

Führung, Gisela

Globales Lernen in den neuen Bundesländern. Einsichten nach zwei Jahren entwicklungsbezogener Bildungsarbeit

ZEP : Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 18 (1995) 1, S. 2-10



Quellenangabe/ Reference:

Führung, Gisela: Globales Lernen in den neuen Bundesländern. Einsichten nach zwei Jahren entwicklungsbezogener Bildungsarbeit - In: ZEP : Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 18 (1995) 1, S. 2-10 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-63668 - DOI: 10.25656/01:6366

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-63668>

<https://doi.org/10.25656/01:6366>

in Kooperation mit / in cooperation with:

ZEP Zeitschrift für internationale Bildungsforschung
und Entwicklungspädagogik

"Gesellschaft für interkulturelle Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik e.V."

<https://www.uni-bamberg.de/allgpaed/zep/profil>

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
Internet: www.pedocs.de

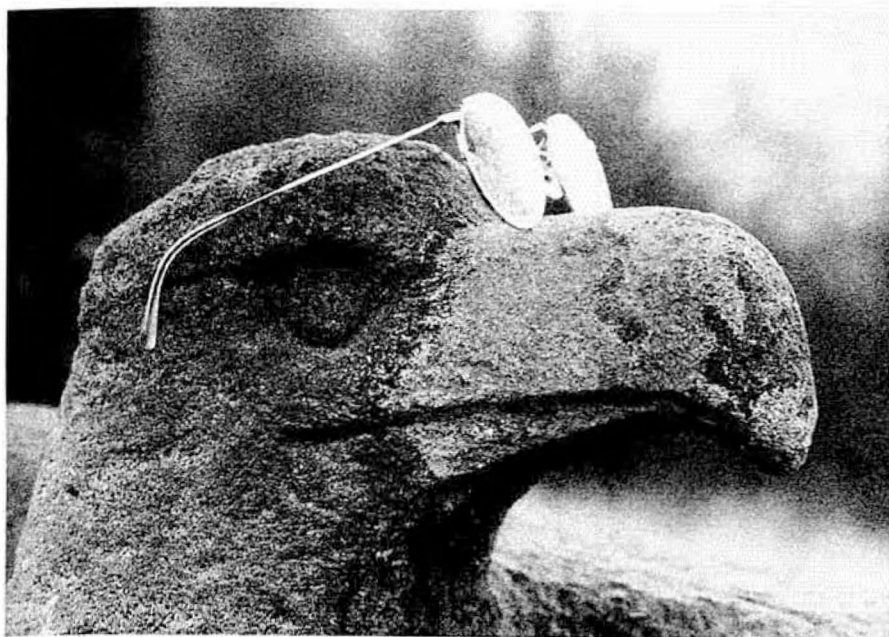
Digitalisiert

Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik

ZEP

18. Jahrgang Heft 1
ISSN 0175-0488 D
Preis: 9,50 DM

Mit:
Mitteilungen der
Kommission 'Bildungs-
forschung mit der Dritten
Welt'



Aus dem Inhalt:

Globales Lernen in den neuen Bundesländern
Entwicklungspolitische Mythen
Thesen zum Ausländerstudium

Entwicklungspolitische Bildung in den neuen Bundesländern

Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik

18. Jahrgang

März

1

1995

ISSN 0175-0488D

Inhalt:

- | | | |
|-----------------------|-----------|---|
| Gisela Fühling | 2 | Globales Lernen in den neuen Bundesländern. Einsichten nach zwei Jahren entwicklungsbezogener Bildungsarbeit |
| Karin Eckert | 11 | Die Mythen der Szene. Auffassungen und Meinungen entwicklungspolitisch interessierter Lehrkräfte |
| Nasanin Navabi | 14 | Das „Ausländerstudium“ als Kulturschock oder als Stigmatisierungsprozeß |
| Olga Salazar | 16 | Thesen zum Ausländerstudium als interkulturelle Kommunikation |
| ZEPpelin | 18 | Entwicklungsbezogenes Kommunikationsdrama, 1. Akt, Szene 1 |
| | 19 | Rätsel-Ecke |
| DGfE | 20 | Jürgen Hess: Informatik und ihre Beziehung zur „Dritten Welt“: ein Blick in eine andere Disziplin |
| | 24 | Rezensionen |
| | 36 | Unterrichtsmaterialien |
| | 37 | Leserbrief |
| | 38 | Informationen |

Impressum: ZEP - Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 17. Jg. 1994 Heft 4. **Herausgeber:** Gesellschaft für interkulturelle Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik e.V. **Schriftleitung:** Alfred K. Tremel **Redaktionsanschrift:** 21521 Dassendorf, Pappelallee 19, Tel. 04104/3313. **Redaktions-Geschäftsführer:** Dr. Annette Scheunpflug, Tel. 040/6541-2565 **Technische Redaktion:** Dr. Arno Schöppe, Tel. 040/6541-2912. **Ständige Mitarbeiter:** Prof. Dr. Hans Bühler, Weingarten; Prof. Dr. Asit Datta, Hannover; Dr. Hans Gängler, Dortmund; Pfr. Georg-Friedrich Pfafflin, Stuttgart; Dipl. Päd. Ulrich Klemm, Ulm; Prof. Dr. Renate Nestvogel, Essen; Prof. Dr. Gottfried Orth, Karlsruhe; Dr. Annette Scheunpflug, Hamburg; Dr. Klaus Seitz, Nellingenheim; Barbara Toepler, Marburg; Prof. Dr. Alfred K. Tremel, Hamburg. **Kolumnen:** Christian Graf-Zumsteg (Schweiz); Veronika Prasch (Österreich); Barbara Toepler (ZEPpelin). **Technische Bearbeitung/EDV:** Sigrid Gorgens, Esther Neumann. **Verantwortlich i.S.d.P.:** Der geschäftsführende Herausgeber. **Abbildungen:** (Falls nicht bezeichnet) Privatfotos oder Illustrationen der Autoren. **Diese Publikation ist gefördert vom Ausschuss für Entwicklungsbezogene Bildung und Publizistik, Stuttgart. Das Heft ist auf umweltfreundlichem chlorfreiem Papier gedruckt.**

Anmerkung: Generische Maskulina und Femina werden im Text, falls von den Autoren nicht anders vermerkt, dem Sprachgebrauch im Deutschen entsprechend geschlechtsneutral verwendet.

Erscheinungsweise und Bezugshedingungen:

erscheint vierteljährlich; Jahresabonnement DM 36,- Einzelheft DM 9,50; alle Preise verstehen sich zuzüglich Versandkosten. Zu beziehen durch alle Buchhandlungen oder direkt vom Verlag. Abbestellungen spätestens acht Wochen vor Ablauf des Jahres.

Verlag: Verlag für Interkulturelle Kommunikation (IKO), Postfach 90 09 65, 60449 Frankfurt/Main, Tel. 069/784808; ISSN 0175-0488 D

Gisela Führung

Globales Lernen in den neuen Bundesländern

Einsichten nach zwei Jahren
entwicklungsbezogener Bildungsarbeit

Seit Sommer 1992 leite ich die Fachstelle für entwicklungsbezogene Pädagogik beim Comenius-Institut (finanziert durch den Ausschuß für Bildung und Publizistik/ABP der Evangelischen Kirche), deren Aufgabe die Förderung des entwicklungspolitischen, ökumenischen und interkulturellen Lernens in Schulen - Schwerpunkt neue Bundesländer - ist. Im folgenden werde ich meine Einsichten über die Bedingungen und Möglichkeiten einer Pädagogik mit globaler Dimension in den neuen Bundesländern auf dem Hintergrund der sozio-pädagogischen Ausgangssituation verdichten und Schlussfolgerungen daraus ziehen.

Allgemeine Situationsbeschreibung

Im fünften Jahr nach dem Mauerfall ist die ungeheure Umstellung, die praktisch alle Lebensbereiche in den neuen Bundesländern erfaßt hat, noch keineswegs abgeschlossen. Viele Menschen haben noch keine sichere ökonomische - und daraus resultierend auch psychische - Basis für ihre Umorientierung gefunden. Aber mancherorts ist doch vielleicht eine gewisse Gelassenheit eingetreten (Heilmann, 1994, S. 30).

