1.2022

WEIT WINKEL

SODI!

BILDUNG für ALLE

Kenne deine Rechte: Zivilgesellschaftliche Bildung in **Namibia**

N. AUALA & P. NGHIPANDULWA

Ausbildung zur **Selbstermächtigung**: Roma in **Serbien**

DUSKA KRSTANOVIC

Wir lassen kein **Mädchen** zurück: Lernzentren im **Nepal**

SAJANA SHRESTA

Inhalt

3 **Bildung für alle – aber was heißt das?**
Mario Pschera

4 **Bildung für eine nachhaltige Entwicklung – Das UNESCO-Programm BNE 2030**
Lara Fedorchenko

6 **Bildung und Budget**
Mario Pschera

7 **»Vielen jungen Menschen ist unser System unverständlich«**
NdileMeke Auala und Panduleni Nghipandulwa

9 **Dekolonialisierung – Erinnerungsarbeit in Namibia**
Interview mit Bernd Heyl

11 **»Leben, was wir lehren«**
Mirja Buckbesch und Eva Heinen

13 **»Kein einziges Mädchen werden wir zurücklassen«**
Sajana Shresta

15 **Damit das Handwerk in den Dörfern bleibt**
Manivong Davaisanti und Maykham Lovanhkeo

17 **Die Pädagogik der Unterdrückten**
Mario Pschera

19 **»Romagemeinschaften sind oft sozial völlig isoliert«**
Duska Krstanovic

21 **»Dem Leben ist der Lehrplan egal«**
Dzebam Godlove Ayaba

Liebe Leser*innen

»Bildung ist Freiheit«

Dies ist das wohl berühmteste Zitat des brasilianischen Pädagogen und Bildungsphilosophen Paulo Freire. Bildung schafft Freiheit. Bildung ist der Schlüssel zu einem selbstbestimmten Leben. Dieses selbstbestimmte und freie Leben wünschen wir uns für alle Menschen. Mit diesem Wunsch verbunden ist die Hoffnung und Überzeugung, dass ein gerechter und lebenslanger Zugang aller Menschen zu Bildung diese Welt zu einem friedlichen und lebenswerten Ort macht.

Wenn wir »Bildung Für Alle« hören, denken wir zunächst an die Menschen, die nach wie vor keinen oder nur einen begrenzten Zugang zur Ressource Bildung haben. An all die Unterdrückten, Ausgebeuteten und Verlierer*innen des vorherrschenden Wirtschaftssystems. Bei der Idee von »Bildung Für Alle« geht es ganz explizit um sie! Darum, dass diese Menschen eine gleichberechtigte Chance bekommen, sich mit Bildung von hoher Qualität auszustatten. So ist unser Grundverständnis und das unserer Partner im Globalen Süden!

Gleichzeitig ist es damit nicht getan. »Bildung Für Alle« muss auch für den Globalen Norden gelten. Um es mit dem Nachhaltigkeitsziel 4 der Vereinten Nationen zu sagen: »Inklusive, gleichberechtigte und hochwertige Bildung« muss auch Einzug in die Schulen, Volkshochschulen und Universitäten der reichen Länder halten. Nur, wenn dort die Vision der einen, gerechten und nachhaltig gesicherten Welt vermittelt wird, hat das Zukunftsprojekt einer friedlichen und nachhaltigen Erde eine Chance!

SODI setzt in diesem Zusammenhang das Instrument des Globalen Lernens ein: gute Praxisbeispiele und Lehren aus dem Globalen Süden werden für die Bildung im Globalen Norden und auch für die Partnerorganisationen untereinander nutzbar gemacht. So entsteht ganzheitliches globales Lernen und Verstehen.

Es geht aber nicht nur um den gerechten Zugang zu Bildung, sondern auch um die Inhalte, Lehr- und Vermittlungsmethoden von Bildung: Das Nachhaltigkeitsziel der Vereinten Nationen nennt das »hochwertige« Bildung. Aber was ist eigentlich hochwertige Bildung, wer oder wie wird bestimmt, wann ein Bildungsangebot hochwertig ist?

Paulo Freire sagt: »Meine Vision von Alphabetisierung geht über ba, be, bi, bo, bu hinaus. Weil es ein kritisches Verständnis der sozialen, politischen und wirtschaftlichen Realität voraussetzt, in der sich der Gelehrte befindet.«

Er stellt die Lernenden ins Zentrum, die Methoden müssen für diese angemessen sein und dem jeweiligen Kontext Rechnung tragen. Freire definiert die Fähigkeit, sich mit der eigenen Lebensrealität frei und kritisch auseinandersetzen zu können, als Qualitätsmerkmal von guter Bildung. Wir bei SODI teilen dieses Verständnis und setzen es mit dem Anspruch des sogenannten Empowerments – der Ermutigung und Befähigung zu selbstbestimmtem Handeln – in den gemeinsamen Projekten mit unseren Partnerorganisationen praktisch um.

Ich wünsche Ihnen eine anregende Lektüre unseres neuen Weitwinkels zum Thema Bildung Für Alle!

Ihre Anna Goos

Geschäftsführerin SODI

Foto Titel: Namibia Institute for Democracy

EDITORIAL

Kein Begriff ist so geläufig und doch so umstritten wie der Bildungsbegriff – bis in die frühe Schriftkultur reichen die Zeugnisse der Ratschläge, Empfehlungen, Gebote (und Verbote), um aus dem Menschen einen guten, gottesfürchtigen, gehorsamen, nützlichen oder freien und verantwortungsvollen Menschen zu machen.

Bildung **für alle** – aber was heißt das?

Nicht für die Schule, für das Leben lernen wir, oder, wie es der Bildungsaktivist Dzebam Godlove Ayaba im SODI-Gespräch ausdrückte: »Dem Leben ist der Lehrplan egal.« Aber für welches Leben lernen wir? Das ist keineswegs eine akademische Frage. Krieg und Fluchtbewegungen unterbrechen Bildungswege, wie der Ukrainekrieg gerade anschaulich macht. Weniger im Blickfeld sind die Kinder, die einst in Flüchtlingslagern in Pakistan festsaßen und im Erwachsenenalter als Talibankämpfer nach Afghanistan zurückkehrten. Mit nichts anderem im Gepäck als dem Kriegshandwerk und den zehn Geboten eines Instant-Islam. Selbst marginale Kenntnisse, wie man ein Land regiert, die Ernährung der Bevölkerung sichert, Verkehrswege einrichtet, Wirtschaftsstrukturen aufbaut, haben sie nicht. Wieviel hätte es gekostet, ein paar hundert Lehrer*innen in den Flüchtlingslagern unterrichten zu lassen, und wieviel kostet das Nichtwissen dieser Erwachsenen, von dem Leid, dass sie über ihr Land bringen, ganz abgesehen?

Wenn Infrastruktur zerstört wird und die Ökonomie am Boden liegt, gehen zuerst die Gutausgebildeten, die, die Wissen vermitteln und weitertragen können. Aber auch ohne Krieg ist die Bildungsfrage eminent. In entlegenen Regionen, in den Siedlungen der Marginalisierten, in Ländern, die sich immer noch nicht von den Verheerungen kolonialer Herrschaft erholt haben, sind enorme Anstrengungen nötig, mittels Bildung sich selbst tragende Strukturen zu entwickeln, die unabhängig von Hilfsgeldern ein menschenwürdiges Leben ermöglichen. Lesen und Schreiben mag ein Grundstein sein, doch bedarf es zudem lebenspraktischer Fertigkeiten, einer Ausbildung in den Gewerken, Grundkenntnissen von Administration, Gemeinschaftsbildung, Hygiene, in Menschen- und Bürgerrechten, in sexueller Selbstbestimmung und Geschlechtergerechtigkeit. Eine Gesellschaft, die auf Gewalt und Unterdrückung, auf Ausgrenzung Einzelner und ganzer Bevölkerungsgruppen setzt, wird sich nicht entwickeln, kann keine kreative Energien und Freude am Aufbau freisetzen und nutzen. Die malische Sängerin Oumou Sangaré berichtete jüngst in einem Interview, welch enorme Fortschritte ihr Land gemacht hat, seit Frauen sich gegen Zwangsheiraten und den Ausschluss aus dem öffentlichen Leben wehren, als Händlerinnen, Unternehmerinnen, Politikerinnen tätig sind.

Die begriffliche Trennung von Bildung und Erziehung im Deutschen kennen viele Sprachen gar nicht. Wissensvermittlung beinhaltet die Ermutigung, sein Leben in die Hand zu nehmen, sich selbst zu ermächtigen, zu einem Mitglied einer Gemeinschaft zu werden, die füreinander und für andere sorgt. Auch das ist keine akademische Frage. Die Sicherung der Lebensgrundlagen der Menschheit beginnt mit einer schonenden Landwirtschaft, dem Schutz von Biotopen und biologischer Artenvielfalt, der Wiederherstellung funktionierender Kreisläufe, nachhaltiger Energiewirtschaft. Der Staub von erodierten Böden der Subsahara ist längst in Europa angekommen, unser exportierter Plastikmüll kehrt als Feinpartikel in unserem Essen wieder.

Bildung ist nicht allein eine Aufgabe für den Globalen Süden. Auch der Globale Norden hat eine Menge zu lernen. Über die Grundlagen seiner Gesellschaften und seines Wohlstandes, über die Konsequenzen von Egoismen und kurzsichtiger wirtschaftlicher Verwertungslogik, über den Zusammenhang von Überfluss und Elend. Entwicklungspolitik als beiderseitige Aufgabe sollte unbedingt Lehrstoff in Schulen und in der Erwachsenenbildung werden.

MARIO PSCHERA ist Redakteur des Magazins WEITWINKEL und freier Medienschaffender in Berlin und Wien.

Foto: People in Need, Sajana Shresta

LARA FEDORCHENKO

Der »Verband Entwicklungspolitik und Humanitäre Hilfe« (VENRO) als Dachverband entwicklungspolitischer und humanitärer Nichtregierungsorganisationen (NRO), dem über hundertvierzig Organisationen angehören, ist auch in der bildungspolitischen Arbeit aktiv. Lara Fedorchenko gibt einen Überblick über dessen Strategie in der Umsetzung des UNESCO-Programms für nachhaltige Bildung.

Bildung für eine nachhaltige Zukunft – ein zivilgesellschaftlicher Blick auf das UNESCO-Programm »BNE 2030«

Im Dezember 2020 veröffentlichte die UNESCO ihr neues Rahmenprogramm »Education for Sustainable Development: Towards achieving the SDGs« (Bildung für Nachhaltige Enwicklung: die globalen Nachhaltigkeitsziele verwirklichen) – kurz »BNE 2030«. Es folgt auf das Weltaktionsprogramm und stellt die Weichen für die nächsten zehn Jahre »Bildung für Nachhaltige Entwicklung«. BNE ist im Unterziel 4.7 der Nachhaltigkeitsziele der Vereinten Nationen festgeschrieben und damit direkt dem Ziel 4 »Hochwertige Bildung« zugerechnet. Die UNESCO betont im neuen Programm, dass BNE eine Schlüsselrolle für die Erreichung aller UN-Nachhaltigkeitsziele einnimmt. BNE versetzt »Lernende in die Lage, Wissen und Bewusstsein zu entwickeln, um im Sinne einer nachhaltigen Transformation der Gesellschaft zu handeln«.[1]

BNE vermittelt also Kenntnisse, Werte und Handlungsoptionen, die es allen Menschen ermöglichen sollen, sich an der Gestaltung einer nachhaltigen Zukunft zu beteiligen. Damit BNE dieser Schlüsselrolle gerecht werden kann, legt das UNESCO-Programm zentrale Handlungsfelder fest, die bis 2030 für die Umsetzung von BNE in den UNESCO-Mitgliedsstaaten handlungsleitend sein sollen.

Die Einbindung zivilgesellschaftlicher Akteur*innen in die Gestaltung und Umsetzung von »BNE 2030« ist unerlässlich, wenn das UN-Nachhaltigkeitsziel 4.7 erreicht werden soll. Zivilgesellschaftliche Bildungspraktiker*innen sind in allen UNESCO-Mitgliedsstaaten zentrale Akteur:innen für die Umsetzung von BNE. Sie bringen kritische globale Perspektiven ein, entwickeln kreative Lehrangebote und schaffen Zugang zu Zielgruppen auch außerhalb des formalisierten Bildungssystems, indem sie Brücken bauen zwischen dem formalen und non-formalen Bildungsbereich.

VENRO begleitet den UNESCO-Prozess zu BNE bereits seit mehreren Jahren. Als Dachverband für zivilgesellschaftliche Organisationen in der Entwicklungspolitik und der Humanitären Hilfe machen BNE und verwandte Bildungskonzepte wie Globales Lernen und entwicklungspolitische Bildung einen der Arbeitsschwerpunkte von VENRO aus. Das zentrale Anliegen in der Begleitung des UNESCO-Prozesses ist, die Perspektiven zivilgesellschaftlicher Bildungsakteur*innen sichtbar zu machen. Im Rahmen der UN-Dekade »Bildung für nachhaltige Entwicklung« (2004 – 2014) hat VENRO gemeinsam mit dem World University Service (WUS) bereits mehrere Konferenzen durchgeführt und auch die Entwicklung des Weltaktionsprogramms (2015 – 2020), des Vorgängers des neuen UNESCO-Programms, mitgestaltet. Zwischen 2020 und 2022 begleiten VENRO und WUS nun auch die Neuaufstellung des UNESCO-Programms, fördern einen internationalen Diskurs unter zivilgesellschaftlichen Bildungsakteur*innen und entwickeln Empfehlungen für die Umsetzung in Deutschland.

1 UNESCO/DUK 2021: Bildung für Nachhaltige Entwicklung – eine Roadmap. https://www.unesco.de/sites/default/files/2022-02/DUK_BNE_ESD_Roadmap_DE_barrierefrei_web-final-barrierefrei.pdf

Um die Perspektive der internationalen Zivilgesellschaft in dem Prozess um »BNE 2030« aufzuzeigen, hat VENRO 2020 zusammen mit zahlreichen internationalen Bildungspraktiker*innen eine Stellungnahme abgegeben: »Bildung ist der Schlüssel für eine nachhaltige Zukunft«. Entstanden ist ein spannender Austausch zwischen internationalen Bildungspraktiker*innen über die Umsetzung von BNE in den unterschiedlichen UNESCO-Mitgliedsstaaten. Die Ausgangsbedingungen zur Umsetzung der BNE sind international sehr verschieden. In einigen Staaten ist BNE als fester Bestandteil des etablierten Bildungssystems anerkannt und wird zum Teil – wenn auch oft nicht in ausreichendem Maße – staatlich gefördert. In anderen Staaten sind Bildungsakteur*innen zuerst einmal damit beschäftigt, den Zugang zu Bildung für alle Bürger*innen einzufordern. Grundlage für alle weitere Bildungsarbeit bleibt daher, dass die UNESCO-Mitgliedsstaaten die finanziellen und strukturellen Rahmenbedingungen zur Umsetzung von BNE schaffen.

Die große Gemeinsamkeit ist die Identifikation globaler Krisen, denen für das Ziel der BNE – die Unterstützung der sozial-ökologischen Transformation – begegnet werden muss: Klimawandel, wachsende Ungleichheit, Rassismus, die Bedrohung demokratischer Strukturen. Das globale System, das auf ökologischer Ausbeutung und sozialer Ungleichheit basiert, muss grundlegend hinterfragt werden. Dabei hilft keine Symbolpolitik. Stattdessen müssen strukturelle Veränderungen angestrebt werden. Die Stellungnahme hält fest: BNE muss sich zum Ziel setzen, Bürger*innen zu kritischem, zu politischem Handeln zu befähigen und zur Mitgestaltung zu motivieren. Wichtig ist, dass dabei alle zusammen arbeiten. Es kommt auf die internationale Kooperation zwischen zivilgesellschaftlichen Bildungsakteur*innen, den Austausch insbesondere zwischen Globalem Süden und Norden, aber auch die Kooperation von zivilgesellschaftlichen und staatlichen Bildungsakteur*innen an.

