

manuskripte werden in doppelter ausfertigung druckfertig an die schriftleitung erbeten. ihr umfang soll in der regel bei artikeln 15 seiten, bei besprechungen 1 seite nicht überschreiten. das original soll auf normalem weißen schreibmaschinenpapier mit karbonband oder mit neuem naturseideband und mit vorher gereinigten typen geschrieben sein. zellen-schaltung: 1 oder 1 1/2. überschriften, skizzen und hervorhebungen können auch mit schwarzer tusche gemacht werden. die manuskriptseiten sollen an der linken seite einen 4 cm breiten rand haben, auf der rechten seite genügt 2 cm rand, oben und unten etwa 2 1/2 cm rand lassen. bitte diese grenzen unbedingt einhalten. die seiten sollen nicht durchnummeriert sein. ein absatz im text soll mit einer doppelschaltung kenntlich gemacht werden. abgekürzte literaturhinweise im text machen. das vollständige literaturverzeichnis soll alfabetisch geordnet am schluß des aufsatzes stehen. bitte keine perlschrift benutzen. bei durchgehender kleinschreibung bitte nach jedem punkt 2 leertasten machen.

#### die autoren dieses heftes

alfred holzbrecher (28) ist z. zt. referendar an einem gymnasium (deutsch, pädagogik) und doktorand an der universität tübingen. tätigkeiten im bereich "dritte-welt-öffentlichkeitsarbeit" von aktionsgruppen (u.a. illa-bonn), in der schule und volkshochschule. adresse: im hohenderfeld 1, 53 bonn-lengsdorf, tel. 02221/251480

alfred k. tremml (34) ist z.zt. (noch) assistent für all-gemeine pädagogik und schulpädagogik an der ph ludwigs-burg. seit etwa 10 jahren mitarbeit in verschiedenen aktionsgruppen und bürgerinitiativen in reutlingen. habilitation an der universität tübingen geplant. ad-resse siehe unter schriftleitung.

klaus seitz (19) ist schüler an einem gymnasium, ab som-mer 78 zivildienstleistender (voraussichtlich in maria-berg bei reutlingen). mitarbeit in einem entwicklungs-po-litischen arbeitskreis und der bürgerinitiative gegen akwa schorndorf.

georg friedrich pffflin (ca. 38?) ist pfarrer und lei-ter des zentrums für entwicklungsbezogene bildungsarbeit in stuttgart und esslingen. aktive mitarbeit im dachver-band entwicklungspolitischer aktionsgruppen baden-württem-berg. adresse: gerokstraße 17, 7 stuttgart 1 (zfeb).

redaktionssitzung für heft 2/78 ist am 13. 9. 78 (leder-straße 34, reutlingen), redaktionssohluß ist der 31. 8.

# ZEITSCHRIFT FÜR ENTWICKLUNGSPÄDAGOGIK

aus dem inhalt:

- + strukturelle erziehung im alltag
- + kindererziehung im alternativen projekt
- + pädagogische folterforschung
- + erziehung bei „primitiven“
- + rezensionen neuer entwicklungspädagogischer literatur

heft 2/1978, 1. jahrgang, oktober 1978.

in teil II von

alfred k. trem

einleitende bemerkungen zu einer theorie  
struktureller erziehung

s. 3 - 15

wird an einem konkreten beispiel aus dem alltag gezeigt, wie und mit welchen konsequenzen man mit dieser theorie arbeiten kann.

ein weiteres praktische beispiel (wenn man so will) für eine alternative strukturelle erziehung wird in dem folgenden beitrag gegeben:

gerhard und heidi blum

kindererziehung im alternativen projekt

s. 16 - 19

unter dem titel

pädagogische folterforschung

s. 20 - 22

werden anschließend ein paar provozierende thesen zur diskussion gestellt.

zum ersten, aber nicht zum letzten mal findet sich ein comic im heft:

prof. knoblauchs kolleg, 1. stunde

s. 23

es folgen jetzt:

gustav heinzmann

erziehung bei den primitiven

s. 24 - 29

- ein blick auf die erziehung in wildbeutekulturen - und von

hauptling seattle

das ende des lebens und der beginn des überlebens

s. 30 - 32

- der historische text einer 1855 gehaltenen rede. in einem

nachwort (des schriftleiters)

s. 33 - 39

werden diese beiden beiträge unter der fragestellung interpretiert: was müssen und können wir (im sinne einer "umgedrehten" entwicklungs- hilfe) von "primitiven" entwicklungsmodellen lernen?

auf den nächsten seiten finden sich viele

rezensionen

s. 40 - 54

vorgestellt und besprochen werden 2 didaktische  
veröffentlichungen:

- seiffert: pädagogik der sensitivierung (s. 40 f.)
  - gabler: öffentlichkeitsarbeit dritte welt in  
schweden, der niederlande und österreich (s. 42)
- sowie neue unterrichtsmaterialien:
- alex et al: arbeit und reichum (s. 43)
  - brat für die welt: aktion e: einfacher leben (s. 44)
  - dt. welthungerhilfe: vorrang für nahrung (s. 45)
  - siebert: bildgeschichten über armut, zwang  
und befreiung (s. 46)
  - zimmermann: der imperialismus (s. 47)
  - bmz: unterrichtseinheit entwicklungs politik (s. 48 f.)
  - helbig: lernfeld dritte welt (s. 50 ff.)

eine neue, regelmäßig erscheinende rubrik

**Informationsmarkt für entwicklungspädagogen** s. 55 ff.  
rundet schließlich dieses 2. heft ab.

last not least

danken wir der "aktion selbstbesteuerung" (asb) für ihren  
einmaligen zuschuß über dm 300,00. dieses geld - im ü-  
brigen die einzige finanzielle fremdhilfe - wurde dazu ver-  
wendet, jene hefte zusätzlich drucken zu lassen, die wir  
als kostenlose probeexemplare zur werbung verschickten.  
die asb (geschäftsstelle: 7 stuttgart 1, blumenstr. 38)  
fördert mit geldern, die von ihren mitgliedern als frei-  
willige entwicklungssteuer gezahlt werden, entwicklungs-  
projekte nicht nur in der 3. welt, sondern auch und im  
besonderen bei uns in europa.

VORBEREITENDE BEMERKUNGEN ZU EINER THEORIE STRUKTURELLER  
ERZIEHUNG

teil II

theorien bestehen aus sich gegenseitig erklärenden aus-  
sagen (la. real- und nominaldefinitionen) und sollten  
widerspruchsfrei sein. ob sie auch fruchtbar sind, hängt  
nicht unwesentlich davon ab, ob sie verständlich und  
praktikabel sind. um die eigentümlichkeit, die schwierig-  
keiten, aber auch die erhofften vorzüge, unserer theorie  
struktureller erziehung (TSE) deutlich hervorzuheben, will  
ich in diesem 2. teil ein beispiel ihrer anwendung geben.  
(1) dabei liegt der schwerpunkt des interesses nicht auf  
dem beispiel selbst, sondern auf der in diesem beispiel  
zum ausdruck kommenden anwendung unserer theorie. damit  
das typische unseres ansatzes (im gegenüber zu anderen  
theorieansätzen) deutlich wird, will ich einen gegen-  
standsbereich als beispiel nehmen, der durch das relevanz-  
filter aller erziehungstheorien bislang durchgefallen ist.  
insofern als damit eine "ausschließung" rückgängig  
gemacht wird, kommt die TSE schon bei der identi-  
fizierung dessen, was sie als forschungsrelevant betrach-  
tet, zur anwendung. die rationalität der TSE will also  
sowohl den begründungs-, als auch den entdeckungszu-  
sammenhang ihrer aussagen umfassen.

ich nehme das beispiel aus dem bereich "alltag". alltag  
als erziehungssubjekt ist an sich schon ein kaum erforsch-  
ter problembereich. ich nehme jedoch nur einen winzig  
kleinen ausschnitt aus unserem alltag zum ausgangspunkt  
der erörterung, eine tafel an einer ruine, wie wir sie  
in fast allen erhaltenen ruinen und historischen gebäuden  
finden können.

1. schritt: identifizierung der struktur 2)

gebietungen auf der sachebene - g(x)/sa:

"burg bichishausen

erbaut ende des 13. jahrhunderts von konrad von gundel-  
fingen, mitte des 14. jh. übergang an die truchessen  
von magoldsheim, 1510 eigentum des treisch von buttlar,  
1545 eigentum des wolf von vellberg, 1552 eigentum des  
georg von helfenstein, ab mitte des 16. jh. verfällt  
die burg, 1627 kommt die burgruine an das haus fürsten-  
berg, 1923 geht sie an privatbesitz über, 1973 - 75  
erwerb und instandsetzung der ruine durch den landkreis  
reutlingen.

landratsamt reutlingen"

1) teil I erschien in der ZFE 1/78, s. 15 - 28  
2) vgl. teil I, s. 26

gebiete auf der sozialebene - g(x)/sa:

es wird ausschließlich die rolle des eigentümers (im juristischen sinne) angesprochen, auch da wo vom "erbauer" und "instandsetzer" die rede ist. diese eigentümer sind männlich, vermutlich auch dort wo das "haus fürstenberg", "privatbesitz" und das "landratsamt" angesprochen werden.

gebiete auf der zeitebene - g(x)/ze:

der zeitraum von ende des 13. jahrhunderts bis zur gegenwart wird durch zerstückelung in neun teilbereiche organisiert (bzw. strukturiert), die jeweils durch den wechsel des eigentumsverhältnisses definiert werden.

erlaubungen auf der sachebene - e(x)/sa:

die tafel selbst erlaubt unmittelbar keine weiteren inhalte abzurufen, weil sie als faktum alle anderen sachverhalte ausschließt. mittelbar jedoch läßt sich der bereich möglicher sachverhalte realisieren. es ist "erlaubt", weitere informationen assoziativ oder systematisch abzurufen: historische kenntnisse aus dem geschichtsunterricht, walswanderführer "schwäbische alb", heimatbuch, historische quellen usw. am wahrscheinlichsten in der konkreten situation wird das assoziative abrufen rudimentärer geschichtskenntnisse sein. weil jedoch auch der traditionelle geschichtsunterricht ähnlich strukturiert ist, ist der spielraum möglicher sachverhalte zusätzlich zum faktum sehr eng. faktum und sachverhalt, gebietungen und erlaubungen, dürften strukturell identisch sein.

"erlaubt" ist im konkreten erlebniszusammenhang natürlich auch die betrachtung der burganlage selbst. die ruine besteht aus mauern; einzelne räume oder stockwerke sind kaum mehr zu erkennen, weitere hinweisschilder fehlen, so daß die rekonstruktion menschlichen lebens in dieser ehemaligen burg kaum möglich sein dürfte.

erlaubungen auf der sozialebene - e(x)/so:

das material erlaubt nur in sehr geringem maße - aufgrund externer information - die abrufung von weiteren rollen der jeweiligen eigentümer. diese theoretische möglichkeit wird aber praktisch kaum relevant sein. die bandbreite der theoretisch möglichen zulassungen wird durch den alltag in seiner spezifischen struktur stark reduziert. diese alltagsstrukturen definieren das "normale", das normale in unserem beispiel ist, daß der bereich e(x) keine zusätzlichen erfahrungen praktisch werden läßt.

erlaubungen auf der zeitebene - e(x)/ze:

hier sind keine erlaubungsregeln erkennbar. sie können jedoch durch zusätzliche externe informationsbeschaffung generiert werden. eine assoziative verknüpfung mit anderen historischen zeiteinteilungen ist möglich, verbleibt aber im theoretischen.

kommen wir jetzt zu dem, uns vor allem interessierenden, bereich der ausschließungen.

ausschließungen auf der sachebene - a(x)/sa:

die vielzahl der inhaltlich ausgeschlossenen informationen zwingt dazu, es hier mit stichworthaften andeutungen zu belassen. ausgeschlossen werden beispielsweise folgende sinn- und relevanzkonstituierenden perspektiven: herrschaftsverhältnisse (intern, extern der burg, personal, strukturell vermittelt); ökonomische produktionsverhältnisse der mittelalterlichen burg (eigene arbeit der burgbewohner, aneignung fremder arbeit durch fronarbeit, aneignung fremder arbeitsprodukte in natural- und geldrente der abhängigen bauern); reproduktionsbedingungen der in und um die burg lebenden menschen (religiöse, kulturelle, künstlerische tätigkeiten); konstruktions-, bau- und instandhaltungsbedingungen der burganlage (die 1. zeile lügt, konrad von gundelfingen dürfte keinen einzigen stein auf den andern gestellt haben, er erbaut nicht die burg, er ließ sie - vermutlich durch in fron stehende bauern und bezahlte handwerker - erbauen); ökologische bedingungen der burganlage (kreislauforientiert oder zerstörend?); gesellschaftspolitische bedingungen dieser burg im zusammenhang der mittelalterlichen feudalgesellschaft (wer stabilisierte/labilisierte welches politische system mit welchen folgen?); historischer funktionswandel der burg im laufe der geschichte (burg als wohnung, schutz, waffe, jagdhaus, feriensitz, "revierabgrenzung", machtsymbol - bis hin zur ruine als touristenattraktion). eine vielzahl weiterer perspektiven sind denkbar.

ausschließungen auf der sozialebene - a(x)/so:

der text schließt alle informationen über menschen in ihren möglichen rollen aus, mit ausnahme der rolle des eigentümers. die namen sind bloß formal, chiffre, gewissermaßen juristische indikatoren, an denen man die eigentumsverhältnisse festmacht. natürlich standen hinter ihnen eine vielzahl von gelebten rollen, die nicht genannt werden: vater, liebhaber, ehedatte, herrscher, bauernschlächter, gerichtsherr, koch, dichter, weintrinker, jäger, ritter, soldat, sänger, usw. eng damit verbunden waren eine fülle von komplementären rollen: ehedatte, kind, knechte, bauern, fronarbeiter, schüler, bedienstete, hausmägde, waldarbeiter, gefangene, jagdknechte usw. wir erfahren nichts von dem, was die menschen hinter den bloßen namen hervortreten ließe - und damit auch keine äußerungsformen dieser ausgeschlossenen rollen: freude, trauer, glück, verzweiflung, hoffnung, güte, herzenskälte, hochmut usw. die burg bleibt aus stein und nichts weiter. sie ist die summe ihrer juristischen eigentumsverhältnisse.

ausschließungen auf der zeitebene - a(x)/ze:

sowohl die historischen organisationsbedingungen der feudalen, merkantilistischen und früh- und spätkapitalistischen gesellschaftsform, als auch alle alternativen organisationsmöglichkeiten der repräsentation dieser zeit werden ausgeschlossen. weder über die juristisch kodifizierte, durch institutionen, gewohnheiten und unwissen-

heit definierte alltagsstruktur der letzten 600 jahre wird etwas ausgesagt, noch wird überhaupt die möglichkeit angedeutet, das objekt auch unter einer anderen perspektive darstellen zu können. die zeitunterteilung wird nicht mit dem faktischen schicksal der in diesem tal lebenden menschen verknüpft; keine hungersnot, keine pest, keine not ist so groß gewesen, daß sie erwähnenswert wäre.

in diesem zusammenhang muß man auch den blick auf die situative organisation der thematischen gebietung richten, also auf den zeitlichen zusammenhang, in dem dieser tafeltex text im normalfalle von menschen wahrgenommen wird der reproduktionsbereich (urlaub, freizeit).

2. schritt: identifizierung der strukturellen erziehungsprozesse (hypothesen)

ich gehe davon aus (ohne das hier vollständig begründen zu können), daß in diesem beispiel eine struktur zum vorschein kommt, die für eine weit verbreitete reduktion geschichtlicher komplexität typisch und repräsentativ ist. ähnliche hinweise finden sich nicht nur in bzw. an fast jedem historischen gebäude(rest), sondern auch in vielen geschichtsbüchern und im geschichtsunterricht. es ist vermutlich gerade die exemplarische bedeutung, die unser beispiel pädagogisch wichtig macht. dadurch, daß die ihm immanente struktur immer wiederkehrt, wird sie zum normalen, zu einem teil der alltagsstruktur, mit der wir geschichte schlechthin sinn verleihen. die durch dauern- de wiederholung zum normalen gewordene deutungsstruktur wird die einzig legitime und damit zur herrschenden: "nur das jeweils herrschende ist (hat) sinn. das andere bleibt beliebig, chaotisch, unstrukturiert - sinnlos." (MICHEL, s. 5; vgl. auch MARCOUSE, s. 11 - 38, passim). was aber sinnlos ist, ist irrelevant. diese erzeugung von irrelevantanz ist die kehrseite der gleichzeitig damit vollzogenen (besser: "erzogenen") konstitution von sinn, von relevantanz. beides, sowohl die erzeugung von sinn, als auch von sinnlosigkeit, ist vermittelt durch strukturelle erziehungsprozesse, die ihre wirksamkeit weniger den sie definierenden gebietungs- und erlaubungsregeln, als vielmehr den ausschließungsregeln verdankt. nicht nur quantitativ, sondern auch qualitativ wiegen die ausschließungen erzieherisch schwerer - denn: "manche erziehung besteht nur aus: laß das sein!" (tucholsky) und: "seit dem paradies ist das VERBOT das erziehungssystem des menschengeschlechts." (PROUDHON, s. 27). (1) das finden wir bestätigt, wenn wir die möglichen erziehungsergebnisse näher betrachten. hier sind ja nicht nur die manifesten, sondern insb. die latenten, erziehungsprozesse von interesse. betrachten wir zuerst die (vermutlich) manifesten erziehungsergebnisse. da wird also auf der sozial-ebene geschichte reduziert auf ein personalisierungs-

1) es ist hier die frage, ob tucholsky und proudhon hier von einem "verbot" im wörtlichen sinne sprechen oder im übertragenen sinne eine ausschließungsleistung meinen.

prinzip, das die vorkommenden personen nur in einer rolle, nämlich in der des eigentümers, in erscheinung treten läßt. auf der zeitebene wird eben dadurch geschichte in sequenzen, und damit: sinneinheiten, zerlegt, deren anfang und ende durch den wechsel der (familiären) eigentumsform definiert wird. auf der sachebene wird die burgruine als die summe der geschichtlich angehäuften eigentumsverhältnisse bestimmt, als hypostasierte, steingewordene eigentumsform. (1) die zuordnung dieser konkreten sache (burgruine bichishausen) zu dieser abstrakten perspektive erzeugt und begrenzt deren sinn. die latente erziehung zu einem sinnkonstituierenden interpretationsraster, das durch die trias: person, zeitsequenz und sache qua eigentum gekennzeichnet werden kann, heißt aber gleichzeitig erziehung zur negation alternativer sinnenformen. die fähigkeit stirbt ab, komplexität auch anders reduzieren zu können. übrig bleibt die identifikation der sache mit der sie erschließenden sinnperspektive. die kontingenz des normativen wird erfolgreich hinter der dignität des faktums verborgen und legitimiert. die macht des faktischen wird zur faktischen macht des normativen. der status quo des bloßen fakts rechtfertigt so jene herrschende struktur, die als struktur der herrschenden in dem moment entlarvt ist, wenn sie als prinzipiell kontingent durchschaut wird.

