

Heinrich Dauber

"kids are kids, wherever they are..."

Von der Erziehung zu internationaler Verständigung zum globalen Lernen durch Interkulturelle Bildung. Versuch einer Standortbestimmung im Kontext der entwicklungspädagogischen Theorie und Praxis der letzten 30 Jahre

Vorbemerkung

"Girls are girls, wherever they are, in Europe or in Africa, boys are boys, wherever they are, in Europe or in Africa" lautet der Refrain eines von deutschen und zimbabwischen Jugendlichen während ihres zweiten gemeinsamen Workshops im April 1995 in Zimbabwe selbst geschriebenen, selbst vertonten und selbst aufgezeichneten Songs.

Solche Szenen hatte der internationale Flughafen in Zimbabwe noch nicht gesehen. Die deutschen und die zimbabwischen, die schwarzen und die weißen kids kuscheln zusammen. Als es ans Abschiednehmen geht und die Deutschen durch die Pass- und Zollkontrollen gehen, schwimmt alles in Tränen. Niemand filmt oder photographiert mehr. Und dann noch einmal fast zwei Stunden des Wartens in der Abflughalle bis der Aufruf kommt. Die deutschen Schüler formieren sich in der Warteschlange, die ersten gehen aufs Rollfeld und im gleichen Moment setzt auf der Tribüne ein Trillern und Schreien ein, dass das ganze Flughafengebäude untersehwellig zu vibrieren beginnt. Oben auf der Flughafenterrasse stehen, schwarze Silhouetten vor einem fast schwarzen Abendhimmel, die zimbabwischen Schüler und Lehrer, rufen, winken und singen: "Girls are girls wherever they are, in Europe or in Africa ...", unten auf dem Rollfeld vor der Maschine formieren sich im Licht der Scheinwerfer die deutschen Schülerinnen und Schüler; auch sie weinen und winken; schließlich stimmt Evelyne einen Sprechchor an, der gemeinsam skandiert und ständig wiederholt wird: "We are you. We are you. We are you...". Die anderen Passagiere bleiben auf dem Weg in die Maschine stehen. Die Stewardessen und Stewards versammeln sich in den Türen. Niemand scheint zu verstehen, was das bedeuten soll. Wir 'wussten' es: Das Projekt war doch ein Erfolg.

Dies war die bewegte und bewegende Abschlusszene eines mehrjährigen Austausch- und Kooperationsprojektes zwischen zwei Schulen und zwei Universitäten in Deutschland und Zimbabwe (1992 - 95).

Konzipiert wurde dieses Projekt auf dem Hintergrund langjähriger wissenschaftlicher, wenngleich immer wieder unterbrochener Arbeit an entwicklungspädagogischen Fragen sowie einer Vielzahl von anregenden und aufregenden, lustvollen und frustrierenden Kooperationserfahrungen mit Kolleginnen und Kollegen aus europäischen Nachbarländern und der außer-europäischen Welt.

Geschichte und Entwicklung des Projektes: Nord-Süd Dialog

Eine langjährige Zusammenarbeit zwischen Dr. Cowden Chikombah (University of Zimbabwe) und Prof. Dr. Heinrich Dauber (Universität Gesamthochschule Kassel) in Fragen der Erwachsenenbildung sowie zu grundsätzlichen Themen wie 'Entwicklung und Erziehung' führte zu einer Gastprofessur Dr. Chikombahs an der Universität Gesamthochschule Kassel im Wintersemester 1990/91. In gemeinsamen Seminaren und vor dem Hintergrund vieler Diskussionen über Entwicklungspädagogik und die Zukunft der 'Einen Welt' entstand der Gedanke und das Interesse, die Ideen und Zukunftsvorstellungen Jugendlicher aus Deutschland und Zimbabwe miteinander zu vergleichen und, darüber hinaus, eine kritische Auseinandersetzung mit gegenseitigen Projektionen und Vorurteilen zu beginnen. Schon viel früher war die Idee entstanden, ein studentisches Lehrforschungsprojekt ins Leben zu rufen, welches im Wintersemester 1989/90 begann und an dem 12 StudentInnen teilnahmen. Es erhielt den Titel "Entwicklung und Erziehung". Dieses Lehrforschungsprojekt, das sowohl Theorie als auch Forschung beinhaltete, kulminierte im März/April 1992 in einer Studienfahrt nach Zimbabwe und wurde mit der Erstellung eines Berichtes zu verschiedenen thematischen Schwerpunkten im Sommersemester 1992 abgeschlossen.

Im Oktober 1990 wurde zwischen dem Fachbereich 01 (Erziehungswissenschaft, Humanwissenschaften) der Universität Gesamthochschule Kassel und dem 'Department of Educational Administration', das der 'Faculty of Education' an der 'University of Zimbabwe' angegliedert ist, eine schriftliche Vereinbarung ('linkage') zur Unterstützung von Forschung und Lehre an beiden Universitäten geschlossen. Diese lief im Dezember 1993 aus und wurde 1994 noch einmal verlängert. Sowohl in Kassel als auch in Zimbabwe konstituierten sich kleine Teams von Wissenschaftlern, deren erste Aufgabe es war, den Kontakt zu verschiedenen Schulen aufzunehmen, um diese für die Mitarbeit im geplanten Projekt zu gewinnen. Nach einer längeren Auswahlphase erklärten sich die Freiherr-vom-Stein-Schule in Immenhausen (Gesamtschule) und die Seke No. 3 Highschool in Chitungwiza bereit, am Projekt teilzunehmen. Das größte Hindernis zur Sicherung finanzieller Unterstützung schien zunächst die Komplexität des Projektes zu sein. Leider war es nicht möglich, das Vorhaben durch nur *eine* finanzierende Institution abzusichern. Schrittweise konnte jedoch die Unterstützung der Hessischen Landeszentrale für Politische Bildung sowie verschiedener Landes- und Bundesministerien gewonnen werden, so dass im April 1992 mit dem ersten Lehrerworkshop in Chitungwiza begonnen werden konnte. (Gleichzeitig fand die Studienfahrt des studentischen Projektes nach Zimbabwe statt.) Beide Schulen erhielten eine technische Grundausstattung für Video- und Musikproduktionen (Videokameras, Schnittmaschinen, Musikinstrumente und -geräte, etc.). Die zimbabwischen und deutschen Lehrerinnen und Lehrer erarbeiteten die ersten Video- und Musikproduktionen. 1992 fanden fünf Video- und Musikworkshops statt, davon zwei in Zimbabwe und drei in Deutschland. Der erste gemeinsame Workshop der Lehrer wurde im Januar 1993 auf dem Jugendhof Dörnberg bei Kassel abgehalten. Dieser Workshop wurde von deutschen wie zimbab-

wischen Wissenschaftlern begleitet.

Im April 1993 fand der zweite gemeinsame Lehrerworkshop in Zimbabwe/ Chitungwiza statt. Danach verlagerten sich die Aktivitäten zunehmend auf die beiden Schulen. Im Verlauf des Jahres 1993 wurden mehrere Workshops in beiden Ländern durchgeführt. Beide Schulen erstellten Berichte und machten Erfahrungen mit ähnlichen Problemen, die sich teils aus dem Umgang mit der Technik, teils aus dem hohen Arbeitsaufwand ergaben, der für die LehrerInnen entstand. Von Anfang an stellte sich die Frage, inwieweit sich die Projekterfahrungen in den "normalen" Unterricht integrieren ließen und inwieweit die im Projekt gemachten Erfahrungen an andere Schulen weitergegeben werden konnten. Von der Schule in Immenhausen kam der Vorschlag, Theater als weiteres Ausdrucksmittel in das Projekt miteinzubeziehen. Es entstanden zwei weitere Produktionsgruppen: Theater und Kabarett.

Im Laufe des Jahres 1994 wurde deutlich, dass die Schülerinnen und Schüler offenbar mehr an anderen Themen als an den von den Erwachsenen vorgeschlagenen (Zukunft, Umwelt, Arbeitslosigkeit, Politik, etc.) interessiert waren. Sie definierten ihre eigenen Themen und setzten sie im Rahmen der Produktionen um, so z.B. Liebe und Freundschaft, Beziehung zu den Eltern, Drogenmissbrauch, Schulalltag, berufliche Perspektiven - alles Themen, die in unmittelbarem Bezug zu ihrer persönlichen Erfahrungswelt standen. Durch das Aufspüren von Gemeinsamkeiten ergaben sich Wege des gegenseitigen Kennenlernens und Verstehens. Trotz unterschiedlicher Darstellungsweisen unterschieden sich die Hauptanliegen beider kultureller Gruppen kaum voneinander. Im August 1994 kam es in Kassel schließlich zum ersten gemeinsamen Schülerworkshop. Diesem folgte im März/April 1995 der zweite gemeinsame Schülerworkshop in Zimbabwe, der den Abschluss der gemeinsamen Produktionsphasen bildete.

In der lokalen, regionalen und überregionalen Öffentlichkeit wurde das Projekt mehrfach sehr positiv zur Kenntnis genommen. So bezeichnete es der hessische Kultusminister Hartmut Holzapfel als ein "spektakuläres Projekt":¹

"Das Kooperationsprojekt zwischen Hessen und Zimbabwe setzt neue Akzente des gleichberechtigten voneinander und auch miteinander Lernens. [...] Im Zuge der Video- und Musikproduktionen trägt das Projekt auch zur aktiven und produktiven Auseinandersetzung mit jenen Medien bei, deren kultureller Einfluss, gerade auch auf Jugendliche, immer größer wird".²

Die von Annette Scheunpflug und Klaus Seitz vorgelegte 'Geschichte der entwicklungspolitischen Bildung'³, macht es möglich, das Forschungs- und Kooperationsprojekt '**Nord-Süd Dia-**

¹ Hartmut HOLZAPFEL, "Der unmittelbare Erfahrungsbereich der Kinder als Quelle", epd, 4 (95), S. 18-23, hier: S. 19

² Hartmut HOLZAPFEL, "Die politische und pädagogische Bedeutung des Nord-Süd Dialogs: 'Leben in einer Welt'", Nord-Süd Dialog: Die Zukunft der Einen Welt aus zwei Perspektiven - ein medienpädagogisches Forschungs- und Kooperationsprojekt zwischen zwei Universitäten/Schulen in Deutschland und Zimbabwe - 1. Zwischenbericht 1992 (Kassel: Fachbereich I, Erziehungswissenschaft, Gesamthochschule Kassel, 1993), S. 37-40, hier: S. 39

³ Annette SCHEUNPFLUG/Klaus SEITZ, Die Geschichte der entwicklungspolitischen Bildung, Band I: Entwick-

log - Die Zukunft der Einen Welt aus zwei Perspektiven. Ein medienpädagogisches Forschungs- und Kooperationsprojekt zwischen zwei Universitäten/Schulen in Deutschland und Zimbabwe' (im Folgenden kurz: Zimbabwe-Projekt genannt) historisch und systematisch in diesem Diskussionszusammenhang zu 'verorten' und dabei die spezifisch neuen Ansatzpunkte dieses Projektes zu akzentuieren.

Dabei bietet es sich an, zunächst der ebenso differenzierten wie übersichtlichen Darstellung von Scheunpflug und Seitz zu folgen⁴ und entlang dieses historischen Überblicks die im Projekt aufgetretenen Fragestellungen und Probleme erläuternd und kommentierend anzudeuten, um auf diesem Hintergrund einige systematische Thesen zu formulieren. Dabei wird zu zeigen sein, dass manche historischen Fragestellungen längst überholt, andere nach wie vor aktuell sind.

Zur Geschichte entwicklungsbezogener Bildung

Mit der Gründung der Deutschen Stiftung für Entwicklungsländer (DSE) wird im Jahr 1959 die 'Dritte Welt' als pädagogisch-didaktische Herausforderung 'entdeckt'. Wenngleich in den folgenden Jahren noch alte (fach-) didaktische Kontroversen nachklingen, z.B. die zwischen *Universal*-geschichte und *National*-geschichte oder die zwischen *Welt*-kunde und *Heimat*-kunde, *Weltbürger*-kunde oder *Staats*-bürgerkunde, geht es doch auch schon in den **50er Jahren** um **Erziehung zur internationalen Verständigung** im Horizont der Einen Welt.