Das UNESCO-Programm »BNE 2030« schafft für diese Aufgaben eine gute Grundlage. Es ruft dazu auf, BNE in jede staatliche entwicklungs- und bildungspolitische Strategie zu integrieren, betont die Bedeutung der sektorübergreifenden Zusammenarbeit und erkennt die zentrale Rolle der Zivilgesellschaft an. An einigen Stellen könnte das Programm dennoch mutiger sein. Zum Beispiel, wenn es darum geht, die Wirtschaft nachhaltig zu gestalten und dafür Wachstum als oberste Wirtschaftsdoktrin grundsätzlich in Frage zu stellen. Nun kommt es vor allem darauf an, wie das Programm in den UNESCO-Mitgliedsstaaten umgesetzt wird. Auf einer Konferenz im Mai 2021 wurden alle UNESCO-Mitgliedsstaaten aufgerufen, sich zur Umsetzung des neuen Programms zu verpflichten. Auch die deutsche Bundesregierung hat zugesichert »BNE 2030« in Deutschland zu verwirklichen.

Um zu diskutieren, wie das neue UNESCO-Programm in Deutschland umgesetzt werden kann, veranstalteten VENRO und WUS im November 2021 eine Fachtagung in Bonn. Unter dem Motto »Umsetzen, diskutieren, fordern – ›BNE 2030‹ im deutschen Kontext« diskutierten 75 Teilnehmende aus zivilgesellschaftlichen Organisationen, staatlichen Institutionen und schulischen Bildungseinrichtungen sowie Studierende gemeinsam, welche Anforderungen zur Umsetzung von »BNE 2030« an die deutsche Bildungslandschaft gestellt werden müssen. In der »Bonner Erklärung zur Umsetzung des neuen UNESCO-Programms ›Bildung für nachhaltige Entwicklung 2030« wurden die Ergebnisse des Austauschs veröffentlicht und konkrete Empfehlungen an Bildungsakteur*innen auf Ebene des Bundes, der Länder, der Kommunen und der Zivilgesellschaft formuliert.

Für eine gelingende Umsetzung des neuen UNESCO-Programms »BNE 2030« in Deutschland, muss BNE in allen Bildungsbereichen und förderalen Ebenen flächendeckend und strukturell verankert werden. Eine kohärente Zusammenarbeit zwischen Akteur*innen aller bildungspolitischen Ebenen, sowie zwischen staatlichen und zivilgesellschaftlichen BNE-Akteur*innen muss dafür gewährleistet werden.

Ein weiterer Grundsatzfaktor ist die Bereitstellung adäquater finanzieller Mittel für die Umsetzung von BNE auf allen Ebenen: auf Bundesebene muss die Förderung zivilgesellschaftlicher BNE-Projekte dringend verstärkt werden; auf Ebene der Länder und Kommunen müssen Mittel zur Verfügung gestellt oder erhöht werden, damit Schulen und kommunale Bildungsträger BNE umsetzen können. Verstärkte Beratungsstrukturen und Datenbanken zur Übersicht über Fördermöglichkeiten könnten dazu beitragen, dass Zugangshürden für Fördermittel abgebaut werden können. Dadurch kann die Diversität der BNE-Akteur*innen erhöht werden.

Im Sinne des »Whole Institution Approaches« sollten zivilgesellschaftliche Organisationen auch ihre eigenen Strukturen in den Blick nehmen. Whole Institution Approach versteht Bildung als ganzheitlichen Prozess. Das heißt, Ideen nachhaltiger Lebensweisen und politischer Teilhabe sollen nicht nur als Lehrinhalte vermittelt werden. Sie sollten sich vielmehr in der gesamten Lernumgebung widerspiegeln. Zivilgesellschaftliche Organisationen sollten also z. B. ihre eigenen Strukturen und Beschaffungspolitik mit Blick auf Nachhaltigkeit, Inklusion und Diversität reflektieren und Strategien zur Organisationsentwicklung erarbeiten.

Die Fachtagung zeigte aber auch: in vielen Ländern, Kommunen, Schulen und zivilgesellschaftlichen Organisationen gibt es bereits gute Nachhaltigkeitskonzepte. Wichtig ist daher, den Austausch untereinander zu fördern und ein gemeinsames »Voneinander Lernen« zu ermöglichen. Gremien der Zusammenarbeit wie zivilgesellschaftliche Dachverbände oder kommunale Spitzenverbände können hier eine zentrale Rolle einnehmen. VENRO wird den BNE-Prozess in seiner Rolle als Dachverband auch in Zukunft begleiten und seinen Sitz in der Nationalen Plattform BNE, dem zentralen Umsetzungsgremium für BNE in Deutschland, dafür nutzen, die Perspektive der entwicklungspolitischen Zivilgesellschaft einzubringen.

Die internationale zivilgesellschaftliche Stellungnahme zum UNESCO-Programm »BNE 2030« steht zum Download auf: https://venro.org/publikationen/detail/bildung-ist-der-schluessel-fuer-eine-nachhaltige-zukunft

Die Dokumentation des internationalen Austauschs finden Sie unter: https://venro.org/publikationen/detail/ergebnisse-eines-internationalen-zivilgesellschaftlichen-austauschs-zum-neuen-unesco-programm-bne-2030

Die »Bonner Erklärung zur Umsetzung des neuen UNESCO-Programms BNE 2030« in Deutschland finden Sie in der VENRO-Mediathek: https://venro.org/publikationen/detail/bonner-erklaerung-zur-umsetzung-des-neuen-unesco-programms-bne-2030

LARA FEDORCHENKO, ist Referentin für entwicklungspolitische Inlandsarbeit im Bereich Stärkung der Zivilgesellschaft bei VENRO und Koordinatorin der Arbeitsgruppe Bildung Lokal/Global.

Foto: Draufsicht Bamenda

MARIO PSCHERA

Geschlechtergerechte und inklusive Bildung ist keine Frage allein der Lehrkonzepte. Sie bedarf organisatorischer und materieller Absicherung. Das Handbuch für die »Budgetierung geschlechter- und behindertengerechter Bildung« erschien im Mai 2022.

Bildung und Budget

Das Handbuch wurde gemeinsam von »Light for the World«, der »Global Campaign for Education« und »Action Aid« herausgegeben. Letztere ist eine Nichtregierungsorganisation mit Hauptsitz im südafrikanischen Johannesburg, in fünfundvierzig Ländern aktiv und erreichte bislang bis zu fünfzehn Millionen Menschen. Action Aid kämpft mit durchaus ungewöhnlichen Mitteln gegen sexualisierte Gewalt, Korruption und alles, was Menschen in Armut und ins Abseits drängt. So produzierte sie 2003 einen Bollywood-Film, der das Schicksal HIV-positiver Menschen in eine genretypische Liebesgeschichte packte, oder veröffentlichte die Namen europäischer Firmen, die im Globalen Süden massive Steuervermeidung betreiben.

Das Handbuch beginnt mit einer tabellarischen Übersicht über jene Begriffe, die für eine Budgetierung von Verwaltung unerlässlich sind. Die Unterteilung der Etats in Posten und Unterposten, die Bilanzierung von Einnahmen und Ausgaben, Soll und Ist, Zeit- und Zweckbestimmungen, Kapitalanleihen, gesetzliche Regelungen und Handreichungen für Regierungen und lokale Behörden. Das mag banal klingen, doch Korruption und die Verschleierung von Geldflüssen sind weltweit und in fast allen Bereichen ein mal mehr, mal weniger großes Problem. Action Aid setzt auf maximale Transparenz, die nicht nur eine optimale Verwendung eingesetzter Gelder bewirken, sondern auch eine Vorbildfunktion haben soll. Der Gemeinnutzen regelkonformen und solidarischen Wirtschaftens soll vor Augen geführt und Steuergerechtigkeit als Voraussetzung für Armutsbekämpfung hergestellt werden. Behördliches Handeln wird nur dann akzeptiert, wenn es auf gerechtfertigtem Vertrauen basiert.

Insbesondere im Bildungsbereich, der besonders kleinteilig und von unzähligen Faktoren (und seien es nur die einzelnen Lehrer*innen) abhängig ist, braucht es strikte Budgetplanung und Kontrolle. Das Handbuch listet ein Beispiel aus Malawi von 2011 auf, wo lokale Aktivist*innen einer Summe von umgerechnet 11.500 US-Dollar nachspürten, die aus einem Bildungsfonds verschwunden war. Der Bezirkschef behauptete, die Gelder wären in den Gesundheitsfonds umgewidmet worden. Was die Recherche nicht bestätigte, die Aktivist*innen machten Druck – der Beamte wurde gefeuert und der Bildungsfonds für die Beschulung von 60.000 Schüler*innen wieder aufgefüllt. Action Aid betont die Verantwortung der Zivilgesellschaft bei der Umsetzung staatlicher Bildungs- und Weiterbildungsprogramme. Eltern sollen sich engagieren, die Bürger*innen Verwendungen kontrollieren und in die Budgetplanung involviert werden. In Porto Alegre etwa nahmen Nachbarschaftsversammlungen an den Planungen teil, Frauen, ethnische Minderheiten und sozial Marginalisierte erhielten bei den Beratungen höhere Stimmgewichte, so dass schließlich Förderungen bei denen ankamen, die sie am dringendsten benötigten. Action Aid setzt zudem auf eine öffentliche Kommunikation. Budgets müssen verständlich erklärt, Bürger*innen über ihre Rechte bei der Umsetzung informiert werden.

Ein wesentlicher Punkt, um ein geschlechtergerechtes und inklusives Bildungswesen aufzubauen, ist eine genaue Datenanalyse: wieviel Prozent der Schüler*innen und Auszubildenden gehören welcher Gruppe an, welche Unterschiede gibt es in Vorbildung und sozialem Status, wie ist das familiäre und kommunale Umfeld, gibt es Barrieren, die zu umgehen sind? Spezifische Bedürfnisse und Lebensumstände von Mädchen, Jungen und nichtbinären Menschen sind bereits bei der Planung einzubeziehen. Ihre Bildung und Ausbildung, die Akzeptanz des jeweils anderen ist Voraussetzung für die Überwindung unbezahlter Anstellungen, des Ausschlusses vom regulären Arbeitsmarkt, von Lohnungerechtigkeit, Gewalt und nicht zuletzt sexueller Ausbeutung und Abdrängung in kriminelle Milieus. Nachhaltigkeit braucht auch diese Planung.

Das Handbuch ist als PDF abrufbar unter: https://actionaid.org/publications/2022/gender-responsive-disability-inclusive-education-budgeting

Foto: Titelbild des Handbuch-Covers, Fletcher Simwaka/ActionAid

NDILEMEKE AUALA UND PANDULENI NGHIPANDULWA

Erziehung zu zivilgesellschaftlicher Verantwortung ist ein wesentlicher Bestandteil Nachhaltiger Bildung, erläutern unsere Partner in Namibia.

»Vielen **jungen Menschen** ist unser System unverständlich«

Das »Namibische Institut für Demokratie« (Namibia Institute for Democracy – NID) ist seit seiner Gründung im Jahr 1991 in der politischen Bildung tätig. Allgemeines Ziel unseres »Programms für politische Bildung« ist es, die Teilnehmer*innen über die namibische Demokratie, Rechtsstaatlichkeit und die bürgerlichen Grundrechte aufzuklären; in Übereinstimmung mit dem »Ziel für nachhaltige Entwicklung 4«, das sich der Schaffung qualitativ hochwertiger Bildungsmöglichkeiten widmet. Erschwinglich sollten sie zudem sein. Die Workshops des Programms richten sich an Schülerinnen und Schüler, Studierende an Universitäten, zivilgesellschaftliche Organisationen und Staatsbedienstete. Wir haben den Anspruch, die Teilnehmer*innen in ihrer persönlichen Entwicklung zu unterstützen, sie anleiten zu können, gut informierte Bürger*innen zu werden, die sich aktiv in demokratische Prozesse einbringen.

Wir sind der festen Überzeugung, dass politische Bildung von entscheidender Bedeutung für die Stärkung der namibischen Demokratie ist und daher ein integraler Bestandteil unseres nationalen Schullehrplans werden sollte. Unser Programm will positiv auf die Haltung und das Verhalten der Teilnehmer*innen einwirken. Die Teilnehmer*innen werden dazu angeregt, Motor des Wandels in ihren jeweiligen Gemeinschaften zu werden. Einige Absolvent*innen des Programms gründeten Organisationen, die sie »Mitbürger*innenverband« (Comrade's Association) und »Ändere das Unabänderliche« (Change the Unchangeable) nannten. Beide Organisationen haben es sich zur Aufgabe gemacht, Armut, Ungleichheit und die Jugendarbeitslosigkeit in Namibia zu bekämpfen. Das Programm vermittelt darüber hinaus das Bewusstsein, dass individuelle Probleme oft nicht allein auf individueller Ebene zu lösen, sondern gemeinschaftlich anzugehen sind. So öffnete sich eine Teilnehmerin mit psychischen Problemen für Hilfe und fand dadurch einen Weg, ihren Traum zu verwirklichen, Menschenrechtsanwältin zu werden.

Erfreulicherweise werden durch das Programm auch die teilnehmenden Schulen angeregt, das Bewusstsein zu schärfen und bürgerschaftliches Engagement zu fördern. An der »Dr. Lemmer Secondary School« (weiterführende Schule) in Rehoboth etwa gründete sich ein »Jugendclub für politische Bildung« (Civic Education Youth Club), dessen Ziel es ist, die Schüler*innen über ihre bürgerlichen Pflichten und Verantwortung aufzuklären. Bei der Theorie allein bleibt es nicht, »Civic Education Youth Club« ist auch außerhalb der Schule aktiv. So etwa bei einem Projekt, das die Versorgung benachteiligter Mädchen mit Hygieneartikeln organisiert. An der »Jacob Marengo Secondary School« in Windhoek lief die Ausstrahlung einer Podcast-Serie an, in der junge Menschen über die Menschenrechte und die namibische Verfassung aufgeklärt werden.

Foto: Namibia Institute for Democracy

Diese Beispiele, und davon gibt es viele, belegen, wie den Teilnehmer*innen des NID-Programms die Bedeutung dieser Bildung bewusst wird. Und, was noch wichtiger ist, dass sie ermutigt werden, eine aktive Rolle einzunehmen und Verantwortung in ihren Schulen und in ihrem Umfeld zu übernehmen, statt darauf zu warten, dass die Regierung aktiv wird und etwas für sie tut.

Unser »Programm für politische Bildung« wird weiter die namibische Jugend fördern und fit machen, ihr Selbstvertrauen stärken, zu Kooperationen ermuntern. Und es wird auch »einfachen« Bürger*innen ermöglichen, am demokratischen Prozess teilzuhaben. Mit ganz praktischen Aktivitäten in der Gruppe werden die jungen Menschen herausgefordert, kreative Lösungen für Alltagsprobleme zu entwickeln. Die Erfahrung zeigt, dass handlungsorientiertes Lernen den Schüler*innen mehr Freude macht als nur zuzuhören und mitzuschreiben. Ein Teilnehmer sagte: »Wie toll wäre die Schule gewesen, hätte der Unterricht nur so viel Spaß gemacht wie das NID-Programm für politische Bildung.« Wovon genau sprechen wir also, wenn wir von »politischer Bildung« sprechen? Sie lässt sich ganz allgemein definieren als das Bereitstellen von Informationen und Lernerfahrungen, die die Bürger*innen in die Lage versetzen, sich in demokratische Prozesse einzubringen, Verantwortung zu übernehmen. Laut Begriffsdefinition bedeutet Demokratie, die sich vom griechischen Wort »dēmokratía« ableitet, »Herrschaft des Volkes«. Das Ideal von Demokratie ist daher am besten verwirklicht, wenn jeder Bürger und jede Bürgerin aktiv in den den demokratischen Prozess eingebunden ist, Mitsprache hat.