machen wir uns das an dem in unserem beispiel relevanten eigentumsbegriff deutlich. jene mittels dem eigentumsbegriff definierte zugriffswiese, die uns als einzig legitime unterschoben wird, erzieht nicht nur dazu, auch andere gemäuer, anlagen, gärten, häuser usw. unter diesem gesichtspunkt zu betrachten, sondern auch dazu, sie unter einem anderen gesichtspunkt nicht zu betrachten. die "ursprüngliche akkumulation", in deren verlauf eigentum erst durch unterjochung, raub und eroberung, also durch gewalt, gebildet wurde und zu spezifischen herrschaftsverhältnissen geronnen ist, wird dem verstehensakt ausgeschlossen. der ursprung der verteilten güter, sowie der trennung in produzenten und produktionsmittel, bleibt damit im dunkeln. weil alles schon so ist, wie es ist, wenn wir es vorfinden, ist es auch richtig so. (vgl. zur "ursprünglichen akkumulation" MARX, 24. kapitel). der zugelassene gesichtspunkt entpuppt sich bei näherem betrachten als ein doppel-

1) k. m. michel kommt bei der analyse jener alltagsstrukturen, die als grundmuster bei erzählungen zugrundeliegen, zu einem ähnlichen ergebnis. als grundstrukturen des bürgerlichen erzählmusters stellt er 3 regeln heraus: die personalisierungsregel, die sequenzregel und die bilanzregel. (vgl. MICHEL, s. 8 ff.). er kommt schließlich zu dem interessantesten ergebnis: "wenn meine these richtig ist, daß die trias person, sequenz, bilanz grundmuster der wahrnehmung und des ausdrucks repräsentiert, denen keine gegenläufigen oder komplementären muster zur seite stehen, dann ist zu erwarten, daß eine beträchtliche zahl von erfahrungen von diesem kulturellen muster nicht erfaßt werden: sie bleiben unstrukturiert." (a.a.o., s. 14).

ter: einmal ist es das kriterium des Eigentums als solches, das relevant erzeugt, das personen, zeit und sachlich als abhängige variable funktionalisiert; zum andern aber wird uns heimlich ein ganz spezifischer Eigentumsbegriff als der einzig wahre und legitime suggeriert:

+ eigentum wird negativ definiert, als ausschluß des gebrauches anderer ohne meine zustimmung. nicht der gebrauch (aufgrund von bedürfnissen) definiert (positiv) mein "eigentum", sondern der bloße tauschwert resp. "erbwert". wir erfahren folglich nicht, was die eigentümer mit und in ihrem eigentum eigentlich gemacht haben - das würde den eigentumsbegriff zumindest tendenziell in einen gebrauchswertorientiertes besitzverhältnis überführen -, sondern die bloße äußere juristische form ist ausschlaggebend. so mag es sein, daß mancher der aufgeführten eigentümer seine burg überhaupt nicht bewohnt, ja nicht einmal betreten hat.

+ eigentum wird aber nicht nur negativ, durch ausschluß seines gebrauchswertes, definiert, sondern auch ausschließlich individuell (zumindest bis zum jahre 1973): eigentum ist an eine einzelne person gebunden - auch da wo von einem "haus fürstenberg" die rede ist -, ausgeschlossen ist gemeinsames (kollektives) gruppeneigentum. eine gewisse ausnahme davon scheint das letzte eigentumsverhältnis ("landratsamt reutlingen") zu sein. man könnte es wohlwollend als gemeinsames, gebrauchswertorientiertes eigentum betrachten; allerdings ist hierbei der gebrauch für die allgmeinheit eng definiert: man darf die ruine betreten und betrachten. trotzdem impliziert dieses eigentumsverhältnis zumindest tendenziell ein anderes, nichtindividuelles besitzverhältnis.

+ eigentum ist männerherrschaft. der benützte eigentumsbegriff impliziert durchweg ein patriarchalisches selbstverständnis, selbst dort, wo das landratsamt als eigentümer auftritt (der landrat ist immer ein mann). wieder lernt man etwas als normal zu betrachten, was nicht selbstverständlich ist: der männliche eigentumsbegriff (infolge der männlichen erbfolge) ist eine gesellschaftliche, keine natürliche, ausschließung.

+ eigentum ist gewalt, nämlich die gewalt, seine erzeugung anordnen zu können. der text suggeriert als alleinige erwerbsquelle von eigentum arbeit oder kauf, was sich erst auf den zweiten blick als ideologisch entpuppt. weder "erbaute" konrad von gundelfingen", noch "setzte" das landratsamt (geschweige der landrat) "instand". daß arbeit in der tat einzige erzeugungsquelle von wert ist, der als eigentum fungibel wird, das wird anerkannt, indem man sie für sich reklamiert - und bestreitet es, indem man sie faktisch den andern überträgt. daß eigentum eine wesentliche voraussetzung und folge von gewalt und herrschaft ist, wird damit sowohl bestätigt, als auch bestritten. dort wo offenbar direkte (und nicht nur strukturelle) gewalt als erwerbsquelle ins spiel kommt, wird verschämt geschwiegen und stattdessen das jahr als erwerbszeitpunkt aufgeführt ("1510 eigentum des ..."), oder aber es ist die rede von "übergang an..." bzw von "kommt an...", "geht

über ...". e' entum an häusern (und land) als quelle von herrschaft verhältnissen wird sinnbildlich und ver-räterisch an dem begriff "haus fürstenberg" - wo doch die familie der fürstenbergs gemeint ist.

der hier zum ausdruck kommende eigentumsbegriff ist uns - mittels struktureller lernprozesse - schon so in fleisch und blut übergegangen, daß wir kaum noch fähig sind, seine ausschließenden alternativen wahrzunehmen. er strahlt in seiner omnipotenz auf gebiete aus, wo man es kaum erwartet: nicht nur der unterjochung 3/4 der welt durch die weiße rasse (im verlauf der kolonisierung) und der ausbeutung aller natürlicher ressourcen, sondern auch mancher ehe liegt dieser eigentumsbegriff zugrunde; selbst wissenschaftler unterwerfen sich ihm bei ihrer arbeit. galtung (a.a.o., s. 43) weist beispielsweise darauf hin, daß "der akademiker häufig imperialist ist - in sehr ähnlicher weise wie der politiker, nur auf intellektuellem gebiet.", und luhmann macht indirekt auf eine folge dieses eigentumsdenkens in der wissenschaft aufmerksam, wenn er deklamatorisches ziel und faktische funktion miteinander vergleicht und zu dem ergebnis kommt: "reputation wird als gerechte folge der wahrheitsförderung dargestellt, während praktisch die wahrheit als mittel zur erlangung von reputation gefördert wird." (LUHMANN, s. 239). und reichtum wird außerdem mit höherer leistung erklärt, wo in wirklichkeit nur definiert und legitimiert wird - denn es gilt nicht: wer viel leistet, wird reich; aber: wer reich ist, hat viel geleistet - per definitionem, punktum! der leistungsbegriff wird damit durch die verteilung der ungleichheit definiert und nicht umgekehrt. aber wer durchschaut das schon?

der herrschende sinn unseres eigentumsbegriffs ist totalitär, weil er nicht nur alternativen als sinnlos ausgrenzt, sondern sogar deren denkbarkeit unmöglich macht: um alternativen zu finden, müssen wir schon zu fremden eigenständigen kulturen zurückgehen, die noch unbeeinflußt und unberührt vom weißen imperialismus sind bzw. waren. (vgl. HEINZMANN, insb. s. 65 ff.). so besaßen beispielsweise die indianer einen völlig anderen, dem unseren nicht vergleichbaren, eigentumsbegriff. daß land überhaupt käuflich sein soll, war für indianer eine völlig abwegige vorstellung. (1) gelegentlich finden wir auch innerhalb unserem kulturkreis alternative denk- und wertvorstellungen, so etwa bei den europäischen anarchisten: "eigentum ist diebstahl!" (PROUDHON, vgl. auch BAKUNIN, s. 7 ff.)(2).

die erziehung zu unserem eigentumsbegriff funktioniert gerade deshalb so wirkungsvoll, weil sie alternativen

1) man vergleiche etwa die berühmte rede des hauptlings seattle von stamme der duwamish 1855 an den amerikanischen präsidenten, auf dessen verlangen, land von den indianern zu kaufen; in diesem heft s. 26 - 28.

2) vgl. auch MITSCHERLICH/KALOW, s. 66, passim

dieser art entweder unter sinnlosigke. a- (bzw.: utopie-) verdacht stellt oder sie sogar underkbar macht. unsere tafeln an der ruine bichishausen ist selbst natürlich nur ein kleiner, und für sich genommen, relativ harmloser teil dieser strukturellen erziehung. das gleiche gilt aber nicht für die ihr zugrunde liegende struktur. dadurch, daß diese spezifische struktur (von komplexitätsreduktion) im rahmen unserer alltäglichen erfahrungen immer wieder auftaucht, wird sie zur herrschenden deuktungsstruktur. folge davon ist die erzeugung von loyalität gegenüber einer herrschenden eigentumsverteilung, gleichgültig ob diese gerecht oder ungerecht ist.

die beschriebenen (möglichen) erziehungsfolgen sind aber gleichzeitig auch jene ursachen, die sie überhaupt erst ermöglichen. grund und folge lassen sich hier nur noch durch die zeitliche reihenfolge unterscheiden. letztlich müssen wir, um aus diesem zirkel (oder teufelskreis) herauszukommen, die faktischen interessen eruieren, die hinter dieser spezifischen organisation von struktureller erziehung stehen.

### 3. schritt: bewertung anhand des vernunftskriteriums

die TSE als allgemeine und kritische theorie der entwicklungspädagogik fragt nach dem beitrage, den ihr gegenstand zur entstehung und zur bewältigung der menschlichen überlebensprobleme im lichte unseres vernunftskriteriums leistet. fragen wir also, wie die strukturelle erziehung zu unserem eigentumsbegriff im lichte unseres vernunft- und fortschrittskriterium zu bewerten ist.

in anbetracht dessen, daß (vgl. zum folgenden STRAHM; KRAMER ET. AL.)...

- die menschheit ständig zunimmt, die erde aber nicht;
- die industrieländer sieben achtel aller reichtümer der erde verbrauchen;
- die wenigen reichen immer reicher, und die vielen armen immer ärmer werden;
- eine halbe milliarde menschen unter dem (absoluten) existenzminimum lebt;
- die natürlichen ressourcen der erde langsam aber sicher zu ende gehen;

kurz, in anbetracht der überlebensprobleme der menschen und der menschheit ist eine disparate verteilung von lebens- und arbeitsmittel, wie sie faktisch vorliegt, nicht mehr zu verantworten. ein, dieser verteilung zugrundeliegender, eigentumsbegriff, der negativ, individuell, patriarchalisch und qua gewalt definiert wird, verlängert und verschärft die ausbeutung von natur und mensch und dürfte eine der wichtigsten ursachen der überlebensprobleme sein. eine erziehung im lichte unseres vernunftskriteriums sollte alles tun, um die herrschaft dieses eigentumsbegriffs abzubauen. dieser eigentumsbegriff impliziert ein fortschrittskriterium, das auf einer individuelle optimierung von ausbeutungsprozessen

auf kosten aller basiert und steht diametral unserem eigenen fortschrittskriterium gegenüber. das gemeinwohl kann nicht mehr - falls man es überhaupt einmal zu recht konnte - als die summe aller privategoismen betrachtet werden. die blindwütigkeit kapitalistischen umgangs mit der natur und mit menschen, die wir im allgemeinen "fortschritt" nennen, ist an einem punkt angelangt, der alternative entwicklungsprozesse dringend notwendig macht, will unsere zukunft noch zukunft haben.

### 4. konstruktion alternativer erziehungsprozesse

die TSE erhebt den anspruch, nicht nur im negativen, in der kritik, stehen zu bleiben, sondern darüber hinaus auch positiv alternative strukturelle erziehungsprozesse innovieren zu können. sie geht damit über die "kritische theorie der gesellschaft" hinaus, die nach marcuse "keine begriffe (besitzt), die die kluft zwischen dem gegenwärtigen und seiner zukunft überbrücken könnten;" (MARCUSE, s. 260).

alternative erziehung im sinne der TSE heißt, bislang strukturell ausgeschlossene lernerfahrungen im lichte unseres vernunftskriteriums (wieder) zu erschließen. weil diese ausschließungsprozesse auch auf der ebene des bewußtseins, des denkens und der phantasie, ausgeschlossen sind, sind sie entwicklungspädagogisch besonders wirksam und hartnäckig. auch in unserem beispiel ist deutlich geworden, daß ein alternativer eigentumsbegriff nicht nur faktisch ausgeschlossen ist, sondern darüberhinaus selbst die denkbarkeit bzw. die theoretische antizipation einer gesellschaftlichen ausschließungsleistung zum opfer fällt. eine normative ausschließung wird so doppelt gegen kritik und veränderung abgesichert, indem sie sich auf zwei ebene gleichzeitig als empirische ausgibt.

alternative erziehungsprozesse lassen sich in 2 schritte aufgliedern:

1. rekognition. hier geht es zuerst darum, undenkbares denkbar, unsinniges sinnvoll, ausgeschlossenes kognitiv rekonstruierbar zu machen. das kann in der weise geschehen, wie es in diesem aufsatz versucht wird, kann aber selbst bis zu einem schulischen curriculum gehen. allerdings taucht hier sofort ein problem auf, das damit zusammenhängt, daß eine rekognition auf der zeit- und sozialebene selbst eine ausschließungsleistung ist bzw. darstellt. schulischer unterricht über strukturelle erziehung im lichte unseres vernunftskriterium müßte sich unter (organisatorischen und funktionalen) bedingungen vollziehen, die ihn gerade unmöglich machen. schließlich entspringt die schulstruktur nicht einer geistigen antizipation ihrer offiziellen ziele, sondern liegt ihre funktion in der erhaltung der strukturellen voraussetzungen, aus denen sie erwachsen ist. deshalb dürften sich alternative strukturelle erzie-

hungsprozesse nur selten innerhalb jener Strukturen in gang setzen lassen, die sie generieren. Konkret: ein unterricht über den alternativen eigentumsbegriff bei indianern im vergleich mit unserem (und dessen folgen) wäre im rahmen der schulstruktur auch nur ein funktional äquivalenter stoff zu allen anderen, also etwa zu kaiser karls krönung, der bismarckschen außenpolitik, der nebenflüsse der donau oder einem gedicht goethes). selbst der revolutionärste gedanke wird als unterrichtsstoff zur adaption und bestätigung der herrschenden ideologie. dieses "eindimensionale denken" (vgl. MARCUSE), das widersprüche aufhebt, indem es sie nebeneinanderstellt und, zwecks notengebung, abfragbar aufbereitet, wird durch rekognition allein nicht überwunden. mit hilfe der TSE können wir auch sagen warum: weil die zurückgenommene ausschließung auf der sachebene unter lernbedingungen verläuft, die auf der sozial- und zeit-ebene traditionelle ausschließungen reproduzieren. die sachliche ausschließung (hier der alternative eigentumsbegriff) wird ausgeschlossen, nicht aber die strukturellen bedingungen, unter denen sie rekogniziert werden. (1)

2. symbolische oder reale antizipation. in einem zweiten schritt muß es deshalb darum gehen, auch auf der zeit- und sozialebene herrschende ausschließungen tendenziell auszuschließen. erst wenn auf allen drei ebenen gleichermaßen ausschließungen aufgehoben werden, können wir wirksame alternative lernprozesse erhoffen. weil damit auch die bedingungen, unter denen gelernt wird, verändert werden, ereignet sich alternatives lernen letztlich eben dadurch, daß alternative lernstrukturen rekogniziert und antizipiert werden. es genügt also nicht, über alternative eigentumsbegriffe zu rasonieren - wie das hier geschieht -, sondern es muß das praktische erproben, das vorleben und damit antizipieren dieses neuen, hinzukommen. die reale antizipation neuer lernstrukturen, die die veränderung der lernorganisation und der eigenen person zur voraussetzung und zur folge hat, ist dabei nicht bloß eine didaktische kategorie der pädagogischen glaubwürdigkeit, sondern ist inhalt und medium einer entwicklungs-pädagogik, die es nicht dabei beläßt, kognitiv aufzuklären, sondern strukturell verändern will.

-----  
1) das scheint mir der springende (und schwache) punkt bei der "kritischen theorie" zu sein, die es bei ihrer (negativen) aufklärung mit der rekognition bewenden läßt. "ihre unfähigkeit, die befreienden tendenzen innerhalb der bestehenden gesellschaft aufzuweisen" - nach marcuse der "schwächste punkt" der kritischen theorie (MARCUSE, s. 265) - dürfte nicht unwesentlich damit zusammenhängen, daß sie die bedingungen ihrer aufklärung nie systemtranszendierend veränderte und ihre faszination vor der praxis selbst wiederum nur theoretisch äußern konnte.

es dürfte jetzt deutlich geworden sein, daß die beiden schritte - rekognition und reale antizipation - keine zeitliche reihenfolge, aber auch keine inhaltliche wertung, zum ausdruck bringen, sondern sich im idealfall gegenseitig ergänzen. "im idealfall" deshalb, weil es oft nicht möglich ist, die reale antizipation auf allen drei ebenen zu bewerkstelligen. oft sind die bedingungen, unter denen inhaltliche ausschließungen thematisierbar werden, gesellschaftlich vorgegeben und so verfestigt, daß sie durch einen individuellen kraftakt nicht zu verändern sind. in diesem falle liegt es nahe, der "realen" eine "symbolische" antizipation vorwegzustellen und sich solange damit zu begnügen, als eine reale strukturänderung strukturell ausgeschlossen bleibt.

kommen wir jetzt aber zu unserem beispiel zurück. als ein beispiel für die rekognition diene die vorliegende analyse. einer übernahme der thematik in den unterricht dürfte in religions- und gesellschaftslehre für einen entwicklungspädagogisch interessierten lehrer nicht unmöglich sein (als einstieg sehr empfehlenswert ist der, über die kirchlichen verleihstellen erhältliche, film "söhne dieser erde" bzw. der zugrundeliegende text der rede häuptlings seattle.). allerdings müssen, aus gründen, die wir eben erörtert haben, die erfolge eines solchen unterrichts im sinne unserer TSE sehr gering eingeschätzt werden.

ob der handschriftliche zusatz "als adam grub und eva spann, wo war denn da der edelmann?", den ich auf einem ähnlichen eschild an einer ruine im allgäu entdeckte, als rekognitive leistung gewertet werden kann, ist fraglich, als tatsache aber doch erfreulich.

von besonderem interesse aber dürften die bemühungen um eine symbolische und reale antizipation sein (wobei nicht immer beides deutlich voneinander zu trennen ist). das vorleben eines alternativen eigentumsbegriffes kann an vielen alltäglichen situationen festgemacht werden (vgl. zum folgenden auch das REUTLINGER MANIFEST, a.a.o.), zum beispiel:

- in der bereitschaft, einfacher zu leben, ressourcen sparsam zu verwenden, privates eigentum jederzeit zu verleihen und anderen zugänglich zu machen;
- in der bereitschaft, jeden anhalter mitzunehmen (die sozialisierung des privaten autos würde somit symbolisch und real antizipiert);
- in der bereitschaft, regelmäßig und spürbar einen prozentualen anteil an seinem nettoeinkommen zu spenden oder als entwicklungssteuer entwicklungsprojekten zuzukommen zu lassen (etwa im rahmen der "aktion selbstbesteuerung");
- in der bereitschaft, auf einen teil der privaten verfügung über seine freizeit zu verzichten und aktiv in einer politischen basisgruppe (bürgerinitiative, aktionsgruppe u.ä.) mitzuarbeiten. diese möglichkeit ist vor

allen deshalb empfehlenswert, weil sie alternative lernprozesse impliziert, die über eine rekognition hinausgehen. (vgl. TREML, s. 4 ff.). nicht nur eine symbolische, sondern eine reale antizipation wäre die abschaffung des privateigentums im rahmen einer land- (oder stadt-) kommune, wie es inzwischen auch in der brd von verschiedenen gruppen schon vorgelebt wird. 1)

es ist hoffentlich deutlich geworden, daß unsere TSE sich als theorie einer praxis und als praxis einer theorie in einem versteht, und die vermittlung beider bereiche im wesentlichen durch die hereinnahme der eigenen person leistet. damit wird eine ausschließung zurückgenommen, die in der wissenschaft eine lange tradition hat: die ausschließung der eigenen person aus der theorie, oder anders gesagt: die abstraktion vom "subjektiven faktor". inhaltlich und persönlich wird nur der glaubwürdig sein, der über alternative entwicklung nicht nur spricht, sondern sich selbst alternativ entwickelt. andererseits aber braucht auch die alternative entwicklungspädagogische basisbewegung eine theorie, um nicht der gefahr zu erliegen, gerade das zu reproduzieren, was sie eigentlich abschaffen will.

