

Nestvogel, Renate; Scheunpflug, Annette  
**Symposion 11. Europas Bilder von der "Dritten Welt" -  
erziehungswissenschaftliche Auswirkungen**

*Benner, Dietrich [Hrsg.]; Lenzen, Dieter [Hrsg.]: Bildung und Erziehung in Europa. Beiträge zum 14. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 14.-16. März 1994 in der Universität Dortmund. Weinheim u.a. : Beltz 1994, S. 317-332. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 32)*



Quellenangabe/ Reference:

Nestvogel, Renate; Scheunpflug, Annette: Symposion 11. Europas Bilder von der "Dritten Welt" - erziehungswissenschaftliche Auswirkungen - In: Benner, Dietrich [Hrsg.]; Lenzen, Dieter [Hrsg.]: Bildung und Erziehung in Europa. Beiträge zum 14. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 14.-16. März 1994 in der Universität Dortmund. Weinheim u.a. : Beltz 1994, S. 317-332 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-101855 - DOI: 10.25656/01:10185

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-101855>

<https://doi.org/10.25656/01:10185>

in Kooperation mit / in cooperation with:

**BELTZ JUVENTA**

<http://www.juventa.de>

**Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

**Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

**Kontakt / Contact:**

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

# Zeitschrift für Pädagogik

32. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

32. Beiheft

# Bildung und Erziehung in Europa

Beiträge zum 14. Kongreß der  
Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft  
vom 14.–16. März 1994  
in der Universität Dortmund

Im Auftrag des Vorstandes herausgegeben von  
Dietrich Benner und Dieter Lenzen

Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

**[Zeitschrift für Pädagogik / Beiheft]**

Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft. – Weinheim ; Basel : Beltz.

Früher Schriftenreihe

Fortlaufende Beil. zu: Zeitschrift für Pädagogik

ISSN 0514-2717

32. Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft: Beiträge zum ... Kongreß

der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft ...

14. Bildung und Erziehung in Europa. – 1994

**Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft:** Beiträge zum ... Kongreß

der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft ... / im Auftr. des Vorstandes hrsg. –

Weinheim ; Basel : Beltz.

(Zeitschrift für Pädagogik : Beiheft ; ...)

Früher Schriftenreihe

NE: HST

**Bildung und Erziehung in Europa** : vom 14.–16. März 1994 in der Universität Dortmund /

im Auftr. des Vorstandes hrsg. von Dietrich Benner und Dieter Lenten. –

Weinheim ; Basel : Beltz, 1994

(Beiträge zum ... Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft ... ; 14)

(Zeitschrift für Pädagogik : Beiheft ; 32)

ISBN 3-407-41133-2

NE: Benner, Dietrich [Hrsg.]

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 80336 München, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 1994 Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Herstellung: Klaus Kaltenberg

Satz (DTP): Satz- und Reprinttechnik GmbH, Hemsbach

Druck: Druckhaus Beltz, Hemsbach

Printed in Germany

ISSN 0514-2717

ISBN 3-407-41133-2

# Inhaltsverzeichnis

## I. Öffentliche Ansprachen

DIETRICH BENNER .....	15
FRITZ SCHAUMANN.....	20
JOHANNA VON BENNIGSEN-FOERDER.....	23
DETLEF MÜLLER-BÖLING.....	25

## II. Öffentliche Vorträge

DIETER LENZEN Bildung und Erziehung für Europa?.....	31
GERT GEISSLER Schulreform zwischen Diktaturen? Pädagogik und Politik in der frühen sowjetischen Besatzungszone Deutschlands .....	49
FRIEDA HEYTING Pluralisierungstendenzen in der Gesellschaft und pädagogische Risiko- beherrschung .....	65
ANDREA KÁRPÁTI Ungarische Jugendliche in den Neunziger Jahren: Ideale, Meinungen, Erwartungen.....	79
HANS MERKENS »Youth at risk«. Einstellungen und Wertvorstellungen Jugendlicher in Europa in Zeiten gesellschaftlichen Wandels .....	93
PETER MORTIMORE Schuleffektivität: Ihre Herausforderung für die Zukunft .....	117

<b>FRANÇOIS ORIVEL</b>	
Stand der Forschung im Bereich der Bildungsökonomie. Allgemeine Übersicht und französische Situation .....	135
<b>GABRIELA OSSENBACH-SAUTER</b>	
Demokratisierung und Europäisierung als Herausforderungen an das spani- sche Bildungswesen seit 1970.....	149
<b>THOMAS RAUSCHENBACH</b>	
Der neue Generationenvertrag. Von der privaten Erziehung zu den sozialen Diensten .....	161
 <b>III. Symposien: Berichte/Vorträge</b>	
<b>FRANK ACHTENHAGEN/ADOLF KELL</b>	
Symposium 2. Berufsbildung in Europa: Analysen und Perspektiven .....	179
<b>PETER DIEPOLD</b>	
Symposium 3. Strukturwandel und Weiterbildung in Europa .....	191
<b>HANS-GÜNTER ROLFF</b>	
Symposium 5. Steuerung und Beratung der Schulentwicklung in Europa – Theorien und Fallstudien .....	207
<b>MARIANNE KRÜGER-POTRATZ</b>	
Symposium 6. Erziehungswissenschaft und Bildungsreformen im größeren Europa.....	225
<b>Symposium 7. Erziehungswissenschaft in Europa – Entwicklung und gegen- wärtige Situation .....</b>	<b>241</b>
<b>JÜRGEN SCHRIEWER/HEINZ-ELMAR TENORTH</b>	
Vorwort.....	241
<b>GEDIMINAS MERKYS</b>	
Methodologie und Praxis der empirischen erziehungswissenschaftlichen Forschung in der ehemaligen UdSSR .....	241
<b>ROBERT COWEN</b>	
Educational Studies in England and Scotland .....	251
<b>Symposium 8. Schule und Unterricht in Ost und West .....</b>	<b>263</b>
<b>JÜRGEN BAUMERT</b>	
Vorwort.....	263

<b>KLAUS-JÜRGEN TILLMANN</b> Von der Kontinuität, die nicht auffällt: Das Schulsystem im Übergang von der DDR zur BRD .....	264
<b>MIROSLAW S. SZYMANSKI</b> Schule und gesellschaftlicher Wandel in Polen.....	267
<b>ELISABETH FUHRMANN</b> Didaktik und Unterrichtsforschung in der DDR – Was bleibt?.....	269
<b>JÜRGEN BAUMERT</b> Bildungsvorstellungen, Schulleistungen und selbstbezogene Kognitionen in Ost- und Westdeutschland .....	272
<b>RAINER LEHMANN</b> Leseverständnis von Schülerinnen und Schülern in Ost- und Westdeutsch- land im internationalen Vergleich .....	277
<b>INGVAR LUNDBERG</b> Leseunterricht in internationaler Perspektive .....	280
<b>BERNHARD WOLF/CHRISTINE WEBER/ANDREAS FREY/INGRID KAGEL</b> Alltag des Kindergartens im deutsch-deutschen Vergleich .....	281
<b>LUTZ KOCH/WINFRIED MAROTZKI/HELMUT PEUKERT</b> Symposion 9. Demokratie und Erziehung in Europa. ....	285
<b>MARGRET KRAUL/CHRISTOPH LÜTH</b> Symposion 10. Der Einfluß von Religion und Kirche auf geschlechtsspezifische Sozialisation und Ausbildung im europäischen Vergleich.....	301
<b>RENATE NESTVOGEL/ANNETTE SCHEUNPFLUG</b> Symposion 11. Europas Bilder von der »Dritten Welt« – erziehungswissen- schaftliche Auswirkungen .....	317
<b>Symposion 12. Öffentliche und familiale Kleinkinderziehung in Europa – Schwerpunkte der frühpädagogischen Forschung .....</b>	<b>333</b>
<b>KARL NEUMANN</b> Bericht .....	333
<b>HANS-GÜNTHER ROSSBACH/WOLFGANG TIETZE</b> Vorschulische Erziehung in den Ländern der Europäischen Union – Eine vergleichende Studie. ....	336
<b>Symposion 13. Primarstufenlehrerinnen in Europa .....</b>	<b>349</b>
<b>ELKE NYSSSEN</b> Einführung.....	349

