

Quelle: Overwien, Bernd: Von der „Dritte-Welt-Pädagogik“ zum globalen Lernen? In: Bernhard, Armin, Kremer, Armin, Rieß, Falk (Hrsg.): Kritische Erziehungswissenschaft zwischen Bildungsreform und Restauration. Hohengehren 2002 (im Erscheinen)

Von der „Dritte-Welt-Pädagogik“ zum globalen Lernen?

Die Debatte um eine „Dritte-Welt-Pädagogik“, „Pädagogik: Dritte Welt“, „Entwicklungspädagogik“, „entwicklungspolitische Bildung“, oder „Eine-Welt-Pädagogik“ entstand im Westen Deutschlands im Wesentlichen in zwei Kontexten: der Entwicklungszusammenarbeit, zuerst noch Entwicklungshilfe genannt, und der Solidaritätsarbeit mit Organisationen, Parteien, Bewegungen in Ländern Afrikas, Asiens und Lateinamerikas. Die teilweise nicht ganz unproblematischen, zumindest aber umstrittenen Begriffskombinationen weisen auf Subkontexte und auch ideologische Differenzen innerhalb der Nord-Süd-Debatten hin. Darum soll es aber an dieser Stelle nicht gehen, auch, da viele der Differenzen nur noch historischen Wert haben. Im folgenden geht es vor allem um den Zusammenhang zwischen einer international orientierten Bildungsforschung, deren ProtagonistInnen sich über Jahre innerhalb einer Kommission der „Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft“ organisierten, in der sie zu Teilen eher als exotisch, teilweise auch politisch anrühlich betrachtet wurden und deren Verbindungen zur universitären Lehre und Nachwuchsförderung. Innerhalb der bis heute existierenden „Kommission Bildungsforschung mit der Dritten Welt“ versammelten sich seit Beginn der achtziger Jahre Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, die auf je unterschiedliche Weise zum Themenfeld kamen. So führten etwa direkte Begegnungen mit Kollegen aus Afrika, Asien oder Lateinamerika im Rahmen von Forschungs- oder Evaluationsaufenthalten zu längerfristigen gemeinsam entwickelten Fragestellungen. Gleichzeitig kam es in der Solidaritätsarbeit beispielsweise mit Ländern wie Chile, Südafrika oder Nicaragua zur direkten Begegnung mit dem Widerstand gegen Unrechtsregime, Flüchtlingen von dort und zur Auseinandersetzung mit den Ursachen und Folgen der Flucht. Auch Fragen, die internationale (ausländische) Studierende und deutsche Studierende mit internationalen Interessen und Kontakten in die Debatte einbrachten, wurden diskutiert.

Wie bereits erwähnt ging es aber immer auch um erziehungswissenschaftlich relevante Fragen einer kritischen Sicht auf deutsche und internationale Entwicklungszusammenarbeit. Zwar erscheint dieser Bereich auf den ersten Blick mit der Solidaritätsarbeit nicht viel zu tun zu haben, im Laufe der Jahre jedoch nutzten viele hier Aktive auch das Instrumentarium staatlicher und nichtstaatlicher Institutionen für ihre Arbeit.¹

Bildungsforschung mit der Dritten Welt² 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 so genannten Dritten Welt als Ausgangspunkt“ (Dias, 1998/318) wichtig und dabei der trotz aller strukturellen Barrieren möglichst

¹ Rosi Karges (1995) geht kritisch auf Aspekte dieses Zusammenspiels ein.

² 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.