'One World' war der Titel eines Buches von Wendell WILLKIE (1943), der als republikanischer Präsidentschaftskandidat 1940 dem Demokraten ROOSEVELT unterlegen war, aber dessen außenpolitische Vorstellungen teilte.⁵ Seine antiimperialistischen Ansichten einer weltumspannenden Friedensvision wurden 1949 unter den Vorzeichen des sich abzeichnenden Kalten Krieges von Präsident TRUMAN neu akzentuiert: Auf politischer Ebene sollte die künftige Weltordnung als Zusammenschluss freier Staaten geschaffen werden; auf ökonomischer Ebene sollte sich die Einheit der Welt über einen freien, d.h. kapitalistischen, von Amerika angeführten Weltmarkt bilden.

'Erziehung zur Völkerverständigung' war ein notwendiger Bestandteil zur Friedenssicherung in diesem Sinne. Die Länder der Dritten Welt wurden dabei als Satelliten der Großmächte gesehen, denen allerdings im Zuge einer Eindämmungspolitik gegenüber dem Kommunismus gelegentlich die Bedeutung eines Züngleins an der Waage zukam.

Als sog. Frontstaat kam Zimbabwe bis zum Sturz des Apartheidsregimes in Südafrika in der deutschen Außenpolitik der 80er und frühen 90er Jahre in anderem, aber strukturell vergleich-

lungspolitische Unterrichtsmaterialien, Literatur zur Theorie und Didaktik der entwicklungspolitischen Bildung, zur pädagogischen Konstruktion der "Dritten Welt", Frankfurt (IKO), 1995

⁴ a.a.O., S. 179-240

⁵ vgl. SCHEUNPFLUG/SEITZ, a.a.O., S. 190

barem Kontext eine ähnliche Bedeutung zu. Für unser Projekt war dies in mehrfacher Hinsicht spürbar: Zu Beginn (1993) wurde dem Projekt in (kultur-)politischer Hinsicht von deutscher und zimbabwischer Seite aufgrund der politischen Rahmenbedingungen eine wesentlich höhere Bedeutung verliehen als an seinem Ende (1995). Nach den ersten freien Wahlen in Südafrika schied der wichtigste zimbabwische Partner und Mitinitiator des Projektes auf Universitätsseite aus, da er sich für einen längeren Zeitraum an eine südafrikanische Universität verpflichtete. Im Abschlussjahr des Projektes wurde das vordem mit großem Engagement vorangetriebene und schließlich auch ohne Kulturabkommen eröffnete Goethe-Institut in Harare wieder geschlossen und nach Südafrika verlegt.

Die Entwicklung der Einen Welt galt als amerikanisch-europäisches Projekt, das vor allem durch die Arbeit zwischenstaatlicher Institutionen vorangetrieben werden sollte.

Von ganz wenigen Ausnahmen abgesehen, wie dem ehemaligen parlamentarischen Staatssekretär im Kultusministerium und späteren 'Senior Secretary in the President's Office', Isiah Sibanda, der das Projekt in allen Phasen vorbehaltlos unterstützte, wurde zwar immer wieder von deutscher wie von zimbabwischer politischer Seite in offiziellen Ansprachen auf die Bedeutung völkerverbindenden Kulturaustauschs verwiesen, zu einer außergewöhnlichen Unterstützung hat dies jedoch nicht geführt. Vor allem auf zimbabwischer Seite standen ganz andere Interessen und Prioritäten im Vordergrund: die Möglichkeit, im Rahmen des Projektes nach Deutschland zu kommen; Zugriff auf moderne Technologien zu erhalten; das eigene Prestige aufzubessern.

Die beteiligten Schüler haben dies am Ende des Projektes sehr genau durchschaut und in einem sarkastisch zugespitzten Kabarett auf den Punkt gebracht.

Auf dem Erfahrungshintergrund des Projektes verdichtete sich, auf deutscher Seite zumindest, der Eindruck, an der Entwicklung einer friedensstiftenden Vision der Einen Welt nur einseitig interessiert und engagiert zu sein, was letztlich auch dazu führte, dass die deutsche Schule nach Abschluß des Projektes den offiziellen Kontakt zur zimbabwischen Partnerschule abbrach.

Als kulturell-politische Vision ist die EINE WELT im wesentlichen auch heute noch ein Projekt der Ersten Welt. (Dies schließt die Verfolgung spezifischer ökonomischer Interessen mit ein.)

Aus der Sicht der (ehemals) Dritten Welt steht eine ganz andere Vision im Vordergrund: die des gleichberechtigten Zugangs zur industrialisierten Lebensweise des Nordens, was inzwischen aus globalökologischen Gründen nicht mehr im Interesse der Ersten Welt liegt.

Schon in den **50er Jahren** wurden zwei sich ergänzende Ziele der Erziehung zu internationaler Verständigung formuliert: neben der **Einsicht in die Gestaltung zwischenstaatlicher Ord-**

nung galt es insbesondere, den **partnerschaftlichen Umgang** einzüben.

1951 wird Deutschland Mitglied in der UNESCO; in Hamburg wird ein UNESCO Institut zur Förderung der internationalen erziehungswissenschaftlichen Zusammenarbeit gegründet, von dem in der Folgezeit entscheidende Impulse ausgehen; ab 1954 läuft dann auch ein UNESCO Modellschulprogramm in Deutschland.

In ähnlicher Weise wurde im Projekt versucht, von vornherein eine doppelte Partnerschaft zwischen zwei Universitäten (der Universität Gesamthochschule Kassel und der University of Zimbabwe in Harare) und zwei Schulen zu etablieren. Vorbereitet wurde dies durch gegenseitige Gastvorträge, eine Gastprofessur für Prof. Dr. Chikombah an der GhK, eine studentische Exkursion nach Zimbabwe und ein offizielles Linkage zwischen den beiden beteiligten Fakultäten, das bei der praktischen Umsetzung der Kooperation jedoch nur auf deutscher Seite insofern von Bedeutung war, als es die Grundlage bildete für hochschulinterne und -externe Anträge (z.B. GTZ, DAAD) auf finanzielle Förderung des Projektes. Trotz vielfältiger Bemühungen war in keiner Phase des Projektes zu eruieren, welche Bedeutung dem Linkage auf zimbabwischer Seite wirklich zukam. Es wurde aus ebenso ungeklärten Gründen von zimbabwischer Seite - nach Kenntnis der deutschen Seite - auch nie offiziell ratifiziert.

Die Partnerschaft der beiden beteiligten Schulen wurde in offiziellen Reden zwar immer wieder beschworen, jedoch niemals in einem offiziellen Akt festgeschrieben und bestätigt, sondern blieb in der Verantwortung der beteiligten Schulleiter und Lehrer, was in der Folge Anlaß zu permanenten Unklarheiten, Mißverständnissen und Auseinandersetzungen zwischen Einzelpersonen zum Thema 'persönliche und/oder institutionelle Verantwortlichkeit' führte.

Rückblickend zeigt sich hier eine strukturelle Unterdeterminiertheit des Projektes, die sich daraus erklärt, dass zumindest in der Anfangsphase des Projektes weder auf deutscher noch auf zimbabwischer Seite überstaatliche Institutionen mit ihren Integrationsinteressen gewonnen und ins Spiel gebracht werden konnten (z.B. die von Willy Brandt ins Leben gerufene Nord-Süd Kommission). Auch die internen Vereinbarungen waren nicht hinreichend institutionell abgesichert.

Nach wie vor scheinen *größere Projekte internationaler Zusammenarbeit* darauf angewiesen zu sein, organisatorisch in übergreifende institutionelle Zusammenhänge (z.B. Internationale Jugendwerke) eingebunden zu sein. Nicht-Regierungsorganisationen (NGOs) scheinen dafür in der Regel zu klein zu sein, es sei denn, sie sind auf beiden Seiten hinreichend repräsentiert (wie z.B. die SOS Kinderdörfer).

1963 fasst Carl Friedrich von WEIZSÄCKER anlässlich der Verleihung des Friedenspreises des Deutschen Buchhandels den Stand der friedens- und entwicklungspolitischen Diskussion bündig in drei Thesen zusammen:

1. Der Weltfriede ist Lebensbedingung des technischen Zeitalters.
2. Sein Herannahen verwandelt die bisherige Weltpolitik in Weltinnenpolitik.
3. Sein Erreichen verlangt von uns außerordentliche moralische Anstrengungen."⁶

Diese Sichtweise ist inhaltlich neu, in der politischen Strategie bleibt die Entstehung einer Weltgesellschaft jedoch traditionell an **staatliches Handeln** geknüpft. In den späten 50er und frühen 60er Jahren gilt der Staat noch eindeutig als Hauptakteur internationaler Beziehungen. 30 Jahre später muss diese Einschätzung gründlich relativiert werden. Der internationalen ökonomischen Verflechtung und der sie möglich machenden elektronischen Vernetzung kommt heute eine mindestens ebenso große Bedeutung wie staatlicher Außenpolitik zu, was dazu führt, dass der Spielraum staatlicher Gestaltungs- und Einflussmöglichkeiten immer begrenzter wird.

In kritischer Einschätzung der virtuell längst entstandenen Weltgesellschaft wurde im 'Zimbabwe-Projekt' ziemlich früh ein Schwerpunkt auf den Einsatz moderner Kommunikationsmedien (Video- und Musikproduktionen) gelegt. Von vornherein war klar, dass ein zentrales Ziel des Projektes darin bestand, den Jugendlichen die Gelegenheit zu geben, ihre eigenen Medienproduktionen zu erstellen und dabei sämtliche Aufgaben und Funktionen selbst zu übernehmen: von der Bestimmung der Themen und Ziele über das Erstellen von Drehbüchern und Partituren sowie deren Umsetzung als Schauspieler oder Sänger bis zur technischen Aufnahme und Dokumentation. Diese Produktionen sollten allerdings technisch wie inhaltlich gewisse Minimalvoraussetzungen erfüllen, um sich gegenüber dem allgemeinen Informationsangebot der Massenmedien behaupten zu können bzw. dort sendefähig zu sein.

Die Umsetzung der inhaltlichen Fragestellung: **'Eine Welt' als Medienprojekt** entsprang überdies der Überlegung, dass die Jugendlichen in Deutschland und Zimbabwe auf diesem 'Markt' vergleichbaren Sozialisationseinflüssen ausgesetzt sind und von daher ähnliche Interessen vorausgesetzt werden konnten. In der Tat zeigte sich dann, dass zwar beide Gruppen von den modernen Massenmedien gleichermaßen fasziniert waren, der Zugang dazu und die Erfahrungen damit jedoch sehr unterschiedlich waren. Noch ist die moderne Medienwelt eine Welt des Nordens.

Wie einseitig die Chancen im Zugang zum weltweiten Medienmarkt verteilt sind und welche (vorwiegend negativen) Stereotype im deutschen Fernsehen damit transportiert werden, ist skandalös: War es vor Jahren noch vor allem üblich, 'ganz Afrika' als ein einziges Elendsquartier und Schlachthaus darzustellen, kommen jetzt verstärkt Sendungen zum Zug, die Afrika als (noch) billiges und unberührtes Naturparadies für Touristen zeigen.

Die EINE WELT hat sich auf der Ebene elektronischer Massenmedien als virtuelle Welt-

⁶ zit. nach: a.a.O., S. 196

gesellschaft längst durchgesetzt. Welche 'Welt-Bilder' dabei allerdings vermittelt werden, liegt am wenigsten in der Hand der Menschen, über deren Leben gesendet wird. Den Betroffenen selbstbestimmten Zugang zu diesem Markt zu verschaffen, ist eine entscheidende Voraussetzung für eine andere, gerechtere Berichterstattung und damit auch für globales Lernen.

Schon seit 1953 bemüht sich der Internationale Arbeitskreis Sonnenberg um **neue Formen internationaler Begegnung**. Dabei galt stets der gelingende interkulturelle **Dialog in der zwischenmenschlichen Begegnung** als das antizipatorische Modell interkultureller Kommunikation auch zwischen den Völkern der Welt.

Die Chance und die Grenze dieses tagungsorientierten Modells liegt im quasi exterritorialen Charakter des 'Dritten Ortes', der offene Begegnungen ohne Alltagsbelastungen, allerdings auch ohne letzte Ernsthaftigkeit ermöglicht. Alle Beteiligten sind Gäste und damit frei von äußerer Verantwortung für den Rahmen der Begegnung. Die dialogische Begegnung ist wichtig, bedarf jedoch, so die Erfahrung im Zimbabwe-Projekt, eines gemeinsamen Handlungsraums.