MANFRED BAYER	
Retrospektive und prospektive Gedanken zur Einleitung des Symposions. . .	351
DAGMAR HÄNSEL	
Primarlehrausbildung und -beruf als weibliche Karriere . . . . .	353
EDITH GLUMPLER	
Von der Unterstufenlehrerin zur Grundschullehrerin. Probleme und Perspektiven der Ausbildungs- und Studienreform nach der deutschen Vereinigung . . . . .	355
BEATRIX LUMER	
Integration und Kooperation als zentrale Aufgaben von Grundschul- lehrer/innen in Europa – Konsequenzen für die Ausbildung . . . . .	358
MANFRED BAYER	
Bericht über den Beitrag von PETER HEASLIP, Early Years Consultant in Sandford/Avon (GB) zum Thema: »Die europäische Dimension der Ausbil- dung von Elementar- und PrimarstufenlehrerInnen« . . . . .	360
JOHANNES WILDT	
Bericht über die Podiumsdiskussion: PrimarstufenlehrerInnenausbildung zwischen Universität und Fachhochschule . . . . .	363
PETER ALHEIT/RUDOLF TIPPELT	
Symposion 14. Neue Forschungstendenzen in der europäischen Erwachse- nenbildung. . . . .	367
FRANZ-JOSEF KAISER/GÜNTER PÄTZOLD	
Symposion 15. Berufliche Umweltbildung in Europa . . . . .	385
Symposion 16. Sonderpädagogik in Europa – Tendenzen, Entwicklungen, Perspektiven im Vergleich . . . . .	401
MONIKA A. VERNOOIJ	
Einleitung. . . . .	401
PETER MITTLER	
Einbeziehen statt ausschließen . . . . .	401
ALOIS BÜRLI	
Zur pädagogischen Situation behinderter Menschen im europäischen Vergleich. . . . .	405
BENGT-OLOF MATTSON	
Sozialpolitische Entwicklung in der EU im Hinblick auf behinderte Menschen, aus skandinavischer Sicht. . . . .	409
SIEGLIND ELLGER-RÜTTGARDT	
Sonderpädagogische Entwicklung in Frankreich . . . . .	411

<b>AGNES LÁNYI-ENGELMAYER</b> Der politisch-ideologische Einfluß auf die Erziehung und Bildung von behinderten Kindern in Ungarn .....	415
<b>HANS HOVORKA</b> Sonderpädagogische Zentren als Kooperationsbeispiele netzwerkorientier- ter Gemeinwesen .....	418
<b>JOHAN STURM/DORIEN GRAAS</b> Das Sonderschulsystem am Ende? Das niederländische Beispiel .....	420
<b>MONIKA A. VERNOOIJ</b> Ausblick .....	423
<b>Symposium 17. Freizeitbildung: ein neues Thema für Europa? Zum Verhältnis von Freizeitpädagogik und leisure studies .....</b>	<b>425</b>
<b>WOLFGANG NAHRSTEDT/REINHOLD POPP</b> Einleitung .....	425
<b>WOLFGANG NAHRSTEDT</b> Freizeitpädagogik und leisure studies in Europa: Probleme und Frage- stellungen .....	430
<b>GISELA WEGENER-SPÖHRING</b> Freizeitbildung als Teil allgemeiner Bildung .....	437
<b>HORST W. OPASCHOWSKI</b> Freizeitwissenschaft als neue Spektrumswissenschaft .....	441
<b>Symposium 18. Psychoanalytische Pädagogik in Europa: Geschichte – Institutionen – Handlungsformen .....</b>	<b>445</b>
<b>REINHARD FATKE/BURKHARD MÜLLER/LUISE WINTERHAGER-SCHMID</b> Einführung .....	445
<b>WILFRIED DATLER</b> Psychoanalytische Pädagogik im Ursprungsland Österreich: Einige problem- geschichtliche Anmerkungen .....	446
<b>MIREILLE CIFALI/JEANNE MOLL</b> Die Begegnung der Pädagogik und der Psychoanalyse in den frankophonen Ländern .....	449
<b>MIA BEAUMONT</b> »Erziehungstherapie« in Großbritannien: Ein Fallbeispiel .....	452
<b>ARIANE GARLICH/MARIANNE LEUZINGER-BOHLEBER</b> Aufgewachsen in zwei Deutschlands. Eine pädagogisch-psychoanalytische Studie mit Kindern in Jena und Kassel .....	455

WILFRIED GOTTSCHALCH	
Abhängigkeitsscham und Trennungsschuld in der deutsch-deutschen Erziehungspraxis.....	459
MARIO ERDHEIM	
Ethnische und universalistische Identität .....	461

**IV. Bildungspolitische Erklärung**

Berufliche Orientierung und Hochschulzugang: Empfehlungen der Experten- kommission der DGfE zu einer Neugestaltung der Sekundarstufe II.....	467
---	-----

**V. Andernorts veröffentlichte Kongreßbeiträge**

## Symposium 11

# Europas Bilder von der »Dritten Welt« – erziehungswissenschaftliche Auswirkungen

Seit dem Ende der kolonialen Herrschaft wird das Verhältnis europäischer/westlicher Industrieländer zu den außereuropäischen Ländern durch Begriffe wie »Entwicklungshilfe« und »Entwicklungszusammenarbeit« bestimmt. Die damit unterstellte Partnerschaft entspricht jedoch nicht dem krassen Mißverhältnis der realen Kräfte. Es ist davon auszugehen, daß die Geschichte der Ausbreitung europäischer Interessen und Vorstellungen nach wie vor weitergeht. Teilnehmende aus der BRD sowie mehreren europäischen und afrikanischen Ländern haben in zwei Abschnitten erörtert, was diese anhaltende Ausbreitung Europas für die Erziehungswissenschaft bedeutet.

### *Teil 1 (ANNETTE SCHEUNPFLUG)*

Im ersten Teils des Symposiums ging es um die übergreifende Frage nach den (pädagogischen) Konstruktionsbedingungen der sogenannten »Dritten Welt«. Die Referenten thematisierten aus ganz unterschiedlichen Perspektiven die Genese von (Dritte-)Weltbildern: aus erkenntnistheoretischer und erkenntnispraktischer Sicht (TREML), aus kulturvergleichender Sicht (MERGNER), aus krisenpädagogischer Sicht (ADL-AMINI) und aus didaktischer Perspektive (DENIS).

Der eröffnende Vortrag von Prof. Dr. ALFRED K. TREML (Universität der Bundeswehr in Hamburg) widmete sich unter dem Titel »*Von starren Bildern zur offenen Bildung. Über den Umgang mit Kontingenz in der Entwicklungspädagogik*« der grundsätzlichen Frage nach den Entstehungsbedingungen, den Funktionen und Folgen von Weltbildgenesen. TREML zeigte zunächst auf, welche erkenntniskonstituierende Funktion Weltbilder haben und wie sich ihre Konstruktionsbedingungen im Verlaufe der menschlichen Evolution veränderten. War in traditionellen Jäger- und Sammlerkulturen die »Weltbildkonstruktion noch so homogen, daß alle Kontingenzen – des Zufälligen, Unerklärlichen, Plötzlichen – als Ausdruck einer allgemeinen notwendigen, wenngleich auch geheimen Ordnung interpretiert werden konnten«, so mußte in »stratifikatorischen Hochkulturen« das »dominante Weltbild von anderen Weltbildern abgegrenzt und stabilisiert werden« – und dies unter anderem auch mittels Erziehung. Mit der beginnenden Moderne bekommt diese Entwicklung zunehmender Kontingenz von Weltbildern eine neue, unerwartete Dimension. Mit der Entstehung der Konfessionen in der christlichen Kirche, den ersten Expeditionen und dem aufklärerischen Denken wird die »Vielfalt der kulturellen und moralischen Lebensformen ... entdeckt und damit auch die Vielfalt von Weltbildern« offenkundig: »Von nun an waren Weltbilder nicht mehr kollektiv wahrheitsfähig. ... Weltbilder konnten seitdem

für die Gesellschaft nicht mehr verbindlich durchgesetzt werden«. Dieser Verlust von Sicherheit und die Zunahme von Kontingenz der Weltwahrnehmung wird in der Moderne zunächst beispielhaft beschrieben durch die »kantische Unterscheidung des empirischen Subjekts (›phänomenon‹) und des transzendentalen Subjekts (›noumenon‹)«. Dadurch ist der Mensch gleichzeitig innerhalb und außerhalb der Welt und vermag damit die Welt kontingent zu beobachten: »Aus Sicht des transzendentalen Subjekts ist der Mensch in seiner praktischen Vernunft absolut frei, also auch frei, die Gesellschaft von außen zu beobachten und ihre verschiedenen Weltbilder kritisch zu hinterfragen. Im Horizont der praktischen Vernunft ist deshalb Bildung zunächst einmal Herstellung einer einheitlichen inneren Form in Anbetracht einer uneinheitlich gewordenen äußeren Form von Welt. Sie legitimiert sich qua innere Einheit praktisch als Kompensation des Verlustes äußerer Einheit und theoretisch als transzendente Konstruktion: die äußere Form der Welt bringen wir – kantisch gesehen – selbst in sie hinein und können sie nur deshalb auch verstehen«. Im Übergang zur Postmoderne wird auch diese Position aufgegeben und »das transzendente Apriori ... historisiert und relativiert«: »Nicht nur der Objektbereich, sondern auch der Subjektbereich der Beobachtung wird nun kontingent. Es gibt jetzt keine privilegierte Beobachungsposition mehr, die es ermöglichte, die Welt (Gesellschaft) vollständig zu beobachten .... Jede Beobachtung konstruiert nur ein mögliches Bild von vielen Bildern«. LUTHER, so der Referent, konnte am Anfang der Moderne noch äußern »Hier stehe ich und kann nicht anders«; der Mensch am Anfang der Postmoderne müßte fähig werden zu sagen: »Hier stehe ich und kann auch anders«.

