach Europa zusammenhängenden Kosten für Transport, Versicherungen etc. addieren, ergäbe das eine Summe von etwa 3,00 DM je Kilogramm. So beläuft sich der Gewinn in Europa immer noch auf 9,00 DM pro Kilogramm. Fairer Handel repräsentiert 0,0002 Prozent des gesamten Handelsvolumens. Ist das bedeutend? Ist das gerecht?

Bildung für Globales Lernen sollte möglichst weit verbreitet werden, so dass jeder einzelne Erdenbürger für sich selbst entscheiden kann und seine Entscheidungen aufgrund objektiver Informationen treffen kann.

Die Werte und Prinzipien der Globalisierung sollten in die Ausbildung der Lehrkräfte integriert werden, um diese zu sensibilisieren, so dass sie Globales Lernen nicht als Selbstverständlichkeit ansehen. Lehrkräfte sollten über Netzwerke und internationale Konferenzen mit globalen Themen konfrontiert werden.

Didaktisches Unterrichtsmaterial zum Thema Globales Lernen sollte in Zusammenarbeit mit den Partnern im Süden erarbeitet, anstatt von Deutschen mit einer deutschen Perspektive oder von Menschen aus dem Süden, die im Norden leben, entwickelt zu werden. Es ist erforderlich, dass Elemente, die direkt aus dem Süden kommen, verglichen werden, damit der aktuellen Situation im Süden Rechnung getragen wird, anstatt mit vorbereitetem und angepaßtem Unterrichtsmaterial aufzuwarten. Der erste Schritt wird in der Anerkennung bestehender Modelle des Südens bestehen.

## Empfehlungen

Da Globales Lernen die Gesellschaft in ihrer Gesamtheit betrifft, empfehlen wir,

- dass es für alle Fächer in den Lehrplan aufgenommen wird.
- dass die Medien bei der Darstellung von Bildern des Nordens und des Südens mehr Verantwortung übernehmen.
- dass Netzwerke gegründet werden, um im Norden und im Süden ein Bewusstsein für das kulturelle, soziale, wirtschaftliche und politische Ungleichgewicht zu schaffen, da ohne eine Vernetzung keine Globalisierung stattfinden kann.

- dass Werte und Prinzipien der Globalisierung Bestandteil der Lehrerbildung werden, um die Lehrkräfte diesbezüglich in hohem Maße zu sensibilisieren.
- dass Lehrer/-innen) und Studierende in den Ausbildungsstätten für Lehrkräfte für globale Themen sensibilisiert werden.

Zusammenfassend sind wir schlicht der Meinung, dass durch den wirtschaftlichen Fortschritt, der ohne Bezug zum Menschen stattfindet, die Disparitäten und die menschliche Misere zunehmen. In diesem Fall kommt der Nutzen nur einer Minderheit zugute.

Wir sind fest davon überzeugt, dass der Norden vom Süden etwas lernen muss, beispielsweise fundamentale menschliche Qualitäten, die für die Familie und das Leben in der Gemeinschaft förderlich sind.

Das Denken, das in den Köpfen einiger Menschen im Norden vorherrscht, dass sie die Schrittmacher des Globalisierungsprozesses sind, sollte überwunden werden.

Aufgrund der bisherigen Erfahrungen könnte der Süden die Globalisierung sonst als eine neue Form des Kolonialismus betrachten. Es liegt uns daran, die Anwesenden dieser äußerst wichtigen Zusammenkunft daran zu erinnern, dass die meisten Volkswirtschaften im Süden durch die starken Seilschaften der Finanzriesen im Namen des Internationalen Währungsfonds und der Weltbank stranguliert worden sind.

Was bedeutet Globalisierung dann? Ist sie nicht mit der Geschichte von Pferd und Reiter zu vergleichen, wobei der Süden sich an einem schnell rennenden Pferd festhält – in einem Prozess, bei dem der Süden gelegentlich den Halt verliert? Wie lautet also die Lösung? Festgefahrene Einstellungen sind nicht so leicht auszumerzen.

Wir möchten Sie als engagierte Bürger dieses schönen Landes eindringlich bitten, darauf zu achten, dass geeignete Fortsetzungsmaßnahmen ergriffen werden, die gewährleisten können, dass die von diesem Kongress benannten Ziele auch tatsächlich verwirklicht werden.

*Bonn, 30. September 2000*

■ *Dr. Gisela Führung, Fachstelle für entwicklungsbezogene Pädagogik des Comenius-Instituts, Berlin:*

**Zur Nachahmung empfohlen – Erfahrungen mit dem *Team Visit***

*Dr. Gisela Führung von der Fachstelle für entwicklungsbezogene Pädagogik des Comenius-Instituts in Berlin wurde von VENRO beauftragt, eine Besuchsreise von Bildungsexpertinnen und -experten aus den Ländern des Südens im Vorfeld des Kongresses vorzubereiten und durchzuführen. Wir dokumentieren eine rückblickende Bewertung der Reise durch Gisela Führung.*

Der Abschlusserklärung des Kongresses ist der Bericht und die Empfehlungen einer Gruppe von BildungsexpertInnen aus Ländern des Südens beigelegt, die für drei Wochen die Bundesrepublik Deutschland bereist haben, um verschiedene Projekte des Globalen Lernens kennenzulernen und uns aus ihrer Sicht einen Spiegel vorzuhalten. Es sollte also eine Art Bilanz globaler Aspekte innerhalb der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung in Deutschland aufgezeigt und als Bericht (und eventuelle gleichzeitige Prozessbeobachtung) in den Kongressverlauf integriert werden. Dabei sollte es um beispielhafte Projekte, aber auch den normalen Alltag von (außer-)schulischer Bildungsarbeit und allgemeine bildungspolitische Diskussionen gehen.

### **Terms of Reference**

Der *Team Visit* sollte folgenden Fragen nachgehen:

- Finden Sie Ihre Alltagsrealität in der deutschen Bildungsszene wieder?
- Welche Bilder über den Süden werden vermittelt?
- Werden nur Informationen angesprochen oder auch Handlungsperspektiven?
- Wie wird Multikulturalität diskutiert?
- Leistet die deutsche Bildungsarbeit einen Beitrag gegen rassistische Tendenzen?
- Inwieweit wird Empathie und Solidaritätsdenken gefördert?
- Wie definieren Sie Globales Lernen?
- Welche Bereiche/Fragestellungen haben Sie auf Ihrer Rundreise kennen gelernt – welche fehlten?
- Wie könnte grundsätzlich der internationale pädagogische Diskurs als gegenseitiges Lernen weitergeführt werden?

und folgende Funktionen erfüllen:

- Eindrücke ihrer Rundreise geben aus dem jeweiligen landesspezifischen Kontext

- Einbringen von Südperspektiven in unsere Debatte über Globales Lernen (Spiegel vorhalten)
- Achten auf eurozentristische Verengung der Debatte
- Kongressbeobachtung

Der Gedanke zu diesem Projekt entstand aus Erfahrungen im ostdeutschen entwicklungspolitischen Netzwerk INKOTA, wo es seit mehreren Jahren im Projekt »Vom Süden Lernen« eine Kooperation mit ExpertInnen vor allem des Südlichen Afrika zu Menschenrechts-, Gender- und Anti-Rassismusfragen gibt (vgl. mein Interview mit der Initiatorin Dorothea Giesche in ZEP, Nr. 3/2000, S. 29–33). Immer wieder werden Experten aus dem Norden zur Begutachtung von Projekten und Spezialfragen im Süden eingesetzt, aber nur selten gilt dies auch in umgekehrter Richtung. Die Form des *Team Visit* auch für die globalen Aspekte der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung in der BRD anzuwenden, entstand also aus der Hoffnung, dass der externe Blick auf unsere Bildungslandschaft uns hilft, Errungenschaften und Defizite zum Globalen Lernen auf den verschiedenen Bildungsebenen zu benennen und daraus Konsequenzen zu ziehen sowie Grundfragen der Nord-Süd-Beziehungen aufzuwerfen. Angesichts fortdauernder weltweiter Dominanz- und Machtverhältnisse, die die Länder des Südens permanent weiter benachteiligen oder den »Kampf der Kulturen« fundamentalistisch festschreiben, war es uns ein Anliegen, hier ein Zeichen des Bemühens um gleichwertigen interkulturellen Dialog zu setzen. »... In dieser Situation gewinnt der Dialog zwischen Menschen verschiedener Kulturen und insbesondere zwischen Nord und Süd zentrale Bedeutung« (aus dem Prospekt »Dialog und Macht« zu einem Symposium des Hauses der Kulturen der Welt, Berlin November 2000). Es heißt hier aber weiter – und dieser Gefahr muss man sich gleichzeitig bewusst sein: »Dabei entsteht wie im Falle der Steuerung des globalen Wirtschaftsprozesses durch Großbetriebe und Finanzinstitutionen aus dem Norden die Gefahr, dass auch der Dialog zwischen Menschen verschiedener Kulturen im Sinne eines Machterhalts dominanter Positionen funktionalisiert wird« oder werden kann. Es war also in verschiedener Hinsicht ein gewagtes Unternehmen, dem die Vorbereitungsgruppe des Kongresses seine Zustimmung und Unterstützung gab.

