

Friderike Seithel

TOTAL GLOBAL?

Ethnologie, Bildungsarbeit und ethische Kontexte im Globalisierungszeitalter

Es ist das Jahr 1993, das Institut für Ökologie und Aktionsethnologie (infoe) e. V. hat eine Vorlesungsreihe zum UN-Jahr der indigenen Völker im ehrwürdigen Hörsaal des Hamburger Museums für Völkerkunde organisiert. Hermann Amborn ist einer der dreizehn Referenten. Er erinnert die anwesenden Ethnologen an ihre moralische Verpflichtung, ihr Wissen einzusetzen, um Menschen „über ihre Probleme, die Konsequenzen ihres Handelns und mögliche Alternativen“ aufzuklären und so zur „Humanisierung“ der Menschen beizutragen (Amborn 1994: 194-195). Eindringlich fordert er die Studierenden und Wissenschaftler auf, eine Verbindung von Theorie und Praxis einzugehen und Verantwortung „gegenüber den Fremden wie gegenüber der eigenen Gesellschaft“ (ebd.: 209) zu übernehmen. Er fährt fort:

„Ethnologische Praxis begegnet uns ständig. Sie ist nicht auf bestimmte Orte oder Zeiten beschränkt. Probleme, wie man richtig handeln soll – also ethische Probleme – stellen sich im alltäglichen Umgang mit der Ethnologie und nicht erst in der späteren Anwendung des Wissens. Freilich gibt es noch genügend Ethnologen, die den Praxisbezug ihrer Wissenschaft nicht sehen bzw. diesen sich nicht bewusst machen wollen; [...] Diese Negation des Handelns ist selbstverständlich auch eine Handlung. Die Frage kann nicht lauten: Wie werde ich praktisch? Sondern: Wie stelle ich mich der ethnologischen Praxis?“ (Ebd.: 201; siehe auch: Amborn 1993a, 1993b)

Bewusst mit den Praxisbezügen und Anwendungsmöglichkeiten ethnologischen Wissens umgehen, Verantwortung auch und gerade innerhalb der eigenen Gesellschaft übernehmen, Aufklärungsarbeit leisten – was Amborn hier anspricht, sind Aufgaben einer engagierten Bildungs- und Öffentlichkeitsarbeit, wie sie auch von einer Reihe von ethnologischen Praxisansätzen vertreten wird. Zu den berufsspezifischen Aufgaben von Ethnologinnen und Ethnologen¹ gehört es u. a., sich mit den Kontexten, Veränderungen und Wechselbeziehungen unterschiedlicher Realitäts- und Lebensgestaltungen und deren Tradierung zu befassen. Sie verfügen über ein umfangreiches und spezifisches Wissen über andere Kulturen und über (inter-, intra-, trans-)kulturelle Prozesse, bzw. ihnen steht das fachliche Instrumentarium zur Verfügung, um sich

1 Der Einfachheit halber werde ich im Text mal die männliche und mal die weibliche Form verwenden, ohne damit jeweils das eine oder andere Geschlecht ausgrenzen zu wollen.

dieses anzueignen. Diese spezifische Kompetenz kann u. a. dafür genutzt werden, um Probleme im Überschneidungsbereich unterschiedlicher (kultureller) Erfahrungszusammenhänge zu lösen oder besser verständlich zu machen.²

Im Rahmen der Diskussion über Konzept und Aufgaben einer *advocacy anthropology* habe ich argumentiert, dass diese interkulturellen Erfahrungen und Kenntnisse von Ethnologinnen eine wichtige Grundlage für eine Praxis in der eigenen Gesellschaft darstellen:

„Ein eingreifendes politisches Handeln sollte danach primär in der eigenen Gesellschaft betrieben werden, während der Aufenthalt vor Ort vor allem dem Lernen dient. EthnologInnen, die „dort“ waren, sind unter anderem auch aufgefordert [...] ihr Wissen und ihre Erfahrungen zu nutzen, um „hier“ aktiv zu werden, wo viele Ungerechtigkeiten ihren Ausgang nehmen. Indigene Völker bzw. ihrer politischen VertreterInnen drängen selber im Rahmen ihrer Emanzipationsbemühungen immer wieder explizit auf Aufklärung und Veränderungen in den industrialisierten Gesellschaften, aus denen die meisten EthnologInnen kommen. So fragen manche der von EthnologInnen erforschten Menschen zu Recht: „If you are so interested in misery, why don't you go to the source instead of to the victims“ (Nader 1995: 426)?“ (Seithel 2000: 10)

Man sollte annehmen, dass in Zeiten, in denen allerorts interkulturelle Kommunikations- und Handlungsfähigkeit als Schlüsselkompetenzen einer globalisierten Welt hoch gehandelt werden, sich ein breites Angebot praktischer Berufsmöglichkeiten für Ethnologinnen entfaltet. Dem ist aber nicht so. Interkulturelle Trainings und Seminare liegen zwar im Trend, werden aber vorwiegend von Psychologen, Ökonomen, Erziehungs- und Sprachwissenschaftlern, nicht aber von Ethnologen durchgeführt (vgl. Ethnoscripts 2005). Ein Grund dafür mag sein, dass die Globalisierung sich primär auf ökonomische Prozesse bezieht und die Hauptakteure aus Industrie, Privatwirtschaft und dem Finanzsektor kommen – alles potentielle Auftraggeber für „interkulturelle Expertinnen“ (mehr dazu unten). Ihre praktischen Zielsetzungen (z. B. Profitmaximierung, Produktivitätssteigerung) stehen aber häufig in Konflikt mit der beruflichen Ethik oder den persönlichen Wertesetzungen von Ethnologen:

„[...] anthropologists today are [...] caught between dual moralities. There is a need to ‘play the game’ according to rules which we have not always written, to maintain the discipline and as much good as can be salvaged; yet many of the rules of the new audit culture or the morality of the market in which anthropologists sell their wares conflict sharply with what most of us believe the values of the discipline to be. So what are the implications of this?“ (Caplan 2001: 21)

2 Ich gehe hier von „Kultur“ als Fachgegenstand der Ethnologie aus, auch wenn gerade von dieser Seite die ersten und vehementesten Rufe nach Abschaffung des Kulturbegriffs laut geworden sind (s. z. B. Abu-Lughod 1991). Da „Kultur“ jedoch ein zentraler Referenzpunkt in gängigen Diskussionen über Globalisierung und Entwicklung ist, kann man ihn nicht einfach abschaffen, sondern muss sich mit seinen Konnotationen und seiner Instrumentalisierung befassen – das fällt m. E. explizit in den Arbeitsbereich der Ethnologinnen.

Damit sind wir mitten im Thema.

Ich möchte in diesem Beitrag an die Aufforderung von Amborn zum bewussten Umgang mit den Praxisbezügen ethnologischer Erkenntnisse und Konzepte anknüpfen und der Frage nachgehen, unter welchen Bedingungen, für welche Adressaten und mit welchen Auftraggebern Ethnologinnen eine Bildungs- und Aufklärungsarbeit leisten können, die sich mit interkulturellen und globalen Zusammenhängen befasst.³

Aus der Perspektive einer „Projektnomadin“ mit langjährigen Erfahrungen bei bundesdeutschen NGOs⁴ werfe ich in diesem Beitrag einen Blick auf das Verhältnis von Ethik, Ethnologie und Bildungsarbeit und habe dabei u. a. die Frage der Herausgeberin im Sinn: Welche gesellschaftliche Rolle kann die Ethnologie, speziell mit ihren kritischen Praxisansätzen wie der *action* und *advocacy anthropology*, angesichts ökonomischer Globalisierungstendenzen (noch) spielen? Bei dieser umfassenden Frage kann man nicht nur innerfachliche oder nationale akademische Diskussionen aufgreifen, sondern muss perspektivisch vor allem interdisziplinäre Entwicklungen und internationale Diskurse über Prozesse und Auswirkungen der Globalisierung in den Blick nehmen. „If Anthropology is global, then so are its ethical dilemmas“ (Yoon 2000: 70; vgl. auch Fluehr-Cobban 2000).

Ich möchte insbesondere vier Fragen nachgehen.

1. In welcher Weise lassen sich die Grundsätze und Prinzipien der *action/ advocacy anthropology* hierzulande konzeptionell und methodisch in die entwicklungsbezogene Bildungs- und Öffentlichkeitsarbeit einbringen?
2. Welche praktischen und ethischen Herausforderungen stellt die ökonomische Globalisierung an eine Bildungsarbeit mit entwicklungsbezogenen, globalen Themen?

-
3. Zwischen interkulturellem und globalem Lernen bestehen Unterschiede, die weiter unten ausführlicher behandelt werden.
 4. Von 1988-1994 war ich, teils ehrenamtlich, teils hauptamtlich am Institut für Ökologie und Aktionsethnologie tätig, einem gemeinnützigen Verein, der politische Lobby- und Öffentlichkeitsarbeit für indigene Völker mit Fokus auf dem Zusammenhang zwischen Umwelt und Entwicklung betreibt (www.infoe.de). In den vergangenen sieben Jahren habe ich im Bildungsbereich insbesondere bei außerschulischen Anbietern als Projektleiterin und Referentin gearbeitet: Von 1998-2004 im Leitungsteam der Hamburger Open School 21 (www.werkstatt3bildungswerk.de), einem EU-geförderten Projekt des Hamburger Dritte-Welt-Zentrums „Werkstatt 3“, das ein umfangreiches Programm zum „Globalen Lernen“ für Lehrer/innen und Schüler/innen anbietet, und seitdem freiberuflich für verschiedene Einrichtungen wie z. B. die deutsche Welthungerhilfe, das Hamburger Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung u. a.

3. Welche berufsbezogenen Konsequenzen, Aufgabenstellungen und ethischen Kontexte ergeben sich daraus für Ethnologen, die ihrer von Amborn geforderte „Aufklärungspflicht“ nachkommen wollen?
4. Welche Beiträge können Ethnologinnen und Ethnologen zu aktuellen Debatten über globale Ethik leisten?

Ich werde dazu zunächst eine knappe Zusammenfassung des *action/advocacy*-Ansatzes geben und dann ausführlicher auf Ansätze der entwicklungsbezogenen Bildungsarbeit und insbesondere das Konzept des „Globalen Lernens“ eingehen. Dabei möchte ich aufzeigen, inwiefern ich Parallelen zwischen einer *advocacy anthropology* und dem Globalen Lernen sehe und warum ich letzteres auch als praktische Ethnologie⁵ begreife. Im Anschluss werde ich Überlegungen zu den Folgen der ökonomischen Globalisierung für den Bildungsmarkt anstellen und anhand kurzer Beispiel aus der Praxis auf die Arbeitsbedingungen und Fragestellungen eingehen, die den ethischen Kontext einer Bildungsarbeit zum Globalen Lernen bilden. Die spannende Frage, welche Beiträge das Fach Ethnologie zu den aktuellen Diskursen über globale Ethik liefern kann oder könnte, kann dann nur noch angerissen und mit Hinweisen auf mögliche Forschungs- und Handlungsaufgaben versehen werden.

Advocacy Anthropology und Globales Lernen

Das Konzept einer *advocacy anthropology* entwickelte sich aus verschiedenen kritischen Praxisansätzen der Ethnologie, speziell in Nord- und Südamerika, aber auch in anderen Ländern. Ihre Vorläufer sind bereits in den 50er Jahren zu finden, z. B. im *research-and-development approach* des Vicos-Projektes, dem *action anthropology*-Projekt bei den Fox oder in Projekten der *community development*. Sie erhielt politischen Input in den 60er und 70er Jahren aus (neo-)marxistischen Ansätzen und einer *radical anthropology* sowie der international entstehenden partizipatorischen Aktionsforschung, aber auch aus den Bürgerrechtsbewegungen, den Entkolonialisierungsbestrebungen und unterschiedlichen Befreiungs- und Emanzipationsbewegungen (vgl. Seithel 2000).