Aus dieser Perspektive begründete TREML die Notwendigkeit einer funktionalistischen Analyse von Weltbildkonstruktionen. Bildung wäre heute eine »abstrakte Fähigkeit, autonom mit vielen Bildern umgehen zu können«. An Stelle von »Starrheit und Homogenität« der Weltbeschreibung träte nun »Offenheit und Heterogenität«, an Stelle der »Gebundenheit an ein Bild, die Freiheit, es mit beliebigen Bildern zu versuchen«. Nationalismus und Fundamentalismus müßten als »Formen dieses ›starreren Blicks‹ interpretiert werden« und damit als »Folge unbewältigter Kontingenzbewältigungspraxis eines Modernisierungsprozesses, der so schnell geworden ist, daß er vielen Menschen keine Zeit mehr zu einer lernenden Anpassung an die neue Situation läßt«, interpretiert werden. Damit ließen sich »funktionale Äquivalente zu dieser Funktionserfüllung entdecken, zum Beispiel der Versuch, Sicherheit anstatt auf Sicherheit, auf Unsicherheit aufzubauen und Identität auf Differenz«.

Der Referent plädierte für möglichst viele kognitive Anschlußmöglichkeiten an Weltbildkonstruktionen. Es gehe in der Pädagogik darum, Beobachtungen zweiter Ordnung (also die Beobachtung der Beobachtung) zu kultivieren, um kognitive Orientierungen zu ermöglichen. Dies zwänge zur Abstraktion, zum Auswechseln der Brillen, durch die beobachtet wird. Abstraktion qua Theorie sei »eine Form des artifiziellen Abstandnehmens zum Zwecke besserer Beobachtung«. Nur aus dem Abstand könnten wir uns selbst beobachten.

Kritisch wurde in der Diskussion vor allem die Frage des Verhältnisses von »Weltbildkonstruktion« und »erfahrener Realität« gestellt. Reiche es beispielsweise aus, den Kolonialismus als eine Konstruktion der Weltwahrnehmung zu beschreiben oder müsse er nicht vielmehr eher als eine »grausame Wirklichkeit« normativ begriffen

werden? Der Referent erklärte den Realitätsbegriff aus Sicht des Konstruktivismus. Ein weiterer Diskussionsschwerpunkt war die Frage nach dem Verhältnis von Theorie und Praxis. Dem Beitrag von TREML, verstanden als ein Plädoyer für mehr Theoriearbeit, wurde entgegengesetzt, daß dem heutigen Handlungsbedarf in der Einen Welt eine verbesserte Praxis angemessen sei. Die Kontroversen konnten in diesem Punkt nicht aufgelöst werden, sie wurden im nächsten Referat hingegen in anderer Perspektive wieder aufgenommen.

Prof. Dr. GOTTFRIED MERGNER (Universität Oldenburg) referierte über »*Erziehung zur Solidarität in einer Welt wachsender Zusammenhänge*«. Dabei stellte der Referent die Frage nach der Motivation von Solidarität (und damit im Gegensatz zum vorherigen Referenten von Praxis und nicht von Theorie) in den Mittelpunkt. MERGNER näherte sich diesem Problem, indem er den Schriftsteller HENRI LOPES aus dem Kongo und die jüdische Philosophin HANNAH ARENDT miteinander ins Gespräch brachte. Beide seien »Denker, die die Frage nach der Solidarität in einer zusammenwachsenden Welt vom ›Individuum‹ aus zu beantworten versuchen«. Welche Rolle spiele in der Auffassung beider Denker das »widerspenstige Individuum« in einer Welt zunehmender Globalität?

In seinem Roman in Briefen »Die strafversetzte Revolution« (geschrieben 1977) scheint HENRI LOPES der europäische Individualismus »weniger ein Ausdruck der Zivilisation als eine Errungenschaft der Geschichte« zu sein. Er begründet dies damit, daß »sich in der Ausbreitungsgeschichte Europas auf die übrige Welt neben der Vernichtungs-Gewalt auch Entwicklungs-Potenzen gezeigt« hätten. Die Ursachen des Mißbrauchs sieht er bei einer »unfähigen und korrupten Elite und in einer autoritätshörigen und passiven Bevölkerung«. HANNAH ARENDT dagegen fürchtete, so der Referent, »den Selbstlauf der technischen und bürokratischen Mittel zu immer umfassenderen Vernichtungssystemen«. Sie sieht ein »Scheitern des Individualismus in den zwangskollektiven Systemen des Sozialismus und des Faschismus«: »In den hochindustrialisierten Ländern haben sich die Produktionslogik und die bürokratische Vernunft verselbständigt und zerstörten hier und weltweit die Vielfalt individueller und kollektiver Zwecke ... Die Moderne habe damit die Solidarität der Menschen miteinander und einen lebensfähigen Individualismus zerstört.«

HANNAH ARENDT reflektiere die Frage nach der Moral und damit nach Solidarität unter moderner Vernunft-Herrschaft unter der Perspektive persönlicher Verantwortung. Sie träte für eine Moral ein, »die in der einzelnen Person begründet liegt und daher ohne allgemeine moralische Regeln und Normen auskommt«, da »in den allgemeinen ethischen Regelsystemen ... das individuelle Gewissen nur noch ›automatisch funktionieren‹ würde. Auch Vernichtungsmaschinen brächten »gehorsame und funktionierende Menschen ... immer wieder mit Hilfe moralischer Systeme neu hervor«. »Eine Moral der Solidarität zwischen Menschen«, so der Referent, »entstehe aber erst über die Verweigerung von Gehorsam und Funktionsbereitschaft«. In dieser Perspektive würden sich LOPES und ARENDT wieder treffen. HANNAH ARENDT beschreibe die politischen Perspektiven für Solidarität in einer »individualisierten und dezentralisierten Welt«. MERGNER betonte, wie ARENDT dabei »eurozentristisch« die Abhängigkeit der Länder des Südens vom technisch entwickelten Norden« vernachlässige.

LOPES sehe hingegen den europäischen Individualismus für das Entstehen von Solidarität durchaus nicht als negativ. Er komme vielmehr »zu dem überraschenden Ergebnis, daß der westliche Individualismus trotz des Kolonialismus für Afrika ein Fortschritt sei und deshalb mit den traditionellen Kräften Afrikas eine zukunftsweisende Verbindung eingehen müsse«. In der Auseinandersetzung mit der eigenen und der kollektiven Geschichte könnte eine »widerspenstige Persönlichkeit« entstehen, die »westlichen Individualismus mit afrikanischem Selbstbewußtsein« verbinde.

Mit LOPES plädierte MERGNER damit für die Überwindung des »postmodernen, resignativen Blickes auf die unvermeidliche Katastrophe der Moderne«: »Die Anstrengungen zur Selbstfindung unter den weltweiten Bedingungen industrieller Gewalt schaffen eher gemeinsame Probleme – trotz und wegen der Vielfalt der Lebenszwecke«. Es bedürfe »also Untersuchungskonzeptionen, die in der Lage sind, die allgemeinen Bedingungen, unter denen Menschen handeln müssen, und gleichzeitig ihre vielfältige Widerspenstigkeit und abweichenden Eigenarten zu erkennen, zu respektieren und solidarisch zu vernetzen«. Fremdenfeindlichkeit wäre Ausdruck der eigenen verdrängten Fremde, und »auf den Verlust von gemeinschaftlichen Lebenszusammenhängen« würde »entweder mit gepanzelter, hedonistischer Einsamkeit oder/und mit der Unterwerfung unter abstrakte Glaubensgemeinschaften, unter starre Regelsysteme« reagiert, in Industrie- wie in Entwicklungsländern. Durch die zunehmende Globalisierung von Welt würde der »entfernte Fremde zum Nächsten« gemacht, ohne daß Menschen »dies unmittelbar erkennen, geschweige denn erfahren« könnten. Damit würde der einzelne systematische Lernüberforderungen erfahren. MERGNER betonte die Notwendigkeit eines weltweit gemeinsamen Nachdenkens über »die universellen Folgen und Konsequenzen des Prozesses der Zivilisation«. Diese bedeute aber auch, so der Referent in seinem Schlußwort, konsequente Selbstreflexion: »Ein gemeinsames Nachdenken ist nur möglich, wenn gleichzeitig der eigene Ort erkundet und akzeptiert werden kann. Die Fähigkeit zur Trauer über die an meinem Lebensort verhinderten Lebensperspektiven und Deformierungen ist der erste Schritt zur Solidarität mit dem Fremden. Ohne das Bedürfnis nach Heimat, einem Ort, an dem ich noch nicht angekommen bin (BLOCH), schweife ich nur perspektivlos von einer Fata Morgana zur nächsten. Hier liegt für mich die Aufgabe einer Erziehung zur Solidarität mit dem Fremden. Die Methoden und das Wissen zur Selbstreflexion werden hierbei zur notwendigen Voraussetzung der Kommunikation und Kooperation. Damit bekommt die Philosophie der individuellen Widerspenstigkeit eine weltweite Bedeutung. Hierbei vereinen sich die Diskurse von LOPES und ARENDT.«

Die Diskussion kreiste u.a. um die paradoxe Annäherung des Vertrauten aus Sicht des Fremden (LOPES) und der Verfremdung des Vertrauten (ARENDT) und entsprechende pädagogische Folgerungen.