Ghana, eine der ältesten Demokratien Afrikas mit traditionell starkem Bildungssystem, ist ein interessantes Beispiel für ein Land, das politische Bildung im großen Maßstab eingeführt hat. Ghana ging sogar so weit, eine Regierungsbehörde, die »National Commission for Civic Education« (Nationale Kommission für politische Bildung) einzurichten, deren ausschließliche Aufgabe es ist, die Schülerinnen und Schüler über ihre Rolle innerhalb des politischen Systems aufzuklären. Sie für die bürgerlichen Verpflichtungen zu sensibilisieren, um das friedliche Zusammenleben und den nationalen Zusammenhalt im Interesse der Entwicklung des Landes zu fördern. Die ghanaische Regierung hat zwei friedliche Machtwechsel zwischen den politischen Parteien erlebt und gilt als eine der stabilsten demokratischen Nationen in Afrika.

In Ghana durchgeführte Untersuchungen[1] zeigen, dass politische Bildung einen unmittelbaren Einfluss auf zivilgesellschaftliches Bewusstsein und Engagement hat. Es besteht ein signifikanter Unterschied im generellen Bewusstsein für bürgerschaftliche Fragen zwischen Menschen mit und ohne politische Bildung. Erstere sind überdies eher bereit, sich an gemeinnütziger Arbeit und Entwicklungsprojekten zu beteiligen.

Im Kontrast dazu fördern die in namibischen Schulen eingesetzten Lehrbücher für Sozialkunde nicht die Entwicklung der dringend benötigten zivilgesellschaftlichen Kompetenzen. Deshalb ist vielen jungen Menschen unser politisches System unverständlich, sie wissen nicht, wie sie zur Entwicklung von Namibia beitragen können, was Menschenrechte sind. Wissen liegt nicht in den Genen, von wo aus es weitervererbt wird. Jeder Generation von Namibier*innen muss deshalb dieses Grundwissen vermittelt werden.

Politische Bildung ist der Grundstein einer jeden funktionierenden Demokratie. Wir hoffen, Namibia wird von Ländern wie Ghana lernen und mehr Räume schaffen, in denen die Jugend etwas über Demokratie und aktive Bürgerschaft lernen kann. Wie ein bekannter französischer Diplomat, Politikwissenschaftler und Historiker des 19. Jahrhunderts, Alexis de Tocqueville, einst betonte: »Jede neue Generation ist ein neues Volk, das sich Wissen aneignen, Fähigkeiten erwerben und private und öffentliche Charaktereigenschaften entwickeln muss, die das Fundament einer konstitutionellen Demokratie bilden.« Wir sind überzeugt, dass es von Vorteil wäre, bereits in der Grundschule politische Bildung zu vermitteln, um sicherzustellen, dass alle namibische Bürger*innen ihre Rolle, ihre Rechte und ihre Pflichten in dieser Demokratie verstehen. Die Art und Weise, wie junge Menschen Staatsbürgerschaft verstehen und ausüben, wird die Richtung bestimmen, in die ihre Nationen und der Kontinent insgesamt gehen werden.

1 Amadu Musah Abudu, Moses Naiim Fuseini: Civic Awareness and Engagement in Ghana: The Curriculum Implication. European Scientific Journal 2014. 10. 1857-7881. https://doi.org/10.19044/esj.2014.v10n4p%p

NDILEMEKE AUALA ist Leiterin und Projektkoordinatorin am Namibia Institute for Democracy.

PANDULENI NGHIPANDULWA ist Programmdirektor und Koordinator des Bereichs Praktika am NID.
Das NID wurde 1991 für die Entwicklung der Zivilgesellschaft in Namibia, für sozio-politische Datenerhebung und Forschung sowie die Korruptionsbekämpfung gegründet.

Fotos: Namibia Institute for Democracy

INTERVIEW MIT BERND HEYL

Bildung ist keine Einbahnstraße und die UNESCO-Bildungsziele gelten nicht nur für die Länder des Globalen Südens. Für eine partnerschaftliche Zusammenarbeit braucht es auch eine Aufarbeitung der Verbrechen des Kolonialismus, die eine Ursache für den Abbruch gesellschaftlicher Entwicklung und die Zerstörung von Lebensgrundlagen sind.

Dekolonialisierung Erinnerungsarbeit zu deutscher Herrschaft in Namibia

Sie schreiben in Ihrem Reisebuch von der Präsentation der kolonialen Vergangenheit in Namibia, wie sie mutmaßlich den Erwartungen vieler deutscher Touristen entspricht. Wie müssen wir uns das vorstellen?

In Namibia gibt es zahlreiche Relikte aus der deutschen Kolonialzeit. In unterschiedlichen wilhelminischen Stilrichtungen errichtete Häuser, Kirchen, Festungen, deutsche Soldatengräber und nicht zuletzt Denkmäler. Während der Apartheidzeit unter südafrikanischer Mandatsverwaltung wurde 1948 eine »Historische Denkmalkommission« ins Leben gerufen, die sich vor allem zum Ziel setzte, Monumente und Gebäude aus der Kolonialzeit zu erhalten. Von 96 »nationalen Denkmälern« stammen 85 aus der deutschen Kolonialzeit und prägen noch heute vor allem das Geschichtsbewusstsein der Weißen des Landes. Wer Spuren der deutschen Kolonialzeit sucht, wird schnell fündig. Die deutsche Sprache ist im öffentlichen Raum präsent, nicht zuletzt durch eine deutschsprachige Tageszeitung. Von Deutschen geführte Gästefarmen bieten Unterkunft, und Museen, die an deutsche Heimatmuseen erinnern, werden gerne besucht. Auch wenn es vereinzelt mittlerweile kritischere Ansätze gibt, sind deutsche Gedenk- und Erinnerungsorte aus der Zeit kolonialer Unterdrückung für die Tourismusbranche als Ganzes immer noch positiv besetzte Standortfaktoren.

Wie beeinflusst die koloniale Ära nach der Unabhängigkeit noch die namibische Bevölkerung?

Die Völker Namibias waren in unterschiedlicher Weise von der deutschen Kolonialherrschaft betroffen. Die Siedlungsgebiete der Nama und OvaHerero wurden in der Folge des Kolonialkrieges und des mit ihm einhergehenden Völkermordes enteignet und an weiße Siedler verkauft. Zunächst an Deutsche, dann, nach dem Ersten Weltkrieg, an Einwanderer aus Südafrika. Auch 32 Jahre nach der Unabhängigkeit Namibias ist ein Großteil der landwirtschaftlichen Nutzfläche des Landes immer noch in der Hand von Weißen. Die Ovambo lebten vor allem im Norden des Landes außerhalb der sogenannten Polizeizone, also nicht in dem Gebiet Namibias, das von Deutschland real kolonialisiert wurde. Für sie ist der Kampf gegen das südafrikanische Apartheidregime von größerer Bedeutung als die deutsche koloniale Ära. An die Polizeizonengrenze erinnert die heute noch bestehende Veterinärgrenze, die den nördlichen Teil des Landes von den Farmen im Süden abgrenzt

Gab es eine Rückkopplung Ihres Buchprojektes zu Ihren namibischen Gesprächspartnern? Wie haben diese Ihr Projekt aufgenommen?

Im Februar dieses Jahres stellte ich auf Einladung des »Namibia Institute for Democracy« und des Goethe-Instituts in Windhoek vor Interessierten das Buch vor. Viele, die uns bei der Arbeit am Buch unterstützt haben, waren gekommen. Das Interesse an einer kritischen Aufarbeitung der deutschen Kolonialperiode war groß. In der

Foto: Nicola Brandt »Remembering Those Who Built this Line«

Diskussion wurde der Wunsch nach einer englischen Ausgabe des Buches geäußert, damit mehr interessierte Namibier*innen das Buch lesen können.

Während der Arbeit am Buch habe ich vor allem mit den »National Archives of Namibia« und ihrem ehemaligen Leiter Werner Hillebrecht und Naita Hishoono, der Leiterin des »Namibia Institute for Democracy«, zusammengearbeitet. Sie und andere haben einzelne Abschnitte des Buches gelesen und wertvolle Hinweise gegeben. Bei unseren Recherchen im Land führten wir viele Gespräche mit Ortsansässigen, die uns bei der Suche nach Denkmälern, Grabsteinen oder Dokumenten unterstützten.

Findet eine produktive Aufarbeitung der deutschen Kolonialära im namibischen Bildungs- bzw. medialen System statt?

Erinnerungslandschaften und Erinnerungskultur unterliegen einem ständigen Wandel. Seit 2021 gilt in Namibia ein neuer Lehrplan für Geschichte. Die deutsche Kolonialisierung des Landes ist explizites Thema, und es gibt neue Geschichtslehrbücher u. a. die aktuelle Ausgabe von »Understanding History«, die sich an diesem Plan orientieren. Ob und inwieweit sich der Plan und die neuen Bücher bereits im Unterricht niederschlagen, lässt sich schwer sagen, solche Prozesse brauchen Zeit.

Sind im Tourismusbereich Ansätze zu erkennen, eine kritische Sicht auch den Besuchern zu vermitteln?

Seit 2015 führen Deutschland und Namibia Verhandlungen um ein gemeinsames Verständnis der deutsch-namibischen Geschichte, mit dem Ziel, ein Versöhnungsabkommen abzuschließen. Dieser Prozess findet natürlich in den Medien seinen Niederschlag. Auch gibt es eine Initiative, Shark Island – auf der Halbinsel bei Lüderitz befand sich zwischen 1905 und 1907 das Konzentrationslager mit der höchsten Todesrate im Land – zu einer Gedenkstätte für den Genozid umzugestalten. Im Tourismusbereich gibt es erste Ansätze, so etwa auf der Waterberg Wilderness Lodge. Hier gibt es einen History Path, der sich kritisch mit der Kolonialgeschichte auseinandersetzt. Auch einige Reiseführer beginnen, Namibias deutsch-koloniale Vergangenheit kritischer zu betrachten, so etwa das »Reisehandbuch Namibia« aus dem Dumont-Verlag. Für die Mehrzahl der aktuellen Namibia-Reiseführer dürfte aber die kritische Analyse von Magda Wystub »Kolonialismus – Rassismus – Ferntourismus« nach wie vor Gültigkeit haben.

Welche Resonanzen im deutschen Bildungswesen gibt es auf Initiativen, den Kolonialismus als einen wesentlichen Faktor in der jüngeren deutschen Geschichte zu kennzeichnen? Ist die Schule, auch vielleicht durch die stärkere Präsenz der Rassismus-Debatten in der Öffentlichkeit, offener für eine kritische Herangehensweise geworden?

Gesellschaftliche Debatten und Entwicklungen kommen im Bildungswesen meist zeitverzögert an. Kolonialismus, Apartheid und internationale Solidarität waren in der Bundesrepublik spätestens seit der Studentenbewegung von 1968 ein Thema. Uwe Timms Roman »Morenga« erschien 1978 mit erheblicher Breitenwirkung – auch als Schulliteratur. Ich habe in meinem Unterricht meist Sequenzen aus der Verfilmung des Buches von Egon Günther eingesetzt. Eine kritische Thematisierung des Kolonialismus war möglich, aber der einzelnen Lehrkraft überlassen. Etwa seit dem Jahr 2000 findet eine zumindest kritisch gemeinte Thematisierung des Kolonialismus in Schulbüchern statt, mittlerweile ist der Kolonialismus auch Thema offizieller Curricula. Das sagt aber wenig über den alltäglichen Unterricht aus. Hier befördern öffentliche Rassismus-Debatten sicherlich auch die Auseinandersetzung mit kolonialer Unterdrückung.

Gibt es Erfahrungen, wie Schüler*innen, ob mit oder ohne Migrationshintergrund, auf das Thema »Deutscher Kolonialismus« reagieren? Berührt das ihr eigenes Weltbild?

Die Frage verweist auf die Notwendigkeit, didaktische Konzepte darauf zu hinterfragen, ob sie einer immer diverser werdenden Schülerschaft entsprechen. Das gilt ja auch für Unterricht zum Thema Nationalsozialismus. Einen vielversprechenden Ansatz bietet das »Themenheft Kolonialismus« der Bundeskoordination »Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage«. Das Heft verbindet die Themen Kolonialismus und Rassismus mit zentralen Zukunftsfragen wie etwa der Klimakrise. Um zu überprüfen, ob solche Ansätze greifen, bedarf es aber pädagogischer Begleitforschung.

Weiterlesen

Namibia ist bei deutschen Tourist:innen ein beliebtes Reiseziel. Einstige deutsche Kolonialbauten sind Attraktionen, die die dunkle Seite des Traumes von »Deutsch-Südwestafrika« ausblenden. Bernd Heyl erzählt die Geschichte von zwanzig Orten, beschreibt ihre Entstehung aus der kolonialen Landnahme, der Zurückdrängung und Vertreibung der einheimischen Bevölkerung, die schließlich in den Völkermord an den Nama und OvaHerero mündete. Gebäude und Verkehrswege wurden durch Zwangsarbeiter:innen, Männer, Frauen und Kinder errichtet, die meisten von ihnen starben an Mangelernährung und Entkräftung. Er erzählt aber auch die Geschichte des afrikanischen Widerstandes, der nach anfänglichen Erfolgen von der kaiserlichen »Schutzmacht« brutal niedergeschlagen wurde. Aus Zeitdokumenten, Briefen, Presseberichten und Parlamentsdebatten im Deutschen Reichstag rekonstruiert er die Ausplünderung des heutigen Namibia, Gier und Abenteurertum. Der Import von Kolonialwaren nach Deutschland und der Reichtum der Handelshäuser wurde mit der Zerstörung gewachsener heimischer Wirtschaftsstrukturen und der Entwurzelung und Entrechtung der Menschen bezahlt. Die Unterentwicklung ist eine direkte Folge dieser Politik der »zivilisatorischen Überlegenheit« des Nordens.

Bernd Heyl:
Namibische Gedenk- und Erinnerungsorte. Postkolonialer Reisebegleiter in die deutsche Kolonialgeschichte
Brandes & Apsel 2021, 284 S., kt., 29,90 Euro

Was wünschen Sie sich für die Kolonialismus-Debatte in Deutschland und den einst kolonisierten Ländern?

Das deutsch-namibische Versöhnungsabkommen strebt auch eine »angemessene Erinnerungskultur« und ein neues Niveau der »kulturellen Partnerschaft« an. Konkret bedeutet das für mich, dass etwa Museen, Schulen und Hochschulen, Künstler und nicht zuletzt die Reisebranche darüber nachdenken müssen, wo ihr Beitrag in diesem Prozess liegen könnte.

Die Fragen stellte Mario Pschera

BERND HEYL ist pensionierter Lehrer, Gewerkschafter und organisiert seit 2008 sozial- und kolonialismuskritische Studienreisen nach Namibia.

MIRJA BUCKBESCH UND EVA HEINEN

Die Volkshochschulen sind ein wichtiger Bestandteil der hiesigen Bildungslandschaft, nicht nur für die Fort- und Weiterbildung. Auch im Bereich der Bildung für Nachhaltige Entwicklung sind sie aktiv und fördern die Vernetzung von Projekten und Initiativen.