Ganz allgemein umschreibt der Begriff *advocacy anthropology* eine wert-explizite ethnologische Praxis, die Verantwortung und Parteinahme auf Seiten

5 Unter praktischer Ethnologie verstehе ich hier sämtliche außerakademischen beruflichen Tätigkeiten von Ethnologen, bei denen überwiegend oder unter anderem ihre fachlich-ethnologischen Kompetenzen, Methoden und Kenntnisse zum Einsatz kommen. Der Terminus *practical anthropology* hat sich in den 80er Jahren in den USA zur Abgrenzung von der herkömmlichen *applied anthropology* durchgesetzt, die im Auftrag von staatlichen Institutionen von Ethnologen mit zumeist akademischen Anstellungen durchgeführt wurden. Sie zielten auf die Anwendung von zuvor in wissenschaftlicher Forschung gewonnenen Kenntnissen zur Lösung sozialer Fragen und Probleme.

benachteiligter Gruppen zur Grundlage ihrer wissenschaftlichen Arbeit macht. Sie fordert die Teilnahme der von Forschung und Entwicklung Betroffenen an allen wichtigen Handlungs- und Entscheidungsprozessen sowie an der Erkenntnisproduktion selber. Ebenso propagiert sie die aktive Beteiligung der Ethnologen an gesellschaftlichen Veränderungsprozessen, die auf den Abbau von ungleichen Machtverhältnissen und ein „Mehr an Gerechtigkeit“ zielen. *Advocacy anthropology* lässt sich kennzeichnen als: „committed, value-explicit, participatory, collaborative, interventionist, action-oriented and transformative“ (ebd. 309). Zu ihren zentralen Zielen gehört die Erarbeitung und Verbreitung veränderter Bezugsrahmen für herrschende Wertsysteme, Diskurse und Entscheidungsstrukturen, mittels derer mehr Mitsprache- und Handlungsspielraum (*empowerment*) für Bevölkerungsgruppen geschaffen werden soll, denen unter den derzeitigen politischen Verhältnissen ein Selbstbestimmungsrecht weitgehend versagt ist.⁶

Der Ansatz, mit dem ich in den letzten Jahren im Bildungsbereich gearbeitet habe, heißt „Globales Lernen“. Dieses pädagogische Lernprinzip hat sich aus der herkömmlichen Dritte-Welt-Pädagogik bzw. der entwicklungspolitischen oder -bezogenen Bildungsarbeit entwickelt, die in den letzten Jahrzehnten einen raschen Wandel hinsichtlich ihrer Konzepte, Perspektiven und Methoden durchgemacht hat. Während in den 60er und 70er Jahren der Blick vor allem auf das Geschehen in den fernen Ländern des Südens gerichtet wurde und die Pädagoginnen über Unterentwicklung, Armut, strukturelle Abhängigkeit, Verletzung der Menschenrechte oder imperialistische Ausbeutung aufklären und internationale Solidarität wecken wollten, wandte man sich in den 80er Jahren verstärkt (wieder) der eigenen Gesellschaft und den eigenen Lebensumständen zu und fragte: „... und was hat das alles mit mir zu tun?“ Ein wichtiger Auslöser für diese Hin- bzw. Rückwendung zur eigenen Gesellschaft war die sich in den 80er Jahren durchsetzende Erkenntnis, dass „wir alle in einem Boot sitzen“ bzw. dass „wir nur die ‚Eine Welt‘ haben.“ Diese Erkenntnis entstand zum Teil durch Einsichten und Erfahrungen der zunehmenden ökonomischen, technologischen und politischen Verflechtung – heute würde man sagen: Globalisierung – der Welt (Beispiele: Regenwaldvernichtung und Klimaveränderung, Pestizideinsatz und Lebensmittelskandale u. a.) und traf sich mit den erkenntnistheoretischen Einsichten der VertreterInnen postmoderner Diskurse: Letztere zogen gegen die intellektuelle Aneignung „der Fremden“ zu Felde und forderten, die Anderen nicht zum Objekt der Erkenntnis und Theoriebildung zu degradieren, sondern anzuerkennen, dass „der Westen“ bzw. „Norden“ kein überlegenes, sondern nur ein unterschiedliches Wissen besitzt und dass wir alle eine gemeinsame Wirklichkeit konstruieren und in ihr kooperieren (müssen). Man deckte Macht- und Herrschaftsstrukturen und Verwertungsinteressen in dem auf, was bis dahin als Entwicklungshilfe oder objektive wissenschaftliche

6 Ausführlich zum Konzept der *advocacy anthropology* vgl. Seithel 2000.

Erkenntnissuche galt. Mit dem Aufkommen des Begriffes der „Einen Welt“,⁷ durch den der als diskriminierend empfundene Terminus „Dritte Welt“ ersetzt werden sollte, kam man auch in der entwicklungspolitischen „Szene“, d. h. den NGOs, Solidaritätsbewegungen usw. zu der Position, dass die Befassung mit den Problemen der Menschen in den „Entwicklungsländern“ nicht aus Altruismus oder idealistischer Solidarität erfolgt oder erfolgen kann, sondern sehr viel mit der Wahrung der Eigeninteressen der Menschen in den Industrienationen zu tun hat (s. z. B. Misereor 1987; vgl. Seitz 2003). Das allerdings war von Anfang an ein treibendes Motiv der staatlichen Entwicklungshilfe.

Mit der Einsicht, dass in der „Einen Welt“ die Probleme in fernen Ländern mit uns und unserer eigenen Zukunft zu tun haben, war auch ein wichtiges Argument für Lobbyarbeit und Spendenakquise gefunden. Darüber hinaus konnte eine neue Identität als NGO-Mitarbeiter entwickelt werden: weg vom Bild des idealistischen oder modernisierungsfeindlichen Weltverbesserers, der sein linkes anti-imperialistisches Weltbild in Tropenholzboykott und Menschenrechtskampagnen zum Ausdruck bringt, und hin zur Rolle des Vordenkers einer zukunftsfähigen Politik, die das Überleben der gesamten Menschheit im Blick hatten – so war zumindest die neue Rhetorik.

Zunehmende Einsichten in globale Zusammenhänge und „die Verflechtung unserer Existenz mit dem Schicksal von Menschen auf anderen Kontinenten“ (vgl. Muth/Seithel 1994) führten somit zu einer anderen Präsentation und Bearbeitung von entwicklungspolitischen Themen: Man betonte mehr wechselseitige Bezüge und Abhängigkeiten. Es wurde deutlich, dass wir alle unentzerrbar und tagtäglich mehr ein Teil der globalen Weltverwicklungen waren. Das bedeutete auch, dass wir „globale Verantwortung“ in unserem täglichen Handeln übernehmen mussten (Seithel 1994).

Während seit Ende der 80er Jahre aus der „Dritten Welt“ die „Eine Welt“ wurde, wurde aus der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit mehr und mehr eine „weltbürgerliche“⁸ Erziehung, deren Gegenstand nicht mehr der „Nord-Süd-Konflikt“ war, sondern die sich mit den Rahmenbedingungen und Zukunftsperspektiven einer „Weltgesellschaft“ befasst/e (vgl. z. B. Lang-Wojtasik/Lorenscheit 2003; Seitz 2003). Dabei geht es um die bekannte lokal-globale Perspektive, d. h. die Verbindung lokalen Handelns mit Einsichten in globale Notwendigkeiten sowie die Übernahme globaler Verantwortlichkeiten. Die Weltgesellschaft ist dabei Vision und Bedrohung zugleich. Sie wird in den meisten Konzepten als unausweichliche Tatsache hingenommen, der die Menschheit nicht entrinnen kann, die es nur möglichst „menschlich“ (mit)

7 Zur kritischen Auseinandersetzung mit Mythos und Begriffsgeschichte der „Einen Welt“ vgl. z. B. Seitz 2003.

8 Die Erziehung zum Weltbürger ist selbstverständlich keine neue pädagogische Perspektive des Globalisierungszeitalters. Bereits die Aufklärungsvertreter forderten einen humanistischen geprägten Kosmopolitismus, und in den 40er Jahren des 20. Jahrhunderts formierten sich verschiedene Weltbürger-Bewegungen und -vereinigungen (s. www.recim.org).

zugestalten gilt. Um den Erwerb eben dieser Gestaltungskompetenz für eine „Entwicklung mit menschlichem Antlitz“ geht es beim Globalen Lernen (Seitz 2002).

„Globales Lernen beschäftigt sich damit, wie Erziehung und Bildung den weltweiten Prozessen begegnen und Einsicht in die komplexen Zusammenhänge gewährleisten können, ohne die Menschen zu überfordern. Es geht darum, wie der Einzelne sein Leben als Teil des Weltgeschehens begreifen, seinen Platz darin finden und ihn in Verantwortung für sich und die Gemeinschaft ausfüllen kann“. (Führing 1998: o. S.)

Globales Lernen wird in diesem Sinne als pädagogische Antwort auf die Herausforderungen der Globalisierung verstanden oder schlicht als Sammelbegriff für alle pädagogischen Ansätze verwendet, die sich auf den Prozess der Globalisierung beziehen (Halbartschlager 2004: 24). Es geht dabei vor allem um das Entdecken des eigenen Beteiligt-Seins, d. h. der „globalen Dimension“ unserer aller Lebensverhältnisse, und um die *bewusste* Positionierung des eigenen Handelns und Denkens im Rahmen globaler Problemlagen (Scheunpflug/Schröck 2002).

Leitbild des Globalen Lernens ist eine nachhaltige Entwicklung, wie sie 1992 auf die UN-Konferenz für Umwelt und Entwicklung in Rio de Janeiro formuliert wurde. In der Präambel der Rio-Erklärung wird „Nachhaltigkeit“ zum globalen Handlungsrahmen der internationalen Staatengemeinschaft erhoben „[...] mit dem Ziel, [...] eine neue und gerechte weltweite Partnerschaft aufzubauen, bemüht um internationale Übereinkünfte, in denen die Interessen aller geachtet werden und die Integrität des globalen Umwelt- und Entwicklungssystems geschützt wird.“ Unter nachhaltiger Entwicklung wird dabei eine Entwicklung verstanden, die „den Entwicklungs- und Umweltbedürfnissen heutiger und zukünftiger Generationen in gerechter Weise“ entspricht (Grundsatz 3 der Erklärung von Rio). Als eine der wichtigsten Voraussetzungen für eine nachhaltige Entwicklung wird die „Beseitigung von Armut“ und der „Ungleichheit der Lebensstandards“ genannt, damit man „den Bedürfnissen der Mehrheit aller Menschen besser gerecht“ werden kann. Bildung erhält dabei einen besonderen Zukunftsauftrag mit globaler Dimension: „Bildung ist eine unerlässliche Voraussetzung für die Förderung einer nachhaltigen Entwicklung und die Verbesserung der Fähigkeit der Menschen, sich global mit Umwelt- und Entwicklungsfragen auseinander zu setzen“. (Agenda 21, Kap. 36)⁹

Globales Lernen (*global education*) hat sich europaweit in verschiedenen Foren, Deklarationen, Instituten und Publikationen etabliert (siehe Halbartschlager 2004: 24), führt aber insgesamt noch ein Randdasein im Bildungsreich. Es verfügt über kein festgeschriebenes pädagogisches Konzept, sondern versteht sich eher als ein Lernprinzip, das sich an Kinder und Jugendliche genauso wie an Erwachsene richtet, an Schulen genauso seinen Platz findet wie in der außerschulischen Bildungsarbeit. Im außerschulischen Bereich sind es