Die sozialpsychologischen Folgen aus der SED-Zeit und dem übergangslosen gesellschaftlichen Umbruch leben in der ein oder anderen Form weiter. Für das Gros der Menschen erfordert die Umstellung nach wie vor die Mobilisierung aller Kräfte oder überfordert gar ihre Belastungskapazität. Anpassung an vorgegebene Normen war es, was sie gelernt hatten, nicht aber das (individuelle) Anknüpfen gegen marktwirtschaftliche Abservierung im Namen von sog. Demokratie und Freiheit. Viele beklagen den Verlust sozialer Einbindung im Zuge zunehmender Individualisierung; man ist verärgert über die nicht sofort realisierten Hoffnungen und reagiert mit Abwehrreaktionen auf die erlebte Unsicherheit. Häufig ist das gesamte bisherige Lebenswerk, die Lebensplanung, der Freizeit-, wie der politische Bereich betroffen und in Frage gestellt. Aber für eine Diskussion solcher persönlichen Veränderungen und

Krisen gibt es kaum Plattformen oder Beratungsangebote.

Bei derartig viel Verunsicherung können offensichtlich nur solche Menschen noch kreativen Gestaltungsraum finden, die sich schon vorher der staatlichen Normierung - z.B. im kirchlichen Umfeld, in Kultur-, Umwelt- oder Friedenskreisen - zu entziehen gelernt, also eine selbstbewußte Widerstandskultur in der „Nischengesellschaft“ entwickelt hatten. Flexibilität und Mobilität im Denken und Handeln sind vor allem bei der Jugend zu finden und bei der einstigen DDR-Opposition, nicht aber im klembürgerlichen Milieu von Beamten und Angestellten, wo die Leute 'von oben' „verhätschelt und versorgt worden waren. Wenn es dort eine Form des Widerstands gab, dann war es ein 'passiver', der sich mit dem 'Aussitzen' (Seeger) der Konflikte zufrieden gab“ (Berentzen 1993, S.10) - ein Manöver zwischen Anpassung und Verweigerung.

Vielorts werden mehr oder weniger offen die Wohltaten des alten Systems gepriesen. Der totalitäre SED-Staat erscheint vielen nachträglich sicherer und angenehmer als die 'offene Gesellschaft' mit ihrer 'Unübersichtlichkeit' (Habermas) und 'organisierten Unverantwortlichkeit' (U. Beck). Was Ellwein über die Haltung vieler Studenten feststellt, ist auch andernorts zu finden: Es gibt die „nachträgliche Identifikation mit einem System, dem man angehörte, dessen Vorzüge man nur noch beschwören, kaum mehr wirklich erklären oder gar beweisen kann - trotz aller Schwächen, die das Neue mit sich bringt. Das Neue wiederum ist zwar fremd und voller Überraschungen. Es ist aber nicht schicksalhaft hereingebrochen, gehörte vielmehr zum Alltag der DDR immer schon als eine heimliche Gegenwart. Sie wird nun entschleiert.“ (Ellwein, 1992, S. 264 f.)

In dieser „Enmythologisierung des Westens“ sieht F. Heilmann auch „den Hauptgrund für die Ernüchterung. Alles schien so einfach, so gut geordnet, sauber, demokratisch ... Hell glänzend flimmerte der Westen durch die Wohnzimmer; Sendungen wie Report, Monitor, Panorama hinterließen kaum Wirkung ... Und nun das: Arbeitslosigkeit, ... Ellenbogengesellschaft ... Der Rechtsstaat ist nicht gerecht“ (Heilmann, 1994, S. 29). Er kommt mit einer Fülle von undurchschaubaren bürokratischen und juristischen Barrieren.

Zur Situation von Jugendlichen

In dieser Umbruchsituation sind Jugendliche und Erwachsene höchst unterschiedlich betroffen. Einerseits sind die Jugendlichen flexibler und eher in der Lage, sich auf Neues einzustellen, auf der anderen Seite erleben sie die Identitäts- und Konnutitätsbrüche, wie sie sich z.Z. durch praktisch alle Familien ziehen, meist sehr viel tiefer und schmerzlicher als Erwachsene (Schuharth, 1992, S. 95) - eine subtile Gewaltanwendung. Für die Jugendlichen kommt jetzt vieles zusammen:

- der gesellschaftliche Umbruch, der in ihrer Umgebung unter den Erwachsenen viel Desorientierung, Resignation und Depression zur Folge hatte und noch hat, so daß fraglich ist, woher die Heranwachsenden im Augenblick Unterstützung bekommen können;

- der Verlust von persönlichen Autoritäten durch (zeitweise) Abwesenheit von Familienvätern sowie auch angesichts der Doppelmoral von „Wendehälsen“, so daß die

Glaubwürdigkeit von Erwachsenen generell erschüttert ist:

- das plötzliche Fehlen der gewohnten relativen Sicherheit der Ausbildungslaufbahn in inhaltlicher und leistungsmäßiger Hinsicht. Entsprechend macht ihnen die Umstellung auf die unübersichtliche Wettbewerbsdynamik am meisten zu schaffen (Palentien u.a. 1993);

- der ideologische Utopieverlust: Der Sozialismus als Ziel und Ideal, der von klein auf nur Gewißheiten, Enge und Sicherheit versprach, ist nun abgelöst worden von der großen Ungewißheit, wie jugendliche Porträts in Büchern und Zeitschriften zeigen (z.B. Jugendwerk der Deutschen SHELL „Jugend '92“, Chalupsky/Hoffmann 1991, Krüger 1993, Brigitte 11/90).

Andererseits aber war in der DDR bereits seit Mitte der 80er Jahre die Glaubwürdigkeit staatlicher Propaganda gerade bei der Jugend erheblich gesunken und entsprechend ein Identitätsverlust mit dem 'sozialistischen Vaterland' eingetreten. Es kam zu einer „Erosion des 'sozialistischen Bewußtseins'“ (Schubarth / Schmidt, vgl. auch Friedrich, 1992, S. 100), zu wachsender Distanz zur Politik der SED und zunehmender Entpolitisierung, ja sogar zur Akzeptanz profaschistischer Haltungen - mindestens aus Protestgründen. „Das Bewußtsein der Menschen hatte sich vom Bewußtsein der Machtelite entfernt“ (Planer-Friedrich, 1993). Desillusionierung und Orientierung an der BRD oder Hoffnung auf Glasnost und Perestrojka erfaßten weite Bevölkerungskreise - eine Vorbereitung auf die 1989er Ereignisse - auch wenn dann „die aktive Rolle der Bürgerinnen und Bürger, der 'Massen', am 9. November 1989 endete“ (Heilmann 1994, S. 28).

Schule in der DDR

Schule in der DDR fand in erster Linie in der Systemerhaltung und -integration der Kinder und Jugendlichen seine Aufgabe. Dabei war die wichtigste politische Konsultante der DDR-Identität der marxistische Antifaschismus. **Antifaschistische Erziehung** - der Grundpfeiler der Volksbildung - wurde weitgehend als Pflichtübung durchgeführt, ohne daß aber der Kern von Faschismus emotional oder rational nähergebracht worden wäre. Die Behandlung historischer Ereignisse wie auch aktueller internationaler Fragen zeigten die Tendenz zu Schematisierung und Stigmatisierung. Ebenso waren marxistische Dogmen wenig verinnerlicht und konnten kein festes Lebenskonzept begründen. „In der DDR wurde der ökonomische Hintergrund des Faschismus ziemlich gut herausgearbeitet, auch in den Schulen. Aber die psychologisch-moralisch-ethischen Aspekte haben wir außer acht gelassen. Und das nicht zufällig, sondern weil man wußte, das wird schwierig“, so Roland Steiner in der Beschreibung seines DEFA-Dokumentarfilms „Unsere Kin-

der“ über Jugend- und Protestkultur, der noch 1989 gedreht worden war.

Gelehrt und gelernt wurden vor allem Anpassung und Loyalität an ein System, bzw. seine Funktionsträger - weniger aber Selbstständigkeit und Selbstkritik, Übernahme von Verantwortung, differenzierte eigenständige Wahrnehmung und Bewertung von Ereignissen. „Die Folge war - in der Tendenz - dogmatisches, antipluralistisches Denken, das Verharren in schematischen, dualen Rastern, Konformismus, Autoritätsgläubigkeit, Intoleranz und Anfälligkeit für undemokratische Ideologiemuster - Eigenschaften, die noch lange Zeit nachwirken werden.“ (Schubarth / Schmidt 1992, S. 26)

Daneben aber gab es eine ganze Reihe zusätzlicher schulnaher und überregionaler Betätigungsfelder (AGs, Kurse, Lager der Jungen Pioniere etc.), die zwar dem Prinzip staatlicher Präsenz nach dem Unterricht entsprangen, aber auch Kreativität und eine persönliche Beziehung zu den Schülern zuließen (vgl. Chalupsky/Hoffmann 1991, S. 155 f.).

