

Datta, Asit

Bildung. Am Beispiel Bangladesh

Zeitschrift für Entwicklungspädagogik 12 (1989) 4, S. 8-11



Quellenangabe/ Reference:

Datta, Asit: Bildung. Am Beispiel Bangladesh - In: Zeitschrift für Entwicklungspädagogik 12 (1989) 4, S. 8-11 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-64867 - DOI: 10.25656/01:6486

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-64867>

<https://doi.org/10.25656/01:6486>

in Kooperation mit / in cooperation with:

ZEP

Zeitschrift für internationale Bildungsforschung
und Entwicklungspädagogik

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

<http://www.uni-bamberg.de/allgpaed/zep-zeitschrift-fuer-internationale-bildungsforschung-und-entwicklungspaedagogik/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

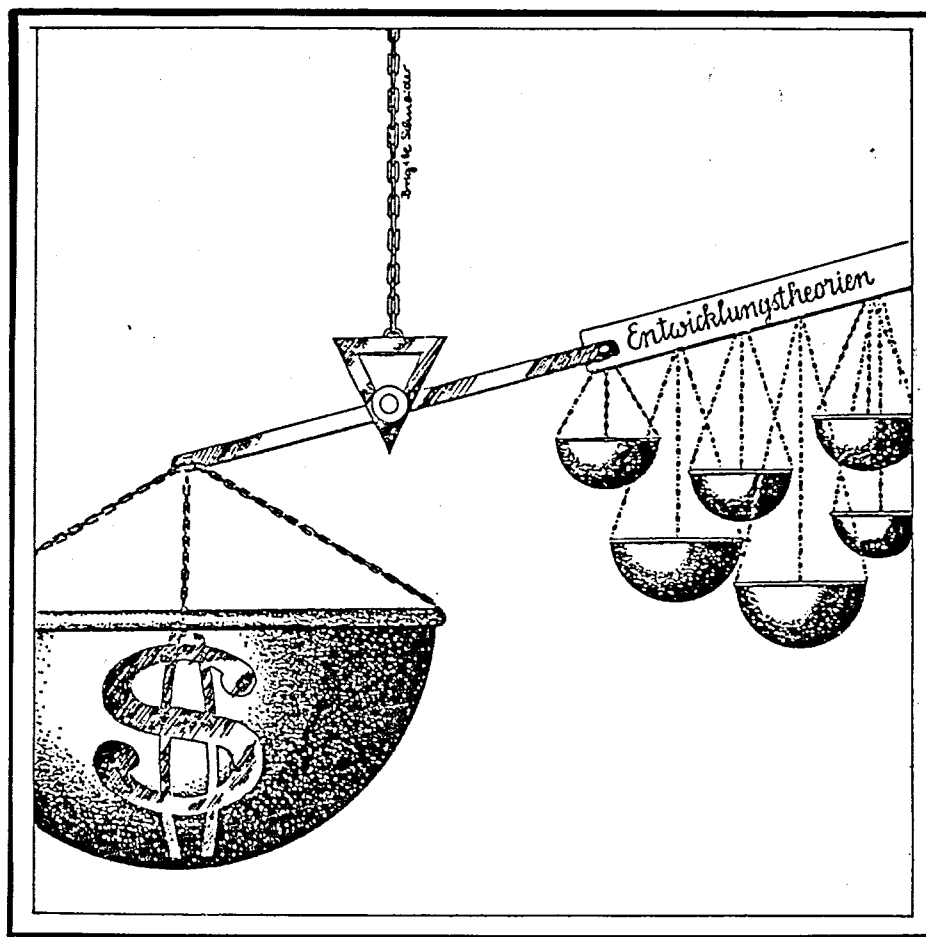
Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

ZEP

Zeitschrift für EntwicklungsPädagogik

4



Entwicklungstheorie - Entwicklungspädagogik II
Verwicklung von Entwicklung

ZEP 4

Zeitschrift für EntwicklungsPädagogik

12. Jahrgang, Dezember 1989

Inhalt:

Hartmut Elsenhans
Krise der Entwicklungstheorie

2

Asit Datta
Bildung. Am Beispiel Bangladesh

8

Asit Datta / Doris Malkanekar
Das koloniale Bildungswesen. Am Beispiel Indiens

12

Gilberto Calcagnotto
Brasilien: Krisen eines Landes
an der Schwelle zu neuen Abhängigkeiten

14

Bade Onimode
Alternative für Afrikas Entwicklung

18

Jayanta Bandyopadhyay
Über die Notwendigkeit einer Wissenschaft im Interessedes Volkes

22

Alfred K. Tremml
Sozialer Wandel und Erziehungssystem

26

Arno Schöppe
Totgesagte leben länger

32

Alfred K. Tremml
Die DDR als Lernprozeß?

