

Seitz, Klaus

Politische Bildung in der Einen Welt. Die Empfehlung der Kultusminister "Eine Welt/Dritte Welt ..."

Die Deutsche Schule 90 (1998) 3, S. 347-361



Quellenangabe/ Reference:

Seitz, Klaus: Politische Bildung in der Einen Welt. Die Empfehlung der Kultusminister "Eine Welt/Dritte Welt ..." - In: Die Deutsche Schule 90 (1998) 3, S. 347-361 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-309773 - DOI: 10.25656/01:30977

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-309773>

<https://doi.org/10.25656/01:30977>

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

Die Deutsche Schule

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft,
Bildungspolitik und pädagogische Praxis

90. Jahrgang 1998 / Heft 3

Offensive Pädagogik:

Jörg Schlömerkemper

262

Bildung bleibt wichtiger als Leistung!

Die internationalen Leistungsvergleiche haben den Blick für das, was in den Schulen passiert bzw. passieren soll, auf eine Dimension eingeengt, die zwar nicht unwichtig ist, in der sich aber nicht entscheidet, wie sich die Zukunft der heranwachsenden Generation und der Gesellschaft gestaltet. Was mit einer auf „Bildung“ zielenden Reform eingeleitet worden ist, darf nicht leichtfertig aufs Spiel gesetzt werden!

Jutta Mägdefrau und Ralf Vollbrecht

266

Medienkompetenz als Bildungsaufgabe

Über den Umgang mit neuen Herausforderungen der Schule

„Medienerziehung“ scheint weitgehend als notwendig verstanden zu werden, aber ebenso scheint man sich einig darin zu sein, daß „Medienkompetenz“ allenfalls eine Hilfsfunktion ist. Demgegenüber wird hier die Auffassung vertreten, daß schulische Bildung, wenn sie sich der Herausforderung der neuen Medien stellt, eine ganz andere Bedeutung für die Lernenden, aber auch für die Lehrenden haben kann.

Klaus-Peter Horn

278

„Erziehung nach Auschwitz“ und das Internet

Es mag auf den ersten Blick erschrecken, wenn so verschiedene Dinge wie der Holocaust und die modernen elektronischen Medien miteinander verknüpft werden. Wenn man es nüchtern betrachtet, eröffnen sich jedoch vielfältige Möglichkeiten, die sogar „authentische“ Zugänge erlebbar machen und eine kritische Auseinandersetzung anregen können.

Joachim Kahlert, Reinhold Hedtke und Volker Schwier

284

Internet und Unterrichtsvorbereitung

Elektronische Planungshilfen im Urteil von Lehrerinnen und Lehrern

Begriffe wie „Datenautobahn“ und „vernetztes Lernen“ haben die Erwartung geweckt, den informationstechnischen Fortschritt für schulisches Lehren und Lernen zu nutzen. Tatsächlich lassen sich aktuelle und hilfreiche Informationen, Materialien und

Anregungen im Internet finden. Aber viele potentiell hochwertige Informationen und Materialien gehen vermutlich noch in der Informationsflut unter.

Wolfgang Bittner

300

Lese-Kultur gegen Gewalt

Ein Plädoyer für eine zivilisatorische Notwendigkeit

Der Autor beobachtet mit Sorge, daß bei Kindern und Jugendlichen Gewalttätigkeiten in vielen Formen zunehmen. Er vermutet die Ursachen u.a. in den schlechten Vorbildern, die in der Öffentlichkeit präsentiert werden. Er plädiert für eine Förderung des Lesens, weil Literatur dazu anregen kann, humaner, vernünftiger und natürlicher zu leben und sensibler miteinander umzugehen.

Thomas Bethge und Horst Schecker

305

Der Bildungswert der Naturwissenschaften

Über Versuche, mehr als nur Fächer zu unterrichten

Wie kann der Unterricht in den Naturwissenschaften dazu beitragen, das Weltbild der Schülerinnen und Schüler aufzubauen und die Kommunikation zwischen Experten und Laien zu sichern? Zur Klärung dieser Frage wird der Unterschied zwischen den konkreten, auf Phänomene bezogenen Interessen der Lernenden und der Systematik der Naturwissenschaften diskutiert. In der fächerübergreifenden Kooperation können unterschiedliche Zugänge zum gleichen Thema gegenübergestellt werden.

Eiko Jürgens

321

Wege zu selbständigem Lernen

Erfahrungen von Lehrerinnen und Lehrern mit Freiarbeit

Schule und Unterricht sollen nicht nur Wissen vermitteln, sondern die Schülerinnen und Schüler zur Selbständigkeit, zu Selbstbestimmung, Kritikfähigkeit, individueller Handlungsfähigkeit und Mündigkeit erziehen. Zur Umsetzung eines solchen selbstverantwortlichen und selbstgesteuerten Lernens wird häufig auf die Vorteile des Offenen Unterrichts, insbesondere der Freiarbeit, verwiesen. Den bisher bestehenden Mangel an entsprechenden empirischen Befunden versucht diese Studie durch eine Befragung von Lehrerinnen und Lehrern zu beheben.

Christian Alix und Peter Alex Ehrhard

333

Weiterbildung durch Lehreraustausch

Aufbrechen – An fremden Orten lehren – Grenzen überwinden

Noch lassen sich nur wenige Kolleginnen und Kollegen darauf ein, an fremden Orten zu arbeiten. Aber eine solche Mobilität wird an Bedeutung gewinnen, je mehr sich das Bildungswesen international öffnet. Die Erfahrungen jenseits der Grenzen sind positiv, wenn die Bedingungen dafür gegeben sind. Auf der Grundlage evaluativer Studien werden Empfehlungen und Handlungshilfen gegeben. Es werden aber auch Defizite benannt.

Klaus Seitz

347

Politische Bildung in der Einen Welt

Die Empfehlung der Kultusminister „Eine Welt/Dritte Welt ...“

Die Bildungspolitik hat bislang auf die globale Herausforderung nur zögerlich reagiert. Die Kultusminister scheinen dies jetzt ändern zu wollen. Ihre Empfehlung „Eine Welt/Dritte Welt in Unterricht und Schule“ enthält positive Ansätze. Sie ist aber an einigen Stellen in eklatanter Weise unzulänglich, vor allem weil sie einem paternalistischen Entwicklungs- und Kulturverständnis verhaftet bleibt, das der zusammenwachsenden Welt des 21. Jahrhunderts kaum gerecht werden kann.

Was können wir von Japan lernen?**Ein Plädoyer für die Öffnung der Schule zur Freizeitwelt**

Japan hatte 1993 mit einer großen Bildungsreform in der Schule „Kreativität und Diversifikation“ fördern wollen, war darin aber nicht sehr erfolgreich. Nach wie vor spielen vielfältige außerschulische Aktivitäten eine große Rolle. Das darin steckende Potential an „Interessen“ sollte stärker in das Bildungsverständnis einbezogen werden, damit sich Bildung in einem ganzheitlichen „Person-Umwelt-Verhältnis“ entfalten kann.

Neuerscheinungen:

- Harald Scholtz: *Gymnasium zum Grauen Kloster 1874 – 1974 (HGH)*
- Gisela Rotermund: *Zwischen Gleichschaltung und Selbstbehauptung (HGH)*
- Achim Leschinsky und Gerhard Kluchert: *Zwischen zwei Diktaturen (HGH)*
- Karl-Oswald Bauer: *Professionelles Handeln in pädagogischen Feldern (B.G.)*
- Gerhard Eikenbusch: *Praxishandbuch Schulentwicklung (Krüsmann)*
- Gerd Schubert: *Schulentwicklung konkret (Krüsmann)*
- Michael Schratz und Ulrike Steiner-Löffler: *Die Lernende Schule (Krüsmann)*
- Hans-Günter Rolff, Claus G. Buhren, Detlev Lindau-Bank und Sabine Müller: *Manual Schulentwicklung (Krüsmann)*
- Manfred Sader: *Psychologie der Gruppe (B.G.)*
- Conrad Gründer, Andreas Gruschka und Meinert A. Meyer (Hg.): *Philosophie für die europäische Jugend (JöS)*
- Peter Ludwig (Hg.): *Summerhill. Antiautoritäre Pädagogik heute (Gehlert)*
- Frank-Olaf Radtke: *Wissen und Können (Nemitz)*
- Luise Winterhager-Schmid: *Berufsziel Schulleiterin (Lemmermöhle)*
- Horst Kasper: *Mobbing in der Schule (Papesch)*
- Dietmar Sturzbecher (Hg.): *Jugend und Gewalt in Ostdeutschland (Hopf)*
- *Vergleichende Erziehungswissenschaft: Herausforderung – Vermittlung – Praxis (JöS)*
- Beck / Guldemann / Zutavern (Hg.): *Lernkultur im Wandel (JöS)*
- Dieter Haarmann (Hg.): *Wörterbuch Neue Schule (JöS)*
- Detlef Fickermann, Horst Weishaupt, Peter Zedler (Hg.): *Kleine Grundschule in Europa (JöS)*
- Stefan Appel: *Handbuch Ganztagsschule (JöS)*
- *Rechts ABC (JöS)*

Hinweis: Inhaltsverzeichnisse früherer Hefte und eine Liste der rezensierten Publikationen sind im Internet über <http://www.gew.de> zu finden.

