

ZEITSCHRIFT FÜR ENTWICKLUNGSPÄDAGOGIK

aus dem inhalt:

- + entwicklungspädagogik in der schule?
- + tagungsbericht „bedingungen des lebens in der zukunft und ihre folgen für die erziehung“
- + entwicklungshelfer erarbeiten entwicklungspolitische medien
- + entwicklungspädagogisches tagebuch
- + bibliographie zum umweltunterricht
- + rezensionen
- + leserbriefe

ZEITSCHRIFT FÜR ENTWICKLUNGSPÄDAGOGIK

herausgegeben vom arbeitskreis dritte welt reutlingen

schriftleitung und verantwortlich für den inhalt:

alfred k. tremel, alzheimerstr. 2, 7410 reutlingen 24, tel. 07121766606

vertrieb: arbeitskreis dritte welt reutlingen, lederstraße 34,
7410 reutlingen

erscheinungsweise: 4 ausgaben im jahr mit zusammen ca. 240 seiten

preis: jahresabonnement für einzelpersonen und aktionsgruppen:

dm 10,00 + dm 1,60 porto

jahresabonnement für institutionen: dm 14,00 + dm 1,60 porto

einzelpreis: dm 3,50 + dm -,40 porto

doppelhefte doppelter preis.

bestellungen an die vertriebsadresse oder durch vorauszahlung auf das

konto alfred k. tremel - postscheckamt stuttgart nr. 125149 - 705

(stichwort: "zfe")

nachdruck mit quellennachweis und gegen belegexemplare erwünscht.

-1-

IN EIGENER SACHE

liebe leser,

mit diesem heft liegt die dritte nummer der "zeitschrift für entwicklungspädagogik" vor. im ersten heft schrieben wir, daß wir nach dem 4. heft eine art zwischenbilanz machen wollen, um zu erfahren, ob diese zeitschrift die in sie gesetzten erwartungen erfüllt.

damit diese zwischenbilanz positiv ausfällt, ist es jedoch notwendig, daß sich die zahl der abonnenten erhöht. genauer: wir brauchen noch etwa 100 abonnenten, damit unser unternehmen finanziell auf eigenen füßen steht. da wir uns keine kommerzielle werbung leisten können, bitten wir alle leser: werben sie jetzt gerade in der anlaufphase persönlich neue abonnenten oder vermitteln sie geschenkabonnements!

das ist aber nur die eine seite. die andere ist, daß wir bislang relativ wenig beiträge von lesern erhalten haben. das erklärt die tat-

sache, daß bisher immer wieder die gleichen namen unter den artikeln zu finden waren. das sollte anders werden. wir möchten deshalb noch einmal alle leser ermuntern, auch inhaltlich bei der gestaltung dieser zeitschrift mitzuarbeiten.

auf eine gute zusammenarbeit,

ihr

D. Jrene

zum inhalt

der 1. diskussionsbeitrag beschäftigt sich mit einer fragestellung, die sicher viele interessieren dürfte:

klaus seitz

ENTWICKLUNGSPÄDAGOGIK IN DER SCHULE?

s. 5 - 23

die antwort: entwicklungspädagogik - so wie sie der autor im ersten teil seiner abhandlung definiert - wird bislang in der schule nicht praktiziert. daß dies wahrscheinlich auch in zukunft so bleiben wird, liegt zum einen in den strukturellen rahmenbedingungen der institution schule begründet, zum andern aber auch in den herrschenden restringierten entwicklungs- und vermittlungstheorien (entwicklung wird auf unterentwicklung der dritten welt beschränkt und als vermittlung wird nur akzeptiert, was professionalisiert, institutionalisiert und planvoll abläuft). trotzdem sieht der autor eine gewisse (geringe) chance, innerhalb der schule entwicklungspädagogisch zu sensibilisieren, weniger innerhalb des unterrichts, als vielmehr durch selbstorganisiertes lernen und lehren in der schule als raum, wo sich schüler treffen und engagieren können.

ende november fand in berlin eine internationale tagung statt. thema: "bedingungen des lebens in der zukunft und ihre folgen für die erziehung". die tagungsankündigungen klangen sehr verheißungsvoll. im zentrum sollten genuin entwicklungspädagogische fragen stehen: "was muß in den industrialisierten ländern geschehn? ... wie müssen wir - hier und heute beginnend - unsere gesellschaft über entsprechende erziehungsprozesse zu ändern versuchen?" fünf studentinnen und studenten der ph ludwigsburg und der herausgeber dieser zeitschrift fuhren hin. hier der desillusionierende bericht:

klaus stengel

EINDRÜCKE EINIGER ENTÄUSCHTER BESUCHER

s. 24 - 30

über die schwierigkeiten ehemaliger entwicklungshelfer, hier in der bundesrepublik entwicklungspädagogisch vorzugehen, berichtet der nächste aufsatz:

siegfried pater

ENTWICKLUNGSHELFER ERARBEITEN ENTWICKLUNGSPOLITISCHE MEDIEN

s. 31 - 35

sein fazit klingt resignativ: wir arbeiten vermutlich nur solange in einem freiraum, als es relativ wirkungslos bleibt. trotzdem fordert der autor alle auf, noch stärker weiterzuarbeiten.

die beiden ersten hefte dieser zeitschrift sind nach manchem leserecho zu urteilen, "zu theoretisch" bzw. "zu akademisch" ausgefallen. im folgenden beitrag:

alfred k. trembl

MEIN ENTWICKLUNGSPÄDAGOGISCHES TAGEBUCH s. 36 - 42

wird nun das andere, das praktische bein betont. bei der schilderung entwicklungspädagogisch bedeutsamer "knotenpunkte" des alltags werden bewußt nicht nur die "objektiven" sachverhalte, sondern auch die subjektiven gefühle geschildert.

es folgt eine umfassende

BIBLIOGRAPHIE ZUM UMWELTUNTERRICHT s. 43 - 48

sie besteht aus 54 einzelnen titeln - unterrichtsmaterialien (u) und didaktische literatur zum thema (d).

wie immer dann gegen schluß des heftes die

REZENSIONEN s. 49 - 56

- + brot für die welt: entwicklung auf dem lande in äthiopien (u) s. 49 - 50
- + aktion dritte welt freiburg: probleme der dritten welt (u) s. 51
- + jouhy u.a.: abhängigkeit und aufbruch - was soll pädagogik in der dritten welt? (d) s. 51 - 52
- + schulbildungsgruppe: etwas geben, viel nehmen (u) s. 52 - 53
- + becker/oberfeld: die menschen sind arm, weil sie arm sind (d) s. 53 - 54
- + brot für die welt (hg): anahi - ein campesinomädchen aus paraguay (u) s. 54 - 55
- + ev. missionswerk: indianer (u) s. 55
- + ag erwachsenenbildung: entwicklung aus eigener kraft (d) s. 56

wie man entwicklungspolitische curricula macht - wohlgeemerkt keine satire! - das erfährt man auf s. 57

zum ersten mal dann LESERBRIEFE s. 58 - 59

und zu guter letzt

VERMISCHTES (hinweise, autoren ...) s. 60

Klaus Seitz

ENTWICKLUNGSPÄDAGOGIK IN DER SCHULE?

Bedingungen und Möglichkeiten entwicklungspädagogischer Praxis (1)

Das Thema "Dritte Welt" ist öffentlich geworden. In den letzten Jahren erhielt die entwicklungspolitische Aufklärung seitens Medien und Aktionsgruppen zumindest quantitativ gesehen einen Aufschwung, und "Dritte Welt" ist mittlerweile in nahezu allen Bundesländern Lerninhalt schulischen Unterrichts. Verstärkt stellt sich aber nun die Frage nach der Qualität dieser Sensibilisierungsbemühungen. Ich möchte mich im folgenden im wesentlichen auf den Bereich Schule konzentrieren und die Frage zur Grundlage nehmen, ob "Dritte Welt" als Gegenstand schulischer Sozialisation zu einer unserer historischen Situation angemessenen entwicklungspolitischen Sensibilität führen kann. Für die Beantwortung dieser Frage ist es unvermeidlich, zuvor theoretisch zu klären, welchen Bedingungen entwicklungspädagogische Praxis zu gehorchen hat, die auf die Schaffung der geforderten idealtypischen Sensibilität abzielt. Derjenige Leser, der zuerst einmal an den sich daraus ergebenden schulpraktischen Konsequenzen interessiert ist, kann seine Lektüre allerdings auch mit dem zweiten Teil beginnen.

Teil I: Bedingungen entwicklungspolitischer Sensibilisierung

Betrachtet man die offiziellen Lehrpläne und Curricula, wird man sehr bald darauf stoßen, daß die darin angebotenen Lerninhalte zur Dritten Welt meist einem endogenen Theorieansatz folgen, in dem die Ursachen der Unterentwicklung aufgezeigt werden als den Regionen und Menschen der Dritten Welt immanente Faktoren. Die Verantwortung der industriellen Welt für jene Unterentwicklung wird allenfalls noch zugegeben anhand vergangener Verfehlungen unserer kolonialistischen Urgroßväter. Strukturelle Zusammenhänge zwischen Dritter Welt und Industrienationen in der Gegenwart, wie sie die in der neueren Entwicklungstheorie vorherrschenden strukturellen Dependenz- und Imperialismustheorien aufdecken, sind kaum Lehrplanthema (2). Beispielhaft für solche Curriculumskonzeption ist das gegenwärtig wohl am weitesten verbreitete Unterrichtsmaterial zur Dritten Welt, das BMZ-Werk "Entwicklungspolitik". Unsere eigene Entwicklung kommt hierin nur dann ins Blickfeld, wenn es darum geht, entwicklungspolitisches

- (1) Diesem Text liegt ein Referat zugrunde, welches ich auf dem AGG-Seminar "Die Dritte Welt als Gegenstand der politischen Sozialisation" gehalten habe; s. Nachwort
- (2) mit Ausnahme der Hessischen Rahmenrichtlinien 1972

Engagement (übrigens an längst gescheiterter Modernisierungskonzeption orientiert) als den eigenen Interessen überaus entgegenkommend darzustellen (1).

Das Thema Entwicklungspolitik ist somit als Lerninhalt im allgemeinen doppelt beschränkt: einmal verzichtet die Beschreibung von Unterentwicklung innerhalb des Themas "Dritte Welt" auf die Aufarbeitung struktureller Zusammenhänge zur Entwicklung der Industrienationen, zum andern werden im gesamten Schulunterricht einschließlich der Sekundarstufe II Entwicklungsprobleme i.a. nur thematisiert in Form des Lerninhalts "Dritte Welt". Entwicklungsprobleme werden damit aus der Sicht des Lernenden identifiziert mit Problemen der Dritten Welt, und da diese Probleme ohnehin nur als endogen bedingte Unterentwicklung begriffen werden, welche durch verstärkte ökonomische Entwicklung aufhebbar scheint, wird der Begriff der Entwicklung selbst gar nicht weiter in Frage gestellt.

Den Vorwurf der Reduzierung von "Entwicklungspolitik" auf "wirtschaftliche Zusammenarbeit" und bestenfalls "Politik der Unterentwicklung" muß sich auch ein Großteil der nicht-offiziellen Unterrichtsvorschläge, wie auch die Öffentlichkeitsarbeit entwicklungspolitischer Aktionsgruppen gefallen lassen. Auch wenn diese meist von endogen-exogenen Theorieansätzen ausgehen, so hat doch der thematische Rückbezug auf Wirtschafts- und Gesellschaftsstrukturen unseres Landes nur Bedeutung für die Ursachenanalyse von Unterentwicklung. Eine globale Thematisierung von Entwicklung wird auch hier nicht geleistet. So gibt es beispielsweise bis heute kaum einen Unterrichtsvorschlag, der das Problem von Überentwicklung und Unterentwicklung unter Einbeziehung politischer, ökonomischer, ökologischer und sozialpsychologischer Positionen gleichermaßen zu beschreiben versucht.

Eine solche Beschränkung der entwicklungspolitischen Pädagogik auf das Thema "Dritte Welt" ist als eine methodisch verfehlte und inhaltlich unzulässige Einengung zu kritisieren. Zur Begründung dieser These seien vier Bedingungen angeführt, denen die Dritte-Welt-Problematik als Gegenstand politischen Lernens unterliegt:

- Erstens: Bedingungen der Vermittlung

Das Thema "Dritte Welt" als Lerninhalt zeichnet sich aus durch hohe Komplexität, räumliche Ferne und geringe Vermitteltheit mit den Alltagserfahrungen des Lernsubjekts. Von daher ist eine deduktive Unterrichtsplanung denkbar ungeeignet, die die zu vermittelnden Lerninhalte vorgibt und ihre Vermittlungsmethode allein aus diesen ableitet, ohne die Hervoraussetzungen zu berücksichtigen. Selbst eine kognitive Annäherung an das Thema "Dritte Welt" ist bei solcher Unterrichtspraxis in Frage gestellt, da der Zugang hierzu seitens der bewußten Alltagserfahrungen der Lernenden völlig unmotiviert ist. Der Ausgang von den Lern-

(1) vgl. Rezension in ZFE 2/78, S.48f

voraussetzungen, d.h. von den Alltagserfahrungen der Lernenden, bei der Unterrichtsplanung ist für das Thema "Dritte Welt" unbedingt zu fordern, soll das Thema überhaupt beim Lernenden ankommen. Im Sinne induktiver Didaktik ist damit eine Abstimmung der Lerninhalte auf die Lernvoraussetzungen notwendig. Schon didaktische Gründe also nötigen zur Erweiterung des Themas "Dritte Welt" im pädagogischen Prozeß.

Eine induktive Vermittlung der Dritten-Welt- Thematik kann allerdings nur dann Erfolg haben, wenn der Einbezug unserer Alltagserfahrungen nicht nur methodisch geleistet wird, sondern zudem inhaltlich strukturelle Zusammenhänge zwischen Alltagsstrukturen und Strukturen der Unterentwicklung thematisiert werden. Dies deshalb, da, wie schon erwähnt, unsere oberflächlich bewußten Alltagsstrukturen keine Zusammenhänge zu denen der Menschen der Dritten Welt aufzeigen. Ob es aus pädagogischer Sicht allerdings ausreicht, strukturelle Zusammenhänge ausschließlich in den Dimensionen zu thematisieren, in denen sie strukturell-imperialistische Entwicklungstheorien aufzeigen, ist zu bezweifeln. Selbst Hinweise auf die Auslagerungen deutscher Firmen nach Brasilien oder auf Rüstungsexporte der Bundesrepublik in den Iran sind als Vermittlungsansatz noch zu abstrakt, da selbst der Begriff der Bundesrepublik nicht unmittelbar Bestandteil unseres Alltags ist. Praktische entwicklungspolitische Pädagogik müßte so gesehen ansetzen an den Bananen, die wir im Supermarkt kaufen und an der koreanischen Krankenschwester, die uns auf der Straße begegnet.

- Zweitens: Bedingungen der Sache

Die Hinzuziehung einer Entwicklungstheorie, die globale Strukturen in ihrer Totalität zu erfassen vermag, ist sowohl pädagogisch erforderlich (s.o.) als auch sachlich angemessen. Die Entwicklung der Dritten Welt kann nicht unabhängig von der Entwicklung der Industrienationen beschrieben werden. Dies gilt sowohl für den historischen Prozeß als auch für aktuelle Zusammenhänge. Spätestens seit dem Zeitalter der Industriellen Revolution und dem nachfolgenden des Imperialismus ist die gesellschaftliche und ökonomische Entwicklung der Dritten Welt von den Interventionen der Industrienationen beeinflusst. Und andererseits basierte innerhalb der Industrienationen die zweite Phase der Industrialisierung auf der kolonialen Ausweitung der Rohstoff- und Absatzmärkte (1). Weiterhin ist heute die industrielle Zivilisation global geworden. Wirtschafts- und Handelsbeziehungen, Kapital- und Technologietransfer, Tourismus und Kulturaustausch haben die Welt zu einem System zusammenschmelzen lassen, in welchem die Entwicklung eines seiner Elemente immer auch Folgen für die Entwicklung anderer Elemente hat. So können auch Überentwicklung und Unterentwicklung nur als Folgen ein und der selben Entwicklung angemessen beschrieben werden.

(1) vgl. E. Hobsbawm: Industrie und Empire I, ed suhrkamp

Eine ausschließlich immanente Beschreibung der Dritten Welt ist pädagogisch unfruchtbar, politisch irrelevant und sachlich verfälschend. Systemische Entwicklungen in der Dritten Welt und bei uns können nur im Rahmen einer globalen Entwicklungstheorie verstanden werden.

- Drittens: Bedingungen des Problembewußtseins

Entwicklungsprobleme kommen im Rahmen einer globalen Entwicklungstheorie nicht mehr nur als Unterentwicklungen ins Blickfeld, sondern auch als Fehlentwicklungen. Mit dieser Bewertung ist der Begriff von Entwicklung selbst zum Problem geworden, angesichts der äußeren Grenzen des ökonomischen Wachstums, der Zerstörung des natürlichen Gesamtsystems, der Auflösung von Politik in Technokratie, der Auflösung von Kommunikation in Konsum, angesichts der mehrfachen over-kill-Qualität des globalen Rüstungspotentials und angesichts der Zunahme von Hunger und Arbeitslosigkeit trotz - oder gerade wegen - zunehmender Industrialisierung. Die Überlebensprobleme der Menschheit lassen die weitere Identifizierung von "Entwicklung" mit "ökonomischem Wachstum industrieller Prägung" mehr und mehr fragwürdig erscheinen. Der Entwicklungsstand der Menschheit muß als ein Zustand der Fehlentwicklung charakterisiert werden, als einer Fehlentwicklung, die das Überleben der Menschheit als ganzer bedroht. Entwicklungspolitische Sensibilität kann daher nicht mehr nur Sensibilität für die Probleme der Dritten Welt bedeuten, sie muß notwendigerweise die Sensibilität für die Bedingungen der eigenen Lebensweise beinhalten, und diese in erster Linie, ist es doch unsere Lebensweise, die vermittels der gesamtgesellschaftlichen Handlungen einmal die Entwicklung der Dritten Welt als abhängiger Unterentwicklung zementiert, zum ändern unsere über- bzw. fehlentwickelte Gesellschaft selbst zum Einsturz zu bringen droht.