Aufgrund positiver zwischenmenschlicher Erfahrungen mit einzelnen zimbabwischen Gästen **in Deutschland** und als (einzelne) deutsche Gäste **in Zimbabwe** entsprechend eingestimmt, kam es im Zimbabwe-Projekt unter anders gelagerten Rahmenbedingungen zu ernüchternden Erfahrungen im Blick auf das interkulturelle Management großer Gruppen.

Die beiden interkulturellen Lehrerworkshops (Januar '93 Deutschland, April '93 Zimbabwe) mit etwa 50 Teilnehmern und Teilnehmerinnen (Lehrer, Medienteamer und wissenschaftliche Begleitung) und erst recht die beiden internationalen Schülerworkshops (August '94 Deutschland und April '95 Zimbabwe) mit über 100 Teilnehmern waren für die 'verantwortlichen Gastgeber' mit so viel organisatorischen und infrastrukturellen Problemen belastet, dass der interkulturelle Austausch darüber phasenweise völlig in den Hintergrund trat und - zumindest z.T. - von längst überwunden geglaubten nationalen und interkulturellen Vorurteilen und Stereotypen überlagert wurde. Die Zimbabwer fühlten sich als Gäste verplant und als Gastgeber entmündigt, die Deutschen als Gastgeber in ihren Bemühungen nicht ernst genommen und als Gäste vernachlässigt. Dabei war an sich ein klares Reglement vereinbart worden: die jeweiligen Gastgeber sollten die Verantwortung und damit auch freie Hand bei der organisatorischen und inhaltlichen Gestaltung der jeweiligen Workshops haben.

Dass solche Vereinbarungen in sich selbst kulturell definiert und daher immer wieder erklärungsbedürftig sind, wurde allen Beteiligten erst nach und nach bewusst. Erschwert wurde dies nicht zuletzt durch sprachliche Verständigungsschwierigkeiten. Oft waren 'die Deutschen' mit ihren begrenzten Ausdrucksmöglichkeiten auf englisch zu 'direkt', 'die Zimbabwer' andererseits zu 'höflich', um aufkommende atmosphärische Störungen frühzeitig wahrzunehmen und aufzuklären. (So mußten manche Deutschen erst mühsam lernen, dass: "Ich möchte..." auf englisch

nicht heißt: "I want..", sondern: "I would like to..."

Abgesehen davon wurde die Situation in Zimbabwe weniger dadurch erschwert, dass die äußeren Bedingungen (Unterbringung, Transport, Produktionsmöglichkeiten) nicht optimal waren, das waren sie in Deutschland auch nicht immer, sondern dass denjenigen, die sich verantwortlich fühlten, nämlich den beteiligten zimbabwischen Lehrern, schon im Vorfeld der Zugriff auf die notwendigen Ressourcen durch 'höhere Instanzen' verwehrt wurde und die Deutschen sich daher gezwungen sahen, phasenweise auch in Zimbabwe die Regie zu übernehmen, was unvermeidlich auch zu 'Gesichtsverlusten' auf beiden Seiten führte. Dahinter zeigten sich grundlegende Unterschiede nicht nur in der Wissenskulturskultur, sondern auch der sozialen Struktur beider Länder, die erst im Laufe des Projektes deutlich zu Tage traten.

So war die deutsche Schüler- und Lehrergruppe beim zweiten interkulturellen Workshop schon eine Woche im Land, als die beteiligten zimbabwischen Institutionen (University of Zimbabwe und Ministry for Education and Culture) aufgrund massiver Interventionen der deutschen Projektleitung anfangen, sich darüber zu verständigen, wer denn nun die Verantwortung (und vor allem die Kosten) für deren Unterkunft und Transport zu übernehmen habe.

Ein entscheidender Faktor bei interkulturellen Begegnungen scheint der Einfluss des jeweiligen kulturellen und sozialen *Kontextes* zu sein. Dies gilt auch im Blick darauf, dass jede Gruppe sich im eigenen und im fremden kulturellen Kontext verschieden verhält. Gastgeber oder Gast zu sein aktiviert unterschiedliche kulturelle Selbst- und Fremderwartungen, was ebenso intensiv wie behutsam bewusst gemacht werden muss. Dies ist ein weithin unerforschtes Thema interkultureller Begegnungen. Damit ist auch die Vorstellung hinfällig, internationale oder interkulturelle Begegnungen ließen sich in gleichbleibend fortschreitender Logik schrittweise vom Nahen zum Fernen erweitern. Vielmehr bedarf jede Kontexterweiterung einer neuen Form und interkulturellen Didaktik der Begegnung.

Wenn auch nicht durchgängig, so waren die Ansätze internationaler Erziehung in den 50er Jahren doch weitgehend davon überzeugt, dass, wenn sich das Denken und Handeln von Individuen erst einmal verändert habe, sich danach auch die globalen Verhältnisse verändern würden. 1962 benennt eine Arbeitsgruppe des Hamburger UNESCO-Instituts als eines der Grundziele schulischen Lernens "dem Menschen der Zukunft die 'eine Welt' wirklich begreiflich zu machen und sie ihm als Wirkungs- und Handlungsfeld vor Augen zu stellen."⁷

In den **60er Jahren** beginnt mit der Institutionalisierung der deutschen Entwicklungshilfe (Kirchliche Hilfswerke ab 1958, DSE 1959, BMZ 1961, DED 1963) eine neue Phase entwicklungspädagogischer Diskussion: Pädagogik wird als Instrument von Entwicklungshilfe ver-

⁷ zitiert nach a.a.O., S. 199

standen und in Dienst genommen (Ausbildung von Entwicklungshelfern für die Dritte Welt - vgl. das Peace Corps in Amerika -, und Ausbildung von Menschen bzw. Kadern aus der 3. Welt für die 3. Welt, jeweils in der 1. und 2. Welt); gleichzeitig wächst dem deutschen Bildungskanon ein neues 'Bildungsgut' zu, die 'Dritte Welt'.⁸

Das 'Zimbabwe-Projekt' war von Anfang an so konzipiert, dass beide Länder resp. Schulen, nicht nur über die gleichen technologischen Ausgangsvoraussetzungen (i.S. semi-professioneller Video- und Musikstudios) verfügen sollten, sondern auch den Lehrern und Schülern beider Länder die gleichen Ausbildungsmöglichkeiten in Video- und Musikproduktion geboten werden. Dieser Grundsatz wurde auch weitgehend durchgehalten, was zu unvorhergesehenen Reisekosten im Projekt führte, da sich die zu Anfang des Projektes vereinbarte gleichgewichtige Aufteilung dieser Ausbildungsphasen für Lehrer und Schüler nicht in der erhofften Form umsetzen ließ, so dass letztendlich beide Gruppen von deutschen Teamern ausgebildet werden mussten. Zwar hätte auch Zimbabwe sowohl im Video-, als im Musik- und im Tanz-/Theaterbereich, der später als drittes Medium hinzukam, über entsprechende universitäre und außeruniversitäre, staatliche und private Ausbildungskapazitäten verfügt. Aus den verschiedensten Gründen (Forderung von nicht leistbaren Sonderbezahlungen, professionelle Konkurrenz, Misstrauen der zimbabwischen Schulleitung und der Lehrer) konnten diese 'Ressourcen' aber nicht langfristig für das Projekt gesichert werden. Dieses aus deutscher Sicht keineswegs erwünschte zusätzliche Ungleichgewicht - kamen doch schon die ganzen finanziellen Mittel für equipment und Reisekosten aus Deutschland - war nicht zuletzt dem Umstand geschuldet, dass sich die universitäre Projektleitung auf zimbabwischer Seite im Blick auf alle praktischen (Ausbildungs-)Probleme für unzuständig erklärte. Auch das zur Fakultät gehörende Department for Educational Technology interessierte sich nur für die Geräte, aber nicht den Inhalt und das Ziel des Projektes.

Da es keine übergreifenden institutionellen Strukturen, z.B. im Sinne eines Projektboards gab, mussten bei ständigem Wechsel der Ansprechpartner auf zimbabwischer Seite auch die ideellen Zielsetzungen des Projektes ständig neu vermittelt werden.

Internationale Kooperationen sind auf *gleichberechtigter Basis* nur dann erfolgversprechend, wenn vorab geklärt werden kann, dass auf beiden Seiten sowohl gemeinsam geteil-

⁸ In den 50er und 60er Jahren wurde noch von 'armen' und 'reichen' Ländern gesprochen. Später wurde als 'Dritte Welt' bezeichnet, wer nicht zur 'Ersten' oder 'Zweiten' Welt gehörte, also im Kalten Krieg nicht unmittelbar zum Einflussbereich der beiden Supermächte USA und UdSSR zählte. Ein Teil dieser Länder schloss sich unter wechselnden Führern (u.a. Tito, Nasser, Suharto, in Afrika vergleichbar: Lumumba) zu den sog. Blockfreien Staaten zusammen. Unter den Parametern der Weltbank und anderer internationaler Entwicklungsagenturen 'entstand' später die 'Vierte Welt', gekennzeichnet durch hohe Säuglingssterblichkeit, Hunger, geringes Brutto-sozialprodukt etc. Aus dem Nord-Süd Gefälle zwischen unter- und überentwickelten Ländern wurde gelegentlich eine Süd-Nord Steigung konstruiert.

te ideelle Zielvorstellungen verfolgt wie technische und personelle Kapazitäten dafür freigestellt werden und die entsprechenden Personen von Anfang an in die Entwicklung der Gesamtkonzeption eingebunden sind. Dazu gehört auch eine klare Vereinbarung darüber, welche Seite auf welchen Ebenen Ressourcen mobilisieren kann und welche Defizite bestehen, für die Kompensationsmöglichkeiten gesucht werden müssen. Andernfalls verschiebt sich das sowieso bestehende ökonomische Ungleichgewicht in der Zusammenarbeit all zu leicht erneut zuungunsten des Entwicklungslandes. In der Praxis derzeitiger Entwicklungskooperation wird sich dieser Grundsatz allerdings nur mit Abstrichen durchhalten lassen.

Im Kontext von Entwicklungshilfe wird Entwicklungspädagogik zu Beginn der 60er Jahre also weithin als '**Bildungshilfe in Übersee**' definiert, ein fast 100 Jahre altes Muster.⁹

Ohne dass dies den ursprünglichen Intentionen des Projektes entsprochen hätte, hat sich diese Dimension als außerordentlich wirksam und folgenreich erwiesen, vor allem, aber nicht nur für die zimbabwischen Schüler und Lehrer. Die medienpädagogische, handlungsorientierte Projektkonzeption wurde von Bildungspolitikern beider Seiten ausdrücklich begrüßt und führte, wie qualitative und quantitative Begleituntersuchungen zeigen, zu nachweisbaren Veränderungen in den Einstellungen und Handlungen der beteiligten Schüler und Lehrer. Zu wirklich fächerübergreifendem Unterricht, wie dies von der Projektleitung vorgeschlagen und konzipiert war, kam es allerdings auf keiner der beiden Seiten. Dennoch war unübersehbar, dass alle Lehrer zunehmend projekt- und schülerorientiert unterrichteten; die Schüler entwickelten neue Formen von Selbstbewusstsein, die es den nicht am Projekt beteiligten Lehrern schwerer machten, mit traditionellen, lehrerzentrierten Methoden die Motivation und Mitarbeit der Schüler aufrechtzuerhalten. (So galten die deutschen Schüler bei nicht am Projekt beteiligten Lehrern als 'arrogant' und 'besserwisserisch', die zimbabwischen Schüler in entsprechender Weise als 'renitent' und 'aufsässig', was sogar zu körperlichen Misshandlungen durch (einen) Lehrer führte.)

Auf zimbabwischer Seite führte dies schon in den Anfangsphasen des Projektes zur Disziplinierung und Ablösung des Sprechers der Lehrerprojektgruppe, nach Abschluß des Projektes zum zeitweiligen Schulausschluß eines besonders engagierten Schülers, selbst ehemaligen Schulsprechers.

Unbeabsichtigte Bildungshilfe in Sachen moderner personen- und projektorientierter Pädagogik erwies sich im Sinne eines 'heimlichen Projektlehrplans' als ebenso unvermeidbar wie ambivalent: zwar kamen auch hier die Anregungen von außen, d.h. von der deutschen Projek-

⁹ vgl. Heinrich DAUBER (Hg.), 100 Jahre 'Entwicklung', "Nicht als Abenteurer bin ich hierhergekommen...". 100 Jahre Entwicklungshilfe'. Tagebücher und Briefe aus Deutsch-Ostafrika 1896-1902, Frankfurt/Main (IKO), 1991

testruktur angeregt, führten dann jedoch bei den involvierten afrikanischen Lehrern und Schülern zu einer (selbst)kritischen Beurteilung der eigenen pädagogischen Verhältnisse und Umgangsformen.