35

Dagmar Greitemayer
Entwicklung der Beziehungen zwischen der BRD und der DDR
als Chance für einen Lernprozeß

36

Rezensionen

38

Informationen

11 und 41

Editorial

„Alles hängt mit allem zusammen“ — ist ein beliebter Spruch der Pädagogen. Pädagogik ist keine eigenständige, sondern eine Bezugswissenschaft, sagen die anderen, die „reine“ Wissenschaften vertreten. Darin sehen sie die Schwäche dieser Wissenschaft. Dies ist zugleich auch die Stärke der Pädagogik, weil die Probleme dieser Welt nicht zerteilt in Einzelwissenschaftsdisziplinen erscheinen, folglich sind diese Probleme auch nicht durch sie unabhängig voneinander zu lösen. Solange wir den Gesamtzusammenhang nicht erkennen, werden wir allenfalls Symptome kurieren, nicht die Ursachen. Die Bereiche Ökonomie und Ökologie, menschliche Beziehungen und Entwicklung sind Beispiele dafür. Was die Welt im Inneren zusammenhält, dies zu begreifen und anderen vielleicht deshalb verständlich zu machen, war seit jeher das Ziel der Pädagogik. Deshalb sind die großen Denker wie Sokrates und Gandhi zugleich auch große Pädagogen gewesen.

Nach den heftigen Auseinandersetzungen zwischen den Modernisierungs- und „Dependencia“-Theoretikern, Befürwortern der Grundbedürfnis-Befriedigung, Abkopplung und Self-Reliance-Thesen vom Ende der 50er bis zur Mitte der 70er ist die entwicklungstheoretische Diskussion fast eingeschlafen. Obgleich es Anzeichen dafür gibt, daß man in allen Lagern Abstriche gemacht hat (Senghaas z.B. ist schon längst von seiner Abkopplung abgerückt, und der vehementeste Modernisierungsbefürworter, die Weltbank, spricht mittlerweile wie selbstverständlich von Armutsbekämpfung, ländlicher Entwicklung usw.). Es findet jedoch keine Diskussion mehr statt.

Erfreulich ist deshalb, daß die Zeitschrift „blätter des iz3w“ (Heft 154 und 156) versucht hat, die Diskussion wiederzubeleben. Dort haben sich nur die Einheimischen zu Wort gemeldet (Menzel, Hurtienne, Messner). Auch bei den früheren Diskussionen — mit der Ausnahme von Dependencia — waren die westlichen Theoretiker immer federführend. Dies haben wir zum Anlaß genommen, drei Wissenschaftler aus der Dritten Welt (aus Indien, Nigeria und Brasilien) zu bitten, deren Sicht der Dinge darzustellen. Nicht aus Proporzgründen, sondern als Ergänzung oder als Gegenposition nimmt Hartmut Elsenhans in diesem Heft Stellung.

Asit Datta

Asien

Pädagogik und Dritte Welt

Asit Datta

Bildung. Am Beispiel Bangladesh

Da Bangladesh, Pakistan und Indien, dieselbe koloniale Vergangenheit haben, unterscheiden sich das Schul- und Hochschulsystem in diesen Ländern nur unwesentlich. Die negativen kolonialen Reminiszenzen im Bildungssektor erlebt man in Pakistan und Bangladesh ein wenig krasser als in Indien. Dies liegt u.a. daran, daß die beiden Länder die längste Zeit ihrer Geschichte unter autoritärer Militärherrschaft gestanden haben (Pakistan) bzw. immer noch stehen (Bangladesh).

Bangladesh (früher Ostpakistan) wurde von den (West-) Pakistanis bis zur Unabhängigkeit/Staatsgründung im Jahre 1971 und von den Glaubensbrüdern des Westen wie eine Kolonie behandelt. Die Industrie, Banken, Verwaltung, der Handel, Verkehr und vor allem alle militärischen Waffengattungen wurden von den Pakistanis vollkommen beherrscht. Das durch eine überwältigende Mehrheit gewählte Staatsoberhaupt einer zivilen Regierung, der „Befreier“, Sheikh Mujibur Rahman, wurde knapp drei Jahre danach ermordet. Die Militärs über-

nahmen die Macht. Seither gab es nur 3 Jahre, 1979-82, eine gewählte Zivilregierung. Den jetzigen selbsternannten Präsi-

denten, General Ershad, der seit 1982 regiert, schätzen die Kollegen/Innen der Universität Dhaka als das korrupteste Staatsoberhaupt in der Dritten Welt nach Ferdinand Marcos ein.