„Die Deutsche Schule“ (Schools in Germany)

Content of Volume 90, 1998, No. 3

- Offensive Pedagogy:** 262
Jörg Schlömerkemper
Education remains to be more important than achievement.

International comparisons of school achievement have focused on one particular dimension which, although not unimportant, is hardly decisive for the fate of society and the next generation and society. The reform movement launched under the capture "Bildung" should not easily be put at risk.

- Jutta Mägdefrau und Ralf Vollbrecht 266
Media competence as educational task
Dealing with new challenges for schools

The importance of "media education" seems to be widely accepted, whereas "media competence" is seen at best as some kind of 'aid'. In opposition to this view, the authors are of the opinion that school education when facing the challenges posed by the new media can gain new meaning for learners and also for teachers.

- Klaus-Peter Horn 278
"Education after Auschwitz" and the Internet

On a first glance finding such different things as the Holocaust and modern electronic media in the same context may come as a shock. On second thoughts however, a variety of new possibilities emerge opening up "authentic" approaches leading to critical reflection.

- Joachim Kahlert, Reinhold Hedtke und Volker Schwier 284
Internet and Class Preparation
Teachers evaluate the use of electronic aids

On account of the virtually unlimited possibilities of the world wide data network the internet seems to be useful for teacher's work. But in reality, when teachers are looking for information to prepare lessons, a lot of hurdles, hitches and problems will turn net-surfing into hard work tattering nerves and consuming time without any guarantee of success. This is one main result of a pilot study which has investigated how teachers are using the internet for preparing lessons.

- Wolfgang Bittner 300
A Culture of Reading against Violence
Plea on behalf of a 'civilisatory necessity'

The author is concerned about the increase of violent acts committed by children and youngsters. Among other factors, he suspects some of the causes to be lying in bad

public role models. Since literature may contribute to leading a more humane, rational and harmonious life, he pleads for a strong support of reading.

Thomas Bethge und Horst Schecker
On the educational value of science instruction
Attempts to teach more than separate subjects

305

What are the specific contributions of science instruction for students' world views and in regard to maintaining dialogues between experts and novices? The article analyzes the discrepancies between students' everyday-life and abstract scientific knowledge. Interdisciplinary cooperation between courses from the three sciences can trigger the reflection of subject-specific methodological issues.

Eiko Jürgens
Roads to Independent Learning
Teachers' opinions on "Free Work"

321

The purpose of school is not simply that of passing on knowledge but of educating students for self-determined, independent, critical, autonomous action. In the course of realizing responsible and self-directed learning, the advantages of 'open instruction', are stressed. The study presents results of teacher interviews thus adding important empirical data to this area of research.

Christian Alix und Peter Alex Ehrhard
In-Service Training through Teacher Exchange
Chances and Challenges of International Mobility

333

There are still few teachers willing to transcend boundaries and work in foreign locations. However, as a part of the increasing internationalization of education and the opening up of education systems, teacher mobility will gain in importance. Various concepts and evaluations highlight the great potential it could hold. In conclusion recommendations and guidelines are formulated and uncharted areas are indicated.

Klaus Seitz
One World/Third World in school and instruction

347

Global education is an answer to globalisation processes and their chances as well as their risks. Therefore various states of the Federal Republic of Germany have expanded the scope of teaching development and "Third World" issues. The recommendation "Teaching 'One World/Third World' issues at school" makes the attempt to integrate these aspects into a common policy framework. The article analyses the objectives and pedagogical principles of this recommendation.

Jens Lipski
What can we learn from Japan?
Stimulations for the opening of schools to the world of leisure times

362

Intending to promote "creativity and diversity", Japan had launched an educational reform program in 1993, which by now, can be said to have partly failed. Extracurricular activities still play a large role. The interests involved should be integrated into regular instruction so that education can unfold in a holistic "person-environment" relationship.

Politische Bildung in der Einen Welt

Die Empfehlung der Kultusminister „Eine Welt/Dritte Welt ...“

Die Lebenswelten, in denen sich Kinder und Jugendliche heute bewegen, sind längst in einen weltumspannenden Zusammenhang eingebettet. Auch die Ereignisse im sozialen Nahbereich können heute ohne den Blick auf den globalen Kontext nicht mehr angemessen begriffen und eingeordnet werden. Das Erfordernis, die gewohnten Deutungsmuster zu überschreiten und den Horizont zu erweitern, markiert eine anspruchsvolle Bildungsaufgabe. Denn die globalen Rahmenbedingungen, die auf unser Denken und Handeln Einfluß nehmen, und die möglichen Auswirkungen, die unser Tun und Unterlassen auf Menschen jenseits unseres unmittelbaren Gesichtsfeldes und jenseits unseres beschränkten Zeithorizontes haben, erschließen sich nicht mehr allein aus der unmittelbaren Nahbereichs-Erfahrung. Umso mehr erstaunt, daß Schule und Bildungspolitik auf die globale Herausforderung bislang nur sehr zögerlich reagieren. Internationale und globale Fragen führen in Lehrplänen und Bildungsmedien nach wie vor nur ein Schatten-dasein. Die kürzlich vorgelegte Empfehlung „Eine Welt/Dritte Welt“ in Unterricht und Schule“ der Kultusministerkonferenz (KMK) scheint hier einen Kurswechsel zu signalisieren. Denn erstmals in ihrer Geschichte hat die KMK gemeinsame Richtlinien für die unterrichtliche Behandlung internationaler Entwicklungsfragen vorgelegt.

Im Folgenden sollen die Errungenschaften dieser Empfehlung gewürdigt und die zahlreichen Unzulänglichkeiten des KMK-Papiers beleuchtet werden.

1. Errungenschaften

Die KMK-Empfehlung eröffnet die Chance, die Aufmerksamkeit der Bildungspolitik auf einen Gegenstandsbereich zu lenken, der bislang unterbelichtet geblieben ist. Vier wesentliche Gesichtspunkte, die mit dieser Empfehlung zum Ausdruck kommen, möchte ich positiv hervorheben:

(1.) Die Empfehlung bedeutet Ermutigung für die Lehrerinnen und Lehrer, die sich in den Schulen seit vielen Jahren engagiert um die Verankerung globaler Perspektiven im Unterricht bemühen.

Die Empfehlung der KMK setzt ein längst überfälliges bildungspolitisches Signal. Es ist zweifellos an der Zeit, daß länderübergreifend Eckdaten für die Weiterentwicklung des Themenbereichs „Eine Welt“ in Lehrplänen, Lehreraus- und Lehrerfortbildung und für Unterrichtsmedien verabschiedet worden sind, die die *pädagogische Relevanz der entwicklungspolitischen Problemlage* und der globalen Gefährdungen anerkennen.

In den meisten Bundesländern fehlt es nach wie vor an Richtlinien oder Rahmenkonzepten für die unterrichtliche Behandlung dieses weiten Themenfeldes. Viele Lehrerinnen und Lehrer, die sich diesen Fragen über das schmale in den Curricula vorgegebene Maß hinaus widmen, bewegen sich oftmals auf unsicherem Boden; sie sehen ihre innovative Unterrichtspraxis z.B. seitens der Schulbehörden, der Rektoren oder der Eltern einem anhaltenden Legitimationsdruck ausgesetzt. Mit der Empfehlung des Jahres 1997 liegt nun erstmals ein umfassender Orientierungsrahmen vor, der zwar, wie alle KMK-Beschlüsse, keinen gesetzlichen Charakter hat, gleichwohl das erklärte Anliegen der Kultusbehörden zum Ausdruck bringt, daß sich Schule und Unterricht zukünftig den globalen Herausforderungen verstärkt anzunehmen haben. Zwar hat sich die Ständige Konferenz der Kultusminister immer wieder mit Fragen des entwicklungspolitischen Unterrichts befaßt, sie hat sich jedoch in der Vergangenheit noch nie zu einem gemeinsamen Rahmenkonzept hierfür durchgerungen. Bei der letzten diesbezüglichen KMK-Veröffentlichung „Zur Situation des Unterrichts über die Dritte Welt“ aus dem Jahr 1988 handelte es sich nur um einen selbstgefälligen Sachstandsbericht der einzelnen Bundesländer, in denen die Kultusministerien einvernehmlich – aber unzutreffend – bekundeten, daß in den Schulen ihres Zuständigkeitsbereichs der Frage der internationalen Beziehungen zwischen armen und reichen Gesellschaften längst die ihr gebührende Aufmerksamkeit geschenkt werde. Vergeblich suchte man in diesem Bericht nach Anzeichen dafür, daß in den Kultusministerien die gefährdete Lage der Welt als ernstzunehmende Herausforderung auch für Schule und Unterricht begriffen würde. Die unkritischen Selbstdarstellungen der Bundesländer waren vielmehr sichtlich darum bemüht, jeglichen bildungspolitischen Handlungs- und Diskussionsbedarf in dieser Frage zu beschwichtigen.

