

**Overwien, Bernd: Wolfgang Karcher und die Bildungsforschung mit der „Dritten Welt“ – eine Einleitung (In: Overwien, Bernd: Lernen und Handeln im globalen Kontext. Frankfurt/Main 2000, S. 17-30)**

Dieses Buch war zunächst als Festschrift konzipiert. Wie in solchen Fällen üblich, sollte zum 60. Geburtstag von Wolfgang Karcher Bilanz gezogen werden, sollten auch Perspektiven deutlich werden, Konturen eines weiteren Weges. Dieser endete abrupt am 4. Oktober 1999. Wolfgang Karcher wurde durch eine dieser Krankheiten, die immer wieder die Begrenztheit unseres Tuns zeigen, aus dem Kreis seiner Familie, Freunde und Kollegen gerissen. Daß er viele in Freundschaft, Kollegialität und fachlicher Diskussion verbundene Kollegen und ehemalige Studierende hatte, zeigt dieses Buch schon von der Beteiligung her deutlich. Dabei gab es noch eine Reihe von Menschen, deren Wunsch auf Beteiligung leider eine Absage erteilt werden mußte. Irgendwann stößt auch eine Schrift zur Erinnerung an Grenzen.

Wolfgang Karchers wissenschaftliches Wirken war seit vielen Jahren eng mit internationalen und interkulturellen Fragen verbunden. Dabei lag sein diesbezüglich erstes Forschungsfeld in den USA, nicht in der „Dritten Welt“. Erst später widmete er sich als gelernter Jurist Fragen der Organisation von Bildungseinrichtungen, zunächst besonders Universitäten, verbunden mit hochschuldidaktischen Fragen. Zu Beginn arbeitete er zu Einrichtungen in Thailand und Indonesien. Dieses Land ließ ihn dann nicht mehr los. In enger Kooperation mit indonesischen WissenschaftlerInnen forschte er schließlich dort über traditionelle islamische Bildungseinrichtungen. Hier entstand wohl auch ein guter Teil seiner Motivation, sich über Jahre mit Fragen einer beschäftigungsorientierten beruflichen Bildung für den informellen Sektor, dem Wirtschaftsbereich der Armen, zu befassen. Der Anstoß dazu kam gleichzeitig aus der Praxis deutscher Entwicklungszusammenarbeit. In der Folge trug er das Thema, die Forschungsfragen in die „Kommission Bildungsforschung mit der Dritten Welt“ der „Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft“, die – seit Anfang der achtziger Jahre – lange Zeit ein wichtiger Teil seiner „wissenschaftlichen Heimat“ wurde.

Die Debatte um eine „Pädagogik: Dritte Welt“ (Bezeichnung eines Lehrstuhls in Frankfurt/Main) entstand im Westen Deutschland im wesentlichen in zwei Kontexten: der Entwicklungszusammenarbeit, zuerst noch Entwicklungshilfe genannt, und der Solidaritätsarbeit mit Organisationen, Parteien, Bewegungen in Ländern des Südens. Solidarität mit Chile beispielsweise führte auch zur direkten Begegnung mit Flüchtlingen und zur Auseinandersetzung mit den Ursachen und Folgen der Flucht. Dies hatte auch Auswirkungen auf das Themenspektrum der Bildungsforschung mit der „Dritten Welt“. Auch Fragen, die internationale Studierende in die Debatte einbrachten, wurden diskutiert.

Es handelt sich hier also um einen immer auch sehr stark mit politischen Fragen verknüpften Bereich, der sich ohne diesen Hintergrund nicht verstehen läßt. Gleichzeitig lag hier auch ein heute wohl überwundenes Konfliktfeld mit der Vergleichenden Erziehungswissenschaft<sup>1</sup>.

Zu Beginn der 80er Jahre wurde verstärkt gefordert, entwicklungspolitische Aktivitäten durch erziehungswissenschaftliche Grundlagenforschung zu begleiten und zu fundamentieren. Im 16. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik weist Goldschmidt 1981 auf ein Dilemma hin. Die deutsche Entwicklungspolitik - seit 1961 durch die Gründung des BMZ institutionell gestärkt - hatte von vornherein einen Schwerpunkt im Bildungsbereich. Für die Projekte jedoch gab es häufig kein perspektivisches Denken, „...geschweige denn exaktes Wissen über die zu berücksichtigenden sozialen Begleiterscheinungen und die zu erwartenden Folgen und Nebenwirkungen“ (Goldschmidt 1981/17). Damals wurde festgestellt, daß bei den Trägern der Bildungsförderung keine Einsicht in den Nutzen einer eher grundlagenorientierten Forschung bestehe.

Wenn man sich die heutige Bedeutung entsprechender Forschung ansieht, kann man immer noch feststellen, daß die Struktur der Träger und auch der Aufbau des Instrumentariums zur Forschungsförderung, offensichtlich der Unterstützung einer solchen Forschung eher entgegensteht. Nach wie vor ist es bei DFG und Volkswagenstiftung nicht einfach, Forschungsprojekte zu Nord-Süd-Bildungsfragen finanziert zu bekommen, da die Relevanz des Themenbereiches nicht immer gesehen wird bzw. Fragestellungen und Inhalte nicht in die vorgegebenen Raster passen. So hat denn in den letzten 20 Jahren seit der Gründung der „Kommission Bildungsforschung mit der 3. Welt“ und dem 16. Beiheft, die primär erziehungswissenschaftliche Forschung zwar erheblich zugenommen, im deutschsprachigen Bereich ist dies jedoch insgesamt weniger das Ergebnis gezielter Förderung, als vielmehr der massiven Einzelinitiative vieler WissenschaftlerInnen und Nachwuchskräfte zu verdanken, die sich jeweils selbst entsprechende Stipendien etc. besorgt und so tendentiell mit viel Motivation und wenig Geld gearbeitet haben.