Die ersten Reaktionen waren auch dementsprechend: In Deutschland gab es Bedenken, dass wir dabei – von

Unbefugten? – kritisiert werden könnten; in Sambia glaubte die angesprochene Expertin, Eularia Syamujaye, zunächst an einen Scherz: »Wo haben wir denn so etwas je gehört: Experten aus dem Süden?!« Und bei der Visabeantragung stolperte man in der Deutschen Botschaft in Lusaka ebenfalls über diese Idee und benötigte noch eine weitere ausdrückliche Einladung mit Garantie der Übernahme aller Kosten. Andere fragten sich, warum gerade sie ausgewählt seien und freuten sich über die darin ausgedrückte Anerkennung.

Die Auswahl war durch einen kleinen Beirat im Februar 2000 erfolgt, nachdem alle VENRO-Mitgliedsorganisationen aufgefordert worden waren, KandidatInnen für den *Team Visit* mit ihren Spezifika zu benennen. Aus den Meldungen wurden dann die Gäste nach verschiedenen Kriterien ausgewählt (eigene pädagogische Tätigkeit in verschiedenen Bildungsfeldern, Kenntnis der deutschen Bildungslandschaft, Zusammensetzung des Teams nach Geschlecht, Alter, Herkunft usw.); allerdings konnte durch die Absage einer philippinischen Schulleiterin eine Ausgewogenheit der Kontinente nicht mehr sichergestellt werden. Dass vier von fünf Gästen schließlich aus dem afrikanischen Kontinent kamen, war ursprünglich nicht beabsichtigt und wurde auch von verschiedener Seite kritisiert, dann aber – bei der gegebenen heteroge-

nen Zusammensetzung – wegen des in Europa einseitigen Afrikabilds durchaus auch für sinnvoll und hilfreich gehalten. Eine gemeinsame Sprache (hier Englisch) sollte die Kommunikation untereinander erleichtern. Zwei der TeilnehmerInnen sprachen fließend Deutsch. Übersetzung wie organisatorische Begleitung lagen in Händen eines Kameruner Studenten aus Berlin.

Das Programm für die drei Wochen wurde nach Kriterien zusammengestellt, die sowohl die verschiedenen Regionen Deutschlands in Ost und West berühren, die Vielfalt der schulischen und außerschulischen Bildungsebenen und -träger verdeutlichen, als auch unterschiedliche Arbeitsformen und inhaltliche Bereiche ansprechen sollte, wie fairen Handel, Kampagnen, Schulpartnerschaften, Kulturbegegnung, Lokale Agenda sowie Antirassismusbearbeitung. Letzteres interessierte die ausländischen Gäste aufgrund aktueller Vorkommnisse und entsprechender internationaler Presse besonders; auch andere Interessen auf Gastgeber- und Gastseite galt es zu berücksichtigen. Daraus ergab sich ein überaus volles Programm, das von den Gastgebern vor Ort im einzelnen gestaltet und mit den Besuchern abgestimmt wurde. Die wenige vorgesehene »freie« Zeit wurde dadurch immer weiter dezimiert und die Arbeitsbelastung insgesamt sehr hoch.

## Reiseprogramm

Datum	Orte	Themen/Besuche
08.–10.09.	Berlin	Ankunft, Begrüßung, Klausurtagung Besichtigung eines integrierten kirchlichen Gemeinde- und Kulturzentrums mit Asylberatung Diskussion mit Berliner und Brandenburger MultiplikatorInnen
11./12.09.	Frankfurt/Oder  Wulkow	RAA, MIKADO: Weltladen, Kindermuseum Senegal-Fest Ulrich-von-Hutten-UNESCO-Gesamtschule Antirassismusprojekt eines Gymnasiums nachhaltige Dorfentwicklung/EXPO-Projekt, Kindergarten
12.09.	Berlin	Theaterveranstaltung mit einer 4.Klasse in Kreuzberg
13.09.	Leipzig	Weltladen Lokale Agenda: AG Entwicklungspolitik, Kinderbüro Ausstellung »Entwicklungsland Deutschland«
13.–17.09.	Weimar Buchenwald	Grundschule – Lernwerkstatt/Arbeitskreis Besuch in einem Kinderheim/Waisenhaus Besuch des ehemaligen Konzentrationslager
17.–20.09.	München	Schul-Partnerschaft, Lehrerfortbildung Anti-Rassismus ( <i>peer-group-training</i> ) Lokale Agenda – Städtepartnerschaft Missio



## Reiseprogramm

20.–22.09.	Stuttgart	Abteilung Öffentlichkeitsarbeit bei ›Brot für die Welt‹ Regionale Bildungsarbeit/ZEB ABP: entwicklungsbezogene Bildung in der BRD
21.09.	Reutlingen	Entwicklungspolitisches Informationszentrum/EPIZ Diskussion mit einem der Sprecher der VENRO-AG Bildung
	Tübingen	Friedenspädagogik/Neue Medien
22.09.	Reutlingen	Erwachsenenbildung in der VHS und Empfang beim Bürgermeister
22.–24.09	Frankfurt/Main	
23.09.	Bensheim	Kübel-Stiftung: Bildungsarbeit einer NGO Verschuldungsprojekt der Geschwister-Scholl-Schule
24.–26.09	Hannover	Berufsbildende EXPO-Schule BBS 3; EXPO Wandmalerei (Jugendprojekt) Universität (AG interkulturelle Bildung u. Entwicklungspädagogik)
26.–28.09.	Büttgen bei Düsseldorf	Peter Hesse Stiftung für Eine Welt Verfassen des Abschlussberichts
28.–30.09.	Bonn	Kongress: Teilnahme, Bericht u. Diskussion
30.9./1.10.		Abflug

Sicher gibt es zu dieser regionalen und inhaltlichen Gestaltung viele andere mögliche Varianten, die bei einer potenziellen Wiederholung abgeklärt werden müssten. Beispielsweise könnte vermieden werden, ein zu festes Programm vorzusetzen. Als Alternative wäre denkbar, dass die Beteiligten bereits vor dem ersten Treffen in der BRD Gelegenheit haben, sich untereinander mit ihren spezifischen Interessen kennen zu lernen, falls es die Kommunikationsstrukturen erlauben. Da dies in unserem Fall nicht möglich war, wurde dem Kennenlernen und der ersten inhaltlichen Annäherung das erste Wochenende gewidmet, aber oft wurde dann unterwegs von beiden Seiten der Gesprächspartner der Wunsch nach mehr organisatorischer Gestaltungsfreiheit und Flexibilität geäußert. »Einige Zufallsbesuche wären sinnvoll gewesen.«

Eine weitere mögliche Alternative wäre das stärkere Verankertsein an einem Ort, um dort nicht nur Globales Lernen in seinen verschiedenen Facetten kennenzulernen, sondern tiefer in die gesellschaftlichen und bildungspolitischen Details einzutauchen. In unserem Fall brachten alle Gäste – das war eine Vorbedingung – mehr oder weniger detaillierte Kenntnisse der Bildungssituation unseres Landes mit. Und die Vor-Ort-Betreuung würde eine äußerst starke Belastung für die Gastgeber darstellen. Dieses Risiko wollte ich aus guter Kenntnis der Verhältnisse an den einzelnen Orten nicht eingehen. Auch bei dem durchgeführten Programm war die Belastung schon stellenweise extrem, wofür ich den Gastgebern und

ProgrammgestalterInnen an dieser Stelle noch einmal ausdrücklich danken möchte. Es galt die Waage zu halten zwischen einer solchen Anforderung und dem Umstand, nicht jeden Tag Ort und Unterkunft wechseln zu müssen.