-----  
 1) eine bloß symbolische handlung wäre dagegen beispielsweise, wenn man sich einen kartoffelstrauch in der wohnung oder auf dem balkon hält; das könnte symbol sein für den neuen umgang mit der natur und den natürlichen grundbedürfnissen. die (hier praktizierte) kleinschreibung ist nicht nur eine symbolische, sondern auch eine antizipatorische handlung; über das hinaus was sie symbolisiert (die freiheit, alternativ zu handeln - die gleichheit an gesellschaftlichen ausschließungen - die brüderlichkeit derer, die es tun), antizipiert sie jenen künftiger zustand vereinfachter schreibweise, den schon die gebrüder grimm vor über 140 jahren als kurz bevorstehend erwarteten.

literatur

bakunin, m.: gesammelte werke, bd. 3. berlin (kramer) 1975

galtung, j.: strukturelle gewalt. beiträge zur friedens- und konfliktforschung. reinbek (rororo) 1975

heinzmann, g.: gesellschaftsgeschichte als soziologie und politologie - archetypen. neuburgweiler (schindele) 1971

kramer, r./schade, k.f./wittner, j.: die dritte welt verelendet. essen (tellus) 1976

luhmann, n.: soziologische aufklärung, bd. 1. opladen (westdt. verlag) 1972(3)

marcuse, h.: der eindimensionale mensch. neuwied und berlin (luchterhand) 1970

marx, k.: das kapital, bd. I: der produktionsprozeß des kapitals. frankfurt, berlin, wien (ullstein) 1969(6)

michel, k.m.: unser alltag: nachruf zu lebzeiten. in: kursbuch 41, berlin 1975, s. 1 - 4c.

mitscherlich, a./kalow, g. (hrsg.): über eigentum und gewalt. münchen (piper) 1972

proudhon, p.-j.: eigentum ist diebstahl. anarchistische texte 3. berlin 1977

reutlinger manifest, hrsg. und vertrieb: arbeitskreis dritte welt, lederstr. 34, 7410 reutlingen

strahm, r.h.: überentwicklung - unterentwicklung. nürnberg (laetare) 1975

treml, a.k.: die "theorie struktureller erziehung" - ein neuer methodologischer ansatz zur rekonstruktion und konstruktion langfristiger erziehungsprozesse, (15 s.), erscheint in der IU-reihe "technische universität berlin - dokumentation aktuell" 1978.

Gerhard und Heidi Blum

KINDERERZIEHUNG IM ALTERNATIVEN PROJEKT

Der Hintergrund nachfolgender Gedanken ist die kritische - und auch besorgte-Beobachtung gängiger Erziehungspraxis in Kleinfamilie, Schule und Berufserziehung, gesehen mit den Augen von Eltern zweier Kinder (13 + 11), Sozialpädagogen mit Heimpraxis und - wie wir meinen - auch mit den Augen politisch wacher Bürger. Den Leser bitten wir, an diese Überlegungen weder den Maßstab wissenschaftlicher Abgeklärtheit noch den des Vollzugs der Theorie in der Praxis anzulegen, sondern einfach sie als Beitrag, vielleicht als Anstoß von Menschen anzusehen, die gerade auf dem Weg von der Theorie zur Praxis sind.

K r i t e r i e n für die humane und im Blick auf Individuum und Gesellschaft verantwortliche Erziehung sind für uns primär

- a. die freie Entwicklung und Entfaltung des Kindes aus der Basis der Geborgenheit heraus,
- b. die Förderung solidarischen Verhaltens und der Fähigkeit zum Leben in der Gemeinschaft und
- c. das Vorhandensein von selbstverständlichen Lernbereichen ("Strukturelle Erziehung"), die a. und b. gleichermaßen möglich sein lassen.

Die gängige Erziehungspraxis reicht nun u.E. für die Befriedigung der genannten Kriterien bei weitem nicht nur nicht aus, sondern behindert oft in unverantwortlicher Weise sowohl die Entwicklung und Entfaltung, als auch (und vor allem) die Förderung von Solidarität. Überforderte "natürliche" Lernstrukturen wie die Familie, die Einrichtung von Erziehungsinstitutionen und professionellen Erziehungsberufen verhindern eine selbstverständliche strukturelle Erziehung zugunsten der aufgesetzten intentionalen Erziehungspraxis.

Die Erziehungspraxis in der K l e i n f a m i l i e orientiert sich in letzter Zeit zwar wieder stärker an den Werten Geborgenheit und Entfaltung, jedenfalls vermehrt in der Mittel- und Oberschicht, jedoch vielfach schon im Blick auf die Bewältigung späteren Leistungs- und Normendrucks. Doch wird dieses im Grunde positive Verhalten durch die Kleinfamilienstruktur (Abhängigkeit von zwei oder nur einer Bezugsperson, Erschütterungsanfälligkeit durch menschliche Defizite wie Aggression, Bezugskrisen oder auch Scheidung etc. sowie durch gesellschaftliche Gegebenheiten wie Eigentumspraxis, Zwang zum Verkauf von Arbeitskraft, Arbeitslosigkeit, Stress etc.) stark eingeschränkt wenn nicht gar aufgehoben. Die öffentliche Erziehung in Kindergarten, Schule und Ausbildung mit besoldeten und kündbaren Erziehungs- und Lehrpersonen und mit vorgegebenen Erziehungszielen erzieht bekanntermaßen mehr zum Konkurrenten und zum Erfolg (bzw. zum prädestinierten Mißerfolg) als zu Entfaltung und Solidarität.

Nicht besser sieht es mit der G r u p p e n e r z i e h u n g aus. Hier ist vor allem die Erziehung im Heim gemeint. Abgesehen von den bereits vorgegebenen Defiziten der Kinder verhindert auch hier die professionelle Erziehung mit Schichtbetrieb, Kündbarkeit, Gruppenwechsel und totaler Organisation, mindestens im großen Erziehungsbetrieb, die Erfüllung der genannten Kriterien. Ergebnisse sind meist Unselbständigkeit, Bezugsunfähigkeit zu Menschen, Tieren und Land sowie mangelndes Verantwortlichkeitsgefühl gegenüber Natur und Zukunft, wobei Letzteres wohl auf die Mehrheit der Menschen unserer Zeit zutrifft.

Teilweise auszunehmen ist in dieser Kritik wohl die Erziehung in familienähnlichen Kleingruppen, die jedoch noch Ausnahmecharakter haben und - gemessen an den u.g. Zielen und Inhalten einer alternativen Erziehung - andere Defizite aufweisen.

Unsere Vorstellung einer Kindererziehung im alternativen Projekt versucht, durch Veränderung der Umwelt in Verbindung mit einem wachsenden Bewußtsein und wirklich gezogenen Konsequenzen der "Menschwerdung" des Kindes und der Zukunft unserer Welt gerechter zu werden. Grundlage ist das alternative Projekt, Erziehung ist selbstverständlicher Teil. In der Veränderung der "Erzieher" liegt die Basis für die Veränderung der Erziehung. Allein schon das Bemühen um eine Veränderung ist Bestandteil einer erstrebten neuen Entwicklung.

Z i e l e unserer Bestrebungen sind

- a. eine geistige Basis für unser Leben und unsere Zukunft zu schaffen, die auf veränderter Wertsetzung beruht,
- b. Formen zwischenmenschlichen Zusammenlebens und sozialen Verhaltens zu versuchen, die geeignet sind, eine neue Entwicklung zu ermöglichen,
- c. durch politisches und ökonomisch/ökologisches Bewußtsein und daraus folgenden Handlungsweisen gesellschaftliche Veränderungen zu fördern.

Stichwortartig sollen die I n h a l t e einer vorstellbaren alternativen Lebensweise genannt werden:

Zur individuellen und strukturellen Entwicklung:

Entgegen der Verarmung gegenwärtigen sozialen Lebens wollen wir in einer Gemeinschaft leben, miteinander arbeiten und an einer gemeinsamen Zukunft bauen.

Entgegen zunehmender Einflußlosigkeit und Undurchschaubarkeit wollen wir Selbst- und Mitbestimmung am überschaubaren Projekt praktizieren (und von Kindern praktizieren lassen).

Entgegen Wettbewerb und Gewinnsucht soll Solidarität, Rücksicht und Nachsicht gefördert werden.

Nicht trennender Dogmatismus, sondern Kritik, die sich an der Sache orientiert und die nicht den Menschen verletzt und niederlagefreie Konfliktlösung soll geübt werden.

Der Versuch einer gemeinschaftlichen Lebensform soll die Chancen sännerfüllten Lebens bei Entfaltung von individuellen Fähigkeiten und solidarischen Verhaltens erhöhen.

### Zur politischen und oekonomischen Grundlage

Entgegen dem Wahn weiterer Konsumsteigerung wollen wir in annähernder Solidarität mit den Armen unsere materiellen Ansprüche senken, Energie einsparen und keine kapitalintensive Technologie verwenden.

Entgegen der Entwicklung industrieller Systeme mit Zentralismus und Bereichsplitterung wollen wir überschaubare und einseitige Arbeitsbereiche schaffen, verbunden mit möglichst großer Unabhängigkeit durch Selbstversorgung, Selbsthilfewerkstätten und Dienstleistungen.

Wir sehen die Gefahr weltweiter oekologischer Zusammenbrüche mit katastrophalen Auswirkungen. Das Überleben in humaner Form und die Erhaltung der Natur, von der wir leben, ist bedroht. Wir wollen deshalb durch individuelle Verhaltensänderung und politisches Handeln glaubhafte Alternativen aufzeigen.

-----  
Im Vollzug alternativen Lebens geschieht Erziehung. Die angedeuteten Inhalte haben ihre theoretische Basis im "Reutlinger Manifest", einer Schrift für entwicklungspolitische Gruppen und im davon abgeleiteten "Reutlinger Gruppenprojekt", das mehr auf das konkrete Vorhaben eingeht. Beide Schriften können bei Interesse angefordert werden.

Wenn wir beabsichtigen, unsere Vorstellungen in der Form einer Gruppengemeinschaft auf dem Land zu verwirklichen, so ist dies einer unter anderen möglichen Wegen. Im Erwerb eines landwirtschaftlichen Anwesens, das wir baldmöglichst in Gemeineigentum überführen wollen, hoffen wir mit Land- und Gartenbau, mit Tierhaltung und Selbsthilfewerkstätten bei größtmöglicher Unabhängigkeit den Rahmen für ein Leben in Gemeinschaft zu schaffen, das der Verwirklichung o.g. Ziele dienlich ist.

Diese Gemeinschaft soll als tragende Gruppe auf Dauer, wenn möglich als Lebensgemeinschaft angelegt sein. Ein Kreis von Freunden und Förderern, die nicht selber im Projekt leben wollen oder können, soll die Grundlage verstärken, soll mitdenken und an den Erfahrungen teilhaben. Die tragende Gruppe kann so mit Hilfe des Freundeskreises fähig werden, Hilfebedürftige in einem gesunden Verhältnis zur Gruppe, bei Kindern also zu der Anzahl der Erwachsenen und den vorhandenen Kindern, einzugliedern. Jede Einseitigkeit von Altersgruppen und Schädigungsarten ist zu vermeiden.

Kindererziehung im alternativen Projekt kann weder als Job noch als professionelle Tätigkeit ausgeübt werden, sondern ist mehr oder weniger bewußter Teil ganzheitlichen Lebens. Kinder sind Gruppenmitglieder, nicht Objekte. Sie sind in die Gruppe für immer oder auf Zeit aufgenommen, integriert oder in sie hineinwachsend. Dies hindert nicht die Benennung von Erziehungspersonen. Die Zuständigkeit und Verantwortlichkeit von Gruppenmitgliedern, die durch berufliche und persönliche Qualifikation gegenüber den Ämtern legitimiert sind, ist (noch) seitbedingte Voraussetzung für die Durchführung von "Erziehung". Bescheinigte fachliche Berechtigung schützt

vor administrativem, mit dem Anspruch pädagogischer Zuständigkeit versehenen Eingriffen von "Erziehungsbehörden". Bei aller Unabhängigkeit und u.U. nötiger Kompromisslosigkeit der Projektkonzeption ist es sinnvoll und notwendig, auch nach außen Regeln einzuhalten und durchsichtig zu sein. Nicht im Kampf gegen Behörden und Erlasse, sondern im geduldischen, in der Sache unnachgiebigen Agieren kann eine gesellschaftlich multiplikatorische Wirkung erreicht werden.

Selbstverständlich ist, daß das Projekt nicht von "Erziehungsgeldern" leben darf. Im Bemühen um größtmögliche Autonomie können öffentliche Gelder niemals Grundlage, immer nur Ergänzung sein. Die oekonomische Grundlage des Projekts liegt in der Produktion von Waren und im Angebot von Dienstleistungen, nur soweit nötig im Verkauf von Arbeitskraft und in der Bezahlung von "erzieherischer Arbeit". In diese - freiwillige - Abhängigkeit von der Produktion im Projekt und in die Diskussionen um finanzielle Unabhängigkeit sind die Kinder nach Vermögen einzubeziehen, nicht aus pädagogischen Gründen, sondern weil sie selbstverständlich auch in diesem Struktur- und Lernbereich dazu gehören.

Daß die Verwirklichung eines alternativen Lebensstiles im oben beschriebenen Sinn, sowohl was den Rahmen als auch was die Gemeinschaft betrifft, nicht leicht ist, wissen wir aus Erfahrung. Ein Vorhaben, das sich mehr und mehr als eine mögliche und notwendige Alternative zur üblichen Lebens- und Erziehungsform erweist, sollte auch bei Schwierigkeiten und Rückschlägen nicht einfach aufgegeben werden.

## Internationale Konferenz

Berlin 23. - 26. November 1978

### Bedingungen des Lebens in der Zukunft und ihre Folgen für die Erziehung

Als Veranstalter laden ein

Gesellschaft für Zukunftsfragen e.V.

Fachbereich 2 - Gesellschafts- und Planungswissenschaften  
der Technischen Universität Berlin

Auskünfte und Anmeldung: Gesellschaft für Zukunftsfragen, Giesebrechtstraße 15, 1000 Berlin 12

Wohin steuert das Raumschiff Erde? Das Problem der zu knappen Rohstoffvorräte für die wachsende Weltbevölkerung und für viele zukünftigen Generationen ist nach wie vor ungelöst. Das Welt-rüsten zwischen West und Ost nimmt kein Ende. Ebenso nicht die Ausbeutung der armen Länder durch die reichen. Die Industrialisierung und der Verstärkungsprozeß schreiten fort, obwohl sie in den Industrienationen längst den Gipfel des Wünschbaren überschritten haben und daher heute mehr Probleme schaffen als lösen. Zunehmende Kriminalität und Suchtproblematik, überfüllte psychiatrische Anstalten und organisierter Bandidenterror zeigen dies überdeutlich. Der Mensch, einst zum Herrn über die Erde eingesetzt, ist nicht mehr Herr über die von ihm geschaffenen politischen, wirtschaftlichen und technologischen Systeme, sondern deren Knecht. Wie ist das zu ändern? Welches sind die Alternativen? Wie sind sie durchzusetzen? Ein Team von TU-Wissenschaftlern (Robert Jungk, Klaus Döring, H. J. Stegemann, H. J. Harloff) haben Experten aus aller Welt geladen, diesen Problemkreis zu disku-

tieren. Im Zentrum werden folgende Fragen stehen: Was muß in den industrialisierten Ländern geschehen? Was können wir in West-Europa und speziell in der Bundesrepublik tun? Wie müssen wir - hier und heute beginnend - unsere Gesellschaft über entsprechende Erziehungsprozesse zu ändern versuchen? Welchen Beitrag können (kleine) Gruppen oder kann der Einzelne leisten? Es ist NICHT daran gedacht, eine REIN WISSENSCHAFTLICHE TAGUNG durchzuführen, deren praktische Auswirkungen in der Regel gering sind. Vielmehr werden Theorie und Praxis im Wechselbezug stehen. Modelle alternativen gesellschaftlichen Zusammenlebens und alternativer Erziehung werden vielerorts schon ausprobiert. Teilnehmer an solchen Modellen, Vertreter aus Bürgerinitiativen, Landkommunen und Alternativer Schule, sind im Programm vertreten und werden über ihre Ziele und Schwierigkeiten berichten. Schließlich werden führende Politiker, Vertreter der christlichen Kirchen und des Buddhismus aus ihrer Sicht Stellung beziehen.