Ein mit Wolfgang Karcher verbundenes Themenfeld ist die Forschung zur Berufsbildung für den informellen Sektor. Ein konkretes Forschungsinteresse aus dem Praxisbereich wurde an WissenschaftlerInnen herangetragen. Die Idee einer längerfristig angelegten Forschungstätigkeit entstand im Dialog zwischen Wolfgang Karcher und Bernd Schleich, der damals für eine consulting arbeitete. Schon Goldschmidt hatte ja festgestellt, daß vielfach eine Begleitung

---

<sup>1</sup> Weitere überwundene Differenzen faßt Adick (2000) zusammen

der Projekte nicht über den relativ engen Evaluierungszusammenhang hinausgeht. Aus der Erkenntnis über dieses Defizit entwickelten sich nun Fragen, die in einen über die „Hochschultage berufliche Bildung“ bestehenden Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis hineingetragen wurden. Nach der Überwindung diverser Widerstände auf beiden Seiten kam es dann im Laufe mehrerer Jahre zu einer ganzen Reihe von Tagungen namentlich in der Evangelischen Akademie Bad Boll, in deren Rahmen sich ein sehr fruchtbarer Dialog zwischen Wissenschaft und entwicklungspolitischer Praxis im Bildungsbereich entwickelte. Diese Tagungen und die sie begleitenden Debatten und Publikationen führten schließlich zum Engagement einer Reihe von NachwuchswissenschaftlerInnen im Rahmen einer Zusammenarbeit der Technischen Universität Berlin und der Universität Bremen. Wolfgang Karcher war das Zentrum dieser Kooperation.

Ein Antrag auf Forschungsgelder scheiterte, da vermutlich zu wenig Relevanz unterstellt wurde. So entstanden dann - zum größeren Teil durch Stipendien verschiedener Geldgeber unterstützt, zum kleineren Teil auf der Grundlage universitärer Stellen<sup>2</sup> - insgesamt neun Forschungsarbeiten in Ländern dreier Kontinente. Die Forschungsergebnisse wurden immer wieder an die Praxis zurückgegeben und auch zum überwiegenden Teil in den jeweiligen Ländern in entsprechenden Sprachen zugänglich gemacht. Man kann heute mit Fug und Recht sagen, daß diese Arbeit die entwicklungspolitische Praxis im Bereich der beruflichen Bildung für den informellen Sektor, den Armutsbereich, wesentlich verändert hat. Grundlagen dafür wurden schon in der wissenschaftlich begleiteten Debatte<sup>3</sup> um ein neues Sektorkonzept für die berufliche Bildung Ende der 80er Jahre geschaffen, das dann schließlich 1992 verabschiedet wurde. Das schon erwähnte Engagement einzelner und die Begleitung durch die Kommission Bildungsforschung mit der 3. Welt führte dann auch dazu, daß die Forschungsergebnisse über die einzelnen Länder hinaus auch in internationale Diskussionszusammenhänge eingebracht werden konnten. Ein Workshop der UNESCO-Konferenz CONFINTEA V in Hamburg 1997 war wesentlich dadurch bestimmt. In Abschlußdokumenten finden sich Konsequenzen aus diesen Debatten. Zusammen mit Gottfried Mergner begleitete Wolfgang Karcher – im besten Freireschen Sinne - die Arbeitsgruppe von NachwuchswissenschaftlerInnen, die den Workshop vorbereitete. Es mag andere Beispiele im Bereich Grundbildung oder auch der Hochschulbildung geben, insgesamt denke ich, sind diese Ergebnisse weniger das Resultat der Aktivitäten forschungsfördernder Organisationen, als vielmehr der Kleinarbeit von engagierten Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern. Immerhin hatte sich seit der Gründung der „Kommission Bildungsforschung

---

<sup>2</sup> Eine dieser Stellen entstand, weil Wolfgang Karcher die eine Hälfte seiner Professorenstelle für mich zur Verfügung stellte.

<sup>3</sup> Wolfgang Karcher sprach u.a. als Experte auf Einladung des Ausschusses für wirtschaftliche Zusammenarbeit des Bundestages.

mit der 3. Welt“ eine Reihe von ProfessorInnen diesem Themenbereich verschrieben, obwohl ihre Stellenbeschreibungen dies nicht von vornherein voraussehen ließen.

Dieser Band ist einerseits ganz wesentlich dem persönlichen Werk Wolfgang Karchers gewidmet. Andererseits zeigt er aber auch die Entwicklung einer Diskussionskultur, in die Wolfgang Karcher integriert war, mit einem viel breiteren Spektrum, als dies im 16. Beiheft der Fall war. Davon sollte man sich aber nicht täuschen lassen. Wolfgang Karchers und Gottfried Mergners Tod haben nicht nur ein menschliches Vakuum hinterlassen, sondern auch ein professionelles. Beide Stellen werden voraussichtlich nicht neu besetzt. Auch die einzige Stelle für „Pädagogik Dritte Welt“ an der Universität Frankfurt am Main ist bis heute vakant. So ist zunächst also eher mit einem Abbröckeln der personellen Kapazitäten zu rechnen. Hoffnung macht vielleicht, daß die Nachwuchsförderung der „Kommission Bildungsforschung mit der 3. Welt“ zu vorzeigbaren Ergebnissen führte. Dennoch wird es eine Weile dauern, bis die entsprechenden Personen die langen und unwägbaren Karrierewege der deutschen Universitäten beschritten haben. Auch dann ist nicht sichergestellt, daß ihnen eine Arbeit im Themenbereich möglich sein wird. Der grundsätzliche Mangel ist darin zu sehen, daß nach wie vor eine den Nord-Süd-Bereich thematisierende Erziehungswissenschaft nicht ausreichend institutionell verankert ist und daß auch die vergleichende Erziehungswissenschaft nach dem Ende des Ost-West-Konfliktes voraussichtlich weiter an Bedeutung verlieren wird. Wenn sich also seit den Zeiten des 16. Beiheftes viele Voraussetzungen und das internationale Kräfteverhältnis gründlich verändert haben, so sind doch, neben machen Fragestellungen, viele Probleme aktuell geblieben.

Insgesamt sehr positiv ist zu bewerten, daß Forschung und Lehre zur interkulturellen Bildung bzw. Erziehung, die insgesamt institutionell wesentlich besser abgesichert ist, sich vielfach auch Fragen des Nord-Süd-Verhältnisses geöffnet hat. Andererseits haben sich viele WissenschaftlerInnen, aber auch PraktikerInnen immer wieder den verbindenden Fragen zwischen Nord und Süd gewidmet. So regt dieser Bereich, der sich ja auch in diesem Band widerspiegelt, eher zu Optimismus an, wenn auch die Aktualität mancher Fragestellungen – so zum Rassismus - bedrückend stimmt. Ein Problemlösungsdruck in unserem Lande selbst bzw. im Norden insgesamt, ist sicher der Grund für die größere Bedeutung der Interkulturellen Pädagogik. Es ist allerdings für die Zukunft zu fragen, ob nicht im „Globalen Lernen“ schon wichtige Verbindungslinien zwischen den Bereichen angedacht sind und ob nicht stärker integrierend gearbeitet werden kann.