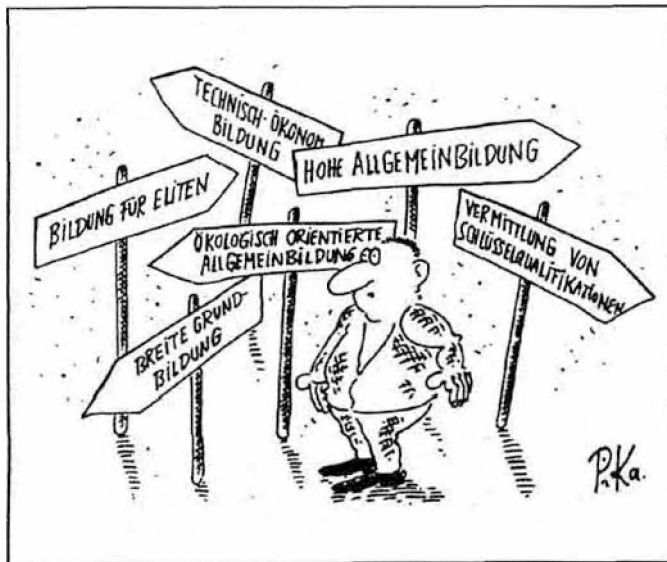
Die **Lehrkräfte** waren (und fühlten sich) in der DDR in der Regel verpflichtet, Jugendliche unentwegt zu überzeugen (politische Einstellung, Kampfbereitschaft, Werbung für Offizierslaufbahn u.ä.) - daran wurde auch ihre Leistung mehr als an fachlichen Kriterien gemessen. Sie galten als Stütze des Systems und erhielten entsprechende offizielle Wertschätzung, ja eine gewisse Machtstellung, die manche durchaus auch erniedrigend, auf Kosten anderer ausgenutzt haben, ähnlich wie andere systemunterstützende Berufsgruppen. Im rigiden schulischen Lernsystem mit kognitiver Dominanz des Frontalunterrichts standen die Lehrkräfte als Führungspersonen den Schülern als Geführten, als Objekten, gegenüber. Die LehrerInnen - selbst an starre Lehrpläne und strenge Hierarchien gebunden - hatten ihren Frieden mit dem politischen System gemacht und - sei es aus Überzeugung, Opportunismus, Bequemlichkeit oder Feigheit -



Bekenntnisse in unterschiedlicher Form abgelegt/ablegen müssen, die oft entscheidender für ihre Laufbahn waren als fachliche Qualifikation. Es gab aber auch etliche, die sich um qualitative Verbesserungen bemühten und solche, die sich höchst persönlich für die Entwicklung 'ihrer' Schülerinnen und Schüler in ganzheitlichem Sinne verantwortlich fühlten.

Schule im Umbruch

Dies hat sich nach der Wende fast ins Gegenteil verkehrt - mindestens in dem subjektiven Empfinden vieler KollegInnen (vgl. Tillmann 1994, S. 40): Sie beklagen den Verlust ihres „Kollektivs“ durch Versetzungen und pauschale Schaffung von neuen Schulstrukturen, die Unsicherheit ihrer persönlichen Laufbahn, ihren Statusverlust, die Unklar-



heit der neuen Lehrpläne und - last not least - das veränderte Verhalten der Jugendlichen: „Gewalt hat's früher nicht gegeben!“ (RAA Potsdam 1994, S. 10) In der gesamtdeutschen Gewerkschaft GEW gibt es Diskussionen zwischen West und Ost um die bessere Erziehung und Dünkel auf beiden Seiten, aber auch Kränkungen und Zurücksetzungen, die die Kommunikation erschweren - zumal Qualifikationsmängel nicht erkannt oder ungern eingestanden und einseitige Schuldzuweisungen verständlicherweise als kränkend und demütigend empfunden werden.

Vordergründig erscheint die Verdrängung noch stärker ausgeprägt zu sein als die Reflexion der Vergangenheit - letztere findet sich nach meiner Beobachtung interessanterweise am ehesten unter denen, die das DDR-System voller Überzeugung mitgetragen, also jetzt auch ihre sozialistische Utopie verloren haben. Sie aber sind entweder schon aus den Schulen entfernt worden oder müssen Angst haben, durch eine offene Aufarbeitung der Vergangenheit ihre Stelle zu gefährden. So finden Diskussionen neuer Erziehungsziele zum Wohle der SchülerInnen praktisch nicht statt. Junge KollegInnen fehlen weitgehend, da es angesichts von Personaleinsparung im Augenblick kaum zu einer altersmäßigen Durchmischung kommen kann. Es geht in erster Linie um Status- und Gehaltsfragen. Angesichts der rigiden globalen Einführung westlicher Schulformen und von immer noch drohender Endassung, herrscht eine allgemeine Unzufriedenheit und Unsicherheit, die Verärgerung und Abwehrreaktionen verstärken und häufig das ganze Schulklima enorm belasten. Aus Angst vor einer (aus dem Westen häufig zu hörenden) pauschalen Verurteilung fühlen sich viele LehrerInnen als Sündenböcke der Nation. Un-

tereinander - und auch (noch) von Seiten der SchülerInnen - fürchtet man die Kenntnis von Details aus der Vergangenheit. Man entledigt sich sprachlich eines Teils der Formeln, mit denen man früher die Zugehörigkeit zum System und seine Loyalität zu bezeugen pflegte. ReferendarInnen ernennten z.T. offenen Haß - nicht nur weil sie frontalen Unterricht durch neue Ideen aufbrechen wollen, sondern auch weil ihre Qualifikation den neuen, im Westen anerkannten Abschlüssen entspricht - in tendentieller Konkurrenz also zu anderen, älteren KollegInnen. Tatsächlich kann man von Lehrern, die gegenüber der Verwaltung und Politik als Bittsteller um Arbeitsplatz und Finanzen auftreten müssen, auch kaum erwarten, daß sie mit gesundem Selbstvertrauen partnerschaftlich Schülern gegenüber treten - aber gerade das wäre heutzutage vonnöten! Manchmal kommt es mir wie ein nebulöses Stillhalteabkommen in Kollegien vor, wo sich nichts zu bewegen scheint, wo keine(r) sich zeigt oder als Person zu erkennen gibt. Ich frage mich dann, ob dahinter der kollektive Geist oder die Anwesenheit der Schulleitung steckt oder ob ich meinerseits einen falschen Ton angeschlagen habe.

Nach der starken Vereinnahmung der Schule und der ideologischen Verengung ganzer Unterrichtsfächer im alten System war nun im Namen der Demokratie der Überbau ersatzlos gestrichen worden. Es entstand daraus oftmals ein visionsloser Vakuumraum von sog. pluralistischem Denken, wo gar nichts mehr an Werten und Überzeugungen vertreten sein darf. So weigerte sich das Oberschulamt in Leipzig durch ein Schreiben seines Abteilungsjuristen, das Angebot entwicklungspolitischer Bildungsveranstaltungen von Zweidrittel-Weit-Gruppen an die Gymnasien weiterzuleiten - begründet mit der Verpflichtung zu „politischer Neutralität“.

Es besteht also die Gefahr, daß die aktuellen pädagogischen Reformideen und -notwendigkeiten an der personellen Kontinuität (Tillmann 1994, S. 42 f.) scheitern. Neue Inhalte sollen ersatzlos an die Stelle der alten treten. Selbständige Quellensuche, Bestimmung von Lernzielen und Gestaltung von Unterrichtsprozessen aber setzen eine Veränderung des Lehrerverhaltens voraus. Ohne diese wäre eine schulische Reform nur Makulatur. Sie bedarf mehr als nur der Verordnungen: sie bedarf im Grunde einer neuen politischen Kultur - in beiden Teilen Deutschlands! „Habitualisiertes Lehrerverhalten und die damit verbundenen Alltagstheorien sind gegenüber noch so überzeugend vorgetragenen Konzepten nicht selten resistent“ (Tillmann 1993). Veränderungen im Zeitrastertempo oder Kontinuität - Was braucht die Schule in den neuen (und den alten) Bundesländern heute?