9 Alle Zitate aus der „Erklärung von Rio zu Umwelt und Entwicklung“ 1992 (zit. nach Eisermann 2003: 194-5).

vor allem kirchliche Gruppen und „Dritte-Welt“ bzw. „Eine-Welt-Häuser“, die Angebote zum Globalen Lernen entwickeln. Im schulischen Bereich findet man vereinzelt Schulberatungsstellen für Globales Lernen an Landesinstituten für Lehrerbildung; in Schulcurricula und Bildungsplänen taucht der Begriff erst vereinzelt auf (z. B. in den Hamburger Rahmenplänen). Dabei bezieht sich Globales Lernen nicht auf ein bestimmtes Schulfach, sondern versteht sich als pädagogische Querschnittsaufgabe eines fächerübergreifenden Unterrichts, der sich je nach Thema, Kontext, Situation und Zielgruppe unterschiedlicher Lernstrategien und Lehrarrangements bedient. Man könnte Globales Lernen demnach fast schon als eine Allgemeinbildung mit globaler Dimension bezeichnen (vgl. Halbartschläger 2004).¹⁰

Inhaltlich befasst sich Globales Lernen mit Themen aus der Friedenserziehung, des ökumenischen Lernens, der Umweltbildung, der entwicklungsbezogenen Bildungsarbeit, des interkulturellen Lernens¹¹ und der Menschenrechtserziehung. Klassische Themen sind z. B. Straßenkinder und Kinderarbeit, Welthandel und fairer Handel, Krieg und gewaltsame Konflikte, Gentechnologie, Ernährung, Regenwald, Rassismus, Weltmusik oder kulturelle Vielfalt. Bei der Behandlung dieser Themen geht es darum, Zusammenhänge zwischen lokalen Gegebenheiten und globalen Entwicklungen aufzuzeigen (Lokal-/Global-Perspektive). Didaktisch wird an der „Lebenswelt der Lernenden“ angesetzt (Halbartschläger 2004: 25), d. h. man „holt die Lernenden da ab, wo sie stehen“, oder anders ausgedrückt: der angebotene Lernstoff muss an (Vor-)Wissen und lebensweltliche Erfahrungen der Lernenden anschlussfähig sein. Kennzeichnend ist ferner eine weitgehend interdisziplinäre und multiperspektivische Bearbeitung der Themen.

Methodisch werden handlungsorientierte Lernarrangements angestrebt, die vielfältige Erfahrungsdimensionen und ein ganzheitliches Lernen „mit allen Sinnen“ fördern. Interkulturelles Lernen und Einübung von Perspektivenwechsel sind häufig genannte Aspekte einer ansonsten nicht genauer festgelegten Methodenpluralität. Im Zentrum der didaktischen Bemühungen steht bei den meisten Konzepten des Globalen Lernens die Förderung von Interaktion, Teamarbeit, Dialog und eigenverantwortlichem Arbeiten. Deshalb kommen auch bevorzugt partizipative Methoden zum Einsatz. Eines der am häufigsten genannten Ziele des Globalen Lernens ist der Erwerb spezifischer Kompeten-

10 Zu unterschiedlichen inhaltlichen und didaktischen Ansätzen und Orientierungen z. B. in den angelsächsischen und deutschen Diskussionssträngen vgl. Bühler 1997, Fountain 2000, Schröck/Scheunpflug 2002, Seitz 2002, Selby/Rathenow 2003, Solidarisch Leben Lernen e. V. 2002 u. a.

11 Während interkulturelles Lernen vor allem auf kulturelle Differenzen und Gemeinsamkeiten abhebt, seinen Fokus also auf dem Konzept „Kultur“ hat, spielt der Kulturbegriff beim Globalen Lernen nur eine nebengeordnete Rolle. Dort werden insbesondere ökonomische und politische Entwicklungen in den Blick genommen. Insgesamt versteht sich Globales Lernen als der umfassendere Ansatz, der interkulturelles Lernen mit einschließt.

zen im Umgang mit den so genannten Herausforderungen der Globalisierung (De Haan 2002, De Haan/Seitz 2001).

Werfen wir kurz einen Blick auf Gemeinsamkeiten zwischen den Konzepten des Globalen Lernens und der *advocacy anthropology*: Allgemein lässt sich feststellen, dass von Fachbeginn an Aufklärung eines der erklärten praktischen Ziele ethnologischer Erkenntnissuche war. Das Wissen über andere Kulturen sollte u. a. auch dazu dienen, in der allgemeinen Öffentlichkeit für mehr Verständnis, Respekt und Toleranz für „die Fremden“ bzw. „das Fremde“ zu werben.¹² Das weite Feld der entwicklungsbezogenen Bildungsarbeit bzw. des Globalen Lernens entspricht von daher per se einer praktischen Zielsetzung des Faches. So stößt man beim Globalen Lernen sehr schnell auf vertraute ethnologische Fragestellungen, z. B. auf die Frage nach dem Verhältnis von kultureller Einheit und Vielfalt der Menschheit, nach kulturellen Universalien und kulturspezifischen Differenzen sowie den daraus abzuleitenden Handlungskonzepten.

Bei beiden Ansätzen geht es allgemein um einen strategischen, d. h. an praktischen Zielen und Interessen orientierten Erwerb von und Umgang mit Wissen bzw. Kompetenzen. Zu den am häufigsten genannten Zielen sowohl des Globalen Lernens als auch der *advocacy anthropology* gehören *empowerment* und Selbstbestimmung bzw. Erwerb von Gestaltungskompetenz. Die Lernenden sollen Verantwortungsbewusstsein aufbauen und handlungsfähig werden, d. h. „ihr Schicksal in die eigene Hand nehmen“ können. Beide Konzepte berufen sich in diesem Zusammenhang vielfach auch auf Freire und seine Pädagogik der Befreiung.

Methodisch befürworten beide Ansätze Partizipation, Dialog und das „kommunikative Miteinander“:

„Angesichts der Rückkehr der sozialen Frage ist von der [...] sozialen und politischen Bildung nicht zu erwarten und auch nicht zu wünschen, dass sie ‚Antworten‘ und ‚Lösungen‘ offeriert. Zu hoffen ist vielmehr, dass sie Lernorte bereitstellt, an denen Erfahrungen ausgetauscht, Fragen entwickelt und präzisiert, gemeinsame Aktivitäten besprochen, Informationen weitergegeben werden können. Dies alles setzt voraus: Die immer noch hohe Schranke zwischen ‚Lehrenden‘ und ‚Lernenden‘ muss beiseite geräumt werden, Kommunikationsfähigkeit ist gefragt.“ (Klönné 1998: 67)

Der Pädagoge versteht sich beim Globalen Lernen als Moderator und Begleiter eines selbst organisierten Lernprozesses, der *advocacy anthropologist* als Katalysator und nicht-richtungsgebender Berater. Beide Konzepte betonen, dass sich die beteiligten Akteure – Lehrer und Schüler, Wissenschaftler und betroffene Gruppe – als gemeinsam Lernende begreifen, die in einem partizipatorischen Prozess diejenigen sozialen Fragen erkunden und bearbeiten, die von den Betroffenen bzw. den Lernenden selbst als wichtig definiert werden.

Beide Konzepte befassen sich mit herrschenden Machtstrukturen, die es zu verändern gilt in Hinblick auf mehr soziale Gerechtigkeit, Armutsbekämpfung,

12 Zur Geschichte der praktischen Ziele des Faches vgl. Seithel 2000.

Abbau hegemonialer Strukturen, Schutz der natürlichen Mittwelt oder ganz allgemein das Überleben der Menschheit. Bei beiden Ansätzen geht es deshalb nicht primär um eine zweckfreie Produktion und Vermittlung von möglichst viel Sachwissen, sondern immer auch um das Erwerben von Positionen, d. h. um Wertsetzungen und Stellungnahmen. Diese sind notwendig, da es ange-sichts einer unüberschaubar gewordenen Informationsflut klarer Orientierungspunkte und Auswahlkriterien zur Selektierung des (überlebens-)wichtigen Wissens bedarf.

„Die Unmengen von Wissensbeständen lassen die enzyklopädische Übersicht über das Wissenswerte nicht mehr zu. Wir können nicht mehr den ganzen Acker gleich tief pflügen. Wir müssen uns wieder auf kleinere Räume beschränken, dort aber tiefer bohren, um an die Quellen zu kommen. Mit dieser Tiefe ist auch gemeint, dass wir die exemplarische Auswahl des Wissens begründen können müssen. Wertfrei ist wertlos.“ (Hirner 2004b: 47)

Und, so könnte man fortfahren, „wertbeladen ist wertvoll“. Die Aneignung von Sachkenntnissen wird als notwendige Voraussetzung für die Bewältigung der gewaltigen globalen Aufgaben gesehen, aber zugleich wird die Frage nach dem Zustandekommen und der Art des benötigten Sachwissens gestellt. Auch wird die Möglichkeit betont, gemeinsam situationsbezogenes neues Wissen zu produzieren, das veränderte Bezugsrahmen schafft:

„Wissen ist zu einem beinahe inflativ verfügbaren Konsumgut geworden. Der Datenmüll überwuchert die bildenden Ereignisse und die Klage ist allgegenwärtig, dass der Mensch von heute immer mehr Wissen errubbeln und erraten kann und zugleich immer weniger weiß, worauf es ankommt. Die Anhäufung von beliebig viel Wissen ruft (nach) einem individuellen Kompass, ruft (nach) einer Orientierungshilfe, die über das interessengelenkte Sichten und Sortieren von Bildungsstoffen hinausgeht. [...] Nicht Faktenwissen, sondern Bezugswissen ist dem Erfolg in Gesellschaft und Beruf vorgeschaltet!“ (Ebd.: 50)

Soweit sollte deutlich geworden sein, inwieweit das Lernprinzip des Globalen Lernens eine Reihe von Parallelen zum Konzept der *advocacy anthropology* aufweist und es in diesem Bereich viele Ansatzpunkte für Ethnologinnen gibt, an denen sie ihr eingangs beschriebenes berufsspezifisches Wissen und ihre Kompetenzen einbringen können. Wie aber sehen die Arbeitsbedingungen und ethischen Kontexten auf dem „globalen Bildungsmarkt“ aus?

Globalisierung und Bildungsarbeit

Wissenschaft als Produkt und Produzentin gesellschaftlicher Wirklichkeit ist in der Entwicklung ihrer erkenntnistheoretischen, methodischen und ethischen Grundlagen eng verbunden mit Ereignissen in außerakademischen Bereichen. Dabei hinkt im Allgemeinen die Diskussion über ethische Fragen und die Entwicklung ethischer Standards politischen und ökonomischen Ereignissen hinterher. Erst wenn das Kind in den Brunnen gefallen ist, wird darüber diskutiert,

wie man es wieder herausholt oder wie man das Unglück beim nächsten Mal verhindern kann. So entfachten bekanntlich erst die zunehmende Beschäftigung von Ethnologinnen bei außerakademischen Auftraggebern und der Einsatz ethnologischen Wissens für nicht-wissenschaftliche Zielsetzungen in den USA der 50er und 60er Jahre die Diskussion über ethische Fragen. Die fachlichen Auseinandersetzungen um das Projekt Camelot und die Thailand-Kontroverse führten schließlich zur Abfassung des ersten Ethik-Kodes (zur Geschichte siehe: Berreman 1993; Hill o. J.; Seithel 2000 u. a.).