»Leben, was wir lehren« Globales Lernen in der vhs

Foto: DVV International

Nachhaltige Einrichtungen der Erwachsenenbildung – eine internationale Initiative

Eine zentrale Bedeutung für die Erreichung der siebzehn Nachhaltigkeitsziele der Vereinten Nationen (Sustainable Development Goals – SDG) kommt der »Bildung für Nachhaltige Entwicklung« (BNE) zu. Diese vermittelt alltagsbezogen und in globaler Perspektive die Themenbreite der Nachhaltigkeitsziele, von ökologischer Verantwortung über Menschenrechte und Nahrungsmittelsicherheit bis hin zu Aspekten wie Friedensschaffung und -erhalt und internationale Kooperationen. Bildung für Nachhaltige Entwicklung geht dabei über den theoretischen Wissenserwerb hinaus, sie fördert aktives Handeln und soll die Menschen vor Ort zur Umsetzung der Nachhaltigkeitsagenda motivieren.

Der Erwachsenenbildung und ihren Einrichtungen wie den Volkshochschulen kommt in diesem Kontext eine besondere Rolle zu. Denn ihre Bildungsangebote erreichen sowohl breite Teile der Bevölkerung als auch spezifische Zielgruppen, etwa in beruflichen (Weiter-)Qualifizierungsmaßnahmen, Integrationsangeboten oder Formaten der politischen Bildung. Diese Angebote sind zumeist generationenübergreifend angelegt und zielen auf die Entwicklung von Kompetenzen ab, die zu zukunftsorientiertem und nachhaltigem Handeln befähigen. Dieser Ansatz entspricht der kompetenzorientierten Ausrichtung von Bildung für Nachhaltige Entwicklung. Auch BNE hat sich zum Ziel gesetzt, Menschen zu bestärken, ihr eigenes Handeln und das Handeln anderer anhand der Kriterien von Nachhaltigkeit und Solidarität zu bewerten und im besten Falle daran auszurichten. BNE an Erwachsenenbildungseinrichtungen kann und soll Bürger*innen dazu ermutigen, ihr persönliches Umfeld für Nachhaltigkeit zu sensibilisieren und auch in Politik und Wirtschaft darauf hinzuwirken.

Der Deutsche Volkshochschul-Verband e.V. und sein Institut für internationale Zusammenarbeit (DVV International) sind seit Jahren im Bereich Bildung für Nachhaltige Entwicklung engagiert, sowohl im Ausland als auch auf nationaler Ebene. Den fast neunhundert Volkshochschulen stellt der DVV Konzepte und Beratungsmöglichkeiten zur Umsetzung von BNE-Angeboten zur Verfügung. Durch das Projekt »Globales Lernen in der vhs« eröffnet DVV International den Volkshochschulen die Möglichkeit, eigene BNE-Veranstaltungen mit Mitteln des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung umzusetzen.

In seinen Auslandsprojekten geht DVV International auf Nachhaltigkeit in seiner ganzen Breite ein, Formate wie etwa zu Klimabildung und Resilienzförderung halten verstärkt Einzug in die non-formalen Bildungsangebote der lokalen Partner. Diese Angebote setzen am Alltag der Menschen an, in ihrer Kompentenzorientierung

wirken sie auf die Verzahnung mit anderen wichtigen Bildungsangeboten z.B. zur Einkommensförderung.

Darüber hinaus verfolgt DVV International seit April 2021 durch das vom Bundesbildungs- und Forschungsministerium (BMBF) geförderte Projekt »Länderübergreifende Nachhaltigkeitsallianzen« die Umsetzung eines weiteren Aspekts der BNE: den Ansatz zu nachhaltiger Organisationsentwicklung.

Internationale BNE-Allianzen

»Internationale BNE-Allianzen« setzt am Handlungsfeld 2 (»Ganzheitliche Transformation von Lern- und Lehrumgebungen«) der UNESCO Roadmap »BNE-2030« an und verfolgt das Ziel, das Konzept nachhaltiger Organisationsentwicklung in die Institutionen der Erwachsenenbildung zu tragen und dort zu verankern. Denn um Lernende zu ermutigen, aktiv zu handeln, um gesellschaftliche Transformationen zu bewirken, braucht es Institutionen, die selbst eine Vorbildfunktion übernehmen und »leben, was gelehrt wird«. Nur so können sie authentisch Nachhaltigkeitsthemen an unterschiedliche Zielgruppen vermitteln und als positives Beispiel in der eigenen Kommune und Region wirken.

Dieser ganzheitliche Ansatz (Whole Institution Approach) wird von DVV International in einer länderübergreifenden Initiative an zwölf ausgewählten Organisationen der Erwachsenenbildung weltweit erprobt. Neben sechs Volkshochschulen aus Deutschland beteiligen sich in dem Projekt Partnerorganisationen aus Japan, Österreich, den Philippinen, der Schweiz, Slowenien und Südafrika. DVV International koordiniert die spezifischen Ansätze und fördert so den kollaborativen Arbeitsprozess der Partnerorganisationen.

Bei der Umsetzung des Whole Institution Approach vor Ort werden die Partnerorganisationen von BNE-Expert*innen aus der Bildungspraxis, Wissenschaft und Beratungsarbeit begleitet. Nach einer ersten Vorbereitungsphase werden in sogenannten Kick-Off Workshops die Schwerpunktthemen, Ziele und Zuständigkeiten im Arbeitsteam bestimmt.

Die Partnerorganisationen wählen dabei individuelle Schwerpunkte entlang von vier Handlungsfeldern – Bildungsprogramm, Management und Organisation, Lehr- und Arbeitsumgebung sowie Netzwerkarbeit – aus. Auch wenn das Kerngeschäft der Institutionen das Bildungsprogramm ist, geht doch der Whole Institution Approach über die Umgestaltung von Kursangeboten und Curricula hinaus. Es wird gefragt, ob die Ziele der Agenda 2030 in Organisationsbereichen wie der eigenen Führungs- und Entscheidungskultur oder im Einkauf und Veranstaltungsmanagement berücksichtigt und im Detail in der eigenen Institution angewendet werden, wie etwa:

- Haben alle Kolleg*innen die Möglichkeit, an Veränderungen / Prozessen teilzuhaben?
- Welche Kriterien gelten für die Beschaffung (wie regional, fair, ökologisch)?
- Nutzen wir nachhaltige Produkte für unsere (Veranstaltungs-)Materialien?
- Haben alle Bürger*innen Zugang und Partizipationsgelegenheit?
- Können wir unseren Mitarbeiter*innen / Kursleiter*innen Qualifizierungsmöglichkeiten anbieten?

DVV International wird die Institutionen im Rahmen des Projekts bis April 2024 begleiten und, basierend auf den Erfahrungen und Ergebnissen, Materialien zur Weiterverbreitung entwickeln, z. B. Arbeitshandreichungen und Good-Practice-Beispiele. Diese sollen zukünftig weiteren interessierten Institutionen in der Erwachsenenbildung helfen, ihre individuelle Organisationsweise im Sinne eines Whole Institution Approach zu finden.

MIRJA BUCKBESCH ist Referentin für »Globales Lernen in der vhs« bei DVV International sowie Referentin im Projekt »Länderübergreifende Nachhaltigkeits-Allianzen«.

EVA HEINEN ist Referentin für »Länderübergreifende Nachhaltigkeits-Allianzen« bei DVV International.

Weiterlesen

Im beschaulichen Sizilien des 18. Jahrhunderts, am Landsitz einer österreichischen Marquise, wird deren Tochter Clara mit einem »Mohrenkind« zum Zeitvertreib beglückt. Der etwa zehnjährige Junge versucht zu fliehen, wird ausgepeitscht, bis Clara um Gnade für ihn bittet. Sie will den Jungen zähmen, ihn zivilisieren und nennt ihn Angelo Soliman. Fürst Thurnstein, der rechtmäßige Erwerber des Mmadi Maké, hat ein Herz für Kinder, vielleicht ein etwas zu großes. Als die spanische Flotte sich naht, um die österreichischen Besitzungen sich selbst anzueignen, verlässt der Fürst mit Soliman die Insel.

Jahre später in Wien, Clara ist eine junge Frau und soll dem deutlich älteren Fürsten angetraut werden, begegnet sie Soliman wieder. Als Kammerdiener des Fürsten, der eine gute Ausbildung genossen hat, ist er bedrückt von einem dunklen Geheimnis. Soliman und Clara verlieben sich ineinander, doch die Standesunterschiede trennen sie. Soliman bewährt sich als Soldat, gewinnt die Aufmerksamkeit und Freundschaft des Thronfolgers Joseph, wird frei und erlebt einen rasanten Aufstieg. Er widmet sich den Wissenschaften und Künsten und wird von einem Hofrat gefördert, der ein ganz eigenes Interesse an der afrikanischen Vergangenheit Solimans hat. Schließlich beauftragt er Soliman, Dioramen für die Kaiserlichen Kunstkammern zu entwerfen.

1801 kommt die Tochter von Clara und Soliman nach Wien. Ihre Jugend musste sie, fernab von den Eltern, in einem Nonnenkloster verbringen, als »Schwarze Hexe« gedemütigt und geschlagen. Sie sucht nach ihrem Vater, doch der ist tot und ausgestopft, staffiert mit bunten Federn in einem Diorama ausgestellt. Ihre Mutter findet sie in einem Narrenhaus, wo der Hofrat seinen seltsamen wissenschaftlichen Neigungen frönt. In aufrührerischen Studenten und den Ausgestoßenen der Stadt findet sie Verbündete, bis sie schließlich zu einem Befreiungsschlag ausholen kann.

Der Schauspieler Felix Mitterer nutzt in seinem literarischen Debüt, inspiriert von der Figur des realen Angelo Soliman, sämtliche Register des klassischen sentimentalen Romans, um von Rassismus, feudalem Dünkel und Bigotterie zu berichten. Aus der Ich-Perspektive erzählen die Protagonisten ihre Version der Geschehnisse, bis sich alles fügt. Nicht zufällig hat man bei der Lektüre schnell Miloš Formans »Amadeus«-Film vor Augen, rasant und lebensprall. Und vielleicht ist es nicht die schlechteste Idee, auf so ungemein unterhaltsame Weise ernsthafte Themen unter das Lesepublikum zu bringen. Sein Buch ist mehr als nur leichte Sommerlektüre, es führt in den Keller der europäischen Aufklärung.

Felix Mitterer:
Keiner von euch
Roman. Haymon Verlag 2020,
344 S., geb., 24,90 Euro

SAJANA SHRESTA FÜR »PEOPLE IN NEED«

»People in Need« (PIN) wurde 1992 durch eine Gruppe tschechischer Kriegsreporter gegründet, die humanitäre Hilfe leisten wollten. Mittlerweile ist PIN eine der größten europäischen NROs, die sich für Bildung und soziale Teilhabe engagieren. In Nepal ist sie seit dem Erdbeben von 2015 aktiv.

»Kein einziges Mädchen werden wir zurücklassen.«

Die meisten Mädchen im Süden Nepals werden als Minderjährige verheiratet. Das verbaut ihnen den Zugang zu Bildung, ihre Position, über Haushaltsangelegenheiten zu bestimmen, geht gegen Null. Sie verfügen zudem oft nur über geringe oder gar keine Lese-, Schreib- und Rechenkenntnisse, es fehlt ihnen an Wissen über ihre Rechte, Gleichbehandlung, Sexualität, Verhütung und praktische Lebensgestaltung.

Die fünfzehnjährige Akhlima ist verheiratet und wartet auf ihre Gauna. Das ist die traditionelle Vollziehungszeremonie nach einigen Monaten oder Jahren Ehe. Vor der Gauna bleibt die Braut für eine gewisse Zeit im Haus ihrer Eltern. Akhlima hat 2019 geheiratet und lebt noch bei ihren Eltern, eine gängige Praxis in ihrer Gemeinschaft. Mädchen, die als Minderjährige heiraten, müssen in der Öffentlichkeit ihr Gesicht unter einem Kopftuch oder, typischer, mit einem Sari verbergen.

Akhlima hatte nach ihrem Schulabbruch nicht im Traum geglaubt, je wieder zur Schule zu gehen. Ihr fehlte die Gelegenheit dazu, die Bedeutung von Bildung war ihr nie bewusst. »Ich hatte keine Ahnung von Zahlen, dem Alphabet oder irgendetwas anderem. Ich erledigte die Hausarbeit. Manchmal fühle ich mich ziemlich schlecht, weil ich meine Arbeit nicht richtig mache«, erzählt Akhlima. Ihr Vater fährt fort: »Ein Wissenschaftler sammelte Daten über verheiratete junge Mädchen im Dorf, die nicht zur Schule gehen. Ich dachte, das wäre eine Gelegenheit für meine Tochter, sich einzuschreiben. Meine Nachbarn erzählten ihrer Schwiegertochter ebenfalls von dem Programm. Ich nahm den Wissenschaftler mit zu mir nach Hause und erzählte ihm von meiner Tochter«, als er sich daran erinnert, wie er zum ersten Mal von der Möglichkeit erfuhr, Lernzentren zu besuchen.

People in Need, eine tschechische internationale Nichtregierungsorganisation, initiierte 2018 an ihrem Sitz Nepal das Fünfjahresprojekt »Aarambha – Leave No Girl Behind« (Lass kein Mädchen zurück), um diesem Manko abzuhelfen. Das Projekt wird durch die Girls' Education Challenge (GEC) unterstützt, gefördert von der britischen Entwicklungshilfe, zusammen mit den lokalen Partnern »Aasaman Nepal« und

Foto: Sushil Sah, People in Need

»Social Organization District Coordination Committee« (SODCC). Sein Ziel ist es, die Perspektiven von Mädchen ohne Grundschulabschluss im Alter von zehn bis neunzehn Jahren zu verbessern. Im Rahmen des Projekts werden Lese-, Schreib-, Rechen- und lebenspraktische Kompetenzen sowie die Aktivierung der Gemeinschaft für einen sozialen Wandel in den nepalesischen Distrikten Bara und Rautahat vermittelt.

Akhlima hat sich zusammen mit zwanzig anderen Mädchen in ihrem Dorf im Bezirk Bara für das kommunale Lernzentrum angemeldet. »Mein Mann weiß, dass ich an dem Programm teilnehme, und er unterstützt mich darin. Ich habe hier neue Freunde, und Freunde zu haben, macht mich glücklich. Außerdem fühle ich mich wohl und bin froh, dass ich an dem Programm teilnehme«, sagt Akhlima. Jetzt kann sie ihrer Familie und den Gemeindemitgliedern zeigen, wie sie ihren eigenen Namen schreibt. »Ich kann mit Hilfe von Büchern lesen und schreiben. Etwas, woran ich nie gedacht habe«, erklärt sie. Akhlimas Eltern sind froh, dass ihre Tochter zur Schule geht, obwohl sie verheiratet ist und mit einer körperlichen Behinderung lebt. Von den fünf Töchtern ist sie die erste, die das Alphabet und die Zahlen beherrscht. Ihre Eltern unterstützen sie nun. »Bildung ist das Wichtigste, um selbstbewusst und unabhängig zu sein. Wenn man gebildet ist, bekommt man auch eine Arbeit. Wie sollte ich mich nicht freuen, wenn meine Tochter lernt?«, sagt ihr Vater.

Im Rahmen des Projekts werden kommunale Lernzentren (Community Learning Centers, CLC) in Wohnortnähe für die Mädchen eingerichtet, wo sie neun Monate lang unterrichtet werden. Bis heute wurden 6722 Mädchen, die keine Schule besucht hatten, in über 327 Lernzentren in das Bildungsprogramm aufgenommen. Frauen aus ihren Gemeinden werden angestellt und dafür ausgebildet, den Unterricht in den CLC zu leiten.