Es ist zu hoffen, daß das jüngste KMK-Papier dazu beitragen kann, den *notwendigen Dialog zwischen Entwicklungspolitik und Bildungspolitik* in Gang zu bringen, der leider über Jahrzehnte hinweg unter schweren Kommunikationsstörungen gelitten hat. Die Gesprächsblockaden resultierten einerseits aus der Sorge der Kultusministerien, die Fragen der Dritten Welt könnten subversive Tendenzen und ideologischen Ballast in die Schulen tragen, andererseits aber auch aus dem überzogenen Bemühen, die Kultushoheit der Bundesländer gegenüber Interventionen der Bundesebene zu verteidigen. Tatsächlich sah sich der Themenbereich „Dritte Welt“ insbesondere seitens der (CDU-regierten) „B-Länder“, immer wieder zahlreichen politisch motivierten Vorbehalten gegenüber. Erinnerung sei zum Beispiel daran, daß die wohl erfolgreichste didaktische Arbeitshilfe zur Dritten Welt, die von Erhard Meueler herausgegebene Materialsammlung „Unterentwicklung – wem nützt die Armut der Dritten Welt?“ aus dem Jahr 1974 als normales Taschenbuch im Rowohlt-Verlag erscheinen mußte, nachdem sich die konsultierten Schulbuchverlage von diesem umfassenden Curriculumprojekt wieder zurückgezogen hatten. Und erinnert sei daran, daß vom baden-württembergischen Kultusministerium die unterrichtliche Verwendung der vom Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit im Jahr 1982 herausgegebenen vorzüglichen „Kinderfibel“ den Lehrkräften im Südwesten ausdrücklich untersagt wurde, da die darin enthaltenen

kritischen Aussagen zu Ungerechtigkeiten in der bestehenden Weltwirtschaftsordnung als politisch nicht opportun erschienen.

Bundeskanzler Willy Brandt hatte bereits im Jahr 1972 die Regierungschefs der Bundesländer gebeten, dafür Sorge zu tragen, daß „die Fragen der Entwicklungsländer und der Entwicklungspolitik im Schulunterricht mehr Beachtung finden“. In seinem Brief vom September 1972 wies Brandt die „Herrn Ministerpräsidenten“ darauf hin, „daß der Wille zur friedlichen Konfliktregelung, die Bereitschaft zur internationalen Solidarität und die Einsicht, daß es auf dieser Welt keine isolierten Wohlstandsinselfn geben kann“ (Brandt 1972) heute zu den unverzichtbaren Fähigkeiten und Einsichten zählten, die in den Schulen vermittelt werden müssen. Dergleichen entwicklungspädagogischer Nachhilfeunterricht rief seinerzeit bei zahlreichen Kultusministerien verärgerte Reaktionen hervor. Den vom Kanzler angemahnten Themenbereichen sei in den schulischen Curricula bereits der gebührende Stellenwert beigemessen, wurde erwidert. Vor allem aber verwahrte sich der damalige Vorsitzende der Kultusministerkonferenz, Gerhard Stoltenberg, gegen die aus seiner Sicht ungebührliche Einmischung des Bundes in die *Kultushoheit der Länder*. Dem ausdrücklichen Angebot des Kanzlers, mit welchem er den Schulen den Zugriff auf die Kompetenz des für Entwicklungszusammenarbeit zuständigen Bundesministeriums offerierte, wurde dementsprechend mit großer Zurückhaltung begegnet. Die wenigen Gespräche, die der eine oder andere Bundesminister für Entwicklungszusammenarbeit vereinzelt mit der Kultusministerkonferenz geführt hatte, um die schulpädagogische Relevanz der entwicklungspolitischen Fragen einzuklagen, versandeten entsprechend fruchtlos. Und die spärlichen Berichte und Grundsatzpapiere zum Stand des entwicklungspolitischen Unterrichts, die im Rahmen der Ständigen Konferenz der Kultusminister in den Jahren 1974 und 1981 dann doch erarbeitet worden waren, blieben unter Verschuß. Bis heute ist zu beklagen, daß der überfällige Dialog zwischen Entwicklungspolitik und Bildungspolitik immer wieder im merkwürdigen Kompetenzgerangel zwischen der vorrangigen Bundeszuständigkeit für die Entwicklungszusammenarbeit und der Landeshoheit für die Schulpolitik zerrieben wird.

Auf Druck der Bundesländer war so auch 1990 der Arbeitsauftrag der parlamentarischen Enquete-Kommission „Zukünftige Bildungspolitik – Bildung 2000“ in völlig unangemessener Weise auf Weiterbildung, Berufsschulen und Hochschulen begrenzt worden. Auch das im Jahr 1993 vom Bundesminister für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung vorgelegte Konzeptionspapier „Entwicklungspolitische Bildung in Schulen“ erregte das Mißfallen der KMK. Es ist bezeichnend für die anhaltenden Verkrustungen des bundesdeutschen Bildungsföderalismus, daß dieses qualifizierte entwicklungspädagogische Papier eines m.E. hierfür durchaus zuständigen Bundesministeriums, das in vielen Punkten inhaltlich über die jetzige KMK-Empfehlung hinausweist, in der Empfehlung der KMK keine Erwähnung findet.

Dieser ein wenig ausholende zeitgeschichtliche Exkurs scheint mir notwendig, um Bedeutung und Restriktionen dieses KMK-Papiers einordnen zu können. Die Skepsis, die angesichts dieser Rahmenbedingungen ange-

bracht ist, sollte allerdings nicht verbergen, daß in der KMK-Empfehlung einige wichtige und weiterführende inhaltliche Positionsbestimmungen festgehalten sind:

(2.) Die KMK-Empfehlung vollzieht den Wandel von einer Pädagogik der Entwicklungshilfe zur pädagogischen Auseinandersetzung mit den globalen Problemen.

Das KMK-Papier nimmt bereits einleitend darauf Bezug, daß es notwendig geworden sei „den an der Eigenproblematik der Entwicklungsländer ausgerichteten Unterricht über die Dritte Welt auf die globalen Herausforderungen der Einen Welt“ (Sekretariat der Ständigen Konferenz 1997, S. 3) auszuweiten. Während in der vorausgehenden Bestandsaufnahme von 1988 der entwicklungspädagogische Auftrag der Schule noch darin gesehen wurde „den Schülern die weltwirtschaftlichen und sozialen Zusammenhänge zu vermitteln, um sie in die Lage zu versetzen, die Maßnahmen der Entwicklungsförderung zu verstehen“ (Sekretariat der Ständigen Konferenz 1988, S. 9), postuliert der jüngste Empfehlungsentwurf ein umfassenderes Bildungsverständnis, das die unangemessene Engführung auf die bloße Plausibilisierung der Entwicklungshilfe überwindet: „Bei der Erziehung zur gemeinsamen Verantwortung für die 'Eine Welt' ist auch die Schule gefordert, die Komplexität der zu lösenden Probleme und ihre existentielle Relevanz darzustellen. Diese Erziehungsaufgabe ist insgesamt so bedeutsam, daß sie Bestandteil der Allgemeinbildung sein muß (...)" (Sekretariat der Ständigen Konferenz 1997, S. 7).

(3.) Die KMK-Empfehlung anerkennt die unterrichtliche Behandlung globaler Fragen als Teil der Allgemeinbildung.