Innovationspotential

Gegenüber dem Eindruck unbeweglicher verkrusteter Strukturen erscheinen Gespräche mit einzelnen eher schwindelerregend, wenn ich sehe, wie grundlegend bisherige berufliche und persönliche Überzeugungen in Frage gestellt sind. Ich habe, als Unbekannte in der Szene, als „Wessi“, die Chance, offen Fragen zu stellen. Mich interessiert das Leben von vorher - ohne Bewertung, die mir ohnehin nicht ansteht. LehrerInnen berichten: „Jetzt fühle ich mich freier,

eben nur als Person gefragt, nicht mit dem Überzeugungsauftrag und -anspruch; aber mehr als mich selbst kann ich den Schülern eben auch nicht bieten ...! Ist das genug?" „Manche Kolleginnen empfinden das als Unverbindlichkeit und ziehen sich lustlos ins Privatleben zurück.“ „Früher wurde bei uns noch richtig gelernt.“ „Auch sowas, was Ihr uns jetzt als neuesten Schrei verkaufen wollt, die Projektstage, kennen wir doch unter anderem Namen!“ „Wir waren immer sehr engagiert, kannten die einzelnen Schüler - auch in der Freizeit.“ „Und jeder konnte an einem Belobigungs- und Bestrafungsbrett sehen, wer sich für's Ganze engagierte oder nicht.“ „Es war mehr ein kollektiver Geist. Auch unter Kollegen und Nachbarn halfen wir uns!“

Erst nachdem die Vergangenheit ihre positive Wertung erhalten und Verständnis gefunden hat, kommt man in solchen Gesprächen auch zu einer differenzierenden Sichtweise von Erhaltenswertem und Defiziten. Aber wenn ich manchmal über den (immer noch) autoritären Stil erschüttert bin, frage ich mich, wie KollegInnen im Westen auf eine solche Fülle von Veränderungen reagiert hätten, wie es den KollegInnen im Osten abverlangt wird. Über Jahre gewachsene Gewohnheiten einmal zu überprüfen, Alternativen zu erproben, tute im Westen bestimmt auch gut. Andererseits gibt es immer wieder auch sehr warmherzige Kontakte und eine ausgesprochen offene Aufnahme oder immer wieder überraschende Effekte (vgl. Führung 1994).

Auch mit Gruppen von solchen KollegInnen, die sich freiwillig für eine (längere oder kürzere) Fortbildungsmaßnahme entschieden haben, sind offene Diskussionen eher möglich und fruchtbar. Sie sind innovativ und kreativ, aber in ihrem eigenen Umfeld nicht unumstritten: „Mit ihnen (den Eltern, G.F.) gab es wenig Probleme, mehr mit einigen Kolleginnen. Sie kamen mit meiner Art zu unterrichten nicht klar. Es wurde gesagt, meine Kinder hätten keine Normen, seien so selbstbewußt und fragten immer, warum sie etwas tun sollten; sie würden sagen, was ihnen am Unterricht und an der Lehrerin nicht gefällt. Ich wollte ja gar nicht, daß die Kolleginnen auch machen, was ich tat, aber ich wollte eben meinen Unterricht verändern. (...) Was war anders als in der DDR? Ich war nicht mehr die Lehrerin, die vorne steht und dozierend lehrt.“ (D. Sommer im Interview mit S. Reh, 1994, S. 48) Hier ist so viel in Bewegung, so viel in Frage gestellt, in privater wie in fachlicher Hinsicht so viel Neues in Sicht! Neue Möglichkeiten tun sich auf, die man manchmal am liebsten gleich alle auf einmal erproben möchte ... Von solchen Menschen gehen starke Innovationsimpulse auch wieder in ihre Umgebung aus. Auf diesem Prinzip arbeiten z.B. RAA-KollegInnen und UNESCO-Modellschulen.

Mir kommt dabei oft das Bild von einem trockenen, sich vollsaugenden Schwamm, wenn ich die Begeisterung sehe,

mit der manche Kolleginnen neue Methoden und Materialien sowie didaktische Impulse aufgreifen und unmittelbar umsetzen. Es braucht nicht nur vielfältiger fachlicher Anregungen, sondern auch der persönlichen Ermutigung und individuellen Unterstützung mit langem Atem, um die kreativ-aktive Gestaltungskraft von LehrerInnen zu stützen, ohne sie aber angesichts innerer und äußerer Ansprüche zu überfordern.

Zum ererbten „Solidaritätsdenken“

Durch die Identifizierung mit Antifaschismus und Anti-imperialismus war jeder DDR-Bürger quasi automatisch auf der Seite der Helden der Geschichte: DDR als Modell für das bessere Gesellschaftssystem (vgl. Rathenow 1993, S. 37). In der Schule wurden Probleme des Südens ausschließlich unter dem Gesichtswinkel von Gut und Böse, Sozialismus und Imperialismus, behandelt. „Konkrete Menschen, andere Kulturen, regionale Probleme ... (wurden) nicht zur Kenntnis genommen“, sondern „nur in grober Pauschalisierung dargestellt“, dabei war „die Vermittlung didaktisch einfalllos“ (Döring/Heuer 1991, S. 4). Auch die



Lehrplanreform 1982 änderte daran nichts Grundlegendes, ersetzte aber einige Pauschalisierungen durch die ausführlichere Behandlung befreundeter sozialistischer Staaten. 1989 wurden bei einer weiteren Revision u.a. globale Probleme (Hunger, Energiefragen und Bevölkerungswachstum) sowie Besonderheiten einzelner Kulturregionen einbezogen.

In einem Interview mit zwei Kunststudenten an der Fachschule für Werbung und Gestaltung in Berlin-Schöneeweide aus Anlaß des Posterwettbewerbs „Mythos Entwicklung - Heiligschein oder Scheinheiligkeit?“ des Weltfriedensdienstes (WFD) wird deutlich, welches Selbst- und Fremdbild durch die verordnete Solidarität aufgebaut worden war.

„(Ich habe am Posterwettbewerb teilgenommen), weil es um ein Problem ging, das immer aktuell für mich war - allerdings nur vom Begriff her. Wir sind in der Schule damit großgeworden. Entwicklungshilfe war etwas Positives: Wir

Potsdam
Juni '93

unterstützen Afrika durch Ausbildung von Fachkräften und Lieferung technischer Ausrüstungen. Der Wettbewerb stellte nun eine gewisse Grundeinstellung zu 'Entwicklungshilfe' und 'Solidarität' in Frage." „Früher war man sozusagen Teil der besseren Welt. Wir waren über den Solibetrag von unserem Taschengeld schon als Kinder an dieser Hilfe beteiligt. Man fiel damit aber nicht auf, das machten alle.“ „Als Kinder haben wir mitgefühl.“ „Vielleicht gab es einen Zwang der Gruppe. Dabei war kaum zu durchschauen, ob die Aktionen ehrlichem Helfenwollen entsprangen oder der ideologischen Instrumentalisierung dienten.“

„Es funktionierte vielleicht ein bißchen zu automatisch. Man hat sich auf der richtigen Seite gefühlt. Die persönliche Betroffenheit hat jedoch ihre Grenzen. Sie war nicht so tief empfunden als bezöge sie sich auf eine nahestehende Person.“ „Die Anteilnahme war irgendwie abstrakt, sicherlich deshalb, weil ich nie mit solchen unterdrückten Menschen zu tun hatte. Man sprach immer in der dritten Person über sie.“ „Irgendwann begann ich nachzudenken und gewann eine Distanz zu staatlich gewünschten Aktivitäten. Als ich aus der Schule rauskam, haben diese Dinge für mich erstmal überhaupt keine Rolle mehr gespielt. Eine Sättigung war erreicht. Ich habe diese Fragen verdrängt. Übrigens hielt ich die Menschen, die unsere Hilfe brauchten, auch für unselbständig. Wenn ich zum Beispiel an wissenschaftliche Tätigkeiten denke ... Nicht gerade, daß ich die Menschen im Süden auf Bäumen rumspringen sah, aber das Bild von einem Wissenschaftler hat sich für mich immer nur mit einer weißen Person verbunden. So kraß war das.“ „Mein Gefühl war immer: Dort im Süden wird von uns etwas getan, das ist gut und richtig so. Irgendwann habe ich dann mitgekriegt, daß das auch etwas mit Ausbeutung zu tun hat.“ „Ich will noch mal etwas zu dem Gefühl, auf der guten Seite zu stehen, sagen. Ich hatte nach der Wende den massiven Eindruck, in der DDR unter einer Käseglocke gelebt zu haben, in einer Gesellschaftsordnung, die für Gerechtigkeit eintritt. Das führte aber dazu, daß man sich im einzelnen kaum Gedanken darüber gemacht hat, was denn der persönliche Anteil sein könnte. Solche Gedanken sind erst später, nach der Wende, gekommen. Man hat dann erst gemerkt, daß man ein bißchen geschlafen hat, daß die Welt nicht so heil ist. Per Vertrag lebte man plötzlich in einer anderen Gesellschaftsordnung und war gezwungen, sich damit gedanklich zu befassen.“ (WFD 1994, S.21 f.)