Was ich bei einem nächsten Male noch stärker beachten würde, wäre, die aus dem eigenen Kontext heraus mitgebrachten Interessen der Gäste im Programm zu berücksichtigen. Dies ist für alle Beteiligten ein enormer Gewinn. So wurde beispielsweise die Montessori-Pädagogik, nach der Carol Guy-Barrat in Kindergärten und Erzieherausbildung in Haiti arbeitet, in Berlin angesprochen und in der Leipziger Gesprächsrunde thematisiert und mit entsprechenden hiesigen Ansätzen verglichen; oder die Probleme von christlichen Sekundarschulen in Simbabwe kamen durch den Fragenkatalog von Bischof Dr. Bakare zu Wort; Möglichkeiten der Solarenergieerzeugung für die Schulen seiner Diözese wurden am Rande erörtert. In der Regel aber ließen sich die Gäste voll auf die Vorstellungen, Fragen und Kommentare ihrer Gastgeber ein, ohne jedoch deren Erwartungen unbedingt inhaltlich zu entsprechen. Vielmehr wurde immer wieder das Querdenken, das Infrage-Stellen, das Anders-Denken der Gäste ein »Stein des Anstoßes«, ein Anlass des Bedenkens bisheriger Selbstverständlichkeiten. Dies wurde in allen Rückmeldungen als nachhaltige »Bereicherung«, »Gewinn für alle« u.ä. bewertet, so dass die Wirkung des *Team Visit* mit dem Besuch nicht als beendet bezeichnet werden kann.

## Rückmeldungen der Mitglieder des *Team Visit*

»Ich muss zugeben – ich war zu Beginn der Reise etwas nervös und zurückhaltend wegen der vielen Neonazi-Geschichten in der Auslandspresse. Diese schlimmen Geschichten waren in meinem Kopf. Auch vermutete ich, dass die ganze Reise nur dem Zweck dienen sollte, zu zeigen, wie ›offen‹ Deutschland sei, da sogar Menschen aus ›weniger entwickelten Ländern‹ eingeladen waren, um das deutsche System zu beurteilen. Ich weiß, dass ich den Begriff ›Süden‹ gebrauchen sollte, aber mein Kopf macht diese geographische Verbindung nicht mit. Ich wehre mich noch gegen künstliche Grenzen, gegen die Umsiedlung von Menschen sowie gegen die Umbenennung von Völkern durch die Kolonialmächte. Sie sehen, auch ich habe – wie alle Menschen überall – schwer abbaubare Vorurteile.

Jedoch habe ich bei diesem *Team Visit* die für mich wertvolle Lernerfahrung gemacht, dass meine Meinung aufbauen sollte auf direkten Informationen und auf der Betrachtung aus der Sicht der anderen Menschen. Warum denkt er oder sie so? Warum denke ich so? Auf der Basis kultureller Bezüge: Was ist DIE Wahrheit, bzw. UNSERE Wahrheit? Und wie können wir diese Wahrheit leben – für eine gerechte und friedvolle Zukunft? Ich war glücklich, sehr engagierte Menschen kennen gelernt zu haben – einige der Pioniere globaler Bildung, welche die Grundlage geschaffen haben für die Einheit in der Vielfalt. Ich hoffe, unser Team konnte in diesem Zusammenhang auch einen positiven Beitrag leisten. Insgesamt war dies eine sehr wertvolle Initiative«

*(Carol Guy-James Barrat).*

»Es war sehr erfrischend, all die Versuche zu erleben, die ihr macht, um eure Leute für eine glückliche Landung im globalen Dorf vorzubereiten! Es war nett, eine Handvoll Leute zu treffen, die sich für die menschlichen Angelegenheiten der Globalisierung engagieren.«

*(Bischof Dr. Sebastian Bakare)*

»Diese drei Wochen, die ich soeben in Deutschland erlebt habe, waren für mich eine reiche Quelle an Erfahrungen – nicht nur weil Reisen allgemein bildet, sondern auch durch das reichhaltige Programm, das uns vorgeschlagen worden war. Man spürte das Bemühen, uns – unter möglichst optimalen Bedingungen – eine maximale Auswahl an Projekten zu bieten. Ich möchte mich ausdrücklich auf diesem Wege noch einmal bei allen Organisatoren, Gastgebern und Gesprächspartnern bedanken.«

*(Léopold Seck).*

»Es ist schwer auszudrücken, wieviel wir durch den Besuch gelernt haben aber ich verstehe Dinge jetzt anders.«

*(Eularia Syamujaye)*

»Entwicklungspolitische Bildungsarbeit ist immer besonders gewinnbringend, wenn sie an die Alltagserfahrungen und Praktiken von Lehrenden und Lernenden anknüpfen kann. Dieser Eindruck hat sich bei mir bei der dreiwöchigen Begleitung des *Team Visit* gefestigt.«

*(Greg Mewanu, Berlin).*

## Rückmeldungen der gastgebenden Organisationen und Einrichtungen

»Für die Besucher gab es eine Überflutung mit Informationen und oberflächlichem Austausch aus Zeitnot: Wäre nicht weniger mehr? Viele Fragen, die in die Tiefe gegangen wären, blieben offen. Danke aber dafür, dass wir doch unseren Horizont erweitert bekamen; danke für die Möglichkeit, andere Menschen kennenzulernen; danke an die Besucher für ihr Interesse an unserer Arbeit.«

*(Frankfurt/Oder)*

»Was ist Globales Lernen? Eularia Syamujaye griff in diesem Zusammenhang den Begriff Fremdheit auf. In Sambia ist ein Ausländer jemand, der nichts kennt, nichts weiss, hilflos ist in einem fremden Land und deshalb Hilfe braucht. Unter dem Einfluss dieses Denkens wächst ein Kind in Sambia heran. Aufeinander-Zugehen ist wichtiger als die Abgrenzung. ›Die erste Begegnung mit Ausländern ist bei vielen Deutschen möglicherweise nicht derart diplomatisch und positiv verlaufen,‹ so vermutet sie. Dabei kamen wir zurück auf das Ich, das ›Wer bin ich?‹ und die Frage, ob es Identifikationsprobleme seien, die eine Mehrheit der Deutschen dazu bringen, sich eher abzuschotten, als sich offen auf Fremde und Fremdes einzulassen.

Greg Mewanu hinterfragte die Vermittlung von Kenntnissen über die ›Dritte Welt‹ und die Ursachen der Unterentwicklung. Die Darstellung hänge zu sehr vom Wissen und Engagement einzelner LehrerInnen ab, obwohl sie doch von enormer Tragweite sei für ein Gesamtverständnis der globalen Situation. ›Armut wird bei uns in der BRD immer als individuell verschuldet betrachtet,‹ unterstrich ein Teilnehmer.

Außerdem ging es noch um das Thema ›Hilfe‹: ›Wir wollen kein Geld von Euch, sondern nur faire Preise für unsere Produkte!‹ Dieser Satz provozierte und liess noch manch Nachdenklichkeit auch nach Ende des Gesprächs zurück. Obwohl also die Themen teilweise nur kurz angesprochen wurden, war die Resonanz enorm positiv und die

Motivation für eine engagierte Weiterarbeit war neu entfacht.« (*Leipzig*)

»Für mich und auch für die Gäste war erfreulich, mit welcher Herzlichkeit und Selbstverständlichkeit sie von den Kindern aufgenommen worden sind. Bischof Bakare sagte später: »Die Hautfarbe spielt keine Rolle in der Wiewaldschule.« Auch das KZ Buchenwald hat die Gäste sehr beeindruckt und viele Zusammenhänge deutlich gemacht. Insgesamt war diese Begegnung für alle Beteiligten ein Gewinn.« (*Weimar*)

»Die vielen bereichernden, fröhlichen Kontakte, die Warmherzigkeit, Offenheit und die große gegenseitige Akzeptanz sowie die Kompetenz, mit der unsere Gäste uns Fragen gestellt haben, haben mich sehr beeindruckt.