„Dritte Welt“ und „globale Probleme“ wurden lange Zeit nur als Zusatzstoff für Fortgeschrittene in der gymnasialen Oberstufe, oder als fakultativer exotischer Themenbereich behandelt, den man am Schuljahresende in den Projektwochen unterbringt. Das oben genannte Zitat begründet demgegenüber, daß entwicklungspolitische und internationale Bildung heute *Grundelement allgemeiner Bildung* sein müssen. Allerdings wird versäumt, damit auch den anstehenden Paradigmenwechsel zu vollziehen, den der Erziehungswissenschaftler Wolfgang Klafki für einen zeitgemäßen Begriff der Allgemeinbildung in der Epoche der Weltgesellschaft anmahnt: „Der Horizont, in dem dieses uns alle angehende Allgemeine bestimmt werden muß, kann heute nicht mehr national, ja nicht einmal nur eurozentrisch begrenzt werden, er muß universal, muß Welthorizont sein“ (Klafki 1994, S. 53 f.)

(4.) Die KMK-Empfehlung plädiert dafür, mit entwicklungspolitischen, interkulturellen und globalen Fragen bereits im Grundschulunterricht zu beginnen.

Noch in der letzten Lehrplangeneration kam die außereuropäische Welt, dem überkommenen geographiedidaktischen Prinzip „vom Nahen zum Fernen“ gemäß, in vielen Bundesländern substantiell erst ab der 8. Klasse vor. Den dieser Zurückhaltung widersprechenden Erfahrungen z.B. aus dem Langzeitprojekt „Dritte Welt in der Grundschule“ von Rudolf Schmitt trägt

die KMK-Empfehlung Rechnung, indem sie anführt: „Langjährige Erfahrungen haben gezeigt, daß der Unterricht über die Eine Welt/Dritte Welt so früh wie möglich beginnen sollte“ (Sekretariat der KMK 1997, S. 13).

2. Defizite

Nach dieser Würdigung der Empfehlung der KMK möchte ich nun auf einige eklatante Schwachstellen des Papiers zu sprechen kommen. Ich möchte meine Kritik in *sechs Thesen* zusammenfassen:

Die KMK-Empfehlung „Eine Welt/Dritte Welt in Unterricht und Schule“ ...

- ist (1.) nicht auf dem Stand der pädagogischen Diskussion über das globale Lernen und ignoriert die vorhandenen Traditionslinien und Erfahrungen;
- mißachtet (2.) die Vorleistungen der nichtstaatlichen Organisationen in diesem Arbeitsfeld und vernachlässigt die Beteiligung der Zivilgesellschaft an der Erneuerung der Schule;
- reproduziert (3.) ein überkommenes paternalistisches Entwicklungs-Leitbild;
- beharrt (4.) auf einem eurozentrischen Kulturverständnis und verkennt die reale Multikulturalität der Gesellschaft, in der wir leben;
- versäumt es (5.), die entwicklungspolitischen Fragen mit dem interkulturellen Lernen und der Umwelterziehung zu verknüpfen;
- huldigt (6.) nach wie vor einer kognitiven, stofforientierten Didaktik, die die „Eine Welt“ nur als einen zusätzlichen Gegenstand, nicht jedoch als grundlegend neue Dimension der Allgemeinbildung begreift.

Angesichts dieser Negativbilanz wird das Papier den eigenen Ansprüchen nicht gerecht. Es ist denkbar ungeeignet, um Orientierungshilfe zu sein für Lehrplanentwicklung und Lehrerfortbildung, die über den Tag hinausreicht und bildungspolitische Perspektiven auf dem Weg ins 21. Jahrhundert weisen könnte.

Ad 1) Ignoranz gegenüber den Traditionslinien einer weltbürgerlichen Erziehung

Die im Titel der Empfehlung eingeführte eigentümliche Begriffskombination „Eine Welt/Dritte Welt“ wird im Text wie folgt begründet: „Neben der sehr unterschiedlichen Situation der Länder in der Dritten Welt sind heute Perspektiven der Einen Welt erkennbar“ (Sekretariat der Ständigen Konferenz 1997, S. 5). Tatsächlich jedoch ist die Rede von der „Einen Welt“ als Bezugspunkt einer pädagogischen Neuorientierung nicht nur ein unbeholfener modischer Reflex auf die Einsicht in die globalen Umweltprobleme oder den weltpolitischen Umbruch des Jahres 1989, als welcher sie in der KMK-Empfehlung erscheint. Die Einsicht in die Gemeinschaft der Menschheit und die Interdependenz der Gesellschaften ist im erziehungswissenschaftlichen Diskurs weitaus älter und zudem grundlegender ausgebreitet, als dies die Autoren der KMK-Empfehlung nachvollziehen.

Schon die allererste Buchveröffentlichung zur Didaktik des entwicklungspolitischen Unterrichts, die im deutschsprachigen Raum in der Nachkriegszeit belegt werden kann, der vom *Unesco-Institut für Pädagogik* her-

ausgegebene Band „Die Entwicklungsländer im Unterricht“ aus dem Jahr 1962 formuliert die pädagogische Horizontverschiebung in einer Prägnanz, wie man sie in der KMK-Empfehlung vergeblich sucht: „Ein Wandel in der Perspektive ist notwendig. Die außereuropäische Welt muß als Bildungsgut im vollen Sinne Medium einer menschlichen Erziehung und Bildung werden. Es muß darum gehen, dem Menschen die Zukunft der Einen Welt wirklich begreiflich zu machen und sie ihm als Wirkungs- und Handlungsfeld vor Augen zu stellen. Es geht dabei nicht um einen neuen Lernstoff. Sondern um eine Verschiebung der Akzente, um eine neue Disposition des Bildungstoffes“ (Unesco-Institut für Pädagogik 1962, S. 14).

Beispielhaft sei auf eine weitere historische Quelle verwiesen, um zu illustrieren, daß auch in einigen älteren (leider oftmals häufig durch den Nationalsozialismus verschütteten) Seitenzweigen der pädagogischen Theoriegeschichte die weltpolitische und interkulturelle Herausforderung an die Erziehung in einer grundsätzlichen Weise behandelt worden ist, die wir heute erst mühsam wiedergewinnen. Der Name *Friedrich Wilhelm Foerster* steht für einen eigenständigen friedenspädagogischen Ansatz, der vor allem in den Jahren zwischen den beiden Weltkriegen eine gewisse Prominenz genoß und der die Diskrepanz zwischen der wachsenden weltumspannenden Verflechtung zwischen den Nationen und der nach wie vor „selbstsüchtigen“ Verfaßtheit des Individuums pädagogisch beleuchtete. Seine Konzeption betonte vor allem die kulturelle und die moralische Dimension einer Erziehung im Horizont weltweiter Verantwortung: „Unentbehrlich ist eine übernationale Erziehung, die das Verständnis für fremde Werte entwickelt, zur Teilnahme am Schicksal der Nachbarn anleitet, die lebendige Dankbarkeit weckt für alles, was wir von fremden Völkern und Kulturen geschenkt erhielten und wo wir durch solche Vertiefung in das, was außerhalb unserer Grenzen lebt, was vielleicht auch durch uns und die unsrigen großes Leid erfahren hat, zur Universalität heranreifen und die Schicksalsgemeinschaft alles menschlichen Lebens auf Erden zu begreifen und hochzuhalten lernen. Liebe und Verantwortlichkeit gegenüber den Älternächsten ist der Anfang aller sozialen Bildung. Die Nächstenliebe muß aber durch die Fernstenliebe ergänzt werden“ (Foerster 1952, S. 147). Die Traditionslinie von Konzeptionsentwürfen einer *weltbürgerlichen Erziehung* reicht vom Begründer der neuzeitlichen Pädagogik, Comenius über Kant und Herder zur Weltfriedensbewegung (Berta v. Suttner) oder dem internationalen New Education Fellowship, den im deutschsprachigen Raum vor allem Elisabeth Rotten vertrat. Frühzeitig auf politischer Ebene artikuliert wurde der Ansatz einer „Eine-Welt-Pädagogik“ beispielsweise in der „Education for a world community“ des Völkerbundes oder im Programm der „Weltpolitischen Bildungsarbeit“ des preußischen Kultusministers C.H. Becker (siehe hierzu Scheunpflug/Seitz 1995a, S. 180 ff.). Auch in der Weimarer Republik gab es 1927 eine hitzige parlamentarische Debatte darüber, inwieweit die Erziehung zur weltbürgerlichen Gesinnung im Artikel 148 der Verfassung zu verankern sei.