Seema dagegen hat schon immer an die Macht der Bildung geglaubt und sich von ihrer körperlichen Behinderung nicht vom Lernen abhalten lassen. »Während meiner Kindheit halfen mir die Lehrer oder Freunde auf ihren Fahrrädern oder Motorrädern, zur Schule zu kommen«, sagt sie. »Manchmal, wenn ich allein losging, kam ich zu spät. Ich hatte Angst, dass die Lehrer schimpfen oder mich bestrafen würden, aber das taten sie nicht. Auch das hat mich ermutigt, zur Schule zu gehen.«

»Aber nicht alle unterstützten mich«, meint sie. »Einige meiner Mitschüler*innen machten sich über mich lustig oder bedauerten mich. Das war zwar ärgerlich, aber ich ließ mir von ihnen nicht meinen Traum von einem Studium kaputtmachen.«

Seema war drei Jahre alt, als sie an Polio erkrankte. Die Krankheit hinterließ Schäden in beiden Beinen, zum Gehen muss sie einen Stock benutzen. Ihre Eltern bauten Gemüse an, das sie auf dem örtlichen Markt verkaufen. Vom Erlös bestritten sie ihren Lebensunterhalt und die Ausbildung ihrer vier Kinder. Obwohl das Geld stets knapp war, ermutigten Seemas Eltern sie, ein Studium zu wagen. Als erste in ihrer Familie machte sie einen Sekundarschulabschluss. Noch kann sie nicht auf ein College gehen, lernt aber weiter und hofft, sich in Zukunft dort einschreiben zu können.

In ihrem CLC unterrichtet Seema dreiundzwanzig nicht schulpflichtige Mädchen ihrer Gemeinde, von denen die meisten verheiratet sind. Sie unterrichtet in drei Gruppen an sechs Wochentagen. Für fast alle ihrer Schülerinnen ist es das erste Mal, dass sie zur Schule gehen, dabei haben manche bereits selbst Kinder. Seema erklärt, dass es ihr große Freude bereitet, zu sehen, wie die Mädchen miteinander umgehen, sich öffnen, um etwas Neues zu lernen. »Die Mädchen im CLC sind mir behilflich, indem sie an die Tafel schreiben, mir Materialien bringen, die für mich zu weit entfernt sind, und sich kooperativ verhalten, so dass ich mich bei ihnen wohl fühle.«

Seema ist froh, dass sämtliche ihre Schülerinnen lesen, schreiben und ein paar Grundrechenarten gelernt haben. Sie hofft, dass sie sich auch nach dem Abschluss im CLC weiterbilden werden und will sie weiterhin beim Lernen unterstützen. Sie bereitet sich auf eine Bewerbung für eine Stelle als Lehrerin im Rahmen eines staatlichen Programms für Menschen mit Behinderungen vor, denn sie ist der Ansicht, dass Bildung nur positive Veränderungen im Leben der Menschen bewirken kann.

In den Kursen bekommen die Schülerinnen darüber hinaus lebenspraktische Fertigkeiten vermittelt, die ihnen bei der Zukunftsplanung helfen und ihnen einen formellen Schulbesuch oder die Sicherung ihres Lebensunterhalts ermöglichen sollen. Das Projekt will neben der Bildung von Mädchen auch positive Sozialnormen befördern und die schädlichen Auswirkungen von Frühverheiratungen bekämpfen. In den letzten zwei Jahren haben sich nach Abschluss der neunmonatigen nonformalen Ausbildung 1.443 heranwachsende Mädchen für eine formale Ausbildung angemeldet und diese angetreten. 1.463 Mädchen haben ihre Kenntnisse im Rahmen einer technischen und beruflichen Weiterbildung (TVET) erweitert und 786 Mädchen sogar ihr eigenes Unternehmen gegründet.

Das TVET-Programm lehrt das Schneiderhandwerk, Handstickerei, Viehzucht, die Herstellung filigraner Armreife (Bangal), Perlenketten, Weihrauch, Seifen und Waschmitteln, Kosmetik. Dazu kommt eine Geschäftsberatung für Unternehmensgründungen.

Traditionell dürfen Mädchen und junge Frauen im Terai, den südlichen Ebenen Nepals, nicht aus dem Haus oder auf den Markt gehen und sind an die Hausarbeit gebunden. Mädchen müssen sich von klein auf um die jüngeren Geschwister kümmern, den Müttern in der Küche helfen, das Vieh auf die Weide bringen und Wasser holen. Die Erfolge dieser Mädchen bewiesen ihren Gemeinden, dass Mädchen, die über Bildung und Fertigkeiten verfügen, unabhängig und erfolgreich sein können. Das Aarambha-Projekt ist nur eines von vielen der »Girls‘ Education Challenge« (GEC), des weltweit größten Fonds, der sich der Bildung von Mädchen verschrieben hat. Er fördert mehr als eine Million ausgegrenzter Mädchen in den ärmsten Ländern der Welt, darunter auch Mädchen mit Behinderungen oder solche, die der Gefahr ausgesetzt sind, durch das Fehlen einer qualitativ hochwertigen Bildung und Ausbildung in bedrückenden Lebensverhältnissen zurückgelassen zu werden.

SAJANA SHRESTHA
ist für die Regionalstelle von People in Need in Kathmandu Leiterin der Öffentlichkeits- und Lobbyarbeit.

MANIVONG DAVAISANTI UND MAYKHAM LOVANHKEO

Berufsbildung kann einen Weg aus der Armut schaffen. Doch auch in Laos wandern die besser Ausgebildeten oft aus den Dörfern in die Städte ab oder suchen sich Arbeit im Ausland. Ein Projekt möchte die junge Generation in den Dörfern halten: mit einer gewerblichen Ausbildung, betriebswirtschaftlicher Schulung und einer Erstausstattung an Werkzeugen und Geräten.

Damit das **Handwerk in den Dörfern** bleibt

Die Deutsch-Laotische Gesellschaft für Entwicklung (German Lao Association for Development – GLAD) ist vor allem in abgelegenen und wenig entwickelten Regionen Laos' tätig und unterstützt Aktivitäten unter den abgehängten ethnischen Minderheiten, die sich der Armutsreduzierung widmen: der Förderung des Kleingewerbes, des Schulausbaus und der integrierten dörflichen Entwicklung. Mit dem Projekt »Dorfentwicklung durch non-formale Berufsbildung« sollen handwerkliche Fähigkeiten weiterentwickelt werden, Wirtschaftskreisläufe gestärkt und der allgemeinen Landflucht entgegengewirkt werden.

Ihr jüngstes Projekt in Zusammenarbeit mit SODI startete 2020. Wie lautet Ihr Zwischenfazit? Wie viele Menschen konnten Sie in welchen Berufen ausbilden?

Dieses Projekt hat uns ungemein geholfen, um einheimische junge Leute im ländlichen Raum in den beiden Bezirken Toumlan und Ta Oi der Provinz Salavanh mittels Berufsausbildung und einer Erstausstattung zu unterstützen, damit sie in ihrem Dorf einen eigenen Betrieb aufbauen. Damit können sie das Familieneinkommen verbessern und müssen nicht ihre Arbeitskraft in den Nachbarländern zu Markte tragen.

Vierundsechzig Menschen wurden in Berufen wie Schneider*innen, Mechaniker*innen, Schreiner*innen, Friseur*innen, Elektriker*innen und Ackerbauer bzw. -bäuerinnen ausgebildet. Sie wurden zudem in den Grundlagen der Geschäftsführung unterrichtet, damit sie eine Vorstellung bekommen, wie sie ihr Gewerbe in der Gemeinde aufbauen und betreiben können.

Wie werden diese Menschen in die lokalen Wirtschaftsstrukturen integriert?

Sie erbringen die Dienstleistungen für ihr Dorf und die umliegenden Dörfer. Ihre Betriebe sind eingeladen, sich an der Dorfentwicklung zu beteiligen, etwa an der Instandhaltung von Schulen und dem Ausbau der Nebenstraßen.

Haben Projektteilnehmer*innen nach ihrer Ausbildung ihre Orte verlassen? Gab es Rückkehrer*innen?

Etwa zehn Prozent der Teilnehmer*innen verließen ihren Wohnort nach der Ausbildung, weil die Verdienstmöglichkeiten in der Stadt größer sind. Die Hälfte von ihnen kehrte in ihre Dörfer zurück.

Welche Auswirkungen hat das Projekt über die Gemeinde hinaus? Konnten Verbindungen zu überregionalen Märkten hergestellt werden?

Vier Schreinereien, zwei Friseurläden, fünf Mechanikerwerkstätten und sechs Schneidereien haben sich einen Namen gemacht und sind in der Lage, auch überregional tätig zu werden. Im Jahr 2021 mussten jedoch alle Unternehmen ihren Betrieb einstellen. Grund dafür war die grassierende Covid-19-Pandemie in der Region. Gegenwärtig haben alle Unternehmer*innen ihre Tätigkeit wieder aufgenommen. Die Betriebe haben ein Netzwerk gebildet, in

Foto: GLAD. Selbstständige Schneiderin im Kreis Ta Oi, Provinz Salavan

dem sie sich über ihre Arbeit, Preise und Vertriebswege abstimmen. Diese Gruppe trifft sich zweimal im Jahr.

Gab es mentale oder administrative Vorbehalte gegenüber dem Projekt?

Die Projektteilnehmer*innen wie auch die Gemeinde waren froh, Unterstützung für die Jugend und die Gemeinde zu erhalten, die jungen Leute beziehen ein Einkommen aus einem eigenen Betrieb im Heimatort, und es hält sie davon ab, in illegale Geschäfte verwickelt zu werden.

Befördert diese Ausbildung den Zusammenhalt in der Gemeinde, oder gibt es auch negative Begleiterscheinungen?

Die Ausbildung selbst wird nach bestimmten Projektkriterien angeboten. Manche Menschen sind ebenfalls an dem Projekt interessiert, fallen aber nicht mehr unter diese Kriterien. Sie haben oft bereits einen Oberschul- oder Berufsabschluss, doch es fehlen ihnen die notwendigen Investitionsmittel, um sich eine berufliche Existenz in den Dörfern aufzubauen. Das schafft eine gewisse Unzufriedenheit mit dem Projekt.

Die Fragen stellte Mario Pschera

MANIVONG DAVAISANTI, Programmdirektor von GLAD, arbeitet seit über drei Jahren an der Projektumsetzung und Kooperation mit staatlichen Stellen.

MAYKHAM LOVANHKEO, Projektkoordinator bei GLAD, arbeitet seit über sieben Jahren in der Dorfentwicklung durch nonformale Berufsbildung und an der Verbesserung der ruralen Lebensgrundlagen in den südlichen Provinzen Salavanh und Sekong

Weiterlesen

1933 brannten in Deutschland Bücher auf den Scheiterhaufen der Nazis, darunter auch die Werke des Franz Boas, Professor für Kulturanthropologie in den USA. Nie gehört, diesen Namen? Während der Großteil der verfemten Schriftsteller*innen und Wissenschaftler*innen nach Zusammenbruch der Diktatur nach und nach in Deutschland wieder rehabilitiert wurde, tat sich die Ethnologie, die sich nur mühselig und halbherzig von ihrer rassekundlichen Prägung löste, schwer mit einem streitbaren Professor, der nichts weniger als eine Revolution in Gang gesetzt hatte. Charles King erzählt in seinem Buch »Die Schule der Rebellen. Wie ein Kreis verwegener Anthropologen Race, Sex und Gender erfand« nicht nur die Geschichte des 1858 in Minden geborenen Franz Boas, der sich bald nach dem Studium aufmachte, die Kultur der kanadischen Indigenen zu studieren, sondern auch der Frauen und Männer, die in seiner Schule die unerschütterliche Gewissheit von der natürlichen Vorherrschaft des weißen Mannes (Frauen waren tatsächlich nicht gemeint) mit neuen Forschungsansätzen, ausgiebigen Feldstudien und statistischer Akribie ins Wanken brachten und schließlich stürzten. Franz Boas folgte anfänglich den Gepflogenheiten seines Faches, versuchte über Schädel- und Gliedervermessungen Aussagen über Kulturstufe und Intelligenz zu gewinnen, die Verschiedenheiten der menschlichen Äußerlichkeit in eine Systematik zu bringen. Darwins »Ursprung der Arten« wurde als eine lineare Entwicklung des Lebens von einem Ursprung gelesen, die, auf den Menschen übertragen, eine Hierarchie »höherer und niederer Rassen« implizierte. Schon bei seinen ersten Forschungen in einer Siedlung im subpolaren Norden bekam er Zweifel an der behaupteten Gruppenidentität der »Wilden«. Er untersuchte ihre Artefakte, lernte ihre Sprache, ihre Erzählungen und Lebensläufe kennen, die eine für ihn erstaunliche Vielfalt aufwiesen und Hinweise auf eine hohe Mobilität gaben. Bislang war es üblich, von gleichen Erscheinungen auf gleiche Ursachen zu schließen. Boas erkannte bei vielen weiteren Feldforschungen, dass die Art von Deduktion ein Verständnis der untersuchten Kultur geradezu verhinderte; der Forscher vermochte nur das zu erkennen, was ihm geläufig war: das Vorurteil. Um das andere zu erkennen, muss man es jedoch in seinen eigenen Kontext setzen. Und er erkannte, dass Individuen und Gruppen in ihren Eigenschaften nicht unveränderlich, dass Gepflogenheiten und physische Merkmale von sozialen, ökonomischen bis klimatischen Verhältnissen abhängig sind, dass es keinen Urzustand, sondern nur den stetigen Wandel gibt. Das barg im Amerika dieser Zeit politischen Sprengstoff. Die Ausrottung und Marginalisierung der »500 Nationen« war noch nicht vollendet, der sklavenhaltende Süden hatte den Krieg verloren, aber seine Eliten wurden ideologisch integriert, Ungleichheit wissenschaftlich begründet. Hinzu kam, dass die Einwanderung aus der Alten Welt nach Nützlichkeit gesteuert werden sollte. »Niedere, weiße Unterrassen« wie Italiener, Iren, Polen und Juden sollten keinen Zutritt mehr erhalten, Japaner und Chinesen rausgeworfen, »Neger« als billige, geduckte Arbeitskräfte an den ihnen zugewiesenen Arbeitsplätzen gehalten werden. Anhand der Schädelform und Statur sollte eine Auslese der Migrant*innen vorgenommen werden. Nur bewiesen die Vermessungen, dass innerhalb von nur zwanzig Jahren sich die äußeren Erscheinungen anglichen, Rückschlüsse auf Intelligenz und Charakter nicht zu ziehen waren. Demokratische Politiker, von Boas beraten, griffen diese Erkenntnis auf und drängten die rassistische Gesetzgebung zurück – sofern sie Weiße betraf. Frauen, egal ob schwarz oder weiß, waren von den Universitäten ausgeschlossen. Boas brach mit dieser Regel, und seine Schülerinnen wurden, trotz heftiger Anfeindungen, zu Koryphäen ihres Faches mit enormer politischer und kultureller Reichweite. Insbesondere die Lebensläufe seiner Schülerinnen Margaret Mead und Zora Neale Hurston, die als Schwarze Frau eine multiple Außenseiterin war, beeindrucken durch die nachgerade absurden Widerstände, die sie zu überwinden hatten. Charles Kings Buch liest sich als Sittenbild wie zeitgeschichtlicher Roman und ist ein Schlüsseltext: nicht nur zum Verständnis des Rasseticks der Nazis und ihres bürgerlichen Umfelds, die sich der »Rassenlehre« der USA eifrigst bedienten, sondern vor allem der heutigen Auseinandersetzungen um Rasse, Geschlecht, Identität, die hierzulande oft mit schrillen Tönen geführt werden, segregierend wirken und den Kontext vermissen lassen. Und die das Ziel aus den Augen verlieren: die Vermittlung der Erkenntnis, dass alle Menschen in ihrer Verschiedenheit gleich und gleichwertig sind.