Die Nord-Süd-Beziehungen müssen keine Einbahnstraße sein. Es gibt durchaus Beispiele für später auch im Norden relevante Themen, die zunächst im Süden der Erde debattiert wurden. So das informelle Lernen, das erstmals im Faure-Bericht 1972 einer größeren Öffentlichkeit bekannt wurde. Schon diese Kommission hatte darauf hingewiesen, daß die veränderten technologischen Bedingungen auch zu einer Veränderung des Lernens und zu einer Bedeutungszunahme des informellen Lernens führen werden. Heute ist die Frage danach im Rahmen der Diskussion um lebenslanges Lernen auch in Europa angekommen. Dieses Beispiel läßt sich möglicherweise nicht verallgemeinern, zeigt aber doch, wie unangebracht eine die Unterentwicklung betonende Arroganz des Nordens bezogen auf Fragen der ärmeren Länder des Südens ist.

Der Beitrag von Asit Datta weist auf ein Themenfeld hin, das in der Vergangenheit vor allem Volker Lenhart und Hermann Röhrs, aber auch alle jene bearbeitet haben, die sich mit der Pädagogik Paulo Freires auseinandergesetzt haben. Reformpädagogik, hier in einem weiteren Verständnis des Begriffes zu sehen, gab und gibt es nicht nur im Norden der Erde. Viele wichtige Anregungen kommen aus Asien, Afrika und Lateinamerika, werden aber in den Industrieländern bisher relativ wenig zur Kenntnis genommen. Tagore beispielsweise, dessen Romane und philosophisches Werk zu Beginn des Jahrhunderts in Deutschland geradezu massenhaft aufgenommen wurden, könnte wegweisend dafür sein, sich intensiver mit reformpädagogischen Konzepten aus dem Süden zu befassen und vor allem auch den Dialog zwischen Nord und Süd einerseits anzuregen und, soweit er bereits stattgefunden hat, zu untersuchen, in welcher Weise er produktiv wurde (Ein beispielhaftes Defizit zwischen Nord und Süd: Nicht einmal zu Maria Montessoris langem Aufenthalt und ihrem pädagogischen Werk in Indien gibt es heute wesentliche Forschungsarbeiten.) Die Rezeption Paulo Freires in Europa und Nordamerika ist erheblich besser und auch wissenschaftlich vergleichsweise stabil begleitet. Wolfgang Karcher hat in seinen Lehrveranstaltungen immer wieder Wert darauf gelegt, daß entsprechende Anregungen aufgenommen werden.

An diesem Thema zeigt sich überdies deutlich, warum es nach wie vor eine „Pädagogik Dritte Welt“ oder wie auch immer man eine erziehungswissenschaftliche Instanz, die den Nord-Süd-Konflikt thematisiert, in Worte fassen mag, geben muß. Kaum einem deutschen, die Reformpädagogik bearbeitenden Wissenschaftler werden Ansätze aus dem Süden in den Sinn kommen. So war es nach dem Tod Wolfgang Karchers nicht ganz einfach, für die Betreuung einer Magisterarbeit, die Demokratieaspekte bei Freinet und Freire vergleicht, einen Zweitgutachter zu finden. Der Spezialist für Reformpädagogik lehnte aufgrund mangelnder Freire-Kenntnisse

ab. Eine vergleichende Erziehungswissenschaftlerin willigte allerdings vor ihrem professionellen Verständnis schließlich mit großen Interesse ein.

Immerhin ist es ein ganz wesentlicher Fortschritt, daß in einem Werk, wie dem „Handbuch Kritische Pädagogik“ die „Pädagogik: Dritte Welt“ einen ebenso selbstverständlichen Platz hat wie die Reformpädagogik oder die Interkulturelle Pädagogik. Auch ein Vorwort von Paulo Freire „Erziehung und Hoffnung“ wäre für einen solchen Band im deutschen Kontext vor Jahren noch sehr exotisch erschienen. Nun stellt sich heutzutage die Frage, welchen Platz eine Bildungsforschung mit der Dritten Welt, eine Pädagogik: Dritte Welt oder wie auch immer man die erziehungswissenschaftlich/pädagogische Arbeit im Nord-Süd-Verhältnis auch bezeichnen mag, haben kann. In der vergleichenden Erziehungswissenschaft sollte so ein Platz selbstverständlich sein. Wünschenswert wäre es jedoch, daß auch in der Reformpädagogik im weiteren Verständnis des Begriffs, der Sozialpädagogik oder beispielsweise der Medienpädagogik der Blick auf die Länder gerichtet sein sollte, die man bisher mit dem Begriff „Dritte Welt“ gekennzeichnet hat. Noch am selbstverständlichsten ist eine solche Integration internationaler Themen und Ansätze in der Erwachsenenbildung. Die noch geringe Rezeption von Bildungsalternativen aus dem Süden innerhalb der Reformpädagogik zeigt jedoch beispielhaft und schlaglichtartig, daß es auch in Zukunft einer sich für die Vermittlung dieser Themen zuständigen Instanz bedarf. Es ist zu hoffen, daß die neue „Sektion International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft“ in der „Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft“, in die die „Kommission Bildungsforschung mit der Dritten Welt“ nun integriert ist, dieser Aufgabe den notwendigen Stellenwert einräumt.

Wolfgang Karcher hat sich schon früh und immer wieder auch mit hochschuldidaktischen Fragen befaßt. Schon früh thematisierte er in diesem Zusammenhang in der Hochschulpolitik eher marginal thematisierte Fragen, wie die nach der Perspektive und Rolle ausländischer Studierender. Die plakativ geführte Greencard-Debatte könnte, wenn man denn politisch wollte, mit Hilfe von Forschungsergebnissen versachlicht werden, wie sie zum Teil im Rahmen dieses Bandes vorgestellt werden.