Entsprechend lassen sich von den globalen ökonomischen Entwicklungen tief greifende Auswirkungen auf die praktischen Rahmenbedingungen und die inhaltlichen Zielsetzungen einer Bildungsarbeit erwarten, die sich mit genau dieser „globalen Dimension“ des menschlichen Daseins befasst. Auf jeden Fall stellt Bildung heute eine bedeutende Tausch- und Handelsware auf dem Weltmarkt dar. Entsprechend ist der Bildungsmarkt, insbesondere für freie Anbieter, zunehmend von Marktorientierung, Privatisierung und Ökonomisierung geprägt, er ist „globalisiert“. Bildungsangebote orientieren sich immer weniger an Zielen der Wissensvermittlung und immer mehr an dem, was sich gut verkaufen lässt.¹³ Für die Erwachsenenbildung beschreibt das Klemm (2003: 218) treffend:

„Markant und provokativ gesagt ist in der Erwachsenenbildung derzeit ‚Profit statt Aufklärung‘ angesagt. Unter dem Motto ‚Erlebnis statt Ergebnis‘ findet eine Kommerzialisierung und Eventisierung in allen Bereichen der Erwachsenenbildung statt. [...] Klassische Leitbilder wie die der Aufklärung und Bildung verlieren zunehmend an Bedeutung und werden durch neue und individualisierte Werte einer postmodernen Erlebnis- und Risikogesellschaft ersetzt. [...] Der Ansatz der Emanzipation wird marginal.“

Eine Vielzahl von internationalen Einrichtungen und Organisationen versucht, Bildung weltweit nutzbar zu machen und zu vermarkten. So gehört „Bildung“ bspw. in die Klasse 41 der sog. Nizza-Klassifikation, welche weltweit für die Registrierung von Markennamen zuständig ist.¹⁴

„Klasse 41 umfasst im Wesentlichen Dienstleistungen von Personen oder Einrichtungen, die auf die Entwicklung der geistigen Fähigkeiten von Menschen oder Tieren gerichtet sind, sowie Dienstleistungen, die der Unterhaltung dienen oder die Aufmerksamkeit in Anspruch nehmen sollen. Diese Klasse enthält insbesondere: alle Formen der Erziehung von Personen oder der Dressur von Tieren;“

13 Im Übrigen betrifft das nicht nur den freien Bildungsmarkt, sondern auch den Sektor der formalen Schul- und Hochschulbildung. Schmerzlich bekommen Ethnologen hierzulande zu spüren, dass ihrem Wissen wenig Gebrauchswert auf dem kapitalisierten Arbeitsmarkt beschieden wird und ihr Fach deshalb allerorten von Stellenstreichungen, Mittelkürzungen oder gar Schließung bedroht ist.

14 Diesen Hinweis habe ich Hirner (2004a) entnommen.

Dienstleistungen, deren Hauptzweck die Zerstreuung, Belustigung oder Entspannung von Personen ist; öffentliche Präsentation von Werken der bildenden Kunst oder der Literatur für kulturelle oder erzieherische Zwecke.“ (Hervorhebung: F. S.)¹⁵

Seit 1995 ist der gesamte institutionalisierte Bildungsbereich (Primar- und Sekundarstufe, Berufs-, Hochschul- und Weiterbildung) Gegenstand des GATS (*General Agreement on Trade in Services*). Dieses Handelsabkommen der WTO (*World Trade Organisation*) hat die Liberalisierung im Dienstleistungshandel, zu dem auch der Bildungsbereich gehört, und den Abbau der nationalen Handelsschranken zum Ziel. Danach können z. B. „in- und ausländische Wirtschaftsunternehmen [...] den Betrieb von Kindergärten, Schulen, Universitäten und Volkshochschulen als kostenpflichtige Dienstleistung anbieten“ (Hirner 2004a: 16). In schulpolitischen Debatten lassen Politiker und Politikerinnen immer häufiger verlautbaren, dass sie die Finanzautonomie von Schulen gestärkt wissen wollen und letztere in die Selbständigkeit entlassen möchten. Das bedeutet letztlich nichts anderes, als dass sich die „öffentliche Hand“ aus ihrer Verantwortung zurückzieht, staatliche Fördermittel gekürzt werden und Schulen selber Mittel einwerben müssen. Hier treten dann private Financiers auf den Plan: Vermarktung von Schulhauswänden als Reklameflächen, Lehrmittel als Firmenwerbung, Schuldirektoren als Sponsorensucher, Schüler als Kunden (Hirner 2004a: 17) – ein solches durchaus realistisches Szenario macht wenig Hoffnung auf eine unabhängige Bildung, die die Lernenden zu kritischen und mündigen BürgerInnen erzieht.

Angesichts der sich verschärfenden Arbeitssituation wird zudem die Qualifizierung für den Arbeitsmarkt zum Kernauftrag des Bildungssystems und zum Schlüssel der gesellschaftlichen Integration erklärt.

„(Allgemein)Bildung wird zwar heute immer noch hofiert als humane Ressource und als personale Qualität. Aber zugleich wird sie kühl verrechnet als soziale Investition. Sie gilt als wichtiger Indikator und Parameter für Wirtschaftskraft und Wettbewerbsfähigkeit, aber auch für die Arbeitsmarktlage und Standortgunst eines Landes.“ (Ebd.: 16)

Nachhaltigkeitswissen und interkulturelle Kompetenzen sind als Schlüsselqualifikationen meist nur insofern gefragt, als sie die Betreffenden „fit für den globalisierten Markt“ machen. Als kritische Persönlichkeitsbildung spielt der Bereich des interkulturellen und globalen Lernens, insbesondere in seinen sys-

15 Siehe: Deutsches Patent- und Markenamt www.dpma.de. In derselben Klasse 41 erscheinen alle möglichen Formen von Bildung, Erziehung und Unterricht (z. B. Buchpublikationen, Organisation von Konferenzen, Durchführung von Seminaren u. a.), aber auch der Unterhalt von Nachtclubs, Internaten, Glücksspielhallen und zoologischen Gärten, das Fotografieren und Filmen, Fernsehunterhaltung, die Veranstaltung von Lotterien, Musik-, Theater- und Zirkusdarbietungen, die Organisation von Party-Unterhaltung, die Vermietung von Sportausrüstung oder von Bühnendekoration, der Videoverleih sowie Platzreservierungen bei Unterhaltungsveranstaltungen oder die Zeitmessung bei Sportveranstaltungen.

temkritischen Ansätzen, im Schulsektor wie auf dem freien Bildungsmarkt nur eine periphere Rolle (vgl. Scherr 2003: 7).

Arbeitsbedingungen und ethische Kontexte

Diese zunehmende „Verwarenförmigung“ (Hirner 2004a: 16) von Bildung stellt einen wichtigen Teil des ethischen Kontextes dar, in dem sich Ethnologen bewegen, wenn sie der von Amborn geforderten „Aufklärungspflicht“ nachkommen wollen. Eine zentrale Frage ist, wem sie was wie anbieten bzw. verkaufen und wer ihre Arbeit bezahlen kann und will.

In der Kinder- und Jugendarbeit oder im schulischen Rahmen ist die Bildungsdienstleistung von den Nutzern der Angebote kaum oder nur von besonders gut ausgestatteten Einrichtungen zu bezahlen. Das bedeutet, dass im Normalfall nur ein kleiner Teil des für Bildungsprogramme notwendigen Budgets durch Eintrittsgelder zusammengebracht werden kann und externe Zuschüsse benötigt werden. Private Sponsoren oder Förderer sind erfahrungsgemäß im schulischen Bildungsbereich schwer zu finden, da schulische Bildung gemeinhin noch als Aufgabe des Staates gilt – das könnte sich allerdings, wie angedeutet, in absehbarer Zeit ändern. Stiftungen, Kirchen oder staatliche Einrichtungen bleiben als wichtigste (potentielle) Geldgeber. Als Mittelempfänger muss man sich dann nach deren Antragsrichtlinien, Projektpräferenzen, Abrechnungszeiträumen und Evaluationskriterien richten und meist anhand von Veranstaltungshäufigkeit, TeilnehmerInnen-Zahlen u. a. das ausreichende öffentliche Interesse statistisch nachweisen. D. h., als Bildungsanbieter ist man auf viele und zufriedene „Kunden“ angewiesen.

Gute Rückmeldungen sind in Zeiten zunehmender Evaluierungszwänge ein wichtiges Indiz für Erfolg. Sie fallen besonders gut aus, wenn man Veranstaltungen durchführt, die den Erwartungen – oder den Sehnsüchten – der TeilnehmerInnen entsprechen. Als „gut“ werden auch Veranstaltungen bewertet, die den TeilnehmerInnen nachvollziehbare und sinnvolle Lernschritte ermöglichen, aber keine allzu großen Irritationen auslösen. Dazu darf man sich – mit Ausnahmen – nicht zu weit vom Weltbild der TeilnehmerInnen entfernen. Nun sind bekanntlich politische Analysen i. d. R. schwerer zu verdauen als sinnliche oder ästhetische Vergnügungen, was – wie bereits angesprochen – zu einer Eventisierung von Bildungsarbeit führen kann und vielfach bereits geführt hat. Mit „fun and action“ sind mehr TeilnehmerInnen in Veranstaltungen zu holen als mit komplexen Ausführungen über die sozialen Folgen von Welthandelsabkommen. Afrikanische Märchen- und Trommelworkshops oder Indianerfeste für Schulklassen füllen die Veranstaltungsräume, während die Veranstaltungen über „Kindersoldaten“ oder „Gentechnologie“ kaum gebucht werden. Wird man, um zufriedene TeilnehmerInnen zu gewinnen, nicht lieber das eine oder andere Mal ihre Erwartungen und Sehnsüchte bedienen, und – anstatt über Ausbeutungsverhältnissen auf dem Weltmarkt zu diskutieren – einen

Tanz wagen, der ein Lächeln auf gestresste Gesichter einer Fortbildung zaubert?

Aus der ständigen Notwendigkeit zur existentiellen Absicherung ergeben sich wichtige ethische Fragestellungen und möglicherweise Konflikte: Ist die Wahrung der eigenen politischen Position (und Identität) oder der Fortbestand des Projektes wichtiger? Wird eine gesellschaftskritische Position explizit nach außen getragen oder wird lieber eine abgeschwächte Version in den Förderantrag oder Spendenauftrag geschrieben? Dürfen zur Mittelakquise auch simplifizierende Bilder oder bekannte Klischees verwendet werden, wenn sie ihren Zweck (= das Einwerben von Fördergeldern) erfüllen und damit die weitere Arbeit ermöglichen? Eine Sozialökonomin aus Westafrika, die für eine große Hilfsorganisation arbeitet, gestand mir gegenüber:

„Ich habe meine Arbeit als Bildungsreferentin begonnen, um Klischees über ‚Afrika‘ zu korrigieren. Aber um Spenden zu bekommen, muss man die Hilfsbedürftigkeit der betreffenden Menschen aufzeigen; man muss vor allem über Armut und Hunger sprechen. Damit verstärkt man aber wieder bestehende Klischees, z. B. dass in ‚Afrika‘ alle Menschen arm und krank sind, kein Essen und kein sauberes Wasser haben und immer Kriege führen. Ich fühle mich, als ob ich betteln geh, dabei möchte ich eigentlich über ganz andere Dinge sprechen.“

Hiermit kommen wir zu einem weiteren zentralen Aspekt von Bildungsarbeit: die so genannte „didaktische Reduktion“. Sie soll helfen, komplexe Sachverhalte den Lernenden in kleinen verdaulichen Happen nahe zu bringen. Die Themen des Globalen Lernens sind mit ihrer weltumspannenden Dimension außerordentlich komplex und für die Lehrenden nicht nur selber schwer zu erarbeiten, sondern auch sehr schwierig zu vermitteln, zumal meist nur wenig Zeit, z. B. im schulischen Kontext, dafür zur Verfügung steht. So lebt Globales Lernen mit der ständigen Herausforderung, möglichst vielfältige komplexe Inhalte durch didaktische Aufbereitung möglichst einfach zu vermitteln.

Wie viel Reduktion von Komplexität ist aber aus Gründen der didaktischen Reduktion erlaubt, um Lernende „da abzuholen, wo sie stehen“? Ist es besser, mit stark vereinfachten Bildern über Menschen in anderen Ländern zu arbeiten, als gar keine interkulturelle oder globale Bildung zu betreiben?