Natürlich kann man in politischen Empfehlungen nicht den ganzen Reichtum der wissenschaftlichen Tradition verarbeiten; diesen Anspruch an eine Verlautbarung der KMK zu stellen, wäre gewiß verfehlt. Allerdings erweckt das vorliegende Papier den Eindruck, als wollte die KMK das Rad der Ent-

wicklungspädagogik erst wieder neu erfinden. Hier wurde in unsystematischer Weise ein Sammelsurium von punktuellen Eindrücken und Maßnahmen zur entwicklungspolitischen Bildung in einer Verlautbarung aneinandergerichtet, die vor allem dem Anliegen Rechnung tragen soll, von CSU bis SPD, von den Kultusministerien in Bayern bis Schleswig-Holstein keinen Unmut hervorzurufen. Der Zwang zum Kompromiß ist, dem Konsensprinzip der KMK gemäß, bereits eingebaut, wie eine frühere Fassung des Papiers auch unumwunden eingestanden hatte. Unter dieser Vorgabe verliert dieses Papier nicht nur jeden provokanten, über den unbefriedigenden Status Quo hinausweisenden Impuls, es fehlt ihm auch an der Tiefe und Stringenz, die man von einem Orientierungsrahmen, der die globalen Herausforderungen an Bildungspolitik und Pädagogik an der Schwelle zum 21. Jahrhundert benennen möchte, erwarten sollte.

Das Versäumnis, den historischen Bemühungen um globale Perspektiven in der Pädagogik Tribut zu zollen, setzt sich darin fort, daß die diesbezüglichen aktuellen Errungenschaften in manchen unserer *europäischen Nachbarländern* keines Blicks gewürdigt werden. Es sei an dieser Stelle nur daran erinnert, daß „Development Education“ beispielsweise in Großbritannien seit mehr als zwanzig Jahren ein fester Bestandteil der Curricula, der Lehrerausbildung und der Lehrfortbildung ist und der bildungspolitische Diskurs darüber weitaus breiter entfaltet wurde, als dies bislang hierzulande der Fall ist. Auch wenn bei einem politischen Dokument zugestandenermaßen eine pragmatische Engführung und damit ein Ausblenden der Begründungszusammenhänge akzeptiert werden muß, bleibt ärgerlich und unverständlich, weshalb auch die bereits vorliegenden politischen Dokumente und Vereinbarungen zum Themenfeld der Empfehlung keinen Eingang in das Papier gefunden haben.

Die Ignoranz gegenüber dem Konzeptionspapier des BMZ zum selben Thema wurde bereits erwähnt; schwerwiegender jedoch wiegt, daß die bildungspolitischen Implikationen der „Agenda 21“, die von 170 Nationen anläßlich der UN-Konferenz zu Umwelt und Entwicklung in Rio de Janeiro verabschiedet worden war, ein programmatisches Papier der Kultusministerien in Deutschland zu eben diesem Themenfeld überhaupt nicht zu tangieren scheinen. Mit dem Kapitel 36 der „Agenda 21“ haben sich die Nationen, darunter auch die Bundesrepublik Deutschland, verpflichtet, dafür Sorge zu tragen, daß die schulischen Lehrpläne unter dem Leitbild einer „nachhaltigen Entwicklung“ einer grundlegenden Überarbeitung unterzogen werden. Von entsprechenden Andeutungen kann im KMK-Papier ebenso wenig die Rede sein, wie von der in der Agenda 21 empfohlenen Integration von Umwelt- und Entwicklungserziehung, sowie der darin ausdrücklich geforderten Partizipation der Nichtregierungsorganisationen an der Revision der Curricula. Auch die wegweisenden Forderungen des jüngst vorgelegten sogenannten „Delors-Berichts“ der Internationalen Kommission für die Erziehung im 21. Jahrhundert über den verborgenen Reichtum der menschlichen Lernfähigkeit bleiben völlig unberücksichtigt. Was nützen uns nationale Positionspapiere, die die internationale Verantwortung der im Bildungsbereich Tätigen anmahnen, ohne jedoch die internationale Diskussion und die vorliegenden Vereinbarungen über die Umsetzung dieser gemeinsamen internationalen Aufgabe zu rezipieren?

Ein zumindest kursorischer Seitenblick auf den fortgeschrittenen Stand der entwicklungspädagogischen Diskussion, wie auf die Errungenschaften in anderen europäischen Ländern sowie auf die diesbezüglichen internationalen Vereinbarungen wäre angebracht gewesen. Und schließlich hätte man auch erwarten können, daß der Erarbeitung länderübergreifender Empfehlungen eine selbstkritische Bestandsaufnahme der Situation in den einzelnen Bundesländern vorausgeht. Zahlreiche Studien der letzten Zeit dokumentieren, daß globale Fragen im Bildungswesen der meisten Bundesländer quantitativ wie qualitativ völlig unzureichend verankert sind (vgl. hierzu z.B. Scheunpflug/Seitz 1995b). Auch der Verband deutscher Schulgeographen hat jüngst in einer ausführlichen Studie schwerwiegende Defizite im deutschen Bildungswesen hinsichtlich der Auseinandersetzung mit dem Themenfeld „Umwelt und Entwicklung“ beklagt (vgl. Verband deutscher Schulgeographen 1997). Demgegenüber wäre beispielsweise positiv hervorzuheben, daß in Japan, in den USA und in den Niederlanden im Anschluß an die Empfehlungen der „Agenda 21“ eine umfassende Überarbeitung der Lehrpläne in Gang gekommen ist. Die Empfehlung der KMK jedoch signalisiert an keiner Stelle Handlungsbedarf. So fehlt dem Papier auch jeder Aufforderungscharakter, eine als defizitär empfundene Praxis im Lichte der formulierten Ansprüche zu verbessern.

ad 2) Vernachlässigung der Nichtregierungsorganisationen

Die entwicklungspolitischen Nichtregierungsorganisationen haben u.a. durch die Produktion von Unterrichtsmedien zum Lernfeld Eine Welt und die Durchführung von Fortbildungsangeboten für Lehrerinnen und Lehrer im Bereich der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit *Pionierarbeit* geleistet, lange bevor sich die staatlichen Einrichtungen dieser Fragestellung angenommen haben. Am Beispiel Baden-Württemberg ist die Vorreiterrolle der nichtstaatlichen Einrichtungen offenkundig: betrachten wir nur den Fall der Lehrerfortbildung (hierzu ausführlich Scheunpflug/Seitz 1995b, S. 332 ff.): Die staatlichen Lehrerfortbildungsakademien in Baden-Württemberg haben bis zum Ende der achtziger Jahre keine *Lehrerfortbildungsveranstaltungen* zum entwicklungspolitischen Unterricht angeboten. Es waren kirchliche Einrichtungen und Akademien, die im Jahr 1975 die bis heute fortgeführte Tagungsreihe „Dritte Welt im Unterricht“ begründet haben, um dieses eklatante Defizit der staatlichen Lehrerfortbildung zu beheben. Die Veranstaltungsreihe wurden zum Kristallisationspunkt der entwicklungspädagogischen Diskussion in Baden-Württemberg. Auch das Studienhaus Wiesneck in Buchenbach oder die Fritz-Erler-Akademie in Freudenstadt dürfen in diesem Bundesland als Pioniere der entwicklungspolitischen Lehrerfortbildung genannt werden.

Ein anderes Beispiel: Dem 1979 vom Arbeitskreis *Grundschule* und einer Projektgruppe um Rudolf Schmitt initiierten bundesweiten Projekt „Dritte Welt in der Grundschule“ (heute: „Eine Welt in der Schule“) ist (mit finanzieller Unterstützung durch das BMZ) eine Förderung des interkulturellen und entwicklungspolitischen Lernens mit einer Breitenwirkung und auf einem konzeptionellen Niveau gelungen, wie dies bislang noch von keiner Kultusbehörde auch nur ansatzweise versucht worden wäre. Und generell läßt sich belegen, daß es vor allem die von nichtstaatlichen Organi-

sationen angebotenen Arbeitshilfen und Unterrichtsmaterialien waren, die das Thema „Dritte Welt/Eine Welt“ in den Unterricht getragen haben.