Dreierlei wird an diesen Aussagen deutlich: Der Begriff Solidarität bezog sich offenbar immer auf eine zu vollbringende einseitige Leistung von Nord nach Süd: die Menschen im Süden wurden entweder zu unterdrückten Helden stilisiert oder zu Almosenempfängern degradiert und ihrer Würde beraubt. Sie wurden nie als normale Menschen mit ähnlichen Sorgen und Freuden gesehen, zu denen eine soziale Nähe entstehen oder mit denen sich gar respektvolles gegenseitiges Lernen ergeben kann. Das bedeutete auch, daß es bei solchem Kontakt nie um ein Hinterfragen eigener Werte gehen konnte.

Zum Zweiten aber besteht noch ein emotionaler menschlicher Bezug zu Menschen in anderen Kulturen, der möglicherweise reaktivierbar ist. Auch aktuelle Meldungen aus

Hilfswerken z.B. weisen trotz psychischer und ökonomischer Bedrängnis ein höheres Spendenaufkommen in den neuen Bundesländern aus. Zwar drückt sich darin eine große Hilfsbereitschaft aus, die nicht abgewertet werden soll, aber sie kann unreflektiert andererseits ein erhebliches Hindernis auf dem Wege zu einer gleichberechtigten globalen Partnerschaft darstellen. Diese Erkenntnis korrespondiert mit der aktuellen Beobachtung, daß bei der Bestimmung von Lernzielen und interessierenden Themen immer wieder der Elends- und Mitleidsaspekt überwiegt (z.B. sind Themen wie Straßenkinder, Kinderarbeit, Hunger und Unterernährung die beliebtesten). Daß auch an diesen Fragen Toleranz und Respekt zu lernen sind, läßt entsprechende Veranstaltungen oft mit einem produktiven Staunen verbunden sein.

Außerdem zeigen die Aussagen der Studenten auch, daß der Selbstverständlichkeit, mit der bereits Kinder an das Solidaritätsgefühl für Unterdrückte in anderen Ländern herangeführt wurden (ein hoher Grad an Politisierung!), in krasser Form die starre Abgeschlossenheit nach innen entgegenstand. Der Ostberliner Schriftsteller Rathenow nennt die DDR-Gesellschaft eine „autistische, extrem auf sich bezogene Gesellschaft“ (S. 36) mit nur-weißen Menschen und „Muff in der Luft“ (ebd.). Die in der DDR lebenden Ausländer z.B. die Vertragsarbeiter oder Studenten aus 'sozialistischen Bruderländern' waren größtenteils ghettomäßig abgeschottet und in ein Bewachungssystem integriert (vgl. Achinger 1994).

Heituneyer (1992, S. 113) verweist auf den in der offiziellen Politik der ehemaligen DDR bestehenden „Widerspruch zwischen dem ritualisierten 'Internationalismus der Völkerfreundschaft' und der hermetischen Abschottung der Gesellschaft gegenüber Fremden im Innern wie nach außen“, der sozialisatorisch weiterwirke. Er überlagere sich nun mit dem im Westen unverändert und heute auch in Gesamtdeutschland wirksamen Widerspruch, der darin bestehe, „daß dem ökonomisch motivierten Vorantreiben der Internationalisierung der Märkte das machunotivierte Versprechen der herrschenden Politik auf Homogenität der Bevölkerung gegenübersteht“. Rechtsradikalismus und Fremdenfeindlichkeit scheinen eine Auflösung solcher Widersprüche für sich bedrängt fühlende Bevölkerungsgruppen zu versprechen. Man sucht 'Sündenböcke' zur Bestätigung alter Überlegenheitsbilder.

H.-J. Döring und W. Heuer kommen entsprechend zu dem Schluß, daß im Unterricht „ein ungebrochener Eurozentrismus verbreitet wurde und daß der Schuldzuweisung gegenüber dem Imperialismus die deklarierte eigene Unschuld und damit folglich das eigene Desinteresse entsprach“ (ebd.). Dem entgegen stand die Aufforderung im Lehrplan: „Das Gefühl der Freundschaft, das unter anderem in einer tatkräftigen Solidarität zum Ausdruck kommt, ist durch einen emotional eindrucksvollen Unterricht zu entwickeln“ (Lehrplan Erdkunde, Klasse 5 - 10, S. 65 f.). Es sollte zur Parteilichkeit, zum Haß gegen den Imperialisten erzogen werden. „Die Schüler sollen mit leidenschaftlichem Haß auf die Kräfte erfüllt werden, die im Interesse ihres Machtstrebens Fortschritte in Wissenschaft und Technik für die blutige Niederwerfung und brutale Knechtung anderer Völker

mißbrauchen“ (Lehrplan für Geschichte, Kl. 5 - 7, 1981, S. 104). Der Stellenwert der Dritten Welt wurde vom eigenen Standort im sozialistischen Lager her entwickelt, diente also indirekt auch zur Bestätigung des eigenen Weges und fand fast ausschließlich im Erdkundeunterricht statt (wenig im Fach Geschichte, s.o. - und gelegentlich eine Geschichte gegen Rassendiskriminierung in Lesebüchern).

Der Kenntnisstand der Geographie- und GeschichtslehrerInnen war offensichtlich weit geringer als bei den Menschen, die sich im *außerschulischen* Bereich mit Fragen der „Zwei-Drittel-Welt“ beschäftigten, z.B. über kirchliche oder ökumenische Gruppen, wie INKOTA. An den Beiträgen im INKOTA-Rundbrief (seit 1972) läßt sich erkennen, daß es sich hier nicht um die oben skizzierte einseitig ausgerichtete Bildungsarbeit handelt, sondern um eine breitere Bewußtseinsarbeit, ergänzt durch direkte Kontakte und unmittelbare Begegnungen mit Besuchern aus dem Süden oder ausländischen ArbeitnehmerInnen.

Aktuelle Situation: Nur Desinteresse?

Auf diesem sozio-pädagogischen Hintergrund finden wir heute die folgende Situation vor: Im Großen und Ganzen herrscht eine absolute Unkenntnis darüber, was mit globalen Themen in der Schule anzufangen sei. Andere Dinge lägen doch nun ganz offensichtlich näher. Die Alltagsprobleme mit der eigenen Arbeitsplatzsicherung im familiär unsicheren Umfeld, der schulischen Neuorganisation, neuen Lehrplänen, anderem Schülerverhalten und vor allem neuen Rollendefinitionen in neuen 'Kollektiven' (das Wort scheint aus dem alten Sprachschatz zu überleben) oder gar zeitraubende Zusatzausbildungen - das alles kostet wahrhaft viel Energie. MitarbeiterInnen von Lehrerfortbildungsinstitutionen und andere Verantwortliche im Schulbereich sind zwar selber sehr interessiert, interkulturelle Themen in ihr Angebot aufzunehmen, winken aber ab, wenn es um die Frage der Teilnehmerzahl geht.

Fortbildungen haben in dem gesamten globalen und interkulturellen Themenbereich *Akzeptanzprobleme* - außer in begrenztem Maße bei aktuellen Fragen der Fremdenfeindlichkeit oder des Rassismus: Es werden Bedürfnisse nach Argumentationshilfen geäußert. „Sie suchen eine größere Sicherheit in der Auseinandersetzung. Vielleicht geht es letztlich auch darum, mit 'offiziellen' Angaben zu operieren, um persönlich unangreifbar zu sein.“ (Hibbeler/Weber/Ott 1993, S. 71) Man sucht konfliktlösende Handlungsanleitungen für den Umgang mit rechtsradikalen Schülern und gelegentlich Veranstaltungen zur eigenen psychischen Entlastung. Es kommt aber auch vor, daß ein Interesse an Fortbildung verneint wird, weil Rassismus eindeutig kein schulisches Problem sei.