Das Manko bislang vorliegender Entwicklungstheorien, die Entwicklung in ihrer Totalität zu erfassen versuchen, ist es, daß sie sich im allgemeinen beschränken auf die Analyse des dominierenden Entwicklungsmodells selbst, des industriell-ökonomischen Fortschritts und ihre Kritik alleine innerhalb der polit-ökonomischen Dimension ansetzen. Ein entwicklungspolitisches Bewußtsein, welches die Überlebensprobleme in ihrer Gesamtheit erfassen soll, muß zudem die Nebenfolgen dieser unserer Entwicklung insbesondere in ökologischer und sozialpsychologischer Dimension mit erfassen. Der Faktor "Dritte Welt" kann in einer solchen mehrdimensionalen und globalen Entwicklungstheorie nur noch Teilaspekt sein.

Wer das Thema "Dritte Welt" unter Ausschluß der Perspektive der Überlebensprobleme und damit unter Vernachlässigung der Einholung des Entwicklungsbegriffs problematisieren will, läuft Gefahr, jenen Entwicklungsbegriff total zu reproduzieren, den er partiell überwinden wollte: die Charakterisierung der Dritten Welt als ökonomisch unterentwickelt impliziert als Problemlösung die ökonomische Fortentwicklung - ein Begriff, der, da unreflektiert, nur

konventionell gefüllt werden kann.

- Viertens: Bedingungen des politischen Handelns

Die Erhebung eines Problemkreises zum Gegenstand der Bildung kann nur dann sinnvoll begründet werden, wenn dieser Bedeutung für das aktuelle oder potentielle Handeln des Lernenden hat. Übliche Lerninhalte schulischen Unterrichts zielen in ihren Praxisimplikationen ab auf die Einübung sozialen Verhaltens und auf die Erarbeitung einer Berufsqualifikation - also auf Sozialisation im engeren Sinne. Der Problemkreis "Dritte Welt" hat unmittelbar keine Sozialisationsfunktion, er könnte innerhalb einer Sozialisationstheorie allenfalls begründet werden mit dem Begriff der Allgemeinbildung. "Dritte Welt" als Lerninhalt ist nur dann sinnvoll, will seine Funktion nicht einer solchen kognitiven Beschränkung unterliegen, wenn als das oberste Lernziel politisches Handeln gilt, welches darauf abzielt, die im Problemkreis dargestellten Widersprüche abzubauen, also Hunger und Armut, Abhängigkeit und Ungerechtigkeit zu überwinden. Da dieser Problemkreis allerdings nicht unserem Lebensraum unmittelbar angehört, könnte ein auf die Dritte Welt beschränkter entwicklungspolitischer Unterricht nur Handlungsmotivationen der Art bieten, als Entwicklungshelfer nach Zentralafrika zu gehen. Eine solche Praxis ist einmal natürlich problembezogen fragwürdig, zum ändern könnte sie nur von wenigen realisiert werden. Politische Praxis muß im eigenen Erfahrungsbereich ansetzen. Sie erfordert also auch die Legitimation des Themas "Dritte Welt" als Gegenstand politischer Bildung den inhaltlichen Einbezug der Alltagserfahrungen des Lernenden als dessen Handlungsfeld.

Der zuvorgenannten Gefahr, in der pädagogischen Vermittlung ein konventionelles Entwicklungsbewußtsein zu reproduzieren, wie auch im gut gemeinten politischen Handeln bestehende Abhängigkeitsstrukturen zu reproduzieren, unterliegt insbesondere die Öffentlichkeitsarbeit entwicklungspolitischer Basisgruppen in ihrem Anfangsstadium. Dies eben deshalb, weil der zugrundeliegende Entwicklungsbegriff nicht innerhalb einer allgemeinen Entwicklungstheorie eingeholt wird.

Vor der UNCTAD IV war es der Traum nahezu jeder Aktionsgruppe, so auch der, in welcher ich mitarbeitete, einen Dritte-Welt-Laden auf die Beine zu stellen. Neben der Bewußtseinsarbeit sah man hierin die einzige Möglichkeit, sein Problembewußtsein in wirkungsvolle politische Praxis umzusetzen und unter dem Stichwort der "selektiven Handlungsförderung" tätig an der Überwindung der Unterentwicklung mitzuarbeiten. Tatsächlich aber nützt eine solche Praxis wohl eher der Entlastung unseres eigenen Hilflosigkeitsgefühls denn einer langfristigen Bewältigung der Armut. Wohl muß man der "Aktion Dritte Welt Handel" zugute halten, daß sie mit dieser Förderung des Handels auf handwerklich-bäuerlicher Ebene einige Menschen vor der Arbeitslosigkeit oder der Ausbeutung durch multinationale Konzerne vorübergehend bewahrte, doch zeigt

schon die Betrachtung der Handelsgegenstände das Paradoxon dieser selektiven Handelsförderung: Spielzeugelephanten aus Kenia, Muschelschmuck von den Philippinen, Jutetaschen aus Bangladesch, Kaffee aus Guatemala... Im Versuch, ökonomische Abhängigkeitsverhältnisse der industrie-kapitalistischen Ebene zu unterwandern, behält die selektive Handelsförderung eben dieselben Abhängigkeitsstrukturen auf anderer Ebene bei, indem Genossenschaften in der Dritten Welt dazu animiert werden, Güter für die Industrienationen zu produzieren, und zwar Güter, die für diese Menschen nur Handelswert und keinen Gebrauchswert haben. Daß die strukturelle Überwindung der Armut nur durch die Selbstversorgung der Armen geleistet werden kann, wird um so offensichtlicher, wenn man sieht, daß selbst in dieser sich als alternativ verstehenden Handelsform der größte Teil des Gewinns in der Vertriebsorganisation stecken bleibt.

Mit den auf der UNCTAD IV aufgetretenen Widersprüchen zwischen Industrienationen und Entwicklungsländern, die sich an den Bedingungen einer Integration der Dritten Welt in ein liberales Welthandelssystem entzündeten, setzte ein Bewußtseinswandel in der entwicklungspolitischen Basisbewegung der Bundesrepublik ein. Mit der Fragwürdigkeit des Nutzens einer Welthandelsintegration und einer damit verbundenen Übernahme industrieller Entwicklung für die arme Masse der Bevölkerung kam die These von der Dissoziation als radikaler Alternative auf. Und indem es galt, die Übernahme der industriellen Entwicklung in der Dritten Welt zu problematisieren, wurde die eigene Entwicklung selbst fragwürdig. Diese Rückbesinnung auf sich selbst hatte beispielsweise mancherorts zur praktischen Konsequenz, daß sich aus entwicklungspolitischen Aktionsgruppen heraus Bürgerinitiativen gegen AKWs rekrutierten. Daß sich allerdings diese politische Selbstreflexion bei der Mehrheit der Gruppen noch immer nicht durchgesetzt hat, zeigt sich beispielsweise, wenn man die nach altem Muster gestrickten Themen und Aktionen betrachtet, wie sie auf dem letztjährig gebildeten Bundeskongreß entwicklungspolitischer Aktionsgruppen vorbereitet werden: wieder sind Jute-Taschen und Apartheid Schwerpunkte der Arbeit.

Dritte-Welt-Läden sind als Form politischen Handels kaum haltbar und selbst ihre Bedeutung für eine entwicklungspolitische Sensibilisierung ist zweifelhaft, kann doch eine Pädagogik, die in ihrer Methode selbst einer Problemlösung entgegenarbeitet, nur ungläubwürdig sein. Dasselbe gilt auch für den Buko, der in seiner Organisationsform gerade Elemente aufnimmt, die entwicklungspolitische Praxis in der Dritten Welt ausräumen soll: Zentralisierung, Bürokratisierung, finanzielle Abhängigkeit.

Die Reflexion der eigenen pädagogischen Praxis, die Reflexion der ihr zugrundeliegenden politischen Theorie und schließlich die theoriebildende Reflexion des eigenen Lebensbereichs sollten daher als unabdingbare Bedingungen für politisches und pädagogisches Handeln gelten, welches auf Entwicklungsprobleme bezogen ist.

Sehen wir vorerst noch ab von den Möglichkeiten und Unmöglichkeiten einer entwicklungspolitischen Sensibilisierung im Nahbereich, so müssen wir nun doch feststellen: entwicklungspolitische Sensibilisierung muß sich notwendigerweise auf den Nahbereich beziehen - sie muß in ihm ansetzen, sie muß ihn mit einbeziehen, sie muß ihn problematisieren und sie muß politisches Handeln in ihm provozieren.

Praktische Möglichkeiten einer entwicklungspolitischen Sensibilisierung zu diskutieren, scheint mir erst dann angebracht, wenn deren Bedingungen offengelegt sind. Bislang habe ich diese nur bezüglich der Reichweite angedeutet. Es gilt nun, die Bedingungen für pädagogische Theorie und Praxis zu präzisieren, denen entwicklungspolitische Sensibilisierung zu gehorchen hat, die auf die Bewältigung der Entwicklungsprobleme abzielt. Daß der Begriff der entwicklungspolitischen Sensibilität nur unter dieser globalen Perspektive der Entwicklungsprobleme möglich und sinnvoll ist, hoffe ich deutlich gemacht zu haben.

Die "Zeitschrift für Entwicklungspädagogik" hat jenen Begriff für eine an den Entwicklungsproblemen orientierte neue pädagogische Theorie und Praxis eingeführt, den auch ich hier übernehmen möchte: den der "Entwicklungspädagogik" (1). Ich möchte im folgenden nun keinen wissenschaftstheoretisch begründeten Entwurf einer entwicklungspädagogischen Theorie leisten, sondern nur Bedingungen andeuten, die sich für eine unserer historischen Situation angemessene entwicklungspolitische Sensibilität ergeben. - diese formuliert innerhalb der entwicklungspädagogischen Theorie, wie sie bislang insbesondere von Alfred K. Tremel konzipiert wird (2). Ob es möglich ist, diese Bedingungen innerhalb der offiziellen Pädagogik zu formulieren und somit Entwicklungspädagogik als eine ihrer Teildisziplinen zu verstehen, wird sich noch zeigen.

Die Konzeption einer Entwicklungspädagogik erscheint pädagogisch und politisch notwendig:

1) Die Erhebung der Entwicklungsprobleme zum Lerninhalt wirft angesichts der globalen Dimension und Komplexität des Themas Probleme auf, die innerhalb einer entwicklungspolitischen Fachdidaktik allein nicht mehr lösbar wären. Die existentielle Relevanz der Überlebensprobleme und die unabdingbare Forderung politischen Handelns als Bestandteil des Lernprozesses verlangt über Vermittlungsmethoden hinausgehende pädagogische Grundlegungen zur Ableitung pädagogischer Praxis.

2) Da sowohl bei der Entstehung der Überlebensprobleme Erziehungsprozesse beteiligt sind, als auch zu deren Abarbeitung notwendig sein werden, ergeht die Forderung an die Erziehungswissenschaft, sowohl eine pädagogische Theorie zu entwickeln, die in der Lage ist, Entwicklungsprobleme zu interpretieren, als auch eine pädagogische Praxis anzudeuten, die auf die Bewältigung der Überlebensprobleme abzielt.

Die Erziehungswissenschaft ist bislang nicht in der Lage, diesen Forderungen nachzukommen. Und dies liegt wohl in

(1) s. ZFE 1/78, editorial

(2) s. ZFE 1/78, S.15-28 und ZFE 2/78, S.3-15

deren selbstgewählter und folgenschwerer Begrenzung des Forschungsgegenstandes begründet: der Einengung von "Erziehung" auf "intentional-personale Erziehung". Daß die Produktion und Reproduktion systemischer Entwicklungsprozesse aber nur zu einem geringen Teil durch intentional-personale Erziehung vermittelt ist und daher durch dieses enge Forschungsparadigma nicht angemessen beschrieben werden kann, ist offensichtlich: Bewußtsein und Handlungen von Individuen wie von Gesellschaften sind im wesentlichen durch die Erziehungswirkungen des Vorgegebenen bestimmt, durch Strukturen, die vermittelt struktureller Erziehung Handeln und Denken beeinflussen. Gesellschaftliche Hierarchien, gesellschaftliche Entwicklungsziele, Formen sozialen Verhaltens und Gemeinschaftsbeziehungen, kahle Häuserwände und verbaute Landschaften, Hunger und Hitze erziehen schon durch ihr bloßes Vorhandensein, durch das bloße in ihnen Leben.

Wenn wir Luhmanns Strukturdefinition hinzuziehen, die Strukturen definiert als "geordnete Restriktion eines Möglichkeitsraumes" (1) wird deutlich, wodurch Strukturen im wesentlichen erziehen: indem verwirklichte Strukturen als Fakten andere Handlungsmöglichkeiten ausschließen, indem gesellschaftliche Normen als Gebote andere Handlungsmöglichkeiten verbieten und indem vorgegebenes Handeln und Denken als Gewohnheit andere Denkmöglichkeiten unterbindet. Das Forschungsparadigma der "strukturellen Erziehung", dessen methodische Präzisierung hier nicht geleistet werden kann, macht es möglich, die Ursachen unserer Entwicklung wie auch deren erzieherische Wirkungen theoretisch in den Griff zu bekommen.

Vordringliche Aufgabe einer entwicklungspädagogischen Praxis ist es nun auch, strukturelle Ausschließungsregeln und ihre Konsequenzen für das eigene Handeln bewußt zu machen - eine "strukturelle Sensibilisierung" gewissermaßen. Eine strukturelle Sensibilisierung beinhaltet die Aufdeckung der Kontingenz jeglicher durch normative Ausschließungsregeln begrenzten Struktur. Allzuleicht neigen wir dazu, vorgegebene Strukturen als empirisch unumgänglich zu interpretieren, seien dies nun soziale Hierarchien, sei es der Hunger in der Dritten Welt oder seien es naturwissenschaftliche Erkenntnisse. Die Aufdeckung der diese Strukturen definierenden Ausschließungsregeln aber macht oftmals deutlich, daß diese tatsächlich gesellschaftlich vermittelt, also normativ und damit kontingent sind - sich aber als empirische ausgeben, da die durch sie begrenzte Struktur einmal durch ihre faktische Verwirklichung andere Sachverhalte ausschließt und zum ändern deren Denkbarkeit unterbindet. Undenkbares denkbar zu machen ist daher für den entwicklungspolitischen Sensibilisierungsprozeß ebenso wichtig, wie vorhandene Strukturen aufzudecken, brauchen wir doch gerade Alternativen, unerprobte und noch unerdachte Möglichkeiten, um global zu überleben. Das unvermeidliche kritische Moment entwicklungspolitischer Sensibilität ergibt sich aus dieser Perspektive der Alternativen, der

(1) vgl. Tremml, ZFE 1/78, S.22

Kontingenz des Realen, fast von selbst.

Entwicklungspolitische strukturelle Sensibilität darf nicht haltmachen vor der Infragestellung der den gegebenen Strukturen, der unserer Entwicklung zugrundeliegenden Rationalität. Lösungen, die heute innerhalb der systemischen Rationalität für unsere Überlebensprobleme angeboten werden, innerhalb einer Rationalität, die wir bezüglich unseres Systems des ökonomischen Fortschritts als technische Vernunft verstehen können, diese Lösungen können allenfalls Versuche sein, das System zu stabilisieren anstatt es zu überwinden. Versuche, den Hunger in der Dritten Welt durch vermehrte Nahrungsmittelproduktion zu überwinden, wie auch Kriminalität durch vermehrten Polizeieinsatz bekämpfen zu wollen, verbleiben systemimmanent und sind also solche langfristig problemverschärfend, wie empirische Untersuchungen mittlerweile schon gezeigt haben. Innerhalb der technischen Vernunft, die die Systemelemente nur in technologische, monofunktionale Zweck-Mittel-Relationen zu setzen vermag, sind die Überlebensprobleme nicht mehr lösbar, da diese selbst ihre Ursache in der systemischen Rationalität haben. Um Hunger oder Kriminalität als soziale Probleme zu begreifen, deren Ursache in der Struktur des System selbst liegt, und dementsprechende Lösungen anzubieten, bedarf es der Überwindung der technischen Vernunft durch eine politische. Diese Hinterfragung der Bedingungen unserer Entwicklung innerhalb des entwicklungspolitischen Sensibilisierungsprozesses können wir als "politische Transzendentalreflexion" bezeichnen. Einer solchen Transzendentalreflexion ließe sich auch die Einholung des Entwicklungsbegriffs oder die inhaltliche Füllung des Begriffs der Lebensqualität unterordnen, d.h. sowohl die Hinterfragung der Bedingungen der gesellschaftlichen wie der je individuellen Lebensweise. Eine Transzendentalreflexion ist sowohl für eine hinsichtlich von Problemlösungen adäquate Analyse unserer Situation als auch für den Entwurf von Problemlösungen unumgänglich.

Neben der Transzendentalreflexion gilt es in der Entwicklungspädagogik eine weitere Denkform einzuüben: die Nebenfolgenreflexion. Bei einer Computermodellsimulation, die der Psychologe Dietrich Dörner mit mehreren Studenten durchführte, ergab sich, daß die Versuchspersonen allesamt beim Bemühen, eine verarmte Region in Afrika durch bestimmte Eingriffe zu entwickeln, ökologisches Gefüge und ökonomische Grundlage vollends zerstörten (1). Ihr Fehler war, daß sie trotz der Kenntnis der Komplexität des Systems linear dachten und nicht in Wirkungsnetzen, daß sie die Nebenfolgen ihrer Handlungen nicht berücksichtigten. Das Denken in Wirkungsnetzen ist für politisches Handeln, insbesondere für solches, das sich auf Entwicklungsprobleme bezieht, unumgänglich, und es ist zudem ein wertvolles Hilfsmittel bei der Interpretation der globalen Entwicklungssituation. Denn auch die Überlebensprobleme können als Nebenfolgen einer gesellschaftlichen

(1) s. Bild der Wissenschaft 2/75, S.48-53

Handlung interpretiert werden, als Nebenfolgen des ökonomischen Fortschritts, dessen ursprüngliche Handlungsfunktion, Wohlstand für alle zu schaffen, mehr und mehr durch diese dysfunktionalen Nebenfolgen zurückgedrängt wird.