Bildungsforschung mit der Dritten Welt<sup>4</sup> ging und geht in den 20 Jahren der Existenz der Kommission von der Überwindung der weltweiten Ungleichheit aus. Ganz überwiegend war der Ausgangspunkt des Diskurses dabei eine Kritik der Vorherrschaft des Nordens und der nachwirkenden Kolonialstrukturen. Für den überwiegenden Teil der Beteiligten ist die „... Perspektive der Menschen und Gesellschaften der sogenannten Dritten Welt

---

<sup>4</sup> In verschiedenen Veröffentlichungen im Umkreis der Frankfurter „Pädagogik: Dritte Welt“ ist fälschlicherweise von „Bildungsforschung in der Dritten Welt“ die Rede, was einen erheblichen Unterschied macht.

als Ausgangspunkt ....“ (Dias, 1998/318) wichtig und dabei der trotz aller strukturellen Barrieren möglichst gleichberechtigte und direkte Dialog. Von Vorteil für die nie widerspruchsfreie und meist sehr streitbare Arbeit in der Kommission Bildungsforschung war immer die recht große Spannbreite der vorhandenen Positionen. Dies spiegelt sich auch in diesem Band wider.

### **Danksagung:**

Das Zustandekommen dieser Publikation hing in erster Linie von der Bereitschaft der Autorinnen und Autoren zur Mitarbeit ab. Dafür vielen Dank. Für die finanzielle Unterstützung des Projektes möchte ich der Familie Karcher, der Friedrich-Naumann-Stiftung, dem Martinswerk e.V. und dem Iko-Verlag meinen ganz besonderen Dank aussprechen. Auch die Gestaltung der Texte und manche inhaltlichen Fragen lassen sich nur selten allein lösen. Petra Seibert möchte ich für die Umgestaltung mancher Vorlagen, Angela Brun für das Layout und Manfred Liebel für kritische Anmerkungen meinen herzlichen Dank sagen.

### **Zu den Beiträgen**

**Asit Datta** beleuchtet mit seinem Beispiel einen Themenbereich, der in Deutschland bisher viel zu wenig beachtet wird. Reformpädagogik aus dem Süden ist keineswegs fester Bestandteil der erziehungswissenschaftlichen Ausbildung. Besonders befremdlich mutet es an, daß ein Pädagoge wie Tagore, dessen dichterisches Werk im Deutschland der 20er Jahre sehr weit verbreitet war, heute kaum wahrgenommen wird. Asit Datta schließt in der Darstellung von Person und Konzept hier eine wichtige Lücke.

**Gottfried Mergner** widmet sich in seinem Artikel dem Subjektgedanken im Konzept Paulo Freires. Er geht zunächst vom bürgerlichen Blick auf das Subjekt aus und entwickelt dann die Unterschiede und die Praxis der Pädagogik Paulo Freieres. Auch einige unklare Punkte in dessen Konzept werden kritisch angesprochen. Seine Diskussion der Anschlußfähigkeit an Ernest Jouhy knüpft gleichzeitig auch Fäden in die Anfangszeit der Kommission Bildungsforschung mit der Dritten Welt. Dieser Verwobenheit sollten wir uns bewußt sein. Gottfried Mergner verstarb wenige Monate vor Wolfgang Karcher auf vergleichbar tragische Weise. Der Artikel wurde aufgenommen, weil er an Inhalten die Verbundenheit der Ansätze beider zeigt.

**Volker Lenhart** geht auf äußerst komplizierte neue Herausforderungen der Friedens- und Menschenrechtspädagogik ein. Sein Artikel zeigt, auf welche Schwierigkeiten eine Curriculumreform stößt, die in Bosnien-Herzogowina, also einem Land mit drei verschiedenen Einflußzonen durchgeführt wird, und deren Intentionen zunächst auf internationalen Druck zurückgehen. Ziel der Curriculumreform ist es, mit diesem Mittel zur Entstehung von Grundlagen für ein friedliches Zusammenleben beizutragen.

**Serge Glitho** wählt ein durchaus nicht übliches Vorgehen, um dem Zwiespalt zwischen europäisch geprägter Bildung und afrikanischer Realität auf die Spur zu kommen. Beispielfhaft analysiert er zwei Romane des senegalesischen Autors Cheikh, Hamidou Kanés. Die beiden vorgestellten Romane stehen jeweils für eine unterschiedliche Phase der Geschichte. Zur Kolonialzeit steht ein Identitätsverlust im Vordergrund und ein Scheitern des Bildungsweges. Optimistischer ist der zweite Roman, in dessen Verlauf der Protagonist Koranschule, Kolonialschule und europäische Hochschule in seiner Person zu einer produktiven Verbindung führt.

**Enver Motala** untersucht neuere Entwicklungen der Bildungsreform in Südafrika. Besonderes Augenmerk legt er dabei auf die Frage, wie das Verhältnis von Bildung und ihrem wirtschaftlichen Nutzen gesehen wird. Er sieht diese Entwicklung kritisch in ihren internationalen Bedingtheiten und stellt am Ende kurze Überlegungen darüber an, wie man zu einer Loslösung von wirtschaftlichen Interessen kommen kann.

**Wondimu Habtamo** stellt die Ergebnisse einer Studie zu Schulabbrechern in Äthiopien vor. Zuvor geht er zur Klärung der Voraussetzung dieser Studie auf die umfangreiche internationale Literatur zum Schulabbruch ein.

**Michael Fremerey** wendet das Konzept der lernenden Organisationen auf dörfliche Zusammenhänge in Indien an. Es geht um „Youth-Clubs“, die eine wichtige Rolle für die Bewohner einer Inselgruppe im Ganges-Delta spielen. Im Selbstverständnis dieser Gruppen spielt Self-reliance eine wichtige Rolle und auch die „Bewußtwerdung“ eines Paulo Freire ist anschlussfähig. Innerhalb der Gruppen finden organisationale Lernprozesse statt, die in großem Maße zu gesellschaftlicher Partizipation führen und Diskriminierungen und Marginalisation abbauen helfen. Besonders wichtig ist dem Autor im Rahmen seiner Untersuchung die Veränderung der Bedingungen für Frauen. Neben den Gruppenlernprozessen, die informell stattfinden, untersucht der Autor auch gezielte Bildungs- und Berufsbildungsmaßnahmen im Kontext.

**Ivan Al. Hadar** zeigt im Rahmen einer Fallstudie ein muslimisch geprägtes Bildungsprojekt auf den Philippinen. Er knüpft mit diesem konkreten Bericht an seine gemeinsame Forschung mit Wolfgang Karcher zu den Pesantren in Indonesien an.