Diese sich in der Praxis stellenden Fragen führen letztlich zu der Erkenntnis, dass vor der Befassung mit „dem Anderen“ erst einmal die Befassung mit sich selber stehen muss.¹⁶ Für einen angemessenen, respektvollen, gewaltlosen, nicht ausgrenzenden Umgang mit anderen Menschen sind nach meinen Erfahrungen nicht detaillierte Kenntnisse über deren fremdkulturelle Hintergründe entscheidend – obwohl es dieser auch bedarf –, sondern vielmehr grundsätzliche persönliche Haltungen, Kompetenzen und Einstellungen. Verschiedene Ansätze zum Globalen Lernen betonen denn auch, dass es weniger darum geht, sich mit „dem Fremden“ oder mit kulturellen Differenzen zu be-

16 Diese Forderung wurde auch in der Ethnologie schon als Vorbedingung einer Feldforschung diskutiert.

fassen, die schnell zum folkloristischen Konsumgut oder zur exotischen Feierabendunterhaltung verkommen können, sondern dass am Anfang des interkulturellen Lernens die selbstreflexive Befassung mit dem eigenkulturellen Hintergrund, der eigenen Identität, den persönlichen Werten und den Bildern und Wahrnehmungen stehen muss (s. z. B. Fountain 2000, Selby/Rathenow 2003 oder das Trainingsprogramm „Eine Welt der Vielfalt“). Erst mit einer selbstreflexiven Einstellung gegenüber anderen Sicht- und Lebensweisen kann die Begegnung mit Menschen anderer Länder und Kulturen zu einem wichtigen Lernprozess werden.

Gerade Begegnungen sind ein häufig genanntes Ziel praktischer Bildungsarbeit, z. B. in Form von Schulpartnerschaften oder interkulturellem Jugend austausch, mittels derer interkulturelles und globales Lernen gefördert werden soll. Doch nicht jedes Zusammentreffen von Menschen aus verschiedenen Kulturen und Ländern führt automatisch zum bewusstseinsverändernden „Blick über den Tellerrand“. Immer wieder kann beobachtet werden, dass die beteiligten Personen in einer interkulturellen Begegnungssituation nicht bereit sind, ihre Vorurteile zu überprüfen oder ihre paternalistischen, ignoranten, fremdenfeindlichen oder fundamentalistischen Haltungen aufzugeben. Die Debatten nach dem Mord an dem niederländischen Publizisten und Filmemacher Theo van Gogh über die Koordinaten einer multi-kulturellen Gesellschaft sowie gewalttätige Ausschreitungen gegen (vermeintliche) Ausländer, d. h. ausländisch bzw. „anders“ ausschende Mitmenschen, in der bundesdeutschen Gesellschaft machen deutlich, dass allein die Begegnung oder das Zusammenleben von Menschen mit unterschiedlichen kulturellen, religiösen und geschichtlichen Erfahrungszusammenhängen nicht per se schon zu interkultureller Verständigung und „Welt“-Offenheit führen muss, sondern im Gegenteil auch Abgrenzung, Vorurteile und Fremdenhass hervorrufen kann. Wirkliches interkulturelles Lernen, welches eine Wahrnehmungs- und Verhaltensänderung (z. B. Relativierung von Werten oder Standpunkten) nach sich zieht, benötigt aber auch und vor allem intensives Sich-Einlassen, sonst dient es nur der Festigung bereits vorhandener Sichtweisen.

Ethik-Kurse, Globales Lernen, interkulturelle Lernprogramme und Begegnungen in Schulen oder Erwachsenenbildung lösen nicht die innergesellschaftlichen und internationalen Machtkonflikte um den Zugang und die Verteilung von Ressourcen. Interkulturelle Begegnungen und Dialoge müssen in politische und gesellschaftliche Kontexte gestellt und gut vorbereitet, begleitet und aufgearbeitet werden; sie bedürfen des Wissens umeinander und der Achtung voreinander; vor allem aber erfordern sie wichtige und erlernbare soziale Kompetenzen wie Offenheit, Reflexionsfähigkeit und Veränderungsbereitschaft.

„Um sich dem Fremden oder den Konkurrenten gegenüber öffnen zu können, braucht es kulturelles Selbstvertrauen. Um auf produktive Weise unterschiedlicher Meinung zu sein, bedarf es der Zusammengehörigkeit. Und beides entsteht nicht von allein.“ (Hirner 2004a: 19)

Ansonsten können Seminare zum Globalen Lernen oder zur interkulturellen Kommunikation eher Alibi- oder Absicherungsfunktionen haben: Man versucht, zu einem oberflächlichen funktionalen Verständnis des „Anderen“ zu gelangen, um ihn für die eigenen Zwecke instrumentalisieren oder selber in „fremden“ Handlungszusammenhängen die eigenen Ziele besser erreichen zu können. Der Aspekt der Horizonterweiterung und Bewusstseinsveränderung, das „In-Beziehung-miteinander-Treten“, welches immer auch die Übernahme von Verantwortung für sich *und* das Gegenüber impliziert, entfällt dabei. Während Antoine Saint-Exupéry seinen kleinen Prinzen sagen ließ: „Du bist zeitlebens für das verantwortlich, was du dir vertraut gemacht hat“ erhält heute „das Fremde“ eher kurzzeitigen Unterhaltungs- und Nutzwert.

Nach der Veranstaltung eines Märchenerzählers aus Ghana wird dieser z. B. von einer Lehrerin kritisiert, weil er nach ihrer Meinung in seinen Märchen die Geschlechterrollen „unmöglich“ (d. h. altmodisch und frauenfeindlich) dargestellt und ein zu rückständiges Bild von „Afrika“ gezeichnet hat. Sie möchte ihn nie wieder für ihre Grundschulklasse einladen. Im späteren Gespräch erklärt der Ghanaer, der seit 25 Jahren mit seiner deutschen Frau in Deutschland lebt, aber regelmäßig nach Ghana reist, dass die dargestellten Geschlechterrollen noch heute Realität in vielen (ländlichen) Gebieten seiner Heimat seien und dass er mit seinen Märchen einen Teil seiner kulturellen Traditionen darstellen, aber durch andere Elemente seiner Aufführung auch relativieren und mit hiesigen Alltagsbräuchen vergleichen wollte. Dies mag ihm vielleicht nicht immer gelingen, aber so sei zumindest sein Bemühen. Auf dieses Gespräch konnte sich die Lehrerin jedoch schon nicht mehr einlassen, da sie spät dran war und ihre Klasse zurück zur Schule begleiten musste. Gerade bei solchen Irritationen könnte das eigentliche „interkulturelle“ Lernen beginnen, doch Geduld und Zeit reichen häufig dafür nicht aus oder werden durch äußere Sachzwänge, z. B. schulische Lehrpläne und Stundentafeln, verhindert.

Es wurde bereits angesprochen, dass Bildungsangebote nicht nur von den Wünschen, Ansichten und Erwartungen der (zahlenden) TeilnehmerInnen abhängig sind, sondern auch von den Interessen externer Geldgeber. Diese finanzieren ein Projekt meist nur dann, wenn es für sie praktischen Nutzwert besitzt. Diese Tatsache wird besonders dann zum ethischen Problem, wenn sich finanziert Sponsoren aus der Wirtschaft für ein Projekt interessieren. Schließlich ist die Privatwirtschaft ein potentiell interessanter und finanzstarker Kunde oder Förderer für den interkulturellen/globalen Bildungsbereich (s. unten). Hier stellen sich die immer gleichen Fragen einer praktischen Ethnologie: Kann man Fördergelder von privatwirtschaftlichen Sponsoren annehmen und trotzdem kritisch und glaubwürdig auf die Folgen einer ökonomischen Globalisierung hinweisen? Ist es z. B. politisch und ethisch vertretbar, Bildungsarbeit über die sozialen und ökologischen Folgen von Erdölförderung oder Regenwaldabholzung von einem Konzern finanzieren zu lassen, der an eben diesen Aktivitäten beteiligt ist und dabei schlimmste Menschenrechtsverletzungen fördert oder in Kauf nimmt? Verändert man Institutionen, indem man in ihnen arbeitet, oder wird man dadurch zum Teil der Maschinerie? Die-

se schon vor 50 Jahren diskutierten Fragen verlieren nicht an Aktualität und müssen von Fall zu Fall immer wieder überdacht werden.

Auch staatliche Gelder werden von den entsprechenden Institutionen (Behörden, Ministerien) langfristig nur dann für Bildungsarbeit gewährt, wenn diese bestehende Strukturen legitimiert oder zumindest akzeptiert, also Teil der Absicherung, vielleicht auch der kritischen Analyse, aber nicht des Abbaus hegemonialer Strategien ist. Globales Lernen jedoch, zumindest in seinen kritischen Ansätzen, zielt genauso wie *advocacy anthropology* auf einen Kräfteausgleich, auf die Umverteilung von materiellem Reichtum und Entscheidungsmacht und eine gerechtere Globalisierung, wo möglich. Wird man allerdings dauerhaft seine Arbeit von Einrichtungen bezahlt bekommen, deren Einflusssphäre man mit eben dieser Arbeit begrenzen will? Und wer traut sich, die Hand zu beißen, die einen füttert? Ausnahmen gibt es immer.

Es sollte deutlich geworden sein, dass interkulturelle Kommunikation und Globales Lernen keineswegs in herrschaftsfreien Lernsituationen stattfinden, sondern sich vor dem Horizont ökonomischer Machtverhältnisse entfalten und von entsprechenden Interessenslagen beeinflusst und instrumentalisiert werden können. Als Bildungsreferentin kann man sich nicht nur reiner „Aufklärungs“-Arbeit verschreiben. Man muss sich vielmehr positionieren und zugleich ständig zwischen inhaltlichen Ansprüchen, politischen Positionen, den Zielen der Auftraggeber, den Föderichtlinien der Financiers und den Erwartungen und Bedürfnissen der TeilnehmerInnen ausgleichen und vermitteln. Dabei bestimmten wirtschaftliche Gesichtspunkte – z. B. die notwendige Projekt-/Existenzsicherung – und politische Machtverhältnisse die Arbeit mindestens genauso wie inhaltliche Ziele oder ethische Wertsetzungen. All dies ist praktisch arbeitenden Ethnologen natürlich auch aus anderen Arbeitsfeldern hinreichend bekannt.

„The processes covered by that term [i. e., Globalisierung; F. S.] are not entirely new to anthropology but what globalization has changed for us is the range of ‘stakeholders’ with claims over our work and our place in the power balance among them. Still, the underlying nature of anthropology’s ethical dilemmas remains much the same. The key question we must face is: to whom is the anthropologist accountable? The diverse parties and interests to whom each anthropologist is accountable means that, today, as always conflict and quandary are unavoidable. Finally, we still have the dual problem of wanting to be taken seriously in policy circles, yet knowing from our history that such involvement may bring unintended consequences. That history also tells us, that while we have the potential to bring enlightenment to public discourse, what we have to say may not always be welcome; the result may be the marginalization that many of us deplore. If we are doing our job properly, that is as it should be.“ (Silverman 2000: 21)

Globale Ethik und Ethnologie

Wer Bildungsarbeit mit interkulturellen und globalen Themenstellungen betreibt und dem Ganzen eine politische und handlungsorientierte Perspektive geben will, muss sich fragen, welche Ziele und Werte die Auswahl, Präsentation und „Richtung“ des Bildungsangebots bestimmen. Das ist die Frage nach der eigenen politischen Positionierung bzw. nach den normativen Eckwerten einer der Nachhaltigkeit und Interkulturalität verpflichteten, global orientierten Bildungsarbeit: „Welche Inhalte vertrete ich glaubwürdig?“

Globales Lernen hat, wie oben skizziert, eine globale Orientierung. Als pädagogisches Konzept versteht es sich als Beitrag zum globalen Überleben der Menschheit und gründet in einer „Ethik der Weltverantwortung“. Die einer solchen Perspektive zugrunde liegenden ethischen Konzepte müssen folglich ziemlich großformatig und weltumspannend sein. Anders ausgedrückt: Wenn die Zukunftsvision uns als Bürger einer Weltgesellschaft zeigt, für die wir (Mit-)Verantwortung übernehmen sollen, dann müssen wir auf etwas alle Menschen Verbindendes, d. h. auf eine globale Ethik rekurrieren können. So wird Globales Lernen zu einem „Bildungsprinzip, das die kulturelle Einheit unter uns Menschen wieder ins Gedächtnis ruft“ (Bühler 2003: 102).