Diese Nebenfolgen des ökonomischen Fortschritts in den wesentlichen Dimensionen aufzuzeigen, ist notwendiger Lerninhalt einer Entwicklungspädagogik, wobei gerade die Mehrdimensionalität der Analyse unbedingt berücksichtigt werden sollte. Vorherrschende Einstellungen zu den Entwicklungsproblemen sind Dritte-Welt- bzw. ökologieorientiert. Allzuleicht ergeben sich aus diesen engen Perspektiven äußerst fragwürdige Lösungsvorschläge, die beispielsweise der Dritten Welt die Integration in den Welthandel anbieten bzw. meinen, mit dem Nichtbau dieser oder jener Straße oder dem Bau jener Kläranlage sei das Problem überwunden. Entwicklungsprobleme aber gilt es in allen Bereichen gleichermaßen zu erfassen und zu lösen, so in Umwelt und Dritter Welt, in unserer Ökonomie selbst, in der politischen Organisation und in unserer Lebensqualität. Entwicklungspolitische Sensibilität sollte allseitig sein und offen für alle Bereiche des Lebens, denn dies ist gerade die einmalige Spezifität des Themas "Entwicklungsprobleme" als Lerninhalt, daß es einerseits in seiner globalen Komplexität sowohl Handlungen des Individuums als auch Handlungen der gesamten Menschheit betrifft - und zudem auch so relevant ist, daß der Lernprozeß in kürzester Zeit Lösungshandlungen motivieren sollte.

Entwicklungspädagogik ist auf das ökonomische und ökologische Überleben hin orientiert. Die Sicherung menschlichen Überlebens unter menschenwürdigen Bedingungen für alle Menschen (1) ist erkenntnisleitendes Interesse entwicklungspädagogischer Theorie und oberstes Lernziel entwicklungspädagogischer Praxis. Damit versteht sich Entwicklungspädagogik als eine explizit interessenorientierte Pädagogik. Ein sich daran entzündender Ideologievorwurf ist unberechtigt, ist Ideologie doch gerade die Verleugnung einer unvermeidbaren Interessenorientierung im gesellschaftlichen Handeln wie in der Wissenschaft.

Die systemtranszendierende Intention der Entwicklungspädagogik hebt sie über den üblichen Rahmen einer in ihrer Wissenschaft beschränkten pädagogischen Theorie hinaus. Als Theorie beinhaltet sie eine pädagogische Gesellschaftskritik und hat den Anspruch, zukünftige Entwicklungen in ihren erzieherischen Wirkungen vorauszusagen. Ihre zukunftsweisende politische Aufgabe liegt darin, die pädagogischen Bedingungen zu schaffen, die den Entwurf alternativer Entwicklungen ermöglichen, was letztlich in der Praxis mit der Arbeit an alternativen Entwicklungsmodellen selbst zusammenfällt.

(1) vgl. das apriorische und das normative Vernunftskriterium bei Tremml, ZFE 1/78, S.16,19/20

Teil II: Grenzen und Möglichkeiten einer Entwicklungspädagogik in der Schule

Und damit komme ich zur Diskussion der entwicklungspädagogischen Praxis, nachdem die Bedingungen eines Bewußtseins, welches Entwicklungsprobleme angemessen zu begreifen und zu lösen vermag, in den Grundzügen angeführt sind. Es bietet sich an, von der gegenwärtigen pädagogischen Praxis auszugehen und die Frage zu stellen, inwieweit die geforderte entwicklungspolitische Sensibilisierung innerhalb der Schule geleistet werden kann. Ist Entwicklungspädagogik in der Schule praktikierbar?

Zuerst müssen wir feststellen, daß sie nicht praktiziert wird. Entwicklungsprobleme stehen innerhalb schulischer Curricula allein in Form des Themas "Dritte Welt" und "Umweltprobleme" zur Diskussion, ohne daß darin das Problem von Entwicklung selbst thematisiert würde (1). Selbst dort, wo Schulthemen gute Ansatzpunkte für entwicklungspolitische Diskussionen liefern würden, wird einer solchen tunlichst ausgewichen. Sonderlich mutet es an, wenn beispielsweise im baden-württembergischen Lehrplan für das Fach Physik für das Lernziel "Die Problematik von Energieversorgung und Umweltschutz aus physikalischer Sicht darlegen können" alleine "Transformator, Drehstrom, Energiewirtschaft" als Lerninhalte angeboten werden (2); sonderlich, daß innerhalb des Themas "Kernphysik" nicht auf die Kernenergie Diskussion Bezug genommen wird. Dem Erdkundeunterricht, den ich besuchen hatte, war die Struktur des Saharandes wichtiger als die Ursachen des Hungertodes der Sahelbewohner; der Geschichtsunterricht war geblendet von der Persönlichkeit der Kolonisatoren und vergaß, die Konsequenzen der Kolonisation für die Kolonialbevölkerung aufzuzeigen; und bei der Einführung volkswirtschaftlicher Begriffe im Politikunterricht wurde jenes Wirtschaftssystem, in dem diese Begriffe gelten, ganz und gar nicht zur Diskussion gestellt.

Ich möchte behaupten, daß schulische Unterrichtsinhalte, zumindest soweit sie mir aus den Lehrplänen Baden-Württembergs bekannt sind, Entwicklungsprobleme nicht nur nicht thematisieren, sondern oftmals einer entwicklungspolitischen Sensibilität entgegenwirken. Ein Beispiel sei hier nur der Unterricht in den Naturwissenschaften. Naturwissenschaftliche Fachdidaktiken verzichteten auf eine wissenschaftstheoretische Reflexion und stellen naturwissenschaftliche Fakten als transzendental bedingungslos dar, als objektiv. Der naturwissenschaftliche Unterricht predigt damit eine Wissenschaftsgläubigkeit, die mit Ursache ist für die heillose technologische Verwüstung von Natur und Mensch (3). Oder der Politikunterricht, der mit seiner unreflektierten Anführung marktwirtschaftlicher Gesetze schon hinweist auf die Notwendigkeit unserer Konsumwut für die ökonomische Stabilität.

(1) Lehrpläne Baden-Württembergs
(2) Lehrplan (2) S.28
(3) vgl. Seitz, ZFE 1/78, S.29-43

Daß in diesem Ausweichen vor einer Reflexion der eigenen Entwicklung Herrschaft zum Ausdruck kommt, wird spätestens dann deutlich, wenn man sieht, wie praktische Versuche, eine entwicklungspolitische Diskussion in den Unterricht einzubringen, unterdrückt werden. Schüler eines technischen Gymnasiums erklärten mir, daß ihnen im Physikunterricht verboten wurde, innerhalb des Themas "Kernkraftwerke" eine über physikalische Sachverhalte hinausgehende Diskussion zu führen. Der Versuch, die Diskussion dennoch fortzuführen, endete unter Minzukommen des Rektors damit, daß die Hälfte der Klasse des Unterricht verwiesen wurde. An der selben Schule, einem technischen Gymnasium wohlgemerkt, wurde gar ein Lehrer, der eine politische Kritik der Technik wagte, der Schule verwiesen, selbstverständlich aus offiziell anderen Gründen.

Auch meine dahingehenden Erfahrungen geben keinen Anlaß zum Optimismus: mein Versuch, den Szientismus des naturwissenschaftlichen Unterrichts in einer Biologiestunde aufzudecken, wurde fairerweise angenommen, mein Vorschlag, eine wissenschaftstheoretische Reflexion anzuschließen aber strikt abgelehnt; mein Versuch, ein mehrteiliges Seminar über Entwicklungsprobleme in der Dritten Welt und bei uns innerhalb der Schule zu veranstalten, wurde seitens Lehrern und Direktor mit Diffamierung quittiert; mein Vorhaben, bei der Abiturientenversammlung eine genehmigte Rede zu halten, wurde kurz zuvor, nach Bekanntwerden meines Themas "entwicklungspädagogische Schulkritik" verboten.

Diese, einer entwicklungspolitischen Sensibilität entgegenwirkende Herrschaft kommt aber nicht nur in manchen praktischen Pädagogen selbst zum Ausdruck, sondern auch und insbesondere in den allgemeinen institutionellen Bedingungen, unter denen sich schulisches Lernen vollzieht. Betrachten wir zuerst jene Bedingungen schulisches Lernens, denen ein Stoff im Unterrichtsprozeß unterliegt; schulisches Lernen besteht zum größten Teil in der Vermittlung vorformulierter Sätze - schulisches Lernen ist damit reduziert auf Belehrung. Dieser vorformulierte Stoff, der keinen unmittelbaren Bezug zu den Menschen hat, denen er gelehrt werden soll und keinen zu der Zeit, in welcher aktuell gelehrt wird, dieser Stoff wird aktualisiert in 45-minuten-Sequenzen, innerhalb eines streng abgegrenzten Schulfaches, abfragbar aufbereitet im Hinblick auf die nächste Klausur. Wie nun soll die Komplexität der Entwicklungsthematik vermittelt werden, innerhalb pädagogischer Strukturen die ihre Vermittlung nur innerhalb strenger zeitlicher und inhaltlicher Intervalle zu leisten vermögen, wobei die Bezüge zwischen den einzelnen Elementen als schulfachmäßig nicht erfassbare Zwischenkategorien unter den Tisch fallen? Wie soll die existentielle Relevanz dieser Problem zum Ausdruck kommen angesichts der unumgänglichen Klausurperspektive, die jeglichen Lerninhalt relativiert zum Klausurstoff, zum Intelligenzmesser, zur Berufsqualifikation?

Wie kann Sensibilität entstehen innerhalb von Bedingungen, die nur Bildung zu vermitteln vermögen - schließlich ist Sensibilität nicht identisch mit Bildung, sondern beinhaltet einen Freiraum der je individuellen Selbstreflexion und eine beständige Offenheit für neue Lernerfahrungen? Wie kann Selbstreflexivität gewährleistet werden innerhalb von Lernstrukturen, in denen Raum, Zeit, Inhalte, Personen und Methoden des Lernens jedem Lernenden autoritär vorgegeben sind? Wie soll systemtranszendierendes politisches Handeln motiviert werden angesichts von Sanktionierungsbedingungen, die den Lernerfolg bemessen an der Unterordnung der Lernenden unter ein statisches Lehrplanwissen, letztlich an deren Opportunität?

Wir könnten die Liste der Fragen endlos weiterführen, und stets würde sich zeigen, daß die schulischen Rituale einer entwicklungspolitischen Sensibilität entgegenwirken. Die schulischen Rituale sind entwicklungspolitischer Sensibilität gegenüber dysfunktional: angefangen von dem "Um-7.45-Uhr-auf-seinem-Platz-sitzen-zu-müssen", das das Bildungsmonopol der Schule zum Ausdruck bringt, welches die Angeignung gesellschaftlich nicht zugelassener Lernerfahrung unterbindet-- bis hin zu den Schuljahresabschlussfeiern, die jener individuellen Leistung akklamieren, die innerhalb des vordefinierten Rahmens nur als egoistische erfolgreich sein konnte (1). Die schulischen Vermittlungsbedingungen verhindern die allseitige Annäherung an die Komplexität der Entwicklungsprobleme und das Entstehen eines Problem-bewußtseins; die schulischen Sanktionierungsbedingungen unterdrücken nicht abfragbare individuelle Lernerfahrungen und die Formulierung systemtranszendierender Alternativen.

Entwicklungspädagogik in der Schule steht damit vor einem unausweichlichen Dilemma: wohl könnte sie das traditionelle Entwicklungsbewußtsein auf kognitiver Ebene überwinden, indem sie Entwicklungsprobleme und den Entwurf alternativer Entwicklungsformen zum Lerninhalt erhebt, doch würden eben die pädagogischen Bedingungen, unter denen sich dieses Lernen vollzöge, traditionelle Bewußtseinsstrukturen auf praktischer und affektiver Ebene hinterrücks wieder einüben (2).

Es ist fruchtlos, im Rahmen des entwicklungspolitischen Sensibilisierungsprozesses Solidarität zu predigen und die Konsequenzen individuellen Konkurrenzdenkens aufzuzeigen, wenn mit der nächsten Klausur die Lernenden zur Einübung gerade dieser Verhaltensweise gezwungen werden; und es ist fruchtlos, das System des industriell-ökonomischen Fortschritts inhaltlich zu problematisieren, wenn der Lernprozeß letztlich die Funktion hat, die Lernenden für eine Aufgabe innerhalb dieses Systems zu qualifizieren und damit wiederum dessen Legitimität bestätigt.

Entwicklungspädagogik müßte sich in der Schule unter pädagogischen Bedingungen vollziehen, die jene Strukturen reproduzieren, welche sie gerade überwinden will. Da die Schulstruktur Produkt gesellschaftlicher Entwicklungs-

(1) vgl. Seitz, Abiturientenrede

(2) vgl. das Modell der kontraproduktiven Erfahrungen von M. Grohnmeyer in "Zur Methodik...", S.69-73

strukturen ist, generiert sie als intentional pädagogische eben jene wieder. Entwicklungspolitische Sensibilität könnte innerhalb schulischen Unterrichts allenfalls ein Begriff sein, den man auswendig lernt, nicht aber ein sensibles und kritisches, handlungsbereites Bewußtsein. Alfred K. Tremel schreibt: "selbst der revolutionärste gedanke wird als unterrichtsstoff zur adaption und bestätigung der herrschenden ideologie" (1).

Aufbauend auf die eingangs formulierte These, daß das Thema "Dritte Welt" aus entwicklungspädagogischer Sicht nur als Teilaspekt einer globalen entwicklungspolitischen Sensibilität zu verstehen ist, müssen wir nun auch sagen: Das Thema "Dritte Welt" kann hinsichtlich seiner themenübergreifenden Komplexität und hinsichtlich seiner handlungsmotivierenden Implikationen innerhalb der Schule nicht angemessen behandelt werden.

Entwicklungspolitische Sensibilisierung setzt alternative Lernstrukturen voraus; deren Verwirklichung ist Bestandteil entwicklungspädagogischer Praxis. Dabei hat die Vornahme der systemtranszendierenden Intention in der pädagogischen Methode nicht primär die Funktion, der entwicklungspädagogik Glaubwürdigkeit zu verleihen, sondern sie ist notwendige Bedingung entwicklungspädagogischer Praxis, einer Praxis, die die inhaltlich geleistete Aufhebung konventioneller Bewußtseins- und Handlungsstrukturen in ihren Lernstrukturen nicht wieder rückgängig machen will, indem sie konventionelles, die Überlebensprobleme generierendes Denken und Handeln in ihren Lernstrukturen wieder einübt.

Wohl kommt auch entwicklungspädagogik nicht ohne die Vermittlung vorformulierter Inhalte aus, muß doch das Wissen um die Überlebensprobleme für die politische Praxis vorausgesetzt werden und zeigt sich hier noch ein erschreckendes Wissensdefizit. Dabei sollte allerdings so wenig wie möglich auf traditionelle Vermittlungsmethoden zurückgegriffen werden, die jegliche Thematik relativieren zum austauschbaren und tendenziell widerspruchsfreien Bildungsstoff und ihr damit jedes handlungsmotivierende Moment nehmen. Der Erfolg entwicklungsbezogenen Lernens bemißt sich nicht an der möglichst getreuen Reproduktion vorformulierter Wissens, sondern an der Effektivität des provozierten politischen Handelns.

Es ist wenig erfolgversprechend, entwicklungspädagogische Praxis auf dem Papier zu entwerfen, nicht zuletzt, da jede Zielgruppe ihre eigenen Vermittlungsprobleme aufwirft. Entwicklungspädagogik muß praktisch erprobt werden. Vielleicht ist es daher am hilfreichsten, wenn ich einige eigene Erfahrungen schildere.

Bei meinem Versuch, meinen Mitschülern innerhalb einer mehrteiligen Seminarreihe in der Schule Entwicklungsprobleme nahezubringen, stand ich einer Zielgruppe gegenüber, die, nicht zuletzt infolge der schulischen Sozialisation, hinsichtlich dieser Thematik größtenteils völlig unbe-

(1) Tremel, ZFE 2/78, S.12

lastet war. Da man wohl davon ausgehen kann, daß Information nicht per se Sensibilität schafft, sondern alleine schon vorhandene Sensibilität zu strukturieren vermag, versuchte ich, diese nicht gegebene Sensibilität durch die Schaffung einer atmosphärischen Grundstimmung als Vermittlungsansatz zu kompensieren. Kerzenlicht, Musik, Gedichte, Wein etc. schufen zusammen mit der stetig wechselnden Vortragsform vom Doppelvortrag bis zur satirischen Ulk-Rede die Faszination des Unkonventionellen, so daß die von mir vermittelten Inhalte auf vorbereiteten Boden fielen. Anders stellte sich mir das Vermittlungsproblem bei einem schon bestehenden Gesprächskreis zu Möglichkeiten alternativen Lebens. Hier war die Sensibilität in Form eines persönlichen Unwohlseins gegenüber der eigenen Lebensweise schon gegeben, so daß ich auf traditionelle Vortragsformen zurückgreifen konnte.

Selbst einen Literaturabend möchte ich als eine entwicklungspädagogische Aktion bezeichnen, den ich gemeinsam mit Freunden in langer Vorarbeit innerhalb der Schule veranstaltete. Alleine durch ungewohnte Realisationsformen von Gedichten, die von sprechsinfonischer Rezitation bis zur Transformation in Musik reichten, vermochten wir, ohne daß die Gedichte selbst politischen Gehalt hatten, die Kontingenzen konventioneller Vortragsstrukturen und Lernstrukturen bewußt zu machen und schafften so m.E. eine systemtranszendierende Sensibilität. Ich möchte behaupten, daß entwicklungspolitische Sensibilität auch ohne die Thematisierung von Entwicklungsproblemen erreicht werden kann, eben durch die Überwindung konventioneller Strukturen in allen Lebens- und Lernbereichen. Zu einem ähnlichen Schluß kommt auch Marianne Grohnmeyer bei ihrer Analyse der praxisbezogenen Lernprozesse der LIP-Arbeiter. Sie stellt die These auf, daß Sensibilität für die Dritte Welt schon alleine durch strukturanaloge Erfahrungen im eigenen Lebensbereich geschaffen werden kann (1).