Diese Untersuchung bei Brandenburger Lehrkräften läßt Rückschlüsse auf das noch weit geringere Interesse an we-

niger offensichtlich aktuell bezogenen globalen Themen zu. Sie erscheinen meist weit vom Alltagsdenken entfernt. Es verwundert also nicht, daß gerade in diesem Bereich überall eine extrem hohe Ausfallrate zu verzeichnen ist. In Mecklenburg-Vorpommern beispielsweise waren 1993 groß angelegte entwicklungspolitische Bildungstage abgesagt worden, weil nur drei Anmeldungen vorlagen. In Sachsen-Anhalt war eine entsprechende Fachtagung für September/Oktober 1994 mit ca. 100 Personen geplant, wurde aber schließlich mit 15 TeilnehmerInnen durchgeführt und als positiver Anfang gewertet. Selbst in Berlin gab die 80 %-ige Ausfallquote dieses Themenkomplexes Anlaß zu einer speziellen Fortbildungskonferenz im B.I.L. im September d.J., um möglichen Gründen nachzuspüren und Verbesserungen zu ersinnen.

Dringender Handlungsbedarf: Verzahnung von „Nah & Fern“

Der Wille bei den Verantwortlichen ist da. Wie aber sind die LehrerInnen zu gewinnen? Oder soll man, so die Stimmung an etlichen Orten, einfach noch ein paar Jahre warten, bis eine allgemeine Beruhigung der Vordergrund-Szene eingeleitet ist?

Meiner Meinung nach können wir uns das aus verschiedenen Gründen heraus nicht leisten: die aktuelle globale und lokale politische Entwicklung verlangt nach Stellungnahme und Übernahme von Verantwortlichkeit. Nicht nur die Sicherung der Zukunft unserer Erde verlangt nach Um-



Potsdam
Juni '93

denken in den Industriegesellschaften, auch die jetzt heranwachsende Jugend hat ein Recht auf Orientierung und Unterstützung im Kampf um Selbstwertgefühl und gegen Vereinzelung.

Wenn sich in diesem Sinne entwicklungsbezogene interkulturelle Bildungsarbeit zwischen den Polen des Nahen und Fernen einspannen läßt, also jeweils die vorfindliche Situation global zu vernetzen sucht, dann kann sie sehr wohl die nötigen neuen Dimensionen öffnen helfen. „Nah“ und „Fern“ sind aber in diesem Zusammenhang nicht im alten geogra-

phie-didaktischen Sinne räumlich, d.h. dichotomisch voneinander entfernt zu verstehen, sondern sind jeweils mit den am Lernprozeß Beteiligten gemeinsam inhaltlich neu zu bestimmen (vgl. Scheunpflug, 1993, S. 323 ff.). Es muß jeweils „das Nahe im Fernen“ - und umgekehrt - entdeckt werden, um globale Fragen lokal-individuell zu verankern, bzw. im Alltäglichen die globale Dimension zu entdecken. Die jeweilige, sich beispielsweise aus dem Rahmenplan ergebende Themenvorgabe muß - das gilt natürlich nicht nur im Osten - durch die angesprochene Schülergruppe verknüpft werden mit für sie persönlich Bedeutsamem und Interessantem.

Zur Förderung des interkulturellen Lernens in der Schule genügt es also nicht, den Themenbereich 'Entwicklungspolitik', 'Dritte Welt', 'Internationale Beziehungen' usw.



Potsdam
Juni '93

in den Lehrplänen zu finden. Auch die (grundsätzlich) sinnvolle Verankerung von interkulturellen Fragen bei „Fächerübergreifendes“ hat nur dann Sinn, wenn sie dadurch als Querschnittsaufgabe wirklich in allen Fächern aufgenommen werden. Es geht darum, unsere Beteiligung und unser Eingebunden-Sein in das gesamte Weltgeschehen aufzuzeigen - ganz gleich, ob im Fach- oder Projektunterricht. Fragen des Südens lassen sich dabei thematisch und didaktisch nicht mehr von hiesigen Fragen der Begegnung mit Fremdem, der eigenen Lebensgestaltung und Zukunftsorientierung trennen. Sind bei solchem Lebensweltbezug die SchülerInnen in den Blick gekommen, so ist deren Motivierung kein Thema mehr, und sog. Widerstände lassen sich als Teil des Kommunikationsprozesses verstehen (vgl. Führung 1988). Schwieriger ist es, die LehrerInnen so mit diesem Ansatz vertraut zu machen, daß sie selbständig damit weiterarbeiten. Es geht nämlich um einen übergreifenden Lernansatz, der die Menschen selbst in ihren verschiedenen Lebensbezügen respektvoll in den Blick nimmt. Damit sind sowohl die alte autoritätsfixierte Lehrerrolle wie der gewohnte Blick auf den Süden oder auf Fremde in Frage gestellt. Durch die Vermittlung von alternativen methodisch-didaktischen Grundprinzipien, die weit über das spezielle Thema hinausweisen, können all diese alten Bilder betroffen und aktiviert werden.

„Was die Schüler in der ehemaligen DDR vor allem anderen benötigen, ist ein neuer Unterrichtsstil mit erheblich mehr Schülerinitiative, Selbstermutigung, Freiräumen des Lernens. Methodisch gesprochen: Es ist ein Schub an

Projektunterricht, Gruppenunterricht, Beteiligung der Schüler an der Auswahl der Unterrichtsthemen nötig ...“ (Schörcken, 1991, S. 42) - Ansätze, die jedenfalls nicht nur über schriftliche Materialien und neue Lehrpläne abzudecken sind. Will man verhindern, daß Inhalte und Methoden weit auseinanderklaffen und damit das geforderte Prinzip verraten, so ist ein personenzentriertes interaktives Fortbildungskonzept nötig.

Innovative Ansätze in der Lehrerfortbildung

Ist es also schwierig, die KollegInnen für Fortbildung zu gewinnen, da sie nicht ahnen, wie das Thema mit ihren täglichen Fragen zusammenhängt, so muß man damit dorthin gehen, wo sie sind, in die Schulen. Schulinterne Fortbildungen (SCHILF - oder „Studientage“, „Pädagogische Tage“ o.ä.) haben eine bessere Akzeptanz aufzuweisen, weil hier innovative Personen oder Strukturen sich gegenseitig verstärken können. Zwar sind Studientage oft Pflichtveranstaltungen für ein ganzes Kollegium, so daß nicht selten schwierige Anfangsmomente zu überwinden sind; aber ich ziehe sie derzeit den freiwilligen Fortbildungsveranstaltungen vor, da sie von der Schulleitung oder einer Gruppe von LehrerInnen einberufen wurden, was bedeutet, daß es bereits eine Dynamik gibt, an der anzuknüpfen ist, und weil KollegInnen die Chance eines Neuzugangs zum Thema haben.

Hier bewährt sich eine gestaltpädagogische Arbeit mit offenen Impulsen zur oben beschriebenen Zielsetzung. Werden entsprechende kreativ-provozierende Anreize gesetzt, so wird die Kommunikation in der Gruppe angeregt, und es können nachwirkende Impulse gesetzt werden. Bei den SCHILF kann man genauer in die Ergründung der spezifischen schulischen und sozialen Ausgangslage einsteigen und diese situativ anzusprechen versuchen, wobei allerdings auch die Angst vor neuen Methoden und deren Konsequenzen berücksichtigt werden muß.

Auch wenn Studientage auf positive Resonanz stoßen, ist gelegentlich zu hören, daß solche 'Experimente' nicht mit den eigenen Schülern zu machen seien. Die Wirkung von Fortbildungsmaßnahmen kann dann erhöht werden, wenn man gewissermaßen eine 'Hospitationsstunde' anbietet. Dabei ist mir wichtig, daß mehrere Fachlehrer anwesend sind und mitmachen. Durch solche gleichberechtigte Beteiligung lernen Schüler ihre Lehrer anders kennen, und diese selbst haben Gelegenheit, sich in die Schülerrolle hineinzuversetzen. So zeigen z.B. Bildassoziationen zum Thema Kinderarbeit den LehrerInnen, welche Kraft in der Phantasie von Jugendlichen liegt. Sie erfahren unmittelbar, wie Jugendliche anhand von imaginierten Schicksalen von Gleichaltrigen aus anderen Ländern über sich selbst sprechen und eigene Sorgen und Wünsche thematisieren. Gleichzeitig kann dadurch soziale Distanz überwunden werden und auch die Veränderung des eigenen Blicks in den Mittelpunkt rücken. Im Anschluß an den gemeinsamen Unterricht wird dann mit den beteiligten Lehrkräften das Erlebte auf der Meta-Ebene reflektiert und Konsequenzen gezogen.