Es zeugt von der Borniertheit der KMK, daß sowohl dieser Erfahrungshintergrund der nichtstaatlichen Organisationen in dieser Empfehlung inhaltlich weitgehend unberücksichtigt blieb und darüberhinaus die im Feld der Entwicklungsfragen tätigen Nichtregierungsorganisationen als bedeutende Kooperationspartner für den entwicklungspolitischen Unterricht nicht ernstgenommen werden. Die *Nichtregierungsorganisationen* tauchen als mögliche Kooperationspartner nur in einem allerletzten Spiegelstrich im Anhang des Papiers auf; sie sind auf eine bloße Fußnote reduziert, obwohl sie bis heute eine Schrittmacherfunktion für diesen im staatlichen Bildungswesen vernachlässigten Lernbereich innehaben. Die verstärkte Einbeziehung zivilgesellschaftlicher Akteure ist dabei grundsätzlich eine Forderung an die Schule der Zukunft. So heißt es in der Denkschrift der Kommission „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“: „Die Bildungsressourcen des schulischen Umfeldes sollen unter dem Leitgedanken der ‘Öffnung der Schule’ für das neue Lernen genutzt werden“ (Bildungskommission NRW 1995, S. 116). Aus der grundlegenden Einsicht in die Notwendigkeit einer zivilgesellschaftlichen Erneuerung wird die Einbeziehung nichtstaatlicher Organisationen bei der Planung und Durchführung von Bildungsprogrammen und bei der Lehrplanentwicklung auch in der „Agenda 21“ ausdrücklich gefordert. Die Art und Weise, in der die Kultusministerkonferenz Besitzstände behördlicher Zuständigkeiten verteidigt, paßt nicht mehr in unsere Zeit.

ad 3) Paternalistisches Entwicklungsverständnis

Die Erfahrungen nach drei Entwicklungsdekaden haben deutlich gemacht, daß eine Verbesserung der Lebensverhältnisse der Armen nicht in erster Linie über eine weitere Perfektionierung der entwicklungspolitischen Instrumentarien, als vielmehr über die Anpassung der internationalen Verträglichkeit der verschiedensten Politikbereiche und unserer Art des Wirtschaftens und Konsumierens ermöglicht werden kann. Kohärenz, globale Strukturpolitik und die Notwendigkeit einer nachhaltigen und sozialverträglichen Entwicklung der Wohlstandsgesellschaft sind die bekannten Stichworte der aktuellen entwicklungspolitischen Diskussion (auch in konservativ-liberalen Regierungskreisen). Doch von den anstehenden *Anpassungserfordernissen des Nordens* und den möglichen Interessenkonflikten, die sich daraus zwischen Süd und Nord, Ost und West wie auch innerhalb unserer Gesellschaft selbst ergeben, ist in der Empfehlung der KMK nur am Rande die Rede.

Die „Förderung der Entwicklungskompetenz in den Ländern der ‘Dritten Welt’“ und die Gewährung „echter Wettbewerbschancen“ auf dem Weltmarkt (Sekretariat der Ständigen Konferenz 1997, S. 8) lauten stattdessen die hergebrachten – aber gescheiterten – Entwicklungsrezepte einer *liberalistischen Modernisierungsstrategie*. Indem der Entwurf eben nicht an der vielschichtigen Realität der ökonomischen und politischen, ökologischen und kulturellen Interdependenzen in der „Einen Welt“ ansetzt, sondern an den „Entwicklungskrisen“ der Dritten Welt, verspielt er in den konkreten Un-

terrichtsempfehlungen auch die didaktisch bedeutsame Chance, die für Schülerinnen und Schülern längst erfahrbaren Schnittstellen zwischen ihrer Lebenswelt und dem Süden (bzw. den Fragen der globalen Entwicklung) als Ausgangspunkt entwicklungsbezogenen Lernens zu entfalten.

Die seit vielen Jahren vorliegenden Runderlasse der Kultusministerien in *Nordrhein-Westfalen* (NRW) und Schleswig-Holstein zu „Dritte Welt im Unterricht“ sprechen hier eine deutlichere Sprache. Zitiert sei aus dem Runderlaß in NRW: „Um die verhängnisvolle Entwicklung abzufangen und Bahnen für eine selbstbestimmte und friedvolle Entwicklung der Länder der Dritten Welt zu eröffnen, bedarf es erheblicher Strukturveränderungen in Wirtschaft und Gesellschaft der Industrie- und Entwicklungsländer. Dieselben Fundamente, die das Sozialstaatsprinzip begründen, aus dem wir im innerstaatlichen Rahmen den Rechtsanspruch des sozial Schwachen auf Hilfeleistungen ableiten, begründen auch unsere Verpflichtung, die Selbsthilfeeanstrengungen der Entwicklungsländer solidarisch zu unterstützen.“ Auch die in den Richtlinien für Politik des Landes NRW aufgeführten allgemeinen Lernziele benennen die Mitverantwortung des Nordens: „Fähigkeit und Bereitschaft, Vorurteile gegenüber anderen Gesellschaften abzubauen, die Bedingungen ihrer Andersartigkeit erkennen, gegebenenfalls für die Interessen der Unterprivilegierten zu optieren sowie Strukturveränderungen in der eigenen Gesellschaft um einer gerechten Friedensordnung willen zu akzeptieren“.

Die Entwicklungsfrage wird indes im Kontext der KMK vor allem als das Problem einer defizitären „Dritten Welt“ wahrgenommen. Die fatalen und täglich erfahrbaren Rückwirkungen des ökonomischen Globalisierungsprozesses auf unsere eigene Gesellschaft bleiben unter dem Leitbild einer paternalistischen und nach wie vor modernisierungstheoretischen Entwicklungskonzeption verborgen.

ad 4) Fragwürdiger Kulturbegriff

Mit der Empfehlung „Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule“ vom Oktober 1996 hat die KMK ein vorzügliches Dokument vorgelegt, das die pädagogische Reaktion auf die „größer gewordene kulturelle Vielfalt in der BR Deutschland“ und auf „die Anforderungen (...) des Lebens in der Einen Welt“ beleuchtet. Eine für unseren Zusammenhang zentrale These darin lautet: „Wo sich Menschen unterschiedlicher Sprache, Herkunft und Weltanschauung begegnen, wo sie zusammen leben oder sich auseinandersetzen, verändern und entwickeln sich Weltbilder und Wertesysteme: Kulturen bilden ein sich veränderndes Ensemble von Orientierungs- und Deutungsmustern, mit denen Individuen ihre Lebenswelt gestalten. Moderne Gesellschaften sind daher auch in kultureller Hinsicht komplex und pluralistisch“ (Sekretariat der Ständigen Konferenz 1996, S. 4).

Als Lernziele werden u.a. benannt, daß Schülerinnen und Schüler ...

- Neugier, Offenheit und Verständnis für andere kulturelle Prägungen entwickeln,
- anderen kulturellen Lebensformen begegnen und sich mit ihnen auseinandersetzen und dabei Ängste eingestehen und Spannungen aushalten,
- den eigenen Standpunkt reflektieren und kritisch prüfen.

Die KMK-Empfehlung „Dritte Welt/Eine Welt“ betont demgegenüber die „notwendige Identifikation mit der eigenen Kultur“ als Ausgangspunkt entwicklungspolitischen und interkulturellen Lernens. Das Papier stützt sich auf ein fragwürdiges Konzept des Kulturverhältnisses, das die faktische Multikulturalität unserer Traditionen und kulturellen Orientierungsmuster leugnet. „Offenheit für die Werte anderer Kulturen“, „Verständnis für fremde Lebenswelten“ sollen z.B. durch „intensiven Mediengebrauch“, durch das „Nachbauen typischer Artefakte dieser Welten“ durch „Schulpartnerschaften“ etc. geweckt werden. Ausgeblendet bleibt, daß (nicht nur) angesichts von mehr als sieben Millionen Einwanderern, die in Deutschland leben, im Nahbereich der Schülerinnen und Schüler selbst Begegnung und Konflikt, Integration und Differenzierung verschiedener kultureller Lebenswelten tagtäglich erlebt werden. Zu sehr zielt das hier vertretene Konzept entwicklungspolitischen und interkulturellen Lernens auf uns fernliegende Gegenstände. Das erstaunt insofern nicht, als die Autoren ein Modell des interkulturellen Dialogs hofieren, dem die gegebene Multikulturalität unserer eigenen Lebenswelt sichtlich unangenehm ist. Das interkulturelle Lernen, so heißt es, sei erst auf der Grundlage einer gefestigten eigenen kulturellen Identität vertretbar. Die Identifikation mit der eigenen Kultur, mit unseren nationalen gesellschaftlichen Werten wird als unerläßliche Voraussetzung für die interkulturelle Verständigung proklamiert. Doch schon die hier zugrundeliegende Annahme, daß es sich bei der kulturellen Identität um ein statisches, zu bewahrendes Gut handle, ist fragwürdig. Personale wie soziale Identität entfalten sich in einem kontinuierlichen, unabschließbaren Prozeß. Und wie sollte eine *kulturelle Identität* „gefestigt“ werden angesichts der multikulturellen Wurzeln unserer „mitteleuropäischen Kultur“ und jener fortschreitenden Pluralisierung und Differenzierung der Lebenswelten, die mit der Moderne unlösbar verbunden ist? Die Forderung nach der Wahrung oder Ausbildung einer kulturellen Identität „ist unsinnig, weil sie die Prozeßhaftigkeit von Identität wie von Kultur vernachlässigt“, schreibt Georg Auernheimer (Auernheimer 1990, S. 115). Die anderen Kulturen scheinen für die KMK-Autoren nur insoweit als Bildungsgut geschätzt zu werden, als wir sie aus der Ferne betrachten können; zu nahe kommen oder sich gar mit der unseren vermischen sollten sie freilich nicht, denn „trotz aller Prozesse des Austauschs und der gegenseitigen Bereicherung kann sich Kultur (...) nur in ihrem jeweiligen Sozialzusammenhang voll entfalten“ (Sekretariat der Ständigen Konferenz 1997, Seite 10). „Erziehung zu interkultureller Kompetenz erkennt den Eigenwert jeder Kultur an“ (ebd. S. 11) – allerdings wird kein Zweifel daran gelassen, welche Kultur letztendlich doch die vorteilhaftere ist: Denn „die Entwicklungsgesellschaften sind“ ja noch „auf der Suche nach einer Weiterentwicklung ihrer Identität“, weil sie mit der Moderne nicht zurechtkommen. In der neuen soziokulturellen Entwicklung in Deutschland sei es indes gelungen, unserer Identität die für die Bewältigung der Moderne erforderlichen Wertorientierung einzuverleiben: „Beispiele dafür sind die individuelle Selbstverantwortung, die fachlichen und gesellschaftlichen Schlüsselqualifikationen in einer komplexen Arbeitswelt, die Gleichberechtigung der Frau, das ökologische Bewußtsein etc. Ohne eine Weiterentwicklung in diesen Bereichen sind Produktivitätsfortschritte in den Entwicklungsländern ebensowenig denkbar, wie die Ver-