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. Es handelt sich hier also um einen, immer ganz wesentlich mit grundsätzlichen Fragen politischer Herangehensweisen verknüpften Bereich, der sich ohne diesen Hintergrund nicht verstehen lässt. Gleichzeitig lag hier auch ein heute wohl überwundenes Konfliktfeld mit der Vergleichenden Erziehungswissenschaft,³ die ungleich etablierter war, als die „Bildungsforschung mit der Dritten Welt“. Misstrauen erregte wohl vielfach auch die Tatsache, dass es hier, bis auf eine Professur in Frankfurt/Main,⁴ keinen entsprechend definierten Lehrstuhl gab und gibt, sondern sich Hochschullehrerinnen und –lehrer diesem Arbeitsbereich widmeten, die schon früh Konsequenzen aus der Erkenntnis der „Einen Welt“, der durch die Kolonialgeschichte, einem folgenden Neokolonialismus und jetzt Globalisierungstendenzen verbundenen Welteile, zogen. An verschiedenen Hochschulstandorten wurde nach und nach auch ein entsprechendes Lehrangebot organisiert, das den vielfach aus dem direkten Kontakt zwischen Menschen aus Nord und Süd motivierten Studierenden eine theoretische Reflexion ihrer Fragestellungen ermöglichte. In vielen Fällen, aber viel weniger selbstverständlich als anzunehmen, kam es zu Berührungspunkten mit interkultureller Bildung.⁵ Nord-Süd bezogene Forschung und Lehre richtete dabei anfangs, ihren Blick zu wenig auf Migration und Flucht sondern mehr auf die Ausgangsländer. Dies hat zum Teil auch mit der Geschichte deutscher Solidaritätsbewegungen zu tun.⁶

Die vielfach anzutreffende Verbindung von Wissenschaftlerinnen aus Universitäten und solchen, die in entwicklungspolitischen Organisationen tätig waren, nährte das Vorurteil, hier werde „nur“ auf Politik beratender, praxisnaher und theorieschwacher Ebene gearbeitet. Dass dies keineswegs so war, sollen die folgenden Ausführungen beispielhaft verdeutlichen.⁷ 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 Grundlagen orientierten 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 entgegenstehen. Nach wie vor ist es nicht einfach,

³ Weitere überwundene Differenzen fasst Adick (2000) zusammen

⁴ Vgl. Dias 1997

⁵ Vgl. Nestvogel 1983 und 1991

⁶ Vgl. Balsen, Roessel 1986

⁷ Einen Überblick über das Aktivitätsspektrum der Kommission liefert der Gedenkband an Wolfgang Karcher (Overwien 2000)

Forschungsprojekte zu Nord-Süd-Bildungsfragen finanziert zu bekommen, da die Relevanz des Themenbereiches nicht immer gesehen wird bzw. Fragestellungen und Inhalte nicht in 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 tendenziell mit viel Motivation und wenig Geld gearbeitet haben.

Das Themenfeld der beruflichen Bildung für den Armutsbereich zeigt beispielhaft diese Tendenzen. Die Entwicklungszusammenarbeit der Bundesrepublik Deutschland (wie auch die Aktivitäten der DDR unter anderen Voraussetzungen⁸) hat – wie bereits erwähnt – einen Schwerpunkt im Bildungsbereich. Daran wurden zu Recht die zumindest bis in die siebziger Jahre dahinter stehenden modernisierungstheoretischen Ansichten kritisiert. Bis heute ist eine derartige Arbeit ja durchaus ambivalent zu sehen. Wessen Interessen Bildung dient, ist dabei eine der Fragen, deren Berechtigung nach wie vor aktuell ist. Kritische Pädagoginnen und Pädagogen fokussieren im Spektrum der Motivationsmöglichkeiten die Interessen ärmerer Bevölkerungsteile, also die Frage, ob diesen entsprechende Projekte und Programme konkret nützlich sind oder nicht. Aus dieser Perspektive heraus wurde ein konkretes Forschungsinteresse aus dem Praxisbereich Ende der achtziger Jahre an WissenschaftlerInnen herangetragen⁹. Eine Reihe von Evaluierungen hatte ergeben, dass deutsche Berufsbildungszusammenarbeit kaum ärmere Bevölkerungsteile der Adressatenländer erreichte. Diese Anhaltspunkte waren aber kaum für eine wissenschaftlich fundierte Kritik geeignet. Schon Goldschmidt (1981) hatte ja festgestellt, dass vielfach eine Begleitung der Projekte nicht über den relativ engen Evaluierungszusammenhang hinausgeht. Aus der Erkenntnis und dem konkreten Verdacht geringer Reichweite der Berufsbildungskoooperation entwickelten sich nun Fragen, die in einen über die „Hochschultage berufliche Bildung“ bestehenden Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis hineingetragen wurden. Im Laufe mehrerer Jahre kam es zu einer ganzen Reihe von Tagungen namentlich in der Evangelischen Akademie Bad Boll, in deren Rahmen sich ein kritischer und 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 Bremen¹⁰.