Große Bedeutung kam in diesem Zusammenhang den beiden Schulleitern zu, die bei strukturell ähnlichen Interessen, nämlich weitgehend die Kontrolle über ihre Schule zu behalten, in der Praxis extrem unterschiedliche Positionen im Projekt einnahmen: Während der deutsche Schulleiter der 'Hauptmotor' des Projektes in seiner Schule war, konnte der zimbabwische Schulleiter nur als 'Hauptbremsen' bezeichnet werden.

Dazu kam, dass die zimbabwischen Lehrer fast durchweg eine Generation jünger als die deutschen Lehrer waren, was im Kontext zimbabwischer Umgangsformen implizit stets eine Autoritätsbeziehung einschloss, die von den deutschen Lehrern auf dem Hintergrund des eigenen kulturellen Kontextes so nicht wahrgenommen wurde.

Interkulturelle Projekte sind stets, wenn auch zumeist unausgesprochen, von einem 'heimlichen Lehrplan' bestimmt. Häufig dominiert dabei diejenige Seite, die das Projekt initiiert hat und aktiv vorantreibt - in der Regel vieler Projekte die deutsche Seite. Solange dieser 'heimliche Lehrplan' nicht explizit thematisiert wird, wird er unbeabsichtigte Nebenfolgen produzieren, die im Sinne des Projektes teils erwünscht teils unerwünscht sein werden.

Methodisch gibt es prinzipiell zwei sich ergänzende sozialwissenschaftliche Möglichkeiten, damit konstruktiv umzugehen:

- entweder kontinuierlich den unterschiedlichen kulturellen *Kontext zu thematisieren* und dabei auch Konflikte und Missverständnisse in Kauf zu nehmen; diese Vorgehensweise wird jedoch nur 'erfolgreich' sein, wenn beide Seiten bereit und fähig sind, die eigenen (zunächst unbewussten) kulturellen Normen im Spiegel der wechselseitigen Irritationen zu erkennen, um sich dann auf einer anderen logischen Ebene in exzentrischer Weise, d.h. von außen betrachtend, dazu zu verhalten;
- oder sich im psychoanalytischen Sinne die eigenen *Gegenübertragungen*, d.h. die eigenen gefühlsmäßigen Beziehungsreaktionen im Kontakt, *bewusst zu machen*, um sich auf diesem Hintergrund in die korrespondierenden (unbewussten) Übertragungsreaktionen der anderen Seite 'einzufühlen'.

In einer 1962 erschienenen Publikation des Hamburger UNESCO-Instituts für Pädagogik deutet sich erstmals ein Perspektivenwechsel in der schulischen Behandlung entwicklungspolitischer Themen an:

"Die außereuropäische Welt wird als Bildungsgut im vollen Sinne Medium einer menschlichen Erziehung und Bildung. In erster Linie Medium bei folgendem Erziehungsziel: nationale und rassische Vorurteile abzubauen und sie zu verhindern; Einsicht in das interdependente Weltgeschehen und Verständnis für internationale Zusammenhänge zu wecken und eine auf Kenntnis

gegründete Anerkennung fremder Rassen und Kulturen zu schaffen. (...) Nur eine **Wendung, durch die die außereuropäischen Länder und Probleme vollgültige Bildungssubjekte werden**, die man aus ihren eigenen Prämissen und Tendenzen zu begreifen sucht - nur eine solche pluralistische Perspektive kann das genannte Erziehungsziel erreichen. (...) Selbst Probleme des Bevölkerungsanstiegs, der Welternährungslage stehen unter falschem Vorzeichen, solange man sie europazentrisch betrachtet. Alle außereuropäischen Situationen erscheinen dann nur als Objekte des Mitleids."¹⁰

In dieser Publikation werden schon vier Grundsätze entwicklungspädagogischer Bildungsarbeit in der Schule formuliert, die bis heute zitiert und rezipiert werden:

- **Eine Welt:** Die "Eine Welt" wird als *Horizont* beschrieben, in den alle Bildungsinhalte zu stellen sind; die globale Interdependenz in der Einen Welt soll als *Gegenstand* schulischen Lernens und die Befähigung zum verantwortlichen Handeln als zentrales *Erziehungsziel* benannt werden.
- **Interkulturelles Lernen:** Die *kulturelle Pluralität* der Weltgesellschaft wird ausdrücklich anerkannt und das Bemühen artikuliert, von anderen Kulturen unter Beachtung der je verschiedenen kulturgebundenen Wahrnehmungskontexte, der 'inneren Perspektive', zu lernen.
- **Überwindung des eurozentrischen Mitleidsdenkens:** die außereuropäischen Völker sollen als *Subjekte* ihrer Geschichte dargestellt werden, was die Abkehr von einer Katastrophendidaktik einschließt, die die Menschen in der Dritten Welt zu Objekten des Mitleids degradiert.
- **Entwicklungsbezogenes Lernen** als *Bildungsprinzip*: anstelle einer bloß quantitativen Erweiterung des Bildungskanons durch neuen Lernstoff müsse in allen Bildungsgütern eine globale Weltsicht als integrale Perspektive zum Ausdruck kommen."¹¹

Dieses Programm, so idealistisch es 1960/61 auf einem internationalen Seminar formuliert wurde, verfügte dennoch auch in den frühen 90er Jahren angesichts wachsender Fremdenfeindlichkeit und zunehmender Ausschreitungen gegenüber Flüchtlingen und Asylsuchenden zumindest in Hessen noch über genügend moralische Autorität, um mit diesen oder ähnlichen Begründungen auch das Zimbabwe-Projekt politisch hoffähig zu machen. (Im gleichen Zeitraum führte der hessische Kultusminister ein neues Unterrichtsprinzip: 'Globales Lernen' ein. Die curricularen Konsequenzen beschäftigten auch im Jahr 1996 noch eine Reihe von Kommissionen.)

Entsprechend der politischen Großwetterlage und der damit verbundenen Förderrichtlinien der verschiedenen das Projekt finanzierenden Institutionen mussten die Zielsetzungen des Projek-

¹⁰ Wolfgang HUG/UNESCO-Institut für Pädagogik (Hg.), Die Entwicklungsländer im Schulunterricht, Hamburg 1962

¹¹ SCHEUNPFLUG/SEITZ, a.a.O., S. 205

tes jeweils neu präzisiert und spezifiziert werden. Dies könnte als Opportunismus ausgelegt werden, spiegelt aber in Wirklichkeit nur die Entschlossenheit der Beteiligten, das einmal angefangene Projekt auch unter sich verändernden politischen Rahmenbedingungen erfolgreich zu Ende zu bringen. Dies war nur möglich durch die vielfältige Unterstützung aus dem parlamentarischen und außerparlamentarischen Raum, insbesondere die öffentliche Berichterstattung über den Fortgang des Projektes. Phasenweise erschöpfte sich die Energie der wissenschaftlichen und schulischen Projektleitung auf deutscher Seite allerdings darin, in diesem Sinne ständig erneut dafür Sorge zu tragen, dass das Projekt fortgeführt werden konnte.

Entwicklungspolitische/entwicklungspädagogische Projekte sind in ihrer legitimatorischen Akzeptanz (und damit ihrer finanziellen Absicherung) in hohem Maße abhängig von wechselnden institutionellen und politischen Kontexten. Die Mobilisierung politischer und öffentlicher Unterstützung muss schon in der Beantragung des Projektes als zentrale Aufgabe definiert und mit den entsprechenden Ressourcen ausgestattet werden.

Ende der **60er Jahre** greift die sozial-liberale Koalition unter Willy Brandt und seinem zweiten 'Bundesminister für wirtschaftliche Zusammenarbeit' Erhard Eppler inhaltliche Anregungen und Konzepte auf, die schon Jahre zuvor vom Weltrat der Kirchen in Genf erarbeitet worden waren. In einem persönlichen Memorandum eines seiner damaligen Direktoren, des Theologen und Ökumenikers Ernst Lange an den Bundeskanzler heißt es:

"Der Minister für Entwicklungshilfe kann seine Arbeit nur loyal und erfolgreich tun, wenn er von der Voraussetzung ausgeht, dass das nationale Interesse, dem er verpflichtet ist, letztlich identisch ist mit dem Interesse der kommenden Weltgesellschaft, und wenn er diese Voraussetzung in seinem politischen Handeln durchhält, auch wo das kurzfristige nationale Interesse scheinbar mit dem langfristigen Interesse der Nation an weltweiter sozialer Gerechtigkeit, wirtschaftlicher Entwicklung und einer internationalen Friedensordnung in Konflikt steht... Entwicklungshilfe ist keine beliebige Möglichkeit der entwickelten Länder, sondern eine *conditio sine qua non* des Überlebens der **einen** Weltgesellschaft, eine **moralische** Verpflichtung (im Blick auf die Ursachen des katastrophalen Weltzustandes, die entwickelten Völker sind haftbar für diesen Zustand) und eine **moralische Chance** ersten Ranges: Entwicklungshilfe ist ein erster Ausdruck eines internationalen Ethos, eines Ethos, das die menschliche Verantwortung im Welthorizont wahrnimmt und anerkennt."¹²

Im Aufwind der von der Studentenbewegung entfachten Internationalismusdebatte geriet die

¹²Erhard EPPLER hat sich dieses Programm weitgehend zu eigen gemacht. SCHEUNPFLUG/SEITZ gehen in ihrem historischen Abriss m.E. zu wenig auf die Bedeutung der Arbeit des Ökumenischen Rats der Kirchen und seiner Konferenzen (damals: Beirut, 1968) und Vollversammlungen (Uppsala, 1968) ein. Vgl. zum historischen Hintergrund: Karl-Heinz DEJUNG, Die Ökumenische Bewegung im Entwicklungskonflikt 1910-1968, Stuttgart (Klett), 1973

entwicklungspolitische Bildung Anfang der **70er Jahre** in den allmächtigen Sog curricularer Innovationen ganzer Lehr-/Lernsysteme. Auf politikwissenschaftlicher Ebene gewannen die sog. Dependenztheorien zunehmend an Einfluß, die sozialdemokratische Bildungsinitiative formulierte neue ideologiekritische und emanzipatorische Leitziele, die Curriculumtheorie stellte umfassende Entwürfe für die Begründung von Lernzielen, die Auswahl der Bildungsinhalte und die methodische Bestimmung und Planung von Lernprozessen samt ihrer Überprüfung bereit. Die 'permanente Reform' des Curriculums erhob den Anspruch, nicht nur für das **Heute**, sondern auch im Blick auf **die Zukunft** gesellschaftlich erwünschte und notwendige Qualifikationen und Einstellungen bestimmen zu sollen und zu können. Nur ganz vereinzelt erheben sich schon damals skeptische Stimmen, ob Wahrnehmungs- und Denkmuster in der entwicklungsbezogenen Bildung in der Tat durch bessere curriculare Planung beeinflusst und nachhaltig verändert werden könnten.

Im Zimbabwe-Projekt wurde von Anfang an betont, dass es sich um ein **handlungsorientiertes Forschungs- und Entwicklungsprojekt** handeln würde. Oder wie es verschiedenen Zwischenberichten als Motto vorangestellt wurde: **Ein Projekt ist nicht, es wird!** Weder die wissenschaftliche Begleitung noch die beteiligten Schulleitungen (sowie Lehrer und Schüler) konnten außer inhaltlichen und organisatorischen Rahmenvorgaben zu irgendeinem Zeitpunkt des Projektes im Sinne der Curriculumtheorie eindeutig vorab in einem Entwurf planen. Als Handlungsforschungsprojekt in der interkulturellen Zusammenarbeit konzipiert, kamen zwar alle Ebenen einer differenzierten Curriculumrevision ins Spiel,

- die Auswahl und Begründung übergreifender Lernziele und deren Operationalisierung in den einzelnen Lehrer- und Schülerworkshops,
- die (von den beteiligten Lehrern und Schülern) getroffene Auswahl der Inhalte,
- eine teilweise sehr differenzierte zeitliche und methodische Planung der einzelnen Arbeitsschritte sowie
- umfangreiche qualitative und quantitative empirische Evaluationsstudien.

Dennoch waren die einzelnen Entscheidungen auf den verschiedenen Ebenen eher Ergebnis ständiger Rückkoppelungsprozesse und reflektierter Neubewertungen des laufenden Prozesses als vorab rational geplanter Strategien und Entwürfe.