PÄDAGOGISCHE FOLTERFORSCHUNG

seminar "pädagogische folterforschung" (treml), pädagogische hochschule ludwigsburg, ws 77/78; zusammenfassende seminarthesen:

(1) versteht man unter "erziehung" alle lernprozesse, seien sie intentional oder funktional, manifest oder latent, personell oder strukturell organisiert, dann kann man zu recht sagen: die menschen werden in unserer gesellschaft zu grausamkeit und folter(bereitschaft) erzogen. kein mensch wird als folterer und sadist geboren, aber:

in der bundesrepublik deutschland

- werden alljährlich mindestens 30.000 kinder schwer mißhandelt, etwa 100 kinder überleben es nicht (vgl. dazu neidhardt u.a.: aggressivität und gewalt in unserer gesellschaft. münchen 1973);
- sind etwa 80% der erwachsenen dazu bereit, andere auf anordnung einer autorität bis zum potentiellen tod des opfers zu foltern (münchener abraham-versuch, vgl. dazu: st. milgram: das milgram-experiment. zur gehorsamsbereitschaft gegenüber autorität. reinbek 1974).

(2) die wissenschaftliche aufklärung und erklärung jener erziehungsprozesse, die dazu qualifizieren, andere menschen zu quälen, ist angesichts der weltweiten verbreitung aller arten der folter, sowie von kindes- und frauenmißhandlung, eine dringende aufgabe einer erziehungswissenschaft, die sich den menschenrechten verpflichtet weiß. demgegenüber steht die tatsache, daß es (noch) keine pädagogische folterforschung gibt. pädagogische folterforschung ist (bislang) kein relevantes thema für erziehungswissenschaftler. das sollte anders werden!

(3) man kann davon ausgehen, daß in unserer weltweiten wissenschaftlich-technischen zivilisation (sei sie privat- oder staatskapitalistisch organisiert) strukturell zur latenten grausamkeit gegenüber mensch und natur erzogen wird. allerdings macht erst ein zusätzlicher äußerer anlaß diese disposition konkret und manifest: etwa bürgerkriegsähnliche spannungen, starke legitimitätsdefizite staatlicher macht angesichts starker sozialer und ökonomischer ungleichheiten u.a.m. von besonderer bedeutung sind dabei dispartate gesellschaftsstrukturen, sie können sowohl zur folter disponieren, als auch - in dem augenblick, wo die herrschende klasse auf (faktische oder eingebilddete) umsturzversuche trifft - die folter realisieren:

"die folter in der westlichen, der nichtkommunistischen welt ist die wütende reaktion von oben auf einen verzweifelt sozialpolitischen änderungswillen von unten - darin besteht das wesen des konfliktes!

d. angriff der armen auf ihren unerträglichen status quo in asien, afrika und lateinamerika liefert überall den vorwand zur tortur. da aus diesem zusammenhang geschlossen werden kann, daß sich die folter immer wieder aus der massenarmut regeneriert, dürfte ihr ein langer atem sicher sein, zumal sie mächtige gönner und förderer hat." (ralph giordano: internationale der einäugigen - folter in ost und west. länder und methoden der unmenschlichen tortur. in: deutsche zeitung - christ und welt, nr. 42/1974)

(4) welche strukturellen erziehungsprozesse disponieren zur folter und zum quälen anderer?

+ erziehung zum gehorsam gegenüber jeglicher autorität: im zweifelsfalle für die autorität und gegen moralische werte wird bei uns insb. in schul-, ausbildungs- und betriebsstrukturen erzogen.

+ erziehung zum rücksichtslosen egoismus: im rahmen unserer konkurrenz- und leistungsgesellschaft, die in anbetracht ihrer dispartaten struktur nur eine sehr begrenzte anzahl von aufstiegschancen bereithält, ist jeder andere der potentielle konkurrent, den es zu verdrängen gilt. kehrseite davon ist die verkümmern sozialer tugenden, wie solidarität, mitleid, rücksicht, hilfe. der rücksichtslose umgang mit den menschen spiegelt sich auch im rücksichtslosen umgang mit der natur wider; die natur darf selbstverständlich zum eigenen kurzfristigen nutzen ausgebeutet und verwüstet werden.

+ erziehung zum mechanisierten "denklosen" verhalten: im rahmen einer befehl-gehorsams-struktur, wie sie bei uns insb. in militär, kirche und betrieb zu finden ist, wird iteratives verhalten als konditionierter reflex eingeübt. die folge davon sind: verengung des erkenntnisbereichs durch "verzweckung der mittel" (die dahinterstehenden zwecke kommen so gar nicht mehr in den blick), starker chorpsgeist (anstelle von klassenbewußtsein), manichäische denkweise (anstelle von toleranz), u.a.

+ erziehung zur delegation von verantwortung: in allen hierarchisch aufgebauten organisationen wird zur pflicht-ethik erzogen; entscheidungen werden delegiert oder allein auf grund ihrer legalität gefällt, die frage der legitimität wird nicht mehr gestellt. (man untersuche etwa diesbezüglich die erzieherischen wirkungen des deutschen beamtenrechts!)

+ erziehung zum feindbild: systemprogrammierte frustrationen werden auf offizielle feindbilder abgeleitet. diese können außenpolitisch (warschauer pakt, rußland, der kommunisten) oder innenpolitisch ("kommunisten", "staatsfeinde", "radikale", "terroristen" ect.) relevant werden.

+ erziehung zur konformität: mittels alltagsstrukturen, fernsehen, radikalenerlaß, berufsverbote u.a.m.

(5) erziehung gegen die folter heißt im weitesten und allgemeinsten sinne mitzuhelfen, daß die sozialen, politischen und ökonomischen ungleichheiten (im nationalen und globalen rahmen) abgebaut werden. politisches und pädagogisches engagement lassen sich deshalb nicht voneinander trennen. was aber können wir konkret tun?

+ unterricht über das thema "folter in der welt", etwa anhand der von amnesty international herausgegebenen unterrichtshilfen (bezug über arbeitskreis koordinationschule in ai göttingen, c/o o. gericke, zur scharfenmühle 68, 34 göttingen, verleihe über arbeitskreis dritte welt reutlingen).

+ lebenslanges einüben (mit schwerpunkt kindheit und jugend) der sozialen tugenden: vertrauen, mitleid, rücksicht, solidarität, helfen.

+ abbau straffer hierarchischer und ritualisierter erziehungsverhältnisse und einüben demokratischer partizipation.

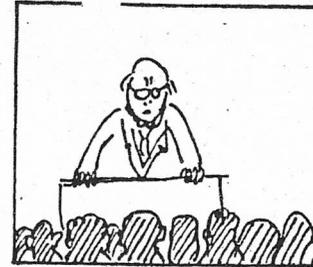
+ erziehung (ermunterung) zur kritikfähigkeit gegenüber autorität, erprobung zivilen und gewaltfreien widerstands.

+ erziehung gegen feindbilder, gegen militarismus und staatsideologie.

+ erziehung zur "sensitivierung" (bzw. sensibilisierung) gegenüber unrecht und menschlichen leids. (vgl. dazu j. e. seiffert: pädagogik der sensitivierung. lampertheim 1975)

(6) folterstaaten sind begehrte investitionsplätze und handelspartner. regierungen und industrie der industriestaaten - also auch der brd - sind gönner und förderer von folterstaaten und deshalb objektiv (aufgrund von unterlassungen) mitverantwortlich für die folter in der welt. aufgrund des "durchsickerns" unseres, wohl disparat verteilten, aber relativ gesehen doch großen wohlstandes auf alle schichten, profitieren wir alle von diesem zusammenspiel von ausländischem und einheimischem großkapital. pädagogische bemühungen, die über subjektive bewußtseinsbildung ansetzen, müssen diese objektive komplizenschaft berücksichtigen.

(7) lehren und lernen in schule und hochschule entbehrt aufgrund seiner organisation und seines verwertungszusammenhangs in dieser gesellschaft nicht eines grausamen zuges. insofern wird auch hier strukturell zur folterbereitschaft erzogen. allerdings bietet das studium und teilweise auch (noch) der schulunterricht die möglichkeit, durch reflexion und aktion diese strukturellen erziehungsprozesse zu unterlaufen.



"entwicklungspädagogik ist ...



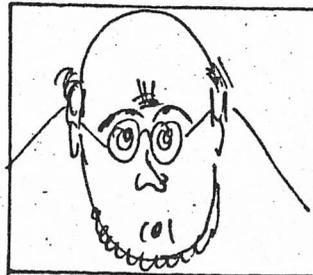
vermittlung von entwicklung ...



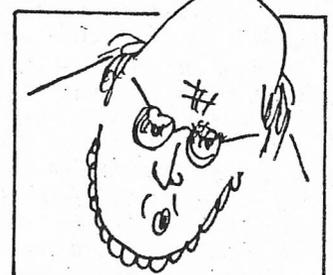
... oder entwicklung von vermittlung oder ...



wenn man so will: verwicklung von vermittlung



oder ermittlung von entwicklung?



äh, entmittlung von verwicklung ...



verwicklung von entwicklung ...



entwicklung von verwicklung ... "

## ERZIEHUNG BEI "PRIMITIVEN"

die folgende abhandlung entnehmen wir mit freudl. genehmigung des autors und des verlagsges: gustav heinzmann: gesellschaftsgeschichte als soziologie und politologie - archetypen. neuburgweier (schindele-verlag) 1971, s. 82 - 87.

Gustav Heinzmann

### Die Erziehung bei den Primitiven

*Funktionale Erziehung*

Die Erziehungswissenschaft unterscheidet bezüglich der Formung des Menschen zwischen funktionaler und intentionaler Erziehung<sup>108</sup>. In der funktionalen Erziehung vollzieht sich die Prägung des Menschen durch die Mit- und Umwelt gleichsam von selbst, während unter intentionaler Erziehung die bewußte, beabsichtigte, geplante, gezielte Erziehung durch die Initiative und Tätigkeit des Pädagogen zu verstehen ist. Es liegt auf der Hand, daß dem traditionsbestimmten, statischen Gesellschaftssystem der Primitiven primär die funktionale Erziehung eigen ist. Die Formkräfte, die auf den Naturmenschen einwirken, kommen aus den gesellschaftlichen und kulturellen Umweltverhältnissen; die Erziehung erfolgt vorwiegend unbewußt und ungewollt durch die tagtäglich anfallenden Aufgaben des Zusammenlebens und die zahlreichen, gemeinsam erlebten Festlichkeiten. Nicht allein für die Kinder, sondern auch für die Erwachsenen erweist sich das Milieu als ungewöhnlich erziehungsmächtig, in dem private Interessen noch kaum hervortreten und nur kollektive und öffentliche Angelegenheiten Bedeutung haben. Daher ist das Phänomen der primitiven Erziehung von eminent soziologischem Belang.

*Lernen durch Nachahmung*

Die menschlichen Beziehungen auf primitiver Stufe sind durch einen hohen Grad der inneren Verbundenheit der Gruppenangehörigen gekennzeichnet. Maßgebend für den Consensus ist die persönliche Nähe der Beteiligten zueinander, ein unmittelbares Beziehungsverhältnis, wie es uns in der modernen europäischen Gesellschaft seltener begegnet. Wir kennen solchen Kontakt, bei dem die Gefühlsübertragung und das Verstehen aus „Sympathie“ den Ausschlag geben, in der reinen Form aus dem Verhältnis zwischen Mutter und Kind. In einem entsprechenden Zustand vollzieht sich die gesamte Erziehung bei den Naturvölkern, die für uns insofern

<sup>108</sup> Carl Weiß, Abriß der pädagogischen Soziologie, Bd. I, Bad Heilbrunn/Obb. 1965<sup>3</sup>, S. 84 f.

mühen erkannt werden kann. Es ist die *Nachahmung*, durch die die Überlieferung von einer Generation auf die andere übertragen wird.

Die Psychologie<sup>109</sup> hat die Bedeutung der Nachahmung für das geistige Wachstum unseres Kleinkindes erkannt. Jeder planmäßigen Unterweisung, d.h. dem Unterricht, geht die Nachahmung voraus. Ohne darüber zu reflektieren, ahmt das Kleinkind die Ausdruckstätigkeit seiner Umgebung nach; es reagiert sinnvoll auf das Mienen- und Gebärdenspiel und die einfachsten Laute; schon seine ersten Lautäußerungen verraten uns seinen Seelenzustand. Es gibt also ein gegenseitiges elementares Verstehen auf der frühesten Entwicklungsstufe. In der weiteren Entwicklung des Kindes vertieft und erweitert sich das Verständnis mehr und mehr, wobei die Nachahmung den eigentlichen Lernprozeß einleitet. Allein durch die Nachahmung vermag sich der junge Mensch in die Lebensordnung (in die Sprach- und Umgangsformen usw.) einzufügen. Vor allem hängt das spielerische Verhalten des Kindes mit der Nachahmungsgabe zusammen. Das Vorbild der Erwachsenen wird im Spiel vom Kind nachgeahmt. Auf diese Weise lernt das Kind die Tätigkeit der Erwachsenen kennen. Vortrefflich schildert dies *Nordenskiöld* an einem Beispiel der Primitiven:

„Das Indianerkind lernt das Leben im Spiel. Wenn die Mutter mit ihrem Töchterchen im Arme Wasser holt, so trägt das Mädchen einen winzig kleinen, dem der Mama ganz gleichen Krug. Füllt die Mutter ihren großen Wasserkrug, so füllt sie auch den ihres kleinen Töchterchens. Das Mädchen wächst und der Krug wächst. Sie begleitet ihre Mutter bald zu Fuß und trägt gleich ihr einen eigenen Krug auf dem Kopf. Spinnt die Mutter, so spinnt auch ihr Kind auf einer Spielzeugspindel. Der kleine Junge spielt mit einem Netz im Dorf. Er fängt Laub, er fängt Tonscherben usw. Ist er größer, so erhält er vom Großvater ein größeres Netz und begleitet ihn auf den Fischfang. Anfangs fängt er nicht viel. Er und das Netz wachsen, und der Knabe, der Laub und Tonscherben gefischt hat, fängt große Siluroiden, Palometas und vieles andere“<sup>110</sup>.

Diese Art des Lernens setzt natürlich den anschaulichen Charakter der Tätigkeiten, die nachgeahmt werden, voraus. Wo man durch Zuschauen und Nachahmen eine Tätigkeit erlernt, bedarf es noch keines planmäßigen Unterrichts wie bei uns. Unser Unterricht erfordert eine zergliedernde Auffassungsweise (ein Analysieren), während das nachahmende Lernen, wie es den Primitiven eigen ist, auf der ganzheitlichen Auffassungsgabe der ursprünglichen Menschennatur beruht<sup>111</sup>. Allein schon das Sprechen-

<sup>109</sup> Karl Groos, Die Spiele der Menschen, Jena 1899; ders., Die Spiele der Tiere, Jena<sup>2</sup> 1907; K. Koffka, Die Grundlagen der psychischen Entwicklung, Osterwieck 1921; William Stern, Psychologie der frühen Kindheit, Heidelberg<sup>7</sup>, 1952.

<sup>110</sup> E. Nordenskiöld, Indianerleben, El Gran Chaco, Leipzig 1912, S. 64.

<sup>111</sup> Dieser Tatsache der komplexen Auffassung trägt bei uns vor allem die ganzheitliche Erstlesemethode Rechnung. Vgl. dazu Artur Kern und Erwin Kern, Lesen und Leselernen, Freiburg/Br. 1937; Paul Dohrmann, Gedankliches Lesen, Theorie der Ganzheitsmethode, Hannover 1952.

lernen zeigt die Rolle der Nachahmung. Das Kind mit das Sprechen - ganz im Gegensatz zu dem zergliedernden Charakter unseres Sprachunterrichts -, indem es mit dem lebendigen Strom des Sprechens unter Erwachsenen und seinesgleichen in Berührung kommt und so allmählich fast ohne fremde Hilfe mit Form und Sinn seiner Muttersprache vertraut wird. Eine gewaltige Leistung, die im allgemeinen zu wenig gewürdigt wird, vollbringt sozusagen spielend die frühe Kindheit. Ebenso verhält es sich mit dem Erlernen von Handlungen; aber auch in die sittliche Grundhaltung wächst das Kind auf diese Weise. - Die Nachahmung ist für die Erhaltung der Kultur unentbehrlich<sup>112</sup>. Ganz besonders hat sie ihre Bedeutung auf der primitiven Stufe der Menschheit, nicht bloß für die Erziehung der Jugend, sondern auch im geistigen Leben der Erwachsenen. Die Erziehung der Naturvölker läßt sich nach zwei Perioden unterscheiden: die Familien-erziehung und die Stammeserziehung<sup>113</sup>.

Disziplinierungsmittel

Nach der landläufigen Meinung zivilisierter Laien ist die Erziehung bei den Primitiven gefühlsroh und rücksichtslos. Das Gegenteil ist tatsächlich der Fall. Zahlreiche ethnologische Forschungsberichte stellen übereinstimmend fest, daß gerade bei der urtümlichen Menschheit die Erziehung äußerst milde erfolgt. Prügelstrafe und sonstige schroffe Zwangsmittel werden entschieden abgelehnt, körperliche Züchtigung findet man kaum, nicht einmal bei den als wild und kriegerisch gefürchteten Stämmen. Ein Häuptling eines solchen Stammes, der Sioux-Indianer am Missouri, sagte einmal zu einem europäischen Forschungsreisenden: „Man hat mir erzählt, daß ihr eure Kinder schlaget, das ist sehr grausam“<sup>114</sup>. Die Australier, so berichtet *Knabenhans*<sup>115</sup>, behandeln ihre Kinder mit größter Liebe und Zärtlichkeit. Den Kleinen bringen die Erwachsenen volle Aufmerksamkeit und Rücksichtnahme entgegen. Äußerst schonungsvoll handhaben sie die Disziplin; wo immer es nur angeht, lassen sie den Kindern den Willen. Und doch trotz der offensichtlichen Verwöhnung - erreichen sie ganz ausgezeichnete Erziehungsergebnisse. Die Kinder sind keineswegs ungezogen, sie folgen schon den leisesten Druckmitteln und respektieren in jeder Hinsicht den Elternwillen. Ähnlich verhält es sich bei andern Naturvölkern. - Diese Erziehungsweise hängt naturgemäß mit dem Wesen der primären Gemeinschaft zusammen. Die Familie, das erste naturgegebene Erziehungsmilieu, zeichnet sich auf der Primitivstufe durch gegenseitige Aufgeschlossenheit, innige Vertrautheit und Gefühlswärme zwischen den Beteiligten aus. Das vom Solidaritätsgefühl her bestimmte Gemeinschaftsleben und die ungewöhnliche

112 Auf die große Bedeutung der Nachahmung hat erstmals *G. Tarde* aufmerksam gemacht. *Gabriel Tarde, Les Lois de l'imitation*, Paris (o.J.) (6. Aufl. 1911).

113 *L. Walk*, Die Erziehung bei den Naturvölkern im „Handbuch der Erziehungswissenschaft“, Hrsg. *Franz X. Eggersdorfer, Max Ettlinger, Georg Raederscheidt, Josef Schrözieler*, V. Teil Bd. 1, München 1934, S. 31 ff, 66 ff.

114 *Georges Catlin*: Die Indianer und die während eines achtjährigen Aufenthalts unter den wildesten ihrer Stämme erlebten Abenteuer und Schicksale. Übers. von *H. Berghaus*<sup>2</sup> 1850, S. 331, angeführt von *Rochholz*, *Pfeiffers Germania* 1856, I. S. 154; zit. nach *Rüstow*, a.a.O. S. 141 f.