Mit derartigen personen- und handlungsorientierten dezentralen Veranstaltungen an verschiedenen Schulen sind beispielsweise im Frühsommer 1994 in Thüringen ent-

wicklungspolitische Bildungstage erfolgreich durchgeführt worden. „Lehrerinnen und Lehrer, die anfangs mit großer Skepsis reagierten, haben neue Lehrmethoden kennengelernt sowie den Wert der Zusammenarbeit mit Nicht-regierungsorganisationen schätzen gelernt“ (aus dem Abschlußbericht von tdlh/Berlin). Die örtliche und überregionale Presse hat die Ereignisse positiv und ausführlich aufgenommen. Als Langzeitwirkung wird nicht nur mit einer Wiederholung im kommenden Jahr gerechnet, sondern es werden sich über Fach- und Schulleiterkonferenzen bis möglicherweise zur Lehrplanrevision Konsequenzen ergeben, weil der unmittelbare Sinn und Nutzen für die Schule von den Verantwortlichen eingesehen und erprobt ist.

Die pädagogisch wirkungsvollsten Arbeiten sind möglicherweise dort anzusetzen, wo Gruppen eine längerfristige Aus- oder Fortbildungsmaßnahme absolvieren, z.B. in Lehrgängen für politische Bildung oder in der Religionslehrerausbildung. Die bereits im gemeinsamen Prozeß des Lernens, der persönlichen Öffnung und des Reflektierens miteinander geübten TeilnehmerInnen lassen tiefergehende Verunsicherungen und Provokationen im Bereich der Begegnung mit Fremdem zu (vgl. Engelhard 1994, S. 27). Aus dieser Erfahrung heraus wäre es besonders sinnvoll, die interkulturelle Fragestellung bereits in den Ausbildungsgängen relevanter Fächer im gesellschaftspolitischen Feld im Bereich der Hochschulen zu verankern. Da das entwicklungsbezogene Lernprinzip mehr als nur inhaltliche Aspekte enthält (vgl. obige Lernzielüberlegungen), sondern im global vernetzten partizipativen Denken eine verantwortungs- und selbstbewußte Werterziehung beinhaltet, erscheint es besonders wichtig, möglichst frühzeitig damit zu beginnen (vgl. Führung / Mané 1994).

Interkulturelle Bildungsangebote freier Träger

Nach der Wende haben sich aus den Wurzeln der offiziellen Solidaritätsarbeit und der kirchlichen Basisgruppen viele kleine neue entwicklungspolitische Gruppen und Vereine gegründet. Sie engagieren sich für entwicklungspolitische Zusammenarbeit, in Weltläden, Ausländertreffs (auch RAA-Zweigstellen), als Friedens- und Umweltgruppen oder anderen Aktivkreisen. So gibt es u.a. in Schwerin, Rostock, Stralsund, Schwedt, Potsdam, Cottbus, Frankfurt/Oder, Leipzig, Magdeburg, Erfurt, Jena, Dresden aktive Angebote verschiedenster Initiativen, die im jeweiligen kommunalen Umfeld und auch in die Schulen hineinwirken wollen. Von den hier überwiegend ehrenamtlich Engagierten und wenigen (in letzter Zeit drastisch verringerten Zahl von) ABM-Bezahlten wird eine vielfältige Bildungs- und Öffentlichkeitsarbeit betrieben. Sie haben sich z.T. auf eigene Faust oder über 'workcamps' (z.B. von INKOTA) auch eigene Dritte-Welt-Erfahrungen erworben.

Diese Kompetenz nutzen Lehrerinnen und Lehrer gern für Projektstage im Anschluß an Fortbildungsmaßnahmen, um diese selbständig fortzusetzen und zu konkretisieren. Für viele KollegInnen ist Projektunterricht immer wieder ein ungewöhnliches Abenteuer, so daß sie die Unterstützung der Weltläden mit Ideen, Personal, Bibliothek und Veranstaltungsraum gern nutzen. Einzelne Lehrer nehmen auch Impulse für ihren Fachunterricht auf. Andere Formen

der Weiterarbeit: in einer Hoyerswerdaer Grundschule war ein Lesezimmer eingerichtet worden, wofür nach unserem Studententag 'terre des hommes' Bücherpakete beisteuerte. Außerdem sollen weitere Kreise durch eine Aktionswoche in der Jugendbücherei gewonnen werden. Nicht selten sind es die Schüler selbst, die von der Produktpalette in den Weltläden angezogen sind, die kreativen Möglichkeiten - z.B. über die diversen Aktionskoffer - entdecken wollen und den Kontakt zur Schule herstellen (vgl. Schattat / Führung 1994, S. 31).

Eine Intensivierung erfahren solche Veranstaltungen, wenn auch Kontakt zu bei uns lebenden Referenten fremdkultureller Herkunft besteht, die sich für Bildungsarbeit interessieren (z.B. CDG-Stipendiaten oder Besucher der Treffpunkte 'Cabana', RAA's u.a.). Die Möglichkeit, daß Menschen aus anderen Kulturen für sich selbst sprechen, Themen in ihrer Weise definieren und unmittelbare Dialoge selber inszenieren, enthält unersetzbare Lernchancen. Besonders auffällig dabei ist das Erstaunen über Menschen, die ganz 'normal' schon lange als Deutsche bei uns leben und nicht Asylbewerber sind, denn selbstverständliches multikulturelles Zusammenleben ist aufgrund der Vergangenheit hier noch ungewohnter als im Westen. Zur Unterstützung solchen Lernens aber müssen Kontakte geknüpft, gelegentlich methodische Impulse gegeben und Referentengelder zur Verfügung gestellt werden (wie z.B. bei der Carl Duisberg Gesellschaft, der GSE und beim PLIB Brandenburg, dem Landesjugendring in Erfurt oder der Stiftung 'Querdenken' in Jena). Erst die Auseinandersetzung mit anderen Sichtweisen und Einüben von gleichberechtigter Zusammenarbeit lehren uns m.E. eine Wahrnehmung und Abkehr von unserem deutschen Dominanzdenken und lassen alternative Lebensentwürfe in den Blick kommen. Sind Kontakte hergestellt und gemeinsame Erfahrungen gewonnen, so ist die Akzeptanz groß - vor allem bei Grund-, Real- und HauptschullehrerInnen, die am stärksten auf der Suche nach neuen Unterrichtsformen sind, oder aus solchen Schulen, die qua Titel „UNESCO“-Schule oder über entsprechende SchulleiterInnen eine Aufgeschlossenheit mitbringen. Die Aktiven können sich z.T. vor Anfragen nach kreativen, spielerischen Bildungsangeboten im interkulturellen Lernfeld nicht mehr retten. Andernorts aber - und das gilt besonders für die Provinz - besteht immer noch eine große Unkenntnis und Scheu, privaten Bildungsträgern den Raum der Schule zu öffnen, oder jene sind schlicht noch nicht vertreten.

Wo immer möglich bietet sich eine Verbindung von Lehrerfortbildungsveranstaltungen mit vorhandenen Initiativen an; denn sie sind mit Ortskenntnis, Kontakten und kontinuierlicher Präsenz geeignet für selbständiges und nachhaltiges Weiterarbeiten nach Studententagen. Die Aktiven in den Gruppen sind aber in der Regel Laien, die sich pädagogisch-konzeptionell noch nicht genug 'ausgestattet' fühlen, um Lehrerseminare selbst durchzuführen oder von den Schülern nicht als kompetent akzeptiert werden. Hier ist Hilfestellung für MultiplikatorInnen angesagt, etwa durch Materialien- und Medienhinweise, methodisch-didaktische Beratung sowie Supervision und Vernetzung der verschiedenen Initiativen vor Ort. Dazu dient u.a. eine von mir in Kooperation mit „Brot für die Welt“ einberufene „Arbeits-

gruppe interkulturelle Pädagogik" (AG Päd) sowie dezentrale Seminare.

Zusammenfassend kann also festgehalten werden, daß sich Interesse an globalen Themen am besten über engagierte Innovations- oder Funktionsträger und in Verbindung mit den methodisch-didaktischen Elementen einer „neuen“ Pädagogik erzielen läßt. Wenn Fortbildungsseminare in Zusammenarbeit mit den lokalen außerschulischen Initiativen - am besten in Kooperation mit Immigranten-Referenten - geplant und durchgeführt werden, die ihre soziale Nähe, persönlichen Kontakte und auch weiterreichenden Angebote (Weltdäden-Sortiment, Medien, Bücherei, Ausstellungen, Filmangebote etc.) einbringen, so ist die Akzeptanz höher. So kann mittelfristig das Potential von innovationsbereiten KollegInnen als eine lokal verankerte Kraft für interkulturelle Lobbyarbeit und gegen Fremdenfeindlichkeit gestärkt werden.