Die beiden folgenden Referate focussierten nicht so sehr Grundsatzprobleme in der Entstehung von Weltbildern, als vielmehr spezielle Fragestellungen.

Prof. Dr. BIJAN ADL-AMINI (Universität Kiel) referierte zum Thema »*Migration und Assimilation als Herausforderung einer Krisenpädagogik*«. Aufgabe einer Krisenpädagogik – einer noch nicht existierenden, aber möglicherweise neu zu etablierenden Subdisziplin der Pädagogik – sei es nicht, Menschen in einer unbewältigten Krise

durch therapeutische Intervention positive Lebensperspektiven zu eröffnen. Vielmehr ginge es um einen präventiven Umgang mit Krisensituationen. Menschen müßten auf den Umgang mit Lebenskrisen vorbereitet und »für die Botschaft bzw. die Chance, die in jeder Krise steckt«, sensibilisiert werden. Krisenpädagogik habe »die Aufgabe, Menschen ein Gefühl für schicksalhafte Krisen zu vermitteln, noch bevor sich diese ereignet haben«. Aufgabe von Krisenpädagogik wäre es, »den rückwärtsgewandten Blick der krisengeschüttelten Personen in einen vorwärtsgerichteten zu verwandeln«. Von anklagenden Warum-Fragen müßten Menschen lernen, vorwärtsgerichtete »Wozu-Fragen« zu stellen; denn diese Frage öffne »spontan Sinnperspektiven« und erleichtere »das Loslassen«. ADL-AMINI bezog sich in seinen Ausführungen zur Krisenpädagogik auf die Vorschläge VIKTOR FRANKLS zur Logotherapie. Für das Verstehen einer Krise sei das »Verlassen des derzeitigen Systems der Weltwahrnehmung, d.h. das Sprengen der gewohnten Weltsicht, ... die unbedingte Voraussetzung für das Gewinnen einer neuen Weltsicht, in der die Krise einen Sinn ergibt«. Das Bewußtsein sei ein »selbstorganisierendes System, das auf Entwicklung, d.h. auf ständige qualitative Selbstverbesserung, angelegt« sei. Durch eine Krisenpädagogik könnte ein Prozeß in Gang gebracht werden, »der von innen her auf Entwicklung ausgerichtet ist« und eine Überwindung von Krisen ermögliche.

Vor diesem Hintergrund beschrieb der Referent Migration als Lebenskrise. Er unterschied drei verschiedene Formen von Krisen, nämlich (1) Entwicklungskrisen, wie die Pubertät oder das Klimakterium, (2) Krisen als schicksalhafte Ereignisse im Sinne von kritischen Lebensereignissen oder akzidentellen Krisen, wie der Verlust eines geliebten Menschen, und (3) die Zwangsmigration als Lebenskrise. Zwangsmigration wäre eine akzidentelle Krise unter erschwerenden Bedingungen, da die Betroffenen zum einen mit dem Verlust von Familienangehörigen, Wohnung und Vermögen fertig werden müßten, darüber hinaus sich aber auch in einer ihnen fremden soziokulturellen Umgebung zurechtfinden müßten. Die Zwangsmigration bedeute einen Bruch mit der bisherigen soziokulturellen Umgebung und dürfte »wohl als eine der schwersten Lebenskrisen überhaupt angesehen werden«. Zwangsmigration stelle die Krisenpädagogik vor eine neue Herausforderung, da die Betroffenen nicht nur an einer Bewußtseinsveränderung zu arbeiten hätten, sondern darüber hinaus Assimilationsproblemen gegenüberstünden. Im Falle einer Lebenskrise könne die Krisenpädagogik nach Perspektivenwechsel, Sinnfindungsmöglichkeiten und Deutungsmustern innerhalb eines vorgegebenen soziokulturellen Rahmens suchen; im Falle der Zwangsmigration ergäben sich »in dieser Hinsicht Kompatibilitätsprobleme«. Der Referent berichtete über das Verhalten von GANDHI angesichts schwerster Lebenskrisen im Kontext von Zwangsmigration und versuchte damit anzudeuten, welche Ansatzmöglichkeiten sich für eine Krisenpädagogik ergeben könnten. ADL-AMINI gab ein weiteres Beispiel für Überforderungssituationen: »Wenn eine Frau vergewaltigt wird, so ist das zweifellos eine schwere schicksalhafte Krise für ihr individuelles Leben. Wenn sie das traumatische Erlebnis jemals überwinden soll, benötigt sie neben bewußtseinsverändernden Sinndeutungsmustern auch den Trost der Familienangehörigen, die besondere Zuwendung ihres Mannes und den einfühlsamen Zuspruch ihrer Freunde. Wie nun aber, wenn eine Moslemin vergewaltigt wird? Die kulturellen Maßstäbe sind gerade in dieser Hinsicht derart rigide, daß eine vergewaltigte Frau in

einer streng islamischen Kultur auch innerhalb der Familie und im Freundeskreis als Schandfleck gebrandmarkt ist. Über solch ein Tabu in einer gläubigen Moslemfamilie offen zu reden wäre undenkbar, darüber zu schweigen unerträglich. Ein solcher Fall stellt die Krisenpädagogik vor eine Herausforderung, denn sie stößt hier nicht nur auf ein Individualproblem, sondern implizit auch auf ein kulturelles.« Damit wurde wiederum deutlich: »Eine Krisenpädagogik, die für Lebenskrisen im allgemeinen oder migrationsbedingte Krisen im besonderen Analysen oder gar Lösungsansätze bereitstellt, gibt es noch nicht«. Vielmehr war es Anliegen des Referenten, die »Konturen einer solchen Subdisziplin sichtbar werden zu lassen«.

Die Diskussion dieses Beitrages machte deutlich, daß eine präventive Krisenpädagogik in der Pädagogik bisher in der Tat wenig angedacht ist. Es blieb deshalb auch offen, ob man auf eine Migration präventiv vorbereiten bzw. wie eine präventive Pädagogik angesichts steigender Migrantenzahlen aussehen könnte.

Dr. DANIEL DENIS, maître de conférence (Hochschulinstitut für Lehrerbildung Versailles und Universität Paris-Orsay), machte in seinem Beitrag »*Der zerbrochene Spiegel Europas*« deutlich, in welchen Konturen sich eine pädagogische Praxis der »internationalen Zusammenarbeit im Erziehungswesen« bewegen könnte. Der Referent schöpfte aus seiner reichhaltigen Projektpraxis in der Ausbildung von Grundschullehrern eine Tätigkeit in Pariser Vorstadtgebieten, die deutlich durch Migranten geprägt sind, aus seiner Erfahrung mit interkultureller Erziehung in Hinblick auf das frankophone Afrika sowie seinen Tätigkeiten in Hinblick auf die europäische Zusammenarbeit. In seinem auf Englisch gehaltenen Vortrag, aus dem im folgenden aus der Übersetzung zitiert wird, konstatierte DENIS einleitend »eine tiefe Kluft zwischen Inhalt und Form der gegenwärtig in der Schule vermittelten Kenntnisse – welche noch weitgehend von den nationalen Stereotypen der Vergangenheit geprägt sind – und der Wirklichkeit der Transnationalisierungsprozesse, deren destrukturierende Dynamik (mit ihrer Fähigkeit, die Bedingungen des sozialen Lebens in jedem unserer Länder überzudeterminieren) auch dazu führt, das herkömmliche Verständnis von Bürger und Staat jeglicher Substanz zu berauben, indem sie die Völker und Staaten in einen bisher unbekanntem Schwebezustand versetzt«. Angesichts dieses »schwindelerregenden Vakuums« würden Lehrprogramme europäisiert und durch abstrakte Kategorien wie »Familie, Christentum, Recht, Kapitalismus, Demokratie« inhaltlich gefüllt. Dabei würde allerdings häufig übersehen, daß »die ausdrücklich als archaisch und verachtenswert hingestellten nationalen Vorstellungen« sich nicht »mir nichts dir nichts« als überaltert in den Keller eines imaginären Museums der europäischen Kultur ... verfrachten« ließen: »Ob wir wollen oder nicht, diese Wertvorstellungen und Identitätsmuster sind nun einmal tief im ›Gedächtnis der Völker‹ verankert«. Nur eine Reflexion und Bearbeitung der vorhandenen nationalen Identitäten könne aber eine internationale Zusammenarbeit auf dem Gebiet der Pädagogik befruchten, nicht aber der normative Appell an eine europäische Bildung.