Was für mich wichtig war, war ihr Interesse an meinen Zugängen zu Jugendlichen, die Süd-Perspektive auf mein entwicklungspolitisches Engagement sowie unsere unterschiedliche Wahrnehmung der Welt. Es war also eine sehr wertvolle Begegnung im gegenseitigen Austausch im ganz alltäglichen Miteinander.« (*München*)

»Ich würde mir mehr solche Nord-Süd-Ost-Austausche wünschen. Wir reden immer so viel über den »Nächsten« im Süden, besonders in der Bildungsarbeit. Aber wir haben selbst so wenig Dialog, auch wenn wir Projektarbeit betreiben. Dialog zwischen Pädagogen könnte vielleicht entschieden mehr erreichen, als all das gedruckte Papier, das wir Lehrern in die Hand geben. Danke, dass es möglich war, dies zu realisieren« (*Bensheim*)

## ■ Zusammenfassung der Statements im Rahmen der Abschlussdiskussion des Kongresses »Bildung 21 – Lernen für eine gerechte und zukunftsfähige Entwicklung«

*Frau Barbara Staib, Senatsverwaltung für Wirtschaft und Technologie des Landes Berlin:*

»Für mich sind die beeindruckendsten Beiträge mit von unseren ausländischen Gästen hier gekommen, die uns an etwas erinnert haben, was wir in meinen Augen leider sehr oft vergessen. Wir machen uns immer wieder viele Gedanken darüber, ob wir die Begriffe alle politisch korrekt anwenden, ob wir die richtigen Worte wählen, ob unsere Sprache wunderbar ist, ob wir uns untereinander genug ausdifferenzieren – wir beschäftigen uns sehr viel mit dem Kopf. Ich werde von ausländischen Gästen und Freunden sehr oft gefragt: »Sag mal, warum seid Ihr eigentlich so viel mit Eurem Kopf beschäftigt und so wenig mit Eurem Herzen, warum seid Ihr eigentlich so wenig in der Lage, auch darauf zu hören?« Ich möchte an dieser Stelle etwas sagen, was vielleicht ganz altmodisch klingt, mir aber wichtig erscheint: Wir sollten uns diese Frage immer wieder selbst stellen und auch den Mut haben, dem in der Frage versteckten Ratschlag wenigstens manchmal zu folgen und nicht nur auf unserem Kopf zu hören. Ich glaube, die Authentizität dessen, was wir tun, die Glaubwürdigkeit unserer Politik und unserer entwicklungspolitischen Bildungsarbeit, so wie sie sich anderen Menschen darstellt, wäre dann vielleicht weitaus besser, stärker und überzeugender. (...) Wir sollten auch gemeinsam vereinbaren, das Durchschnittsalter des nächsten Kongress zu halbieren. Das ist mehr als einfach nur eine flapsige Bemerkung und ich weiß, dass ich damit auch an dem Ast säge, auf dem ich selber sitze. Aber es ist wichtig, dass wir als entwicklungspolitische Bildungsträger, Aktivisten oder politische Beförderer eines solchen Feldes dialogfähig bleiben. Wir reden hier *über* zukünftige Generationen, über junge Menschen, aber wir sollten wieder stärker *mit* ihnen reden! (...)

Die entwicklungspolitische Bildungsarbeit sollte von den Ländern vor allen Dingen als ein innenpolitischer Beitrag zur Demokratiestärkung verstanden werden. Es wäre ein Fehler, davon auszugehen, dass Entwicklungspolitik – dies ist in vielen Beiträgen auch gesagt worden – nur etwas damit zu tun hat, dass wir uns mit Problemen in anderen Ländern oder mit Problemen im interkulturellen Bereich beschäftigen. Die entwicklungspolitische Bildungsarbeit – und das hat der Kongress mit seinen Forderungen unterstrichen – muss größere Anerkennung als ein wichtiger innenpolitischer Beitrag erhalten, der den Aufbau unserer eigenen Gesellschaft unterstützt. Die

Entwicklungspolitik muss den Nischenplatz verlassen, der ihr häufig noch zugewiesen wird und sie muss eine gesamtgesellschaftliche Akzeptanz bekommen. Wenn die Forderungen der Abschlusserklärung dieses Kongresses die Länder darin unterstützen, in dieser Richtung einen politischen Beitrag zu leisten, dann haben wir ein gutes Ergebnis erzielt. Wir müssen raus aus dem traditionellen Ressortdenken, müssen uns stärker einmischen, deutlich machen, dass Entwicklungspolitik mehr ist als die Beschäftigung mit dem Süden oder mit dem Osten, mehr ist als die Beschäftigung mit Problemen auf dieser Welt. Entwicklungspolitik ist ein Beitrag zur Ausgestaltung unserer eigenen Gesellschaft im Sinne einer demokratischen Zivilgesellschaft, im Sinne der Lösung eigener gesellschaftlicher (Entwicklungs-)Probleme. In diesem Sinne hoffe ich, dass die Länder auch zukünftig gemeinsam mit der Zivilgesellschaft und mit dem Bund zusammenwirken können. (...) Natürlich sehe ich in dieser Zusammenarbeit schon jetzt sehr viele Erfolge, über die ich mich auch freue und die auch dringend notwendig sind! Ich möchte, dass das gewachsene und bestehende Band zwischen den Bundesländern und den Bundesinstitutionen – an aller erster Stelle das BMZ – ein Band bleibt, das auch in der Zukunft seine Tragfähigkeit unter Beweis stellt. Dies ist für mich ein sehr wichtiger Punkt. (...) Aufgabe für die Länder ist es auch, ihre Bemühungen zu verstärken, die Aktivitäten im nichtstaatlichen Bereich zu unterstützen. Das ist in aller erster Linie sicherlich eine Frage der Finanzen, die sehen nicht überall glücklich aus. Aber ich glaube, Förderung dieser Aktivitäten ist noch ein Stück mehr als Finanzen. Hier spreche ich die Dialogfähigkeit an, die gerade zwischen staatlichen Institutionen und Zivilgesellschaft eine wichtige Rolle spielt. Hier hat sich viel Positives entwickelt. Beide Seiten sind aufeinander zugegangen, es gibt diese Dialoge, es sind vielleicht auch Vorurteile abgebaut worden. Aber aus meiner Betrachtung ist noch sehr viel in dieser Richtung zu tun und ich sage dies bewusst besonders in Richtung staatlicher Stellen. Wir müssen unsere Dialogfähigkeit meines Erachtens weiter erhöhen.«

*Herr Ministerialdirigent Klaus Karpen, Schulausschussvorsitzender der Kultusministerkonferenz:*

»Bezogen auf meine Vorrednerin möchte ich nur kurz sagen, dass ich froh bin, dass wir Köpfe haben, lassen Sie uns die ruhig gebrauchen, wir haben sie in diesen Zeiten

sehr nötig. Aber ohne Herz geht es natürlich auch nicht. (...) Die Kultusministerkonferenz ist die Gemeinschaft der Länder und auf Einstimmigkeit angewiesen, dadurch kommt sie immer wieder in die Notwendigkeit von Kompromisslösungen. Aber daneben können die Länder natürlich auch einzeln handeln. Das muss auch dem VENRO klar sein. Er muss sich ebenso an die Kultusministerkonferenz wenden als auch an die Länder je einzeln. (...) Dieser Kongress ist für mich erquicklich nüchtern und mit Augenmaß zu Werke gegangen. Und dadurch ist die Zusammenarbeit zwischen staatlichen und nicht-staatlichen Einrichtungen, die die Entwicklungspolitik tragen, erleichtert worden. Machen wir uns doch bitte nichts vor – es gab auch andere Zeiten, Zeiten gegenseitiger Vorbehalte, gegenseitiger Ressentiments. Das fing an beim Kampf um das Geld und hörte auf bei ideologischen Streitpunkten. (...)