Damit wurde zwar ein Hauptfehler traditioneller **Aktionsforschung** vermieden, nämlich vorab von **wissenschaftlicher Seite** zu definieren, auf welche emanzipatorischen Ziele die **Praktiker** zu verpflichten seien;

gleichzeitig führte diese **abduktive** wissenschaftliche Vorgehensweise¹³, in der **allgemeine Schlußfolgerungen** weder auf **induktive** Weise aus **empirischen Beobachtungen** noch **deduktiv** aus **theoretischen Vorannahmen** abgeleitet wurden, sondern durch jeweilige Kontext-

¹³ vgl. Heinz MOSER, Grundlagen der Praxisforschung, Freiburg/Breisgau (Lambertus), 1995

interpretationen in detektivischer Manier erst erschlossen werden mussten, zu einem sich ständig zirkulär erneuernden Forschungs- als Interpretationsprozeß. Mit anderen Worten: Alle gemeinsamen Handlungsschritte mussten in doppelter Weise kulturell reflektiert werden. Unter diesen Umständen lässt sich Praxisforschung am besten als **'selbstreflexives Verhalten zum eigenen Kontext'** beschreiben. Dass ein solches Vorgehen auch der wissenschaftlichen Leitung gelegentlich sehr schwer fiel und die Thematisierung von offensichtlichen Interessenkonflikten statt in selbstreflexiver Bescheidenheit in offener Konfrontation endete, kann nicht verschwiegen werden.

Die damit verbundenen Anforderungen führten auf beiden Seiten auch zum schrittweisen Ausstieg der Kolleginnen und Kollegen, die nicht bereit oder in der Lage waren, sich den zeitlichen, emotionalen und kognitiven Belastungen auszusetzen, die unweigerlich mit einem solchen prozessorientierten interkulturellen Vorgehen verbunden waren.

Auf deutscher Seite konnte dies teilweise durch fortlaufende Beratung und supervisionsähnliche Diskussion und Betreuung in zahlreichen informellen Gesprächen und fortlaufenden wissenschaftlichen Kolloquien aufgefangen und kompensiert werden; die zimbabwischen Lehrerinnen und Lehrer wurden von der zimbabwischen wissenschaftlichen Begleitung in all diesen Fragen völlig im Stich gelassen und in ihren Selbstorganisationsversuchen eher behindert als gefördert und unterstützt. Schuld daran waren nicht nur fehlende sozialwissenschaftliche und medienpädagogische Kompetenzen in der Betreuung projektorientierter Reformprozesse an der Basis, sondern auch kulturell bestimmte Hierarchien, die es den Inhabern höherer Statuspositionen nicht attraktiv und sinnvoll erscheinen ließen, sich selbst auf die inhaltlichen Probleme der aus ihrer Sicht 'unteren Statusgruppen' einzulassen; anders gesagt: sich selbst derartigen 'Lernprozessen mit offenem Ausgang' auszusetzen.

Aber auch Vertreter der deutschen Schulverwaltung hatten, zumindest in der Anfangsphase des Projektes, Schwierigkeiten, diesem Projekt eine seriöse Planung zu bescheinigen. In späteren Phasen hatte das Projekt dann schon eine Eigendynamik entwickelt, der sich niemand mehr entziehen konnte, sobald er/sie sich erst einmal auf eine auch nur punktuelle Partizipation und direkte Beobachtung eingelassen hatte.

Im Kontext kapitalismuskritischer Abhängigkeitstheorien gerät in den 70er Jahren auch die soziale Lage der Lernenden in der 'Klassenschule' in den Blick. Globale Ausbeutungsverhältnisse, gesellschaftliche Widersprüche und subjektive Unterdrückung konnten im Rahmen von Dependenztheorien mit revolutionärem Pathos scheinbar bruchlos aufeinander bezogen werden. Einerseits machte diese Diskussion darauf aufmerksam, dass es keine internationale Solidarität mit den unterdrückten und ausgebeuteten Völkern der Dritten Welt geben kann, ohne auch hierzulande unterdrückerische und ausbeuterische Strukturen zu thematisieren. Entwicklungsbezogene Bildungsinhalte konnten nicht länger in einer Weise unterrichtet werden, die den Schülern im Rahmen geschlossener Unterrichtsplanungen keinerlei Möglichkeiten

bot, ihre eigenen emanzipatorischen Interessen zu artikulieren und kritisch einzubringen. Andererseits erwiesen sich die gesellschaftlichen und sozialen Verhältnisse in der Ersten Welt, nicht zuletzt die strukturellen Spielräume des Bildungswesens, als sehr begrenzt und weitgehend resistent gegenüber grundlegenden Reformen, von revolutionären Umwälzungen ganz zu schweigen (vgl. das Schicksal der Hessischen Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre und den Sturz des hessischen Kultusministers von Friedeburg 1974). Die ideologische Verknüpfung zwischen den Zielsetzungen einer emanzipatorischen Pädagogik und den revolutionären Befreiungsbewegungen in der Dritten Welt blieb praktisch folgenlos, zumindest was den Bereich schulischer Bildung betraf.

"Die Innovationen im Bereich der Entwicklungspädagogik wurden in der Folge, unter Rückgriff auf die Lernerfahrungen der Bürgerinitiativen- und Aktionsgruppenbewegung, stärker vom schulischen in den außerschulischen Bereich umgelenkt."¹⁴

Zumindest die auf deutscher Seite das Projekt tragenden Mitglieder des Zimbabwe-Projektes waren selbst biographisch von dieser Diskussion der 70er Jahre geprägt worden, so z.B. der deutsche Schulleiter von der Diskussion um die hessischen Rahmenrichtlinien, der wissenschaftliche Projektleiter von seinen Erfahrungen in der sog. Alternativbewegung. Aber auch auf zimbabwischer Seite verstand sich der aktivste Lehrer, später auch Sprecher der Lehrergruppe, als kritischer Marxist, was in seinen Analysen des Projektes im internationalen wie nationalen Kontext deutlich zum Ausdruck kam (vgl. seine Einführung zu diesem Band).

Aber noch auf einer anderen Ebene spielte die im Weltmaßstab fortbestehende ökonomische und politische Ungleichheit eine nicht zu übersehende und für die Zusammenarbeit problematische Rolle: Auch auf der persönlichen Ebene ging es zwischen den 'reichen Deutschen' und den 'armen Zimbabwern' ganz lapidar um das 'liebe Geld'. Die realen ökonomischen Disparitäten, von den Lehrergehältern bis zu den Lebenshaltungskosten in beiden Ländern, benachteiligten die Zimbabwer in doppelter Weise und schufen für beide Seiten unproduktive persönliche Abhängigkeiten. (Auf der Ebene der universitären Kooperation war dieser Gegensatz nicht in dieser Weise deutlich geworden und deshalb in seiner Konflikträchtigkeit nicht rechtzeitig erkannt worden.) Als er zum ersten Mal deutlich wurde, beim Besuch der zimbabwischen Lehrer in Deutschland, wurde zwar eine ehrenwerte, in der Folge jedoch kontraproduktive Strategie als 'Lösung' gewählt: die Deutschen liehen den Zimbabwern Geld, in der Annahme, dies beim Gegenbesuch in Zimbabwe zurückerstattet zu bekommen. Obschon dies beim ersten Austausch nicht funktionierte, wurde unter dem moralischen Druck der Verhältnisse auch beim zweiten Besuch nochmals dieselbe 'Strategie' praktiziert, was dazu führte, dass bei erneuter Rückzahlungsunfähigkeit der Zimbabwer sich letztlich beide Seiten entwürdigt und ausgenutzt fühlten. (Allerdings hatte die zimbabwische Projektleitung vor dem ersten Besuch in Deutschland den

¹⁴SCHEUNPFLUG/SEITZ, a.a.O., S. 215

zimbabwischen Lehrern fälschlicherweise angekündigt, sie würden von deutscher Seite für ihre Mitarbeit im Projekt bezahlt, so dass diese sich auf umfangreiche Einkäufe für die 'extended family' eingestellt hatten.)

Nicht im großen politischen Maßstab, aber auf der konkreten interpersonellen Ebene hatten sich die dependenztheoretischen Annahmen voll bestätigt.

Dieses, allen Entwicklungshelfern aus eigener Erfahrung wohlvertraute Problem, entwickelte im Rahmen der gegenseitigen Besuche und dem damit verbundenen direkten Kennenlernen der alltäglichen Lebensbedingungen, Wohnverhältnisse etc. eine besondere Brisanz. Den Deutschen blieb am Ende nichts anderes übrig, als auf große Teile der geliehenen Gelder resigniert zu verzichten oder sie im Sinne eines 'Schuldenerlasses' großzügig zu verschenken. (Dennoch: Auf deutscher Seite überstiegen diese Summen nie ein Fünftel der monatlichen Gehälter, auf zimbabwischer Seite handelte es sich dabei um Summen, die mehreren Monatsgehältern entsprachen.)

Auf der Ebene der Schüler konnte durch Intervention der deutschen Projektleitung das Schlimmste verhindert werden. Die Schüler bzw. ihre Eltern wurden deutlich darauf hingewiesen, dass keine Geschenke gemacht werden sollten oder auf Geschenkwünsche eingegangen werden sollte, die von vornherein nicht in vergleichbarer Form erwidert werden konnten.

Internationale GeRECHTigkeit lässt sich durch Begegnungen zwischen der Ersten und der Dritten Welt unter den derzeitigen Weltwirtschaftsbeziehungen nicht herstellen. Zwar können Klischees, die aus der Darstellung Afrikas und Deutschlands in den Medien erwachsen, abgebaut werden - nicht alle Deutschen wohnen und leben wie der Dallas-Clan und nicht alle Afrikaner sitzen in Felle gehüllt von morgens bis abends hinter der Trommel -, die real ungleichen Lebensverhältnisse werden bei *wechselseitigen Austausch* jedoch umso deutlicher erfahrbar; allerdings auch die Tatsache, dass es hier wie dort Einzelpersonen sind, die ihre persönliche Situation mehr oder weniger aktiv selbst gestalten und damit auch ihre äußeren Lebensumstände bestimmen.

Die **zweite Hälfte der 70er Jahre** brachte eine Vielzahl unterschiedlicher, vor allem fachdidaktischer Beiträge zur unterrichtlichen und außerschulischen Behandlung entwicklungspolitischer und entwicklungspädagogischer Fragen auf den Markt.

Als neue Schwerpunkte zeichneten sich

- > auf politikwissenschaftlicher Ebene die immer deutlicher ins öffentliche Bewusstsein rückende *globale Wachstumskrise*,
- > auf pädagogischer Ebene die Bedeutung der alltäglichen Lebensverhältnisse und *Lebenswelten der lernenden Subjekte* ab.

"Die Reichen müssen einfacher leben, damit die anderen überhaupt überleben können", lautete ein Kernsatz aus der berühmt gewordenen Rede des Biologen Charles BIRCH auf der Vollver-

sammlung des Ökumenischen Rates der Kirchen in Nairobi (1975).¹⁵

Insbesondere in den Argumentationen der *Bochumer Didaktiker* (BAHR, GRONEMEYER u.a.) wurde versucht, entwicklungspolitische Sensibilisierung als Vermittlung zwischen unmittelbar erfahrener alltäglicher Ohnmacht und mittelbar erfahrener weltweiter Zusammenhänge neu zu konzipieren.¹⁶

Dritte-Welt-Pädagogik wurde in diesem Ansatz verstanden als auch hierzulande erfahrbare sinnliche, emotionale und kognitive, theoretische und praktische Auseinandersetzung mit den weltweiten Überlebensproblemen. Dabei wurde von einer **strukturellen Ähnlichkeit** der alltäglichen Konfliktsituationen in der Ersten und der Dritten Welt ausgegangen (HOLZBRECHER im Anschluß an die sog. *Bochumer Nahbereichsthese*).

Damit rückte **die Erste Welt** und die von ihr ausgehenden Fehlentwicklungen **in den Mittelpunkt** entwicklungs-, friedens- und umweltpädagogischer Bemühungen. Mit der damit "proklamierten Verlagerung der entwicklungspädagogischen Praxisfelder in außerschulische Bezüge, in die Alltagsbewältigung, in die sozialen Bewegungen, in alternative Projekte und in den politischen Widerstand ging der weitgehende Verzicht auf eine entwicklungspädagogische Didaktik einher."¹⁷ An seine Stelle trat bei den entwicklungspolitischen Aktionsgruppen das moralische und pädagogische Credo, durch Veränderung der eigenen Lebensweise und Umgangsformen überzeugend zeigen zu können, dass 'global thinking - local acting' nicht nur theoretisch die bessere Alternative darstellte, sondern auch praktisch möglich sei.