Charles King:
Schule der Rebellen
Hanser Verlag 2020, 479 S., geb., 26,00 Euro

MARIO PSCHERA

Die 1960er und 70er waren die Jahre des Aufbruchs in den Ländern der sogenannten Dritten Welt, für den sich politisch Bewegte im Globalen Norden begeistern konnten. Paulo Freire, 1921 im brasilianischen Recife geboren, arbeitete an der Revolutionierung der Erwachsenenbildung, um die ökonomische Ungleichheit zu beseitigen. Was ist aus seinen Ideen geworden? Ein Besuch im Paulo Freire Zentrum in Wien.

Die Pädagogik der **Unterdrückten**

Das Paulo Freire Zentrum befindet sich gleich neben dem Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien, über einer nicht allzu großen, aber gut gefüllten, lichtdurchfluteten Bibliothek mit Magazinen der »Eine-Welt-Szene«, Fachzeitschriften und Büchern zu Kolonialismus, Entwicklungs- und Geopolitik, Pädagogik, Antirassismusarbeit und Zeitgeschichte. Im Büro von Gerald Faschingeder, der das Zentrum leitet, türmen sich Bücher und Magazine, die verschickt werden wollen. Wir haben uns zum Gespräch verabredet, er klemmt sich ein paar Bücher unter den Arm, als wir in das Besprechungszimmer gehen. Als promovierter Historiker, der lange in der kirchlichen Kinder- und Jugendarbeit sowie in der entwicklungspolitischen Praxis tätig war, kam er fast zwangsläufig zur Evaluierung und Reflektierung bildungspolitischer Arbeit, der Frage nach der Wirkmächtigkeit.

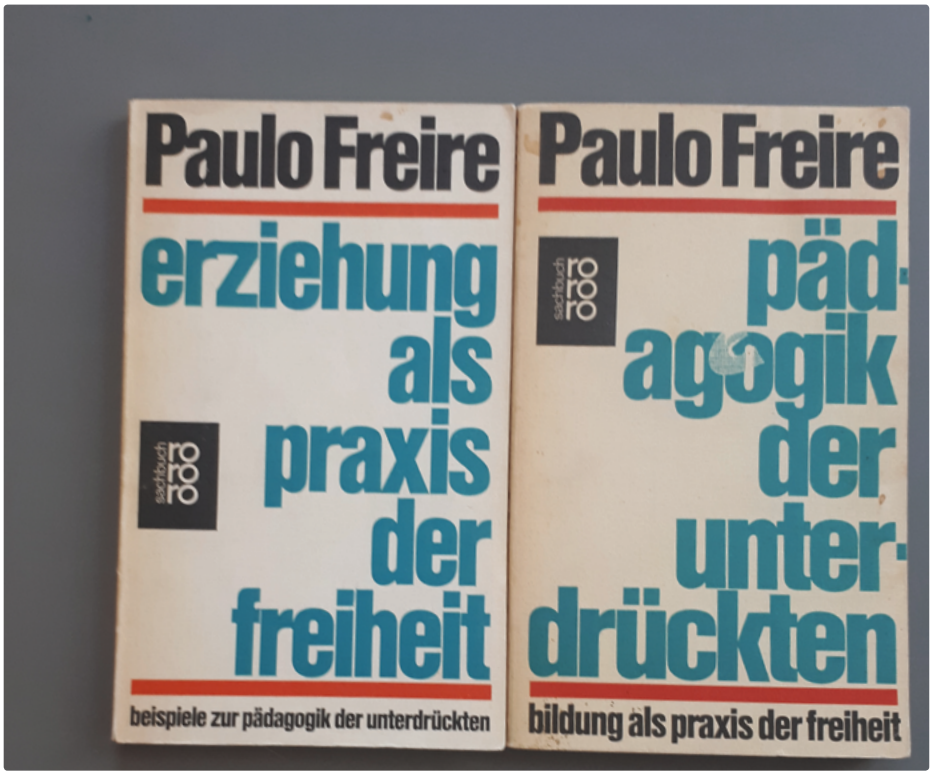
Die Frage nach Wirkmächtigkeit hatte sich wohl auch der 1921 in einer Mittelschichtsfamilie geborene, gleichwohl seit der Weltwirtschaftskrise 1929 mit Armut und Hunger konfrontierte Paulo Freire gestellt. Seine kurzzeitige Tätigkeit als Rechtsanwalt empfand er als wenig beglückend, sie zementierte nur die bestehenden Verhältnisse. Also wechselte er den Beruf, studierte Pädagogik und wurde Dozent für Philosophie und Erziehungswissenschaften. Bereits 1947 initierte er eine Alphabetisierungskampagne, die durchaus politisch brisant war. Denn wer nicht lesen und schreiben konnte, war in Brasilien von den Wahlen ausgeschlossen.

In dieser Zeit entdeckte Freire in den ländlichen Gemeinden und den Slums der Städte ein Phänomen, das er die »Kultur des Schweigens« nannte. Menschen fügen sich in ihr gottgebenes Schicksal, glauben, dass sie einfach nur schlechter seien, und vertrauen in die Entscheidungen derer, die über ihnen stehen und es ja wissen müssen. Bildung stehen sie ablehnend gegenüber, denn ihr Leben wird von »denen oben« geregelt. Die Schule paukt Wissen ein, das mit der eigenen Erfahrung und den eigenen Bedürfnissen nichts zu tun hat. Es ist kein historisches Phänomen, diese Einstellung ist auch hierzulande unter Menschen, insbesondere Jugendlichen aus sozial benachteiligten Schichten weit verbreitet, die Apathie und Rückzug aus dem sozialen und politischen Leben zur Folge hat.

Paulo Freire setzte bei der Motivation an, bei dem, was wir heute Ermutigung zur Selbstermächtigung nennen: »Ich fing mit dieser Arbeit an, indem ich mit ihnen über ihre Wirklichkeit sprach.« Die herkömmliche Wissensvermittlung nannte er die »Bankiers-Methode«: Auf das leere Konto in den Köpfen der Schüler*innen tätigt der Lehrer Wissenseinlagen, abstraktes Kapital. Je mehr der Lehrer einzahlt und je williger die Schüler*innen die Einlage aufnehmen, desto besser sind Lehrende und Lernende. Dies aber führe zu Passivität, zu bloßer Abbildung bestehender Muster und Anpassung. Ein kritisches Bewusstsein würde sich daraus nicht entwickeln.

Foto: Buchcover eines brasilianischen Gedenkbandes für Paulo Freire

Sein Gegenkonzept nannte er »problemformulierende Bildung«. Darin sollen »die Menschen die Kraft entwickeln, kritisch die Weise zu begreifen, in der sie in der Welt existieren, mit der und in der sie sich selbst vorfinden. Sie lernen die Welt nicht als statische Wirklichkeit, sondern als eine Wirklichkeit im Prozess sehen, in der Umwandlung.« Freire wollte die Dichotomie zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen aufheben, sie in ein dialogisches Verhältnis überführen, in dem sich die Wirklichkeit enthüllt, und das von einem Wollen getragen ist. Ein Dialog sei unmöglich, wenn es an einer tiefen Liebe zur Welt und den Menschen fehle, an einem »intensiven Glauben an den Menschen, einen Glauben an seine Macht, zu schaffen und neu zu schaffen, zu machen und neu zu machen, Glauben an seine Berufung, voller Mensch zu sein.«



Paulo Freires Konzept überzeugte. Der 1961 zum Präsidenten gewählte Sozialdemokrat João Goulart unterstützte dessen Alphabetisierungskampagne. Nicht weniger als zwei Millionen Brasilianer*innen sollten erreicht werden, bereits in den ersten acht Monaten der Kampagne wurden achttausend freiwillige Helfer*innen ausgebildet. Die Wirtschafts- und Sozialreformen stießen im Land nicht nur auf Zustimmung, 1964 putschte das Militär. Freire wurde unter Hausarrest gestellt, kam kurzzeitig ins Gefängnis. Also entschloss er sich, nach Chile auszuwandern. Noch in der Haft begann er an »Erziehung als Praxis der Freiheit zu schreiben«, das Buch erschien zeitgleich mit der Übersetzung ins Spanische 1967 und machte ihn in ganz Lateinamerika bekannt. Es folgten weitere Schriften: »Alphabetisierung und Bewusstseinsbildung«, die »Pädagogik der Unterdrückten«, »Bewusstseinsbildung. Theorie und Praxis der Befreiung« und »Kulturelles Schaffen für die Freiheit«. Er lehrte als Professor an der Harvard-Universität, war in Mexico und Chile in regionalen Initiativen und Projekten der UNESCO aktiv. 1965 übernahm die chilenische Regierung unter Eduardo Frei seine Methode für sämtliche staatlichen Alphabetisierungsprogramme. Mit Erfolg. Die UNESCO würdigte Chile als eines der Länder, die die größten Fortschritte im Bildungswesen gemacht hätten. Freire wurde zu einer wichtigen Stimme in den Projekten der UNESCO, der Internationalen Arbeitsorganisation und der Ernährungs- und Landwirtschaftsorganisation der UN. Ebenso engagierte er sich für den Aufbruch in Afrika.

Als ich Gerald Faschingeder darauf anspreche, dass in Ostdeutschland bei aller Begeisterung für die progressiven Umwälzungen in Lateinamerika und der breiten Solidaritätsbewegung der Name Paulo Freire mir nicht untergekommen war, seufzt er: »Freire sympathierte sehr stark mit sozialistischen Bewegungen und der Revolution Fidel Castros und seiner Mitstreiter, aber als er mit seinen Ideen nach Kuba kam, hatte sich bereits das zentralistische Alphabetisierungsmodell von José Martí etabliert. Die Funktionäre fanden Freires Konzept etwas zu freigeistig. Soviel kritisches Denken war ihnen nicht geheuer.«

1980 konnte Freire nach Brasilien zurückkehren, lehrte an der Päpstlichen Katholischen Akademie von São Paulo und der Päpstlichen Katholischen Universität von Campinas. Im selben Jahr zählte er neben dem Gewerkschafter Lula da Silva zu den Mitgründer*innen der Arbeiterpartei, die sich den demokratischen Sozialismus auf die Fahne geschrieben hatte.

In den 1970er Jahren erschienen einige seiner Arbeiten – der Großteil seiner Schriften ist bislang nicht ins Deutsche übersetzt – in westdeutschen Verlagen. In ganz Europa wurden Institute gegründet, die sich mit seinen Ideen befassen und für ihre Praxis nutzbar machen wollen. In Südafrika erfuhr er durch die »Black Consciousness Movement« (Bewegung für ein Schwarzes Bewusstsein) um Steve Biko eine breite Rezeption. In Berlin gibt es bis heute noch ein Paulo Freire Institut. Doch die große Begeisterung für Freire ist geschwunden, seine Werke sind im deutschsprachigen Raum fast in Vergessenheit geraten. Gerald Faschingeder erzählt, wie er beim Rowohlt Verlag nach einer Neuauflage von »Pädagogik der Unterdrückten« gefragt habe. Der Verlag habe abgewunken, zu gering sei das prognostizierte Kaufinteresse. Auch meine Frage nach der Zusammenarbeit der verschiedenen Freire-Institute produziert ein leicht resigniertes Lächeln. Ideologische Spitzfindigkeiten und Befindlichkeiten, die einst erbittert ausgefochten wurden, hätten zu einer Entfremdung geführt. Bleiben muss das so nicht.

Denn allein schon das Paulo Freie Zentrum Wien ist ungemein produktiv. Es organisiert Seminare und Tagungen, die auch schon mal mehrere hundert Teilnehmer*innen verzeichnen kann, zu Gemeinwohlentwicklung, Solidarökonomie, sozialökologischer Transformation, Geschlechtergerechtigkeit und Klimapolitik. Der Austausch zwischen Wissenschaft und entwicklungspolitischer Praxis, die Verknüpfung kommunaler und globaler Aktivität ist nichts, was von gestern wäre.

Das Magazin des Zentrums finden Sie unter www.pfz.at

DUSKA KRSTANOVIC

Roma in den Ländern Ost- und Südosteuropas waren und sind immer noch die ersten, die von Krisen und sozialen Verwerfungen betroffen sind. Wo sie aus dem Arbeitsprozess gedrängt werden, grassiert die Ausgrenzung. Das Roma Forum Srbija will das auch mit seinen Bildungsprojekten ändern.

»Romagemeinschaften sind oft sozial völlig isoliert.«

Ihr jüngstes Projekt in Zusammenarbeit mit SODI startete im Jahr 2019. Was waren die ersten Schritte in der Umsetzung?

Unser Projekt kann auf die Ressourcen und praktischen Erfahrungen in der Arbeit mit der Community zurückgreifen, die wir in den Jahren zuvor gesammelt und entwickelt haben. Dazu gehören auch jene, die unserer Zusammenarbeit mit SODI ab 2017 entstammen. 2019 dann war es soweit, dass wir gleich drei regionale Zentren als Begegnungorte der Rom*nja-Gemeinde einrichten konnten – was es in dieser Form bislang noch nie gab. Sie werden für die Vermittlung von Praxiswissen, Unterstützung bei Behördengängen, Erziehung, Ausbildung, Arbeits- und psychologische Beratung und Kinderbetreuung genutzt.

Als wir loslegten, verfügten wir bereits über ein tolles und kompetentes Team, das motiviert war, mit der Community zusammenzuarbeiten. Es war uns zuallererst wichtig, ein Vertrauensverhältnis zur Community wie auch den lokalen Behörden und Einrichtungen aufzubauen. Deshalb mussten wir nicht bei Null anfangen. Aber wir wussten, dass die spezifischen Probleme der Rom*nja noch weit davon entfernt sind, gelöst zu werden, und dass noch etliche Herausforderungen und eine Menge Arbeit vor uns liegen.

Jedes neues Projekt beginnt bei uns damit, dass wir die Mitglieder aller Teams zusammenbringen, um unsere bisherige Arbeit zu reflektieren und auszuwerten und dann das Projekt gemeinsam zu planen und vorzubereiten. Wir sind in drei verschiedenen Regionen Serbiens aktiv, aber in allen drei Regionen stehen unsere Teammitglieder vor ähnlichen Herausforderungen, weshalb der Austausch und das Voneinanderlernen wichtig sind. Genauso wichtig ist es, die Beschäftigten zu motivieren und weiterzubilden, die direkt mit den gefährdeten Gruppen arbeiten, da dies zuweilen recht fordernd und anstrengend ist. Aber diese Arbeit lohnt sich auch.

Wie viele Menschen erreichen Sie an den drei Standorten?

Von unserer Arbeit profitiert vor allem die abgehängte Rom*nja-Bevölkerung. Von 2019 an haben wir unmittelbar mit etwa zweitausend Menschen gearbeitet, sowohl mit Erwachsenen, Männern und Frauen, als auch mit Kindern. Indirekt haben wir dazu auch deren Familienangehörige erreicht.

Neben den Rom*nja waren auch alle anderen marginalisierten Gruppen eingeladen, unsere Angebote und die Begegnungszentren zu nutzen. Wir wandten uns ebenso an die Beschäftigten der örtlichen Gemeindeverwaltungen, etwa hundert Personen, mit denen wir direkt zusammenarbeiten, um konkrete Ergebnisse für die Rom*nja-Community und die Nachbarschaften zu erzielen und Diskriminierungen abzubauen.