Die inhaltliche Füllung dieser Sensibilität, die natürlich niemals abgeschlossen sein kann, ist so gesehen nur ein kleiner Teil entwicklungspädagogischer Praxis. Ist entwicklungspolitische Sensibilität einmal erreicht und in Ansätzen strukturiert, tritt nun verschärft das Problem auf, wie die Bedingungen einer alternativen Entwicklung in den Lernstrukturen antizipiert werden können, in jenen Lernstrukturen, die politisches Handeln ermöglichen sollen.

Da der Entwurf alternativer Lern- und Lebensstrukturen einen Akt normativer Entscheidung darstellt, bietet es sich an, als die kommunikativen Bedingungen der Lerngruppe jene Bedingungen in modifizierter Form anzugeben, welche die praktische Philosophie für diskursive Moralbegründung voraussetzt: Gleichheit der Kommunikationsbedingungen für alle Beteiligten; prinzipielle Unabgeschlossenheit des Gesprächs auf inhaltlicher, zeitlicher und sozialer Ebene; Reversibilität der Entscheidungen; Selbstreflexivität; Zwangsfreiheit der Kommunikationsbedingungen (2).

(1) in Grohnmeyer/Bahr
(2) s. Tremel, S.266-279

Politisches Handeln nun ergibt sich schon aus einer pädagogischen Notwendigkeit. Da wir prinzipiell jeglicher Struktur erzieherische Wirkungen zusprechen müssen, tritt so auch unser Lebensbereich in seiner Gesamtheit als jene pädagogischen Bedingungen auf, innerhalb derer sich unser Lernen vollziehen muß. Diese Einsicht verlangt die tendenzielle Aufhebung von Lernen und Leben, und damit die Ausweitung der strukturverändernden Arbeit über die unmittelbaren Lernbedingungen der lernenden Gruppe hinaus in alle Lebensbereiche. So überschreitet auch die Gruppe, in der ich gegenwärtig arbeite, zunehmend die Grenzen einer bloßen Lerngruppe, indem sich beispielsweise Wohngemeinschaften herauszubilden beginnen. Auch das "Reutlinger Manifest" entwirft das Modell einer Arbeits-, Lebens-, Lern- und Aktionsgemeinschaft für eine entwicklungspolitische Basisgruppe (1). Dieses Überschreiten der bloßen Lernbeziehung auf personeller Ebene erleichtert es, Lernerfahrungen in einen unmittelbaren Verwertungszusammenhang zu stellen. So bildeten sich beispielsweise bei uns nach der Diskussion des Personenverkehrs spontan Fahrgemeinschaften.

Wichtig erscheinen mir auch die symbolischen Antizipationen einer alternativen Entwicklung, die wir beispielsweise in Form von gemeinsamen Brotbacken oder gemeinsamen Töpfern realisieren. Die reale Vorwegnahme einer alternativen Entwicklung in den Lernstrukturen und ihre symbolische in gemeinsamen Aktionen wirken jener weitverbreiteten Ansicht entgegen, die politisches Handeln erstarren läßt, daß nämlich diese oder jene für gut befundene Lebensweise sich nur unter bestimmten gesellschaftlichen Bedingungen verwirklichen ließe. Zu erkennen ist vielmehr, daß wir nur durch die Veränderung gerade unserer Lebensweise die gesellschaftlichen Bedingungen ändern können: letztlich sind entwicklungspädagogische Praxis und entwicklungspolitisches Handeln nicht mehr voneinander zu trennen.

Die angedeutete Reichweite entwicklungspädagogischer Praxis sprengt den institutionellen Rahmen der Schule. Angesichts der zuvorgenannten Grenzen, denen Entwicklungspädagogik im Unterricht unterliegt, allerdings Ansätzen zu einer Entwicklungspädagogik von vorneherein auszuweichen, wäre leichtfertig - denn einmal ist die Schule die pädagogische Institution, von der wir nun einmal auszugehen haben; und zum andern sind die Überlebensprobleme, denen wir gegenüberstehen, so dringend, daß die baldigste Beteiligung aller an ihrer Abarbeitung erforderlich ist. Schule kann zumindest ein Ansatzpunkt für entwicklungspädagogische Praxis sein, wenn auch ein sehr begrenzter.

Um die Dysfunktionalität schulischer Lernbedingungen entwicklungspolitischen Inhalten gegenüber so gering als möglich zu halten, sollten jene dysfunktionalen Lernstrukturen, die innerhalb der Schule seitens Lehrern und Schülern veränderbar sind, durch alternative ersetzt werden; wie beispielsweise die Dominanz des Lehrers durch gemeinschaftliche Lernformen, die Partikularisation durch fächerintegrierenden Unterricht, die Sterilität durch faszinatorische

(1) Reutlinger Manifest, Arbeitskreis Dritte Welt 1976

Elemente, die Theorielastigkeit durch vereinzelt Aktionen wie z.B. Waldsäuberungsaktionen, etc. Innerhalb der Schule nicht veränderliche Lernbedingungen, wie Klausurzwang, Lehrplanverbindlichkeit, schulische Hierarchien, könnten möglicherweise dadurch in ihren dysfunktionalen Wirkungen abgeschwächt werden, daß man diese im Unterricht thematisiert und die Ausschließungsregeln, die diese Lernstrukturen begrenzen, zumindest kognitiv überwindet.

Inwieweit allerdings eine Entwicklungspädagogik in der Schule offiziell zugelassen wird, die ihre Schulkritik offen zeigt und auf die Überwindung schulischer Lernstrukturen abzielt, ist eine andere Frage.

Schulische Entwicklungspädagogik müßte sich notwendigerweise so früh als möglich aus den Grenzen des Unterrichts befreien und sich Freiräume in Arbeitsgruppen suchen, im nachmittäglichen und abendlichem Kommunizieren, Lernen und Handeln. Freunde und ich wollten in den letzten Schuljahren die Herausforderung der Schule von Schülerseite aus annehmen und durch regelmäßige Arbeitskreise und Veranstaltungen in Schulräumen gewissermaßen eine Schülerschule in der Schule initiieren, was allerdings an der mangelnden Beteiligung der Mitschüler und an verschiedenen Widerständen scheiterte. Ich halte dennoch diese Erweiterung der Schule zum öffentlichen Kommunikationsraum, in welchem sich freies Lernen verwirklichen könnte, für realisierbar.

Intention solcher Praxis müßte es sein, das Bildungsmonopol der Schule zu brechen - und ihre Utopie ist es, daß sich eines Tages die Schule angesichts außerschulischer Lernstrukturen als unnötig erweist.

Literatur:

- + Bild der Wissenschaft 2/75, Deutsche Verlags-Anstalt, Stuttgart 1975
- + Bundeszentrale für politische Bildung: Zur Methodik des Lernbereichs Dritte Welt, Bonn 1977
- + Grohnmeyer/Bahr: Testfall Dritte Welt, UTB/Leske, Opladen 1977
- + Lehrplanhefte Baden-Württemberg:
 - (1) Reihe H/I, 1/77, Villingen 1977
 - (2) Sonderdruck Physik, Villingen 1977
- + Reutlinger Manifest, Arbeitskreis Dritte Welt Reutlingen 1976
- + Seitz, Klaus: Abiturientenrede, erscheint voraussichtlich in "s'Schorndorfer Blättle 1/79"
- + Tremel, Alfred K.: Logik der Lernzielbegründung, Tübingen 1978
- + Zeitschrift für Entwicklungspädagogik 1 + 2/78

Seminar "Die Dritte Welt als Gegenstand der politischen Sozialisation"

Die Arbeitsgemeinschaft katholischer Studenten- und Hochschulgemeinden (AGG) veranstaltete vom 17. bis 19. November letzten Jahres in Altenberg bei Köln innerhalb der Reihe "Dritte Welt und Schule" ein Seminar, welches - so die Seminaurausschreibung - die These diskutieren sollte, daß entwicklungspolitische Sensibilisierung im Nahbereich möglich ist. Nachdem bislang auf Seminaren dieser Reihe im allgemeinen nur Lerninhalte (z.B. Länderschwerpunkte wie "Tansania") aufgearbeitet wurden, war dies der erste Versuch der AGG, den pädagogischen Aspekt in den Mittelpunkt zu stellen, was kennzeichnend ist für das in den letzten Jahren aufgekommene Interesse an entwicklungs-pädagogischen Fragestellungen. Dieses wiederum dürfte seine Ursache nicht zuletzt in der Enttäuschung finden, die sich für Basisgruppen und Lehrer gleichermaßen ergibt, wenn sie die Diskrepanz zwischen dem Aufschwung der Dritte-Welt-Aufklärung in Schule und Medien und der unveränderten Unsensibilität derer Zielgruppen für Entwicklungsprobleme betrachten.

Als Diskussionsansatz wurde in der Seminaurausschreibung die in die entwicklungspädagogische Literatur als "Bochumer Nahbereichsthese" (s. H.E. Pahr: "Politisierung des Alltags") eingegangene Forderung angeboten, entwicklungs-politische Aufklärung müsse am politischen Lernen in Situationen eigener Betroffenheit ansetzen. So war denn auch als erster Referent einer der Initiatoren dieser These, Hans-Jürgen Benedict, geladen, der dann allerdings zur Verwunderung aller Seminarteilnehmer die Nahbereichsthese scharf kritisierte ("getretener Quark wird breit") und letztlich zurücknahm. Benedict formulierte vier Einwände gegen die These von der Politisierung des Nahbereichs als Ansatzpunkt entwicklungs-politischer Sensibilisierung: formell kritisierte er das Fehlen einer praktischen Fundierung bei der Ausarbeitung dieser Theorie; inhaltlich wandt er sich gegen die Funktionalisierung von Alltagserfahrungen zum Vermittlungsansatz und wies darauf hin, daß der Lernprozeß, dessen Gegenstände sich von den Alltagserfahrungen bis hin zur Dritten Welt entwickeln sollten, angesichts der anstehenden Probleme zu langwierig sei; schließlich resümierte er, daß die Nahbereichsthese das Problem der Vermittlung verlagerte von der Vermittlung von "Fernstrukturen" zur Vermittlung von Alltagsstrukturen, was, wie die Erfahrung zeige, nicht minder problematisch sei. Als die nach wie vor fruchtbarste Methode entwicklungs-politischer Sensibilisierung bot Benedict zuletzt die bewährte Form kognitiver Bewußtseinsarbeit an, die Aufklärung durch Information.

Das Vakuum, das Benedict mit der Zurücknahme der Nahbereichsthese hinterließ, bestimmte die weiteren Diskussionen des Seminars. Aufs neue stellte sich die Frage nach praktischen Möglichkeiten entwicklungs-politischer Sensibilisierung. Doch weder der von Christoph aus Hamburg einge-

brachte Vorschlag einer "ökumenischen Didaktik", welche als eine der Gemeindegemeinschaft erwachsene, an normativer Offenheit orientierte Aufklärungsform vorgestellt wurde, noch meine aus der Konzeption der "ZFE" heraus formulierten Vorschläge zur Entwicklungspädagogik vermochten das Bedürfnis nach Praxismaßstäben zu befriedigen. So hinterließ das Seminar letztlich ein Gefühl der Verunsicherung, welches allerdings m.E. ein konstruktives sein kann: entwicklungs-pädagogische Lösungsstrategien werden zum dringenden Bedürfnis, und mehr und mehr zeigt die Unzufriedenheit mit den der Fachdidaktik verhafteten Praxisvorschlägen, daß die pädagogischen Grundlegungen einer Entwicklungspädagogik tatsächlich grundlegend neue sein müssen, die an den festen konventioneller pädagogischer Theorie und Praxis rütteln. Hoffen wir, daß diese Zeitschrift ein Podium für die Fortführung dieser notwendigen konstruktiven Diskussion sein kann.

Wie weit die Infragestellung konventioneller Pädagogischer Methoden gehen muß, wurde auch an der Form des Seminars selbst deutlich. Gegen Ende wurde Kritik laut an dem Widerspruch zwischen der diskutierten Thematik und dem recht feudalen Rahmen des Hauses Altenberg, in dem das Seminar stattfand, einerseits, andererseits der traditionellen Seminarform mit Vortrags-Diskussions-Sequenzen. Nicht zuletzt auf mich selbst muß ich diese Kritik beziehen, der ich einen 90-minütigen sturen Vortrag hielt und dabei von alternativen Lernstrukturen redete, ohne zu beachten, daß die für die Vermittlung von Entwicklungsproblemen geforderten neuen Lernstrukturen eigentlich auch bei der Vermittlung von Entwicklungspädagogik realisiert werden müßten. Dies auch eine Frage an diese Zeitschrift, die sicherlich auch ihre Vermittlungsprobleme haben dürfte...

Als erfreulich ist noch nachzutragen, daß seitens der AGG diese Gedanken mit aufgenommen wurden und man sich überlegen will, ob Seminare über Entwicklungsprobleme und Entwicklungspädagogik tatsächlich zwischen Einzelzimmern und Vollpension ablaufen können. Und erfreulich ist, daß weitere Seminare zu entwicklungs-pädagogischen Fragen in Planung sind.

(Klaus Seitz)

Internationale Konferenz: Bedingungen des Lebens in
der Zukunft und ihre Folgen für die Erziehung
Berlin 23. - 26. November 1978

Eindrücke einiger enttäuschter Besucher

Donnerstag, 23. Nov.: Zum Themenkomplex "Modelle nach-industrieller Gesellschaften", hören wir (eine Gruppe Studenten von der PH-Ludwigsburg) als ersten Referenten H.J. Harloff über "Übereinstimmende Merkmale utopischer und futurologischer Gesellschaftsmodelle". Ich habe noch sehr eifrig mitgeschrieben. Nach dem Vortrag vermuten wir in der Gruppe, daß zwischen utopischen- und futurologischen Modellen nur aus terminologischen Gründen unterschieden wird, um mit dem Adjektiv futurologisch den konkreten Gehalt dieser Modelle auszudrücken. Was Harloff sonst noch erzählte, über "kleine Netze", andere, "alternative" zwischenmenschliche Beziehungen, usw., war alles noch sehr vage und global, wurde in der folgenden kurzen Diskussion auch nicht konkreter. Wir glauben aber noch daran, im Verlauf der Tagung Konkretes zu hören, wie Harloff es versicherte.

Die Konferenzteilnehmer entsprechen überhaupt nicht unseren Erwartungen. Statt lockeren Typen hocken sehr viele Krawattenmuffel herum. Erstes Mißtrauen erweckt der dynamische Organisationsmanager der Tagung, der mit seiner Flöte gnadenlos den gesamten Verlauf in sein vorgefertigtes Zeit-Schema presst.

Nach der Mittagspause: der Film "Future Shock". Amerikanisch, unpolitisch, peinlich. Es werden nur Fakten aufgezählt: Bevölkerungswachstum, Umweltverschmutzung, Nahrungsmittelverknappung, usw., ohne den Ursachen und politischen Bezügen auch nur im geringsten auf die Spur zu kommen. Die dynamischen Organisatoren verhindern aus "Sachzwängen", daß über den Film geredet wird. Wir warten immer noch auf "Besseres".

Anschließend wird mit sehr viel Aufwand der nächste Referent - Christopher Jones - vorgestellt und beehzelt. Seinen Beitrag mit dem Titel "Berlin 1988" verstehen wir alle überhaupt nicht. Er läßt ein paar Leute aus dem Plenum einen Text vorlesen. Dabei dürfen sie sich beliebig abwechseln. Weil ich noch nicht glauben kann, daß hier Mist in Riesendimensionen verkauft werden kann, meine ich zunächst, daß der Beitrag dazu gedacht sei, die Konferenz kritisch zu hinterfragen, durch die Konfrontation mit einer utopischen Konferenz. Der Diskussionsbeitrag von R. Jungk bestätigt diesen Eindruck, doch die dynamischen Organisatoren blocken die Kritik sofort ab. Von Jones kommt auch keine konkrete Aussage mehr. Wir wissen heute noch nicht, was das Ganze sollte.

Vor lauter Ärger beschließen wir nun euphorisch eine Wandzeitung zu machen. Alfred besorgt sofort Papier. Doch wir machen den Fehler, die Bögen unbeschrieben aufzuhängen und trauen uns dann nicht mehr so richtig in aller Öffentlichkeit etwas auf die Wandzeitung zu schreiben. Wir sitzen rum und versuchen krampfhaft unsere spontanen Ideen auszuformulieren. Schließlich haben wir einen Satz, von dem wir meinen, daß er ausdrücke, was wir sagen wollen. Wir weisen darauf hin, daß alle Theorien, die auf der Tagung verkauft werden nur einen Tauschwert haben, weil sie nur gegen Spesen und normativ vorbestimmtes Ansehen getauscht werden, daß alle diese Theorien nicht einmal auf der Konferenz einen Gebrauchswert haben, weil die Inhalte dem Ablauf der Konferenz, den vorgefundenen zwischenmenschlichen Beziehungen und der Kommunikationsstruktur der Tagung völlig widersprechen.

Wir gingen dabei jedoch davon aus, daß auf der Konferenz fortschrittliche Theorien vertreten werden. Das

war aber - wie sich später herausstellte - nicht sehr oft der Fall. Und so bestand der von uns dargestellte Widerspruch für sehr viele Anwesende gar nicht.

Ich muß unseren Text auf die Wandzeitung schreiben. Wir haben ein Konzept gemacht. Andrea diktiert, ich male zittrige Buchstaben. Wir sind wütend darüber, daß uns diese Furzköpfe mit ihrem Akademikerherrschaftshabitus so beeindrucken können.

Im Anschluß meint Alfred auf der Wandzeitung - frei nach Mao -, daß Kuhmist für die Zukunft wichtiger sei als Dogmen. Die Fernsehkameras im Saal beobachten unsere Aktion. Von den Anwesenden kümmert sich kaum jemand um die Wandzeitung. Ein paar kommen nach hinten, lesen, werfen uns einen fragenden/verärgerten/vorwurfsvollen/verächtlichen Blick zu, setzen sich wieder. Wir haben Angst, daß man uns an die Mikrofone holt. Doch nichts geschieht. Man ignoriert unsere Beiträge.