Bei den Statistiken aus der Dritten Welt ist eine besondere Vorsicht geboten, weil man nie weiß, wie sie zustande kamen. Dennoch geben diesen Zahlen eine gewisse Orientierung. Um einen Eindruck über die Unterschiede im „Bildungsstand“ der drei Länder zu geben, seien hier die Statistiken nach der letzten Volkszählung (1980/81) wiedergegeben. Demnach waren Analphabeten: 74 % in Pakistan, 71 % in Bangladesh und 59 % in Indien; die Einschulungsquoten für Mädchen/Jungen lagen bei 32/61 % in Pakistan, 50/70 % in Bangladesh und 74/100 % in Indien. Dies sagt zwar viel über den Grad der Organisation, aber wenig über das System selbst aus. Was das Bildungssystem angeht, haben die drei Länder viel mehr Gemeinsamkeiten als Unterschiede. Darin spiegelt sich die gemeinsame koloniale Vergangenheit wieder.

In den letzten drei Jahren war ich dreimal in Bangladesh, einmal in Pakistan und dreimal in Indien (zweimal auf Einladung des Goethe-Instituts). In diesem Jahr war ich mit einer DAAD-Dozentur für zwei Wochen am Institute for South and South-east Asian Studies der Universität Kalkutta und vier Wochen am Centre for Social Studies der Universität Dhaka. Da wir, KollegenInnen des Centres von Dhaka und ich, ein gemeinsames Projekt über „das formale und informelle Bildungswesen in Ban-

gladesh“ planen, haben wir gezielt einige Schulen und Bildungseinrichtungen des NGO's sowohl in der Hauptstadt Dhaka als auch in den Dörfern besucht. Ausführliche Gespräche habe ich mit allen Beteiligten — SchülerInnen, LehrerInnen, DirektorInnen, SchulrätenInnen (supervisors), VertreterInnen der NGO's (Nicht-Regierungs-Organisationen), mit den zuständigen Personen für Lehrerausbildung (Teachers' Training College, Dhaka) sowie KollegInnen der Universität Dhaka — in der Landessprache Bangla (die auch meine Muttersprache ist) geführt.

Um das gesamte Bildungssystem richtig einordnen zu können, ist m.E. notwendig, etwas mehr als nur über die Grundsichelsituation zu erfahren. Deshalb werde ich im folgenden auch darüber berichten, was in der Hierarchie des Bildungssystems davor und danach geschieht (Kindergärten, Colleges, Universitäten — von den 7 Landesuniversitäten habe ich 3, neben Dhaka, auch Jahangirnagr und Rajshahi miterlebt). Auf die Sekundarschulen (high-schools) gehe ich nicht explizit ein, weil sie in Bangladesh nicht wesentlich anders als in Indien sind (siehe den Brief von Frau Malkanekar in diesem Heft).

Die Kindergärten für die Reichen: sie gibt es nur in Dhaka, vielleicht auch in anderen Großstädten, aber nicht auf dem Lande. Wozu auch? Für den Zweck, für den man hierzulande ein Kindergarten einrichtet (Kinder aufzubewahren, Bezugspersonen zu ersetzen, das Spielen mit Gleichaltrigen zu ermöglichen, psychomotorische Fertigkeiten und sozialen Umgang zu lernen), dieses kann das Kind alles zuhause haben — auch wenn beide Elternteile arbeiten. Da die Kinder der armen Leute sehr früh für verschiedenen Arbeiten eingespannt werden, ist ein Kindergarten für sie ohne Bedeutung. Die „reichen“ Eltern, die sich leisten können, stellen je nach Kinderzahl ein oder mehrere Kindermädchen ein. Der Begriff „Kindermädchen“ ist wörtlich zu

„Den jetzigen selbsternannten Präsidenten, General Ershad, schätzen die Kollegen/Innen der Universität Dhaka als das korrupteste Staatsoberhaupt in der Dritten Welt nach Ferdinand Marcos ein.“

nahmen die Macht. Seither gab es nur 3 Jahre, 1979-82, eine gewählte Zivilregierung. Den jetzigen selbsternannten Präsi-

verstehen, weil diese meistens zwischen 6 und 12 Jahren alt sind. Die Kindermädchen sind für Mittel- und Oberschichtfamilien in den Städten fast obligatorisch.