Spätestens hier werden Ethnologinnen hellhörig: die Diskussion über das Verhältnis des Allgemeinmenschlichen (sog. kultureller Universalien) zum Einmaligen und Kulturspezifischen gehört seit Franz Boas zu den zentralen Themen unseres Faches (vgl. D’Andrade 1995; Koepping 1993; Scheper-Hughes 1995).¹⁷ Jahrzehntelang herrschte eine kulturrelativistische Einstellung im Fach vor, die die Entwicklung kulturübergreifender moralischer Maßstäbe ablehnte. Erst ab den 70er Jahren ging ein Teil der internationalen Ethnologengemeinschaft zu einem „abgeschwächten“ relativistischen oder einem kontextualisierten Standpunkt über, der u. a. die Erfahrungen in außerakademischen

17 Die Auseinandersetzung zwischen einer universalistischen und einer relativistischen Perspektive wurden in der Ethnologie besonders heftig in den 40er Jahren im Zusammenhang mit der Erklärung der allgemeinen Menschenrechte geführt (siehe AAA 1947; Herskovits 1976). Der extreme Relativismus sah keinerlei Möglichkeiten für die Erarbeitung kulturübergreifender moralischer Standards, der (kontextualisierte) Universalismus wollte dagegen allgemeine Werturteile zulassen, sie aber aus ihrem kulturellen Kontext heraus verstanden wissen (Barnett 1988; Renteln 1988). Das *Statement on Human Rights* der *American Anthropological Association* (AAA 1947) reflektierte diese beiden Positionen: Einerseits wies es die Idee einer Erklärung allgemeiner Menschenrechte, die auf westlich-europäischen Konzepten wie Demokratie und Individualismus beruhten, zurück; andererseits formulierte es die Möglichkeit von Stellungnahme und Intervention in Fällen, wo Regierungen (Teilen) ihrer Bevölkerung demokratische Rechte verweigerten oder offen Gewalt ausübten. Letztere Klausel bezog sich insbesondere auf die Erfahrungen mit dem nationalsozialistischen Regime in Deutschland (vgl. Barnett 1948; Renteln 1988: 66-68; Washburn 1987: 940).

schen praktischen Arbeitsbereichen reflektierte (z. B. Donelly 1984; Geertz 1984; Messer 1993: 235-241; Washburn 1987: 940-42).¹⁸ Demnach wird die Partikularität aller Kulturen in ihrem jeweiligen historischen und kulturellen Kontext anerkannt, zugleich aber auch Stellungnahme und Intervention in solchen Fällen gefordert, in denen Menschen offensichtlich unterdrückt, verfolgt, gefoltert oder auf andere Weise um eine menschenwürdige Existenz gebracht werden.

Seit der „postmodernen Wende“ enthalten sich die meisten Ethnologen wieder der Formulierung einer übergreifenden gesellschaftstheoretischen Perspektive und diskutieren handlungs- und entscheidungsleitende Werte höchstens kontext- und situationsspezifisch. Die Entwicklung global gültiger Handlungstheorien oder Wertsetzungen wird vielfach weder als sinnvoll noch als überhaupt möglich erachtet, stattdessen werden Ansätze und Perspektiven bevorzugt, die Heterogenität und Pluralismus, Widersprüchlichkeit und Partikularität betonen (vgl. Moser 1995; Nadig 1997). Diese Haltung be- oder verhindert die Beteiligung von Ethnologinnen an den aktuellen Debatten über globale ethische Standards, die mit deutlichen politischen und ökonomischen Interessenslagen geführt werden.¹⁹

Einerlei, ob Ethnologen der Möglichkeit und dem Sinn globaler ethischer Maßstäbe – z. B. allgemeinen Menschenrechten – zustimmen oder nicht: die Debatten über globale Ethik finden mit oder ohne ethnologische Beteiligung auf jeden Fall auf internationaler Ebene statt. Einen viel beachteten Entwurf allgemeiner menschlicher Werte und Standards liefert z. B. die Erklärung zum Weltethos (www.weltethos.org). Sie benennt „Menschlichkeit“ und „Gegenseitigkeit“ als universale Basiswerte und leitet daraus allgemein gültige „Kernwerte“ ab: Ehrfurcht vor dem Leben, Gewaltlosigkeit, Solidarität, Gerechtigkeit, Toleranz, Wahrhaftigkeit, Gleichberechtigung und Partnerschaft (Parlament der Weltreligionen 1993, zusammenfassend Küng 2001: 153-56). Weitere Bemühungen zur Formulierung universaler ethischer Prinzipien finden wir zum Beispiel in der „Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte“ (1948), der „Allgemeinen Erklärung der Menschenpflichten“²⁰ des InterAction Council

18 Zu ähnlichen Positionen der *action* und *advocacy anthropology* vgl. Seithel 2000.

19 Wie im Extremfall das Konzept einer jeweils situativ ausgehandelten Ethik direkt zu Big Brother als neuem diskursethischen Modell führen kann, beschreibt Lortan (2001).

20 Ziel der „Allgemeinen Erklärung der Menschenpflichten“ ist der Versuch, „Freiheit und Verantwortung in ein Gleichgewicht zu bringen und ein Umdenken zu bewirken, von der Freiheit der Indifferenz hin zur Freiheit des Engagements (InterAction Council 1997; zit. n. Küng 2001: 175). Ehrenvorsitzender des IAC ist Altbundeskanzler Helmut Schmidt, zu den Unterzeichnern der Erklärung gehören zahlreiche ehemalige Präsidenten und Premierminister wie Michail Gorbatschow oder Jimmy Carter, Vertreter des Weltrates der Kirchen, der ehemalige Weltbankpräsident Robert McNamara sowie Wissenschaftler, Politiker und Experten aller Länder.

von 1997 (Küng 2001: 175-192), den Konventionen der ILO (z. B. der Konvention 169 zum Schutz der Rechte indigener Völker; www.ilo169.de), der „Erdcharta“ (www.earthcharter.org), verschiedenen UN-Konventionen und Abkommen²¹ oder in den explosionsartig zunehmenden Diskussionen über „global ethics“.²²

Bezeichnenderweise für die überwiegend ökonomisch induzierten Globalisierungsprozesse kommen die Anstöße zu universellen Ethik-Konzepten nicht primär von Kultur- oder Sozialwissenschaftlern, sondern vor allem von Wirtschaftsfachleuten, Politikern und Vertretern internationaler Unternehmen, den sog. *global players* (z. B. European Business Ethics Network: www.eben2005.de oder Wittenberg Zentrum für globale Ethik: www.wcge.org).²³

In einer ökonomistischen globalen Ethik²⁴ wird davon ausgegangen, dass „keine Ethik [...] vom Einzelnen verlangen (kann), dass er dauerhaft und systematisch gegen seine Interessen verstößt“. Normen gelten als gut begründet und verbindlich, „wenn sie von den Einzelnen unter den normalen Bedingungen moderner Gesellschaften auch realisiert werden können“ (Homann 2000: o. S.). Das ist, nach Ansicht vieler Vertreter einer Wirtschaftsethik, nur dann möglich, wenn ihre Befolgung für den Einzelnen Vorteile erwarten lässt:

„Dabei wird – ganz auf der Linie der modernen Ökonomik – unter ‚Vorteilen‘ alles das verstanden, was die Akteure selbst als Vorteile ansehen, also Einkommen und Vermögen ebenso wie Gesundheit, Muße, ein ‚gutes Leben‘ und die Verwirklichung eines vernünftigen Lebensplanes in Gemeinschaft mit anderen. Die ökonomische Methode ist dann eine einfache Vorteils-/Nachteils-Grammatik, die weit über den Bereich der ‚Wirtschaft‘ hinaus fruchtbare Anwendung findet.

Dieser systematisch offene Vorteilsbegriff der modernen Ökonomik hat für eine globale Ethik zwei Vorteile: Zum Einen löst er das Implementierungsproblem, ohne die Menschen moralisch zu überfordern, weil sie lediglich ihre langfristigen Vorteile verfolgen sollen; zum Zweiten löst er das für die Weltgesellschaft fundamentale Prob-

21 Z. B. das 1972 getroffene „Übereinkommen zum Schutz des Kultur- und Naturerbes der Welt“ der UNESCO, die 1992 in Rio verabschiedete Agenda 21, das seit 1997 durchgeführte UNESCO „Universal Ethics Project“, die UN-Millenniumserklärung von 2000, der im selben Jahr begonnene „UN Global Compact“ u. a.; siehe: www.un.org.

22 Die Eingabe dieses Stichwortes in die Internetsuchmaschine „Google“ ergab über 33 Mio. Fundstellen auf internationalen Webseiten.

23 Ein Symposium der Stiftung Weltethos, auf dem im Jahre 2001 in Baden-Baden „Spitzenleute“ der Wirtschaft, Wirtschaftswissenschaft und Politik – unter ihnen Altbundeskanzler Helmut Schmidt – über globale Unternehmen und globales Ethos diskutierten, trug bezeichnenderweise den Untertitel „Der globale Markt erfordert neue Standards und eine globale Rahmenordnung“ (Küng 2001).

24 Nicht alle Wirtschaftsethiker vertreten die hier dargestellten Standpunkte. So sieht z. B. der Schweizer Wirtschaftsethiker Peter Ulrich den „ökonomistischen Globalismus“ am Ende und fordert eine Revision unseres Entwurfes vom guten Leben und Arbeiten. Er hofft, dass die Menschen durch politische und moralische Bildung von einer „Kultur des Mehrhabenwollens zu einer Kultur des Genughabenkönbens“ geführt werden können (zit. n. Hirner 2004: 18-19).

lem der unterschiedlichen kulturellen Wertstandards, indem er die Ethik auf Regeln verpflichtet, statt vorab gemeinsame religiöse und/oder ethische Ziele oder Werte zu verlangen.“ (Ebd.)

Wie verhalten sich Ethnologinnen zu dieser „Anreizethik“ und anderen globalen Ethik-Entwürfen? Schließlich werden von Politikern und Wirtschaftsvertretern Themen angesprochen, die ethnologische Fragestellungen berühren: z. B. die Frage der Übertragbarkeit des europäischen Wertekanons in andere Gesellschaften, die Entwicklung angemessener „Instrumente [...], die dem Ethos und der Sitte des Landes besser entsprechen“ (Strube 2001: 52), die Suche nach „Verfahren [...], die dazu beitragen, [...] kulturelle Differenzen anzuerkennen und als Teil kreativer Prozesse zu verstehen“ (ebd. 54), die Einhaltung der allgemeinen Menschenrechte, die Sicherung der Grundbedürfnisse aller Menschen und die Herausforderungen durch kulturelle Vielfalt und Unterschiedlichkeiten, „denen kein gemeinsames Ethos übergestülpt werden darf“ (Gurba-xani/Fröhbauer 2001: 138). Des Weiteren greifen einige Konstrukteure von Konzepten globaler ethischer Standards z. T. auf Wissen über andere oder frühere Gesellschaften und damit auf das fachspezifische Arbeitsgebiet von Ethnologinnen und Ethnologen zurück. Der Erziehungswissenschaftler Alfred Treml (1992) bezeichnet seine Überlegungen zu einer Überlebensethik z. B. als „Plädoyer für eine Steinzeitmoral“, die Verfasser der allgemeinen Erklärung der Menschenpflichten berufen sich auf die „Weisheit religiöser Führer und Weiser durch all die Jahrhunderte“ (Küng 2001: 176), und der niederländische Medienwissenschaftler Kim Veltman ist der Ansicht, dass Ökonomie ganz viel mit Bildung und Kultur zu tun hat, „dass Kultur ganz wesentlich auf Teilen und Schenken basiert und dass kulturelle Fortschritte immer dann zu verzeichnen sind, wenn das Ausmaß der Dinge, die geteilt werden, zunimmt“ (Hirner 2004a: 19).