Inhaltlich ging es um die Frage, wie berufliche Bildung für ärmere Bevölkerungsteile einen konkreten Nutzen haben kann. Immer mehr Menschen in den Ländern Lateinamerikas, Afrikas und Asiens können ihr Überleben nur noch durch Arbeit im klein- und kleinstbetrieblichen Armutssektor der Wirtschaft sichern. Sie arbeiten in ungeschützten Beschäftigungsverhältnissen ohne soziale Absicherung und oft

⁸ Vgl. Müller, Hans Matthias 1995 und einige Aufsätze in: Weiter, Matthias 2000

⁹ Einzelheiten dazu Einleitung in Overwien 2000

¹⁰ Ergebnisse in Boehm 1997; Karcher, Overwien 1998; Overwien, Lohrenscheit, Specht 1999; Overwien 2001

unter prekären Bedingungen. Diese Menschen haben vielfach nur einen sehr begrenzten Zugang zu formaler Bildung.

Dennoch schaffen sie es, sich viele für ihre wirtschaftlichen Tätigkeiten notwendige Kompetenzen anzueignen. Zwar spielen dabei auch schulische Grundbildung (z. T. als Voraussetzung) und nonformale Bildungsangebote eine Rolle, also Kurse verschiedener Organisationen oder privatwirtschaftlich organisierter Anbieter. Zumeist jedoch sind die Menschen auf ihre eigene Initiative, Findigkeit und Beharrlichkeit angewiesen. Hierbei haben Formen informellen Lernens einen nicht zu unterschätzenden Stellenwert.¹¹ Tätigkeitsbezogene Kompetenzen werden in weiten Bereichen des armutsnahen Wirtschaftssektors in Lateinamerika vor allem direkt in der betrieblichen Praxis erworben wie innerhalb einer informellen Lehre, in Anlernverhältnissen und jahrelanger beruflicher Praxis. Oft sind die angeeigneten Kompetenzen aber unzureichend: Produkte oder Dienstleistungen sind schlecht, die wirtschaftliche Entwicklung vieler Kleinunternehmerinnen und Kleinunternehmer und ihrer Beschäftigten stagniert und beeinflusst ihre Lebensperspektive insgesamt.

Im Rahmen des nun entstandenen Forschungsverbundes ging es um die Frage, wie adäquate Bildungsangebote in diesem gesellschaftlichen und ökonomischen Umfeld aussehen könnten. Zum größeren Teil durch Stipendien verschiedener Geldgeber unterstützt, zum kleineren Teil auf der Grundlage universitärer Stellen entstanden dann insgesamt neun Forschungsarbeiten in Ländern dreier Kontinente. Dabei wurde eine Reihe von Grundsätzen formuliert:

Einige Grundsätze für beschäftigungsorientierte Bildungsangebote¹²

- Ausgangspunkt: Arbeits- und Lernsituationen der Adressaten. Lernangebote müssen in den Arbeitsalltag ärmerer Menschen integrierbar sein, weil sie diese sonst nicht wahrnehmen können
- Berücksichtigung der Lerngewohnheiten der Adressaten: Praxis des Learning by doing, informelles Lernen, Subjekt zentrierte Lernprozesse
- Aktive Einbeziehung der Adressaten → Partizipation
- Differenzierung: Andere Rahmenbedingungen für Lernangebote für Frauen/Mädchen schaffen, die deren Lernbedürfnisse und Lernerfahrungen berücksichtigen
- Lerninhalte überwiegend praktisch, teilweise produktiv anlegen, Adressaten müssen aufgrund der Armutssituation somit Geld verdienen das Gelernte unmittelbar umsetzen können
- Integration von Lernangeboten - wo möglich - in die Arbeit sozialer Bewegungen bzw. lokaler Organisationen → Kontinuität und Wirksamkeit
- Beschäftigungswirksame Lernangebote: Spannung zwischen wirtschaftlicher und pädagogischer Orientierung beachten
- Einbeziehung nachholender Grundbildung, da sich mangelhafte Grundbildung häufig negativ auf beschäftigungswirksames Lernen auswirkt

¹¹ Vgl. Overwien 1999

¹² "Beschäftigungswirksame Kompetenz" verbindet Elemente von beruflicher Bildung, der Grundbildung und der Persönlichkeitsentwicklung, Karcher 1997/72-74

- Attraktivere beschäftigungswirksame Lernprozesse für Adressaten durch zumindest teilweises Beziehen auf formelle Lernprozesse

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 Debatte¹³ um ein neues Sektorkonzept für die berufliche Bildung Ende der 80er Jahre geschaffen, das dann schließlich 1992 verabschiedet wurde. Das Engagement einzelner und die Begleitung durch die „Kommission Bildungsforschung mit der 3. Welt“ führten 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.¹⁴

Es gibt andere Beispiele im Bereich der Grundbildung oder auch der Hochschulbildung, die eine ähnliche Verbindung von Forschung, Lehre und Nachwuchsförderung zeigen. Insgesamt sind die hier vorgestellten Ergebnisse weniger das Resultat der Aktivitäten forschungsfördernder Organisationen oder auch der Träger von Entwicklungszusammenarbeit, sondern vielmehr der Kleinarbeit von engagierten Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern.

Bis hierher ging es um ein Beispiel der Nord-Süd-Forschung, das mit der Nachwuchsförderung von WissenschaftlerInnen aus Süd und Nord ebenso verbunden war, wie mit der Lehre der beteiligten HochschullehrerInnen. In den letzten zwanzig Jahren ist eine Diskussionskultur entstanden, die derzeit in mehrererlei Hinsicht im Umbruch befindlich ist. Der plötzliche Tod zweier wichtiger Kollegen¹⁵ aus dem Diskussionszusammenhang, bevorstehende Pensionierungen und Stellenstreichungen werden ebenso Einfluss auf die weitere Entwicklung des Bereiches haben, wie auch wichtige inhaltlich neue Tendenzen. 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 in den zwanzig Jahren der Existenz der Kommission Bildungsforschung mit der Dritten Welt viele Voraussetzungen und das internationale Kräfteverhältnis gründlich verändert haben, so sind doch, neben neuen Fragestellungen, viele Probleme aktuell geblieben. Globalisierungsprozesse erfordern eine kritische, auch erziehungswissenschaftliche Begleitung.

¹³ Wolfgang Karcher sprach u.a. als Experte auf Einladung des Ausschusses für wirtschaftliche Zusammenarbeit des Bundestages.

¹⁴ Vgl. Singh 1998 und 2000

¹⁵ Wolfgang Karcher (TU Berlin) und Gottfried Mergner (Carl von Ossietzky Universität Oldenburg)

Insgesamt sehr positiv ist zu bewerten, dass Forschung und Lehre zur interkulturellen Bildung bzw. Erziehung, die institutionell wesentlich besser abgesichert ist, sich vielfach auch Fragen des Nord-Süd-Verhältnisses geöffnet hat. So regt dieser Bereich 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.¹⁶ 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.¹⁷

Datta weist auf ein Themenfeld hin, das in der Vergangenheit vor allem Lenhart und Röhrs, aber auch alle jene bearbeitet haben, die sich mit der Pädagogik Paulo Freires auseinandergesetzt haben.¹⁸ 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.¹⁹ Die Rezeption Paulo Freires in Europa und Nordamerika ist erheblich besser und auch wissenschaftlich vergleichsweise stabil begleitet. Immerhin ist es ein ganz wesentlicher Fortschritt, dass in einem Werk, wie dem „Handbuch Kritische Pädagogik“²⁰ 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.