„Der Begriff Kindermädchen ist wörtlich zu verstehen, weil diese meistens zwischen 6 und 12 Jahren alt sind“

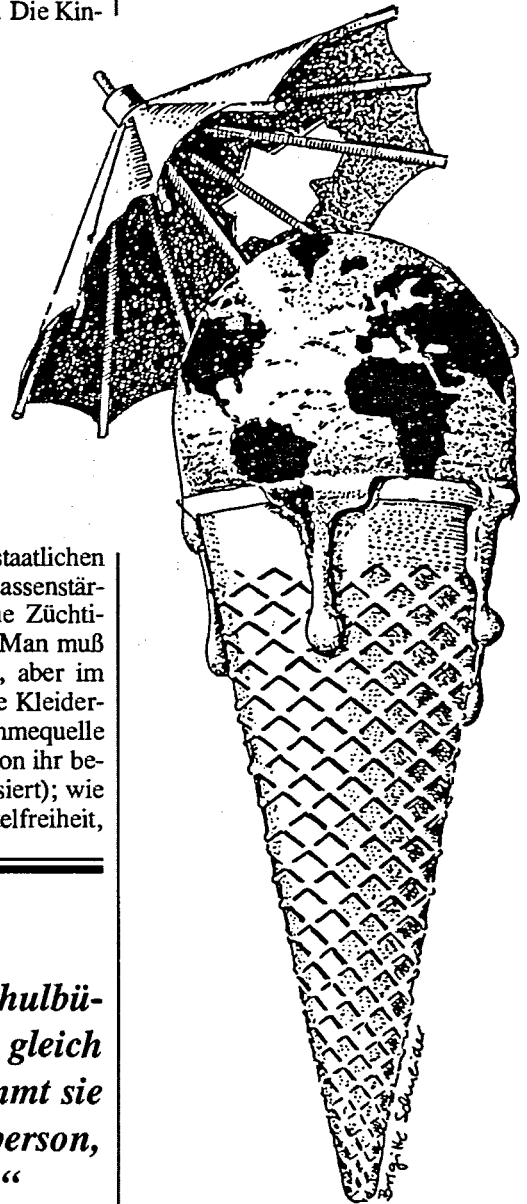
Die Kindergärten in Dhaka haben eine andere Funktion. Diese sind fast ausschließlich in privater Hand und die Monatsgebühr beträgt zwischen 450,- und 800,- Takas pro Kind. Diese Summe beträgt zwar umgerechnet nur etwa 28,- bzw. 50,- DM, ist aber eine astronomische Zahl gemessen an dem Monatsverdienst einer Person im informellen Sektor. 60 % der arbeitenden Bevölkerung in Dhaka, wozu auch Kinder und Jugendliche zählen, sind in diesem Sektor beschäftigt, jeder 4. davon ist ein Rikschafahrer. Also sind die Kindergärten weder für sie noch für die anderen, die nicht eine so hohe Gebühr zahlen können (das sind etwa 90 % der Stadtbevölkerung) vorgesehen. Die Eltern, die es sich leisten können, betrachten diese Institution als die erste Stufe für die künftige Karriere ihres Kindes. Fast alle Kindergärten befinden sich in dem vornehmen Viertel (Dharmondi). Die Kinder werden in Altersgruppen eingeteilt, nicht etwa zum Spielen, sondern zum Lernen, die Gruppen heißen KG1 (für 3-jährige), KG2 (für 4-jährige) usw. Von Anfang an werden die Kinder unterrichtet und auch benotet (für ABC-Lernen, schöne Handschrift, Malen etc.).

Die Zeit, die die Kinder dort verbringen (die jüngeren 2, die ältesten 5 Stunden), ist in Unterrichtsstunden eingestellt. Bangla, Englisch, Rechnen, Malen, Singen und Spielen. Die Kinder lernen, das Gelernte exakt wiederzugeben. Ein 4-jähriges Kind z.B., das zu Hause einen großen Garten hat, malt einzelne Blumen auf einen dreieckigen Topf. Einen ähnlichen Topf hat es zu Hause nicht gesehen. „Den Topf müßt Ihr so malen, hat die Lehrerin gesagt“, meint das Kind. Der Kindergarten ist eine Miniatur- Privatschule — mit dem einzigen Unterschied, daß die Klassenstärke (10-12) noch viel kleiner ist. Die Kinder tragen Uniform und lernen in Zeittakten. Die Eltern sind besorgt, wenn ihr Kind nicht schon in KG1 das „Klassenbeste“ wird. Der von den Lehrpersonen und An-

gestellten selbstorganisierte Kindergarten an der Universität ist eine Ausnahme von dieser Regel.