Inzwischen ist R. Lutz mit seinem Referat "Sanfte Systeme - Konzepte und Images der amerikanischen Gegenkulturbewegung" dran. Er sagt, er komme direkt von einer langen Amerika-Studienreise und erzählt dann sehr viel über die rechte und linke Gehirnhälfte, gar nichts über seine Erfahrungen und Ergebnisse auf der Studienreise. Gerhard interessiert sich für die "Gehirnhälften" und setzt sich an einen anderen Tisch, weil wir uns unterhalten.

Wir werden langsam hungrig und müde und hören dem letzten Referenten H. v. Gyziki nur noch sporadisch zu. Ich finde das, was ich höre, interessant und nehme mir vor, seinen Beitrag in dem Reader nachzulesen. Er erzählt etwas über Ökofaschisten, warnt vor ihnen, redet dann über fraternitäre Gemeinwesen und alternative zwischenmenschliche Beziehungen,

indem er sich auf eine "Auffassung vom Menschen als 'zoon eroticon'" beruft; über ein neues Wissenschaftsverständnis, auch über die Verbindung von Theorie und Praxis. Doch Gyziki selbst ist ein typisches Beispiel für den herrschenden Widerspruch zwischen Theorie und Praxis. Trotz seiner sehr interessanten theoretischen Positionen kommt er praktisch nicht einmal über Krawatte-Anzug-Normen hinweg, geschweige denn über herkömmliche Kongress-Normen. Als ihn eine Frau in der Diskussion darum bittet, seine These vom 'zoon eroticon' mit praktischen Beispielen zu erläutern, flüchtet er sich, indem er auf die Nicht-Anwesenheit seiner Ehefrau hinweist und rechtfertigt sich schließlich, indem er darauf hinweist, daß er in einer internationalen Vereinigung, die er mitbegründet habe, versuche, seine Theorien zu praktizieren.

Zum abendlichen Empfang in einem Nobel-Hotel erscheinen die meisten Futurologen in historischer Bürgeruniform. Wir fallen mit unserer Kleidung auf. Ein Kellner, der an der Saaltür mit unbewegter Miene Wein von einem Tablett verteilen muß, fängt an zu lachen, als er uns sieht. Wir sind sehr hungrig und suchen uns einen Tisch nahe dem kalten Buffet. Die Teilnehmer plauschen artig im Stehen. Niemand redet mit uns, wir sprechen auch niemand an. Wir trauen uns am Anfang nicht richtig uns mit Essen zu versorgen, weil wir nicht wissen, wie das Zeug gesittet auf den Teller gebracht wird. Wir ärgern uns, daß wir uns durch diese scheiß-bürgerlichen Normen so beeinflussen lassen und schlagen dann alle gemeinsam zu. Wir haben einen Gast mitgebracht, ein Koch, der zu allem was wir essen die horrenden Preise kennt. Wir ärgern uns grundsätzlich über solche Fressereien, wo wirklich verschwenderisch mit Nahrungsmitteln umgegangen wird, dann ärgern wir uns, daß wir mitmachen,

dann entschuldigen wir uns selbst mit fehlenden Finanzen und weil eben sonst jemand anders alles fressen würde, danach haben wir immer noch kein gutes Gewissen. Gela will am nächsten Tag auf der Wandzeitung fragen, ob der Empfang alternativen Lebensformen entspreche.

Freitag, 24. November: Wir schauen morgens kurz in die Tagung rein. Alles läuft wie am Tage vorher. Referat - ausschweifendes Gegenreferat der immergleichen profiliersüchtigen Teilnehmer (einer läuft grundsätzlich nach jedem Referat sofort zum Mikrofon) - rigides Zeitschema der Organisatoren. Wir schreiben schon lange nichts mehr mit. Gerhard schlägt auf der Wandzeitung vor, in Gruppen zu arbeiten. Alfred will sein Referat auf jeden Fall anders gestalten. Er bittet uns um Vorschläge, wie wir evtl. etwas gemeinsam machen könnten, anstelle des Referates.

Wir hören uns noch den Beitrag von M.W. Shelly an: "Die Herrlichkeit von Schreckgespenstern". Der gutgenährte und sehr sorgfältig zurechtfrisierte Amerikaner - mit sehr schicker Halskette - vertritt die These, daß wir wieder lernen müßten zu leiden, Leid zu ertragen, wir sollten die Herrlichkeit des Leidens erkennen. Alfred fragt ihn, ob er diese These wirklich ernsthaft vertreten könne, angesichts der Tatsache, daß täglich Menschen gefoltert werden, Menschen in Slums weit unter dem Existenzminimum qualvoll leiden müssen. Shelly geht gar nicht auf die Frage ein, betont aber noch einmal die Herrlichkeit des Leides. Danach geht es schnell weiter, die Organisatoren drängen (wie üblich), nichts hat sich geändert. Wir verlassen die Tagung.

Nach der Abendpause kommen wir wieder zurück, weil wir uns den Film über die Twin-Oaks-Genossenschaft ansehen wollen. Der Film animiert mich wieder zum 'aussteigen'. Bei einer Tasse Kaffee unterhalten wir uns in unserer kleinen Gruppe kurz über einige Mängel

des Projekts. Besonders die Herrschaftsverhältnisse mißfallen uns, ebenfalls der mangelnde politische Hintergrund des Projekts. Doch viel Zeit haben wir nicht, denn die Manager wollen - wie immer - schnell weitermachen.

Wir sehen uns noch den Film an "Über die Schule die Zukunft verändern" (Erwin Mühlstein). In dem Film wurden gezeigt: die Freie Schule Frankfurt, die Laborschule Bielefeld, die Glockseeschule Hannover, einige dänische Schulen, u.a. die Tvind-Schulen und das freie Gymnasium in Oslo. Der Film wirkt deprimierend; uns wird bewußt, daß durch die Schulen, in denen wir wahrscheinlich einmal landen werden, die Zukunft sicherlich nicht verändert wird. Während dem Film wird es im Saal unruhig, es werden spontan Meinungen geäußert, der Film müßte unbedingt diskutiert werden. Doch die dynamischen Manager ignorieren jegliche Spontaneität und verschieben die Diskussion auf den nächsten Tag.

Samstag, 25. November: Wir trauen unseren Augen nicht, als wir gegen Mittag verschlafen ankommen: Es wird im Plenum geredet, das Podium ist leer. Ergebnis: Man einigt sich, daß nun drei Referenten gemeinsam aufs Podium gehen, ein kurzes Statement abgeben und daß anschließend länger diskutiert wird.

Die drei nächsten Referenten sind W. Sachs, M. Edelstein und Alfred Tremel. Sachs vertritt sehr vernünftige Thesen, er fordert für einen nicht-industriellen Fortschritt den 'allseitig entwickelten Laien', sowie 'Schulen ohne Mauern'. M. Edelstein erhält von uns das Prädikat 'amerikanischer Quasselkopf'. Alfred verzichtet darauf, seine "Theorie struktureller Erziehung" zu referieren. Er verweist Interessierte auf den Reader und berichtet statt dessen über eigene

Erfahrungen in der politischen Alternativbewegung. Er kritisiert die Tagung, indem er auf die Widersprüche zwischen Theorie und Praxis hinweist. Der Manager Harloff muß ihm darauf mit einem 'Witzchen' auf dem Podium sofort eine 'schlechte Note' erteilen, weil er die meiste Zeit (14 Min.) gebraucht habe. Wahrscheinlich hat Harloff nach ähnlichen Kriterien die Referenten mit ausgewählt. Die folgende Diskussion ist die lebhafteste in den vier Tagen. Doch die Organisatoren schaffen es, auch diese Diskussion sehr schnell wieder abzuwürgen.

Danach ging alles genauso weiter wie vorher. Ein einzelner Referent kam aufs Podium, forderte bunte Schulen und Klassenzimmer für die Zukunft. Die obligatorischen Diskussionsteilnehmer, Zeitdruck, usw.

Am Sonntagmorgen schauten wir dann noch einmal kurz rein. Auch von Robert Jungk konnten die Teilnehmer nichts mehr lernen. Alles lief wie an den anderen Tagen. Wir fahren enttäuscht wieder nach Hause.

Klaus Stengel

Grundsätzlich vom Thema her wäre die Tagung sicher interessant gewesen. Jedoch war es den Referenten nicht möglich, sich "verständlich" zu machen. Es wurde auf einem Niveau gesprochen, das für mich unverständlich blieb. Die Organisation war so exakt geplant, daß es schon wieder "chaotisch" war. So wurden Fragen - wenn sie mal gestellt wurden - oft abgeblockt, weil man keine Zeit mehr zur Verfügung hatte. Der nächste Referent aus Indien, Australien oder Amerika wartete ja schon. Wir waren verdammt zu konsumieren. Ich hätte es besser gefunden, wenn Gruppengespräche stattgefunden hätten. Die Möglichkeit, über ein Thema, das mich interessierte, mehr zu erfahren, wäre größer gewesen...

im großen und ganzen war es ein Mißerfolg. Für mich jedoch insoweit ein "Erfolg", daß ich weiß, nicht mehr auf eine solche Tagung zu gehen.

Veronika Holtz

siegfried pater

ENTWICKLUNGSHelfER, ERARBEITEN ENTWICKLUNGSPOLITISCHE MEDIEN
erfahrungen der schulbildungsgruppe

"botschafter des guten willens" werden sie von offizieller seite gerne genannt, kritiker hingegen sehen in ihnen die "feigenblätter" einer auf wirtschaftliche und außenpolitische interessen ausgerichteten entwicklungs politik der bundesregierung. als ehemaliger entwicklungs helfer betreibt man mit dementsprechend gemischten gefühlen öffentlichkeitsarbeit. soll der rückkehrer für den personellen entwicklungs dienst werben oder soll er vor einer mitarbeit warnen? die fast 10.000 ehemaligen "helfer" haben da sehr unterschiedliche meinungen. je nach projekterfahrung und grad der aufarbeitung des erlebten stehen sie der entwicklungs politik positiv oder negativ gegenüber. (1)

wir, die ca. zehn mitglieder der schulbildungsgruppe, sehen die entwicklungs politik als eine interessen politik. die tätigkeit als entwicklungs helfer betrachten wir selbstkritisch als teil dieser politik. wir sind uns einig, daß wir bestenfalls punktuell ein wenig geholfen haben, während die gesamte situation des sogenannten entwicklungs landes, in dem wir gearbeitet haben, sich zuungunsten der verarmten bevölkerung verschlechtert hat (ausnahme: tansania). geholfen haben wir also kaum, aber wir haben gelernt, daß die unterentwicklung weder naturgegeben noch gottgewollt ist, sondern von menschen geschaffen und daher durch menschen veränderbar ist. wir haben erkannt, daß die industrienationen gemeinsam mit den eliten in den ländern der dritten welt die bevölkerung unterdrückt und ausbeutet. die verarmte bevölkerung in der dritten welt sind die "sklaven" dieses systems, wir in den industrieländern, die nicht vom kapital leben, sind die "liebessklaven". das gemeinsame "sklaventum" ergibt die interessenidentität. aus dieser erkenntnis heraus, wollen wir die öffentlichkeit für die probleme der dritten welt sensibilisieren und zur kritischen betrachtungsweise der entwicklungs politik anregen, vor allem im hinblick auf die eigene situation in unserer gesellschaft.

die idee, die entwicklungs helfer-erfahrungen didaktisch für den unterricht aufzuarbeiten, kam von günter grass. anlässlich einer rückkehrertagung im juni 1971 sagte er: "wünschenswert und, wie ich meine, auch machbar, wäre ein schulbuch, das erarbeitet wird von entwicklungs helfern, die zurückgekehrt sind - mit ihren erfahrungen, auch mit ihren enttäuschungen." es bildete sich eine arbeitsgruppe mit zehn entwicklungs helfern. erhard meulier wurde als schulbuchexperte (2) hinzugezogen,

1) ausführlicher in: pater, s., entwicklungs helfer in der öffentlichkeitsarbeit, e+z 11/78, s.18

2) damalige veröffentlichungen: soziale gerechtigkeit, patmosverlag, 1971 und verschiedene aufsätze

günter grass arbeitete nur in der anfangsphase mit. meueler gewann uns für sein laufendes projekt: zehn unterrichtseinheiten, in loseblattform geplant, für sekundarstufe I und II, arbeitstitel: entwicklung und unterentwicklung in der ersten und der dritten welt, quartalsweise fanden arbeitstreffen statt, bei denen wir den politischen stellenwert der personellen entwicklungshilfe diskutierten, insbesondere unter einbezug der eigenen erfahrungen "vor ort". wir lernten, die projektgebundenen erfahrungen in den zusammenhang "unterentwicklung und entwicklung einzuordnen. erfolge und misserfolge wurden erklärbar und somit umsetzbar für die öffentlichkeit.(1)

nach erprobungen und umarbeitungen erschien 1974 unsere unterrichtseinheit "gastarbeiter in der dritten welt" zusammen mit 9 weiteren einheiten als taschenbuch in zwei bänden auf dem freien buchmarkt.(2) zu dieser lösung kam es, nach dem die manuskripte bei mehreren schulbuchverlagen erfolglos vorgelegt waren. "politisch zu heikel", "zu einseitig aus sicht der entwicklungsländer", hieß es in ablehnungen. vor allem interessierten sich die schulbuchverlage nur so lange, bis deutlich wurde, daß diese materialien ihrer kritischen haltung wegen wohl nicht alle das amtliche genehmigungsverfahren der schulbehörden erfolgreich durchstehen würden.

das ursprünglich gesteckte ziel, über die gängigen schulbücher möglichst viele lehrer zu erreichen, war also nicht erreicht. obwohl über 35.000 bücher verkauft worden sind, die nachfrage sogar heute noch relativ konstant ist, werden doch größtenteils nur bereits interessierte pädagogen diese bände kaufen und einzelne passagen im klassensatz kopieren. aufgrund dieser überlegungen und damit diese schulbucharbeit nicht ein einzelner versuch von entwicklungshelfern blieb, gründete ich im mai 1974 in münchen bei einem anderen rückkehrerkongress die schulbildungsgruppe, mit dem gesteckten zielen: kritik der bestehenden unterrichtsmaterialien zum thema "dritte welt" und erarbeitung neuer materialien.

als zielgruppe wurde die berufsschule ausgewählt, da es für berufsschulen kaum aufgearbeitete materialien gab, und entwicklungshelfer am ehesten geeignet erscheinen, durch berufsbezogene darstellung den berufsschüler für die entwicklungspolitische problematik zu sensibilisieren. zuerst wurden von den mitarbeitern, in der anfangsphase waren es acht, zur hälfte pädagogen, die vorhandenen "sozialkunde- und gemeinschaftskundebücher der berufsschulen" in hinflick auf die gewählte thematik analysiert.(3)

dann wurden fragebögen an 2.000 berufsschüler und 500 berufsschullehrer verteilt. bei den, wiederum im dreimonatigen ab-

1) vgl. Meueler, Erhard: wie lassen sich selbstbestimmte lernprozesse gestalten?, in Bergmann, K., Frank, G.: bildungsarbeit mit erwachsenen, reinbek 1977 (rororo 7059)

2) Meueler Erhard (hrsg.): unterentwicklung - wem nützt die armut der dritten welt, reinbek 1974, (rororo 6906 + 6907)

3) Kneib, Norbert: dritte welt in der berufsschule, epd/75

stand- durchgeführten arbeitstreffen nahmen die mitarbeiter fragebögen in ihre heimatstädte mit, um sie dort und in der umgebung zu verteilen. 508 schüler und 58 lehrer bearbeiteten die fragen. die zufällige streuung auf ländliche und städtische gebiete und auf die verschiedenen bundesländer war günstig. es würde zu weit führen, auf die äußerst interessanten ergebnisse ausführlich einzugehen.(1) die offene frage, ohne vorgebe von antworten, führte zu einer sammlung von ernstzunehmenden zitatzen, z.b. auf die frage "was ein entwicklungshelfer tut?". "er hilft hungernden, gottlosen", "die unterentwickelten der übrigen zivilisierten welt anpassen" und "er will den leuten etwas zeigen, es hat aber keinen wert, weil es millionen sind, die nichts wissen". 81% der schüler haben in der berufsschule noch nicht über entwicklungshilfe gesprochen, 74% möchten im unterricht etwas darüber erfahren und die information in den schulbüchern beurteilen nur 30% als ausreichend. durch diese und andere interessante befragungsergebnisse wurden wir angeregt, unterrichtsmaterialien für die berufsschule zu erarbeiten. da der lehrer diesem thema aber nur durchschnittlich zwei stunden im schuljahr zur verfügung stellt, war ein dementsprechender umfang vorgegeben: mehrere einheiten für jeweils max. zwei doppelstunden zur auswahl.

so entstanden in mehrjähriger arbeit, ebenfalls mit erprobungsphasen, elf unterrichtseinheiten. eine interessant geschriebene geschichte eines entwicklungshelfers dient jeweils der motivation, sich mit diesem, für berufsschüler unter arbeits- und schulstreßbedingungen, "fernen" thema zu beschäftigen. in der erprobung wurde von lehrern immer wieder dieser einstieg als wichtiger bestandteil der einheit gelobt. in einem zweiten teil werden hintergrundinformationen geliefert, die das in der eingangsgeschichte angeschnittene problem mit weiterem material belegen. film- material- und informationsstellenhinweise plus anbot an möglichen fragen und rollenspielen sind inhalt des letzten teils.

die fertiggestellten unterrichtseinheiten wurden verschiedenen schulbuchverlagen vorgelegt. einige verlage zeigten interesse an einer veröffentlichung. zielgruppe, didaktisches konzept und umfang der materialien entsprachen den marktorientierten erwartungen. die inhaltlichen überprüfungen durch verlagseigene gutachter führten aber zu ablehnungen oder zur aufforderung, inhaltlich zu verändern. die meinung darüber, ob inhaltliche "abstriche" zugunsten einer veröffentlichung bei einem renommierten schulbuchverlag gemacht werden sollten, war bei den gruppenmitgliedern geteilt. nach ausführlicher diskussion über zensur (der lateinamerikanische schriftsteller eduardo galeano bezeichnete bei einer veranstaltung letzten jahres in frankfurt die selbstenzensur der schriftsteller und journalisten in der bundesrepublik "gefährlicher als die offene zensur in lateinamerika") war die gruppe der meinung, daß inhaltlich nicht verändert werden darf. die päd. arbeitsstelle dortmund fand sich bereit, die materialien unverändert zu veröffentlichen.(2)

1) 11-seitige auswertung der befragung ist zu beziehen bei: schulbildungsgruppe c/d s. pater, kessenicher str. 13, 53 bonn.