Diese und andere Aussagen implizieren, ganz im Sinne eines *studying up*, hochaktuelle Forschungs- und Bildungsaufträge für die Ethnologinnen. Diese befassen sich beruflich u. a. mit den lokal unterschiedlichen Ausprägungen menschlicher Lebensgestaltung, d. h. damit, wie Menschen mit Problemen in ihrer unmittelbaren Umgebung umgehen, welche lokal-angemessenen Lösungen sie finden, wie sie diese tradieren und immer wieder neu anpassen. Die teilweise lang bewährten kulturspezifischen Realitätsinterpretationen und -gestaltungen können(t)en wichtige ethische Impulse geben für die Diskussion um kulturübergreifende Handlungs- und Bewertungsmaßstäbe, die in Anbetracht der zunehmenden Globalisierung immer stärker geführt werden wird. Ethnologen können z. B. die verschiedenen Entwürfe globaler Ethiken mit kulturvergleichender Forschung kritisch begleiten, auf euro-amerikanische Hegemonialansprüche überprüfen und einem unreflektierten „Werteimperialismus“ abendländischer Prägung die kulturtheoretische Untermauerung entziehen, sie können in den Ethisystemen anderer Kulturen alternative Entwürfe erforschen, daraus ethische Gegenmodelle entwickeln und bestehenden Konzepten als Re-

gulative entgegenstellen;²⁵ sie können das Überstülpen abendländischer Werte auf andere Gesellschaften im Zuge der so genannten „neo-liberalen Öffnung“ bzw. Eroberung von Wirtschaftsmärkten, wenn schon nicht aufhalten, so zumindest öffentlich machen, den Stimmen anderer Kulturen Gehör verschaffen, kurz: für einen Kräfteausgleich im internationalen Machtgefüge sorgen. Im Sinne eines partizipatorischen *advocacy*-Ansatzes²⁶ wäre ihre Mitwirkung z. B. bei der Erarbeitung internationaler Konventionen durchaus sinnvoll und wünschenswert:

„Anthropologists must be counted among those scientists who are willing to engage their research in support of such conventions²⁷ because these are establishing new global norms and covenants of governance. As the only social science devoted to an understanding of all human societies and the evolution of human beings, anthropology has a special responsibility to help shape globalization so that it is accountable to human needs.“ (Yoon 2000: 76)

Leider aber befassen sich hierzulande nur wenige Ethnologinnen in einer Weise mit den Prozessen, Folgen und Herausforderungen der Globalisierung, dass sie relevante Beiträge für Öffentlichkeit und Politik leisten können (wie z. B. Breidenbach/Zukrigl 2002). Dazu ist auch eine politische Positionierung anstelle reiner Diskursanalyse gefragt sowie das Hineinbegeben ins „schmutzige“ Feld der Praxis notwendig.

In den oben angeführten Entwürfen einer globalen Ethik wird u. a. von Seiten der Wirtschaftsethiker ein wichtiger Aspekt menschlicher Wertorientierung angesprochen, der die Entwicklung global-moralischer Standards etwa nach dem Leitbild einer nachhaltigen Entwicklung (Stichwort: Generationengerechtigkeit) so schwierig macht. Menschen haben, geschichtlich gesehen, ihre Problemlösungsverfahren in Anpassung an die unmittelbare Umwelt und den sich daraus ergebenden Notwendigkeiten entwickelt. Sie wenden sich den sinnlich erfahrbaren „nahen“ Problemen zu und verwenden einfache Lösungsstrategien, die sich über lange Zeiträume bewährt haben. Wir haben im Allgemeinen nicht gelernt, mit Nebenwirkungen von Nebenwirkungen umzugehen,

25 Die Möglichkeit der Entdeckung allgemeiner, kulturübergreifender Prinzipien von Moralität, sog. Basisnormen, die mit dem Prinzip des Relativismus vereinbar sind, wurde schon in den 80er und 90er Jahren von einigen Ethnologen in Betracht gezogen (vgl. Drubig et al. 1996: 5-6; Renteln 1988, 1990). In Basisnormen wie z. B. Gerechtigkeit, von denen angenommen wird, dass sie von der gesamten Menschheit geteilt werden, drücke sich, so die Wissenschaftler, „das Gutseinwollen einer Gesellschaft aus“ (Drubig et al. 1995: o. S.).

26 Vgl. z. B. den partizipatorischen Ansatz von Paul (1990), der nach Möglichkeiten einer Beteiligung möglichst vieler Bevölkerungsgruppen an der Entwicklung allgemeiner Menschenrechtsstandards sucht, die kulturspezifischen Werten, Normen und Rechten Rechnung tragen.

27 Gemeint ist in diesem Fall die Framework Convention on Tobacco Control, an deren Abfassung Yoon mitgewirkt hat; Anm. F. S.

Wechselwirkungen zu berücksichtigen, die Welt als vernetztes System und uns als Teil einer globalisierten Weltgesellschaft zu begreifen (Scheunpflug/Schröck 2002: 7). So ist zum Beispiel den Menschen in den Industrienationen eine preisgünstige Schokolade wichtiger als das Leben der Kinderarbeiter auf den Kakaoplantagen der Elfenbeinküste, das schicke T-Shirt-Schnäppchen näher als die Sorge um die chinesischen Textilarbeiterinnen, die das Kleidungsstück genährt haben, die günstige Flugreise erstrebenswerter als die saubere Luft für ihre Kindeskinder.

„Insbesondere im Blick auf ethisches Handeln ist die Nahbereichsorientierung des Menschen problematisch. Die Moral ist am sozialen Nahbereich und seinen Problemen ausgerichtet und in der Weltgesellschaft nicht mehr funktional. Denn Verantwortung setzt ein soziales Gegenüber voraus, in globalen Zusammenhängen bezieht sich ethisch verantwortliches Handeln aber auf weit entfernte Menschen, auf zukünftige Generationen und die natürlichen Lebensgrundlagen der Menschheit.“ (Asbrand 2005: 8)

Die Probleme der angehenden „Weltgesellschaft“ durch individuelles Handeln (z. B. den Kauf fair gehandelter Produkte oder Konsumverzicht) lösen zu wollen, erscheint in diesem Lichte unangemessen und wird deshalb häufig als moralisierende *political correctness* abgetan. Wo „nah“ und „fern“, Gegenwart und Zukunft in den Verantwortungsbereich des Einzelnen rücken, greift eine Nahbereichsethik nicht mehr. Theoretiker des Globalen Lernens sehen Auswege für dieses Problem z. B. im Entwurf einer Überlebensethik,²⁸ die u. a. die selbstverantwortete Begrenzung, das Unterlassen und das „einfache Handeln“ mit wenigen überschaubaren Nebenfolgen propagiert (Treml 1992: 10-24). Der zunehmenden Komplexität der Außenwelt könnte nur mit einer „Erhöhung der Eigenkomplexität“, dem Einüben in abstraktes Denken und der Förderung einer Reflexionsfähigkeit auf das Richtige und Gute begegnet werden (Asbrand 2005: 7-8; Scheunpflug/Schröck 2002). In diesem Sinne wäre Moralität – im Unterschied zu den oben angeführten Äußerungen von Wirtschaftsethikern – nicht als etwas zu definieren, das sich auf einen festen Satz von Regeln bezieht, die uns sagen, wie wir *handeln* sollen, sondern als etwas, das sich auf unser Denken und unsere Wahrnehmung von Dingen, Menschen, Situationen und Entscheidungen bezieht. Moralität wäre dann eine im Einzelfall unterschiedlich entwickelte, im Prinzip aber bei allen Menschen gleichermaßen entwickelbare Fähigkeit von Einzelpersonen, Zusammenhänge zu verstehen und wahrzunehmen und entsprechende Entscheidungen zu treffen. Danach könnte man nicht über moralische Werte demokratisch verhandeln, sondern nur von unterschiedlich entwickelten moralischen Bewusstseinslagen sprechen (vgl. Cook 2002). Demzufolge würde es auch keiner vorab festgelegten globalen Ethik-Kodes, keines philosophischen *blueprint* der Weltordnung bedürfen

28 Die Frage, ob „eine Menschheit überhaupt sein soll“, wäre dann der nächste Schritt in den ethischen Überlegungen (vgl. Kruse 2002: 170 ff.).

– es sei denn, es besteht ein interessengeleiteter Handlungs- und Entscheidungsbedarf wie im Fall global agierender Wirtschaftsunternehmen.

Schlussbetrachtung

Zusammen mit der Herausgeberin habe ich eingangs nach der gesellschaftlichen Rolle gefragt, die Ethnologie, speziell mit ihren kritischen Praxisansätzen wie der *action* und *advocacy anthropology*, angesichts ökonomischer Globalisierungstendenzen (noch) spielen kann. Ich bin dieser Frage aus der Sicht einer praktischen Ethnologie im Bildungsbereich nachgegangen, bei der die spezifischen Kenntnisse und Kompetenzen von Ethnologen zur Rückführung der Ethnologie in die eigene Kultur dienen und Grundlage einer engagierten Öffentlichkeits-, Lobby- und Bildungsarbeit (= im Sinne der *advocacy anthropology*) sind. Ihre Aufgabe kann es sein, nicht nur den Blick von Entscheidungsträgern und allgemeiner Öffentlichkeit für kulturelle Kontexte und interkulturelle Bezüge, Kreolisierungen und Kulturmélange zu öffnen, sondern auch auf die Kulturalisierung von politischen Interessenskonflikten und Hegemonialkämpfen hinzuweisen, andere Sichtweisen auf kulturelle Universalien einzubringen und auf Veränderungen von Wahrnehmungen, Einstellungen und Verhaltensweisen im eigenen Land hinzuarbeiten, welche zu einem Kräfteausgleich im primär ökonomischen Globalismus führen können. In pädagogischen Konzeptionen der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit wie dem globalen Lernen und in aktuellen Debatten über Globale Ethik finden sich vielfältige Anschlussmöglichkeiten sowie Forschungs- und Handlungsaufgaben für einen ethnologischen *advocacy/action approach*. Globalisierungsprozesse stellen dabei sowohl den inhaltlichen Forschungsbereich als auch den theoretischen Bezugsrahmen und die strukturellen Rahmenbedingungen (Arbeitsmarktsituation, Adressaten, Auftraggeber, Zielsetzungen, Finanzierung etc.) dar, innerhalb derer Ethnologinnen praktisch arbeiten können. In diesem Zusammenhang ist der Ansatz der *advocacy anthropology* aktueller und notwendiger denn je.

Literatur

- AAA (American Anthropological Association) (1947): *Statement on Human Rights Submitted to the Commission on Human Rights, United Nations*. In: *American Anthropologist* 49 (4), 539-43.
- Abu-Lughod, Lila (1991): *Writing against Culture*. In: Richard G. Fox (Hg.), *Recapturing Anthropology. Working in the Present*. Santa Fe, 137-162.
- Amborn, Hermann (Hg.) (1993a): *Unbequeme Ethik. Überlegungen zu einer verantwortlichen Ethnologie*. Berlin.
- Amborn, Hermann (1993b): *Einführung*. In: Amborn 1993a, 7-12.