115 *A. Knabenhans*, Die Erziehung bei den Naturvölkern, Zürich 1918/19, S. 39 ff.

Erlebnisfähigkeit der Primitiven bringen ein Erziehungsklima zustande, in dem die Seelen der Angehörigen physiognomisch wahrgenommen werden. Kein Komplex von Vorschriften wird den Kindern vorgehalten, sondern unmerklich werden die Kinder vom Gefühlsstrom der Familienseele getragen. Natürliche Führung bedarf am allerwenigsten der Gewaltmittel. Die Kinder fügen sich leicht in das Leben der Erwachsenen ein und ordnen sich besser unter, wo die Distanz und die persönlichen Unterschiede zwischen alt und jung nicht so groß sind wie bei uns. Überhaupt liegt es im Wesen der ursprünglichen Menschennatur, daß jüngere Kinder zu älteren, ganz besonders aber zu Erwachsenen emporsehen und diese ob ihrer Überlegenheit achten. Freies Gewährenlassen und waltende Nachsicht gegenüber dem Kind beeinträchtigen nicht die elterliche Autorität, im Gegenteil, an den Primitivverhältnissen läßt sich feststellen, daß zum natürlichen Führungsstil die Gewährung eines großen Maßes an Freiheit gehört. In der Hilfsbereitschaft und im verständnisvollen Verhalten der Eltern spürt das Kind die Sicherheit und Geborgenheit, die es für sein junges Leben braucht. Das Fehlen jeder Zwangsbeeinflussung zeigt, daß dem Kind ein eigener Entfaltungsspielraum und ein personaler Eigenwert zuerkannt werden.

Die Erziehungserfolge bei den Naturvölkern beruhen jedoch nicht allein auf dem liberalen Erziehungsstil, sie sind schließlich nur dadurch verständlich, daß andererseits haltgebende Außenfaktoren bestehen in Form des objektiven Geistes, der Kultur, der institutionellen Gruppenordnung, der Gesittung, in die das Kind unmerklich hineinwächst, und die sein Wesen prägen. Die ständige Aktualität der Sitte und des Brauchtums gibt letztlich den Ausschlag für das Erziehungsergebnis, sie bewirkt die sittliche Haltung des Kindes und des Erwachsenen. Gerade bei den „kulturarmen“ Völkern findet man die Sittenreinheit und Tugendhaftigkeit in vorbildlicher Weise. Bekannt sind die Verhältnisse bei Indianern, die die Wahrheit sprechen, da sie mit der Lüge noch gar nicht vertraut sind. Eine Hütte braucht nicht abgeschlossen zu werden, weil man nicht stiehlt. In Gegenwart von Eltern und älteren Leuten verhalten sich jüngere Personen und vor allem Kinder zurückhaltend. Jenen ins Wort zu fallen oder gar zu widersprechen, geziemt sich nicht. Schweigenkönnen und Gehorsam sind für den jungen Indianer eine Selbstverständlichkeit, ein Zeichen, wie hoch die Ehrfurcht vor den Alten im Kurs steht. Allgemein läßt sich diese Haltung bei den Primitiven beobachten. „Ein Gebot, das den Kindern Liebe und Ehrerbietung gegen die Eltern vorschreibt, kennen die Semang nicht. Es ist auch überflüssig, da man bei ihnen ohnehin diese Gesinnung findet“<sup>116</sup>. Gebote und Gesetzesvorschriften für das sittliche Verhalten gibt es also noch nicht, sie sind als Normen der Natur im elementaren Menschentum von selbst wirksam. Man hat sie als Sitte von den Vorfahren übernommen. Was die Sitte verlangt, ist zugleich sittlich. Die Eltern sind die lebendigen Träger der Familien- und Stammes-tradition. Als solche setzen sie alles daran, um das, worin sie den jungen Menschen als Vorbild dienen, „nicht durch unwürdige persönliche Haltung - Mangel an Selbstbeherrschung - zu

116 *P. Schebesta*, Religiöse Anschauungen der Semang . . . , Arch. f. Religionswissenschaft 1926/27 S. 257.

entkräften"117. Die harten Lebensbedingungen, denen bisweilen die Naturvölker ausgesetzt sind, bleiben auch den Kindern nicht erspart. An Entbehrungen und Strapazen müssen sie sich gewöhnen. Neben der sittlichen Erziehung sind selbstverständlich die Eltern um das leibliche Wohl ihrer Sprößlinge besorgt. In Hungersnöten oder bei Erkrankung des Kindes steigert sich die Elternliebe bis zu heldenmütigen Opfern. Bekannt ist die Fähigkeit der Wilden" zu tiefem Mitleiden. Der Altruismus, der die Beziehungen der Genossen des gesamten Stammes kennzeichnet, bekundet sich vor allem im Familienleben.

„Arbeits-  
erziehung“

Dem Arbeitsmilieu, in dem der Junge und das Mädchen ihre Fertigkeiten zu entfalten vermögen, kommt insofern eine besondere Bedeutung zu, als es einen dem kindlichen Verständnis durchaus gemäßen ganzheitlichen Aspekt aufweist. Wo, wie bei den Primitiven, das Kind zunächst spielend, sodann mithelfend sich mitten in die wirtschaftliche Tätigkeit der Erwachsenen gestellt sieht, lernt es durch Selbsttun im konkreten Arbeitsbereich und wächst somit in die Arbeitsaufgaben der Erwachsenen hinein. Bei den Naturvölkern finden wir jene Erziehung verwirklicht, die man seit Kerschensteiner als „Arbeitserziehung“ bezeichnet118. Freilich eine Arbeitshaltung im Sinne des europäischen Leistungsprinzips ist ihnen noch fremd. Ihre Arbeit „ist ungebundener und spielerischer, weniger sachlich und nüchtern“119. Sie mögen zwar gelegentlich wie besessen arbeiten, z.B. beim Fällen eines Baumstammes für den Bau eines Hauses oder eines Einbaumbootes, aber sie fühlen sich bald ermüdet und lassen sich Zeit, bis sie sich zur Bewältigung neuer Aufgaben veranlaßt sehen. Ihre Tätigkeit verläuft in der Form „der spielenden Energie“ noch nicht nach dem Modus „der organisierten Energie“ (Vierandt)120.

Auf primärprimitiver Stufe, wo jedermann sein eigener Handwerker ist, gehen innerhalb eines Stammes alle Familien demselben Gewerbe nach, sei es der Wildbeuterei, sei es dem Pflanzenanbau, sei es der Viehzucht. Das besagt aber nicht, daß die Familienangehörigen spezielle handwerkliche Tätigkeiten (Schnitzen, Töpferei, Flechten usw.) je nach Fähigkeit und Geschicklichkeit der einzelnen nicht unter sich aufteilen. Ein berufliches Spezialistentum, das einer besonderen Ausbildung bedarf, kommt erst auf spätprimitiver Entwicklungsstufe auf. Besondere Berufe, z.B. der des Schmiedehandwerks, beschränken sich auf bestimmte Familien, die ihr Berufsgeheimnis streng zu wahren suchen. Solchen Familienangehörigen sagt man eine Erbanlage für den betreffenden Beruf nach. Eine berufliche Sonderunterweisung fängt im allgemeinen aber erst mit der beginnenden Reifezeit des Jugendlichen an. Vor allem gilt das für den Nachwuchs des Medizinmann- und Schamanenberufes.

117 Walk, a.a.O. S. 39.

118 Georg Kerschensteiner, Begriff der Arbeitsschule, Leipzig-Berlin 1920.

119 Thurnwald, Der Mensch geringer Naturbeherrschung, S. 82.

120 Erst unter staatlicher Herrschaft mit ihrer institutionellen Hörigkeit und Sklaverei erhält die Arbeit ihre spezifische Bedeutung. Wie wenig die Naturvölker jede regelmäßige Arbeit mit Zwangscharakter ertragen, zeigt die Selbstmordepidemie unter den Eingeborenen der Antillen im 16. Jahrhundert, als diese von den spanischen Eroberern zum Sklavendienst gezwungen worden waren.

Die Familie, vor hier als Bereich der persönlichen Erziehung die Rede ist, haben wir in erster Linie als Sippe zu verstehen. Bei den Primitiven fällt auch der Klein- oder Kernfamilie eine besondere pädagogische Aufgabe zu, aber das eigentliche familiäre Erziehungsmilieu bildet die Sippe mit ihren umfassenderen Bindungen der nahen Verwandtschaft. Wo Mann und Frau in gleichrangiger Partnerschaft zusammenleben, wie bei den Wildbeuterfamilien, haben die Erziehungsberechtigten beiderlei Geschlechts gleichmäßigen Anteil an der Erziehung. In den Familien der mütterrechtlichen und der vaterrechtlichen Kulturkreise macht sich jedoch der pädagogische Einfluß je nach der vorherrschenden Rangstellung der Frau bzw. des Mannes in unterschiedlicher Weise geltend. Aber auch in solchen Verhältnissen schließt das einseitig maßgebliche Erziehungsrecht keineswegs den rechtlich benachteiligten Ehegatten in der tatsächlichen Mitwirkung bei der Erziehung völlig aus. In der patriarchalischen Familie bewahrt auch die Mutter ihren besonders gearteten Einfluß auf das Kind; in der Matriarchatsfamilie ist die väterliche Erziehungsberechtigung zwar eingeschränkt, aber der männliche Einfluß auf die Kinder nicht ausgeschaltet. Diese besonderen Gruppenverhältnisse bilden kein Hindernis für die natürliche Eingliederung der Kinder in die Familienordnung. Da die spezifische Familienerziehung bei den Naturvölkern zeitlich bereits mit der einsetzenden Reifung des Kindes endet, fällt bei der Menschenformung auf der Primitivstufe eine Reihe von Erschwernissen weg, die mit unserer Kultur unlöslich verbunden sind.

Die Familien-  
erziehung

Nach Ablauf der Kindheit, d.h. mit dem Eintritt in die Pubertät, beginnt für die Jugend der Naturvölker eine neue Erziehungsphase. Der Stamm macht seine Ansprüche auf die Jugendlichen geltend, die bisher vorwiegend in der Obhut der Familie aufwuchsen. Das zentrale Ereignis der Stammeserziehung ist die allgemein verbreitete *Initiation*, die Reifeweihe, durch die die Jünglinge und oft auch die Mädchen auf die Lebensaufgaben der Erwachsenen vorbereitet und in die Gemeinschaft des Stammes aufgenommen werden. Die Initiation ist demnach zunächst „eine soziale Zweckhandlung“121. Sie hat aber auch einen sittlich-religiösen Bezug, indem die Initianden mittelst langwieriger geheimnisvoller Riten und Zeremonien in den Mythos des Stammestotems eingeweiht werden. Bei den ältesten Stämmen, in denen die Geschlechter noch gleichwertig nebeneinander stehen, sind die Weihehandlungen für Knaben und Mädchen gemeinsam, sie halten auch nach der Familienerziehung an der Koedukation fest; einzig in der geschlechtlichen Unterweisung erfolgt vorübergehend eine Trennung: mit der ersten Menstruation werden die Mädchen von ihren Müttern oder von einer vom Stamm beauftragten älteren Frau, mit dem ersten Samenfluß die Knaben von ihren Vätern oder einem in öffentlichem Auftrag wirkenden, vertrauenswürdigen Alten in gesonderte Obhut genommen, um sie über die Sexualvorgänge zu informieren, zugleich sie zur nötigen Sittsamkeit zu ermahnen und vor den Gefahren widernatürlicher Laster zu warnen. Durch die Reifeweihen sollen die Jugendlichen die Befähigung erlangen, gemeinsam die Verantwortung als künftige Väter und Mütter und als Träger der geistigen Stammes-tradition zu übernehmen.

Die Stammes-  
erziehung

121 Walk, a.a.O. S. 67.

Unsere Toten leben fort in den süßen Flüssen der Erde. kehren wieder mit des Frühlings leisem Schritt, und es ist ihre Seele im Wind, der Oberfläche der Teiche kräuselt.

Das Ansinnen des weißen Mannes, unser Land zu kaufen, werden wir bedenken. Aber mein Volk fragt, was denn will der weiße Mann kaufen? Wie kann man den Himmel oder die Wärme der Erde kaufen oder die Schnelligkeit der Antilope? Wie können wir Euch diese Dinge verkaufen – und wie könnt Ihr sie kaufen? Könt Ihr denn mit der Erde tun, was Ihr wollt – nur weil der rote Mann ein Stück Papier unterzeichnet – und es dem weißen Manne gibt? Wenn wir nicht die Frische der Luft und das Glitzern des Wassers besitzen – wie könnt Ihr sie von uns kaufen? Könt Ihr die Büffel zurückkaufen, wenn der letzte getötet ist?

Wir werden Euer Angebot bedenken, in das Reservat zu gehen. Unsere Kinder sehen ihre Väter gedemütigt und besiegt. Unsere Krieger wurden beschämt. Nach Niederlagen verbringen sie ihre Tage müßig – vergiften ihren Körper mit süßer Speise und starkem Trunk. Es ist unwichtig, wo wir den Rest unserer Tage verbringen. Es sind nicht mehr viele.

Aber warum soll ich trauern über den Untergang meines Volkes? Völker bestehen aus Menschen – nichts anderem. Menschen kommen und gehen wie die Wellen im Meer. Eines wissen wir, was der weiße Mann vielleicht eines Tages erst entdeckt: Unser Gott ist derselbe Gott. Ihr denkt vielleicht, daß Ihr ihn besitzt – so wie Ihr unser Land zu besitzen trachtet – aber das könnt Ihr nicht. Er ist der Gott der Menschen – gleichermaßen der Roten und der Weißen. Dieses Land ist ihm wertvoll und die Erde zu verletzen heißt, ihren Schöpfer zu verachten.

Auch die Weißen werden vergehen, eher vielleicht als alle anderen Stämme. Fahret fort, Euer Bett zu verseuchen und eines Nachts werdet Ihr im eigenen Abfall ersticken. Aber in Eurem Untergang werdet Ihr hell strahlen, angefeuert von der Stärke des Gottes, der Euch in dieses Land brachte und Euch bestimmte, über dieses Land und den roten Mann zu herrschen. Diese Bestimmung ist uns ein Rätsel.

Wenn die Büffel alle geschlachtet sind – die wilden Pferde gezähmt – die heimlichen Winkel des Waldes schwer vom Geruch vieler Menschen – und der Anblick reifer Hügel geschändet von redenden Drähten – wo ist das Dickicht – fort; wo der Adler – fort und was bedeutet es, Lebewohl zu sagen dem schnellen Pony und der Jagd: Das Ende des Lebens und der Beginn des Überlebens.

Gott gab Euch Herrschaft über die Tiere, die Wälder und den roten Mann aus einem besonderen Grund – doch dieser Grund ist uns ein Rätsel. Vielleicht könnten wir es verstehen, wenn wir wüßten, wovon der weiße Mann träumt – welche Hoffnungen er seinen Kindern an langen Winterabenden schildert – und welche Visionen er in ihre Vorstellungen brennt, so daß sie sich nach einem Morgen sehnen?

Aber wir sind Wilde – die Träume des weißen Mannes sind uns verborgen. Und weil sie uns verborgen sind, werden wir unsere eigenen Wege gehen. Da ist nicht viel, was uns verbindet.

Doch eines wissen wir – unser Gott ist derselbe Gott. Diese Erde ist ihm heilig. Selbst der weiße Mann kann der gemeinsamen Bestimmung nicht entgehen. Vielleicht sind wir doch Brüder. Wir werden sehen.

-----  
+) nach dem film "söhne dieser erde"; mit frdl. abdruckgenehmigung des instituts für film und bild in wissenschaft und unterricht in grünwald.

nachwort zu "erziehung bei den primitiver." und "das ende des lebens und der beginn des überlebens"

die frage lautet: was müssen wir von denjenigen kulturen lernen, die wir arroganterweise als "primitiv" zu bezeichnen pflegen, um jene probleme bewältigen zu können, die unsere überentwicklung täglich anhäuft und unsere zukunft verstopft? daß wir von "primitiven" lernen müssen, darf nicht (nur) als eine ironie des schicksals, sondern muß als sachzwang verstanden werden. angesichts der drängenden überlebensprobleme unserer weltumfassenden wissenschaftlich-technischen zivilisation haben wir keine große auswahl bei dem versuch, alternative und ökologisch angepaßte lern- und entwicklungsziele zu finden, ziele, die nicht nur als schöne leerformeln fungieren, sondern als orientierungspunkte, an denen wir unser alltägliches handeln schon heute festmachen können. auf die erfahrungen "primitiver" kulturen können wir dabei nicht verzichten, denn nur bei ihnen dürfen wir mit sicherheit von einer echten alternative reden, allerdings auch nur dann, wenn die "wilden" nicht schon "zivilisiert" worden sind.

im rahmen dieses frage- und problemkreises stehen die beiden abgedruckten texte. ich glaube, sie leisten in vorzüglicher weise zumindest eines: die ausschließungen unserer eigenen entwicklungsrelevanten verhaltensstrukturen bewußtzumachen. indem sie damit die kontingenz unserer denk- und lebensformen vor augen führen, überschreiten sie gerade jene grenzen, die unsere eigene entwicklung bestimmen. diese grenzen zu überschreiten, alternativen zu antizipieren, rekognitiv durchzuspielen und im alltag zu erproben, das ist ohne zweifel eines der wichtigsten entwicklungspädagogischen vorhaben.

ich gebe zu, beide texte nicht ohne emotionale betroffenheit gelesen zu haben. beim ersten überwog die beschämung, die ein erziehungswissenschaftler vor einem analphabeten empfinden mag, der seine kinder so erzieht, wie der erstere es in seinen büchern, die er zu schreiben pflegt, fordert. – während seine eigenen kinder verwahrlosen. beim

zweiten text hält sich die beschämung mit der bewunderung die waage, bewunderung vor der fülle an weisheit, der kraft der vision und der schönheit der sprache. zeigt dieser text nicht in exemplarischer weise, was wir verloren haben, was in uns getötet wurde oder in unserer theoriesprache: was uns strukturell ausgeschlossen wurde?

warum wird dieser text in einer zeitschrift für entwicklungspädagogik abgedruckt? die antwort gibt uns der erste text. er macht deutlich, daß erziehung bei "primitiven" funktionale erziehung ist, also keine erziehung, die durch geplante und verschulte lernprozesse, sondern die durch strukturen vermittelt wird. nur mühsam vermag der ethnologe jene strukturen zu rekonstruieren, die in "primitivkulturen" erziehen, offensichtlicher sind die erziehungsergebnisse. mit unserem zweiten text wollen wir einen blick auf solche strukturen - am beispiel der indianer - tun, die als ein gefüge von wert- und sinnbildern jene ausschließungen bestimmen, die uns bei "primitiven" immer wieder so erstaunen. da lesen wir z. b. von den tasaday, die noch 1971 von der "zivilisation" unentdeckt auf den philippinen "wie steinzeitmenschen" lebten:

"die tasaday kannten weder aggressionen noch herrschaftsansprüche. sie beschnüffelten und tätschelten einander zärtlich und teilten jeden bissen miteinander. freund heißt bei ihnen "kakay", begriffe wie kampf, krieg, feind oder töten existierten in ihrer sprache nicht. auch ihre kinder erzogen sie mit argumenten, nie mit schlägen. folgerichtig kannten sie auch keine angst, außer vor dem "großen wort" - tasaday-bezeichnung für donner und gewitter.

nicht nur untereinander, auch mit der natur lebten die dschungelmenschen in harmonie. bevor sie den gebrauch des messers, sowie pfeil und bogen und das fallenstellen gelernt hatten, waren sie vegetarier; höchstens krabben oder frösche variierten den küchenezettel. "schweine und affen", erzählten die tasaday dem journalisten aus manila, "waren unsere freunde, wir konnten sie berühren." jetzt aber, so wunderten sie sich, "laufen sie weg". dafür kannten sie rund zweihundert pflanzen ...

und

"religiöse bedürfnisse und vorstellungen hatten die tasaday nicht..."