2) im druck bei der päd. arbeitsstelle dortmund (pad), postfach 120143, 46 dortmund 12, titel: "mit welchem recht? - entwicklungshilfe aus der sicht von entwicklungshelfern".

bei der arbeit an den unterrichtseinheiten entstand eine samm-
lung von erzählungen, berichten, kurzgeschichten und dialogen,
die nicht alle didaktisch aufgearbeitet wurden. wegen des großen
interesses nach diesen "augenzeugenberichten" der entwicklungs-
helfer haben wir sie als sammelband im selbstverlag herausge-
geben. (3) für den lehrer haben diese authentischen darstellungen
den charakter eines ersatzes für einen unterrichtsbesuch durch
einen entwicklungshelfer.

die projekte "unterrichtseinheiten" und "sammelband der entwick-
lungshelfererzählungen" sind abgeschlossen. deshalb haben wir
im august 1978 ein seminar durchgeführt, auf dem die arbeit
der schulbildungsgruppe dargestellt wurde, andere gruppen,
die sich mit ähnlichen aufgaben befassen, sich darstellten
oder dargestellt wurden. insbesondere wurden neue projekte
geplant: unterrichtsmaterial zum "nord-süd-konflikt", bücher
über die erfahrungen von rückkehrern in ihrer funktion "als
lobby für die dritte welt" und über untersuchungen von ent-
wicklungshilfeprojekten im hinblick auf ihre wirksamkeit für
die breite masse der verarmten bevölkerung in den ländern der
dritten welt. (1)

gerade bei diesem seminar machte ich die erfahrung, daß sehr
viele entwicklungshelfer/pädagogen interesse an einer erar-
beitung solcher materialien haben, sich aber kaum jemand bereit-
erklärt, die koordinierung einer solchen arbeitsgruppe zu über-
nehmen. wenn einmal einer ein paar jahre kontaktadresse war,
so überläßt man ihm das runderbriefschreiben, die finanzsuche,
die anfragenbeantwortung, die seminarorganisation usw. durch
eigene überbelastung verzögert sich der arbeitsablauf, sodaß
die arbeit darunter leidet. dies ist ein großer nachteil,
wenn die mitarbeiter der gruppe räumlich über die ganze bundes-
republik verteilt sind. wohnen drei, vier in der nähe, so
kann in gruppenarbeit die koordinierung durchgeführt werden.

finanziell gab es eigentlich nie schwierigkeiten, denn für
seminare und veröffentlichungen gibt es aus verschiedenen
quellen (bms, evang.kirche, aktionen selbstbesteuerung) unter-
stützungen. probleme gab es und gibt es bei der veröffent-
lichung in hinblick auf eine breite leaserschaft. selbstver-
lage haben eine wichtige funktion, denn bei ihnen wird un-
zensuriert publiziert. sie sind zum wichtigen medium der gegen-
öffentlichkeit geworden. die immer größer werdende produk-
tion in den eigenverlagen sagt eine ganze menge über die direkte
und indirekte zensur in unserem lande aus. wann wir so in
unserem kreise publizieren sind wir froh, daß wir ein-, zwei-
oder dreitausend exemplare an interessanten verkaufen. zur
gleichen zeit werden schulbücher in hunderttausender auflage
in die schulen geschleußt. die frage stellt sich also, ob wir
uns nicht mit unseren medien immer nur gegenseitig selbst be-
liefern.

1) pater, s. (hrsg.): etwas geben - viel nehmen/entwicklungshel-
fer berichten, selbstverlag, bonn 1978, zu beziehen bei der infor-
mationsstelle lateinamerika (ila), römerstr. 88, 53 bonn.

2) ein ausführliches protokoll über den seminarverlauf kann bei
der schulbildungsgruppe bezogen werden.

wir bewegen uns also in dem uns vorgegebenen "freiraum".
eine gegenöffentlichkeit wird geduldet, da man weiß wie be-
grenzt die möglichkeiten sind, eine breite basis zu schaffen,
sind doch die massenmedien fest im griff. trotz alledem,
wir müssen weiterarbeiten, noch stärker arbeiten. aber wir
dürfen dabei auch nie aus dem auge verlieren, daß uns die-
jenigen den freiraum vorgeben, die an der unterdrückung und
ausbeutung der dritten welt beteiligt sind.

zeitschrift für entwicklungspädagogik

- es handelt sich um ein non-profit-unternehmen,
- es werden keine bezahlten anzeigen übernommen,
- redaktionskonferenzen und alle unterlagen sind öffentlich,
- die zeitschrift soll sich durch den verkauf und die abonnements (nach der anlaufphase) selbst tragen,
- sie wird auf umweltpapier gedruckt;
- eine hohe auflage ist kein für uns erstrebenswertes ziel, sondern die qualitative diskussion und ausstrahlung,
- die äußere aufmachung wird einfach, aber lesbar sein, die herstellung möglichst billig,
- es werden keine honorare gezahlt.

aus heft 1/78

BEI ANFRAGEN AN DIE SCHRIFTFÜHRUNG ODER DEN HERAUSGEBER BITTE RÜCKPORTO BEILEGEN!

MANUSKRIPTE BITTE DRUCKFERTIG - MIT RAND AUF ALLEN SEITEN, MIT NEUEM FARBBAND GESCHRIEBEN - ZUSENDEN!

DANKE.

natürlich fehlerfrei!

redaktionsschluß für heft 2/79 ist der 24. märz 79;
redaktionssitzung für heft 2/79 findet am 30. 3. 79
in den räumen des arbeitskreises dritte welt reut-
lingen, lederstraße 34, statt.

alfred k. tremel

mein entwicklungspädagogisches tagebuch

MEHR ALS VIELE ABSTRAKTEN WORTE KÖNNEN VIELLEICHT KONKRETE BESCHREIBUNGEN EINER PRAXIS VERSTÄNDNIS FÜR ENTWICKLUNGSPÄDAGOGIK WECKEN. DESHALB HIER MEIN ENTWICKLUNGSPÄDAGOGISCHES TAGEBUCH. NOTWENDIGERWEISE SUBJEKTIV UND UNVOLLSTÄNDIG, GEWISSERMASSE NUR DIE KNOTENPUNKTE ENTWICKLUNGSPÄDAGOGISCHER PRAXIS NACHZEICHNEND, UND DESHALB MIßVERSTÄNDNISSEN AUSGESETZT. ABER AUTHENTISCH. OHNE ANSPRUCH AUF DIE EINZIG RICHTIGE LÖSUNG. ABER EINE MÖGLICHE FORM, DAS PROBLEM ANZUGEHEN: IM VERSUCH, IM KLEINEN UND AUS EIGENER KRAFT IM ALLTÄGLICHEN ANZUFANGEN, UND NICHT ZU WARTEN AUF DIE GROBE ZUKÜNFTIGE ALTERNATIVE; IM BEMÜHEN, DEN BEREICH DES SELBERMACHENS = DES BEWUSSTEN "SEINS" - AUSZUWEITEN UND DEN KONSUMTIVEN BEREICH DES "HABENS" ZURÜCKZUDRÄNGEN; IM STREBEN DANACH, TENDENZIELL DIE TRENNUNG AUFZUHEBEN VON LEBEN UND LERNEN, VON THEORIE UND PRAXIS, VON OBJEKTIVEM HANDELN UND DENKEN UND SUBJEKTIVEM FÜHLEN, VON HERRSCHENDEN UND ALTERNATIVEN STRUKTUREN, VON POLITISCHEM ENGAGEMENT UND PRIVATEM ALLTAG UND VON GESELLSCHAFTLICHER UND INDIVIDUELLER ENTWICKLUNG.

14.10.78

heute wieder brot gebacken. meine heilige handlung, wenn man so will. schließlich ist das brot-backen die befriedigung des wichtigsten grundbedürfnisses. außerdem eine willkommene abwechslungs nach stundenlangem lesen oder schreibmaschine-schreiben. brot-backen ist schön. das ergebnis kann man fühlen, riechen, sehen und essen; ist es aus vollem korn, ist es dazuhin auch noch sehr gesund. beim brot-backen ist das unterlassen oft so wichtig wie das tun. die geduld des wartens beim gehen des teiges mußte ich erst lernen. und daß das abschließende spülen des geschirrs dazugehört, und deshalb kein lästiges übel ist.

und hier das rezept. zutaten: 1 kg weizenschrot typ 1700, 0,4 kg typ 1050, 0,3 kg grobes weizenschrot, 0,2 kg roggenschrot, 100 g leinsamen, eine prise kümmel, 25 g salz, 1 hefe (oder sauert Teig - dann aber im verhältnis mehr roggenschrot nehmen), warmes wasser.

herstellung: das grobe weizenschrot in lauwarmes wasser einweichen; das mehl in eine große backschüssel geben, in der mitte mit der in warmem wasser aufgelösten hefe einen vorteig machen, wenn er nach ca. 15 min. gut treibt, lauwarmes wasser bereitstellen, mit der rechten hand den teig kneten, wasser langsam nachschütten. man muß es im gefühl haben, wann der teig fertig ist, er muß sich von der schüssel lösen, aber noch relativ feucht sein. jetzt zugedeckt mit einem tuch an einem warmen ort gehen lassen (mehrere stunden). der teig muß mindestens doppelt so groß sein, bevor er dann in die formen gesetzt wird. nochmals gehen lassen (ca. 1/2 stunde). in der zeit den backofen aufheizen. backen je nach ofen ca. 40 - 60 min. auf ca. 200 grad. in den ofen eine kleine schüssel mit wasser stellen. 10 min. vor ende des backens das brot mit salzwasser bestreichen. guten appetit!

16.10.78

semesterbeginn. ich habe zwei seminare angeboten, beide waren nicht im vorlesungsverzeichnis abgedruckt. ich erwarte deshalb wenig studenten. heute erste sitzung des seminars über "entwicklungspädagogik". als ich den raum betrete, fühle ich mich wieder unsicher. ich gehe davon aus, daß auch die studenten unsicher sind und plane, in den ersten sitzungen nicht über das thema abstrakt, sondern über ihre eigenen probleme konkret zu sprechen. hier ist jeder kompetent, nicht nur der dozent. es sind doch an die 20 studenten/innen anwesend. keiner kann sich unter "entwicklungspädagogik" etwas konkretes vorstellen, manche assoziieren "entwicklungspsychologie". ich erkläre kurz den weiten entwicklungs-begriff, der auch die eigenen individuellen entwicklungsprobleme umfaßt und bitte darum, das eigene unbehagen an unserer entwicklung zu äußern. jeder soll sich zuvor vorstellen. die folgenden sollen das kurz wiederholen, was die vorgänger sagten. die runde beginnt. ich bin gespannt, wie diese sehr wichtige einführende phase verläuft. am ende der runde hat jeder sich vorgestellt und auch die namen und probleme der anderen zur kenntnis genommen. jeder hatte etwas gesagt. das alleine ist schon wichtig. was wurde nun inhaltlich an unserer entwicklung ausgesetzt? woran leiden studenten - die meisten im 1. semester - am meisten? hier stichworthaft die antworten:

nur leistung gilt, leistungsdruk, kühle soziale beziehung, soziale hierarchien, arroganz der mächtigen, hilfloses ausgeliefertsein im politischen bereich, politische ohnmacht, kriegsgefahr, technisierung der beziehungen, der einzelne hat keinen wert, streß, erhöhung der studienanforderungen, intoleranz, kommunikationsschwierigkeiten, fehlende offenheit untereinander, kinderfeindlichkeit, materialistische denkwaise, geldverdienen das wichtigste, prüfungerecht verschärft, drohende arbeitslosigkeit, anonymität im studentenwohnhelm und in hochhäusern, umweltbedrohung, atomkraftwerke, ausbeutung der natur, das kriegsdienstverweigerungsrecht wird nicht gewährleistet, "daß wir so gut verdrängen können, unter was wir leiden", denkblockade, selbstzensur, sich nicht mehr gegenseitig trauen können, konsumzwang, landschaft wird zubetoniert, folter und hunger in der welt, "es geschieht so wenig..."

nur eine studentin hat keine probleme mit unserer entwicklung. alle ändern sind erstaunlich offen bei der schilderung dessen, was sie bedrückt.

diese erste gesprächsrunde dauert fast drei viertel der zeit. wir sitzen jetzt etwas bedrückt und leer im rund herum. wie soll es weitergehen? ich schlage vor, noch eine runde zu machen und dabei zu schildern, wie wir uns eine bessere welt vorstellen oder träumen; diese welt kann völlig utopisch sein. ich habe die hoffnung, daß es uns damit gelingt, denkblockaden aufzuheben, die häufig voraussetzung der reproduktion unserer entwicklungsprobleme sind. ist nicht die gedankliche antizipation einer menschengerechten alternativen entwicklung voraussetzung der faktischen realisierung? wir beginnen. was sind die antworten? (wieder schlagworthaft):

mehr zärtlichkeit und zuneigung, offen gezeigt, abbau von hemmungen, daß kinder mehr zuwendung haben, trennung von hand und kopfarbeit aufheben, lehrpläne kürzen und inhaltlich liften, mehr handwerkliche fähigkeiten entwickeln, großfamilie, selbstversorgung, gemeinsam leben und arbeiten, zwänge abbauen, grenzen abbauen, obrigkeit abschaffen, land bebauen, weniger technik, keine unüberschaubare großtechnik, schule abschaffen, fließbänder stilllegen, hochhäuser querlegen, hierarchien abbauen, keine titel mehr, keine slums und keine villen ...

diese zweite gesprächsrunde machte deutlich mehr schwierigkeiten als die erste. mehrere teilnehmer konnten sich keine bessere welt vorstellen. viele schlossen sich der einfachheit halber den wenigen inhaltlich kreativen vorredner(innen) an. vor der denkblockade kommt die phantasieblockade. man hat uns offenbar eine alternativentwicklung nicht erst im realen, sondern schon in unserer vorstellungskraft genommen. entwicklungspädagogik muß wahrscheinlich damit beginnen, undenkbares denkbar zu machen und die realen ausschließungen zuerst in der phantasie einzuholen.

nach der übung, wieder in meinem zimmer, zog ich bilanz. ich war sehr zufrieden mit dieser ersten sitzung. es war gelungen, die trennung von lehren und lernen, von kompetenz und inkompetenz, von sprechen und zuhören weitgehend aufzuheben. ich habe mich als ein teilnehmer, als eine art primus inter pares gefühlt und nicht als dozent. die gesprächsbeiträge waren annähernd gleich verteilt. noch ist viel unsicherheit auf allen seiten. ich weiß nicht recht, ob ich alle duzen soll. ich entschlöße mich, es zu tun. das nächste mal, so haben wir geplant, geht es weiter mit dem thema "stadtentwicklung" am beispiel der bildreihe von j. müller (vgl. ZFE 1/78, s. 50), das über nächste mal mit der diskussion um die grenzen des wachstums anhand der club-of-rome-studien. erst dann geht es an die strukturellen erziehungsprozesse.

mittwoch, 18.10.

heute haben wir, ulrike, heidi, gerhard und ich, gemeinsam gemostet. morgens machte ich mich daran, die geputzten fässer zu richten und in den keller zu rollen. so einfach war das gar nicht, wie ich das aus meiner kindheit noch schwach in erinnerung hatte. vor allem an einem faß mühte ich mich stundenlang herum, schließlich mußte ich ein stahlstück beim schmid schweißen lassen. ich war schon lange nicht mehr dort. er machte es umsonst. es war noch warm als ich es einsetzte. schließlich waren alle fässer im keller. inzwischen war es mittag geworden, noch zeit zum einschweifen? niemand war da, den ich fragen konnte. ich weiß, es gibt darüber unterschiedliche meinungen. schließlich machte ich es wie meine vorfahren auch und schwefelte die holzfässer ein.

am späten nachmittag brachten wir alle zusammen das obst zur mosterei. ulrike stand an der presse. die maische duftete herrlich nach fruchtigem herbst. das erste glas vom saft schmeckte frisch und süß. das obst, aus dem der saft gepreßt wurde, haben wir mit eigenen händen von den bäumen geschüttelt,

die ich im vergangenen frühjahr selbst geschnitten habe. irgendwie fühle ich diese ganze arbeit während ich trinke. es tut gut.

donnerstag, 19.10.

eine untergruppe unserer bürgerinitiative gegen atomkraftwerke zum thema gorleben trifft sich abends im kalten häuschen des arbeitskreises dritte welt. weil das alte abbruchreife häuschen nicht heizbar ist, konnte es bislang im winter nur notdürftig mit einer kleinen elektroheizung (!) überschlagen werden. das stört mich schon lange. vorgestern entdeckte ich nun auf meiner bühne ein altes petroleumöfchen. ich putzte es, malte es schwarz an, kaufte petroleum und brachte es mit. es funktionierte, aber es stank wie die pest, und zwar weniger wegen des petroleum, als wegen der farbe, die ich benützte. sie war offenbar ein normaler lack und blätterte in der hitze stinkend ab. wir mußten den ofen wieder ausmachen, nachdem die ersten kopfschmerzen bekamen. ich ärgerte mich über meine dummheit bzw. unerfahrenheit. wie konnte ich nur so blöd sein! das nächste mal passiert mir das nicht wieder.