¹⁶ Faure 1973

¹⁷ Vgl. Overwien 1999

¹⁸ Vgl. Datta 1999, der Beitrag Dattas findet sich in einem Themenheft (März 1999) der Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik zum Thema „Reformpädagogik aus dem Süden“

¹⁹ 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.

²⁰ Bernhard, Rothermel 1997

Die Mitglieder der Kommission haben mehrheitlich immer wieder Fragestellungen und Inhalte ihrer Nord-Süd-Arbeit in die Lehre eingebracht. Dies hatte und hat an den einzelnen Hochschulstandorten sicher unterschiedliche Ausprägungen. An der TU Berlin entstand seit Mitte der achtziger Jahre ein Ansatz, der Forschung, Lehre und Beratung eng miteinander verknüpft. Die Arbeitsstelle Dritte Welt, seit kurzem Arbeitsstelle Globales Lernen und Internationale Kooperation, wurde 1986 von Studierenden und Hochschullehrern gegründet.²¹ Sie wurde im Laufe der Jahre zu einer Schnittstelle zwischen Lehrenden und Studierenden, mit einem sozusagen „niedrigschwelligen“ Zugang zueinander. Da man es in den Projektgruppen und Plena naturgemäß nur mit den engagierteren deutschen und ausländischen Studierenden mehrerer Fachbereiche zu tun hatte und auch andere Studierende erreicht werden sollten, wurden Lehrangebote konzipiert, die breiter angelegt waren. Zwischen 1987 und 2000 gab es eine Seminarreihe unter dem Titel „Bildung, Technologie, Dritte Welt“, die im Rahmen verschiedener ingenieurwissenschaftlicher Studiengänge (beispielsweise Architektur, Umwelttechnik, Verfahrenstechnik) im Wahlbereich anerkannt war und zu der z. T. auch entsprechende Prüfungen stattfanden. Über Jahre kamen ohne größere Werbung pro Semester immerhin etwa 20-30 Studierende der Ingenieurwissenschaften in diese Seminare, die von 40-50 Studierenden besucht wurden. Mehr war in einem sehr engen personellen Rahmen nicht zu bearbeiten, der durch zahlreiche, gut besuchte universitätsweite, wissenschaftliche Vorträge immer wieder auch erweitert werden konnte.

Die Arbeitsstelle war immer auch ein Ort interdisziplinären wissenschaftlichen Austausches. Die Ergebnisse zeigt auch eine im Kontext herausgegebene Buchreihe mit inzwischen 21 Titeln (Themenbereiche z. B.: Bildung und Beschäftigung in der internationalen Entwicklungszusammenarbeit, Berufliche Bildung im informellen Wirtschaftssektor von Entwicklungsländern, Kindheit und Jugend in Lateinamerika, Bildung in Indonesien, Eurozentrismus, Globales Lernen).

Die Arbeit kann nun aufgrund neuerer personeller Prioritäten der TU weitergeführt werden. War die Arbeitsstelle früher stark erziehungswissenschaftlich geprägt (mit soziologischem Einschlag) und auf relativ wenige Hochschullehrer beschränkt, fühlen sich nun Hochschullehrer aus der Politikwissenschaft, der Didaktik der Sozialkunde/Politikwissenschaft und der Soziologie der Arbeitsstelle verbunden. Ein hier integrierter Erziehungswissenschaftler steht dabei für Kontinuitäten dieses Bereiches. In der Lehre wird das Konzept des Globalen Lernens eine wesentliche Rolle spielen.²²

Jahrelange positiver Erfahrung in den o. g. Seminaren in denen, über gemeinsame, wissenschaftlich fundiert bearbeitete Fragestellungen, deutsche und ausländische Studierende ins Gespräch gebracht wurden, zeigen die Relevanz eines solchen Herangehens. Derartige – von den Teilnehmende her - interkulturelle und interdisziplinäre Seminare sind zwar nicht immer einfach zu leiten/moderieren, hier liegen aber gegenseitige Lernpotentiale, die nicht unterschätzt werden sollten.