**Manfred Liebel** diskutiert den Begriff der „Straßenkinder“, der sich auch als Bezeichnung für deutsche Phänomene zunehmender Beliebtheit erfreut. Der Autor dekonstruiert diesen Begriff anhand seiner Geschichte und folgt seinen lateinamerikanischen Wurzeln. Schon dort gibt es eine kritische Debatte um den Begriff. Überlegungen zur Straße als sozialem Raum vervollständigen seine kritische Sichtweise auf den Begriff der „Straßenkinder“.

**Günter Faltn, Jürgen Zimmer** kritisieren ihre eigene Zunft, die Pädagogik. Zu wenig wird bis heute in Ernstsituationen, zu viel in künstlichen schulischen Settings gelernt. Die überall sichtbare und jeden betreffende Realität des

Marktes wird dabei weitgehend ignoriert. Die Autoren kritisieren auch das vielfach Lernen in der Praxis behindernde, westliche Kindheitskonzept und zeigen praktische Alternativbeispiele.

**Albert Recknagel** geht es um den interkulturellen Dialog innerhalb dessen, was heute mit dem Begriff Entwicklungszusammenarbeit bezeichnet wird. Den zugrunde liegenden Begriff der „Entwicklung“ kritisiert er als letztlich gescheitertes Konzept, das einer Neubestimmung bedarf.

**Ludger Kollhof** greift ein Thema auf, das zunächst nicht in dem Zusammenhang der internationalen Erziehungswissenschaft zu passen scheint. Wenn man den Artikel jedoch einerseits vor dem Hintergrund des multikulturellen Berliner Stadtbezirkes Kreuzberg betrachtet und andererseits auf bestehende Ansätze in Ländern des Südens bezieht, dann spielen Modelle der Gemeinwesenarbeit in ganz verschiedenen Kontexten eine wichtige Rolle, was mit dem Artikel verdeutlicht wird.

**Christiane Hopfer** betont in ihrem Artikel den Wert der Eigeninitiative ausgegrenzter Menschen im Prozeß der Emanzipation. Ganz konkret anhand einiger Projektbeispiele zeigt sie Herangehensweisen, die für sie im Rahmen ganz verschiedener interkultureller Kontexte in diesem Zusammenhang ein Weg sein können.

Der Artikel von **Ingrid Wessel** fällt insoweit ein wenig aus dem Rahmen, da er nicht expliziert Bildungsprozesse thematisiert. Einerseits sind aber Bildungsreformen ohne eine Beachtung der politischen Rahmenbedingungen bekanntermaßen nicht denkbar, andererseits ist der Artikel vor dem Hintergrund der Zusammenarbeit der Autorin mit Wolfgang Karcher zu sehen. Seine Arbeiten zu Bildungsprozessen in Indonesien erhalten vor dem Hintergrund dieses Artikels einen neuen möglicherweise hoffnungsvollen Akzent.

**Ewald Gold** untersucht die derzeitige und zukünftig mögliche Rolle von beruflicher Bildung für Beschäftigung in der Entwicklungszusammenarbeit. Dabei wirft er einen kurzen Blick auf die Vergangenheit der Berufsbildungszusammenarbeit und die notwendige Neuorientierung in diesem Bereich. Innerhalb seiner Organisation, der GTZ, kam es auch aufgrund einer kritischen Betrachtungsweise der bisherigen Arbeit zu umfangreichen Umstrukturierungen. Der Autor geht anhand von Beispielen aus der Praxis auf die Entwicklung eines konzeptionellen Programmansatzes zu Beschäftigungsförderung im informellen Sektor ein. Ein weiterer Teil des Artikels bezieht sich auf Ausbildung für den modernen Sektor und eine dort zur Debatte stehende Flexibilisierung. In einem Ausblick auf die zukünftige Zusammenarbeit kommt der Autor zu dem Schluß, daß es in Zukunft mehr um länderspezifische Berufsbildungssysteme, als um eine punktuelle Projektförderung gehen muß. Breitere Bevölkerungskreise müssen so erreicht

werden. Auch eine bessere Koordinierung der in diesem Bereich tätigen deutschen Organisationen wird angemahnt.

**Gisela Burkhard** analysiert zunächst einige Probleme ländlicher Erwachsenenbildung in Äthiopien. Vielfach geht die bisherige Arbeit vor Ort an den Bedürfnissen der AdressatInnen vorbei. Im Rahmen eines Pilotprojekts soll partizipativer und beschäftigungsorientiert gearbeitet werden. Die insgesamt komplexen Umsetzungsschritte sind Teil des Berichtes von Gisela Burckhardt.

**Madhu Singh** skizziert zunächst einige Bedingungen für Lernen in einer sich wandelnden, globalisierten Arbeitswelt. Dann geht sie auf konkrete Forschungs- und Praxiserfahrungen in der beruflichen Bildung ein. Sie Verknüpft den Ertrag dieser Ebene mit der Debatte um lebenslanges Lernen, um dann einige Zukunftsfragen anzusprechen.

**Ulrich Böhm** stellt eine Untersuchung aus Südafrika vor. Kern ist die Frage nach der Beschäftigungsrelevanz von Bildungsinhalten. Es geht also nicht nur um praktische Bildungsinhalte, sondern auch um die Relevanz von Fächern, die üblicherweise im Bildungskanon verzeichnet sind. Die Studie zeigt nicht nur die Sicht potentieller Arbeitgeber, sondern auch die der Absolventen. So ergeben sich eine Reihe von Ansätzen für Bildungsreform einerseits, andererseits zeigt sich aber, daß früher apartheitsbedingte Ungleichheiten sich heute in anderen Formen fortsetzen. So ist eines der wichtigsten Resultaten der Studie die fortbestehende Ungleichheit in Bildungsinstitutionen. Darüber hinaus zeigt sich, daß technisch-berufliche Bildung wesentlicher Verbesserung bedarf.

**Gregor Lang-Wojtasik** beschäftigt sich mit Fragen der außerschulischen Grundbildung. Er gibt hier Forschungsergebnisse aus ländlichen Regionen Indiens und Bangladesch wieder. Besonders interessant ist in diesem Zusammenhang, daß er ohne grundsätzliche Ziele von Grundbildung aufgeben zu wollen, der Förderung beschäftigungswirksamer Kompetenzen einen hohen Stellenwert zuschreibt.