Quellenangaben:

- Achinger, Gertrud:** Kuratel und Fürsorge. Studien- und Lebensbedingungen afrikanischer Studierender in Leipzig und Ostberlin vor und nach der Wende. in: Führung, G./Mané, A.M. (Hg.): Ambivalenzen in der antirassistischen Arbeit an Hochschulen. Oldenburger Vor-Drucke. Heft 231/94, S. 105 - 113
- Berentzen, Detlef:** Modernisierung-Ost: Zwischen Aktionismus und Lethargie. in: Psychologie Heute, Nr. 7 / 1993, S. 10 - 12
- Büchner, P./Krüger, H.-H. (Hg.):** Aufwachsen hüben und drüben. Deutsche Kindheit und Jugend vor und nach der Vereinigung. Opladen 1991
- Chalupsky, Jutta / Hoffmann, Achim:** Lernen in der Schule. Zum Verhältnis von unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Angeboten in ostdeutschen Schulen. in: Büchner/Krüger, ebd. S. 149 - 162
- Döring, Hans-Joachim:** Basis & Mittelbau. Eine Skizze zur Lage der entwicklungsbezogenen Bildungsarbeit und von Aktionsgruppen. in: INKOTA-Brief, Nr. 84, März 1994, 22. Jg., S. 11 - 12
- Döring, Hans-Joachim / Heuer, Wolfgang:** Ergebnisse der Bestandsaufnahme: Erstellen einer Bibliographie zu entwicklungspolitischer Bildungsarbeit und entsprechenden Unterrichtsmaterialien in der DDR - im Auftrag des Franziskanischen Bildungswerks, Berlin 1991
- Engelhard, Karl:** Interkulturelles Lernen: Aspekte und Thesen. in: Institut f. Auslandsbeziehungen (Hg.): Interkulturelle Kommunikation und Interkulturelles Training. Stuttgart 1994, S. 27-32
- Evers, Martin / Schichterich, Wolfgang:** Alles neu? Ideen gegen Ausländerfeindlichkeit bei Jugendlichen in den neuen Bundesländern. in: Pädagogik 3 / 1992, S. 25 - 27
- Friedrich, Walter:** Mentalitätswandlungen der Jugend in der DDR. in: G.Breit/P. Massing (Hg.): Grundfragen und Praxisprobleme der politischen Bildung. Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn 1992, S. 98 - 117
- Führung, Gisela:** Mit Widerständen arbeiten. in: WFD-Querbrief 2/ 1988, S. 21
- dies.:** Ökumenisches Lernen als grenzüberschreitendes Lernen. in: CI-Informationen 2/93, S. 2
- dies.:** Es kommt immer wieder anders, als ich denke. in: RAA (Hg.): Projektwochen ... Potsdam 1994, S. 53 - 54
- Führung, Gisela / Mané, Albert Martin:** Leben in anderen Kulturen. Interkulturelle Erziehung. PLJB-Werkstattheft 17. Ludwigsfelde 1993
- dieselben:** Antirassistische Hochschularbeit als Kulturdialog. in: dieselben (Hg.): Ambivalenzen in der antirassistischen Arbeit an Hochschulen. Oldenburger Vor-Drucke Nr. 231 / 94, S. 53 - 67
- Heilmann, Friedrich:** Entmythologisierung des Westens. Politikverdrossenheit in Ostdeutschland, in: Unterwegs R. 1991, S. 27 - 31
- Heitmeyer, Wilhelm:** Die Widerspiegelung von Modernisierungsrückständen im Rechtsextremismus. in: Schubarth/Heinemann: Der antifaschistische Staat ..., S. 100 - 115
- Hibbler, Stefan / Weber, Cordula / Ott, Josef:** Fortbildungsinteresse brandenburgischer LehrerInnen zu Fragen des Rassismus. Projektbericht. PLJB / Werkstatt für Erwachsenenbildung, Potsdam 1993 (Manuskript)
- Krüger, Heinz-Hermann / Haak, Gerlinde / Musiol, Marion:** Kindheit im Umbruch. Biographien ostdeutscher Kinder. in: Aus Politik und Zeitgeschichte, B 24/93, 11. Juni 1993, S. 32 - 39
- Pilz, Gunter A.:** Jugend, Gewalt und Rechtsextremismus. Möglichkeiten und Notwendigkeiten politischen, pädagogischen und (sozial-)pädagogischen Handelns. Niedersächsische Landeszentrale für politische Bildung (Hg.), Hannover 1993
- Planer-Friedrich, Götz:** Brüche und Kontinuitäten in den lebensgeschichtlichen Zusammenhängen Ostdeutschlands. (Vortrag bei CI-Kon-sultation) Berlin, Dezember 1993 (Manuskript)
- RAA Potsdam (Hg.):** Projektwochen gegen Ausgrenzung und Gewalt. Interkulturelle Beiträge Nr. 8, Potsdam 1994
- Rathenow, Lutz:** „Die DDR war die letzte Bastion des weißen Mannes.“ Interview von D. Berentzen; in: Psychologie Heute, April 1993, S.36 -39
- Reh, Sabine:** Lehrer-Leben im Umbruch. Im Gespräch mit zwei Lehrerinnen aus Brandenburg. in: Pädagogik 7-8 1994, S. 45 - 49
- Schuttat, Cornelia / Führung, Gisela:** Die eigenen Erfahrungen im Spiegel des Fremden. Wie steht es derzeit mit entwicklungsbezogenem Lernen an unseren Schulen? in: Mission Nr. 3 / 94, S. 30 - 33
- Scheunpflug, Annette:** Entwicklungspolitische Bildungsarbeit in der Schule im Spiegel von Lehrplänen und Schulbüchern - Errungenschaften und Defizite. in: Scheunpflug/Tremel (Hg.): Entwicklungspolitische Bildung. Bilanz und Perspektive in Forschung und Lehre. Tübingen / Hamburg 1993, 309 - 331
- Schürcken, R.:** Zur Ausgangslage der politischen Bildung in den neuen Bundesländern. Aus Politik u. Zeitgeschichte, B 9/91, S. 42
- Schubarth, Wilfried:** Rechtsextremismus - Subjektive Verarbeitung des Unbruchs? in: Schubarth/Heinemann (Hg.): Der antifaschistische Staat ..., S. 78 - 99
- Schubarth, W. / Heinemann, K.-H. (Hg.):** Der antifaschistische Staat entläßt seine Kinder. Jugend und Rechtsextremismus in Ostdeutschland. Köln 1992
- Schubarth, Wilfried / Schmidt, Thomas:** „Sieger der Geschichte“. Verordneter Antifaschismus und die Folgen. in: Schubarth/Heinemann (Hg.): Der antifaschistische Staat ..., S. 12 - 28
- Tillmann, Klaus-Jürgen:** Staatlicher Zusammenbruch und schulischer Wandel. in: DLZ Nr. 36 / 93, 2. Septemberausgabe 1993, S. 16
- dies.:** Von der Kontinuität, die mehr auffällt. Das Schulsystem im Übergang von der DDR zur BRD. in: Pädagogik Nr. 7-8 1994, S. 40-44
- Weltfriedensdienst:** „Entwicklung und Hilfe - das ist paradox, das schließt sich aus“ - Interview mit Anke Schönefeldt und Sirko Wahner zum Poster-Wettbewerb „Mythos Entwicklung - Heiligschein oder Scheinheiligkeit?“, in: WFD-Querbrief Nr. 1/94, S. 21 - 23.



Gisela Führung, geb. 1944, zunächst als Entwicklungshelferin mit dem Dtl. Entwicklungsdienst in Tansania, dann als Studienrätin im Berliner Schuldienst, Gestaltpädagogin und seit 1985 in der entwicklungspolitischen und interkulturellen Bildungsarbeit tätig - ab August 1992 als Leiterin der Fachstelle für entwicklungsbezogene Pädagogik in den neuen Bundesländern beim Comenius-Institut, Berlin; viele Reisen in afrikanische Länder (u.a. Projektbesuche für den Weltfriedensdienst, Gutachterin für DED und GTZ, Jugendbegegnungsreisen nach Burkina Faso und Niger), Erstellung von Materialien und Lehraufträge an der TU Berlin für die schulische und außerschulische entwicklungspolitische Bildung.