wirklich der Menschenrechte oder der demokratischen Partizipation“ (ebd., S. 11).

In diesen Sätzen kommen die überheblichen Ansprüche einer „*Dominanzkultur*“ zum Ausdruck, die zwar großmütig Toleranz gegenüber anderen Kulturen offeriert, aber kein ernsthaftes Interesse an einem wechselseitigen Lernprozeß zwischen den Kulturen artikuliert, der auch die Veränderbarkeit unserer eigenen Orientierungsmuster in Betracht zieht. Daß das KMK-Papier in den Aussagen, die die kulturelle Komponente der Entwicklungsfragen betreffen, hinter den von der KMK bereits erreichten Stand der Diskussion über die interkulturelle Bildung wieder zurückfällt, ist besonders ärgerlich und überflüssig und diskreditiert die wichtige Intention der gesamten Verlautbarung.

Ad 5) Fehlende Integration von Umwelterziehung und interkulturellem Lernen

Der mit der Empfehlung „Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule“ gesetzte Impuls wird von dieser jüngeren KMK-Empfehlung, obgleich sie einer verwandten Themenstellung gewidmet ist, wie erwähnt, nicht aufgegriffen. Auch bleiben die in der nach dem Weltgipfel zu „Umwelt und Entwicklung“ im Jahr 1992 vorgelegten umfangreichen KMK-Veröffentlichung „Schulische Umwelterziehung in Deutschland“ formulierten Einsichten und Erkenntnisse bedauerlicherweise unberücksichtigt. Insgesamt versäumen es die Autoren der KMK-Empfehlung, den hergebrachten fachdidaktischen Ansatz des Unterrichts über das Lernfeld „Dritte Welt“, dem sie nach wie vor verhaftet bleiben, mit dem ökologischen und interkulturellen Lernen in einer Weise zu verknüpfen, die dem selbst gesetzten Anspruch, die gewandelten Herausforderung der „Einen Welt“ für Schule und Unterricht zu thematisieren, gerecht werden könnte. Eine Integration von Umwelt- und Entwicklungserziehung wird im Kapitel 36 der „Agenda 21“ ausdrücklich gefordert und auch im deutschsprachigen Raum unter dem Stichwort eines „*Globalen Lernens*“ seit vielen Jahren diskutiert und praktiziert.

Ad 6) Erweiterung des Bildungskanons oder „Globales Lernen“?

Eine ausgearbeitete Didaktik Globalen Lernens steht noch aus. Bei aller Unterschiedlichkeit und Vagheit der Entwürfe, die bislang unter diesem Titel firmieren, zeichnet sich dennoch an zentraler Stelle ein grundsätzlicher Konsens ab: Globales Lernen zielt nicht in erster Linie auf die Addition neuer Themen und Lehrplaneinheiten zum bestehenden und ohnehin schon überfrachteten Bildungskanon, es mahnt vielmehr eine grundsätzliche Verschiebung des Bildungshorizontes an, in deren Folge tendenziell alle Bildungsinhalte im Lichte erweiterter räumlicher, sozialer und zeitlicher Kontexte neu betrachtet werden müssen. Der KMK-Empfehlung scheint demgegenüber nach wie vor das überkommene Bild *des geschlossenen Bildungskanons* zugrundezuliegen, dessen Bausteine im Zuge des gesellschaftlichen Wandels eben gelegentlich ausgewechselt, modifiziert oder ergänzt werden müssen.

Ein dergleichen additives Verständnis des Bildungskanons stand auch bei den Fachdidaktikern der fünfziger und sechziger Jahre Pate, die einfache

Antworten auf die komplizierte Frage, wie das „neue“ Thema der weltpolitischen Beziehungen und der Dritten Welt parat hatten. Nehmen wir das Beispiel des Geographiedidaktikers Heinrich Schiffers: „Für den Schulgeographen ist unser Problem zunächst einmal ganz einfach das der Bewältigung von zusätzlichem Stoff. (...)“

Das einfachste wird es sein, nach der Behandlung des Erdteils in der üblichen Form, einige Stunden anzuhängen und zu fragen: 1. Was fehlt aus unserer Sicht den Völkern? 2. Was muß man ihnen zuerst bringen? 3. Wie müssen wir es tun? 4. Warum müssen gerade wir es tun? Das läßt sich in fünf, auch schon in drei Stunden erledigen.“ (Schiffers 1960, S. 385 ff.)

Neue Themen lassen sich additiver Weise, die die gegebene Praxis nicht weiter tangiert, hinzufügen. Das Grundproblem der entwicklungspolitischen Didaktik ist in dieser Sicht nur das der Verfügbarkeit und angemessenen didaktischen Reduktion relevanten Wissens. Anders, als dies z.B. Wolfgang Klafki beispielhaft ausgearbeitet hat, wird die „Eine Welt“, in die wir uns im Zuge der Globalisierung gesellschaftlicher Prozesse längst hinein entwickelt haben, hier nicht als der umfassende Horizont entfaltet, in welchem eine zeitgemäße Allgemeinbildung notwendigerweise reformuliert werden muß. Die „Eine Welt“ fungiert nur als modische Chiffre für einen nach wie vor partikularen Gegenstandsbereich schulischen Lernens, für eine Problemkategorie, die offensichtlich nur deshalb dem älteren Etikett der „Dritten Welt“ beigesellt werden muß, weil einzelne Entwicklungsprobleme inzwischen zu einer globalen Bedrohung angewachsen sind und sich die Kategorisierung einer „Dritten Welt“ angesichts der Differenzierung der Entwicklungsökonomien nicht mehr trennscharf genug durchhalten läßt. Ausgeblendet bleibt in der hier bemühten Rede von der „Einen Welt“, daß Leben und Arbeiten, Politik und Ökonomie, Kultur und Ökologie an der Schwelle zum einundzwanzigsten Jahrhundert nur noch im Kontext einer Weltgesellschaft angemessen begriffen werden können, die mehr und mehr zusammenwächst, aber zugleich von Ungleichheit geprägt ist.

Mit dem Begriff eines *Globalen Lernens* soll deutlich gemacht werden, daß es um mehr geht als nur um zusätzliche Lerninhalte und aktualisierte Lernziele. Globales Lernen zielt ...

- in räumlicher Hinsicht auf die Erweiterung des Wahrnehmungshorizontes,
- in sachlicher Hinsicht auf die Befähigung zum Umgang mit hoher Komplexität,
- in zeitlicher Hinsicht auf die Kompetenz, dynamische Prozesse und Langzeitwirkungen zu antizipieren und sich auf eine ungewisse Zukunft einstellen zu können,
- in sozialer Hinsicht schließlich auf die Bereitschaft und Fähigkeit, wechselnde Perspektiven einzunehmen und Solidarität zu üben (vgl. Seitz 1998).