Ich habe hier zwei Tage verbracht und mich ausgesprochen ermutigt gefühlt nun in die Umsetzungsebene zu gehen. Wir werden also, jedenfalls in dem Land aus dem ich komme – in Schleswig-Holstein –, aber sicher auch in anderen Ländern, Follow-up-Kongresse auf Landesebene vorbereiten und durchführen. Follow-ups, in denen man – durchaus übrigens auf der Basis der Kongress-Resolution – überlegt, was konkret auf Landesebene getan werden kann. Ich werde auch versuchen, mit dem Präsidenten der Kultusministerkonferenz zu erörtern, welche Konsequenzen die Kultusministerkonferenz aus der Resolution ziehen kann und sollte. Ich persönlich halte die Überarbeitung der Empfehlung der Kultusministerkonferenz zu »Eine Welt/›Dritte Welt« in Unterricht und Schule« für notwendig und will hoffen, dass ich mich mit dieser Überzeugung durchsetzen kann. (...) Eine kritische Bemerkung zur Abschlusserklärung: Es müssen natürlich die Curricula überarbeitet werden, nicht die Lehrpläne. Wir müssen zur Kenntnis nehmen, dass die Schulen inzwischen viel selbständiger geworden sind als dies noch vor 10 Jahren der Fall war; und zwar in allen Ländern. Die Curricula sind das eine, aber nicht das einzige. Schulprogramme sind das andere! Andere Länder nennen es Schulprofil, wir in Schleswig-Holstein nennen es Schulprogramm. Der entwicklungspolitische Aspekt gehört in das Programm möglichst vieler Schulen, denn dort werden Zielvorstellungen formuliert für die konkrete Arbeit an den Schulen. Die Erfüllung dieser Zielvorstellungen wird dann nach ein oder zwei Jahren in einer Selbst- oder Fremdevaluation der einzelnen Schule überprüft. In diesen Kontext gehört auch die konkrete Arbeit an Schulpartnerschaften. Und wir sollten den Hochschulbereich nicht vergessen. Es gibt den durchaus richtigen Ansatz, von der Notwendigkeit des attraktiven »Studienstandort Deutschland« zu sprechen. Sie wissen, dass die Studierendenzahlen aus nicht-

deutschen Ländern stark zurückgegangen sind, weil die Bedingungen für Bewerberinnen und Bewerber aus anderen Ländern an den deutschen Hochschulen nicht unbedingt freundlich zu nennen sind. Wir haben deshalb begonnen mit neuen Studiengängen, mit Bachelor-, Master-Studiengänge, mit Erleichterungen des Hochschulzuzugangs oder mit der Vereinfachung der Feststellungsverfahren Wege zu öffnen, aber hier muss noch viel mehr getan werden. Und schließlich und endlich will ich noch einen Punkt erwähnen, den ich auch in dem Programmforum VIII diskutiert habe: Wir brauchen die weltweite Vernetzung! Das Verhältnis 90 : 10 bezüglich der Internet-Zugänge muss nicht umgekehrt werden, aber muss zu einem 90 : 90 oder 100 : 100 werden. Die Kommunikation auf elektronischem Wege ist bei allen Risiken eine zentrale Chance und die müssen wir nutzen. Und wenn wir in Deutschland so etwas haben wie »Schulen ans Netz«, so brauchen wir das eigentlich weltweit. Ich weiß noch nicht wie man das bewerkstelligt, die Kraft der Kultusministerkonferenz wird dieses Ziel überfordern. Aber wir brauchen eine weltweite Initiative »Schulen ans Netz«. Ganz zentral, ganz handfest, mit der Anstrengung von uns allen.«

*Herr Ministerialdirektor Hans-Dietrich Lehmann, Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung:*

»Ich denke, dass dieser Kongress eine herausragende Bedeutung hatte und in der Zukunft haben wird. Die Entwicklungspolitik und insbesondere die entwicklungspolitische Bildung braucht solche Kongresse, um voran zu kommen, denn wir arbeiten in einem Politikbereich, der gestärkt werden muss. Wir brauchen Bündnispartner für diesen Politikbereich und ein solcher Kongress kann hierbei ganz wichtige Arbeit leisten. (...) Das Interesse an globaler Gerechtigkeit muss der Leitfaden sein muss, der auch die entwicklungspolitische Bildungsarbeit führt. Das Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung wird alles tun, um die Rahmenbedingungen zu schaffen, dieses Interesse an globaler Gerechtigkeit zu wecken, zu fördern und in konkrete Handlungsschritte münden zu lassen. Dies wollte ich grundsätzlich an den Anfang meiner Ausführungen stellen. Als Vertreter des Ministeriums begrüße ich grundsätzlich die Ergebnisse der dreitägigen Zusammenkunft, die sich in der Abschlusserklärung wiederfinden. (...) Zur Sache selber, in den Erwartungspunkten, wird die erforderliche personelle und finanzielle Bereitstellung von Ressourcen angemahnt. Das ist gerade jetzt, da zur Zeit der Haushalt der Bundesregierung im Parlament beraten wird, ein ganz aktuelles Thema. Wir haben für den Bereich der entwicklungspolitischen Bildung trotz weiter

zurückgehender Mittel eine Festschreibung auf dem Niveau dieses Jahr vorgesehen und ich bin ganz zuversichtlich, dass das im Parlament gehalten oder sogar noch gesteigert werden kann. Wenn in der Abschlusserklärung weiterhin die Erwartung geäußert wird, die Inlandsarbeit der Nichtregierungsorganisationen abzusichern, so lese ich dies im Zusammenhang mit der Problematik der von VENRO angeregten Stiftung 21. Diesbezüglich stehen wir mit VENRO, aber auch anderen nicht-staatlichen Organisationen schon seit längerem in Gesprächen. Es gibt da einige Punkte, die noch ausdifferenzieren sind. Im Verfolg dieser Idee stellen sich einige sehr schwierige Fragen. Wir sind nach meinem Kenntnisstand gegenwärtig in einem Dialog über die Möglichkeit eines Gutachtens, das zur Klärung dieser Fragen möglicherweise einen wichtigen Beitrag leisten kann. Über die ›terms of reference‹ eines solchen Gutachtens wird zur Zeit gesprochen. (...) Über den Beitritt zu dem Nord-Süd-Zentrum des Europarates haben wir eine eigene kurze Evaluierung durchgeführt. Wir sind somit jetzt in der Lage zu entscheiden und werden dies – wie Frau Bundesministerin Wieczorek-Zeul angekündigt hat – in Kürze tun. (...) Zur Kommunalen Servicestelle für die Begleitung des lokalen Agenda-Prozesses sind wir als Ministerium in Vorlage gegangen. Wir haben gesagt, das wir einen Betrag zur Verfügung stellen werden. Jetzt sind die Länder am Zug. Wir werden uns im November über diese Fragen verständigen und ich hoffe, dass am Ende dieses Prozesses eine kommunale Servicestelle steht, die ihre wichtige Funktion erfüllen kann. (...) Die Digitale Kluft, die Herr Karpen angesprochen hat, ist zum Glück nicht nur ein Thema der Kultusministerkonferenz. Sie war auch ein Thema auf dem G7-Gipfel in Tokio; und dieses Thema ist ein integraler Bestandteil unserer Arbeit im Ministerium. Ob wir in der Lage sein werden, zusätzliche Programme zu initiieren, zusätzliche Schritte zu gehen, hängt insbesondere von weiteren Finanzmitteln ab. Wir haben entsprechende politisch Vorstöße gemacht. Das Thema ist auf der Tagesordnung, es ist eine große Herausforderung und damit eine große Chance. Denn Globalisierung beschreibt einen Prozess, der sich vollzieht, der an sich noch keine Werte enthält, für dessen Gestaltung wir aber verantwortlich sind. Die Halbzeitbilanz, die Ministerin Wieczorek-Zeul vorgelegt hat, ist überschrieben mit »Der Globalisierung ein menschlichen Antlitz verleihen«. Das finde ich, ist angemessen und das entspricht der Problematik. Die entwicklungspolitische Bildung kann hierbei Rahmenbedingungen setzen, sie kann das deutlich machen, was der Einzelne wissen muss und sie kann vor allen Dingen – das ist für uns im Ministerium ein ganz wichtiges Kriterium –, sie kann und muss zur Handlungsorientierung führen. Sie muss dazu beitragen, die Frage zu beantworten: »Was kann ich

als Einzelner tun, was kann die Zivilgesellschaft und was sollte der Staat tun?«

*Herr Eberhard Bauer, Verband Entwicklungspolitik deutscher Nicht-Regierungsorganisationen:*