Im Gegensatz zu der häufig in der interkulturellen Bildung vertretenen These, »uns zuerst auf die Lösung der konkreten Probleme zu konzentrieren, die sich ›vor unserer eigenen Haustür‹ (d.h. in unseren Vorstädten) stellen und unsere Bemühungen um ein politisches Europa erst einmal zurückzustellen«, plädierte der Referent für einen vermehrten Austausch mit Ländern der Dritten Welt. Ihm war es wichtig »zunächst

alles (zu) versuchen ... , um bestehende Machtverhältnisse, d.h. die Beherrschung bestimmter Gruppen durch andere unermüdlich aufzudecken«. Er wies in diesem Kontext am Beispiel des Verhältnisses zwischen Frankreich und den Maghreb-Staaten besonders auf die »kulturellen und linguistischen Besonderheiten der Kolonisationsprozesse« als Machtverhältnisse außerhalb makro-ökonomischer Mechanismen hin. Gerade in Hinblick auf die Analyse des Verhältnisses zwischen Europa und der Dritten Welt sei es wichtig, die Komplexität der Beziehung zu verstehen, da die »Einheit Europas als erobernde Macht ... durch innereuropäische Rivalitäten zwischen »Kriegspartnern« (wie Portugal/Spanien, England/Holland ...) zustandekam, die immer wieder seit dem 16. Jahrhundert auftraten und Europa hervorbrachten, indem sie die Welt unter sich aufteilten«. So waren von »Ost nach West, von Nord nach Süd ... alle Kontinente Spielball unserer Gegensätze und trugen als solche weitgehend zur Strukturierung unserer europäischen Kultur in einer konstanten Dialektik des Innen-nach-Außen und des Außen-nach-Innen bei«. Gerade unter der Perspektive dieser Verstrickungen wären interkulturelle Prozesse zwischen der Dritten Welt und Europa kompliziert. Es würde eine »kollektive Entflechtung notwendig«.

Aufgabe von Entwicklungspädagogik müsse es daher sein, »analytisches Handwerkszeug zu schaffen, das es uns ermöglicht, die europäischen Machtprozesse kritisch zu hinterfragen«. Dies sei nur »zusammen mit den außereuropäischen Gesellschaften« zu erreichen, »die die komplexen Auswirkungen dieser Machtprozesse im Laufe der Geschichte erlitten haben und heute noch erleiden (sowohl in der Ablehnung als auch im Verlangen)«. In diesem »Klärungsprozeß« müßte »den jungen Europäern, die aus der Einwanderung hervorgegangen sind«, ein zentraler Platz eingeräumt werden. An dieser Stelle knüpfte DENIS an seinen praktischen Erfahrungen an und begründete die Notwendigkeit von Austauschprojekten und des Lernens von Sprachen.

In der anschließenden Diskussion wurde vor allem die Notwendigkeit der Vorbereitung von Austauschprogrammen begründet.

## *Teil 2 (RENATE NESTVOGEL)*

Im zweiten Teil des Symposiums ging es um europäische Bilder und Konstruktionen, die seit der Kolonialzeit maßgeblich Bildungsinhalte in Ländern der sogenannten Dritten Welt beeinflussen. Neben einer kritischen historisch-kulturellen und erziehungswissenschaftlichen Selbstreflexion ermöglichten die Beiträge einer Kollegin und eines Kollegen aus Afrika, diese Auswirkungen aus dem Blickwinkel derjenigen wahrzunehmen, für die die dargelegten Bilder und Konstrukte nicht Teil einer fernen Kolonialgeschichte sind, sondern eine täglich gelebte Realität ihrer kollektiven wie individuellen Sozialisation. Die ersten drei Beiträge werden im folgenden leicht gekürzt und übersetzt wiedergegeben.

Die Ausgangsthese von Prof. Dr. INGEMAR FÄGERLIND, Leiter des Institute of International Education an der Universität Stockholm, war, daß traditionelle Wissensbestände kaum Berücksichtigung in der sogenannten modernen Bildung in Ländern der »Dritten Welt« fänden. Er veranschaulichte deren Relevanz anhand einiger Beispiele v.a. aus der Gesundheitsversorgung und ging dann auf mögliche Gründe für deren Vernachlässigung ein, indem er Ideologien, Theorien und Bildungsentwicklungen

gen seit der Kolonialzeit in seinem Vortrag »*Moderne Schule und traditionelles Wissen: eine kritische Bestandsaufnahme*« skizzierte.

### *Moderne Schule im kolonialen Kontext*

Der historische Hintergrund des modernen Schulsystems im kolonialen Kontext wird verständlich durch eine Analyse der Interpretation, die der britische Philosoph HERBERT SPENCER zu Evolutionstheorien vorgenommen hat. Die Vorstellung vom »Überleben des Stärkeren«, die er, wie DARWIN, von MALTHUS übernommen hat, sollte demnach nicht nur Entwicklungen im Tier- und Pflanzenreich erklären, sondern auch die Evolution menschlicher Gesellschaften.

Eine praktische Anwendung fand diese allgemeine Theorie zum Verständnis gesellschaftlicher Entwicklung in der Vorstellung, daß die »armen«, nicht-industrialisierten Gesellschaften ein primitives Stadium der Evolution verkörperten, während die Industrieländer mit einem komplexeren und zivilisierten Stadium assoziiert wurden, das erstere vielleicht einmal erreichen würden. Während der Kolonialzeit wurde diese Theorie verwendet, um das Verhalten der kolonisierenden/imperialistischen Länder ihren Kolonien gegenüber zu rechtfertigen; dies betraf insbesondere die Beibehaltung ihres vorindustriellen Standes, während ihre Arbeitskraft und ihre materiellen Ressourcen gleichzeitig genutzt wurden, um die Industrialisierung im »Mutterland« voranzutreiben. Die Aktivitäten der Kolonialregierungen wie auch der Missionare beruhten auf der Annahme, die Völker der weniger »entwickelten« Gesellschaften wären primitiv, rückständig und unzivilisiert und bedürften deshalb einer Hilfe bei ihrer Entwicklung, die im übrigen als ähnlich unilinear und evolutionär gesehen wurde wie der Prozeß, den die europäischen Gesellschaften durchlaufen hatten (FÄGERLIND/SAHA 1989).

### *Missionare und moderne Schulbildung*

Die Rolle der Missionare bei der Einführung moderner Schulbildung im kolonialen Kontext ist mittlerweile gut dokumentiert. Weniger erhellt ist die Tatsache, daß die christliche Religion, die seit AUGUSTE COMTE zusammen mit der Theologie auf die untersten Stufen wissenschaftlicher Entwicklung verwiesen worden war, im kolonialen Kontext eine »Aufwertung« erfuhr: Unter den Religionen wurde sie auf einer sehr viel höheren Entwicklungsstufe angesiedelt als traditionelle Religionen. In ihrem Bemühen, die Seelen der Heiden zu retten und gleichzeitig Mittler und Angestellte für das Kolonialsystem auszubilden, lieferten die Missionare eine moralische Dimension für die Erreichung der Kolonialziele wie auch für die Prinzipien des Sozialdarwinismus. Da die Kolonien auf einer niedrigeren Stufe stehend gesehen wurden, wurde der Entwicklung sozialer Institutionen incl. Bildung nur geringe Bedeutung beigegeben.

### *Reaktionen und Antworten*

- a) Unter den wenigen Kolonisierten, die westliche Bildung erhielten, lassen sich verschiedene Reaktionen ausmachen. Die »easy alternative to the colonial/imperi-

al frame was discovered in the marxist – leninist ideologies.« In diesen Ideologien wurde traditionellen Wissensbeständen ebensowenig Wert beigemessen wie in den kolonial-imperialistischen; auch sie waren Evolutionstheorien verhaftet und an der Schaffung des »neuen Menschen« durch industriell-technische Entwicklung interessiert.

- b) Nach dem Zweiten Weltkrieg gerieten die Evolutionstheorien in ihrer traditionellen Form in Vergessenheit, da sie das Phänomen des Krieges nicht erklären konnten. Im Rahmen des strukturalistischen Funktionalismus entstand eine neue Theorie – die Modernisierungstheorie. Ihr zufolge sollten moderne Institutionen moderne Werte und Verhaltensweisen in einer modernen Gesellschaft hervorbringen und ökonomische Entwicklung einleiten. Traditionelle Werte und Normen sollten in moderne transformiert werden.
- c) Nach dem Zweiten Weltkrieg wurden supranationale Organisationen wie die UN und affiliierte Institutionen (UNESCO, UNICEF, UNDP etc.) sowie die Weltbank geschaffen, um den weltweiten Modernisierungsprozeß abzusichern. Moderne Bildung wurde als Schlüssel zur Erreichung dieser Ziele betrachtet – auch von den unabhängig gewordenen neuen Staaten. Zentren zur Entwicklung von Lehrplänen wurden geschaffen und an den Normen ausgerichtet, die die internationalen Organisationen aufstellten. Daneben entstanden bilaterale Hilfsorganisationen, die sich den internationalen Entwicklungsaktivitäten anschlossen. Um fair zu sein, muß gesagt werden, daß einige von ihnen die Fallen der Modernisierungstheorien erkannten und versuchten, das Problem zu umgehen, indem sie sozialistische und Befreiungstheorien unterstützten. Andere folgten der Humankapital-Theorie, die ebenso wie die Modernisierungstheorie eine grundlegende Rechtfertigung für große öffentliche Investitionen in Bildung und Ausbildung lieferte – in Industrie – wie in Entwicklungsländern.