**Hans-Jürgen Lindemann** bietet Einblicke in einen ungewöhnlichen Ansatz. Bau und Betrieb von ländlichen Wasserversorgungsanlagen sind das Umfeld für ein Lernen im sozialen Kontext. Da ein solches Projekt hochpolitische Implikationen hat, kann es nicht nur auf einer technischen Ebene realisiert werden. Der Autor zeigt, wie partizipative Gemeinwesenarbeit, verbunden mit Ansätzen der Aktionforschung, unter Berücksichtigung von Prinzipien der Organisationsentwicklung miteinander zu einem hoffnungsvollen Ansatz verwoben werden.

**Gunnar Specht** thematisiert einen wichtigen Teilbereich der Debatte um berufliches Lernen für den informellen Sektor. Die teils kontrovers und polarisiert geführte Diskussion um Marktintegration oder Subsistenzorientierung ist für ihn weniger ein Thema. Im Mittelpunkt seiner

Betrachtungen stehen Wachstumsmöglichkeiten und Grenzen der verschiedenen Sphären

**Hans Bühler** setzt sich in seinem Aufsatz mit evolutionstheoretischen Ansätzen in der Erziehungswissenschaft auseinander. Er schließt dabei an einen Disput in der „Kommission Bildungsforschung mit der 3. Welt“ an, der auch in Annette Scheunpflugs Beitrag angesprochen wird. In übersichtlicher Form präsentiert er als Ertrag den Grad der Anschlußfähigkeit verschiedener Paradigmen zum globalen Lernen.

**Annette Scheunpflug** thematisiert Bedingungen und Möglichkeiten einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. In diesem Zusammenhang zeigt sie Bezüge zur Diskussion um globales Lernen und setzt sich mit evolutionär bedingten Begrenzungen und den Folgen für Didaktik auseinander.

**Hanns-Fred Rathenow** geht dem Begriff des globalen Lernens nach. Nach Offenlegung einiger historischer Bezüge stellt er mit „Global Education“ ausführlich einen systemischen Ansatz in der politischen Bildung vor. Im Mittelpunkt des Aufsatzes stehen die vier Dimensionen des Ansatzes von David Selby. Die hieraus entwickelten Zielvorstellungen machen die Dimensionen des Ansatzes noch einmal deutlich. In seinem Ausblick zeigt der Autor die Bezüge zur deutschen politischen Bildung und rundet den Artikel mit einer Reihe von Übungen für Global Education ab.

**Barbara Habig** und **Annette Kübler** arbeiten seit mehreren Jahren in der Bildungsarbeit zum globalen Lernen. Ihr Artikel zeigt anhand mehrerer Beispiele reflektierte Praxiserfahrungen. Die hier vorgestellten Erfahrungen beziehen sich auf Qualifizierungskurse für sozialpädagogische Fachkräfte mit einem DDR-Abschluß, auf globales Lernen für berufsbildende Schulen, hier der ErzieherInnen-Ausbildung und auf die Arbeit im Freizeit- und Erholungszentrum in der Berliner Wuhlheide. Hier ist globales Lernen in die offene Kinder- und Jugendarbeit integriert.

**Marie-Theres Albert** macht zunächst deutlich, welchen Charakter der Prozeß der Globalisierung hat und welche Rolle Fremdheit und Vertrautheit in diesem Prozeß spielt. Einigen kritischen Anmerkungen zur Reformresistenz von Erziehungsprozessen folgt dann ein Blick auf die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen interkultureller Prozesse. Zentral diskutiert sie dann die Kategorie Verantwortung im Bereich interkulturellen Lernens.

**Renate Nestvogel** berichtet über Erfahrungen von Kindern aus verschiedenen Gesellschaften mit der Zuschreibung von Anderssein. Anhand biographisch geprägter Texte läßt sie innerhalb ihrer Fragestellungen, deren theoretische Prämissen sie zuvor darlegt, die Betroffenen ausführlich selbst zu Worte kommen. Die Verfolgung eines Phänomens durch verschiedene Kulturkreise relativiert in keiner Weise die jeweils selbst erfahrenen Kränkungen. Das Material, das die Autorin am Schluß vorsichtig bewertet, kann, wie sie auch

selbst sagt, Kindern dienen, ihre eigenen Erfahrungen zu reflektieren und einen anderen Umgang miteinander zu finden.

**Jürgen Krause** geht auf die Geschichte der Missionsschulen und auf die damit verbundene Pädagogik ein. Schon zu Beginn macht er deutlich, daß es aktuelle Bezüge gibt. Dann weist er anhand vieler Beispiele auf die enge Verbindung von Missionspädagogik und kolonialistischen Zielen hin. Er zeigt, daß Bildung vor allem da ihre Grenzen fand, wo Interessen der Kolonialmacht, in diesem Fall besonders der Deutschen, betroffen waren. Heute vielfach positiv bewertete praktische Bezüge von Bildung hatten in der Geschichte eher den Sinn einer Begrenzung von Kompetenzen. Zuviel Bildung wurde als gefährlich gesehen. Am Ende weist der Autor auch darauf hin, daß traditionelle Erziehung dennoch überlebt hat.

**Christian Wilmsen** ordnet zunächst entwicklungspolitische Bildung in den Rahmen anderer Bildungsmaßnahmen ein. Dann identifiziert er insgesamt vier Defizite innerhalb der Entwicklungszusammenarbeit und begründet seine Sichtweise unter Rückgriff auf empirische Daten. Insgesamt kommt er zu dem Ergebnis, daß entwicklungspolitische Bildung derzeit einen viel zu geringen Stellenwert hat. Wenngleich seine Analyse insgesamt gesehen eher zur Sorge Anlaß gibt, zeigen seine Befunde, aber auch eine Reihe von Ansatzpunkten für die Bildungsarbeit.

**Christel Adick** beginnt ihren Beitrag zum Werk des Dokumentarfilmes Gordian Tröller notwendigerweise mit einem Rückblick auf die entwicklungspolitische Bildung seit Anfang der 70er Jahre. Eine biographische Skizze liefert den persönlichen Hintergrund zum Werk des Filmemachers. Die Autorin geht dann auf den Eurozentrismus im deutschen Fernsehen, sozusagen auf die Notwendigkeit einer anderen Medienarbeit ein und zeigt Verbindungen der Arbeit Tröllers zur entwicklungspolitischen Debatte. Der Beitrag schließt mit einer Betrachtung der Reihe „Kinder der Welt“, einer Einschätzung der Möglichkeiten didaktischer Arbeit mit dem Film und wird abgerundet durch eine „Filmographie“ Tröllers.