»Es würde mir nicht schwer fallen, gemeinsam mit meinen Kolleginnen und Kollegen aus den Nichtregierungsorganisationen Programme zu entwickeln, um die angeordnete Bereitstellung ausreichender personeller und finanzieller Ressourcen zur Ermöglichung des Globalen Lernens in allen Bildungsbereichen sinnvoll umzusetzen. Ich darf die Stiftung 21 erwähnen, die hier schon mal besprochen worden ist und die Möglichkeiten einer solchen Stiftung kurz andeuten: Trägerförderung, Strukturförderung für die vielen Gruppen, die ehrenamtlich oder mit ungenügender hauptamtlicher Struktur arbeiten, den Ländern aber einen Großteil ihres Bildungsauftrags im Bereich des Globalen Lernens abnehmen. Uns würde da schon viel einfallen und ich denke wir wären in der Lage, hierfür in kurzer Zeit tragfähige Konzepte vorzulegen. (...) Der zweite Punkt, den ich hinsichtlich der Abschlusserklärung gerne ansprechen möchte, ist die Frage der Glaubwürdigkeit unserer Arbeit. Wir hatten es bei diesem Kongress mit einer Veranstaltung zu tun, die in Kooperation von Nichtregierungsorganisationen und staatlichen Stellen durchgeführt worden ist. Ich finde es wichtig und notwendig, dass wir als Vertreterinnen und Vertreter von Nichtregierungsorganisationen die ›Schuld‹ für alles, was uns nicht passt, nicht immer nur auf der staatlichen Seite suchen, sondern dass wir bei uns selbst anfangen und nachgucken. Ich will hier nicht alle Punkte erwähnen und uns ins Buch schreiben, in denen wir – auch der VENRO – in der Vergangenheit unsere Hausaufgaben nicht richtig gemacht haben, aber doch eine Schwachstelle benennen: Die zivilgesellschaftlichen Kräfte müssen die Lobbyarbeit in Staat und Medien stärken – Wir tun noch nicht genug! (...) Und ein dritter Punkt mit Blick auf die in den vergangenen drei Tagen gewonnenen Erkenntnisse: Bei Folgekongressen in den Ländern, zu denen ja schon Bereitschaftserklärungen aus einigen Ländern vorliegen, müssen wir ein bisschen mehr darauf achten, dass die Art und Weise, wie solche Kongresse durchgeführt werden ein bisschen partizipativer und ein bisschen weniger frontal ist.«

*Herr Prof. Dr. Gerhard de Haan, Leiter der Koordinierungsstelle für das BLK-Programm »21« – Bildung für eine nachhaltige Entwicklung:*

»Ich möchte gerne den Aspekt der Vernetzung kurz aufgreifen, der ja schon mehrfach in unterschiedlichen Zusammenhängen thematisiert wurde. Mir ist an diesem Aspekt sehr gelegen. Mindestens auf zwei Ebenen sehe

ich hier Handlungsbedarf. Das eine betrifft die Vernetzung zwischen Schulen und Gruppierungen innerhalb Deutschlands und darüber hinaus auch mit Schulen und Gruppierungen im Ausland. Ich möchte daran erinnern, dass es neben den Nichtregierungsorganisationen, die sich da ganz stark engagieren, noch eine andere Organisationsform gibt. Das sind die CBOs, die *Community Based Organizations* und auch diese scheinen mir eine zentrale Größe bei der Kooperation z.B. zwischen den Schulen oder Hochschulen hier und im Ausland zu sein. Sie tragen wesentlich zu gleichberechtigten und sehr informativen Austauschformen bei. Das ist die eine Seite, auf der ich Handlungsbedarf erkenne. Deutschland hinkt hier auch im internationalen Vergleich weit hinterher, wenn ich mir anschau, was ich beispielsweise aus Schweden kenne oder aus den Niederlanden oder aus Finnland. Der andere Punkt betrifft jene Vernetzung, für die ich mich hier heute noch einmal stark machen möchte; die Vernetzung zwischen den Gruppierungen scheinbar unterschiedlicher Bildungsbereiche. (...) Wenn wir uns mit Nachhaltigkeit beschäftigen, dann glaube ich müssen diese Gruppierungen ein gemeinsames Dach finden. So wie Ossip K. Flechthelm, der große Futurologe der 60er Jahre sagt: »Eine Welt oder keine«, können wir, so denke ich, was die Nachhaltigkeit im Bildungsbereich anbetrifft, sagen: Es gibt *Eine* Bildung für Nachhaltigkeit oder *keine*. Wir müssen versuchen, diese Gruppierungen aus den Bereichen der Umweltbildung, der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit, der Friedenspädagogik, der interkulturellen Bildung etc. zu vereinen. Wir müssen ein gemeinsames Dach finden, um an Stärke zu gewinnen, das scheint mir ganz zentral und wichtig zu sein. Doch nur der Parole von Flechthelm zu folgen, reicht nicht hin. Wir müssen es auch mit Nelson Goodman halten, der sagt: »Die Leidenschaft für eine Welt wird auf viele verschiedene Weisen befriedigt.« Das ist sozusagen die Idee, mit der wir da operieren müssen: Wir müssen kenntlich machen, dass das Globale Lernen und die verschiedenen anderen Formen, die wir hier ausgearbeitet haben, alle differente Ansätze haben und zeigen, wie vielfältig die Zugangsweisen sind im Hinblick auf das, was wir im Kontext

der nachhaltigen Entwicklung global gesehen realisieren. Wir können über diesen Weg ein Profil gewinnen und eine stärkere Leistungsfähigkeit als wir sie derzeit haben. Das wäre das, was ich hier sozusagen mitnehme und was ich mir noch stärker auf die Fahnen schreibe als bisher. (...) Es gibt ein Bund-Länder-Kommissions-Programm »21 – Bildung für eine nachhaltige Entwicklung«, wo wir versuchen, dieses ein Stück weit umzusetzen. Es ist ein Programm, das man auch folgendermaßen überschreiben kann: »Es kommt darauf an, das Leben im 21. Jahrhundert gestalten zu lernen«. Das ist die Idee. Man kann sagen, dass dieses Programm aus der Umweltdebatte heraus initiiert worden ist. Es ist inzwischen um entwicklungspädagogische und entwicklungspolitische Fragestellungen erweitert worden und ich würde sagen, diese Erweiterung war eine klare und notwendige Nachbesserung. Ich möchte hier – weil ich weiß, dass sehr viele Lehrkräfte und Menschen hier sind, die im außerschulischen Bereich aktiv sind – noch mal für die Mitarbeit im Rahmen dieses Programms auf Länderebene werben. Es sind schließlich bis auf das Saarland und Sachen alle Länder mit sehr vielen Initiativen und Schulen daran beteiligt. Derzeit sind es ungefähr 160 Einrichtungen bundesweit und das Programm wird permanent ausgeweitet. Raum für Ihr Engagement ist allemal da und eine Menge Ideen liegen schon vor. Neue Ideen im Sinne von Nachhaltigkeit mit Aspekten des Globalen Lernens sind alle noch integrierbar. Es kommt dabei – das ist mir sehr wichtig – ganz stark auf Sie an, dass Sie es schaffen, diese Ideen mit einzubringen. (...) Noch ein ganz kleiner Satz dazu, was mir ganz wichtig ist nach diesem Kongress hier: Ich glaube, wir sollten uns wieder stärker vergegenwärtigen, dass zivilgesellschaftliches Engagement primär aus einem Grund realisiert wird, nämlich dass die Sache Spaß macht. Das scheint mir eine Größe zu sein, von der ich hier bei diesem Kongress etwas zu wenig bemerkt habe. Es geht nicht nur darum, Gemeinwohl fördern zu wollen, Nächstenliebe fördern zu wollen, aktiv sein zu wollen, sondern auch darum, Spaß daran zu haben. Das würde ich gerne forciert sehen.«