### *Traditionelle Wissensbestände und Bildung*

Traditionelle Wissensbestände wurden überwiegend nicht als entwicklungsfördernd im modernisierungstheoretischen Sinne betrachtet. In den 70er und 80er Jahren stellte sich jedoch heraus, daß ökonomische Entwicklung nicht entsprechend den verschiedenen Theorien erfolgte, sondern eher das Gegenteil geschah. In Bereichen wie Umwelt wurde deutlich, daß »Entwicklung« traditionelles Wissen und einheimische Praktiken zu berücksichtigen hatte. In der Bildung waren kulturelle Zusammenhänge mitzureflectieren und bei landwirtschaftlichen Maßnahmen die Entwicklungsvorstellungen der »Empfänger« der »Entwicklungspakete« sowie deren Partizipation anzuerkennen. Die bestehenden Theorien konnten den Beitrag der Frauen in der Landwirtschaft nicht erfassen, und moderne medizinische Praktiken ignorierten zunächst völlig den Reichtum traditioneller pharmakologischer Kompetenzen.

### *Bildung in den 90er Jahren*

1990 traf sich die internationale, bi- und multilaterale Gebergemeinschaft in Jomtien, um neue Richtlinien für eine Bildungsentwicklung aufzustellen. »Bildung für alle« lautete das Thema der Konferenz sowie der Titel der daraus hervorgegangenen

Dokumente. Aber welche Bedeutung hat Bildung für alle vor dem skizzierten Hintergrund? Wer entscheidet über Curriculuminhalte und -orientierung bei der auf der Konferenz besonders hervorgehobenen Grundbildung, und welche Berücksichtigung werden traditionelle Wissensbestände finden?

Die »*Auswirkungen westlicher Vorstellungen von Bildungspraxis – aus afrikanischer Sicht*« thematisiert die ugandische Erziehungswissenschaftlerin M.A. CATHERINE A. ODORA. Sie skizziert zunächst ihren theoretischen Rahmen, der auf Ansätzen eines radikalen Humanismus, der Kritischen Theorie sowie der Weltsystem-Theorie basiert. Das Paradigma des radikalen Humanismus bezieht sich auf ihre persönliche Überzeugung, daß nach Wegen gesucht werden sollte, um die Beschränkungen bestehender Herrschafts-Strukturen, in denen wir interagieren und die unseren Interaktionen Gestalt und Richtung geben, zu überschreiten in dem Anliegen, größere menschliche Gerechtigkeit zu verwirklichen. Ihre Darlegung der Kritischen Theorie beruht auf FORESTER (1983), der die praktische, moralische und politische Bedeutung von kommunikativem Handeln sowie den Einfluß sozialer Strukturen auf dieses Handeln untersucht. Nach PAULO FREIRE ist z.B. jede Situation, in der Menschen andere Menschen an einem kritischen Befragungsprozeß hindern, ein Akt der Gewalt.

Zur Weltsystem-Theorie schreibt sie, in Anlehnung an BERGesen (1990), daß die Entwicklung einer weltweiten Polarisierung nicht auf anfänglichen realen Marktunterschieden beruhte, sondern auf Gewalt: »Initially« there are not any real differences which are, through time magnified by unequal exchanges between different »areas«, because initially there is the exercise of force, power, inhuman attitudes, and conquest of European colonial expansion which not only subjugates areas of the world to core political domination, but through such force, such non-economic or extra-economic coercion, transforms these areas into plantations, large scale ranches, mines, and all the economic infrastructures we now know, constitutes underdevelopment.«

Im Anschluß skizziert sie die Folgen dieses internationalen Systems, aus dem heraus die ca. 150 Staaten in der sogenannten Dritten Welt geschaffen wurden. Einige Thesen:

- Erziehung als die Vermittlung eines normativen Erbes an die jeweils nächste Generation eines Volkes bedeutet für Afrika, daß es sich hier um die Weitergabe eines fremden Erbes handelt, das im Laufe der Zeit fest etabliert und obendrein auch noch als »universell«, als grundlegendes Menschenrecht deklariert wurde.
- Die Dominanz multinationaler Konzerne und von Industrialisierungszielen, d.h. eine von außen gesteuerte Wirtschaftsentwicklung, läßt wenig Spielraum für Eigenständigkeit.
- Konzepten und Methoden landwirtschaftlicher Entwicklung lag oft die implizite Annahme zugrunde, Menschen in ländlichen Gebieten seien passiv, rückständig und unfähig und hätten sich in Richtung einer »paradigm society« hin zu entwickeln, die irgendwo in Europa oder den USA. lokalisiert ist.
- Schule konnte zwar auch zu Widerstand und kreativem, gesellschaftsveränderndem Denken beitragen, aber dies war eher ein ungewolltes Nebenprodukt des primären Anliegens, bestehende Sozialstrukturen den europäischen Konzepten von Arbeit und interpersonalen Beziehungen anzupassen: »Western schooling thus does bring people out of traditional hierarchy into a capitalist hierarchy. One liberation leads

to another entrapment, dependency and alienation. In contemporary practice, it is only the liberation aspect that is broadcasted from rooftops. The other dimensions are, presumably, not so very interesting.«

- Die Rolle, die Frauen in der derzeitigen Entwicklung zugewiesen wird, verdeutlicht ODORA an drei Aspekten: Ihre Leistungen werden in ökonomischen Analysen und Kategorien durchweg ignoriert. Überdies wurden ihnen zusätzlich Bürden aufgeladen, indem Männer aus der Landwirtschaft abgezogen und in den Lohnsektor eingegliedert wurden, so daß Frauen auch die vormals für Männer vorgesehene landwirtschaftliche Arbeit verrichten mußten. Schließlich richtete sich der Technologietransfer vor allem an Männer, und bis heute wird die daraus erwachsene Mehrarbeit für Frauen in Planungen kaum berücksichtigt.

»The irony« schreibt C. ODORA »is that the poverty and degradation of the colonized people continues to justify the presence of the colonizers.« Sie geht auf die psychischen Traumata ein, die der Kolonialismus hervorgerufen hat, und auf das Syndrom der »self fulfilling prophecy«, das darin mündet, daß die Kolonisierten sich so verhalten, wie der Kolonisator sie sieht. Einer solchen Stigmatisierung war auch die Geschichte Afrikas ausgesetzt: »They turned to the past of the oppressed people and distorted, disfigured and destroyed it. No longer was reference made to African culture, it became barbarism. Africa was the dark continent. Religious practices and customs were referred to as superstitions. The history of African society was reduced to tribal battles and internecine wars... This is the extent to which the process of dehumanization has advanced.« (BIKO, 1987)

Schließlich führt C. ODORA Beispiele für den Dominanz- und Entfremdungscharakter von westlicher Forschung auf: Große Forschungsorganisationen fördern eher Europäer und US-Amerikaner als einheimische Forscher; Forschungsziele und -modelle werden in westlichen Metropolen bestimmt, und Forschungsergebnisse werden dort ausgewertet, ohne Rückbindung an die Orte und Regionen, in denen sie gewonnen wurden. Ein großer Teil der Forschung bestehe aus positivistischem Faktensammeln; der vorherrschende blinde und oberflächliche Empirizismus stelle kaum tieferliegende theoretisch fundierte Zusammenhänge her und fragmentiere die komplexe soziale Realität. Auftragsforschung im Zusammenhang mit Bildungshilfe recherchiere immer wieder zu denselben Fragen, die sich an technischen und administrativen Eingriffsmöglichkeiten orientieren und politische Entscheidungen außer acht lassen bzw. diese aus technisch-administrativer Sicht determinieren. Ausgeklammert werden dagegen meistens qualitative Aspekte, die sich auf den Erwerb von sozialen, politischen, ethischen, kritischen und kreativen Kompetenzen beziehen, auf die Reduktion elitärer Orientierungen im Bildungssystem, auf die Afrikanisierung der Evaluierung und Reformierung der afrikanischen Bildungssysteme etc. Beratungstätigkeit in Afrika sei zu einer »major industry« geworden. Im subsaharischen Afrika arbeiten ca. 80.000 ausländische Berater in offiziellen Hilfsprogrammen, und die Hälfte bis ca. drei Viertel der 7-8 Mrd US-\$, die die Geber jährlich dafür zur Verfügung stellen, geht an sie. Aus diesem Szenario zieht C. ODORA u.a. folgende Schlußfolgerungen: Bildung muß mit einem Verständnis der globalen Strukturen und ihrer historischen wie aktuellen Bezüge zum Kapitalismus einhergehen, und der Perspektive der Benachteiligten

muß hierbei ein stärkeres Gewicht beigemessen werden. Ebenso müssen Bezüge zwischen Kultur, Kommunikation und Abhängigkeit verdeutlicht und die Krise der postkolonialen Identität (Xenophilie bei gleichzeitiger Leugnung des eigenen Selbst) kritisch analysiert werden.