wir diskutieren über mögliche formen des widerstands gegen die geplante wiederaufbereitungsanlage und endlagerstätte hochradioaktiven mülls bei gorleben. ich habe ein jahr in der nähe von gorleben gelebt und bekomme fast heimatliche gefühle, wenn ich daran denke. deshalb fühle ich mich direkt emotional getroffen, wenn ich mir vorstelle, was die atomlobby dort vorhat. wir sammeln zuerst einmal vorschläge für mögliche aktionen, die dezentral vor ort nach dem beginn der probebohrungen beginnen sollen. nach und nach haben wir etwa 15 bis 20 verschiedene möglichkeiten auf dem papier. fast alle haben wir in den letzten 7 oder 8 jahren in ähnlicher weise auch im arbeitskreis dritte welt erprobt, mit keinem nennenswerten erfolg. ich habe daraus gelernt, daß die uns erlaubten sozialen aktionen relativ wirkungslos und die wirkungsvollen nicht erlaubt sind. viele aus der gruppe sind sehr optimistisch bei der planung, ich fühle, wie mein pesssimismus immer stärker in mir hochkriecht. ich frage mich im stillen, ob ich das recht oder vielleicht sogar die pflicht habe, die hohen erwartungen zu dämpfen. manche vorschläge finde ich beschissen, weil sie meines erachtens außer viel arbeit nichts bringen. aber, so sage ich mir gleich wiederum, ist die situation nicht eine ganz andere, ist die betroffenenheit beim thema atommüll nicht viel eher gegeben als beim thema "chile" oder "sahel"? und weiter: haben andere nicht auch das recht, ihre eigenen erfahrungen mit politischer öffentlichkeitsarbeit von unten zu machen? vor kurzem noch glaubte ich, nie mehr auf der straße flugblätter verteilen zu können, nach all den erfahrungen, die ich in den letzten jahren diesbezüglich gemacht habe. jetzt melde ich mich spontan wieder zu straßenaktionen. ich stelle zur diskussion - wohl mehr aus ironie und verzweiflung -, den abendlichen stoßverkehr durch kurze dezentrale sitzstreiks auf der bundesstraße zu blockieren, motto: 5 minuten warten, um über 500.000 jahre nachzudenken! die wirkung wäre offenbar eine fürchterliche, die stadt wäre in wenigen minuten vollkommen verstopft. die folgende diskus-

sion bringt mich aber dazu, wieder von diesem gedanken abzukommen. wir sind zu wenige für diese aktion und würden eine vielzahl unschuldiger autofahrer (als unerwünschte nebenfolge) treffen, außerdem ist es die frage, wie wir die presse, aber nicht die polizei damit beschäftigen.

gerhard und ich haben diese bürgerinitiative vor über ein- einhalb jahren gegründet. inzwischen hat sie sich von ihren "hebammen" völlig emanzipiert. gerhard ist nicht mehr dabei, ich war ein jahr fort und habe jetzt schwierigkeiten, mich wieder in sie zu integrieren. ich fühle mich noch unwohl in der gruppe. nur eine frau kenne ich persönlich, ich war vor kurzem bei ihr zuhause. die andern sind mir fremd, nicht unsympatisch, aber latent verunsichernd. ich erhoffe mir von unserem geplanten gemeinsamen wochenende auf der alb eine verbesserung.

samstag, 21.10.

heute endlich von ölheizung auf holz-kohle-heizung umgestellt. bei unserem einzug fanden wir die ölheizung vor, entdeckten aber gleichzeitig einen alten holz-kohle-ofen auf dem speicher. heute nun war das öl zu ende gegangen. ich konnte nicht warten bis ulrike nach hause kam. alleine wuchtete ich die öfen hin und her. insb. der kohleofen ist verdammt schwer; ich habe große mühe, ihn die treppe herunter zu bekommen. mit dem sackkarren brachte ich ihn schließlich ins zimmer und schloß ihn mit einigen schwierigkeiten ans kamin an. in den vergangenen wochen haben wir aus dem wald esche als meterholz geholt, mit der keissäge versägt und mit dem beil gespalten. reisig habe ich schon letztes frühjahr gebündelt. als das erste feuer im ofen brennt, setze ich mich davor. holzfeuer kann man hören und riechen, es knistert und prasselt und duftet nach wald. holz ist ein regenerierbarer rohstoff. kohle reicht noch über 400 jahre, öl noch etwa 30. wenn wir glück haben.

montag, 23.10.

an der hochschule beginnt mein 2. seminar, thema: "der heimliche lehrplan". wir sind zu siebt und sitzen im kreis um den tisch. zwei oder drei kenne ich aus früheren seminaren, wir sind befreundet. sie haben wiederum ihre freunde mitgebracht. nach der vorstellungsrunde schlage ich einen assoziationstest vor: was fällt euch ein bei "schule" ("hochschule")? ohne viel zu überlegen schreiben wir stichworthaft aufs papier, was uns spontan dazu einfällt. das ergebnis überrascht mich wegen seiner eindeutigkeit:

schule: angst, lehrer, einmaleins, schläge, noten, klassenarbeit, diktat, unterdrückung, bedrückend, entsetzlich, spaß - lehrer aufziehen, knetbälle, schulranzen, briefchen schreiben, schildkröten füttern, schulfest - kasten bier trinken, gruppengefühl, striche durchs blatt, lehrer wirft mit schlüsselbund, prüfung, trauma, cholerischer, sadistischer lehrer, notendruck ...

am häufigsten, nämlich von allen, wurden die begriffe "angst" und "lehrer" genannt, "notendruck" erschien mehrmals. das dominierende gefühl, das alle assoziativ mit der schule verknüpfen, ist ANGST. in dieser eindeutigkeit habe ich es nicht erwartet. "lehrer" war entweder negativ ("sadist") oder positiv ("prima kerl") besetzt. ich mache darauf aufmerksam, daß niemand einen unterrichtsinhalt (stoff) genannt hat und frage nach. nach einigem überlegen rasselt m. die konjugationsformen eines lateinischen verbes herunter, v. weiß noch auswendig einen ihr unverständlichen spruch aus der biologie, k. erinnert sich schwach an ein paar nebenflüsse der donau und mir selbst steht noch der aufbau der tulpe klar und deutlich vor augen. es ist nicht viel, was inhaltlich noch da ist. dabei wird in der schule (und hochschule) immer so getan, als ob es nur um das eine, um den stoff und nichts als den stoff, ginge.

die sprachliche hemmschwelle ist inzwischen weitgehend abgebaut. mehrere erzählen ein paar schulische episoden, die ihnen eindringlich vor augen sind. es sind fest eingeprägte einzelheiten und eindrücke, die nichts, aber auch gar nichts mit dem gemein haben, was lehrer und pädagogen so im allgemeinen als relevant betrachten - von erziehungswissenschaftlern ganz zu schweigen. danach gehen wir zur hochschul-situation über. diese erfahrungen sind für die anwesenden studentinnen und studenten - alle höheren semesters - deprimierend. k. fragt mich verständnislos, wie ich 7 jahre studium hinter mich bringen konnte. ich erkläre, daß es zu meiner zeit ganz anders war, für mich war studium weitgehend inhaltlich motiviert und wurde als privileg empfunden. meine liberalen studienbedingungen sind mit den heute geltenden repressiven studien- und prüfungsbedingungen nicht zu vergleichen. dabei habe ich nicht in einem anderen jahrhundert studiert, sondern nuch vor 3 jahren.

p. schlägt vor, über das buch von w. wagner "unlangst und unibluff" zu sprechen. ich kenne es nicht, willige selbstverständlich ein. p. und k. wollen die nächste sitzung vorbereiten.

zurück in meinem zimmer stürmen die unterschiedlichsten gefühle auf mich ein. auch dieses zweite seminar begann mit einer so guten sitzung, daß mich der erwartungsdruck für die kommenden sitzungen fast überwältigt. ich weiß, wir werden dieses niveau in beiden seminaren nicht halten können. ich habe angst davor, wieder dozieren zu müssen, gleichzeitig aber zu wissen, was meine studenten dabei denken. ich bin kein professor, ich bin kein student. ich habe rollenprobleme und die verunsichern mich manchesmal ganz schön. diese ersten sitzungen empfand ich deshalb als geglückt, weil lehren und lernen nicht getrennt war. nicht ich habe doziert, sondern wir haben alle zusammen miteinander gesprochen. ich setzte mich nicht von den studenten ab - ohne aber dadurch einer der ihren zu werden. ich habe viel gelernt, z.b. daß ich den zu vermittelnden stoff noch weniger wichtiger nehmen darf. mich bedrückt das verborgene elend der beschissenen schul- und studienbedingungen, unter dem schüler und studenten leiden, ohne ihre aggressionen zielgerichtet auf die verursacher lenken zu können. strukturelle gewalt tarnt sich

hinter verordnungen und gesetzen und wird konkret im ohnmächtigen leiden einzelner individuen. ich fühle mich hilflos angesichts des hohen anspruches, den ich aufgrund meiner relativ privilegierten situation mir selbst gegenüber habe.

mittwoch, 1.11.

anruf aus bonn. s. fragt an, ob ich nicht als referent bei einer tagung über entwicklungspädagogik in der schule sprechen könne. unterkunft und verpflegung selbstverständlich frei, dickes honorar und fahrtkostenersatz evt. sogar 1. klasse bahn! ich bitte um einen tag bedenkezeit, nachdem ich auf meinem kalender sehe, daß gerade zu diesem termin unsere bürgerinitiative ein gemeinsames wochenende auf der schwäbischen alb plant.

ich lege den hörer auf und rede mit ulrike darüber. im verlauf des gesprächs bilanzieren wir die vor- und nachteile. vorteile: kostenlose ferientage, ansehen durch den status des referenten, vielleicht auch inhaltlich gute gespräche, honorar, entwicklungspädagogisch relevant? nachteile: ich könnte nicht mit meiner bürgerinitiative gehen, latente (und manifeste?) korruptionsgefahr, reproduktion traditioneller lehr- und lernstrukturen, lange an- und rückfahrtswege mit dementsprechend hohem energieverbrauch.

während ich zu beginn des gesprächs noch dazu neigte zuzusagen, wird mit im weiteren verlauf immer klarer, daß ich absagen muß, warum? entwicklungspädagogik sollte sich hüten, traditionelle lernstrukturen zu reproduzieren, statt nur über entwicklungspädagogik zu reden, ist es oft angebrachter, entwicklungspädagogisch zu handeln. ich erhoffe mir gerade von dem zur gleichen zeit stattfindenden wochenende mit unserer bürgerinitiative wichtige entwicklungspädagogische impulse, und das auf eine art und weise, die alternative strukturen schon antizipiert. hier bin ich nur ein (zahlendes) mitglied unter anderen, kein referent, kein spezialist und ohne privilegien. dort (in bonn) wäre ich (bezahlter) spezialist und damit herausgehoben aus den teilnehmern. schließlich steht bei mir fest: mein platz an diesem wochenende ist in jener basisgruppe, in der ich auch weiterhin kontinuierlich politisch zu arbeiten gedenke. auch wenn der verlauf dieses treffens noch völlig in den sternern steht. eine absage in bonn ist damit eine symbolische und reale entwicklungspädagogische handlung. ich sage ab. s. fragt mich, ob ich jemanden anders wüßte, der für mich einspringen könnte. ich schlage klaus seitz vor. nach telefonischer nachfrage sagt klaus zu. sein referat und sein bericht über die tagung findet sich in diesem heft.

(fortsetzung folgt)

BIBLIOGRAPHIE ZUM
UMWELTUNTERRICHT

DIE FOLGENDE BIBLIOGRAPHIE ZUM UMWELTUNTERRICHT ERHEBT NICHT DEN ANSPRUCH AUF VOLLSTÄNDIGKEIT! DIE ALFABETISCH GEORDNETEN TITEL UMFASSEN SOWOHL UNTERRICHTSMATERIALIEN, ALSO CURRICULA, ARBEITSBÜCHER FÜR SCHÜLER, SPIELE, EXPERIMENTE, PROJEKTE - SIE WERDEN MIT (u) GEKENNZEICHNET -, ALS AUCH DIDAKTISCHE LITERATUR ÜBER UMWELTUNTERRICHT, ALSO BÜCHER ZUR DIDAKTISCH-METHODISCHEN VORBEREITUNG DES LEHRERS UND THEORETISCHE ABHANDLUNGEN ZUR BEGRÜNDUNG EINES INTERDISZIPLINÄREN UMWELTUNTERRICHTS - SIE WERDEN MIT (d) GEKENNZEICHNET.

DIE EINZELNEN TITEL WERDEN NICHT REZENSIERT, VERSCHIEDENE TITEL SIND REZENSIERT IN: BOSCHO/EULEFELD/SEYBOLD: UMWELTUNTERRICHT - TENDENZEN, BEISPIELE, MEDIEN. IN: LEHRMITTEL AKTUELL 1977, 5, 66 - 74 (TEIL I) UND 6, 52 - 60 (TEIL II). EINE KRITIK DER DIDAKTIK DES UMWELTUNTERRICHTS, SOWIE EINE BESPRECHUNG WICHTIGER UNTERRICHTSMATERIALIEN, SOLL IN EINEM DER NÄCHSTEN HEFTE UNTER DER ENTWICKLUNGSPÄDAGOGISCHEN FRAGESTELLUNG GELEISTET WERDEN.

+ j. müller
alle jahre wieder säust der preblufthammer nieder - oder die veränderung der landschaft (u)
7 farbbilder 31 : 85 cm, dm 24,80, sauerländer verlag
1973 (rez. ZFE 1/78)

+ j. nebel
autobahnbau (u)
westermann planspiel, braunschweig 1975, 16 s.

+ k.h. frey/t. stottele/c. weichert
bäume sterben leise (d)
schüler kämpfen gegen den baumtod.
weinheim 1976 (beltz verlag), 59 s., projektbeschreibung

+ b. dahl/h. palmstierna/e. sandegard
bedrohte umwelt (u)
arbeitsbuch, 85 s., lesebuch, 160 s., weinheim 1974,
beltz verlag

bürgerinitiativen gegen atomkraftwerke (u)
wochenschau für politische erziehung, sozial- und gemeinschaftskunde 5/6 1977, 38 s. schülerheft, dm -,50, mit meth. anleitung für lehrer. bezug: wochenschau verlag
6231 schwalbach/tn.-limestadt, adolf-damaschkestr. 105

- + m. braun
chemie sekundarstufe II. umweltschutzexperimente (u)
münchen, düsseldorf 1974 (blv, schwann), 128 s.
- + r. reichelt
der mensch und seine umwelt (d/u)
burgbücherei, hohengehren 1974, 260 s. 8 unterrichts-
einheiten für biologie sek. I.
- + institut für die pädagogik der naturwissenschaften
einheitenbank curriculum biologie, thema luft (u)
aullis verlag köln 1977, lehrerheft 168 s., schülerarbeits-
bogen teil 1: 28 s., teil 2: 32 s., 2 testhefte, eine dia-
serie.
- + h. mikelskis/r. lauterbach
energieversorgung durch kernkraftwerke (u)
IPN-curriculum physik, stuttgart (klett) 1976. unter-
richtseinheit 200 s., lehrerbegleitheft 96 s., 20 - 25
unterrichtsstunden in klassen 9 und 10.
- + UNESCO u.a. (hrsg.)
empfehlungen zur umwelterziehung (d)
46 s., über: institut für die pädagogik der naturwissen-
schaften, olshausenstr. 40-60, 23 kiel (kostenlos).
- + a. bruckner
erholungsraum (u)
westermann planspiel, braunschweig 1975, 16 s.
- erziehung zum umweltschutz (d)
reihe "pol. ökologie" - materialien zu umwelt und gesell-
schaft 10, verlag association hamburg 1977, 138 s., dm 11.
- + e. philiph
experimente zur untersuchung der umwelt (u)
bayerischer schulbuchverlag, münchen 1977, 120 s.
- + e. philipp, k.a. noack, b. roland
gefährdetes leben - umweltschutz (d)
begleitheft zur schulfernseh-sendereihe des senders freies
berlin, hg. von landesbildstelle berlin. klett verlag
stuttgart 1972, 64 s.
- + j. müller
hier steht ein haus, dort steht ein kran und ewig droht
der baggerzahn - oder: die veränderung der stadt (u)
8 farbbilder 31 : 85 cm, sauerländer verlag 1976, dm 24,80
(vgl. rez. ZFE 1/78)
- + m. krämer/h.-c. rohrbach
kernfragen der kernenergie (u)
eine arbeitshilfe für gruppen und gemeinden. teilnehmer-
heft, leiterheft, plakate, 12 folien. bezug: arbeitsstelle
für erwachsenenbildung der ev. kirche von kurhessen-waldeck,
wilhelmshöher allee 330, 35 kassel.

- + h. nolzen
kernkraftwerk (u)
westermann planspiel, braunschweig 1976, 16 s.
- + g. fahrenheitberger/j. müller
luft und wasser in gefahr (u)
ausgewählte schulversuche zum thema umweltschutz. göt-
tingen 1972, industrie-druck, 104 s.
- + ev. akademikerschaft in deutschland (hrsg.)
maßstäbe des fortschritts (d)
vermutungen über die selbstverständlichkeiten von morgen.
tagungsdokumentation, 230 s., verlei: iz3w rt
- + e.w. bauer (hrsg.)
ökologie (u)
schulexperiment biologie-kolleg für sek. II. lehrer- u.
schülerheft, versuchs- und arbeitskartei, diaserie, folien
und arbeitsstreifen. cornelsen-velhagen und klasing-ver-
lage, berlin 1974 - 77.
- + e.w. bauer (hrsg.)
ökologie exemplarisch, der bodensee (u)
schulexperiment mit lehrer- und schülerheft, diaserie,
arbeitsstreifen und transparente. so.
- + h. knodel/u. kull
ökologie und umweltschutz (u)
lehrbuch der ökologie für sek. II, lehrer- und schüler-
band. stuttgart (metzler) 1974.
- + j. steubing/ch. kunze
pflanzenökologische experimente zur umweltverschmutzung
quelle und meyer-verlag, heidelberg 1975(2), schul- (u)
experiment.
- + studienstelle der dt. ev. ag für erwachsenenbildung
politische bildung am beispiel der auseinandersetzung
um die kernenergie - zwei modelle (d)
informationspapier der studienstelle nr. 21/89, dm 2,-
über DEAE, schillerstr. 58, 75 karlsruhe 1, erhältlich.
- + h. strohm
politische ökologie (u/d)
arbeitsmaterialien und lernmodelle für unterricht und
aktion. sachbuch rororo 1977.
- + g. eulefeld/d. bolscho/w. bürger, k.h. horn
probleme der wasserverschmutzung (u)
IPN-unterrichtseinheit, kiel 1977 (polykop, haupterpro-
bungsfassung, fächerübergreifendes projekt, bezug: IPN
kiel, olshausenstr. 40-60, 23 kiel 1.