## ■ Schlusswort des VENRO-Vorstandsvorsitzenden, Dr. Reinhard Hermle

»Wir sind am Ende des Kongresses angekommen. Es ist mir zu allererst ein besonderes Bedürfnis, unseren Gästen aus den Ländern des Südens, insbesondere den Mitgliedern des *Team Visit* – Frau Carol Guy-James Barrat, Frau Eulalia Z. Syamujaye, Herrn Dr. Sebastian Bakare und Herrn Leopold Seck – ganz herzlich zu danken. Drei Wochen bereiste die Delegation auf Einladung des VENRO entwicklungspolitische Initiativen und Bildungseinrichtungen in der Bundesrepublik Deutschland. Der Erfahrungsbericht dieser Expertinnen und Experten in den Bildungssystemen ihrer Herkunftsländer Haiti, Sambia, Zimbabwe und dem Senegal, war eine wichtige Bereicherung der drei Tage von Bonn. Hierzu maßgeblich beigetragen hat Frau Dr. Gisela Führung vom Comenius-Institut, die den *Team Visit* geplant, organisiert und durchgeführt hat.

Wir haben hier in Bonn drei sehr intensive Tage erlebt. Als Veranstalter neigt man sicherlich grundsätzlich zu eher optimistischen und positiven Bewertungen. Aber auch wenn man einen Schritt zurücktritt und den Kongress mit etwas Abstand betrachtet, darf man wohl feststellen: Die Anstrengung hat sich gelohnt. Wir sind in Bonn zu guten, vorzeigbaren und weitgreifenden Ergebnissen gekommen. Aufbauend auf dem Kölner Kongress von 1990 haben wir bilanziert, analysiert und vorausgeschaut. Wir haben untereinander Erfahrungen und Besorgnisse ausgetauscht und die Ergebnisse unserer Diskussionen in eine Erklärung gegossen, die zu einem tragfähigen Referenzrahmen für die Zukunft der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit werden kann. Nunmehr gilt es für die Akteure in Staat und Zivilgesellschaft, die in der »Bonner Erklärung« formulierten Erwartungen und Zielsetzungen konsequent umzusetzen.

Wirkungsvoll der Gefahr zu begegnen, dass jener Prozess, der Globalisierung genannt wird, allein nach der Rationalität entgrenzter Ökonomien und liberalisierter Märkte verläuft, dies scheint mir die zentrale Herausforderung für das beginnende 21. Jahrhundert zu sein. Sollte sich – um die Worte der Bundesministerin für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung ein wenig zu variieren – eine »Globalisierung ohne menschliches Antlitz« durchsetzen, sollte es uns nicht gelingen, diesem Prozess den Gedanken der internationalen Gerechtigkeit wirkungsvoll entgegenzusetzen, so sägten wir nicht nur an dem Ast, auf dem wir sitzen, sondern beschädigten vielmehr die Wurzeln unserer Einen Welt. Um das zu vermeiden haben wir uns in Bonn bemüht, die »Zauberfor-

mel« des »Globalen Lernens« weiter mit Leben zu erfüllen. In der Abschlusserklärung unseres Kongresses findet sich jener Satz, der mir die Quintessenz dessen zu sein scheint, worauf Globales Lernen zielt: »Allen pädagogischen Arbeitsfeldern ist damit die Aufgabe gestellt, Menschen dabei zu unterstützen und darin zu ermutigen, sich in die zukunftsfähige Gestaltung der entstehenden Weltgesellschaft engagiert, sachkundig und im Geist weltweiter Solidarität einzubringen.«

Hieraus resultieren zu aller erst Anforderungen an uns selbst. Es geht um den unbedingten Einsatz für internationale Gerechtigkeit und Zukunftsfähigkeit, aber auch um das Engagement gegen Ausländerausgrenzung, Ausländerhass und dumpfen Chauvinismus in unserer Gesellschaft. Der Kongress hat gezeigt, dass wir auf einem guten Weg sind. Aber vieles bleibt noch zu tun.

Dabei fangen wir nicht bei Null an. Aber noch ist zu vieles zu sehr dem Engagement und der Initiative Einzelner vor Ort überlassen. Es muss uns gemeinsam gelingen, den Gedanken der internationalen Solidarität und der Zukunftsfähigkeit breiter, intensiver und integrativer in die offiziellen Strukturen und Programme der schulischen und außerschulischen Bildungsarbeit zu bringen. Auch hierbei ist die Kooperation der verschiedenen staatlichen Ebenen in Bund und Ländern und den zivilgesellschaftlichen Akteuren von zentraler Bedeutung. Bei all diesen Bemühungen werden wir uns immer wieder die Frage stellen müssen, wie es gelingen kann, vor allem auch Jugendliche für unsere Ziele zu begeistern und zu interessieren. Hierzu werden wir sehr spezifische Überlegungen anstellen müssen. Ich bin davon überzeugt, dass es sich lohnen würde, dieser Fragestellung unter der maßgeblichen Beteiligung von Jugendlichen und Heranwachsenden einen eigenen Kongress zu widmen.

Kein Fazit ohne Worte des herzlichen Dankes für jene, die zum Gelingen des Kongresses beigetragen haben. Der erste Dank gilt natürlich den über 700 Teilnehmerinnen und Teilnehmern des Kongresses und den Referentinnen und Referenten, deren Ideenreichtum, Engagement und Wille zur Mitarbeit die Veranstaltung nachhaltig geprägt haben. Dank gilt weiterhin dem Trägerkreis der Veranstaltung, namentlich Herrn Hans-Hermann Dube als Vertreter des Vorsitzenden des Schulausschusses der Kultusministerkonferenz, Herrn Gunther Hilliges, dem Leiter der gemeinsamen Arbeitsgruppe Informations- und Bildungsarbeit des Bund-Länder-Ausschusses Entwicklungszusammenarbeit und der NRO-AG »Kölner



Bildungskongress«, Herrn Christian Wilmsen als Vertreter des Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung, Frau Dr. Ulla Mikota als Vertreterin des VENRO und Herrn Dr. Kambiz Ghawami, dem Vorsitzenden des Deutschen Komitees des World University Service. Diesen fünf Personen und ihrem unermüdlchen Engagement in der Planung des Kongresses möchte ich meine Anerkennung aussprechen. Sie haben die Grundlagen für den Erfolg des Kongresses geschaffen.

Wir haben sehr bedauert, dass Herr Willi Lemke, der Präsident der Kultusministerkonferenz und Bildungssektor der Hansestadt Bremen das vorgesehene Grundsatzzreferat nicht halten konnte, sondern kurzfristig einen Termin beim Bundeskanzler wahrnehmen musste. Wer kann sich schon dem Ruf des Kanzlers entziehen? Umso dankbarer sind wir Herrn Ministerialdirigent Klaus Karpen, dem Schulausschussvorsitzenden der Kultusministerkonferenz, dass er diese Aufgabe mit einer Vorlaufzeit von nur wenigen Tagen übernommen hat. Auf seinen mehrfach geäußerten Wunsch nach noch intensiverer Zusammenarbeit werden wir gerne und sehr bald zurückkommen. Wir freuen uns, in Ihnen, lieber Herr Karpen, ei-

nen so engagierten, kompetenten und in der Kultusministerkonferenz gewichtigen Partner zu haben.

Dank gebührt auch den Mitgliedern der Arbeitsgruppe »Entwicklungspolitische Bildung« in VENRO, insbesondere jenen Mitgliedern, die die insgesamt acht Programmforen und 30 Arbeitsgruppen des zweiten Kongresstages verantwortlich koordiniert haben sowie den beiden Sprechern der Arbeitsgruppe, Herrn Dr. Klaus Seitz und Herrn Reinhold Böhmer. Weiterhin gilt mein herzlicher Dank dem World University Service, der in Kooperation mit dem Trägerkreis und dem Verband Entwicklungspolitik die wesentliche Verantwortung für die inhaltliche Gestaltung des Kongresses trug.