Verschiedene Grundschulen für verschiedene Sozialschichten: In den Großstädten, besonders in Dhaka, gibt es unzählige Arten von Grundschulen: staatliche, halbstaatliche, Bangla- bzw. Englisch — medium — private und Madrassas (konfessionelle, wo die Kinder von Anbeginn Arabisch lernen, um den Koran lesen zu können; dort werden sie auch in rituelle Handlungen eingewiesen). Abgesehen von Madrassas kann man alle andere Typen nach Elterneinkommen einteilen. Die Kin-

lerlei „Nebenverdienstmöglichkeiten“. In Dhaka sinkt die Versetzungschance eines Kindes, wenn es nicht gleichzeitig Privatunterricht gegen Bezahlung bei dem/der KlassenlehrerIn nimmt. Der Stadt-Land-Unterschied ist der, daß während in Dhaka die LehrerInnen immerhin Scheinargumente liefern („die Bücher sind vergriffen“), sie auf dem Lande ohne Umschweife Geld von den Eltern fordern. Während sie in Dhaka wenigstens täglich in der Schule erscheinen, gehen ihre KollegInnen in den



der der Armen besuchen die staatlichen bzw. halbstaatlichen Schulen (Klassenstärke 50-60 und mehr, körperliche Züchtigung ist an der Tagesordnung). Man muß zwar keine Schulgebühr zahlen, aber im Gegensatz zu Indien gibt es eine Kleiderordnung (Uniform — eine Einnahmequelle für die Schule, welche von der von ihr beauftragten Firma dafür Geld kassiert); wie in Indien herrscht zwar Lehrmittelfreiheit,

„Die kostenlosen Schulbücher sind angeblich gleich vergriffen, man bekommt sie aber von der Lehrperson, wenn man dafür zahlt“

hier sind aber die Schulbücher angeblich gleich vergriffen, man bekommt sie aber von der Lehrperson, wenn man dafür zahlt. Die GrundschullehrerInnen werden so schlecht bezahlt, daß sie davon nicht einmal auf dem Lande leben können, geschweige denn in einer Großstadt. So ersinnen sie al-

Dörfern regelmäßig anderen Berufen nach oder arbeiten in der Subsistenzwirtschaft. Als wir an einem Wochentag zur normalen Schulzeit Sakipur besuchten (ein Dorf in Tangail, etwa 70 km und 3 Autostunden von Dhaka entfernt), habe ich das leere Schulgebäude gesehen. Die mich begleitende deutsche Entwicklungshelferin klärte mich auf, jede(r) geht für sich der eigenen Arbeit nach. Sie erzählte mir, als sie eines Tages

zufällig den Lehrer mit einigen SchülerInnen traf, wollte der Lehrer unbedingt von ihr „bescheinigt“ haben, daß sie ihn in der Schule getroffen habe. Dies brauche er für die Behörden in Dhaka. Die Frau hat mit der Schule nichts zu tun, zufällig befindet sich das Entwicklungsprojekt in diesem Dorf.

Die „drop-outs-Quote“ (der SchülerInnen, die die ersten zwei Klassen nicht durchstehen bzw. in dieser Zeit die Schule verlassen) liegt in den nicht privaten Schulen offiziell bei 60 %. In den ländlichen Gebieten ist die Quote erheblich höher (80-85 %). Die Hinderungsgründe sind: Schuluniform-Zwang, Lehrmittelgeld, sonstige Zuwendung für Lehrpersonen und Schule und vor allem in den Dörfern die festgelegte Schulzeit (10-13 Uhr). Eine Zeit, in der die Kinder für die Arbeit entweder im Haushalt oder auf dem Feld gebraucht werden.

Indizien für diese Annahme liefern die Erfolge der NGO's. BRAC (Bangladesh Rural Advancement Committee) z.B. ist schon seit einiger Zeit in der informellen Erwachsenenbildung tätig. Seit 1982 bemüht sich diese Organisation informell auch um die „drop-outs“-Kinder (8-11-jährigen). BRAC bildet eigene LehrerInnen aus; die Kinder brauchen weder Schulgeld noch Lehrmittel zu bezahlen (die Schulbücher werden kostenlos abgegeben), es gibt keine Kleiderregelung, keinen Uniformzwang, und die Schulzeit wird nach Wunsch der Eltern festgelegt (entweder 7-10 Uhr oder 17-20 Uhr). Nach dem letzten BRAC-Bericht ist die „drop-outs-Quote“ weniger als 2 %.