"1. Aktionsort ist zunächst und primär das eigene Land (...), dessen Beziehungen zur Dritten Welt strukturell und alltäglich konkret als Mittel zur Eröffnung von Handlungsspielräumen genutzt werden. 2. Die Aktionsmethode besteht darin, Menschen in ihrem unmittelbaren Erfahrungshorizont anzusprechen (...), 3. (...) wobei jedes Handlungsmodell ausschließlich zielgruppenorientiert ausgerichtet sein soll."¹⁸

Ähnliche Überlegungen bildeten zunächst auch den Hintergrund des Zimbabwe-Projektes und standen unter dem Titel: 'Entwicklung und Erziehung' im Zentrum der gemeinsamen Lehrveranstaltungen von Dauber und Chikombah in Zimbabwe und Deutschland. Aus dieser gemeinsamen wissenschaftlichen Arbeit ergaben sich vier zentrale Orientierungspunkte für das spätere Forschungsprojekt:

1. sollte es um die **Zukunft der Einen Welt** gehen;
2. sollten die **verschiedenen Perspektiven des Nordens und des Südens** herausgearbeitet

¹⁵ zitiert nach: SCHEUNPFLUG/SEITZ, a.a.O., S. 217

¹⁶ vgl. Heinrich DAUBER, Schulmisere und Erwachsenenbildung - Argumente für eine Entschulung des Lernens, in: BAHR/GRONEMEYER (Hrsg.), Erwachsenenbildung: Testfall 3. Welt, Kann Erwachsenenbildung Überlebensprobleme lösen helfen?, Opladen 1977, S. 96 ff

¹⁷ SCHEUNPFLUG/SEITZ, a.a.O., S. 221

¹⁸ SCHMIED 1981, zitiert nach SCHEUNPFLUG/SEITZ, a.a.O., S. 223

werden;

3. sollten nicht die Sichtweisen der Wissenschaftler, Politiker oder Pädagogen im Mittelpunkt stehen, sondern von den **Erfahrungen der Jugendlichen** ausgegangen werden;
4. sollten die Gruppen **sich gegenseitig selbst vorstellen** und bekannt machen über die mediale Dokumentation **eigener Alltagssituationen**.

Die *Bochumer Nahbereichsthese* hat sich im Zimbabwe-Projekt als **richtig und falsch** erwiesen: Die Jugendlichen, vor allem die deutschen Mädchen, waren zwar bereit, sich im eigenen schulischen Kontext kognitiv mit den globalen Überlebensfragen auseinanderzusetzen. Diese Themen verloren jedoch, und das auf beiden Seiten zum gleichen Zeitpunkt bzw. in der gleichen Prozessphase, schlagartig an Bedeutung, als es darum ging, die Konfliktsituationen ihres eigenen Alltags zu identifizieren und in Form von Medienproduktionen zu dokumentieren. Aber zur gegenseitigen Verblüffung, vor allem der Erwachsenen, waren andere Themen in beiden Gruppen strukturell identisch, nämlich die Themen von Jugendlichen zwischen Familie, Schule und Freizeit. **Die eigenen biographischen Entwicklungskrisen stellten sich als die kulturübergreifenden generativen Themen heraus** (Rechte von Jugendlichen in der Familie, Umgang mit Liebe und Drogen etc.).

Konsequenterweise erweiterte das Projekt - auf deutscher Seite - den schulischen Lernraum um außerschulische Handlungs- und Begegnungsfelder. Die lokalen Jugendzentren wurden in die Arbeit miteinbezogen. (Und dort finden nach Abschluss des Projektes und der schulischen Kooperation noch vergleichbare Aktivitäten statt.)

Die globalen Überlebensfragen der Menschheit stellen - zumindest für Jugendliche - keine generativen Themen dar. Ihre alltäglichen Konfliktsituationen sind jedoch in der Ersten und Dritten Welt strukturell vergleichbar und in der interkulturellen Zusammenarbeit bearbeitbar.

Jugendliche *haben* nicht die gleichen übergreifenden Zukunftsprobleme, ihre altersspezifischen Entwicklungskrisen *sind* diese Probleme.

In der Auseinandersetzung damit identifizieren sie sich selbst und gegenseitig als '*girls and boys wherever they are...*'. Voneinander zu lernen, kann nicht heißen, die eigenen oder die fremden Lebensweisen oder Umgangsformen als 'besser' oder 'schlechter' zu klassifizieren, sondern sich auf dem Hintergrund strukturell ähnlicher Erfahrungen zu begegnen. Im Mittelpunkt der Begegnung stehen also nicht 'übergreifende' (aus eurozentrischer Sicht formulierte) Themen, sondern 'untergreifende' *menschliche Erfahrungen*.

Der 'Expansionismus des guten Gewissens' in den Dritte-Welt-Aktionsgruppen wurde in der Folgezeit vereinzelt zu Recht als 'imperative Bewusstseinsbildung' bezeichnet, die zwar kurzfristig Betroffenheit auszulösen vermag, langfristig jedoch eher psychologische Abwehrmechanismen verstärkt als überwindet.

Aus manchen Ecken der 'Solidaritätsgruppen' wurde das Projekt gelegentlich als zu teuer und überflüssig, ja schädlich kritisiert: "Wozu soll es gut sein, 'high tech' in Form neuester Videotechnologie nach Afrika zu exportieren, wo wir hier gerade versuchen, den Einfluß des Fernsehens in unserem Alltag zu begrenzen?! Wie viele Schulspeisungen hätte man von diesem Geld bezahlen können, wie viele Feldhacken kaufen können, mit denen Schulen für ihre eigene Ernährung hätten sorgen können!?"¹⁹

Auf zimbabwischer Seite konnte diese Kritik nie nachvollzogen werden. Statt dessen wurde umgekehrt betont, dies sei das erste Projekt, das sich darum bemühe, die Dritte Welt nicht durch 'angepaßte Technologien' erziehen zu wollen, sondern zunächst gleiche technologische Voraussetzungen für die Zusammenarbeit zu schaffen. Aus zimbabwischer Sicht wurde eher kritisiert, dass von deutscher Seite nicht noch mehr Mittel, z.B. für die Bezahlung der zimbabwischen Lehrer sowie weiterer zimbabwischer Teamer, bereitgestellt wurden, was aus haushaltsrechtlichen Gründen der finanzierenden deutschen Institutionen jedoch nicht möglich war.

Diese Diskussion wurde auch innerhalb des Projektteams leidenschaftlich geführt und führte u.a. zum Ausscheiden von Mitarbeitern, die sich angesichts der unübersehbaren Probleme und Widersprüche des Projektes auf die Seite der Dritten Welt, der Jugendlichen, der Frauen schlugen und sich in der Identifikation mit diesen selbst als Opfer der Zusammenarbeit definierten.

Ebenso wie in Entwicklungshilfeprojekten sollten auch in entwicklungspädagogischen Projekten die Ziele und Mittel der Zusammenarbeit nicht nur einvernehmlich abgestimmt werden, sondern auch im klar definierten Interesse *beider* Seiten liegen, um von vornherein materielle oder ideologische Bevormundungen zu vermeiden.

Die Einbeziehung der Erfahrungen der entwicklungspolitischen Aktionsgruppen führte immerhin zu der Einsicht, dass 'nachhaltige' Lernprozesse nur zu erwarten sind, wenn nicht nur Wissen und Einsichten vermittelt werden, sondern sich auch neue Verhaltensmöglichkeiten eröffnen.

Im Zimbabwe-Projekt wurde dieser Ansatz schrittweise radikalisiert. Einerseits wurde deutlich, dass es - derzeit - keine gemeinsamen Veränderungsstrategien für junge Menschen aus der Ers-

¹⁹Umgekehrt wurde auf der Jahreshauptversammlung von BROT FÜR DIE WELT im Februar 1995 in Erfurt, auf der das Projekt vom deutschen Schulleiter kurz vorgestellt wurde, in der Diskussion über die Kosten des Projektes von einem Teilnehmer bemerkt, fünfhundert solche Projekte hätten der Welt mehr Frieden gebracht als der Einsatz der deutschen Truppen in Somalia - ein Unternehmen, das den deutschen Steuerzahler etwa 500 Mill. Mark kostete.

ten und der Dritten Welt gibt. Dazu sind die jeweiligen Probleme zu unterschiedlich oder ihre Interpretation zu verschieden.

Andererseits können neue Verhaltensmöglichkeiten nur erprobt werden, wenn es gemeinsame zielorientierte, instrumentelle Handlungsfelder gibt. Gemeinsame Handlungsfelder entstehen jedoch weder hierzulande noch in Zimbabwe, wohl aber in der **Praxis der Zusammenarbeit**, in der die unterschiedlichen Sichtweisen strukturell gleicher Erfahrungen und Probleme mit Hilfe von Medien dokumentiert werden.

Wie die Beobachtungen im Projekt zeigen, kam es immer dann zu direkten Kontakten und Auseinandersetzungen, mithin zu neuen Verhaltensweisen, wenn es darum ging, gemeinsam handlungsorientiert zusammenzuarbeiten: ein Werk zu konzipieren und zu gestalten, ein Theaterstück, ein Kabarett, einen Song, einen Videofilm als 'Produkt' herzustellen.

Sobald diese Herausforderung wegfiel, z.B. auf gemeinsamen Ausflügen, zogen sich beide Gruppen von Jugendlichen tendenziell, von Ausnahmen abgesehen, in die vertraute Kuschelatmosphäre der eigenen peergroup zurück. Die Jugendlichen begründeten dieses Verhalten pragmatisch: es sei zu anstrengend, ständig englisch (statt deutsch oder shona) zu sprechen. Vielleicht verbarg sich dahinter jedoch auch ein grundlegender 'Konflikt' der kulturellen Interpunktion von Kommunikation: für die Deutschen bedeutet Zusammensein in der Regel 'zusammenarbeiten', d.h. instrumentell orientierte **Zusammenarbeit**. Es gab jedoch, zumindest zwischen den zimbabwischen Jugendlichen und den deutschen Mädchen, auch lange Phasen entspannten, nicht zielgerichteten Zusammenseins.

Solange es keine direkten gemeinsamen Handlungsräume für Menschen der Ersten und der Dritten Welt gibt, müssen Projekte der Begegnung arrangiert werden. Als Handlungsräume können sie sich nicht direkt auf die unterschiedlichen Lebenswelten beziehen, sondern nur auf den gemeinsamen Kontext der Begegnung, in dem die jeweils eigenen Erfahrungen neu interpunktiert werden. Auf dem Hintergrund der Erfahrungen in unterschiedlichen Lebenswelten werden gemeinsame und unterschiedliche Erfahrungsstrukturen erkennbar und dokumentierbar.

Die schon 1981 geforderte '**Verschränkung der Lernbewegungen' ökologischen und ökumenischen Lernens**²⁰ griff auf der inhaltlichen Ebene dem damaligen Diskussionsstand voraus, in den Beispielen der praktischen Umsetzung blieb sie beschränkt auf Modelle von **Hier** und/oder-**Dort** oder auf individuelle Erfahrungen der interkulturellen Begegnung von privilegierten 'Wanderern des Offensichtlichen' wie Paulo FREIRE und Ivan ILLICH.²¹

²⁰ vgl. Heinrich DAUBER/Werner SIMPFENDÖRFER, Eigener Haushalt und bewohnter Erdkreis, Ökologisches und ökumenisches Lernen in der "Einen Welt", Wuppertal 1981

²¹ vgl. Heinrich DAUBER, Developments in German Education in the Light of Conscientization and Deschooling, Contribution for a Seminar with Paulo Freire and Ivan Illich sponsored by the Office of Education, World

ILLICH hatte 1960 in Cuernavaca das CIDOC (Centro Intercultural de Documentacion) gegründet, ein Forschungs- und Begegnungszentrum, dessen Anstöße noch Jahre nach seiner Schließung weltweit die publizistische und wissenschaftliche Diskussion über Alternativen zum westlichen Weg von Fortschritt und Entwicklung beeinflussten.²²

FREIRE hatte 1971 in Genf ein medienpädagogisches Zentrum, das IDAC (Institute d'Action Culturelle) gegründet. Die dort entstandenen Bildgeschichten und Karikaturen, insbesondere von dem Brasilianer Claudius CECCON, fanden zwar weltweite Verbreitung, waren aber auch nur teilweise aus direkter interkultureller Kooperation hervorgegangen.