Wichtige Schaltstelle bei der Vorbereitung des Kongresses war auch die VENRO-Geschäftsstelle. Dort wurde die Kernerarbeit der Kongresslogistik und der Alltagsarbeit geleistet. Jeder, der schon einmal durch die kleine Hölle der Vorbereitung einer Veranstaltung dieser Größenordnung gegangen ist, wird anerkennen, was dies bedeutet.

Ich schließe den Kongress »Bildung 21« und wünsche Ihnen allen einen guten Nachhauseweg.«

## ■ Anhang: Presse-Mitteilungen

### ■ *Presse-Mitteilung*

#### **Bildungsexperten aus dem Süden zu Gast in Deutschland**

**Bonn, 11. September 2000** – Auf Einladung des Verbandes Entwicklungspolitik deutscher Nicht-Regierungsorganisationen (VENRO) besucht eine internationale Gruppe von Bildungsexperten in diesen Tagen entwicklungspolitische Initiativen und Bildungseinrichtungen in Deutschland. Die Rundreise führt die vier Gäste aus Entwicklungsländern nach Frankfurt/Oder, Leipzig, Weimar, München, Stuttgart, Reutlingen, Bensheim und Hannover. Dort sollen sie Einblicke in die Nord-Süd-Arbeit an deutschen Schulen, Universitäten und Lehrerfortbildungsinstitutionen erhalten und die vielfältigen Aktivitäten entwicklungspolitischer Nichtregierungsorganisationen in diesem Bereich kennen lernen.

Die Bildungsexperten werden auf dem Kongress »Bildung 21 – Lernen für eine gerechte und zukunftsfähige Entwicklung«, den VENRO vom 28. bis zum 30. September 2000 in der Universität Bonn veranstaltet, ihre auf dieser Reise gesammelten Eindrücke schildern. Ziel des Kongresses ist es, Lernprozesse für nachhaltige Entwicklung im 21. Jahrhundert in allen Arbeitsfeldern des deutschen Bildungswesens voranzubringen.

Bei den Gästen handelt es sich um:

Herrn Dr. Sebastian Bakare, Mutare/Simbabwe  
Frau Carol Guy-James Barratt, Port-au-Prince/Haiti  
Herrn Léopold Seck, Ziguinchor/Senegal  
Frau Eularia Z. Syamujaye, Lusaka/Sambia

## ■ Presse-Mitteilung

### Kein Verständnis für Fremdenfeindlichkeit

*Entwicklungspolitische Nichtregierungsorganisationen setzen sich für Toleranz und Verständigung ein/Bundesministerin Wieczorek-Zeul würdigt Engagement/VENRO will Beitrag zur nachhaltigen Entwicklung in Deutschland leisten/Kongress soll Impulse für deutsches Bildungssystem geben*

**Bonn, 28. September 2000** – Anlässlich der Eröffnung des dreitägigen Kongresses »Bildung 21 – Lernen für eine gerechte und zukunftsfähige Entwicklung« rief Dr. Reinhard Hermle, der Vorstandsvorsitzende des Verbandes Entwicklungspolitik deutscher Nicht-Regierungsorganisationen (VENRO), aus aktuellem Anlass in Bonn dazu auf, Fremdenfeindlichkeit entschlossen entgegen zu treten. Gewalt gegen Ausländer, Obdachlose und Behinderte dürfe zu keiner Zeit Verständnis finden. Hermle unterstrich, dass entwicklungspolitische Nichtregierungsorganisationen sich mit ihrer Arbeit für Toleranz und Verständigung auch in Deutschland einsetzen. »Es wäre ein unerträglicher Widerspruch, den Fremden außerhalb der Landesgrenzen zu helfen, sie aber im Stich zu lassen, wenn Sie im eigenen Land in Gefahr und Bedrängnis geraten«, sagte Reinhard Hermle.

Entwicklungsministerin Heidemarie Wieczorek-Zeul dankte bei der Veranstaltung denjenigen, die sich in Kirchengemeinden, lokalen Initiativen oder Agenda 21-Gruppen für das friedliche Zusammenleben von Menschen, Völkern und Kulturen einsetzen. Sie zeigten seit

Jahren, dass die Herausforderungen unserer Zeit nur gemeinsam im Verbund mit den Menschen und Staaten auf diesem Globus gelöst werden könnten. »Ihre Arbeit wirkt präventiv: Sie ist wie eine dauerhafte Lichterkette gegen Rassismus, Ausländerhass und für die Würde aller Menschen«, betonte die Ministerin.

VENRO will mit dem Kongress »Bildung 21« einen Beitrag zur nachhaltigen Entwicklung in Deutschland leisten. »Bildung spielt eine Schlüsselrolle bei der Bewältigung globaler Probleme. Gerade junge Menschen für ein Denken in globalen Dimensionen zu begeistern, bedeutet eine grundlegende Investition in die Zukunft. Die entwicklungspolitischen Nichtregierungsorganisationen betrachten es als ihre Aufgabe, Bildungsinhalte durch die Idee der Gerechtigkeit zu bereichern,« so Reinhard Hermle.

Die dreitägige Veranstaltung soll entscheidende Impulse geben und Weichenstellungen anregen, die in allen pädagogischen Arbeitsfeldern des deutschen Bildungssystems wirksam werden. Sie findet in Zusammenarbeit mit dem Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ), den Kultusministerien der Länder sowie den für Entwicklungszusammenarbeit zuständigen Ressorts der Landesregierungen statt. Der Kongress wird von mehr als 600 Teilnehmern aus Schule, außerschulischer Bildungsarbeit, Politik und Wissenschaft besucht.

## ■ *Presse-Mitteilung*

### **Staat und Gesellschaft müssen Ressourcen für Globales Lernen bereitstellen**

**Bonn, 30. September 2000** – Die 700 Teilnehmer des VENRO-Kongresses »Bildung 21 – Lernen für eine gerechte und zukunftsfähige Entwicklung« forderten am Wochenende die Politik auf Bundes- und Landesebene auf, die personellen und finanziellen Ressourcen bereitzustellen, um Lernprozesse für nachhaltige Entwicklung in allen Bildungsbereichen zu ermöglichen. Globales Lernen müsse als Querschnittsaufgabe des gesamten Bildungswesens verankert und ein fester Bestandteil der Ausbildung von Pädagoginnen und Pädagogen werden; es sei dringend notwendig, der Globalisierung von »oben« eine Globalisierung von »unten« entgegen zu setzen, heißt es in einer Erklärung zum Abschluss der Veranstaltung.

Die Teilnehmer befürworteten, die Verknüpfung von schulischen und außerschulischen Arbeitsfeldern als ein wesentliches Instrument für zukunftsfähige Bildung auszubauen. Dabei komme der Schaffung gemeinsamer Arbeitsstrukturen von Staat und Zivilgesellschaft eine herausragende Bedeutung zu.

»Die Sicherung unserer natürlichen Lebensgrundlagen und die Bekämpfung der Armut sind die wichtigsten Aufgaben, die sich der Weltgesellschaft zu Beginn des 21. Jahrhunderts stellen,« heißt es in der Erklärung weiter. Für die Lösung dieser internationalen Probleme sei es wichtig, die Menschen im Süden als Partner zu betrachten. Entwicklungspolitische Bildungsarbeit könne hierzu beitragen, indem sie auch den kulturellen Reichtum des Südens darstellt.

Auf Einladung von VENRO begleitete eine Gruppe von Bildungsexpertinnen und -experten aus Ländern Afrikas und der Karibik den Kongress. Die Schilderung ihrer Eindrücke von einer dreiwöchigen Reise durch die deutsche Landschaft der entwicklungspolitischen Bildung war ein Schwerpunkt der dreitägigen Veranstaltung.

Der Kongress fand in Zusammenarbeit mit dem Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ), den Kultusministerien der Länder sowie den für Entwicklungszusammenarbeit zuständigen Ressorts der Landesregierungen statt.