²¹ Darunter waren eine Reihe von internationalen/ausländischen Studierenden, von denen die TU Berlin -ohne Berechnung der „Bildungsinländer“/Migranten- einen Anteil von 20% (2001) hat.

²² Unter folgender Webadresse lässt sich die Entwicklung verfolgen: www.globales-lernen-in-berlin.de

Dieser Schatz innerhalb deutscher Universitäten ist weitgehend noch zu heben. Eine Internationalisierung auf studentischer Ebene sollte in künftigen Ansätzen mitgedacht werden.

Ausblick

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.

Viele Beteiligte der hier skizzierten Debatten finden nun einen ihrer gemeinsamen Nenner im Konzept des globalen Lernens. Globales Lernen setzt sich in Deutschland als Ansatz, der Globalisierungsprozesse kritisch begleitet, erst seit relativ kurzer Zeit durch, während „Global Education“ auf der internationalen Ebene seit mehr als 20 Jahren diskutiert und praktiziert wird.²³ Dabei ist zu beobachten, dass das Konzept in der pädagogischen Praxisebene weiter verbreitet ist, als im Rahmen universitärer Forschung und Lehre.²⁴ Mit „Global Education“ ist dem Globalen Lernen gemeinsam, der Rückgriff auf

- Friedens- und Menschenrechtserziehung (Human Rights Education)
- Umwelt-/Ökopädagogik (Environment Education)
- „Dritte Welt“ Pädagogik/Entwicklungspolitische Bildung (Development Education)²⁵

Alle hier vereinten Teilpädagogiken, in der englischsprachigen Debatte auch „New Educations“ genannt, sind in der Bundesrepublik nicht nur Gegenstand schulischen politischen Lernens in Sozialkunde, Gesellschaftskunde oder Politik, sondern auch als Fächer übergreifendes Prinzip zu sehen. Globales Lernen hat überdies auch in der außerschulischen Jugend- und Erwachsenenbildung einen wichtigen Platz. Im schulischen Bereich soll Globales Lernen als Unterrichtsprinzip alle Fächer betreffen (cross-curricular-approach) und sich nicht nur auf den Politikunterricht im

²³ Vgl. Rathenow 2001

²⁴ In der Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik gibt es immer wieder Schwerpunktheft zum Globalen Lernen, so in Heft 3 (1998): „Globales Lernen im Paradigmenstreit“ oder Heft 3 (1999) und Heft 3 (2000) „Globales Lernen in der beruflichen Bildung“

²⁵ Rathenow 2001/

engeren Sinne beschränken. In Theorie und Praxis gibt es in methodischer Hinsicht handlungs- und Projekt orientierte und auch eher gestaltpädagogisch ausgerichtete Herangehensweisen. Hier wird ein Weg gewiesen, der, unter Einschluss von Internationalisierungsaktivitäten der Universitäten, für die hier vorgestellten Aktivitäten in Forschung und Lehre neue Anknüpfungspunkte bietet.