Die „drop-outs-Quoten“ in Madrassas sind geringer als der Durchschnitt, weil einerseits das in allen Schulen vorherrschende Prinzip von Disziplin und Gehorsam noch strenger gehandhabt wird, andererseits die Lehrer nicht auf Zusatzverdienst (Uniformzwang, Geld für Schulbücher) aus sind. Die Privatschulen sind gewissermaßen eine Fortführung des oben beschriebenen Kindergartens. Die Monatsgebühren sind so hoch, daß nur die reichen Eltern sich diese für ihre Kinder leisten können. Der zusätzliche Finanzbedarf für Schuluniform und -bücher spielt für diese Eltern keine Rolle. Die Klassenfrequenz ist 25-30. Auch hier herrscht strenge Disziplin, und Leistungen werden wie in anderen Bildungsbereichen daran gemessen, wie man das Gelernte „unverfälscht“ wiedergeben kann.

Ein Grundschulabschluß hat keine andere Bedeutung als die einer Berechtigungsbescheinigung für den Besuch einer weiterführenden Schule. Auch das könnte ein Grund für die hohe „drop-outs-Quote“ in den ersten zwei Grundschuljahren sein. Die Sekundarschulen (secondary and higher secondary) sowie Colleges übergehen wir aus

dem eben erwähnten Grund. Formal sind sie nach dem anglo-amerikanischen Muster organisiert. Die besten Aussichten auf ein Studium, damit bessere Berufsperspektiven haben SchülerInnen, die eine Privatschule — möglichst Englisch-medium — besucht haben. Die reichen Eltern träumen davon, ihr Kind zwecks (Weiter-) Studium ins Ausland zu schicken (nach GB, USA oder wenigstens nach Indien).

Chaos und Ordnung

Das universitäre Lernen: Auf den ersten Blick von außen hat man den Eindruck, daß die Zustände an den Universitäten sehr chaotisch, verwirrend, ja unerträglich seien. Nach dem anglo-amerikanischen Vorbild spielt sich das universitäre Leben auf dem Campus ab. Alle StudentInnen, die von außerhalb der Stadt kommen, leben in „Halls“ (getrennt in Studenten- und Studentinnenwohnheimen). In Dhaka sind es z.Zt. 25 % der 26.000 Studierenden. Die Wohn- und Arbeitsbedingungen in diesen Halls sind hier kaum vorstellbar. Es gibt 3-4 Bett-Zimmer, die häufig überbelegt sind, mit bis zu 5-6 Personen. Manche Studenten müssen aus Platzmangel auf den Fluren schlafen. Es gibt häufig nicht einmal einen Arbeitstisch in jedem Raum. Zum Arbeiten müssen die StudentInnen sich in eine Halle begeben, wo manchmal bis zu 100 Personen sitzen. Dort sind aber wenigstens Einzeltische und eine kleine Bibliothek mit Lehrbüchern aller Fachrichtungen vorhanden. Da alle Studiengänge streng nach Syllabus geregelt sind, kann man dort alle notwendigen Bücher finden.

Das universitäre Lernen bis hin zum postgradualen Studium (Master; Magister) ist schulisch nach dem Syllabus-Modell aufgebaut. Das kreative, innovative und forschende Lernen ist nicht gefragt, es wird auch nicht von den StudentInnen erwartet, daß sie selbständig handeln. Folglich gibt es kaum Seminare in unserem Sinne, sondern nur Vorlesungen. Der Syllabus ist in jedem Fach relativ umfangreich. Unterichtet wird nach dem Motto, der/die Leh-

„Fast regelmäßig gab es auf dem Universitätskampus nächtliche Schießereien“

rerIn lehrt, die StudentInnen hören zu und schreiben mit. Was und wieviel sie mitbekommen haben, wird regelmäßig in ver-

schiedenen Tests, vierstündigen Klausuren, überprüft (viertel-, halb- und jährlich finden solche Examen statt).