Die nicht zuletzt in Auseinandersetzung mit ILLICH und FREIRE praktizierten Versuche, die verschiedenen Dimensionen entwicklungsbezogenen Lernens

- in der Ersten Welt und der Dritten Welt,
- von ökologischem und ökumenischem Denken,
- im eigenen Alltag und im weltweiten Zusammenhang,
- der strukturellen Analyse und der persönlichen Betroffenheit,
- der rationalen Einsicht und der emotionalen Beteiligung
- des theoretischen Wissens und des praktischen Handelns

integrativ aufeinander zu beziehen und dabei ebenso gefühlsmäßige wie moralische und kognitive Überforderungen zu vermeiden, bestimmten die entwicklungspädagogische Praxis am **Ende der 70er und Anfang der 80er Jahre**.

Die Kontexte der Diskussion waren breiter geworden, neue pädagogische Konzeptionen hingegen waren nicht in Sicht. Die leitende Frage war (und blieb): Wie kann objektive Bezogenheit in subjektive Betroffenheit überführt werden? Wie kommen wir vom Wissen zum Handeln?

Im Zimbabwe-Projekt wurde diese Frage im Laufe der Zeit auf den Kopf gestellt: Eindeutiges Primat gewann das gemeinsame Handeln, allerdings nicht im Sinne eines rein induktiven trial and error Modells von Lernen, sondern eher in dem von FREIRE konzeptionell ausgearbeiteten dialektischen Zusammenhang von 'Aktion-Reflexion'.

Dieses Konzept bestimmte auch weitgehend die Arbeit der wissenschaftlichen Begleitung: Zunächst stark beteiligt an der inhaltlichen und organisatorischen Bestimmung und Durchführung des Projektes, beschränkte sich die wissenschaftliche Begleitforschung zunehmend auf die Dokumentation der laufenden Prozesse, ohne diese allerdings nur von außen quasi 'objektiv' beschreiben zu wollen.

So wurden die Ergebnisse von prozessbegleitenden Interviews mit allen Beteiligten wie erste

Council of Churches, Geneva, in: Pilgrims of the Obvious, risk 11/1975 1, 28 ff, deutsch in: H.-E. BAHR/R. GRONEMEYER (Hrsg.), Anders leben - überleben, Grenzen des Wachstums als Chancen der Befreiung, Frankfurt 1977, S. 165 ff

²² Heinrich DAUBER/Etienne VERNE (Hg.), Freiheit zum Lernen, Alternativen zur lebenslänglichen Verschlusung, Reinbek (Rowohlt), 1976

theoretische Interpretationen auftretender Probleme gegen Ende des Projektes fortlaufend veröffentlicht und beeinflussten auf diese Weise in der einen oder anderen Weise auch das Selbstverständnis der Beteiligten und damit den aktuellen Fortgang des Projektes.

Interkulturelle Erfahrung ist stets Konfrontation mit den Grenzen der eigenen Möglichkeiten des Verstehens, mithin **existentielle Erfahrung**. Unter wissenschaftsmethodischen Gesichtspunkten ist darum die empirische Erhebung einzelner Variablen samt ihrer statistischen Cluster weniger interessant als die Dokumentation der Veränderungsprozesse im **Selbstkonzept der Betroffenen**.

Aus diesem Grund wurden im Begleitforschungskonzept des Projektes sowohl 'weiche' Verfahren (wie narrative Interviews) als auch 'harte' Forschungsverfahren (wie standardisierte Fragebögen zu unterschiedlichen Zeitpunkten) eingesetzt. Die vermutlich wichtigste Rolle spielte jedoch die fortlaufende selbstreflexive Dokumentation der eigenen Beobachtungen und Erfahrungen, die sich u.a. in den subjektiven Erfahrungsberichten der Betroffenen spiegeln.

Interkulturelle Begegnungen bedürfen unter wissenschaftlichen Gesichtspunkten einer eigenen prozeßorientierten methodischen Begleitung i.S. der Konzepte handlungsorientierter Feldforschung. Die dabei gewonnenen 'Daten' sind nicht eindeutig, statisch oder 'objektiv', sondern unterliegen der ständigen kommunikativen Bewertung aller Beteiligten im Prozeß der Zusammenarbeit.

Gegen **Ende der 80er** und zu **Beginn der 90er Jahre** wird das in der Analyse auf ökonomische Abhängigkeiten und im didaktischen Ansatz weithin auf Katastrophen fixierte alte entwicklungspädagogische Paradigma langsam abgelöst von einem neuen umfassenderen Leitkonzept: dem des **Interkulturellen Lernens**.

"Das Curriculum Interkulturellen Lernens vertraut darauf, dass die Menschheit in ihrer geschichtlichen und kulturellen Vielfalt einen ungeheuren Reichtum an menschlichem Sinn und Humanität entwickelt hat. Diesen Reichtum gilt es zu bergen und für die Überwindung der gegenwärtigen Krise nutzbar zu machen. Aber anders als der Reichtum der Natur läßt sich dieser menschliche Reichtum der Völker nicht rauben und ausbeuten, sondern er kann nur in der offenen Begegnung erschlossen und erfahren werden."²³ Dabei werden Erfahrungen und Konzepte aus der pädagogischen Arbeit mit Ausländern aufgegriffen, in der es zunächst um Assimilation und Integration ging, später jedoch auf dem Hintergrund einer zunehmend multikulturellen Gesellschaft neue Formen des friedlichen Zusammenlebens gesucht und erprobt wurden, in denen "die Entdeckung des Eigenen im Fremden und des Fremden im Eigenen" in den Mittelpunkt rückte. Der interkulturelle und der interreligiöse²⁴ Diskurs wird nun als **dialogisches**

²³ SCHMIDT (1989), zitiert nach: SCHEUNPFLUG/SEITZ, a.a.O., S. 231

²⁴ So trafen sich im August 1993 über 6000 Menschen, darunter 200 Delegierte der verschiedenen Weltreligionen,

Lernen verstanden, in dem auch die eigenen Maßstäbe, Wahrnehmungs- und Deutungsmuster in Frage gestellt werden. Damit muss kein allgemeiner Kulturrelativismus verbunden sein. Im Gegenteil führt dieser Wechsel der Perspektive zu einer intensiveren Auseinandersetzung mit den eigenen kulturellen Wurzeln der eigenen Identität, ohne diese jedoch von vornherein für überlegen oder höherwertig zu halten.

Ein solches dialogisches Verständnis interkulturellen Lernens prägte alle Phasen des Zimbabwe-Projektes. Methodisch kam es schon in dem Grundsatz zum Ausdruck, dass die deutschen wie die zimbabwischen Lehrer (und später Schüler) gebeten wurden, Formen der **Selbstvorstellung als Selbstidentifizierung** zu erproben und damit von Anfang an mit der Frage konfrontiert waren: Wer sind wir? Wie können wir uns den anderen vorstellen? Was wollen wir von uns zeigen? Was ist uns in unserem eigenen Leben und Selbstbild wichtig genug, um in den interkulturellen Dialog eingebracht zu werden?

Ein Vergleich des Ansatzes im Projekt mit der Konzeption traditioneller interkultureller Austauschprogramme kann dies verdeutlichen:

"traditionelle Position"	"Ansatz im Projekt"
umfassende, sprachliche, landeskundliche Vorbereitung auf das ANDERE LAND die FREMDE KULTUR (Ziel: Vorurteilsabbau)	Sensibilisierung für die eigene Geschichte, eigenkulturelle Wahrnehmungsmuster im Blick auf das EIGENE LAND die VERTRAUTE KULTUR (Ziel: Identitätsklärung)

In der Tat zeigen Erfahrungen aus der Pädagogik interkultureller Austausche, dass der 'traditionelle' Ansatz keineswegs garantiert, dass vorhandene Vorurteile abgebaut werden. Vielmehr läßt sich belegen, dass der in der interkulturellen Begegnung unvermeidlich auftretende **Kulturschock** oft eher projektiv gegen das Fremde als selbstreflexiv im Blick auf die Grenzen der eigenen Wahrnehmung verarbeitet wird. Dies ist um so wahrscheinlicher, je eher durch die pädagogische Vorbereitung des Austauschs die Illusion genährt wurde, man sei in der Lage, die

in Chicago zu einem 'Parlament der Weltreligionen', um eine gemeinsame 'Erklärung zum Weltethos' zu verabschieden. Vgl. Erklärung zum Weltethos, hg. Hans KÜNG und Karl-Josef KUSCHEL, München (Piper), 1993

fremde Sprache und Kultur zu verstehen und sich in der Fremde zurechtzufinden.

Wie die einzelnen Lehrer und Schüler im Zimbabwe-Projekt mit dieser Herausforderung umgingen, läßt sich interpretatorisch nicht über einen Leisten schlagen. Ganz offensichtlich gab es eine Reihe von Problemen, die mit **unterschiedlichen Kommunikations-** und insbesondere **pädagogischen Leitungsstilen** zusammenhingen. Immerhin zeigen u.a. die Fragebögen, die zu Beginn und gegen Ende der Schülerworkshops ausgefüllt wurden, dass die anfangs relativ pauschalen Selbst- und Fremdbilder im Prozess der Zusammenarbeit durch sehr differenzierte und genau begründete Stellungnahmen ersetzt wurden.

Im Kontext eines neuen Paradigmas der interkulturellen Begegnung, dem 'Interkulturellen Lernen', tritt die dialogische Entschlüsselung der dialektischen Verschränkung des 'Eigenen im Fremden' und des 'Fremden im Eigenen' in den Mittelpunkt der pädagogischen Aufmerksamkeit.

Die idealistischen Schwachstellen dieses Ansatzes sind jedoch unübersehbar:

- > Interkulturelles Lernen ist als *gleichberechtigte Begegnung* nur in einem Kontext möglich, in dem alle - zumindest prinzipiell - die gleichen Möglichkeiten und vor allem **Rechte** haben.
- > Der *Dialog zwischen dem Norden und dem Süden* unterliegt all zu leicht noch der Versuchung, sich für das exotische Fremde als das 'Natürliche' emphatisch zu begeistern und darüber die im Blick auf globale Zukunftsperspektiven notwendig zu entwickelnde **Streitkultur** zu vernachlässigen.
- > Insbesondere wenn *Interkulturelles Lernen* als *Globales Lernen* propagiert wird, steht es in der Gefahr, durch **universalistische Relativierung** im 'heimlichen Lehrplan' erneut **eurozentristische Maßstäbe** zu favorisieren. Tatsächlich kann die einseitig instrumentellem Denken und wissenschaftlich-technischem Fortschritt verpflichtete Lebensweise des Westens kein Modell für die ganze Welt sein.

Auf der Ebene der kids im Zimbabwe-Projekt liefen die alterstypischen Auseinandersetzungen, soweit beobachtbar, zumeist nicht entlang einer kulturspezifischen Achse.

Auf der Ebene der Erwachsenen war es sehr schwer, sowohl innerhalb der nationalen und kulturellen Gruppen wie zwischen diesen, Konflikte konstruktiv aufzulösen. Fast regelmäßig wurden dabei überholt geglaubte historische Interpretationen als Stereotype ins Spiel gebracht: vom faulen Neger bis zum arroganten Kolonialisten. (Dies galt in geringerem Umfang für die Zusammenarbeit zwischen den deutschen Teamern und den zimbabwischen Lehrern, die alle etwa der gleichen Altersgruppe angehörten.)

Die Schülerinnen und Schüler auf beiden Seiten, das zeigten auch die Fragebögen, definierten ihre Beziehungen nicht mehr entlang dieser historischen Erblasten, schon gar nicht aufgrund

der Hautfarbe.

Dies war erstaunlich, zumal die zimbabwischen Jugendlichen nie zuvor persönlichen Kontakt mit Menschen weißer Hautfarbe gehabt hatten.

Worum es in Zukunft vor allem gehen muß, ist die Konzipierung und Erprobung meta- oder **transkultureller Lernformen**, in denen **feldabhängiges und feldunabhängiges Denken** unterschieden und trainiert werden kann. Solche Konzepte, die sich z.B. an den logischen Typen des Lernens von Gregory BATESON (Verhaltenslernen, Kontextlernen, Strukturlernen) oder diesen verwandten gestaltpädagogischen Überlegungen (Figur - Hintergrund; Identifikation - Disidentifikation; exzentrische Position) orientieren könnten, liegen bislang nur in Ansätzen vor.