Literaturverzeichnis (erweitert um grundsätzlichere Arbeiten zum Themenbereich):

- 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
- Balsen, Werner ; Roessel, Karl : Hoch die internationale Solidaritaet. Zur Geschichte der Dritte Welt-Bewegung in der Bundesrepublik.Koeln 1986.
- Bernhard, Armin; Rothermel, Lutz (Hrsg.): Handbuch kritische Pädagogik. Weinheim 1997
- Bildung und Erziehung 33(1980), Heft 5, Schwerpunktthema zu „Bildungspolitik und Bildungsreform in der Dritten Welt (Mitter, Hanf, Fremerey u.a.)
- Boehm, Ullrich (Hrsg.): Kompetenz und berufliche Bildung im informellen Sektor. Baden-Baden 1997
- Datta, Asit: Tagores Traum. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, Nr. 3 (1999), S. 2-7
- Datta, Asit; Lang-Wojtasik, Gregor (Hrsg.): Bildung zu Self-Reliance. Reformpädagogische Ansätze aus dem Süden. Hannover: Theorie und Praxis, Schriftenreihe der Universität Hannover 1998
- Dias, Patrick V.: Pädagogik: Dritte Welt. In: Bernhard, Rothermel 1997, S. 315-332
- Die Dritte Welt als Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Forschung. 16. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik, Weinheim 1981
- Faure, Edgar; Herrera, Felipe; Kaddura, Abdul-Razzak; Lopes, Henri; Petrovski, Artur V.; Rahnema, Majid; Champion Ward, Frederick: Wie wir leben lernen. Der Unesco-Bericht über Ziele und Zukunft unserer Erziehungsprogramme. Reinbek 1973
- 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
- Hosseinizadeh, Ahmad (Hrsg.): Studium Internationale. Handbuch zum Ausländerstudium. Marburg 1998
- Karcher, Wolfgang: Beschäftigungswirksamkeit in der Ausbildung für den informellen Sektor. In: Boehm 1997, S. 68-74
- Karcher, Wolfgang; Overwien, Bernd: Zur Bedeutung allgemeiner Kompetenzen im städtischen informellen Sektor in Ländern des Südens. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, Nr.1 (1998), S. 8-15
- Karges, Rosemarie: Solidarität oder Entwicklungshilfe : nachholende Entwicklung eines Lernprozesses am Beispiel der bundesdeutschen Solidaritätsbewegung mit Nicaragua. Münster u.a. 1995
- 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
- Müller, Hans Mathias : Die Bildungshilfe der Deutschen Demokratischen Republik.Frankfurt a.M. 1995.
- Nestvogel, Renate : Lernen von der Dritten Welt: Traditionelle afrikanische Erziehungsmuster.Afrika Spectrum. Hamburg. 18 (1983)1, S.27-47
- Nestvogel, Renate (Hrsg.): Interkulturelles Lernen oder verdeckte Dominanz? Hinterfragung "unseres" Verhaeltnisses zur "Dritten Welt".Frankfurt a.M 1991

- 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 Überlebenseicherung im informellen Sektor. Frankfurt/Main 1999
- Overwien, Bernd: Informelles Lernen, eine Herausforderung an die internationale Bildungsforschung. In: Dehnbostel, Peter; Markert, Werner; Novak, Hermann (Hrsg.): Erfahrungslernen in der beruflichen Bildung – Beiträge zu einem kontroversen Konzept. Neusäß 1999, S. 295-314
- Overwien, Bernd (Hrsg.): Lernen und Handeln im globalen Kontext. Zur Theorie und Praxis internationaler Erziehungswissenschaft. Frankfurt/Main 2000
- Rathenow, Hanns-Fred: Globales Lernen – Global Education: ein systemischer Ansatz in der politischen Bildung. In: Overwien 2001
- Röhrs, Hermann: Die vergleichende und internationale Erziehungswissenschaft. Weinheim 1995
- Röhrs, Hermann: Grundfragen einer Pädagogik der Dritten Welt. Weinheim 1996
- Singh, Madhu (ed.): Adult learning and the changing world of work. Report of theme V. Fifth International Conference on Adult Education. Hamburg: UIE 1998.
- Singh, Madhu : Combining work and learning in the informal economy. Implications for education, training and skills development. In: International Review of Education. Dordrecht. 46 (2000) 6. S.599-620
- 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
- Weiter, Matthias (Hrsg.): Noch die internationale Solidarität? Ansichten und Informationen zur Vereinigung der deutsch-deutschen Entwicklungspolitik. Bonn 2000,