Andererseits ist das Chaos das Alltägliche. Jeden Tag finden irgendwelche Proteste, Demonstrationen, Schlägereien im Universitätscampus statt. Während meines einmonatigen Aufenthalts innerhalb des Campus habe ich 4 ganztägige Streiks miterlebt, dem 5. entging ich, indem ich einen Tag früher abreiste. Fast regelmäßig gab es dort nächtliche Schießereien. Es wurde zwar nicht gezielt geschossen, aber zufällige verletzte oder Tote sind nicht selten (diese sind wiederum Anlässe für weitere Streiks, Demonstrationen usw.). Zu Beginn meiner Tätigkeit war ich der Meinung, daß in diesem Chaos das Lehren und Lernen nicht stattfinden kann. Überrascht war ich dann zu sehen, wie „diszipliniert“ es in den Hörsälen, die immer voll waren,

„Während draußen Tausende demonstrierten, lauschten und schrieben die StudentInnen in den Hörsälen auf, was ihnen vorgetragen wurde“

zuzug. Während Tausende draußen demonstrierten, lauschten und schrieben die StudentInnen auf, was ihnen vorgetragen wurde. Die Demonstrationen sind Ausdruck der Machtlosigkeit, weil die StudentInnen kein Mitspracherecht in den Selbstverwaltungsorganen haben, meine ich. Die StudentInnen und KollegInnen klärten mich auf, daß der Grund woanders liegt. Die Universität ist zwar sehr hierarchisch organisiert, es gibt aber immer noch eine Autonomie — trotz Militärherrschaft. Die Militärregierung möchte diese Autonomie beenden. Deshalb, meinten die Betroffenen, schmuggeln die Militärs Unruhestifter, Krawallmacher auf den Campus, liefern Gewehre und Munition. Damit sie einen Grund haben, die Autonomie zu beenden.

Widersprüche über Widersprüche: hierarchische Ordnung paart sich mit der Autonomie. Es herrscht ein totales Chaos, eine ständige Unruhe, unmotivierte Gewalttaten, und es gibt zugleich einen „geordneten Lehrbetrieb“. Gefragt sind Disziplin, Gehorsam und Auswendiglernen, und gelehrt wird nach „Textbüchern“, die nicht infrage gestellt werden. Es gibt zahlreiche Lehrge-

bierte, wo Forschungsarbeiten und -projekte, Ansätze undenkbar sind, andererseits gibt es Institute wie das „Centre for Social Studies“, in dem auch nach internationalem Maßstab ernsthaft geforscht wird. Rein äußerlich fällt das Institut sofort auf. In einem islamischen, von den Militärs regierten und

von Männern beherrschten Land arbeiten dort fast ausschließlich Frauen. Unter 10 KollegInnen und MitarbeiterInnen sind dort nur 2 Männer.

Gibt es eine Ordnung im Chaos?

Dr. Asit Datta, geb. 1936 in Indien, ist Privatdozent an der Universität Hannover, Fachbereich Schulpädagogik. Desweiteren fungiert er als Redakteur der Zeitschrift für Entwicklungspädagogik und hat ist Gastherausgeber des vorliegenden Heftes.

Informationen

„Von der Dritte-Welt-Pädagogik zur Entwicklungspädagogik“

Die Deutsche Forschungsgemeinschaft hat grünes Licht gegeben für das Forschungsprojekt „Von der Dritten Welt-Pädagogik zur Entwicklungspädagogik — Zur Geschichte eines Lernbereichs“. Forschungsleiter ist Alfred K. Tremml (Hamburg); finanziert werden neben Sachmitteln u.a. 2 Wissenschaftliche Mitarbeiter (1/2) für 2 Jahre (Annette Scheunpflug-Peetz, Bamberg, Klaus Seitz, Tübingen). Erste Ergebnisse wird es also ab Mitte 1992 geben. Kontakt: Prof. A.K.Tremml, 2055 Dassendorf, Pappelallee 19.