Bezogen auf BATESONschen Kategorien²⁵ läßt sich die entwicklungspädagogische Diskussion der letzten drei Jahrzehnte wie folgt zusammenfassen:

VERHALTENSLERNEN	KONTEXTLERNEN	STRUKTURLERNEN
<i>Dritte-Welt-Pädagogik</i>	<i>Entwicklungspädagogik</i>	<i>Interkulturelles Lernen</i>
internationale Verständigung durch staatliche Zusammenarbeit	Handlungsorientierung im eigenen Alltag	Integration verschiedener Ebenen: das Eigene im Fremden /das Fremde im Eigenen

In den modernen Gesellschaften müssen sich Menschen ständig, in Zukunft in globalem Maßstab, an sich ändernde ökonomische, soziale und ökologische Verhältnisse anpassen. Aber auch diese veränderten Verhältnisse sind das Resultat menschlicher Praxis. Die Interpretationen dieser Veränderungen wie der Praxis, die diese Veränderungen hervorbringt, unterscheiden sich grundlegend voneinander. Um sie bei sich selbst wie bei anderen zu erkennen, bedarf es der Entwicklung breiter kognitiver und emotionaler Fähigkeiten zur Einfühlung im perspektivischen Rollenwechsel.

Um sich in solches Denken und Handeln einzuüben, bedarf es allerdings nicht unbedingt weiter Reisen in ferne Länder. Die Auseinandersetzung mit fundamentalistischen Positionen und ihre Überwindung ist auch eine Überlebensfrage unserer eigenen multikulturell zusammengesetzten Gesellschaft. Neben der stärkeren Beachtung und Respektierung kulturell unterschiedlicher Lebensformen wird es vor allem darauf ankommen, die individuellen lebensgeschichtlichen Brüche von Menschen zu verstehen, die in und zwischen verschiedenen Kulturen aufgewachsen sind; und dies ist inzwischen oder demnächst, zumindest für die nachwachsende Generati-

²⁵ Gregory BATESON, Die logischen Kategorien von Lernen und Kommunikation, in: ders., Ökologie des Geistes, Frankfurt 1981, S. 362-399

on, auch in Deutschland die Mehrheit. Menschen, deren Um- und Lebenswelt sich immer schneller verändert, die in immer rascherem Tempo neuen Herausforderungen ausgesetzt sind, ohne diese verstehen und in ihr Selbstbild integrieren zu können, werden sich solchem Lernen verweigern und dazu neigen, sich in fundamentalistische Denkweisen und Gruppen zurückzuziehen. Fundamentalismus in jeder Form ist die größte Gefahr für das Überleben einer humanen Zivilisation.

Hier liegt die große Bildungsherausforderung am Ende dieses Jahrhunderts. Ob ihr mit schulischen Mitteln allein wirkungsvoll zu begegnen ist, darf in Frage gestellt werden.

"Wir werden Bildung als einen Rohstoff (sic!) begreifen müssen, der für die Erhaltung der Welt unverzichtbar ist. Was wäre es für ein Ziel, wenn in jungen Menschen die Bereitschaft und die Fähigkeit gestärkt würde, für die eine Welt verantwortlich zu handeln." (Deutscher Bundestag 1990)²⁶

²⁶ zitiert nach: SCHEUNPFLUG/SEITZ, a.a.O., S. 239

Zusammenfassende Thesen:

- These 1: Als kulturell-politische Vision ist die EINE WELT im Wesentlichen auch heute noch ein Projekt der Ersten Welt. (Dies schließt die Verfolgung spezifischer ökonomischer Interessen mit ein.) Aus der Sicht der (ehemals) Dritten Welt steht eine ganz andere Vision im Vordergrund: die des gleichberechtigten Zugangs zur industrialisierten Lebensweise des Nordens, was inzwischen aus globalökologischen Gründen nicht mehr im Interesse der Ersten Welt liegt.
- These 2: Nach wie vor scheinen *größere Projekte internationaler Zusammenarbeit* darauf angewiesen zu sein, organisatorisch in übergreifende institutionelle Zusammenhänge mit politischen Integrationsinteressen eingebunden zu sein. Nicht-Regierungsorganisationen (NGOs) scheinen dafür in der Regel zu klein zu sein, es sei denn, sie sind auf beiden Seiten hinreichend repräsentiert.
- These 3: Die EINE WELT hat sich auf der Ebene elektronischer Massenmedien als virtuelle Weltgesellschaft längst durchgesetzt. Welche 'Welt-Bilder' dabei allerdings vermittelt werden, liegt am wenigsten in der Hand der Menschen, über deren Leben gesendet wird. Den Betroffenen selbstbestimmten Zugang zu diesem Markt zu verschaffen, ist eine entscheidende Voraussetzung für eine andere, gerechtere Berichterstattung und damit für globales Lernen.
- These 4: Ein entscheidender Faktor bei interkulturellen Begegnungen scheint der Einfluss des jeweiligen kulturellen und sozialen *Kontextes* zu sein. Dies gilt auch im Blick darauf, dass jede Gruppe sich im eigenen und im fremden kulturellen Kontext verschieden verhält. Gastgeber oder Gast zu sein aktiviert unterschiedliche kulturelle Selbst- und Fremderwartungen, was ebenso intensiv wie behutsam bewusst gemacht werden muss. Dies ist ein weithin unerforschtes Thema interkultureller Begegnungen. Damit ist auch die Vorstellung hinfällig, internationale oder interkulturelle Begegnungen ließen sich in gleichbleibend fortschreitender Logik schrittweise vom Nahen zum Fernen erweitern. Vielmehr bedarf jede Kontexterweiterung einer neuen Form und interkulturellen Didaktik der Begegnung.
- These 5: Internationale Kooperationen sind auf *gleichberechtigter Basis* nur dann erfolgversprechend, wenn vorab geklärt werden kann, dass auf beiden Seiten sowohl gemeinsam geteilte Zielvorstellungen verfolgt, wie technische und personelle Kapazitäten dafür freigestellt werden und die entsprechenden Personen von Anfang an in die Entwicklung der Gesamtkonzeption eingebunden sind. Andernfalls ver-

schiebt sich das sowieso bestehende ökonomische Ungleichgewicht in der Zusammenarbeit erneut zuungunsten des Entwicklungslandes. In der Praxis derzeitiger Entwicklungskooperation wird sich dieser Grundsatz allerdings nur mit Abstrichen durchhalten lassen.

These 6: Interkulturelle Projekte sind stets, wenn auch zumeist unausgesprochen, vom 'heimlichen Lehrplan' der Projektstruktur *derjenigen* Seite bestimmt, die das Projekt initiiert hat und aktiv vorantreibt - in der Regel vieler Projekte also von deutscher Seite. Solange dieser 'heimliche Lehrplan' nicht explizit thematisiert wird, wird er unbeabsichtigte Nebenfolgen produzieren, die im Sinne des Projektes teils erwünscht, teils unerwünscht sein werden. Methodisch gibt es prinzipiell zwei sich ergänzende sozialwissenschaftliche Möglichkeiten, damit konstruktiv umzugehen:

- entweder kontinuierlich den unterschiedlichen kulturellen *Kontext zu thematisieren* und dabei auch Konflikte und Missverständnisse in Kauf zu nehmen; diese Vorgehensweise wird jedoch nur 'erfolgreich' sein, wenn beide Seiten bereit und fähig sind, die eigenen (zunächst unbewussten) kulturellen Normen im Spiegel der wechselseitigen Irritationen zu erkennen, um sich dann auf einer anderen logischen Ebene in exzentrischer Weise, d.h. von außen betrachtend, dazu zu verhalten;
- oder sich im psychoanalytischen Sinne die eigenen *Gegenübertragungen*, d.h. die eigenen gefühlsmäßigen Beziehungsreaktionen im Kontakt, *bewusst zu machen*, um sich auf diesem Hintergrund in die korrespondierenden (unbewussten) Übertragungsreaktionen der anderen Seite 'einzufühlen'. Daraus ergeben sich näher auszuarbeitende Konsequenzen für die Vorbildung und Ausbildung von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern in Projekten interkultureller Zusammenarbeit.

These 7: Entwicklungspolitische/entwicklungspädagogische Projekte sind nach wie vor in ihrer legitimatorischen Akzeptanz (und damit ihrer finanziellen Absicherung) in hohem Maße abhängig von wechselnden institutionellen und politischen Kontexten. Die Mobilisierung politischer und öffentlicher Unterstützung muß schon in der Beantragung des Projektes als zentrale Aufgabe definiert und mit den entsprechenden Ressourcen ausgestattet werden.

These 8: Internationale GeRECHTigkeit lässt sich durch Begegnungen zwischen der Ersten und der Dritten Welt unter den derzeitigen Weltwirtschaftsbeziehungen nicht herstellen. Zwar können Klischees, die aus der Darstellung Afrikas und Deutsch-

lands in den Medien erwachsen, abgebaut werden - nicht alle Deutschen wohnen und leben wie der Dallas-Clan und nicht alle Afrikaner sitzen in Felle gehüllt von morgens bis abends hinter der Trommel -; die real ungleichen Lebensverhältnisse werden bei *wechselseitigen Austausch* jedoch umso deutlicher erfahrbar.

- These 9: Die globalen Überlebensfragen der Menschheit stellen - zumindest für Jugendliche - keine generativen Themen dar. Ihre alltäglichen Konfliktsituationen sind jedoch in der Ersten und Dritten Welt strukturell vergleichbar und in der interkulturellen Zusammenarbeit bearbeitbar. Jugendliche *haben* nicht die gleichen übergreifenden Zukunftsprobleme, ihre altersspezifischen Entwicklungskrisen *sind* diese Probleme. In der Auseinandersetzung damit identifizieren sie sich selbst und gegenseitig als '*girls and boys wherever they are...*'. Voneinander zu lernen, kann nicht heißen, die eigenen oder die fremden Lebensweisen oder Umgangsformen als 'besser' oder 'schlechter' zu klassifizieren, sondern sich auf dem Hintergrund strukturell ähnlicher Erfahrungen zu begegnen. Im Mittelpunkt der Begegnung stehen also nicht 'übergreifende' (aus eurozentrischer Sicht formulierte) *Themen*, sondern 'untergreifende' *menschliche Erfahrungen*.
- These 10: Ebenso wie bei Entwicklungshilfeprojekten sollten auch in entwicklungspädagogischen Projekten die Ziele und Mittel der Zusammenarbeit nicht nur einvernehmlich abgestimmt werden, sondern auch im klar definierten Interesse beider Seiten liegen, um von vornherein materielle oder ideologische Bevormundungen zu vermeiden.
- These 11: Solange es keine direkten gemeinsamen Handlungsräume für Menschen der Ersten und der Dritten Welt gibt, müssen solche didaktisch in Projekten der Begegnung arrangiert werden. Als Handlungsräume können sie sich nicht direkt auf die unterschiedlichen Lebenswelten beziehen, sondern nur auf den gemeinsamen Kontext der Begegnung, in dem die jeweils eigenen Erfahrungen neu interpunktiert werden. Auf dem Hintergrund der Erfahrungen in unterschiedlichen Lebenswelten werden gemeinsame und unterschiedliche Erfahrungsstrukturen erkennbar und dokumentierbar.
- These 12: Interkulturelle Begegnungen bedürfen unter wissenschaftlichen Gesichtspunkten einer eigenen prozessorientierten methodischen Begleitung i.S. der Konzepte handlungsorientierter Feldforschung. Die dabei gewonnenen 'Daten' sind nicht eindeutig, statisch oder 'objektiv', sondern unterliegen der ständigen kommunikativen Bewertung aller Beteiligten im Prozeß der Zusammenarbeit.

- These 13: Im Kontext eines neuen Paradigmas der interkulturellen Begegnung, dem 'Interkulturellen Lernen', tritt die dialogische Entschlüsselung der dialektischen Verschränkung des 'Eigenen im Fremden und des Fremden im Eigenen' in den Mittelpunkt der pädagogischen Aufmerksamkeit.
- These 14: Menschen müssen sich ständig, in Zukunft in globalem Maßstab, an sich ändernde ökonomische, soziale und ökologische Verhältnisse anpassen. Aber auch die veränderten Verhältnisse sind das Resultat menschlicher Praxis. Die Interpretationen dieser Veränderungen wie der Praxis, die diese Veränderungen hervorbringt, unterscheiden sich grundlegend voneinander. Um sie bei sich selbst wie bei anderen zu erkennen, bedarf es kognitiver und emotionaler Fähigkeiten zum perspektivischen Rollenwechsel.