- Amborn, Hermann (1994): *Ethik in der Ethnologie. Die Verantwortung der Wissenschaft*. In: Hannelore Muth/Friderike Seithel (Hg.), *Indigene Völker – Zwischen Vernichtung und Romantisierung*. Hamburg, 193-211.
- Asbrand, Barbara (2004): *Der Weltladen als außerschulischer Lernort*. In: Weltladen-Dachverband/Marburger Weltladen (Hg.), *Weltladen als außerschulischer Lernort. Schüler und Schülerinnen erkunden den Weltladen*. Frankfurt/Main, 6-18.
- Barnett, Holmer G. (1948): *On Science and Human Rights*. In: *American Anthropologist* 50 (2), 352-355.
- Berreman, Gerald D. (1993): *Ethics and Realpolitik in the American Anthropological Association, 1919-1991*. In: Amborn 1993a, 101-123.
- Breidenbach, Joana/Zukrigl, Ina (2002): *Widersprüche der kulturellen Globalisierung*. In: *Aus Politik und Zeitgeschehen B* 12, 19-25.
- Bühler, Hans (1997): *Perspektivenwechsel – unterwegs zu ‚Globalem Lernen‘*. Frankfurt/Main
- Bühler, Hans (2003): *Einheit und Vielfalt. Ein kulturtheoretischer Versuch*. In: Gregor Lang-Wojtasik/Claudia Lohrenscheit (Hg.), *Entwicklungspädagogik – Globales Lernen – Internationale Bildungsforschung*. Frankfurt/Milan/London, 101-121.
- Cantwell, Anne Marie/Frilander, Eva/Tramm, Madeleine (Hg.) (2000): *Ethics and Anthropology: facing future issues in human biology, globalism, and cultural property*. New York.
- Caplan, Pat (2001): *Risky Business: Changing Landscapes of Anthropology. Stirling Memorial Lecture delivered at the University of Kent, Canterbury, 14 February*. www.kent.ac.uk/anthropology/department/stirling/caplan.pdf (Dezember 2005).
- Cook, John W. (2002): *Morality and Cultural differences*. Oxford.
- D'Andrade, Roy (1995): *Moral Models in Anthropology*. In: *Current Anthropology* 36 (3), 399-408.
- De Haan, Gerhard (2002): *Die Kernthemen der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung*. In: *Zeitschrift für Entwicklungspädagogik* 1.
- De Haan, Gerhard/Seitz, Klaus (2001): *Kriterien für die Umsetzung eines internationalen Bildungsauftrages. Bildung für eine nachhaltige Entwicklung*. In: *Zeitschrift 21 – Das Leben gestalten lernen* 01 (Teil 1), 02 (Teil 2), München.
- Donnelly, Jack (1984): *Cultural Relativism and Universal Human Rights*. In: *Human Rights Quarterly* 6 (4), 400-419.
- Drubig, Roland/Herrmann, Henning/Jendral, Holger (1995): *Grundlegung einer Ethnologie der Ethiken*. Göttingen.
- Eisermann, Norbert (2003): *Die Politik der nachhaltigen Entwicklung. Der Rio-Johannesburg-Prozess. Themendienst des Informationszentrums Entwicklungsdienst, Nr. 13*. Bonn. *Ethnologie und Interkulturelle Kommunikation* (2005): Themenheft *Ethnoscripts. Analysen und Informationen aus dem Institut für Ethnologie der Universität Hamburg* 7 (1).

- Fluehr-Cobban (2000): *Globalization of Research and International Standards of Ethics in Anthropology*. In: Cantwell et al. 2000, 37-69.
- Fountain, Susan (5²⁰⁰⁰): *Leben in einer Welt, Anregungen zum globalen Lernen*. Braunschweig.
- Führung, Gisela (1998): *Globales Lernen – Arbeitsblätter für die entwicklungspolitische Bildungsarbeit*. DED.
- Geertz, Clifford (1984): *Anti-Anti-Relativism*. In: *American Anthropologist* 86 (2), 263-278.
- Gurbaxani, Indira/Frühbauer, Johannes (2001): *Globale ethische Standards für globales Wirtschaften: Themen der Baden-Badener Diskussion*. In: Hans Küng (Hg.), *Globale Unternehmen – globales Ethos*. Frankfurt/Main, 115-140.
- Halbartschläger, Franz (2004): *Globales Lernen – eine zeitgemäße Form der Allgemeinbildung?* In: ARGE (Hg.), *Dokumentation der Vorarlberger Infotage der Erwachsenenbildung, Enquête: „Der Wert der Allgemeinbildung in einer ökonomisierten und funktionalisierten Gesellschaft“*, 17.9.2004, 20-25.
- Herskovits, Melville (1976): *Ethnologischer Relativismus und Menschenrechte*. In: D. Birnbacher/N. Hoechster (Hg.), *Texte zur Ethik*. München, 36-51.
- Hill, James N. (o. J.): *The Committee on Ethics: Past, Present, and Future*. In: Joan Cassell/Sue-Ellen Jacobs (Hg.), *Handbook on Ethical Issues in Anthropology*. A special publication of the American Anthropological Association, no. 23. www.aaanet.org (Dezember 2005).
- Hirner, Fred (2004a): *Der Wert der Allgemeinbildung in einer ökonomisierten und funktionalisierten Gesellschaft*. In: ARGE, *Dokumentation der Vorarlberger Infotage der Erwachsenenbildung, Enquête: „Der Wert der Allgemeinbildung in einer ökonomisierten und funktionalisierten Gesellschaft“*, 17.9.2004, 5-19.
- Hirner, Fred (2004b): *Rolle der Allgemeinbildung in einer spezialisierten Wissensgesellschaft*. In: ARGE, *Dokumentation der Vorarlberger Infotage der Erwachsenenbildung, Enquête: „Der Wert der Allgemeinbildung in einer ökonomisierten und funktionalisierten Gesellschaft.“*, 17.9.2004, 43-52
- Homann, Karl (2000): *Zur Konzeption des Wittenberg Center for Global Ethics*. Vortrag gehalten auf der Vorstandssitzung des WCGE. www.wege.org (Dezember 2005).
- Klemm, Ulrich (2003): *Globales Lernen in der Erwachsenenbildung*. In: Lang-Wojtasik/Lohrenscheit 2003, 217-225.
- Klöinne, Arno (1998): *Die Rückkehr der sozialen Frage*. In: DGB/VHS (Hg.), *Die Rückkehr der sozialen Frage*. Bad Schwalbach, 61-67.
- Koepping, Klaus-Peter (1993): *Ethik in ethnographischer Praxis: Zwischen Universalismus und pluralistischer Autonomie*. In: Wolfdietrich Schmied-Kowarzik/Justin Stagl (Hg.), *Grundfragen der Ethnologie. Beiträge zur gegenwärtigen Theoriediskussion*. Berlin, 107-128.

- Kruse, Michael (2002): *Zukunftsutilitarismus. Überlegungen zu einer Ethik für das globale Zeitalter*. Berlin.
- Küng, Hans (2001): *Globale Unternehmen – globales Ethos*. Frankfurt/Main
- Lang-Wojtasik, Gregor/Lohrenscheit, Claudia (Hg.) (2003): *Entwicklungspädagogik – Globales Lernen – Internationale Bildungsforschung*. Frankfurt/Main/London.
- Loretan, Matthias (2001): *Wer bin ich, wenn ich „Big Brother“ mitspiele. Ansätze einer theologisch ethischen Kritik an „Big Brother“ als Medieninstillation spätmoderner Identitätsdiskurse*. In: *TEXTE 4*. Sonderheft der Zeitschrift medien praktisch, 43-51.
- Messer, Ellen (1993): *Anthropology and Human Rights*. In: *Annual Review of Anthropology* 22, 221-249 .
- Misereor (Hg.) (1987): *Solidarität mit den Armen, ein Lese- und Arbeitsheft für Schüler*. Aachen.
- Moser, Heinz (1995): *Grundlagen der Praxisforschung*. Freiburg i. Br.
- Muth, Hannelore/Seithel, Friderike (Hg.) (1994): *Indigene Völker – Zwischen Vernichtung und Romantisierung*. Hamburg.
- Nader, Laura (1995): *Comment to D'Andrade and Scheper-Hughes*. In: *Current Anthropology* 36 (3), 426.
- Nadig, Maya (1997): *Über die Schwierigkeit, in der ethnologischen Forschung Grenzen zu ziehen. Überlegungen zur Ethnologie in der Spätmoderne*. In: *Zeitschrift für Ethnologie* 122 (1), 73-99.
- Paul, James C. N. (1990): *Participatory Approaches to Human Rights in Sub-Saharan Africa*. In: A. Ahmed An-Na'im/Francis M. Deng (Hg.), *Human Rights in Africa: Cross-Cultural Perspectives*. Washington, D. C., 213-239.
- Renteln, Alison Dundes (1988): *Relativism and the Search for Human Rights*. In: *American Anthropologist*. 90 (1), 56-72.
- Renteln, Alison Dundes (1990): *International Human Rights: Universalism vs. Relativism*. Newbury Park.
- Scheunpflug, Annette/Schröck, Nikolaus (2002): *Globales Lernen – Einführung in eine pädagogische Konzeption zur entwicklungsbezogenen Bildungsarbeit*. Stuttgart.
- Scheper-Hughes, Nancy (1995): *The Primacy of the Ethical. Propositions for a Militant Anthropology*. In: *Current Anthropology* 36 (3), 409-440.
- Scherr, Albert (2003): *Pädagogische Interventionen gegen Fremdenfeindlichkeit und Rechtsextremismus. Eine Handreichung für die politische Bildungsarbeit in Schulen und außerschulischer Jugendarbeit*.
http://home.ph-freiburg.de/scherr/paed_interv_scherr (Dezember 2005).
- Seithel, Friderike (1990a): *Action Anthropology: Geschichte und Grundzüge mit Beispielen aus Nordamerika*. Mainz.
- Seithel, Friderike (1994): „*In die Schule der kleinen Gesellschaften gehen ... – Perspektiven der Aktionsethnologie*. In: Muth/Seithel 1994, 213-233.
- Seithel, Friderike (2000): *Von der Kolonialethnologie zur advocacy anthropology*. Münster / Hamburg.

- Seitz, Klaus (2002): *Bildung in der Weltgesellschaft. Theoretische Grundlagen Globalen Lernens*. Frankfurt/Main
- Seitz, Klaus (2003): *Erziehung zur Einen Welt. Zur Vorgeschichte eines entwicklungspädagogischen Mythos*. In: Lang-Wojtasik/Lohrenscheit 2003, 63-100.
- Selby, David/Rathenow, Hanns-Fred (2003): *Globales Lernen – Praxishandbuch für die Sek. I und II*. Berlin.
- Silverman, Sydel (2000): *Ethical Dilemmas – What's new, What's not*. In: Cantwell et al. 2000, 211-215.
- Solidarisch Leben Lernen e. V. (Hrsg) (2002): *Praxisbuch Globales Lernen: Handbuch für Unterricht und Bildungsarbeit*. Frankfurt/Main
- Strube, Jürgen (2001): *Globale ethische Standards aus unternehmerischer Sicht*. In: Küng 2001, 41-54.
- Treml Alfred K. (1992): *Überlebensethik – Stichworte zur praktischen Vernunft im Schatten der ökologischen Krise*. Tübingen/Hamburg.
- Washburn, Wilcomb E. (1987): *Cultural Relativism, Human Rights, and the AAA*. In: *American Anthropologist* 89 (4), 939-943.
- Yoon, Soon-Young (2000): *If Anthropology is Global, then so are its ethical dilemmas*. In: Cantwell et al. 2000, 70-77.