akt

Zeitschrift INTERKULTURELL

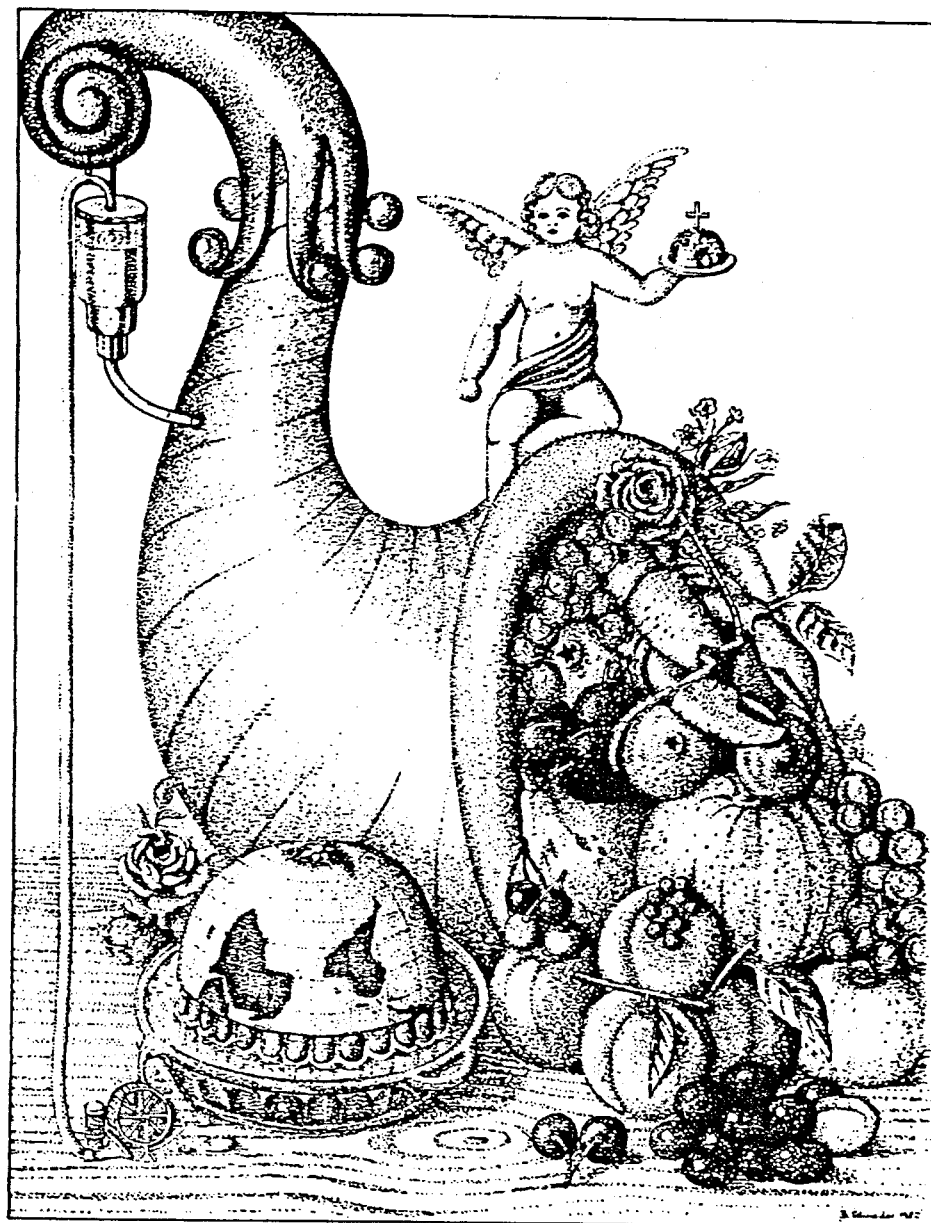
Seit kurzem erscheint die von der Forschungsstelle Migration und Integration an der Pädagogischen Hochschule Freiburg herausgegebenen Zeitschrift „Interkulturell“ (vormals: „Ausländerkinder“). Die Vierteljahrszeitschrift wendet sich an Lehrer, Sozialpädagogen und Wissenschaftler und behandelt Fragen der internationalen Arbeiterwanderung, der Flüchtlingsbewegungen und der Eingliederung von Aussiedlern in der Bundesrepublik. Über: Zentrum für Migrationsforschung, zweisprachige Erziehung und interkulturelles Lernen, Kunzenweg 21, 78 Freiburg i.Br.

akt

Seminarangebot Haus am Schüberg

Das Haus am Schüberg, Ev. Tagungsstätte für kirchliche Entwicklungsdienste, in Ammersbek bei Hamburg bietet für das erste Halbjahr 1990 u.a. folgende Seminare an:

- + Wir bewegen etwas — etwas bewegt uns. Fremdheit und Verstecken (15.-19.1.)
- + „Die Schönste Zeit des Jahres“ — Tourismus und Entwicklung (19.-21.1.)
- + Spielerisch die Welt erfahren ... „Dritte-Welt“-Spiele im Unterricht und in der Gruppe (16.-18.2.)
- + Ist das Bevölkerungswachstum ein Problem der Frauen? (30.3.-1.4.)



- + Durch Entwicklungshilfe zu Arbeit und Menschenwürde (23.-27.4.)
- + Praxisbezogenes Lernen im ökologischen Landbau (26.-29.4.)
- + 20 Jahre Entwicklungspolitische Korrespondenz — EPK

Anfragen und Anmeldungen: Haus am Schüberg, Wulfsdorfer Weg 33, 2075 Ammersbek-Hoisdüttel (040/6050020).

akt