**Gisela Führung** und **Albert Martin-Mané** gehen auf Erfahrungen aus deutsch-tansanischen Schulpartnerschaften ein. Zunächst werden besondere Beziehungen zwischen Tansania und Deutschland beleuchtet. Dann wird auf das Lernen in Schulbegegnungen eingegangen und Irritationen als Lernen auslösendes Moment besonders betrachtet. Am Ende geht es um eine Tagung in Tansania, bei der die gemeinsamen Prozesse thematisiert wurden.

Die Deutsche Vereinigung im Jahre 1990 und die vielfältigen politischen Brüche dieser Zeit überdeckten in der Wahrnehmung wichtige interkulturelle Erfahrungen. **Esther Ohse** umreißt ein Feld politischen Engagements und intensiver ehrenamtlicher Arbeit, bei dem die wichtigsten Impulse noch aus der Kritik an der DDR-Gesellschaft erwachsen sind. Sie kontrastiert den starren staatlichen Solidaritätsgedanken mit praktischer Solidarität zwischen

Deutschen und den ausländischen Vertragsarbeitern wie auch ausländischen Studierenden in der DDR. Im Erlebnis der politischen Wende werden hier auch „interkulturelle“ Erfahrungen zwischen Ost- und Westdeutschen thematisiert. Die Grenzen ehrenamtlicher Arbeit werden am Ende ihres Artikels deutlich und lassen Fragen nach gesamtgesellschaftlicher Verantwortung offen.

Ilse **Schimpf-Herken** beschreibt und analysiert eine Lehrerfortbildung chilenischer LehrerInnen in Deutschland vor dem Hintergrund der chilenischen Bildungsreform. Hierzu legt sie zunächst die wichtigsten Punkte dieser Reform vor dem speziellen geschichtlichen Hintergrund Chiles dar, um dann die konkrete Weiterbildung in Berlin näher zu betrachten und am Ende auf einen Gegenbesuch deutscher LehrerInnen in Chile einzugehen.

**Heinz-Peter Gerhard** gibt einen Überblick über interkulturelle Kompetenzentwicklung in der Bundesverwaltung. Kern seines Artikels ist ein Stufenmodell interkultureller Kompetenzentwicklung. Anhand dieses Modells werden Möglichkeiten der pädagogischen Einflußnahme gezeigt. Zum Schluß werden dann noch verschiedene Typen interkulturellen Trainings in der Bundesverwaltung vorgestellt.

**Jutta Berninghausen** geht auf interkulturelle Mißverständnisse in der Entwicklungszusammenarbeit ein. Eurozentrische Sichtweisen führen bekanntermaßen häufig zu einer defizitären Wahrnehmung des Gastlandes durch internationale MitarbeiterInnen. Ausgehend von einem durchaus realitätsnahem Beispiel, das aus der Entwicklungszusammenarbeit oder aber auch aus internationalen Firmen stammen könnte, entwickelt die Autorin das Problemfeld. Anhand mehrerer Beispiele veranschaulicht geht sie dann auf „interkulturelles Management“ ein und stellt dann ein interkulturelles Handlungstraining vor. Das besondere dabei ist, daß hier nicht auf einer abstrakten Ebene Verhaltensregeln erteilt werden, sondern erfahrungsorientiert anhand von Beispielen aus dem indonesischen Kontext argumentiert wird.

**Adriana Alfonso** beschreibt, wie sie in Kindergärten und Horten des Bundeslandes Brandenburg den Kindern globale Zusammenhänge nahebringt. Im Rahmen der „Regionalen Arbeitsstelle für Ausländerfragen“ (RAA) gibt es eine Reihe entsprechender Projekte. So beschränkt sich der Bericht der Autorin dann auch nicht auf die Arbeit mit kleineren Kindern, sondern sie beschreibt auch Lernziele und Vorgehensweise im Schulunterricht. Interessant auch die Ergebnisse der Auswertung durch die Eltern, die den Schluß des Artikels bilden.

**Zeki Çaglar** thematisiert eine interkulturelle Öffnung sozialer Dienste. Dazu liefert er zunächst einen kurzen Abriß der Migrationsgeschichte, um dann Sozialdienste für Arbeitsmigranten vorzustellen und am Ende zentral Fragen einer interkulturellen Öffnung sozialer Dienste zu stellen, für die er in einem ersten aber wichtigen Modellversuch praktische Antworten vorstellt.

**Maria Rosa Zapata** geht auf die entwicklungsbezogene Bildung an Berliner beruflichen Schulen ein. Seit einiger Zeit bietet die Nichtregierungsorganisation EPIZ diesen Schulen ganz konkrete Einheiten oder Projektstage an, darunter auch einen Projektbereich zum globalen Lernen an beruflichen Schulen.

**Atiye Zauner** weist zunächst auf wichtige Grundlagen der österreichischen Entwicklungszusammenarbeit hin. Sie stellt dann das „Eine-Welt-Stipendium-Programm“ in seiner historischen Entwicklung vor. Die aus intensiver Begleitung und Evaluierung abgeleiteten Maßnahmen zur Begleitung internationaler Studierender sind nicht nur deshalb vorbildlich, weil hier den Studierenden weitgehend ein Subjektstatus zugeschrieben wird und nicht, wie üblicherweise, eine Behandlung als Objekt von Entwicklungspolitik vorgenommen wird. An der bisher letzten Evaluierung hat auch Wolfgang Karcher einen wesentlichen Anteil. Frau Zauner stellt dessen prozeßhafte Sicht in den Vordergrund, als Aufgabe für die Zukunft. Man kann an dieser Stelle nur hoffen, daß die neueren politischen Entwicklungen in Österreich hier nicht einen grundsätzlichen Kurswechsel bedeuten, da damit eine zukunftsweisende Entwicklung auch für Deutschland und andere Länder abgebrochen würde.