Ein Lernen für eine zukunftsfähige Bildung kann sich auch keinesfalls auf die Vermittlung kognitiven Wissens beschränken. Das Lernen von gestern kann immer weniger für das Leben von morgen qualifizieren. Als Zwischenergebnis einer umfassenden empirischen Studie des Bundesbildungsministeriums über die Herausforderungen der „Wissensgesell-

schaft“ war bereits das überraschende Ergebnis zu vernehmen, daß es beim Umgang mit einer komplexer werdenden Welt vor allem darauf ankommt, über Neugier, Phantasie und künstlerische Kreativität verfügen zu können.

Das KMK-Papier spricht sich dafür aus, die durchaus eingestandenen Unzulänglichkeiten der bloßen Wissensvermittlung durch eine „Werterziehung“ zu kompensieren. Für den heute vielfach geforderten Aufbruch in Richtung auf ein neues, innovatives und produktives Lernen (vgl. Bildungskommission NRW 1995) gibt dieser abgenutzte Begriff aus dem Nähkästchen konservativer Bildungspolitik herzlich wenig her. An die Schule kann zu Recht die Erwartung herangetragen werden, daß sie einen zentralen Beitrag zur Bewältigung der Zukunftsprobleme leisten muß. Und nicht umsonst hat auch der Bundespräsident in seiner aufsehenerregenden „Berliner Rede“ die Bildung zum „Mega-Thema“ der Politik am Ausgang dieses Jahrhunderts gekürt. Bildung ist ohne Zweifel ein „Rohstoff (...) der für die Erhaltung der Welt unverzichtbar ist“ (Dt. Bundestag 1990, S. 27), wie dies im Abschlußbericht der Bundestagsenquete-Kommission „Bildung 2000“ eindrucksvoll zum Ausdruck gebracht worden war – doch dieser Rohstoff muß erst wieder neu erschlossen werden. Es steht jedoch zu befürchten, daß sich die Kluft zwischen wohlmeinenden Absichtserklärungen und ihrer bildungspolitischen Umsetzung in den nächsten Jahren weiter vertieft. Der Abbau der öffentlichen Bildungs- und Forschungsausgaben und der Trend, Bildungs- und Forschungsförderung einseitig an wirtschaftlichen Verwertungsinteressen auszurichten, weisen jedenfalls in diese falsche Richtung. Der Anspruch, unsere Gesellschaft durch eine Bildungsoffensive auf das nächste Jahrtausend vorzubereiten, wird so nicht einzulösen sein.

Es ist an der Zeit, Fragen der Bildung und Erziehung wieder in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit von Politik und Öffentlichkeit zu stellen, nachdem der *bildungspolitische Diskurs* seit Mitte der siebziger Jahre nur noch im Schatten des öffentlichen Interesses dümpelte. Ein solcher Diskurs über Perspektiven einer Bildung für eine zukunftsfähige Entwicklung bedarf öffentlicher Foren, Impulsgeber und Koordinierungsinstanzen, vor allem aber der engen Kooperation zwischen Zivilgesellschaft und Kultusbehörden, sowie zwischen Wissenschaft und Bildungspraxis. In diesem Sinne hat auch die Agenda 21 die Etablierung nationaler Beratungsgremien und Runder Tische für Umwelt- und Entwicklungserziehung angeregt, in welchen die verschiedensten umwelt- entwicklungs-, bildungs- und geschlechterspezifischen Interessengruppen zusammengeführt werden sollen. Verfahren und Inhalt der KMK-Empfehlung sind kaum dazu angetan, einen solchen offenen Diskurs über die angemessene pädagogische Antwort auf die Herausforderungen unserer Zeit auf den Weg zu bringen. Aber vielleicht ist die Tatsache, daß sich die KMK dieser Fragestellung endlich einmal angenommen hat, ohnehin wichtiger, als das, was letztlich dabei herauskam. Das Angebot der Nichtregierungsorganisationen und nichtstaatlichen Bildungsträger, sich in den Dialog mit den Kultusbehörden einzubringen und gemeinsam an einer Erneuerung der Bildung angesichts der drängenden Probleme in der „Einen Welt“ mitzuwirken, sollte jedenfalls ernst genommen werden.

Literatur

- Auernheimer, Georg: Einführung in die interkulturelle Erziehung. Darmstadt 1990
- Bildungskommission NRW: Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft. Neuwied/Berlin 1995
- Brandt, Willy: Entwicklungspolitik in den Schulen. Brief an den Ministerpräsidenten Stoltenberg als Vorsitzenden der Kultusministerkonferenz. In: Frankfurter Rundschau. Nr. 254 vom 01.11.1972
- Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung: Entwicklungspolitische Bildungsarbeit in Schulen. BMZ aktuell. Bonn 1993
- Deutscher Bundestag: Schlußbericht der Enquete-Kommission „Zukünftige Bildungspolitik – Bildung 2000“. Drucksache 11/7820. Bonn 1990
- Foerster, Friedrich Wilhelm: Grundsätzliches zur Verwertung fremder Bildungselemente und ausländischer Institutionen. In: Pädagogische Rundschau. Heft 4/1952, S. 146-151
- Klafki, Wolfgang: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim/Basel 1994
- Scheunpflug, Annette / Alfred K. Tremel (Hg.): Entwicklungspolitische Bildung. Bilanz und Perspektiven in Forschung und Lehre. Ein Handbuch. Tübingen 1993
- Scheunpflug, Annette / Klaus Seitz: Die Geschichte der entwicklungspolitischen Bildung. Bd. 1: Entwicklungspolitische Unterrichtsmaterialien. Literatur zur Theorie und Didaktik der entwicklungspolitischen Bildung. Frankfurt/M. 1995a. Bd. 2: Schule und Lehrerbildung. Frankfurt/M. 1995b. Bd. 3: Erwachsenenbildung und Jugendarbeit. Frankfurt/M. 1995c
- Schiffers, Heinrich: Der Schulgeograph vor dem Problem 'Entwicklungsländer'. In: Geographische Rundschau. Heft 10/1960, S. 385-390
- Seitz, Klaus: Erziehung zur Einen Welt. Zur Vorgeschichte eines entwicklungspädagogischen Mythos. Teil 1. In: Zeitschrift für Entwicklungspädagogik. Heft 4/1991, S. 2-10
- Seitz, Klaus: Die pädagogische Konstruktion der Dritten Welt. Trends, Stand und Bedeutung entwicklungspolitischer Bildungsmedien. In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung Nordrhein-Westfalen (Hg.): Anforderungen an die Darstellung der Dritten Welt/Einen Welt in Unterrichtsmitteln. Soest 1998 (erscheint demnächst)
- Ständige Konferenz der Kultusminister: Zur Situation des Unterrichts über die Dritte Welt. Veröffentlichungen der KMK. Bonn 1988
- Ständige Konferenz der Kultusminister: Schulische Umwelterziehung in Deutschland. Veröffentlichungen der KMK. Bonn 1992
- Ständige Konferenz der Kultusminister: Empfehlung „Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule“. Veröffentlichungen der KMK. Bonn 1996
- Ständige Konferenz der Kultusminister: „Eine Welt/Dritte Welt“ in Unterricht und Schule“. Veröffentlichungen der KMK. Bonn 1997
- Unesco-Institut für Pädagogik/ Wolfgang Hug (Hg.): Die Entwicklungsländer im Schulunterricht. Hamburg 1962
- Verband deutscher Schulgeographen e.V.: Umwelterziehung und Nachhaltige Entwicklung. Bestandsaufnahme. Umsetzungsmöglichkeiten und Wege. Berlin 1997
- Klaus Seitz, geb. 1959, Dr. phil.; nach verschiedenen Aufgaben in der Jugend- und Erwachsenenbildung wissenschaftlicher Angestellter im DFG-Forschungsprojekt „Von der Dritte-Welt-Pädagogik zur Entwicklungspädagogik – zur Geschichte eines Lernbereichs“ (1990 – 1992), bildungspolitischer Sprecher des Verbands Entwicklungspolitik deutscher Nichtregierungsorganisationen (1996 – 1998); seit 1992 hauptamtlicher Geschäftsführer des Ausschusses für entwicklungsbegleitende Bildung und Publizistik (ABP) der Evangelischen Kirche in Deutschland.
- Anschrift: Bei der Kirche 14, 72149 Neustetten.