Hat sich das Bewusstsein oder das Selbstvertrauen der Teilnehmer*innen durch das Programm verändert?

Das ist ein Ergebnis des Projekts, auf das wir besonders stolz sind. Seit Beginn unserer Zusammenarbeit hat sich ganz allmählich ein Wandel vollzogen, und nun ist er so offensichtlich, weil er auch den Projektteilnehmer*innen selbst bewusst wurde. Wir glauben, dass dies darauf zurückzuführen ist, dass wir das Projekt langfristig angehen konnten und so die Basis hatten für eine kontinuierliche unmittelbare Arbeit mit der Community, die viel Geduld und einen langen Atem braucht. Nach all den Jahren können wir beobachten, dass die Menschen sich trauen, selbständig wenigstens einen Teil ihrer Rechte gegenüber den Behörden einzufordern, wozu sie vorher nicht in der Lage waren. Dieses Selbstbewusstsein beruht auf dem erworbenen praktischen Wissen, aber auch auf dem Bewusstsein, dass es primäre Aufgabe der Behörden ist, den Bürger*innen zu dienen.

Wir freuen uns besonders, wenn wir sehen, welche Fortschritte die Kinder in der Schule machen, wie sie mit Eifer bei der Sache sind

Foto: Roma Forum Srbija

und neue Freunde finden. Unsere Teams haben viel Arbeit in die Betreuung der Kinder aller Altersgruppen gesteckt, insbesondere der Grundschulstufe, die besonders gefährdet sind, die Schule abzubrechen. Es hat sich etwas geändert: das lässt sich an den besseren Schulnoten ablesen, auch an der veränderten Familiendynamik und der Beziehung zwischen Kindern und Eltern, wenn es um Fragen der Schulbildung geht.

Einen Wandel haben wir auch in der Einstellung der Behörden gegenüber den von uns Geförderten festgestellt, was ein Erfolg unseres Projektes ist und einiges erleichtert.

Wie haben sich seither die Beziehungen innerhalb der Gemeinschaft und zur Mehrheitsgesellschaft entwickelt?

Wir haben das Miteinander innerhalb der Community durch die Organisation von Gemeindetagen unterstützt, einer monatlichen Zusammenkunft zu einem aktuellen und für die Gemeinde wichtigen Thema. Diese Zusammenkünfte geben den Gemeindemitgliedern Gelegenheit, über diese Themen zu diskutieren und gemeinsam Lösungen zu finden. Ich glaube, dass dies die Dynamik und den Zusammenhalt zwischen den Gemeindemitgliedern enorm stärkt und ihnen geholfen hat, gegenüber Behörden mit einer Stimme aufzutreten.

Das Verhältnis zur Mehrheitsgesellschaft ist entscheidend, wenn die Probleme der Rom*nja-Bevölkerung angegangen werden. In der europäischen Politik der Rom*nja-Integration wurde dies bis vor gar nicht langer Zeit, das heißt bis zur Verabschiedung des jüngsten »Strategischen Rahmens für Gleichstellung, Integration und Teilhabe der Roma für den Zeitraum 2020 – 2030«, nur unzureichend berücksichtigt. Dieser Rahmen soll helfen, ehrgeizigere, messbare Ziele festzulegen, sich auf die Integration zu konzentrieren, anzuerkennen, dass Diskriminierung und Antiziganismus fortwirken als historisch konstruierter Komplex eines allgemeinen Rassismus gegen soziale Gruppen, die mit dem Stigma »Zigeuner« gezeichnet sind.

Wir haben so viel in den Aufbau von Kontakten und in die Schulung von Mitarbeiter*innen öffentlicher Verwaltungen investiert, weil wir erkannt haben, wie wichtig ihre Sicht auf die Probleme der Community ist und wie sehr ihre Sicht auf Vorurteilen und Ängsten basiert; und wie diese verändert werden kann. Wir glauben auch, dass es wichtig ist, Beziehungen zu den Nachbarschaften aufzubauen. Selbst wenn sie Haus an Haus mit Nicht-Rom*nja leben, sind die Rom*nja-Gemeinschaften oft sozial völlig isoliert, was zu Vorurteilen, Misstrauen und sozialer Distanz führt.

Was hat sich an den konkreten Lebensbedingungen der Projektteilnehmer*innen verändert? Hat eine Integration in das lokale politische und wirtschaftliche Umfeld stattgefunden?

Was die Lebensumstände anbetrifft, so ist die konkreteste Veränderung, die wir beobachten konnten, die Verbesserung der familiären Situation, wenn ein Familienmitglied einen Arbeitsplatz findet dank der juristischen und psychosozialen Unterstützung unseres Teams sowie der praktischen Vermittlung an einen Arbeitgeber.

Wir sind allerdings der Ansicht, dass eine echte langfristige Veränderung für die Rom*nja-Community nur durch die langfristige staatliche Förderung vor allem in den Bereichen Wohnen, Beschäftigung und Bildung erreicht werden kann. Deshalb haben wir große Anstrengungen unternommen, uns bei lokalen und zentralen Behörden stark gemacht, strategische Lösungen für die Situation der Rom*nja zu finden. Was die Integration in lokale politische und wirtschaftliche Kreisläufe anbelangt, können wir sagen, dass wir bedeutende Fortschritte erzielt haben. Wir haben uns an der Arbeit mehrerer Arbeitsgruppen zur Verbesserung der Lage der Rom*nja beteiligt, die Stadt Pozarevac hat die Arbeit des Gemeindezentrums in ihrem wichtigsten Strategiepapier zur Integration der Roma gewürdigt und unterstützt dessen Tätigkeit. Außerdem zielen unsere monatlichen Gemeindetage darauf ab, Rom*nja dabei zu unterstützen, ihre Interessen bei den Behörden vorzubringen und so ihre Integration zu erleichtern.

Manche Familien gehen weg, auf der Suche nach Arbeit und Einkommen. Oft kehren sie desillusioniert zurück. Wie gelingt es Ihnen, diese Rückkehrer*innen in die Gemeinschaft zu integrieren?

Diese Frage ist für uns von besonderer Bedeutung. Eine Vielzahl unserer Klienten sind solche Rückkehrer*innen. Manche schaffen es, wieder einen Platz in der Community zu finden, aber viele haben größere Integrationsprobleme, mehr noch als die, die in der Region geblieben sind. Wir haben zudem Probleme mit der Eingliederung der Kinder in das Schulsystem nach ihrer Rückkehr und den damit verbundenen psychologischen Folgen festgestellt. Die Frage der Integration von Rückkehrer*innen ist komplex, und die Verbesserung ihrer Lage eine Langzeitaufgabe.

Die Fragen stellte Mario Pschera

DUSKA KRSTANOVIC
ist Direktorin des Roma Forum Srbija und Verwaltungsleiterin des Projektes »Soziale Eingliederung von Rom*nja, Rückkehrern und Binnenvertriebenen.

Weiterlesen

Die Freundschaft zweier Schwangerer, die ein Zufall in Berlin zusammenführt, eine Gadscha und eine Romni. Die eine ist wohlbehütet aufgewachsen, eigensinnig und Rumänisch-Übersetzerin und Lebenskünstlerin. Die andere ist ungezwungen in einem Romnija-Dorf in Moldawien aufgewachsen, eigensinnig und Tagelöhnerin. Und Lebenskünstlerin auf ihre Weise. Denn die Familienstrukturen zerbrechen, als das Klima nach dem Zusammenbruch des Ostblocks rauer wird und viele ihr Einkommen als Arbeitsmigranten in Süd- und Westeuropa suchen. In zwei parallelen Erzählsträngen führt Eva Ruth Wemme ihren Weg und den ihrer Freundin Silvia Cristina Stan, deren Geschichten sie protokolliert hat, zusammen, Irrwege, Sackgassen, zögernde, tastende Alltagsbeschreibungen und Reflektionen. Wemme entgeht der Gefahr, in Klischees oder Idealisierungen abzurutschen, ein Helfersyndrom auszustellen. Denn beide Frauen stützen und wachsen aneinander, lernen voneinander, und sei es im Kampf gegen die Bürokratie. Ein humanistisches Buch, das nichts verkleistert, sondern das Verstehenwollen als Leitmotiv in sich trägt und die Leser*innen in die Welt der rumänischen Romnija führt.

Eva Ruth Wemme und Silvia Cristina Stan:
Amalinca
Roman
Verbrecher Verlag 2018, 216 S., kt., 16,00 Euro

Die Vorgeschichte zu diesem Buch findet sich in Berichten über das Leben exilierter Romnija in Berlin, die Eva Ruth Wemme als Dolmetscherin und Sozialarbeitern begleitet hat.

Eva Ruth Wemme:
Meine 7000 Nachbarn
Verbrecher Verlag 2016, 240 S., kt., 14,00 Euro

INTERVIEW MIT DZEBAM GODLOVE AYABA

Lehrer zu sein, ist eine Berufung, und gewaltfreie Konfliktlösung braucht die Erziehung zur Teilhabe am Gemeinwesen, die Selbstermächtigung, für eigene Interessen und die der Gemeinschaft einzustehen. Ein Erfahrungsbericht aus Kamerun.

»Dem Leben ist der **Lehrplan** egal.«

Sie sind als Lehrer wie auch als Journalist für den Frieden tätig. Wie kam es dazu?

Ich bin in Kamerun geboren, bin Kameruner. Soeben habe ich meinen Master in »Educational Quality in Developing Countries« von der Universität Bamberg bekommen. Ich bin Grundschullehrer und besonders in der Friedenserziehung tätig, nicht nur in Kamerun, sondern im weiteren subsaharischen Afrika. Ich konnte mich mit Lehrer*innen und Erzieher*inen aus Kamerun, Kongo und der Demokratischen Republik Kongo austauschen, wo ich auch Bildungsprojekte evaluiert habe, ebenso in Ruanda, in Ghana und Tansania.

Sie haben gefragt, woher meine Motivation zum Lehrerberuf kam: beim Übergang von der weiterführenden Schule zur Universität in Kamerun hatte ich sehr gute Noten. Jeder riet mir: Mit diesen Noten kannst du ein ausgezeichneter Banker werden. Und dann, weil ich nicht so viel Orientierung hatte bzw. Orientierungshilfe durch mein Umfeld, dachte ich, ah, ich sollte Bank- und Finanzwesen studieren. Also studierte ich Bank- und Finanzwesen. Danach fand ich keine Arbeit. Ich sagte: Lasst mich ehrenamtlich als Lehrer an der Schule arbeiten, wo mein älterer Bruder Schulleiter war, in einem Dorf irgendwo im französischsprachigen Teil Kameruns. Wir hatten in diesem Dorf im Wesentlichen Kinder zu unterrichten, die weder Englisch noch Französisch sprachen. Und ich verstand ihre Muttersprache nicht. Also musste ich sie von dort aus heranführen. Ich verstand, dass beim Unterrichten von Kinder sehr viel Liebe dabei ist. Ich begriff, dass Lehrer zu sein, keine Routinearbeit ist, im Unterschied dazu, als Banker vor einem Bildschirm zu sitzen.

Während dieser Zeit habe ich mir so viele Gedanken um die Kinder und Veränderungen in Bildung und Gesellschaft gemacht, weshalb ich dachte, dass es eine bessere Investition wäre, mein Leben der Erziehungs- und Bildungsarbeit zu widmen. Ich bewarb mich für ein freiwilliges Jahr in Deutschland, nachdem ich zu Beginn als einzelner Lehrer 95 Kinder in einer Klasse unterrichtet hatte. Ich war so erstaunt, wie unschuldig die Kinder ankommen, und schließlich überzeugt, ich muss in ihre Zukunft investieren. Denn das, was sie werden, ist das, was ich ihnen als Lehrer mitgebe. Das war so motivierend für mich und es inspiriert mich so sehr. Weil ich an eine friedliche Welt glaube und die kann nur beginnen, wenn wir in die Kinder investieren. Ich glaube an eine Welt, in der wir uns gegenseitig respektieren, in der Menschen die Welt durch ihre eigenen Augen in individueller Art betrachten. Und das wird nur kommen, wenn ich ein Lehrer werde. Also das sind einige meiner Motivationen.

Für mein freiwilliges Jahr in Deutschland, war ich bei SODI, wo ich im Bildungbereich »Globales Lernen« gearbeitet und zusammen mit Daniel Weyand Schulen besucht und Workshops durchgeführt habe. Ich dachte immer mehr nach. Viele Leute, die ihr freiwilliges Jahr gemacht hatten, blieben in Deutschland. Sie wollten ein anderes, vielleicht besseres Leben als zuhause. Aber meine Motivation war es, wieder zu gehen und etwas zuhause zu tun. Etwas in mir brannte, Kamerun rief mich und also bin ich dort. Ich meine, diese Motivation verstärkt sich noch, weil ich jetzt in einem Konfliktgebiet unterrichte. Viele Lehrer haben die Region verlassen, die Kinder aber sind noch da. Wer auch immer die Kriege verursacht hat – die Kinder waren es nicht. Deshalb unterstütze ich diese unschuldigen Kinder. Hoffentlich führt das in Zukunft dazu, dass einige von ihnen sich dazu berufen sehen, wie ich zu werden. Vielleicht. Das ist meine größte Motivation.

Sie möchten Kinder also dazu bringen, zukünftige Lehrer*innen werden zu wollen?

Ich möchte sie nicht dazu bringen, später Lehrer*innen zu werden. Ich möchte sie dazu bringen, das Beste für das zu geben, was sie werden wollen. Dem Leben ist der Lehrplan egal. Für das Leben ist wichtig, was wir tun können. Und was wir können, hängt davon ab, auf welchem Feld wir uns bewegen. Nur mit dem Besten gelingt das, und auf welchem Feld wir auch sind, sollten wir diese Verbindung zum menschlichen

Foto: Draufsicht Bamenda

Wesen spüren. Dazu möchte ich meine Schüler*innen bringen. Menschliche Wesen zu werden und nicht einfach nur »Leute«. Das ist der Unterschied zwischen beiden: ein menschliches Wesen behandelt dich auf einer bestimmten Stufe von Verbindung.

Sie lehren gewaltfreie Konfliktlösung. Wie kann man sich das vorstellen?

Ein Grund, mich in der Friedenserziehung zu engagieren, wo ich als Trainer für gewaltfreie Kommunikation nach Marshall Rosenberg arbeite, war, dass wir meist zum Beginn des Unterrichts die Kinder fragten, wie sie sich fühlen. In fast allen Kulturen dieser Welt sagt eine Person, unabhängig von ihrem Zustand, auf die Frage, wie es ihr geht: Gut. Was eine Unfähigkeit offenbart, Gefühle auszudrücken. Man sagt gut, aber darunter liegt noch etwas. In der beziehungsorientierten Bildung geht es auch darum, sich zu vergegenwärtigen, was in den Lernenden vor sich geht. Wie können wir Freunde werden? Durch mein Unterrichten habe ich begriffen, insbesondere wenn ich meinen Schüler*innen das Lesenlernen nahebringe, dass, wenn ich sie zu Freunden mache, sie die Dinge, die ich unterrichte, leicht verstehen. Also ist für mich vorrangig, mich auf beziehungsorientierte Bildung zu fokussieren. Und der Verbindung zwischen Lehrenden und Lernenden ist es förderlich, wenn Lehrer*innen darin geschult werden, Konflikte gewaltfrei zu lösen. Man schaue sich verschiedene Bildungsansätze an, den humanistischen Ansatz von Jean-Jacques Rousseau. Dort geht es darum, diese Beziehung auch mit Lernenden herzustellen. Und das ist für mich sehr wichtig.

Sie arbeiten als Journalist für die Schaffung von Frieden. Welche Verbindung hat das zu Ihrem Lehrerberuf?