(zit. in der spiegel nr. 29/1975, s. 100; vgl. ausführlich john nance: "the gentle tasaday". verlag harcourt brace jovanovich, inc., new york, 480 s., 15 dollar).

daß der umgang mit menschen und mit der natur nicht wie bei uns durch herrschaft, durch ein ausbeutendes instrumentalisieren, gekennzeichnet ist, das wird nicht nur aus diesem zitat, sondern auch aus der rede des häuplings seattle klar. daß hier eine auch für uns attraktive, ja vielleicht sogar notwendige alternative zum ausdruck kommt, dürfte vorerst bei uns nur von einer kleinen minderheit ernst genommen werden. bei der großen mehrheit unserer bevölkerung werden wir damit (noch) ein großes gelächter, bestenfalls ein nobles ignorieren, ernten. erziehungspädagogik steht hier in der tat noch ganz am anfang eines umdenk- und umlenkprozesses. was können wir hier von den "primitiven" lernen?

unser erster text verdeutlicht die wichtigkeit funktionaler (oder struktureller) erziehungsprozesse. es ist unverständlich, warum unsere erziehungswissenschaft diese lernprozesse kaum der aufmerksamkeit wert gefunden hat. vermutlich ist das übersehen gerade der funktionalen erziehungseinflüsse der wichtigste grund für das scheitern der emanzipationspädagogik. ein liberaler führungsstil allein - meist dazuhin noch zur "laissez-faire"-pädagogik verkürzt - erzieht noch nicht zu mündigen und zur solidarität fähigen menschen. das hat die erfahrung der letzten jahre gezeigt. warum dies? die "haltgebenden außenfaktoren", von denen heinzmann spricht, also die von der gesellschaft vordefinierten erziehenden strukturen blieben ja unberührt, und sie konnten noch verstärkt ihr werk tun, derweil die familiären und schulischen strukturen in ihren ausschließungen abgeschwächt bzw. außer kraft gesetzt wurden. ich halte diese einsicht für wesentlich. und die konsequenz für die erziehungspädagogik lautet: erziehungspädagogik kann nur dann erfolgreich sein, wenn sie ihre rationalität nicht nur auf die intentionalen lernprozesse beschränkt, sondern auch und gerade auf jene strukturen ausdehnt, die aller intention-

nalen erziehung immer schon vorausliegen. um es an einem beispiel konkreter zu machen: eine "laissez-faire"-erziehung mit dem ziel der emanzipation wird in dieser gesellschaft i.a. solange nur rücksichtslose egoismen produzieren, als jener gesellschaftlichen struktur nicht gegengesteuert wird, die rücksichtsloses konkurrenzdenken und -verhalten prämiert. (praktische tips geben hier die aufsätze "einleitende bemerkungen ... teil I" und "kindererziehung im alternativen projekt", beides in diesem heft). von wichtigkeit bei diesem versuch der gegensteuerung ist die bereitschaft, alternative lernstrukturen vorzuleben, denn nur so (und nicht durch bloßes thematisieren auf der sachebene) werden jene ausschließungen praktisch ausgeschlossen, die praktisch die zentralen dispositionen steuern. was wir also brauchen sind nicht ein paar lernziele zusätzlich, sondern (vor-)gelebte alternative erfahrungsbereiche, die unmittelbar (quasi als "normen der natur") erziehen. es ist deshalb nicht nur nutzlos, sondern geradezu pervers, wollte man die "fähigkeit zu tiefem mit-leiden" als ein neues lernziel dem schulcurriculum einordnen, während gleichzeitig weiterhin per notengebung der schwache schüler bestraft und der starke belohnt wird und abschreiben selbstverständlich ebenso verboten bleibt wie jede zärtlichkeit. wie können wir, um ein anderes beispiel zu nehmen, über das schulcurriculum den wahnwitzigen versuch unternehmen, den herrschenden anthropozentrismus abzubauen, während jegliches politisches handeln bei uns noch nach nationalstaatlichen, bestenfalls eurozentristischen prinzipien organisiert wird - und während unsere multinationalen unternehmungen "von der erde nehmen, was immer sie brauchen" (zu unser aller frommen, versteht sich).

nein, in einer gesellschaft, in der die meisten menschen ihre entwicklungsziele aus dem neckermann-katalog entnehmen ist entwicklungspädagogik, als pädagogische antwort auf die ökologische und politische herausforderung, ein schweres, fast unmögliches ding, und man tut gut daran, seine erwartungen klein zu halten.

"wovon träumt der weiße mann?" fragt der indianerhäuptling. vielleicht von einem neuen mercedes oder einem farbfernsehgerät, müssen wir ehrlicherweise antworten. und was sagen wir unseren kindern, wenn es ihnen vielleicht schon in der nächsten generation nicht einmal mehr allen zu einem fahrrad reicht? sehr klar sah der häuptling unsere entwicklung voraus, eine entwicklung, die ihre triumpfe durch eine rücksichtslose ausbeutung von mensch und natur, von vergangenheit und (das ist neu!) zukunft, feiert? und geradzu erschreckend liest sich angesichts der vielen atombomben und atomkraftwerken die profetezung: "in eurem untergang werdet ihr hell strahlen!".

entwicklungspädagogik kann nach dem sündenfall nicht mehr einfach alte rezepte übernehmen. auch der blick in die "primitiven" kulturen vermag nicht mehr (aber auch nicht weniges) als mögliche alternative entwicklungsziele anzupeilen. aber den weg dahin müssen wir in betracht der völlig anderen ausgangssituation selbst erarbeiten. um die enormen schwierigkeiten dabei deutlich zu machen, zwei beispiele:

1. wie wollen wir unser verhältnis zur natur ändern - und wir müssen es ändern, wenn wir überleben wollen!-, ohne die natur entweder magisch, und damit anthropomorph und mytisch (wie bei den "primitiven"), oder aber materialistisch, und damit naturwissenschaftlich (das schlägt carl améry in "natur als politik - die ökologische chance des menschen", hamburg 1978, vor), zu interpretieren? beidesmal werden methodologische standards verwendet, die historisch ihre sinnstiftende funktion schon längst verloren haben, und deshalb kollektiv nicht mehr reaktivierbar sein dürften. woher aber sollen wir dann die sinnkonstituierenden strukturen nehmen, angesichts der knappheit von sinn und zeit einerseits und des wachstums der grenzen andererseits? bleibt noch die religiöse interpretation. nach all dem was sie jedoch gerade in dieser beziehung angeordnet hat ("machtet euch die erde untertan!") kein hoffnungsfroher gedanke!

2. probleme werden bei uns üblicherweise nachträglich, also nach ihrer entstehung, und dann auch nur eins nach dem andern (technisch) "gelöst". in anbetracht der tatsache, daß dieses herrschende reaktive und monokausale problemlösungsprinzip derzeit mehr probleme erzeugt als löst, müssen wir zu einer anderen und besseren strategie kommen. ich sehe nur die alternative (und auch das können wir von den "primitiven" sehr anschaulich lernen), probleme durch vermeidung ihrer entstehung und durch die berücksichtigung der langfristigen neben- und folgeprobleme in den griff bekommen zu können. diese prophylaktische und multifunktionale problemvermeidung widerspricht jedoch nicht nur den eingefleischten denk- und handlungsgewohnheiten unserer bevölkerung, sondern würde die dominanz der technik als problemlöser nr. 1 radikal in frage stellen - und damit die ökonomischen grundlagen unserer gesellschaft mit. eine erziehung zu dieser "sanften" problemvermeidungsstrategie steht damit vor dem dilemma, gerade das pädagogisch abarbeiten zu müssen, was der motor unseres wirtschaftlichen und gesellschaftlichen fortschritts ist. eine solche entwicklungspädagogik müßte sich unter bedingungen vollziehen, die sie gerade abschaffen will.

wie dem auch sei, eine perfekte antwort auf die beiden hier gestellten grundsätzlichen fragen hat niemand zur hand. auch der blick zurück zu den "primitiven" entbindet uns nicht von der aufgabe, strukturelle erziehungsprozesse mit aller anstrengung der vernunft zu planen, was nichts anderes heißen kann, als jene alternativen strukturen zu generieren, die dem leben auf diesem planeten eine überlebenschance in würde gibt. dabei können uns "primitive" kulturen hilfestellung geben. aber wir müssen uns beeilen. die indianer sind nicht nur einem ethnozid, sondern die meisten von ihnen auch einem genozid zum opfer gefallen. die letzten wehren sich im zuge eines neu entdeckten selbstbewußtseins derzeit wieder bzw. noch dagegen. (vgl. dazu ausführlich POGROM nr. 54-56 "indianer in europa"). und die

tasaday? ihre überlebenschance in eigenständiger entwicklung ist gleich null. "entwicklungshilfe" in form von messern und anderen geschenken ist ihnen nicht gut bekommen: mehr messer, mehr nahrung, mehr kalorien, mehr fett - zu schwer, um noch die wohnhöhlen und die sammelgründe zu erreichen. eine exotische minderheit von 26 menschen, die - beraubt ihrer ökonomischen und kulturellen wurzeln - als sozialhilfeempfänger verkümmern.

gerade in der selbstverständlichen vernichtung aller konkurrierenden entwicklungsmodelle zeigt jedoch unsere zivilisation ihre entscheidende schwäche: ihre unfähigkeit zu lernen. es ist geradezu das bestimmende merkmal von absoluter herrschaft, nicht mehr lernen und auf seine umwelt keine rücksicht mehr nehmen zu müssen. aber das kann tödlich sein. bald ist nichts mehr da, wovon wir (strukturell alternativ) noch lernen können, weil die herrschende struktur zur einzigen, und damit zur totalen geworden ist. das ende des lebens und der beginn des überlebens?

(tr.)

rezensionen

alle rezensierten materialien - unterrichtsmaterialien (u) und didaktische literatur zur entwicklungspädagogik (d) - sind gegen eine leihgebühr von dm 1,-- beim arbeitskreis dritte welt reutlingen auszuleihen.

einmal jährlich werden alle besprechungen (also von 4 heften) in einer eigenen broschüre veröffentlicht - als ergänzungsliste zu den von uns herausgegebenen "entwicklungspolitischen unterrichtsmaterialien 1977/78" (mit über 260 kommentierten titeln, 60 s. dm 3,--).

johannes ernst seiffert

pädagogik der sensitivierung

kübler verlag lampertheim 1975

bezug: buchhandel oder direkt beim verlag kübler, postfach 242, 6840 lampertheim

preis: dm 14,--

verleih: iz3w rt (d 267)

form: 172 seitiges buch im buchdruck, kartoniert.

inhalt: die studie geht "aus von der globalen situation einer bedrohung der erdkologie und damit der erdbevölkerung, einer bedrohung des "lebendigen globalen ganzen" durch teile seiner selbst. angesichts dieser situation ist abstumpfung kollektiv lebensgefährlich, bleibt folglich als möglicher entwurf einer pädagogik nur noch dieser eine übrig: eine bildung zum gegenteil der abstumpfung, nämlich zur sensitivität, eine bildung als sensitivierung." (71) eine solche bildung als sensitivierung hat als oberste qualifikation, "die erdbevölkerung zum überleben zu befähigen". sensitivität und solidarität sind davon abgeleitete oberste bildungsziele, die der autor durch (re)aktivierung bisher "unterdrückter bildungsinhalte" als elemente eines neue aufzubauenden curriculums erreichen will. beispielhaft werden solche unterdrückte bildungsinhalte in für sich relativ abgeschlossenen abhandlungen dargestellt: der spanische bürgerkrieg, psychosen und neurosen, kommunikationsstörungen im studium, herbert marcuses "new sensibility", die kunst als bildungsprozeß, "republikanisierung" der bildung u.a.m.

seiffert legt mit diesem buch erste ansätze einer entwicklungspädagogik vor, und das ist sein großes verdienst. dabei geht es allerdings - in stil und inhalt - nicht ohne merkwürdigkeiten ab. es rächt sich, daß der autor von selbstreflexiver wissenschaftstheorie nichts hält ("methodologisches geschwätz, in dem nichts gesagt wird"); so kommt es, daß er sich der eigenen bildungstheoretischen prämissen nicht bewußt wird und deren grenzen, trotz aller marxistischer adaptionsbemühung, auch nicht überschreiten kann. es geht ihm nur um unterdrückte "bildungsinhalte" ausgeschlossen werden damit weitgehend "unterdrückte" erfahrungen, die durch organisation und funktion auf der zeit- und der sozialebene gemacht werden. auch suggeriert das wort "unterdrückt" eine intentionalität, die häufig nicht gegeben ist. "sensitivierung" läuft bei s. über das sich bildende subjekt und hat starke psychologisierende implikate (er fordert etwa, "den gesamten bildungsprozeß mit therapie zu durchdringen"). dazu kommt seine oft sprachhermeneutische art des vorgehens und die häufige behützung des bildungsbegriffes. das alles macht deutlich, daß der autor eine (marxistisch gefüllte) inhaltsorientierte bildungsdidaktik vertritt. dadurch entgehen ihm weitgehend all jene erziehungsprozesse, die über strukturen vermittelt werden (siegfried bernfeld fehlt bezeichnenderweise in der literaturliste!). weil er "sensitivität-solidarität" nur auf die bestandformel, auf das überleben der menschheit, bezieht und nicht auf ein darüberhinausgehendes vernunftskriterium, bleibt seine auswahl der "unterdrückten bildungsinhalte" notwendigerweise zufällig. es überrascht dann nicht mehr, wenn er den spanischen bürgerkrieg "zu dem skandalösesten, das es in deutschland zu verbergen gibt" macht (!).

diese kritik darf jedoch nicht falsch verstanden werden: das buch ist ein großes verdienst und sollte von jedem entwicklungspädagogisch interessierten zur kenntnis genommen werden. es ist einer der wenigen versuche, die dimension zukunft, mit ihrer gefährdung durch ökozid und genozid, pädagogisch hier und jetzt aufzuarbeiten. der autor geht dabei meines erachtens nicht zu weit, sondern zu wenig weit. die pädagogik der sensitivierung müßte zu einer theorie der strukturellen erziehung ausgeweitet werden. (tr.)

heinz gebler

"Öffentlichkeitsarbeit dritte welt" in schweden, den niederlanden und österreich

IBE-forschungsdokumentation 10, wien 1977

bezug: institut für bildungs- und entwicklungsforschung, schottenbastei 6, A 1010 wien

preis: ös 150,--; dm 21,50

verleih: iz3w rt (d 265)

form: wissenschaftliche untersuchung, 319 s., din a 5, broschiert, kopiedruck.

inhalt: vergleichende darstellung der entwicklungspolitischen (ep) öffentlichkeitsarbeit von staatlichen und privaten organisationen in schweden, holland und österreich. das mit vielen zitierten gespickte werk beginnt - nach den präliminarien - mit den "politischen rahmenbedingungen" des jeweiligen landes - in der kürze notwendigerweise pauschalurteile über den kulturellen und politischen charakter des jeweiligen volkes bzw. staates - und schreitet dann fort zu einer darstellung der "grundzüge und aktivitäten der öffentlichkeitsarbeit dritte-welt".

schweden und holland nehmen in der entwicklungshilfe, gemessen am bsp, die ersten beiden plätze ein, österreich belegt dagegen den letzten platz. dieser sachverhalt spiegelt sich auch in qualität und quantität der ep aktivitäten wider: während insb. die niederlande, aber in mancher hinsicht auch schweden, eine vielfältige und beispielhafte dritte-welt-öffentlichkeitsarbeit vorweisen können, ist österreich auf diesem gebiet offensichtlich noch ein echtes entwicklungsland. um dem abzuhelpfen, schlägt der autor einen maßnahmekatalog vor, dessen kern eine zentral koordinierte, zielgruppenorientierte "dritte-welt-kampagne" der entwicklungshilfeorganisationen ist, mit dem ziel einer effektiveren ep bewußtseinsbildung und einer neuordnung der außen- und ep ("internationalisierung"). interessant ist die forderung, "vor allem jene einstellungen (zu fördern), die am beispiel schwedens und der niederlande als vorbedingungen der neuorientierung des ep bewußtseins erkannt wurden: größtmögliche partizipation der masse am politischen prozeß, toleranz und solidarität gegenüber anderen, klassenbewußtsein, konsensbereitschaft..." (216); problematisch erscheint mir hingegen die - auch vom bmz in bonn gepflegte - meinung, entwicklungshilfe müsse als "mit den eigenen interessen im einklang erkannt" werden. von "trade not aid" zum "aid for trade"?

das buch ist lesenswert, auch wenn man nicht alle forderungen und wertungen des autors zustimmen kann. die hohen erwartungen an institutionalisiertes, staatlich initiiertes und finanziertes lernen teile ich nicht. bei der forderung, das thema "dritte welt" (kognitiv) in bestehende lernstrukturen einzubauen, wird leider nicht die frage gestellt, ob es vielleicht nicht gerade diese strukturen sind, die eine erfolgreiche entwicklungspädagogik verhindern. (tr)

alex, e., dahle, w., schönharting, w.:

arbeit und reichtum

unterrichtseinheit für grundschule und sekundarstufe I

basis-verlag berlin 1974

bezug: buchhandel; preis: oa. 10,00; verleih: iz3w rt (u 266)

form: 80-seit. büchlein in buchdruck mit sw-bildern und skizzen

inhalt: teil I: didaktische vorüberlegungen, teil II: dokumentation des unterrichtsversuchs, teil III (anhang): bericht über eine theateraufführung.

im 1. teil wird begründet, warum man nur durch eine "wirkliche einsicht in die bewegungsgesetze der kapitalistischen gesellschaft" aus der zufälligkeit der themenauswahl herauskommt. in anlehnung an marx (kapital), sollen die schüler lernen, daß gesellschaftl. reichtum durch die (arbeitsteilige) bearbeitung der natur durch den (arbeitenden) menschen entsteht. im 2. teil wird der (weitgehend mißglückte) unterrichtsversuch beschrieben: anhand der parabel "die krügelsteiner und die räuber" von j. unbehau und ergänzt durch weitere text- und bildmaterialien (u.a. ein comic) werden 10-jährige in die kapitalistischen bewegungsgesetze einzuführen versucht. das ziel wird jedoch nicht erreicht, weil der sprung von der parabel zur kapitalistischen wirklichkeit nicht glückt. interessant ist der teil, der auf die "ursprüngliche akkumulation" (dreieckshandel mit der 3. welt im 18. jh.) eingeht, aber auch hier wirkt der bezug zur heutigen (strukturellen) ausbeutung der 3. welt aufgesetzt.

der ohne zweifel wichtige und wünschenswerte versuch, über die entstehung von reichtum und armut mithilfe marxistischer theorie nachzudenken, kann jedoch nicht uneingeschränkt zur nachahmung empfohlen werden, und das aus 3 gründen:

1. die marx. theorie des kapitals wird ausschließlich benützt und selbst nicht kritisch thematisiert. der ausschließlichscharakter bürgerlicher ökonomie wird damit mit umgekehrtem vorzeichen reproduziert. dazu kommt, daß man marx, der vor über 100 jahren lebte, so übernimmt, als hätte sich seither weder der kapitalismus noch die marxist. theorie verändert (z.b. arbeitswerttheorie!).