Den Beitrag der Bildungsforschung und der Forschungszusammenarbeit sieht C. ODORA in folgendem:

- Wissensinhalte und -kategorien sollten über das »Was« hinaus stärker auf Sinn und Ziel des zu erzeugenden Wissens hin überprüft werden.
- Nicht-westliche Wissenskategorien sollten in der Forschung und in Forschungsinstituten mehr zur Kenntnis genommen und weiter entwickelt werden.
- Theorien und Konzepte sollten auf ihre Denkblockaden hin untersucht und von diesen befreit werden.
- Einheimische Lernsysteme und einheimische soziale, politische, ökonomische und ökologische Praktiken und Wissensbestände sollten stärker berücksichtigt und endlich respektiert werden.
- Zusammenarbeit sollte auf der gegenseitigen Anerkennung auch von Unterschieden basieren sowie auf Übereinstimmung, die ohne Zwang erlangt wird.
- Auch afrikanische ForscherInnen sollten den Kulturbegriff entmystifizieren, indem sie ihn auf seine befreienden und unterdrückerischen Merkmale hin befragen.
- Teilnehmende und emanzipatorische Forschungsansätze sollten verstärkt werden, um einseitige Dialoge zu verhindern und ein kritisches Bewußtsein zu fördern.

Dr. NEVILLE ALEXANDER, Universität Kapstadt, hat 1961 in Tübingen promoviert und wurde 1963 nach seiner Rückkehr nach Südafrika aufgrund seiner Gegnerschaft gegen das Apartheid-System 10 Jahre ins Gefängnis gesperrt und anschließend noch 5 Jahre unter Hausarrest gestellt. Er gehört zu den führenden Köpfen bei der derzeitigen Neukonzipierung des Bildungssystems in Südafrika. Während seiner Gefängniszeit auf Robin Island machte er die Erfahrung, daß Bildung viel zu einer Änderung von Menschen beitragen kann. In seinem Beitrag »*Auswirkungen kartesischer Kulturkonzepte auf Rassismus und pädagogische Praktiken in kolonialen und neokolonialen Gesellschaftszusammenhängen*« präsentiert er wissenschaftliche Konzepte und Kategorien, in denen sich westliche und traditionelle Bilder zu einem neuen kritischen Instrumentarium für gesellschaftliche Analyse und gesellschaftliches Handeln zusammenfügen. Sein Anliegen, »to promote unity and accomodate diversity« veranschaulicht er zunächst durch Zitate von DAN MATTERA, der die USA. als ein Land beschreibt, in dem die Weißen ständig die Schwarzen ändern und sich selbst gleichmachen wollen. Seine Thesen:

- 1) Südafrika (SA) hat wegen seiner eigentümlichen Geschichte eines internen Kolonialismus eine paradigmatische Bedeutung im heutigen Weltgeschehen: Die demographische Zusammensetzung und Herkunft seiner EinwohnerInnen spiegelt die allgemeine Beziehung zwischen »Dritter Welt« und »Erster Welt« wider. Die Vorherrschaft der weißen Minderheit und ihrer ethnozentrischen Ideologie einerseits und die Herausforderung/der Widerstand dagegen von seiten der schwarzen Mehrheit andererseits machen SA zu einem Mikrokosmos dieser Welt.

- 2) Die Universalisierung der in den letzten 500 Jahren in Europa entstandenen Vorstellungen von Humanität, von »dem Guten« und »dem Bösen«, ist eine Funktion der Ausbreitung des Kapitalismus. D.h., alle ethischen, ästhetischen und materiellen Standards, die eine Selbstverständlichkeit in Europa sowie in den neokolonialen, von Europa abhängigen Regionen sind, haben sehr oft eine direkte Beziehung zur Produktion und Erreichung von Mehrwert/Profit. Ein gutes Beispiel hierfür ist der Prozeß, »by which racial ideology has commodified the most diverse phenomena, ranging from chemicals to lighten ›black‹ women's skins or to darken those of ›white‹ women to the monopolisation/protection of scarce technical skills by white/European workers/technicians, engineers, etc.«
- 3) Kartesianische Vorstellungen von Kultur, Sprache, Nation etc., die auf der historischen Erfahrung von europäischen Völkern beruhen, sind von einer fragwürdigen Soziologie/Anthropologie sowie von rassistischer Hybris durchdrungen. Generalisierte, abstrahierte Erfahrungen (Theorien) wurden verwechselt mit der Anwendung dieser Erfahrungen in einem bestimmten historisch-gesellschaftlichen Kontext (Modell). So wurden Modelle auf »Dritte-Welt«-Länder übertragen und wiederum zu Theorien konstruiert (ein Beispiel hierzu: monolinguale Nationen wurden als das Modell von Nationen ausgegeben, obgleich Mehrsprachigkeit in einer Nation viel häufiger vorkommt; vgl. WALLERSTEIN in BALIBAR/WALLERSTEIN 1992, 87ff.).
- 4) Ethnische Kategorien, Sprachgruppen etc. sind eine Erfindung der Missionare (vgl. LE ROY VAIL, *The Creation of Tribalism in Southern Africa* 1988 oder TERENCE RANGER, *The Invention of Ethnicity in Manyika Land*). Viele Benennungen und damit Abgrenzungen und Eingrenzungen wurden von Europäern vorgenommen, z.B. im Interesse von Landeroberungen. Für die Einheimischen gab es anstelle von krassen Trennungen eher ein Kontinuum in bezug auf Land, Sprachen und ethnische Zugehörigkeit.
- 5) Um Gegenstrategien zu entwickeln, müssen diese hegemonialen Konzepte einer positivistischen europäischen Sozialwissenschaft einer grundlegenden Revision unterzogen werden, incl. marxistische Kategorien. Kultur ist z.B. auf seine ursprüngliche heraklitische Bedeutung zurückzuführen, die eher mit Prozessen denn mit »Dingen«, wie heute üblich, assoziiert war. (Analog: die Wellen- bzw. Teilchen-Hypothese in der Quantentheorie.)
- 6) Als Folge dieser Überlegungen ist festzustellen: In multiethnischen Gesellschaften fließen notwendigerweise verschiedene kulturelle Strömungen zusammen. Daraus entwickelt sich eine »Kernkultur«, die auf der Interaktion und gegenseitigen Durchdringung dieser Strömungen beruht. Die Definition dieser allen gemeinsamen Kernkultur zu einem bestimmten Zeitpunkt hängt von den jeweils gegebenen und sich wandelnden Beziehungen von Herrschaft und Unterordnung ab. Die zu dieser Kernkultur beitragenden Kulturen werden und sollten nicht verschwinden. Sie werden weiterhin in den »common pool« einfließen und sich selbst verändern, solange sie nicht den Wunsch und die Notwendigkeit von Gemeinsamkeit und Gemeinschaft untergraben.
- 7) Südafrikanische Erziehungswissenschaftler haben hieraus folgende pädagogische Schlußfolgerungen gezogen: Es sollte ein »core-curriculum« entwickelt werden, das

um »tributory/border syllabi« ergänzt wird. Die Bildungsentwicklung sollte auf Analysen der Beziehung zwischen Bildung und Gesellschaft beruhen und das Ziel einer strukturellen Transformation verfolgen (z.B. um die faschistischen rechtsextremen Kräfte zu schwächen).