Lehrer*innen verdienen im subsaharischen Afrika generell sehr wenig. Insbesondere jene, die für glaubensgebundene Einrichtungen und Privatpersonen arbeiten. Es ist ein offenes Geheimnis, dass ein Lehrer mit Masterabschluss wie ich nur achtzig Euro im Monat verdient. Also heißt das, dass ich mir definitiv ein zweites Standbein suchen muss. Die Felder Frieden, Gewaltfreiheit und Kommunikation liegen mir am Herzen, und aus der Notwendigkeit wurde für mich die Möglichkeit, darüber nachzudenken, welchen Beitrag ich für meine Community leisten kann. Als ich 2015 in Deutschland war, hatten wir bei SODI diese Gruppe junger Menschen, die sich für das Filmemachen interessierte. Dahin gingen meine Überlegungen. Wir leben jetzt in einem Krisenkontext. Wie können wir mit unserer Arbeit weitermachen? Weiter Filme machen? Den Menschen erzählen, was passiert? Auf eine Weise, die uns nicht in Schwierigkeiten bringt, weder seitens der Milizen noch der Regierungstruppen? Denn wir befinden uns zwischen Nagel und Hammer. Das war eine der Überlegungen, die mich antrieben. Natürlich können wir auch was mit Journalismus machen. Dann kommen wir zu der Frage, wie Journalist*innen kommunizieren, und wie sie sich selbst schützen können. So fing es an, aus meiner Leidenschaft für Friedensarbeit heraus.

> »Wir Afrikaner*innen haben die Möglichkeiten. Lasst uns sie unsere Jugend lehren.«
> Ousman Touray

Wir fragten uns, wie wir arbeiten sollten. Denn Journalismus in Kamerun ist nicht frei, Pressefreiheit existiert nicht. Wenn du etwas gegen den Präsidenten sagst, der seit nunmehr vierzig Jahren an der Macht ist, wirst du höchstwahrscheinlich im Gefängnis landen. Man darf folglich nur Gutes über den Präsidenten schreiben. Gleiches gilt für das Militär. Wenn du etwas Schlechtes über ihre Aktivitäten sagst, deren Augenzeuge du geworden bist, gerätst du in Schwierigkeiten. Dazu gesellen sich noch die Milizen. Sie begehen genauso Verbrechen wie die Regierungstruppen. Aber wenn du gegen sie schreibst, entführen sie dich. All das macht Journalismus wirklich schwierig. Wie also können Journalisten die Fakten auf objektive Weise präsentieren, ohne sich in Gefahr zu bringen? Hier kommen wir jetzt als »Team Draufsicht Bamenda« (Filmkollektiv aus Berlin, das aus einem SODI-Projekt entstand und international agiert), und insbesondere ich ins Spiel, um sie zu unterstützen. Wir helfen ihnen dabei, ihre Recherchen objektiv, ohne Wertung zu präsentieren. Wenn du in einen Einsatz gehst, sollst du nicht zu emotional werden, berichte nur die Fakten, die du gesehen hast, ohne irgendeine Seite zu bewerten. Das bewegt mich, wenn ich mich in der Friedensarbeit und im Journalismus engagiere. Interessanterweise haben wir jetzt eine Sendung, die »Briefe aus Bamenda« heißt. »Briefe aus Bamenda« wird davon getragen, dass wir Menschen ermutigen, ihre Geschichten über das Leben in einer Konfliktregion mit anderen zu teilen. Was, wie das Geschichtenschreiben oder -erzählen, auch ein Teil der Heilung von Traumata ist. Das sind nur einige der Dinge, die wir gemeinsam unternehmen.

Traten in den letzten zehn Jahren Veränderungen im Bildungsbereich wie im zivilgesellschaftlichen Engagement ein?

Ich denke, dass in Kamerun seit zehn Jahren viel über aktive Pädagogik nachgedacht wurde, über einen partizipativen Ansatz beim Lernen und Unterrichten. Vorher herrschte Frontalunterricht, Lehrer*innen agieren wie der Pfarrer in der Kirche, die Schüler*innen sollten einfach nur nachahmen. Heute findet ein Wandel dahingehend statt, dass Lernende stärker einbezogen werden. Dass die Lernenden ein essentieller Teil des Lernprozesses sind, ist in den OECD-Ländern, auch in Deutschland, bereits eine empirisch gestützte Erkenntnis und wird so berücksichtigt. Nicht so in Kamerun und den meisten Ländern im Süden. Veränderungen finden nur graduell statt. Geht man in manche Klassen, sieht man immer noch Lehrer*innen vorne stehen und dozieren. Denn unter Umständen hat er oder sie in einer Klasse achtzig Kinder. Die sitzen auf ihren Bänken, die kannst du nicht bitten, sich zu Gruppenarbeiten oder zum Reflektieren des Lernprozesses zusammenzufinden. Das wäre eine echte Herausforderung. Doch es gibt einen Wandel, in kleinen Schritten. Auch wenn wir darauf schauen, welche Art von Aufgaben wir den Lernenden geben. Da ändert sich etwas. Vorher war das wie Essen und Wiederkäuen. Du kaust und spuckst wieder das aus, was dir der/die Lehrer/in vorgesetzt hat. Heute bitten wir Lehrer*innen darum, sich über die kognitive Aktivierung Gedanken zu machen: Man gibt den Kindern eine Aufgabe, bei der sie sich darüber Gedanken machen und einen Zusammenhang zwischen der Aufgabe und dem realen Leben herstellen können. Wie ich bereits sagte, dem Leben ist der Lehrplan egal. Für das Leben ist wichtig, was wir tun können. Und wenn unser Handeln für das Leben wichtig ist, dann sollte man mit einer Bildung beginnen, die sich zuerst mit der Situation im Klassenzimmer auseinandersetzt. Man

muss darüber nachdenken, die Regeln und die Machtdynamiken im Klassenzimmer zu verändern. Das geht ziemlich langsam voran, aber es ändert sich etwas. Und freilich sind wir noch nicht in der Situation wie in Europa bzw. der westlichen Welt, wo Wissensvermittlung Forschungsgebiet ist und an Universitäten gelehrt wird. In Kamerun, in ganz Afrika ist Bildung immer noch stark von Spender*innen- und Finanzierungsstrukturen dominiert. Diese kommen aus dem Westen, und mit dem Verständnis, weil es aus dem Westen kommt, findet hier ein Wandel statt, der selbstverständlich in gewisser Weise europäische Bildung reflektiert: Ah, ihr setzt euch mit eurem Bildungssystem auseinander. Daneben gibt jedoch auch einheimische Ansätze, wie man sie bei Ousman Touray (gambischer Aktivist für eine afrikanische Renaissance) oder Julius Nyerere (studierter Lehrer, der 1961 Tanganjika in die Unabhängigkeit führte) sieht, die über einheimische Bildung sprechen, über die Einbeziehung der Lernenden, über Unterricht in der Muttersprache, das einzuüben, was Menschen in den lokalen Gemeinschaften tun. Auch im zivilgesellschaftlichen Engagement sehen wir einen Paradigmenwechsel. Heute haben wir junge Menschen, die nach ihrem Studium nach etwas suchen, das sie in ihren Gemeinschaften tun können. Während ich hier in Deutschland bin, das ist der Beginn meiner dritten Woche, habe ich vier Bewerbungen von jungen Menschen erhalten, die an der Universität studieren und in der Semesterpause drei Monate den ganzen Tag zuhause sind. Sie wollen etwas zusammen mit uns machen, wollen sich engagieren, ihre Zeit für die Gemeinschaft nutzen. Bevor ich jetzt sage, nein, wir haben keine Kapazitäten und sie zuhause herumsitzen lasse, sage ich doch lieber: Wenn sie sich mit etwas auseinandersetzen und etwas für ihre Gemeinschaften tun wollen, dann ist das wunderbar. Wenn du zum Beispiel die Stadt Bamenda besuchst, wirst du sehen, dass es vor allem die Menschen sind, die die Stadt verändern, nicht die Regierung. Zivilgesellschaftliches Denken setzt sich immer mehr im Bewusstsein durch, in Bamenda wie in in den meisten Teilen Kameruns.

Das Gespräch führte Mario Pschera

DZEBAM GODLOVE AYABA
ist Lehrer und Koordinator des kamerunischen »Draufsicht«-Teams Bamenda.

Weiterlesen

666 Soldaten sind gekommen, und Zimmerleute, die Kreuze hobeln für den seltsamen Heiligen und seine Jünger, der den Krieg mit Frieden bekämpft; einen Krieg, in dem die Fronten wechseln, Regierung und Rebellen nur noch einen Zustand aufrechterhalten, in dem Menschen versklavt, vergewaltigt und massakriert werden. Mit chinesischen, russischen, amerikanischen Waffen. Vordergründig geht es um arabisch-afrikanische Konflikte, um Weideland und Ackerflächen, um Kolonialpolitik und feudale Reiche, Abstammung und Prestige. Um pflichtgemäße und gleichgültige UN-Missionen. Zwei Freunde werden zwangsrekrutiert, eine junge Frau, die das Massaker in ihrem Dorf überlebt hat, stößt zu ihnen. Sie will Rache an der Soldateska nehmen und macht sich selbst zur Waffe. Sie schließen sich den Rebellen an, die sich in den Bergen behaupten und treffen auf einen charismatischen Anführer, der sich an Che Guevara wie islamischer Befreiungstheologie orientiert.

Doch die Logik und Praxis des Guerillakrieges lässt die besten Absichten zum Übel werden. Das Trio bemerkt, dass auch sie schon den Geruch von Tod und Verwesung an sich tragen und sich aus der Verstrickung lösen müssen. Da bleibt nur noch der Weg zu dem seltsamen Heiligen, wo bereits die Tante der jungen Frau, die sie einst aus dem Flüchtlingslager holte, auf sie wartet und wie ein guter Geist die durch den Krieg zerrissenen Fäden wieder zusammenspinnt.

Aus vielen Einzelgeschichten malt Abdelaziz Baraka Sakin ein schonungsloses Abbild des Sudan, das dennoch der Hoffnung Raum lässt. Denn es geschieht ein Wunder, mit dem die Kriegsherren nicht gerechnet haben. Baraka Sakin erzählt bildhaft, mit einem leicht spöttischen Unterton; er hält sich nicht mit der psychologischen Entwicklung seiner Figuren auf, die Ereignisse passieren, weil sie passieren, und bilden erst allmählich eine Kette. Damit greift er ein Erzählmuster der Oral History auf, das mit dem Wissen und der Zeit der Zuhörer*innen rechnet, und das der Literatur des Globalen Nordens kaum noch vertraut ist. Der Roman ist für ein sudanesisches Publikum geschrieben, nichtsdestotrotz bei allem Unterhaltungswert, wenn man das bei den oft grausamen Szenen sagen darf, für hiesige Leser*innen lehrreich in der Analyse nationaler Mythen, verbrämenden Pathos‘ und der Ökonomie des Krieges. Der studierte Lehrer erhielt zahlreiche Preise für seine Texte, die ab 2009 im Sudan verboten wurden. 2013 musste er ins Exil gehen und lebt seither in Österreich und Frankreich.

Abdelaziz Baraka Sakin:
Der Messias von Darfur. Roman.
Edition Orient 2021, 166 S., geb., 19,90 Euro

HERAUSGEBER:
SODI e.V.
Am Sudhaus 2 | 12053 Berlin
Tel.: (030) 920 90 93 - 0 | Fax - 29
info@sodi.de | www.sodi.de

V.I.S.D.P.: Anna Goos

REDAKTION: Mario Pschera

GESTALTUNG: WeberSupiran

DRUCK: Bösmann Medien und Druck GmbH & Co. KG

DRUCKMANAGEMENT: Sievert Druck & Service GmbH

WEITWINKEL ist auf umweltfreundlichem Papier gedruckt.

AUFLAGE: 1.100
ISSN: 2627-4973

FSC www.fsc.org RECYCLED Papier aus Recyclingmaterial FSC® C109521

REDAKTIONSSCHLUSS DIESER AUSGABE:
10. Juli 2022

Die hier dargestellten Positionen sind die der Autor*innen oder Interviewpartner*innen und geben nicht zwingend den Standpunkt der Herausgebenden und/oder Fördernden wider.

SODI ist eine gemeinnützige Nichtregierungsorganisation, die sich – kritisch sowie politisch und konfessionell unabhängig – für Gleichberechtigung in der Welt einsetzt.

SODI steht für Solidarität: Gemeinsam mit Initiativen und Organisationen des Globalen Südens engagieren wir uns für die Emanzipation der Menschen und stärken ihre aktive Teilhabe. Unsere Projektarbeit im Ausland verbinden wir mit unserer Bildungs- und Kampagnenarbeit in Deutschland und kämpfen so für einen Perspektivwechsel in der Entwicklungszusammenarbeit.

DZI Spenden-Siegel

Spendenkonto:
Solidaritätsdienst International e.V.
Bank für Sozialwirtschaft
IBAN: DE33 1002 0500 0001 0201 00
BIC: BFSWDE33BER

Spenden Sie auch bequem online:
www.spenden.sodi.de

Mit freundlicher Unterstützung der Stiftung Nord-Süd-Brücken

stiftung nord-süd brücken

und der Landesstelle für Entwicklungszusammenarbeit – Berlin

Senatsverwaltung für Wirtschaft, Energie und Betriebe | BERLIN
Landesstelle für Entwicklungszusammenarbeit

Mitglied im Bündnis:

Aktion Deutschland Hilft
Bündnis deutscher Hilfsorganisationen

INITIATIVE LIEFERKETTENGESETZ.DE

Für mehr Gerechtigkeit

entlang der Gesamtlänge aller Lieferketten!

Die Internationalisierung der Produktion in der Welt hat in den letzten Jahrzehnten rasant zugenommen. Gleichzeitig weisen Fälle von Fabrikzusammenstürzen, Niedriglöhnen, fehlendem Kündigungsschutz oder Naturausbeutung auf erhebliche Missstände in den globalen Lieferketten hin.

Seit 2019 haben sich mehr als einhundertdreißig Menschenrechts-, Entwicklungs- und Umweltorganisationen, Gewerkschaften und Kirchen zu der Initiative Lieferkettengesetz zusammengeschlossen, um ein effektives und umfassendes Lieferkettengesetz vom Bundestag zu verlangen. Mit seiner Verabschiedung im Juni 2021 wurde ein wichtiges Etappenziel erreicht. Doch wichtige Forderungen wie eine zivilrechtliche Haftung von Unternehmen bleiben unerfüllt.

Im April 2022 traten die Aktionen der Initiative Lieferkettengesetz in eine neue Phase ein: #yesEUcan! Ziel ist die Annahme eines EU-Lieferkettengesetzes, das konsequent zur Umsetzung von Menschenrechts- sowie Umwelt- und Klimaschutzstandards entlang der gesamten Wertschöpfungsketten der Unternehmen in der EU verpflichtet. Ein EU-Lieferkettengesetz ist die Chance, die Schwächen nationaler Lieferkettengesetze auszubessern.

© Change Your Shoes / Inkota, Foto: GMB Akash

Leisten auch Sie einen wichtigen Beitrag für faire Lieferketten!

Setzen Sie sich für eine wirksame Beschlussfassung im Europäischen Parlament und im Europäischen Rat ein.

Informieren Sie sich ausführlich über die Kampagne

#yesEUcan!

https://lieferkettengesetz.de/

Unterzeichnen Sie die Petition an Bundeskanzler Olaf Scholz für ein starkes EU-Lieferkettengesetz:
https://lieferkettengesetz.de/mitmachen/#Petition

Sprechen Sie die MEPs demokratischer Parteien in Ihrer Region an:
https://lieferkettengesetz.de/mitmachen/