2. die zugrundeliegende parabel von den krügelsteinern wird nicht abgedruckt, obwohl laufend auf sie bezug genommen wird. man muß also das buch (vom gleichen verlag) mitbestellen. diese parabel ist, wie die verfasser selbst feststellen, über weite strecken nicht strukturgleich mit dem, was sie erklären will.

3. der unterricht wird nicht problemorientiert aufgezoogen, sondern gut hermeneutisch bei der auslegung der märchenhaften geschichte begonnen. das problem wirkt deshalb künstlich aufgesetzt. das lernziel, die zusammenhänge des kapit. produktionsprozesses erkennbar zu machen, wurde deshalb auch von den verfassern trotz optimaler ausgangsbedingungen in der schule nicht erreicht. das gleiche gilt wohl auch von dem versuch, die parabel zu inszenieren, man blieb an den konkreten erscheinungsformen hängen, die strukturen, die zu armut und reichtum führen, werden so nicht deutlich. (tr)

## Brot für die Welt

### Aktion e: einfacher leben

Informationsmappe, einsetzbar in Schule, Erwachsenenbildung und Gemeindefarbeit

Bezug: Brot für die Welt, Stafflenbergstraße 76, 700 7000 Stuttgart 1; kostenlos; Verleih: iz3w rtl (u 269)

Form: Din-A-4 Pappmappe mit 37-seitigem Magazin auf Recyclingpapier, Faltblatt, Aufkleber, Aktionsplakat, Vorschlägen für einen Gottesdienst, mehreren Selbstverpflichtungserklärungen, einer Bilder Geschichte

Inhalt: Das Magazin enthält Aufsätze zu Energieproblem, ökologischem Landbau und angepaßter Technologie, Berichte über alternative Technologieprojekte, Handlungsvorschläge, sowie kommentierte Literaturhinweise.

Es ist als sehr erfreulich zu bewerten, daß eine kirchliche Hilfsorganisation, die sich bislang meist auf Projektförderungen in der Dritten Welt beschränkte, den Bewußtseinswandel der entwicklungspolitischen Basisgruppen tendenziell nachvollzieht und nun auch die Veränderung unserer Lebensform in den Blickpunkt mit einbezieht. Zuzustimmen ist den hier aufgeführten Vorschlägen zur Energieersparnis, Entwicklung alternativer Energieformen und dem Einsatz arbeitsintensiver und umweltfreundlicher Technologie allesamt - als Basis für eine Öffentlichkeitsarbeit zum Thema alternative Entwicklung allerdings ist die in diesem Magazin angeführte Konzeption viel zu schmal. Wohl sprechen die Verfasser von einer Absage an das bisherige Verständnis von Fortschritt und fordern daher eine "Ent-Entwicklung" der hochindustrialisierten Welt und eine Neuorientierung der Entwicklungsziele für die Dritte Welt. Dagegen beschränkt sich die Diskussion auf die Dimensionen Energie und Ökologie. Diese Einengung des Entwicklungsbegriffs hat die Ansicht zur Folge, die bisherige Entwicklung könne durch den Austausch überentwickelter Technologie gegenüber angepaßter Technologie überwunden werden. Die in dem Magazin gemachten Vorschläge zielen damit auch auf einen rein individuellen Neubeginn ab, wohl im Bewußtsein der Interdependenzen zwischen unserer Lebensweise und der Situation der Dritten Welt (Eppeler), nicht aber im Bewußtsein deren struktureller Bedingungen. Die Erkenntnis der Bedingtheit unserer Technologieformen beispielsweise im (staats/privat-) kapitalistischen Wirtschaftssystem, ihren Verschränkungen mit unseren Verhaltens- und Gemeinschaftsformen, mit Herrschaftsverhältnissen und naturwissenschaftlichem Erkenntnisinteresse würde diesen allein technologie- bzw. ökologieorientierten Ansatz als zum Scheitern verurteilt bewerten.

Bei "aktion e" drückt sich das Fehlen einer mehrdimensionalen theoriefähigen Analyse der Entwicklung aus im Entwurf von Alternativen, deren Verwirklichung alleine Symptome der Fehlentwicklung kurieren kann. Der Begriff der alternativen Entwicklung ist politisch irrelevant, wenn er nicht als umfassendes Gegenmodell konzipiert ist. Er bleibt ein Modewort.

(Klaus Seitz)

## Deutsche Welthungerhilfe

### Vorrang für Nahrung

Comic-Informationsheft, als Unterrichtsmaterial einsetzbar ab Sekundarstufe I

Bezug: Dt. Welthungerhilfe, Postfach 120-09, 5300 Bonn; kostenlos;

Verleih: iz3w rtl (Klassensatz) (u 269)

Form: 26-seitiges Din-A-4-Broschüre mit 10 Comic-Folgen

Inhalt: Das Heft stellt den Versuch einer Umsetzung wesentlicher Thesen aus der Untersuchung über die Welt-ernährungsproblematik "Food First" von Lappe/Collins (dt. bei S. Fischer) in leicht zugängliche Comic-Folgen dar. In 10 kurzen Comics werden in Form eines Gesprächs zwischen einem schlauen Maiskolben und noch mit Vorurteilen über das Hungerproblem behafteten Personen Themen wie "Grüne Revolution", "Großgrundbesitz", "Folgen des Kolonialismus", "Entwicklungshilfe" diskutiert. Obwohl die Bildfolgen auf jede Handlung verzichten und der Zusammenhang zwischen den einzelnen Bildern alleine durch den anspruchsvollen Sprechblasentext hergestellt wird, vermögen die Zeichnungen doch einen wesentlichen Leseanreiz zu liefern, so daß die überaus komplexe Diskussion leicht lesbar ist.

Die hier aufgeführten Thesen räumen mit insbesondere im Schulunterricht weitverbreiteten Ansichten zum Nahrungsproblem auf, die den Hunger in der Dritten Welt mit der zentralen These vom Mangel alleine aus endogenen Faktoren erklärt wissen wollen. Der schlaue Maiskolben hält dagegen, daß die Nahrungsmittelproduktion der Erde quantitativ gesehen vollkommen ausreichend ist. Als Ursachen des Hungerelends aufgezeigt werden strukturelle Ungerechtigkeiten, Kolonialismus, Welthandelssystem und zudem die Lösungsversuche, die auf dem falschen Bewußtsein der Mangellegende beruhen. So kommt die Diskussion zu dem Schluß, daß das Hungerproblem nicht durch die Steigerung der Produktivität gelöst werden kann, sondern eine politische Lösung verlangt mit den Endzielen Unabhängigkeit, Freiheit, Gerechtigkeit: "Hunger ist ein soziales Problem und nicht ein technisches."

Trotz des definitiven Charakters der Thesen kann das Heft aufgrund seiner formbedingten Pauschalität nicht mehr als ein Ansatzpunkt für den Unterricht sein (zur Ergänzung sei auf "Zehn Legenden um den Hunger in der Welt", iz3w Freiburg, hingewiesen). Wenn auch die Diskrepanz zwischen der Naivität nahegelegenen Comic-Aufmachung und der Komplexität des Textes beim Einsatz des Heftes in verschiedenen Altersstufen je eigene Vermittlungsprobleme aufwerfen dürfte, so ist dieses Heft doch heiß zu empfehlen, da es jene noch kaum widerlegte Ideologie reaktionärer Entwicklungspolitik entlarvt, mit der der Ausbau abhängiger Produktivität, bislang primär legitimiert wurde.

(Klaus Seitz)

Detlef E. Siebert (Hrsg.)

13 Bildgeschichten über Armut, Zwang und Befreiung

Unterrichtsvorschläge für Grundstufe (Verlagsangabe)  
Kontrast 1/74, Verlag für Unterrichtsinformationen

Bezug: Kontrast-Verlag, Wartkuppe 26, 3500 Kassel

Preis: ca. 10.-DM; Verleih: iz3w rtl (u 270)

Form: 38-seitige Din-A-4-Broschüre mit Comics und Karikaturen als Schülermaterialien in 13 unabhängigen Lektionen und je einem Unterrichtsvorschlag in geschlossener Curriculumsform; als Beilage den 8-seitigen Aufsatz "Kein Märchen" von Karl Renner

Inhalt: Die einzelnen Lektionen wollen verstanden werden als Ergänzungslektionen, die ihren Einsatz im Unterricht dann finden sollen, wenn die Diskussion Fragen zum Widerspruch zwischen Kapital und Arbeit berührt und übliche Lehrmittel keine Antwort darauf geben. Comics und Karikaturen von Busch, Rebec, Elmquist, Grosz und anderen werden herangezogen als Ansätze zur Diskussion der Milieu- und Fremdbestimmtheit individuellen Verhaltens, der Kapitalismusedwicklung als Geschichte der Arbeiterausbeutung und der Situation der Arbeiter im Kapitalismus. Die aus (ungenannter) marxistischer Gesellschaftstheorie abgeleiteten Lernziele streben einmal Einsicht in die Zusammenhänge zwischen Herrschaft und Kapital an, zum andern fordern sie auf zu selbstbewußten und politischen Handeln.

Den emanzipatorischen Lerninhalten stehen eher repressive Vorschläge zur Unterrichtsorganisation gegenüber. Die Unterrichtsmodelle bewegen sich ausschließlich im Lehrer-Frage - Schüler-Antwort-Schema, wobei die Modelle auf vorgeplante Schülerantworten aufbauen und damit praktisch wertlos sind, zumal sie auch oftmals fragwürdige Interpretationen beinhalten. Weiterhin bleibt der vorgeschlagene mittelbare Belehrungsprozeß rein bildimmanent, da jegliche Verifikation der erarbeiteten Thesen an der historischen oder aktuellen Wirklichkeit fehlt. Die Ansicht, zutreffende Einsichten in den "Zusammenhang zwischen kapitalistischer Produktions- und Regierungsweise" beispielsweise aus einer primitiven Elmquist-Pyramide ableiten zu können, ist unhaltbar. Da innerhalb der vom Herausgeber vorgeschlagenen Zielgruppe zudem jegliches Vorwissen fehlt, welches bei der Bildinterpretation zu kritisch abgewägten Einsichten führen könnte, muß dieser Vorschlag angesichts der erwünschten Lernziele als verfehlt bewertet werden.

Wohl ist der Ansatz, politische Karikaturen für den Unterricht aufzubereiten, wie auch der Versuch, die Themen Ausbeutung und Herrschaft in den Grundstufenunterricht aufzunehmen, sehr zu begrüßen, doch wird dem Lehrer mit einer Sammlung historischer und aktueller Karikaturen eher gedient sein, deren Verwendung er je nach Zielgruppe und Thema selbst planen kann. Zeichnungen allein vermögen direkt keine akzeptablen Erkenntnisse zu vermitteln, dagegen dienen sie der Motivation zur Erarbeitung von Kenntnissen und der Strukturierung schon vorhandenen Wissens.

Die Negativpunkte dieser Unterrichtsvorschläge verweisen auf die Notwendigkeit einer didaktischen Theorie, die emanzipatorischen Inhalten eine materialgerechte emanzipatorische Unterrichtsorganisation zuzuordnen vermag, sowie einer expliziten Gesellschaftstheorie, welche die angestrebten Lernziele in einen Begründungszusammenhang stellt. Entwicklungspädagogisch relevante Unterrichtsmaterialien können ohne einen solchen vorangestellten Theorieanteil nicht auskommen.

(Klaus Seitz)

L. Zimmermann (Hrsg.)

Der Imperialismus

Quellenheft zur Geschichte und Gemeinschaftskunde, Sek. I/II

Verlag: Ernst Klett Verlag, Stuttgart

Preis: DM 4,80(?) Verleih: iz3w rtl (u 271)

Form: 57-seitige Broschüre mit Statistikeil und systematischer Sammlung historischer Originalquellen

Inhalt: Die Quellen, die größtenteils dem Zeitraum zwischen 1888 und 1914 entstammen, sind nach den Haupttypen des Imperialismus geordnet, wobei als Ordnungskriterium allein die nationalstaatliche Zuordnung fungiert, so daß die Unterteilung in fünf Teilen vom britischen bis zum amerikanischen Imperialismus reicht. Jedem Teil geht eine Erläuterung des Herausgebers über das jeweilige Sendungsbewußtsein voraus. Die Sammlung wird dem Auswahlkriterium gerecht, welches der Herausgeber in der Vorbemerkung formuliert, daß man "in dieser Auswahl vor allem die Männer (hätte) zu Wort kommen lassen (müssen), die Politik machten."

Die Mängel dieser Quellensammlung spiegeln den üblichen personalisierenden und chronologieorientierten Geschichtsunterricht wider: eine Quellensammlung, die eine Ideologie in den Mittelpunkt stellt (hier "Sendungsbewußtsein"), ohne deren vorgeschobene legitimatorische Funktion durch ideologiekritische Kontrastquellen zu entlarven, ist selbst als ideologisch zu kritisieren. Die Quellensammlung erläutert kaum die machtpolitischen und ökonomischen Interessen, die hinter dem Imperialismus stehen, sie verzichtet auf jede Schilderung der Folgen des Kolonialismus für die Kolonien, sie verzichtet auf jeden Auszug aus theoriebildenden, gleichwohl historischen Imperialismusanalysen (z.B. Hobson, Lenin). Zudem wird mit der Bemerkung, daß "für eine ernsthafte Behandlung der Zeitgeschichte" ein "Abstand gewahrt werden muß" der Verzicht auf jeglichen Hinweis auf die heute fortwirkenden Folgen imperialistischer Politik sowie auf den Neoliberalismus fragwürdig legitimiert. Das grundlegende geschichtspädagogische Lernziel "aus Geschichte lernen" kann angesichts eines Unterrichts, der auf Quellen dieser Art zurückgreift, nur im Sinne eines entpolitisierenden Historismus gefüllt werden.

(Klaus Seitz)

Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit

Unterrichtseinheit Entwicklungspolitik

Unterrichtseinheit für Sekundarstufe I

Bezug: BMZ, Karl-Marx-Straße 4-6, 5300 Bonn

Verleih: iz3w rtl (u 272)

Form: bebilderte Schülerbroschüre und Jugendposter in Klappensätzen, Dia-Reihe mit 30 Dias, Lehrerbegleitheft mit Unterrichtsvorschlägen für 6 Stunden, sowie ein Lehrertextheft mit Hintergrundinformationen

Inhalt: Ausgehend von der praktizierten deutschen Entwicklungspolitik will diese Unterrichtseinheit in die Probleme der Dritten Welt und des Nord-Süd-Verhältnisses einführen und dabei den Mangel üblicher Unterrichtseinheiten zu diesem Thema beheben, die die dt. Entwicklungspolitik vernachlässigten. Stets unter der Perspektive der Lösbarkeit der Probleme durch entwicklungspolitische Hilfestellungen seitens der Industrienationen werden die Themen Entwicklungspolitik, Hunger, Bevölkerungsexplosion und Handelsbeziehungen behandelt und ein Entwicklungsprojekt vorgestellt.

Enthält die didaktische Konzeption mit den unmittelbaren thematischen Ansatz, der Anführung einer Motivationsphase, dem Aufbau des Unterrichts auf die Schülerbroschüre und dem Einsatz von Dias wohl einige positive Elemente, so zeigen die Vorschläge zur Unterrichtsorganisation insgesamt doch die althergebrachte Konzeption des Frontalunterrichts, indem sie sich beschränken auf den schon erzählfertig aufbereiteten Lehrervortrag und Merksätzen zum Diktat. Die nichtemanzipatorische Didaktik wird vollends deutlich am Aufbau des zugehörigen Poster-Preisrätsels, welches naiv gelernte Begriffe in Leerstellentexten abfragt.

Beklagenswerten noch als die didaktische Konzeption, die auf Einprägbarkeit, nicht aber auf kritische Auseinandersetzung abzielt, sind die Inhalte dieser Unterrichtseinheit. Der Versuch der Legitimation der Entwicklungspolitik durch deren eigennütigen Charakter ist der Ausgangspunkt aller Analysen und Lösungsvorschläge. Indem einmal der Verlust der Entwicklungsländer als Rohstofflieferanten und Absatzmärkte, zum andern der gewalttätige Aufstand einer hungernden Welt als Angriffe auf die eigene Existenz angedroht werden, ergeben sich daraus als Methode der Entwicklungspolitik die Steigerung der wirtschaftlichen Produktivität der Dritten Welt nach industriellem Muster, sowie die Integration in ein liberales Welthandelssystem. "Damit der Schornstein weiter raucht..." Es gilt, den Zustand zu erhalten, der im ersten Merksatz so treffend beschrieben wird: "Die Entwicklungsländer geben uns, was wir von ihnen brauchen."

Auf dieser Grundlage können die als "Probleme der Entwicklungsländer" allein behandelten Punkte "Hunger" und "Bevölkerungsexplosion" natürlich nur rein technisch verstanden werden, und technisch sind auch die Lösungsvorschläge: "Produktivität" und "Familienplanung". Daß diese Probleme langfristig nur durch soziale Umstrukturierungen lösbar sind, ist

spätestens seit dem Versagen der Grünen Revolution in jeder Hinsicht die Entwicklungstheorie als Gemeinplatz eingegangen, nicht allerdings in die des BMZ.

Mag der in dieser Einheit geführte thematische Ansatz zum Thema Dritte Welt nicht uninteressant sein, so wird diese Einheit selbst einer umfassenden Selbstdarstellung der deutschen Entwicklungspolitik bzw. des BMZ nicht gerecht. So schweigen die Materialien, wenn beispielsweise Kompetenzstreitigkeiten zwischen BMZ und BMWirtschaft anzuführen wären, sie schweigen auch, wenn es darum ginge, den Wandel der entwicklungspolitischen Konzeption der Bundesrepublik aufzuzeigen. Weiterhin fehlt eine entwicklungspolitische Begriffsbestimmung.