**Wolfgang Karcher** faßt in seinem Artikel noch einmal seine jahrelangen Erfahrungen mit internationalen Studierenden zusammen, die nicht nur aus der alltäglichen Praxis resultieren, sondern auch durch einige Untersuchungen in Nord und Süd untermauert wurden. Angesichts seines frühen Todes erhalten seine zehn Thesen zur Studienvorbereitung und Reintegration den Charakter eines Nachlasses, dessen Bedeutung nicht nur vor dem aktuell geführten Streit um „Green-Cards“ augenscheinlich wird. Nicht zuletzt deswegen entstand der Entschluß, diesen Artikel hier nochmals zu veröffentlichen.

**Anthony Etienne** knüpft direkt an die zehn Thesen Wolfgang Karchers an. In der Diskussion mit Betroffenen stellt sich ihre Tragfähigkeit heraus. Er folgt hier einer Vorgehensweise, die auch für Wolfgang Karcher typisch war.

**Bernd Overwien** widmet seinen Artikel einem gemeinsamen Erfahrungsbereich mit Wolfgang Karcher, der in diesem Band etwas kurz kommt. Die Förderung der Studierenden ohne Abitur mit Berufserfahrung, konkrete Erfahrungen mit diesen Menschen und die Verbindungslinien zur internationalen Debatte um eine Anerkennung von informell erworbenen Kompetenzen, stehen im Mittelpunkt dieses Beitrages.

**Jürgen Hess, Barbara Nasterlack** schildern auf einer auch sehr persönlichen Ebene Erfahrungen mit der Arbeit Wolfgang Karchers in der Universität. Hierbei weisen sie auch auf sein ausdauerndes Engagement für Studierende ohne Abitur hin.

**Werner Würtele** führt seit Jahren praxisorientierte Seminare mit Studierenden durch, die Einblicke in die Entwicklungszusammenarbeit deutscher

Organisationen gewinnen wollen. Hier legt er einen Erfahrungsbericht vor, dem hinzuzufügen ist, daß die Studierenden auch nach den Seminaren vielfach von ihm weiter begleitet wurden und werden.

Viele der AutorInnen gehören der Generation von Wolfgang Karcher an, deshalb ist dieses Buch mehr als „nur“ ein Erinnerungsbuch an Wolfgang Karcher, es zieht auch Bilanz! Universitäten bilden den Nachwuchs aus, Wolfgang Karcher hat sich hier sehr engagiert. Deshalb stellt dieses Buch wiederum mehr als nur eine Bilanz dar. Es ist zugleich eine Brücke zur weiteren Entwicklung dieses Bereiches.

### **Literatur zur Einleitung und Bilanzierungen der Bildungsforschung mit der „Dritten Welt“:**

Adick, Christel: Gegenstand und Reflexionsebenen der International und Interkulturell Vergleichenden Erziehungswissenschaft. In: Adick, Christel; Kraul, Margret; Wigger, Lothar (Hrsg.): Was ist Erziehungswissenschaft? Donauwörth 2000, S. 67-95

Aithal, Vathsala; Schirilla, Nausikaa; Schürings, Hildegard; Weber, Susanne (Hrsg.): Macht, Wissen, Transformation. Interkulturelle und internationale Perspektiven. Festschrift für Patrick V. Dias. Frankfurt/Main 1999

Bernhard, Armin; Rothermel, Lutz (Hrsg.): Handbuch kritische Pädagogik. Weinheim 1997 (Hier besonders Vorwort von Paulo Freire, Beiträge von Patrick Dias zu „Pädagogik:Dritte Welt“, Volker Schubert zu „Vergleichende Pädagogik“ und Georg Auernheimer zu „Interkulturelle Pädagogik“)

Bildung und Erziehung 33(1980), Heft 5, Schwerpunktheft zu „Bildungspolitik und Bildungsreform in der Dritten Welt (Mitter, Hanf, Fremerey u.a.)

Datta, Asit; Lang-Wojtasik, Gregor (Hrsg.): Bildung zu Self-Reliance. Reformpädagogische Ansätze aus dem Süden. Hannover: Theorie und Praxis, Schriftenreihe der Universität Hannover 1998

Die Dritte Welt als Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Forschung. 16. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik, Weinheim 1981

Goldschmidt, Dietrich: Ortsbestimmung und Aufgaben erziehungswissenschaftlicher Forschung über die Dritte Welt: In: Die Dritte Welt als Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Forschung. 16. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik, Weinheim 1981, S.17-30

Hamburger, Franz; Kolbe, Fritz-Ulrich; Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Pädagogische Praxis und erziehungswissenschaftliche Theorie zwischen Lokalität und Globalität. Festschrift für Volker Lenhart zum 60. Geburtstag. Frankfurt/Main 2000

Hosseinzadeh, Ahmad (Hrsg.): Studium Internationale. Handbuch zum Ausländerstudium. Marburg 1998

Lenhart, Volker; Hörner, Horst (Hrsg.): Aspekte internationaler Erziehungswissenschaft. Festschrift für Hermann Röhrs aus Anlaß seines 80sten Geburtstages. Weinheim 1996

- Lenhart, Volker: Bildung für alle. Zur Bildungskrise in der Dritten Welt. Darmstadt 1993
- Mergner, Gottfried, von Pape, Ursula (Hrsg.): Pädagogik zwischen den Kulturen: Ernest Jouhy. Frankfurt/Main 1995
- Normann, Harry; Lang-Wojtasik, Gregor (Hrsg.): Eine Welt der vielen Möglichkeiten. Frankfurt am Main 1997
- Overwien, Bernd; Lohrenscheit, Claudia; Specht, Gunnar (Hrsg.): Arbeiten und Lernen in der Marginalität. Pädagogische Ansätze im Spannungsfeld zwischen Kompetenzerwerb und Überlebenssicherung im informellen Sektor. Frankfurt/Main 1999
- Röhrs, Hermann: Die vergleichende und internationale Erziehungswissenschaft. Weinheim 1995
- Röhrs, Hermann: Grundfragen einer Pädagogik der Dritten Welt. Weinheim 1996
- Technische Universität Berlin, Fachbereich Erziehungs- und Unterrichtswissenschaften: Beiträge anlässlich der Verleihung der Ehrendoktorwürde an Dietrich Goldschmidt am 6. Februar 1998. Berlin 1998
- Treml, Alfred K.: Die pädagogische Konstruktion der Dritten Welt. Bilanz und Perspektiven der Entwicklungspädagogik. Frankfurt am Main 1996