An die Mitglieder der »weißen« Gesellschaft gewandt, schließt NEVILLE ALEXANDER seine Ausführungen mit folgender Geschichte von ABDULLA IBRAHIM (Dollar Brand):

»One day a man saw a beautiful bird. He followed it, caught it and caged it. Being fond of the bird, he sought its comfort and said to it, ›What can I do for you?‹ The bird replied, ›You can unlock this cage.‹ ›No‹, said the man, ›I cannot do that, but I can take a message to your family telling them that you are safe.‹ The bird agreed that the man could certainly relay his circumstance to his family. So when the man located the family of the bird and related the message that the bird was safely caged, one member of the family immediately dropped dead. Aggrieved, the man returned to report the sad event to the bird. Upon hearing that one member of his family had dropped dead at the news of his circumstance, the bird also immediately dropped dead. The man, beside himself with grief, opened the cage. Out flew the bird, and as he soared aloft, he sang out to the man. ›Thank you for bringing me the wisdom of my tribe.‹«

WOLFGANG KARCHER, Professor an der TU Berlin und Organisator des Symposiums, geht in seinem Beitrag »*Bildungskonzepte für Länder der ›Dritten Welt‹ zwischen interkulturellem Austausch und Dominanz*« vor allem auf die verschiedenen Facetten eines westlichen Dominanzverständnisses ein, das im kolonialistischen Vokabular offen zutage trat, in den letzten Jahrzehnten sprachlich verdeckt wurde und sich in neueren wissenschaftlichen Auseinandersetzungen, vor allem mit Afrika, Legitimierungen in neuem Gewande konstruiert. Seine Thesen:

- 1) Der von staatlichen Stellen proklamierte Anspruch an die Entwicklung von Bildungskonzeptionen für wenig industrialisierte Länder heißt »Partnerschaft« (oder »Entwicklungszusammenarbeit«). Der frühere Begriff »Entwicklungshilfe« war klarer in bezug auf dessen tatsächliche Bedeutung. Denn in diesem Begriff liegt eine doppelte Asymmetrie:
  - »Entwicklung« setzt ein Unten und ein Oben voraus. Industrieländer sind nach dem vorherrschenden Verständnis oben, wenig industrialisierte Länder (auch »Entwicklungsländer«) unten. Noch etwas früher hieß es statt »Entwicklungsländer« »unterentwickelte Länder«. In diesem Ausdruck ist die tatsächliche Einstufung der ehemaligen Kolonien noch eindeutig, was heute möglichst vermieden wird.
  - »Hilfe« setzt Hilfsbedürftige und Helfende voraus. Auch hier sind die Rollen eindeutig verteilt, das Machtgefälle wird impliziert. Dies entspricht den realen politisch-wirtschaftlichen und wissenschaftlich-technologischen Verhältnissen auf der Erde.
- 2) In der Zeit der kolonialen Unterwerfung wurde dieses Verhältnis von den Europäern vor allem folgendermaßen definiert. Als Heiden waren die Menschen aus den Kolonien zu missionieren, als Wilde waren sie zu zivilisieren, als Eingeborene wurden sie »wie Kinder« angesehen und waren dementsprechend zu erziehen,

sofern man sie nicht in begrenzten Umfang sich selbst überließ.

Die Fähigkeit Europas, das Verhältnis zu den außereuropäischen Ländern und den dort lebenden Menschen mit Geltungsanspruch auch für die andere Seite zu definieren, setzt Macht über die andere Seite voraus und trägt zugleich zu deren Festigung und Sicherung bei.

- 3) W. KARCHER fragte, ob es erlaubt ist, wie in den Thesen 1. und 2. unterstellt, die kolonialen und die nachkolonialen Verhältnisse in eine direkte Beziehung, Kontinuität zu stellen. Schließlich liegen Befreiungskriege, der Prozeß der politischen Unabhängigkeit und 20 – 50 Jahre nachkoloniale Eigenständigkeit dazwischen. Prof. RÖHRS, der bereits früh über den Themenbereich »Bildung in der Dritten Welt« geschrieben hat, hat 1992 einen Aufsatz mit dem Titel veröffentlicht »Von der Kolonialpädagogik zur Pädagogik der Dritten Welt« (Pädagog. Rundschau 46, S. 407–427), und zwar ohne jede provokatorische Absicht. Ist die darin liegende assoziative Verbindung skandalös oder einfach ehrlich? Wieviel Eigenständigkeit hatten die ehemaligen Kolonien nach ihrer politischen Unabhängigkeit tatsächlich – in wirtschaftlicher, politisch-militärischer und sozio-kultureller Hinsicht? Und wie ist die Situation heute? Ehemalige Kritiker der kapitalistischen Staaten wie ULRICH MENZEL (1992, S. 202ff, 211) fordern heute ganz offen, daß Afrika südlich der Sahara unter die Treuhandschaft des Westens gestellt wird. KARCHER hält solche Positionen politisch und ethisch für unhaltbar, weil damit die Ungleichheit der Machtverhältnisse legitimiert und zugleich einem Teil der Menschheit das Recht auf Selbstbestimmung prinzipiell abgesprochen wird. MENZEL hat allerdings in Deutschland eine erhebliche Resonanz und auch viel Zustimmung gefunden (s. beispielsweise das Titelblatt und die Titelgeschichte des SPIEGEL vom 14. Dez. 1992: »Elendskontinent Afrika – Rettung durch die Weißen?«).
- 4) Welche Bedeutung komme dem Bildungstransfer zwischen dem industrialisierten Europa und wenig industrialisierten Ländern außerhalb Europas in diesem Zusammenhang zu? Heute wird von »Entwicklungszusammenarbeit im Bildungsbereich« gesprochen, oft auch noch von »Bildungshilfe«. Bildungstransfer ist immer Kulturtransfer und beinhaltet notwendig den Export von Weltbildern, Werten und Ordnungsvorstellungen. Dieser Transfer erfolgt nicht als ein interkultureller Austausch, sondern als einseitiger Export vom industriellen Westen und Japan in wenig industrialisierte, primär agrarisch geprägte Länder des Südens. Dieser Export wird als Hilfe verstanden. Aber ist er nicht reichlich eigennützig als Export europäischer Gesellschaftsmodelle? Diese Modelle werden als »modern« und zukunftsweisend angeboten und vielfach angenommen mit der zwangsläufigen Begleiterscheinung, daß andere Gesellschaftsmodelle dadurch marginalisiert und stigmatisiert werden – einschließlich der Menschen, die an ihnen weiterhin festhalten. Dahinter verbirgt sich die eurozentristische Vorstellung, das in Europa entstandene Gesellschaftsmodell sei – mit kleineren Variationen – im Kern universell gültig und damit notwendige Richtschnur für den sozialen Wandel außereuropäischer Länder – ungeachtet der längerfristigen destruktiven ökologischen, individuellen und sozialen Auswirkungen dieses Modells.
- 5) Bildungstransfer wird offiziell als im Prinzip unpolitisch verstanden und als notwendige Bedingung für Industrialisierungsprozesse erklärt. Danach geht es bei dem

Transfer primär um die Entwicklung von neuen Qualifikationen. Tatsächlich ist Bildung im Sinne von PAULO FREIRE immer politisch, d.h. entweder herrschaftsstabilisierend oder dem Befreiungsprozeß von unten dienend. Im letzteren Falle muß Bildung sich mit sozialen Bewegungen oder lokalen Organisationen verbinden.

- 6) Die Aufgabe einer sich kritisch verstehenden Bildungsforschung in Europa ist insbesondere:
- die hinter der Partnerschaftsideologie verborgenen Asymmetrien herauszuarbeiten (Entmythologisierung), die im Zusammenhang mit den ungleichen internationalen Rahmenbedingungen stehen;
  - den Bildungstransfer im Interesse gesellschaftlich starker Gruppen in Europa wie in den Zielländern dadurch zu erschweren, daß dieser an den offiziellen Ansprüchen – insbesondere »Armutsbekämpfung« – gemessen wird;
  - Ansatzpunkte zu entwickeln für Alternativen im Bildungsbereich. Dazu gehört, die behauptete Höherwertigkeit europäischer Modelle in Frage zu stellen und Bildungsansätze zu unterstützen, die mit sozialen Bewegungen verbunden sind und von diesen getragen werden.

Abschließend weist KARCHER auf die ambivalente Stellung von sich kritisch verstehenden BildungsforscherInnen in Europa hin, die einerseits das internationale asymmetrische System kritisieren und andererseits davon profitieren.

### *Literatur*

- BALIBAR, E./WALLERSTEIN, I.: Rasse, Klasse, Nation. Ambivalente Identitäten. Argument Hamburg/Berlin 1992.
- BERGESEN: Critical Theory and Organizational Analysis. In: Featherstone (Ed.): Global Culture: Nationalism, Globalism and Modernity. London 1990.
- BIKO: Biko. In: Woods. New York 1987. S. 129 – 138.
- FÄGERLIND, I./SAHA, L.: Education and National Development. Oxford 1989.
- FORRESTER: Critical Theory and Organizational Analysis. In: MORGAN G. (Ed.): Beyond Method: Strategies for Social Research. London 1983.
- MENZEL, U.: Das Ende der Dritten Welt und das Scheitern der großen Theorie. Frankfurt/M. 1992.
- ODORA, A.C.: Educating African Girls in a Context of Patriarchy and Transformation: A Theoretical and Conceptual Analysis. M.A. Thesis. Stockholm University 1993.

### *Anschriften der Autorinnen:*

Prof. Dr. Renate Nestvogel, Universität Gesamthochschule Essen, Fachbereich 2, Universitätsstraße 11, 45117 Essen  
Annette Scheunpflug, M.A., Universität der Bundeswehr, Fachbereich Pädagogik, Postfach 700822, 22039 Hamburg