Die Aussagen dieser Unterrichtseinheit sind nicht unrichtig, geben sie doch die Motivation deutscher Entwicklungspolitik treffend wieder, sie sind aber verfälschend, indem sie die Folgen dieser entwicklungspolitischen Aktivitäten unterschlagen und die Situation der Dritten Welt aus dieser Perspektive statisch beschreiben, ausgehend von dem Verständnis von Unterentwicklung als endogen bedingtem Rückstand. Die Bemerkung beispielsweise "Wenn unsere Wirtschaft wächst, haben auch die Entwicklungsländer mehr Einnahmen" ist als extrem verfälschend zu bewerten aufgrund der Unterschlagung der Tatsache, daß die relative Armut der Dritten Welt sich dabei bislang dennoch verstärkte und aufgrund der ungleichen Verteilung der Mehrproduktion und der Zunahme der Bevölkerung für den größten Teil der Menschen gar in eine Zunahme der absoluten Armut umschlug.

Die Neuorientierung der Entwicklungstheorie am Begriff der Unterentwicklung als abhängiger Entwicklung und die Diskussion um die "Grenzen des Wachstums" scheinen das BMZ zum verstärkten Rückzug in Modernisierungstheorie und Fortschrittsgläubigkeit getrieben zu haben. Seine Öffentlichkeitsarbeit hat den Charakter von Werbeveranstaltungen mit dem wesentlichen Kennzeichen jeglicher Werbung: dem Verzicht auf Reflexion. Die kritische Betrachtung der eigenen Aktivitäten wie auch die Einholung der zugrundeliegenden Entwicklungstheorie scheinen dem BMZ fremd zu sein. Problematisch wird die Öffentlichkeitsarbeit des BMZ dadurch, daß sie den Intentionen entwicklungspolitischer Basisbewegungen entgegenarbeitet, indem sie jene Vorurteile reproduziert, die kritische entwicklungspädagogische Arbeit auszuräumen hat. Die Frage nach der Begründung entwicklungspolitischer Arbeit kann erst bei permanenter Infragestellung des Entwicklungsbegriffs selbst beantwortet werden, da jede unkritische Beantwortung dieser Frage deren impliziten Vorurteile übernehmen würde.

Nachzubemerkenswert wäre noch, daß diese Materialien aufgrund ihres finanzkräftigen Rückhaltes die z.Zt. wohl am weitesten verbreiteten Unterrichtsmaterialien zur Dritten Welt sein dürften: nach einer Meldung aus "E+Z 3/78" waren schon zwei Wochen nach Erscheinen 9000 Unterrichtseinheiten an Lehrer verteilt und 200 000 Schülerhefte ausgegeben!

(Klaus Seitz)

Ludwig Helbig (Hrsg.)

Lernfeld Dritte Welt

Unterrichtseinheiten, Politische Bildung in der Sekundarstufe I

Verlag: Beltz, Postfach 1120, 6940 Weinheim

Verleih: iz3w rtl

Form: bestehend aus einem 218-seitigen Lehrerhandbuch mit der theoretischen und didaktischen Grundlegung (18.-DM), insgesamt vier 70 - 80-seitigen abgebildeten Schülermaterialheften zu den Lernprojekten Kapitalhilfe, Kolonialismus, Imperialismus, Entwicklungspolitik (je 8.-DM), sowie 36 Kopiervorlagen (70.-DM)

a) Lehrerhandbuch (d 273)

Inhalt: Das Lehrerhandbuch gliedert sich einmal in theoretische Vorüberlegungen, die die didaktische Konzeption des Lernfeldes problematisieren und die den Lehrinhalten zugrundeliegenden sozialwissenschaftlichen Theorien offenlegen, sowie zum zweiten in offene Curriculumsvorschläge zu den einzelnen Lernprojekten. Den Curriculumsvorschlägen geht je eine schon vorgängig theoretisch interpretierte Einführung in die jeweilige Problematik voraus, die sich sehr gerafft darstellt und daher angesichts des eklektizistischen Charakters der Schülerarbeitshefte als nicht ausreichend für die Lehrerhintergrundinformation zu bewerten ist. Dies, obwohl diese Unterrichtseinheit zu den umfassendsten entwicklungs-politischen Materialsammlungen für den Unterricht zählen dürfte.

Als grundlegende Unterrichtsform dieser Einheit stellt sich die Diskussion (gegenüber dem Lehrervortrag) dar. Somit bekennt sich auch die didaktische Konzeption zur Nichtplanbarkeit der Endziele und spricht treffender von "Lehrzielen" als Absichtserklärungen. Der Entwurf einer dem Unterricht vorhergehenden Schülerbefragung zur Abstimmung der Inhalte auf die Lerngruppe verdeutlicht das explizite didaktische Bestreben nach methodischer und inhaltlicher Freiheit.

Hervorzuheben ist insbesondere auch die Ausführung und Begründung der dieser Unterrichtseinheit inhaltlich zugrunde liegenden Theorie, welche als Gattung Imperialismustheorie einschließlich eines endogen-exogenen Theorieansatzes angegeben wird. Ausdrücklich zugegeben werden durch dieses vorhergehende Theoriebekenntnis der üblicherweise unbenannte Zusammenhang zwischen Unterrichtspraxis und Gesellschaftstheorie, sowie die Unvermeidbarkeit politischer Parteinahme.

(Klaus Seitz)

b) Kapitalhilfe (u 274)

Inhalt: Das Schülerarbeitsheft "Kapitalhilfe" enthält Zeitungs- und Buchauszüge zur Problematik privatwirtschaftlicher Investitionen seitens der Industriestaaten in Entwicklungsländern am Beispiel Brasiliens. Das Material ist zu sechs Bausteinen geordnet:

- am Beispiel der Transamazonica werden der Interessenhintergrund und die Nebenfolgen eines Entwicklungsprojekts aufgerollt,
  - der historisch ausgreifende Teil über Armut und Reichtum in Brasilien diskutiert Ursachen, Folgen und politische Funktion fremdbestimmten industriellen Wachstums;
- weitere Themen sind: VW do Brasil, die Ausformungen der abhängigen Entwicklung Brasiliens, Außenhandel, sowie die politische Situation Lateinamerikas.

Insgesamt stellt dieses Lernprojekt eine kritische Analyse jener privatwirtschaftlich initiierten Entwicklungsprojekte dar, die auf der Grundlage einer Modernisierungstheorie vorgeben, Unterentwicklung zu beheben. Zudem liegt hiermit eine gute Einführung in Ursachen und Strukturen der Unterentwicklung auf der Grundlage einer strukturellen Imperialismustheorie vor, wenn auch zu bemerken ist, daß die Aneinanderreihung verschiedenster Materialien einerseits und die (begründete) Kargheit der Vorschläge zur Unterrichtsorganisation andererseits ein hohes Maß an Eigenarbeit von Schülern und Lehrern voraussetzen.

Der schwache Punkt dieser Unterrichtseinheit ist eben die unverbundene Materialreihung, was symptomatisch ist für die ängstliche Zurückhaltung möchte-gern-kritischer Schulbuchverlage, welche das theoretische Bekenntnis des Lehrerhandbuchs in den Schülermaterialien zurücknehmen und durch einen Wertfreiheit vorspiegelnden Eklektizismus ersetzen. Hierin sind die thematisch verwandeten Schülerarbeitshefte zu Brasilien und VW do Brasil in Meuelers "Unterentwicklung" (rororo, 1974), die bezeichnenderweise in einem Schulbuchverlag erscheinen durften, dem "Lernprojekt Kapitalhilfe" überlegen. Meuelers verbindenden Kommentare vermögen die einzelnen Materialien ideologiekritisch zu bewerten, zu strukturieren, und, was wesentlich ist, in eine unverzichtbare sozialwissenschaftliche Theorie einzuordnen. Informationen dieser Art sollten nicht alleine dem Lehrer vorbehalten sein.

(Klaus Seitz)

c) Kolonialismus (u 275)

Inhalt: Am Beispiel Lateinamerikas wird das Wesen des Kolonialismus sehr anschaulich mit 180 "Materialien" in Form von Originalberichten, Bildern und Stellungnahmen von Columbus, Bischof de Las Casas, Carlos Fuentes u.v.a. in oft erschütternder Weise dargelegt. In 11 Kapiteln oder "Bausteinen" wird die "Geschichte der Entdeckungen" entlarvt als: Überfall, Raub oder Ausbeutung. Und es wird gleich im Anschluß daran festgestellt, daß

eine Ausbeutung in diesen Ländern weiterbesteht durch noch viel Ungerechtigkeit, vor allem in der Land-Verteilung und durch die egoistische Ausnützung der Wirtschaftsüberlegenheit der Industrieländer, voran die USA.

Im Mittelpunkt der gründlichen Denkanstöße durch die "Arbeitsanregungen" steht das Kapitel "Wem gehört Amerika?", wenn man dabei feststellen muß, mit welcher Unverfrorenheit Länder so einfach "weggenommen" wurden, die doch ihre rechtmäßigen Besitzer hatten, wie etwa beim Inkareich, in dem niemand Hunger leiden mußte. Durch zivilisatorisch-technische Überlegenheit, vor allem durch das Eisen, besonders in Form von Waffen, fühlte man sich sogar "berufen", einen "gerechten Krieg" zu führen, weil man sich als Eroberer ja auch hoch erhaben dünkte über primitiv-religiöse Vorstellungen, verbunden mit grausamen Menschenopfern. Aber zur selben Zeit brannten in Spanien Tausende von Scheiterhaufen der Inquisition, und genau 1519, als 2 heimtückische Massenmorde an indianischen Häuergestellten, den "Kampf um das Aztekenreich" einleiteten, fand in Nord-Europa das "Stockholmer Blutbad" statt, und wieviel weitere Grausamkeiten in diesem Jahrhundert während 8 Hugenotten- oder Religionskriegen in Frankreich.

Doch es gab Gegenden, wie die Westindische Inselwelt u.a., von denen Columbus berichtet, daß die Menschen dort keine Waffen besaßen und auffallend "friedsam" waren, wie Las Casas immer wieder betonte und "ohne den Fluch des Geldes lebten". Hier sind tatsächlich 2 verschiedene Welten aufeinandergestoßen: friedlich und ohne Gier die eine, und die andere umso mehr von Gold- und Machtrausch besessen. Durch die Land-Geld- und Beutegier der letzteren begann das Große Sterben bei den ersteren; darum holte man sich noch Nachschub aus Afrika herüber. Und so wie der König und zeitweilig Kaiser drüben in Spanien seinen hohen Beuteanteil verlangte, so wollte er einen solchen auch am "Blutgeld" der Sklaverei, im voraus sogar schon eine traurige "Komplizenschaft"! Aus demselben unmenschlichen Egoismus heraus machte er auch das böse Spiel zur Verhinderung jeder gesunden handwerklichen Entwicklung seiner neuen Untertanen mit - dem Anfang zur "Entwicklung der Unterentwicklung". Diese üble Handlungsweise hat sich aber Spanien wie Portugal bald durch eigenen Niedergang gerächt.

Mit den "Begriffen und Erläuterungen" zum Phänomen des Kolonialismus, das zutiefst im Menschlichen verwurzelt ist (siehe die Ausbeutung bis heute) werden die Kenntnisse und Erkenntnisse abgerundet und kann der Schüler der Sek.-Stufe I befähigt werden, bei Lösungsstrategien im Sinne einer wirklichen Nord-Süd-Partnerschaft mitzudenken und mitzuarbeiten. Darum kann dieses Arbeitsheft unbedingt empfohlen werden.

(Karl Unsöld)

d) Imperialismus (u 276)

Inhalt: In 6 Kapiteln oder "Bausteinen" werden hier mit 146 "Materialien" (in Form von alten Stichen, graphischen Darstellungen und meist sehr treffenden Karikaturen), dazu Arbeitsanregungen, diesmal exemplarisch anhand der deutschen Entwicklung zur "industriellen Großmacht", Stationen des Imperialismus - oder besser: des deutschen "Nach-und-Aufhol-Kolonialismus"-aufgezeigt. Es zeigt sich hier sehr schnell, daß beide aus dem gleichen Geiste sind. Und es ist auch deswegen ganz gut, damit hierbei gewisse, verständliche, aber nicht zu treffende Wunschvorstellungen (als ob der deutsche Kolonialismus humaner gewesen sei als der anderer Nationen) ausgeräumt werden. Wie es ja auch kaum zu begreifen ist, daß ein Mann mit dem geistigen Format eines Madariaga, die Taten der Conquistadoren derart beschönigen will, wie er es tut (s. 59).

Nach dem stetigen Wachstum durch den Eisenbahnbau ab 1848 und den Gründerjahren 1870/73 kommt 1873 die 1. Krise. die dt. Wirtschaft drängt über die nationalen Grenzen hinaus, aus handelsniederlassungen werden Kolonien. C. Peters annektiert (nach englischem Vorbild) das spätere "dt.-Ostafrika". In dt.-Südwest geht man bald auf Kollisionskurs, scheut auch nicht vor Mord-Überfällen nach Konquistadorenart zurück. Am Schluß hat das afrikanische Sprichwort recht: "Als die Weißen in unser Land kamen, gehörten uns das Land und ihnen die Bibel; heute gehört uns die Bibel und ihnen das Land" (M 70).

Auch auf die Ausbeutung Chinas und das "europ. Strafgericht" im Jahr 1900 wird in der Broschüre eingegangen, ein bitterböses Spiel, eine Tragikomödie, die man tatsächlich am treffendsten mit Karikaturen beschreiben kann. Sehr aufschlußreich ist im Übrigen das Cecil Rhodes-Wort "Wenn man den Bürgerkrieg vermeiden will, muß man Imperialist werden."

Zwei sachliche Fehler oder Druckfehler (?) sind noch zu berichtigen: auf s. 50 muß es heißen "Völker Europas wahren eure heiligsten Güter!", und der Opiumkrieg war natürlich nicht (wie es auf S. 43 steht) von 1857 - 1860, sondern von 1839 bis 1842. Im großen und ganzen ist jedoch dieses Schülerheft sehr zu empfehlen.

(Karl Unsöld)

e) Entwicklungspolitik (u 277)

Inhalt: Diese Broschüre (von W. Anritter und D. Gahn) spricht folgende verschiedene Problembereiche der Entwicklungspolitik an: Kennzeichen der Unterentwicklung, das Problem der Arbeitslosigkeit, der wachsenden Bevölkerung, der Infrastruktur, der Verschuldung, des wirtschaftlichen Wachstums, das Problem der ungleichen Partner im Welthandel, des Tourismus und pro und contra Entwicklungshilfe und wendet sich direkt an den Leser. Vor den einzelnen Kapiteln werden die Lernziele dargestellt und genaue Arbeitsanregungen gegeben. Zu Beginn (Kapitel "Kennzeichen der Unterentwicklung") werden Fragen geklärt wie: Was ist ein Entwicklungsland, wann gilt ein Land als unterentwickelt (Vergleich!), gibt es gemeinsame Merkmale der Entwicklungsländer? was sagen Statistiken aus? usw.

Auf dieser Grundlage werden dann die weiteren Problemfelder angegangen. Die ganze Thematik wird recht differenziert und mit Beispielen aus verschiedenen E.-Ländern (auch in Beziehung zu den Industrieländern) bearbeitet. Vieles wird kritisch hinterfragt, Ursachen werden aufgedeckt (Auswirkungen des Kolonialismus, falsche Technologie, usw.) und auch Beispiele angemessener Lösungsmöglichkeiten gezeigt. Gegen Ende werden noch einige Grundbegriffe der Theorie der Entwicklungspolitik angerissen ("strukturelle Gewalt", "Ausbeutung" usw.) und entwicklungspolitische Aktionsformen aufgezeigt.

Das sprachliche Niveau ist so gehalten, daß es für Schüler verständlich ist (Fremdwörter und Fachausdrücke werden erklärt). Die Broschüre bietet vom ganzen Aufbau her viele Möglichkeiten für selbständiges Erarbeiten - für Einzelne oder für Gruppen. Will man sie in der angegebenen Form im Unterricht verwenden, setzt das voraus, daß man sehr viel Zeit hat, und daß ein großes Interesse von Seiten der Schüler besteht; sie gibt aber auch für Einzelstunden viel an Material her.

(Monika Calmbach)

INFORMATIONSMARKT FÜR ENTWICKLUNGSPÄDAGOGEN

+ die dissertation von alfred holzbrecher: dritte welt-öffentlichkeitsarbeit als lernprozeß. zur politischen und pädagogischen praxis von aktionsgruppen, deren zusammenfassung unter dem gleichen titel in heft 1 (s. 7 - 14) erschien, liegt inzwischen als buch vor. die veröffentlichung ist als band 2 der reihe "friedenskonzepte" im haag + herchen verlag, fischardstr. 30, 6 frankfurt 1, erschienen, umfaßt 480 seiten und kostet im paperback dm 29,80. rezension folgt.

+ an der johann-wolfgang-goethe-universität in frankfurt am main wurde ein neuer studiengang "pädagogik in der dritten welt" eingerichtet. die initiatoren legten inzwischen eine programmatische schrift vor: e. jouhy, g. böhme, e. deutscher: abhängigkeit und aufbruch - was soll pädagogik in der dritten welt? die studie erschien im peter lang verlag, frankfurt u.a., in der reihe "übergänge - pädagogik in der dritten welt" als band 1 (1978). rezension folgt.

+ herausgegeben von der arbeitgemeinschaft sozialpolitischer arbeitskreise (ag spak) wurde eine broschüre mit dem titel "volkserziehung in lateinamerika - von der theorie paulo freires zur politischen praxis der unterdrückten!" herausgebracht. sie umfaßt 264 seiten, ist broschiert, kostet dm 16,00 und ist erhältlich beim sozialpolitischen verlag, schlesische straße 31, 1000 berlin 36. rezension folgt.

+ die deutsche stiftung für internationale entwicklung (53 bonn 12, postfach 120518) ist herausgeber einiger publikationen zum themenbereich "grunderziehung/bildungsreform in entwicklungsländern", die es auf anfrage gratis gibt:

- basic education: réflexions on participatory curriculum development and planning., 60 s. bonn 1978 (auch in französisch erhältlich);

- implementation of needs-oriented curricula. bonn 1978, 66 s.;

deutsch-afrikanische zusammenarbeit in bildungsforschung und planung. 70 s., bonn 1978 (auch in englisch);

- curriculum materials production in africa. 40 s., bonn 1978;

- correspondence courses: a guide for authors of course units. a report of some experiences and practices at the open university. 12 s., bonn 1978.

+ anläßlich der im august 1979 stattfindenden "welt-wissenschafts- und technologie-konferenz für menschliche entwicklung" (uncsted) in wien haben sich gruppen aus den bereichen "sanfte technologie", "dauerhafte energieformen",