* informationskreis kernenergie (hrsg.)
projekt kernenergie - basisinformationen für den
unterricht (u)
multimediales unterrichtspaket der atomlobby, kostenlos
für multiplikatoren über: informationskreis kernenergie,
53 bonn 1, heussallee 2 - 10.

+ m. borelli
projekt: umweltschutz und umweltschutz (d/u)
6 unterrichtsmodelle, zur praxis pol. unterrichts
4, metzlersche verlagsbuchhandlung, stuttgart 1974,
216 s.

+ h.k. berg/f. doedens
qualität des lebens (u)
umweltschutz und theologie, sek. I. heft 12 der reihe
"rp-modell". diesterweg/kösel verlag frankfurt/münchen
1973, arbeitsheft für schüler, lehrerbegleitheft.

+ f.w. dörge (hrsg.)
qualität des lebens (d/u)
ziele und konflikte sozialer reformpolitik didaktisch
aufbereitet, reihe "analysen" leske verlag opladen 1973,
126 s. 2 unterrichtsmodelle sek. I und sek. II.

+ m. luft
schule und umweltschutz (u/d)
praktische handreichungen für grund- und hauptschule,
ehrenwirth-verlag münchen 1975, 131 s.

thema umweltschutz (d)
aus dem schwedischen, beltz-verlag weinheim 2. aufl.
1974, 171 s.

+ h. ehlers/w. kuhlmann/e. u. m. noll
umweltgefährdung und umweltschutz (u)
unterrichtl. experiment zur gewässerökologie im biologielehr-
unterricht, text- und arbeitsbogen, hannover (schroedel)
1973, mit lehrerheft.

+ w. habrich
umweltprobleme, umweltplanung und umweltschutz als
curriculare elemente des neuzeitlichen erdkundeunter-
richts (d)
mit material- und adressenhinweisen, henn-verlag ratingen
1975, 166 s.

+ w. eckert/w. habrich
umweltprobleme und umweltschutz (u)
5 II arbeitsmaterialien geographie im gesellschaftswis-
senschaftlichen aufgabenfeld, stuttgart 1976 (klett),
112 s.

+ j. hasse
umweltschäden als thema des geographieunterrichts (d)
beltz-verlag, weinheim 1976, 103 s., unterrichts-
beispiel 8. klasse hauptschule "baggersee".

+ k.a. noack/b. roland
umweltschutz-umweltschutz (d/u)
did. modelle 3. sek. I. colloquium verlag, berlin 74,
1969 s. hg. im auftrag der landeszentrale f. pol. bil-
dung berlin.

+ b. maßen
umweltschutz im unterricht (d/u)
neue dt. schule verlagsgesellschaft, essen 1973, 96 s.,
7 unterrichtseinheiten.

+ w. engelhardt
umweltschutz (u)
gefährdung u. schutz der nat. umwelt des menschen.
bayerischer schulbuchverlag münchen 1973, 192 s.

+ h.k. berg/f. doedens
umweltschutz - fortschritt ist für den menschen da (u)
frankfurt 1973/77, reader, 68 s., did. kommentar 53 s.,
schülerbuch.

+ h.j. mielke
umweltschutz von a - z, begriffe und fakten (u)
handreichung für den unterricht, hg. päd. zentrum,
uhlandstr. 96, 1 berlin 31, 1974, 204 s.

umweltschutz (u)
ein planspiel für eine bessere lebensqualität, stuttgart
1974 (klett), würfelspiel.

+ j. wolff
umweltverschmutzung - umweltschutz (u)
unterrichtsmodell sek. I. verlag erziehung und wissen-
schaft, hamburg 1975, 64 s.

+ w. manshard
unsere gefährdete umwelt (u)
aus der reihe "fragenkreise", schönigh verlag paderborn
1973, 32 s., ohne did.-meth. hinweise.

+ l. und p. palmstierna
unsere geplünderte welt (u)
aus dem schwedischen, weinheim 1972 (beltz), 191 s.

+ hamburger referendarvorstand und bürgerinitiative am
studienseminar (hrsg.)
unterricht gegen atomkraftwerke (d)
rezension mehrerer unterrichtseinheiten, referendar-
zeitung sondernummer 9/77, 32 s., dm 1,50, bezug: kuke,
grindelhof 9, 2 hamburg 13.

+ arbeitskreis umweltschutz an der uni freiburg
unterrichtseinheit zum kkw wuhl
freiburg 1975. vgl. rez. im vorhergehenden titel. (u)

+ ak schule im bund für umweltschutz tübingen
unterrichtsmaterialien zur atomenergie
2. überarb. auflage 1977, 116 s., dm 6,--, bezug:
BFU, 74 tübingen, postfach 1141. (u)

+ h.h. kiecken (bearb.)
versuche zum umweltschutz
schulexperiment, weinheim (beltz) 1972, 184 s. (u)

ergänzungen

katech. ämter norddtschl. (hrsg.)
macht euch die erde untertan? - zum beispiel brokdorf(d)
2. aufl. 1976 ca. 300 s., materialsammlung, nicht für
den unterricht did.-meth. aufbereitet, aber gut verwend-
bar. vergriffen, verlei: kat. amt hamburg, bebelallee
11, .2 hamburg 60.

geographische hochschulmanuskripte - heft 6
geographie als politische bildung (d)
beiträge und materialien für den unterricht, u.a. zur
ökologie und umweltproblematik, 333 s., bezug beim hrsg.:
gesellschaft zur förderung regionalwiss. erkenntnisse,
postfach 1940, 29 oldenburg, dm 16,--. verlei: iz3w rt.

kampf gegen die müllwäme
betrifft uns - unterrichtseinheit - planungsmaterial (u)
für politischen unterricht. bergmoser + höller verlag
aachen. schüler- lehrermaterial, folien

kernenergie - sicher, sauber, wirtschaftliche und
unerschöpflich? (u)
betrifft uns - planungsmaterial für pol. unterricht,
bergmoser + höller verlag aachen.

was machen mit dem müll - lagern, verbrennen oder
wiederverwenden? (u)
betrifft uns - unterrichtseinheit 7/78, bergmoser +
höller verlag aachen.

(fr.)

REZENSIONEN

Brot für die Welt
ENTWICKLUNG AUF DEM LANDE IN ÄTHIOPIEN als Beispiel
für ländliche Entwicklungsprobleme in der 3. Welt
Ein Unterrichtsmodell für die Sek. I

Bezug: brot für die welt, Staffenbergstr. 76, 7000
Stuttgart 1

Verlei: iz3w rt

Form: multimediales unterrichtspaket mit lehrerbegleitheft,
Kartenbogen, 2 Diaserien und 9 Materialbögen für Schüler
(im 2/3 Klassensatz).

Inhalt: Die Materialbögen entsprechen jeweils einem Lern-
abschnitt. Bogen 1: soll anhand von Bildern und ersten
Daten den Schülern Eindrücke und Informationen über Äthio-
pien vermitteln. Bogen 2: zwei Texte stellen die Situation
und die Lebensbedingungen der ländlichen Bevölkerung vor
und nach dem Landreformgesetz dar. Bogen 3: stellt ein
herkömmliches Entwicklungsprojekt kritisch dar; diese Art
der Entwicklungshilfe wird in Frage gestellt. Bogen 4:
Mit abgedruckten Zeitungsartikeln wird über die Dürre-
katastrophe und Hilfsmaßnahmen informiert. Diese Art der
Entwicklungsarbeit soll ebenso kritisch durchleuchtet
werden. Bogen 5: Durch Texte und Interpretation von Dias
(Diaserie 1) und Karten werden die Landschaften Äthiopiens,
(Kartenbogen), die Siedlungsweise und die Grundzüge der
Wirtschaft vorgestellt. Bogen 6: Mit Hilfe einer zweiten
Lichtbildreihe (Diaserie 2), sowie einer Zeittafel zur
Geschichte und mehreren Karten wird die religiöse und
kulturelle Vielfalt Äthiopiens deutlich und die aus der
Geschichte her resultierenden gegenwärtigen politischen
Problemen. Bogen 7 und 8: stellen zwei gelungene Projekte
vor, die dazu anregen sollen, sich darüber Gedanken zu
machen, wie Entwicklungshilfe organisiert und konzipiert
sein muß, damit sie sinnvoll und wirkungsvoll wird. Bogen
9: drückt in Zitaten wichtige Anforderungen an die Ent-
wicklungshilfe aus und gibt Anstoß, sich zu überlegen,
was man selbst tun kann.

Unterrichtsorganisation: Dem Unterrichtsmodell sind fächer-
übergreifende Lehrinhalte zugeordnet, so daß es in den
Fächern Religion, Geographie, Sozialkunde/Politik bzw.
Gemeinschaftskunde eingesetzt werden kann, aber auch in
der kirchlichen und entwicklungspolitischen Arbeit. Die
Einheit ist für 10 Stunden mindestens konzipiert. Es
können auch einzelne Unterrichtsabschnitte herausgegriffen
und behandelt werden. Die Materialaufbereitung ist zum
Teil dazu geeignet, daß die Schüler selbständig mit Hil-
fe von Arbeitsaufgaben den Stoff in Einzel-, Partner-
oder Gruppenarbeit erarbeiten können.

Kritik: Allerdings wird häufig das Interesse der Schüler und ihre Bereitschaft, das Thema zu bearbeiten, überschätzt. Bei der Frage nach Sinn und Ziel von Entwick-

lung und Entwicklungshilfe handelt es sich ja um ein sehr spezifisches Problem. Einige Materialbögen wirken wenig motivationsanregend, sie könnten interessanter gestaltet sein. Einige Texte stellen hohe Anforderungen an die Schüler und sind abstrakt und trocken geschrieben, so daß sie keinen großen Anreiz bieten, sich mit dem Thema zu beschäftigen. Besonders bei Bogen 7 und 8 wirkt die hohe Anzahl der Fragen zum Text eher abschreckend als motivierend. Es scheint auch schwierig zu sein, sich mit 12 bis 14-jährigen solange mit einem Thema zu beschäftigen, das dazu noch völlig außerhalb ihres erfahrungsbereiches liegt.

Vor allem die Art der Vorstellung der Projekte auf Bogen 7 und 8 und die Besprechung des Projektes anhand von Fragen erscheint für die Erarbeitung der Problematik nicht geeignet:

- Es wird nicht bei der Situation der Kinder, ihren Interessen und Belangen angesetzt.
- Die Schüler haben nicht das Interesse an solch einem Projekt und den damit zusammenhängenden Problemen, um sich so intensiv damit zu beschäftigen. Falls die gesamte Unterrichtseinheit durchgeführt werden soll, ist es sicherlich sinnvoll, die Schüler in den Problembereich Überentwicklung-Unterentwicklung einzuführen, sie mit den Entwicklungsländern vertraut zu machen und für damit zusammenhängende Probleme zu sensibilisieren.

Es ist aber sehr zu begrüßen, daß Sinn und Unsinn der Entwicklungshilfe im Unterricht thematisiert wird und auf die oft fatalen Wirkungsweisen von Entwicklungshilfe aufmerksam gemacht wird. Schon bei vielen Schülern hat sich die Haltung manifestiert, daß man die Armen der Welt mit einer Spende abspülen kann, oder daß wir in den Industrieländern schon wissen, was für die Entwicklungsländer am besten ist. Diese Unterrichtseinheit weckt eine kritische Haltung gegenüber den sogenannten Hilfeleistungen und regt eine Suche nach neuen Wegen und Möglichkeiten der Unterstützung an.

Erhard Hasenfuß(†)
Stephanie Hillejan

aktion dritte welt freiburg (hrsg.)

probleme der dritten welt
eine einföhrung für schüler (sek. I)

bezug: informationszentrum dritte welt, postfach 5328,
78 freiburg; preis: dm 1,50; verleih: iz3w rt

form: 42 seitige din-a-4-broschüre mit texten und vielen bildern und karikaturen.

inhalt: zur situation der entwicklungsländer, ursachen der unterentwicklung (am beispiel brasilien), entwicklungs- hilfe? kirchliche entwicklungs- hilfe, mögliche lösungen, u.a.m.

ziel der broschüre ist es, auf die gesellschaftspolitischen ursachen der armut in der dritten welt hinzuweisen und mög- lichkeiten der veränderung anzudeuten. die texte geben solide informationen und beleuchten exemplarisch die situa- tion der unterentwicklung; die verbindung von unter- und überentwicklung, von armut in der dritten welt und reichum in den metropolen wird am beispiel der deutschen auslands- investitionen (volkswagen) in brasilien verdeutlicht.

die vielfalt der darstellungsformen - viele karikaturen und zwei comic - erleichtern den zugang für die schüler. die diskussion möglicher lösungen des problems ermöglicht den schülern, einen eigenen standpunkt zu beziehen. konsequen- zen für das eigene praktische handeln in der brd werden an- gedeutet. insgesamt ein sehr brauchbares unterrichtsmate- rial, das auch in relativ wenigen unterrichtsstunden be- handelt werden kann. der lehrer hat den vorteil, nicht viel vorbereitungszeit in diesen unterricht investieren zu müssen. einen gewissen nachteil sehe ich darin - wie übrigens in einer vielzahl anderer unterrichtseinheiten auch -, daß der schüler alles relativ perfekt geliefert bekommt. es besteht die gefahr, daß er dann diesen in- halt genauso schluckt, wie jeden beliebig anderen auch.

(tr.)

j. jouhy/g. böhme/e. deutscher

abhängigkeit und aufbruch - was soll pädagogik in der dritten welt?

ÜBERGÄNGE - pädagogik in der dritten welt, reihe A:
studien bd. 1. peter lang verlag frankfurt am main
1978; verleih: iz3w rt (d)

form: 76 seitige broschüre mit (wissenschaftl.) aufsätsen

inhalt: die schrift enthält eine einföhrung der herausge- ber und 3 aufsätsze: jouhy: wider den kulturimperialismus, böhme: vorüberlegungen zu einer pädagogik der dritten welt, deutscher: vernunft - zweckrationalität - wendel.

sie hat programmatischen charakter für den an der universität frankfurt eingerichteten studiengang "pädagogik der dritten welt". wie der name schon andeutet, geht es in erster linie um die begründung einer pädagogik für die dritte welt, ohne allerdings einem kulturimperialistischen bildungstransfer in die dritte welt das wort zu reden. auf diesem schmalen grad zwischen dem faktischen anspruch, erziehung für die dritte welt zu konzipieren und der absicht, dieser dabei nicht die westlichen kultur und bildungsprinzipien einzutrichtern, bewegen sich die versuche einer konzeption einer "pädagogik der dritten welt".

dabei geht es nicht ohne ungereimtheiten ab, die den verdacht nähren, daß eben doch kulturimperialismus mit neuen etiketten betrieben wird. zumindest bleibt die frage offen, warum eine pädagogik der dritten welt nicht in erster linie aus der dritten welt kommen kann ja muß. daß wir von einer relativ einheitlichen weltzivilisation ausgehen müssen, die durchtränkt ist vom westlichen bildungsverständnis, ist sicher richtig, man darf dabei aber nicht übersehen, daß in der dritten welt sehr heterogene entwicklungsprozesse ablaufen, die eigenständige, an der eigenen vorkolonialen identität anknüpfenden erziehungsprozesse durchaus ermöglichen.

die skepsis, die einem schon beim lesen des titels "pädagogik der dritten welt" überkommt und die auch nach dem lesen dieser broschüre nicht ausgeräumt worden ist, sollte interessierte jedoch nicht abhalten, sie zu lesen. eine ausführlichere kritische auseinandersetzung mit dieser konzeption einer "pädagogik der dritten welt in der ersten welt" soll in einem der nächsten hefte dieser zeitschrift zu lesen sein.

(tr.)

schulbildungsgruppe bonn - siegfried pater (hrsg.)

etwas geben - viel nehmen

berichte, kurzgeschichten, erzählungen von (ehem.) entwicklungshelfern

bezug: informationsstelle lateinamerika (ila), römerstr. 88, 53 bonn; preis: dm 6,00; verleih: iz3w rt

form: 112 seitiges lesebuch (auch für schulunterricht geeignet).

inhalt: 21 erzählungen und kurzgeschichten aus verschiedenen ländern der dritten welt, erzählt von ehemaligen entwicklungshelfern; im anhang hinweise und adressen.

inhalt: ein buch von ehemaligen entwicklungshelfern geschrieben, denen es wichtig ist, alle anzusprechen und durch einfache schilderungen auf das aufmerksam zu machen, was i.a. in keinen entwicklungspolitischen statistiken, bilanzen oder qualitativen und quantitativen darstellungen unserer beziehung zur dritten welt enthalten ist. darüber hinaus will die broschüre daran erinnern, daß materieller wohlstand nicht alle probleme der armut löst, und daß wir mit unserem technischen fortschritt in vieler hinsicht nicht "weiter" oder "besser" sind, als diejenigen, zu denen wir entwicklungshelfer schicken. anderen völker sollen die möglichkeit gegeben werden, ihr leben so zu gestalten, wie sie selbst es es für richtig halten. anhand dieses buches lernen wir, daß wir i. mit der entwicklungshilfe nicht das erreichen, was wir vorgeben.

geschrieben ist diese broschüre, wie siegfried pater treffend darstellt, nicht nur für den entwicklungspolitischen "laien", sondern auch für die "großköpfe" in den entwicklungspolitischen institutionen, und diese sollten in erster linie versuchen, über solche einfachen, aber dennoch viel aussagenden kurzgeschichten, zu dem zu kommen, was "normale" entwicklungshelfer tagtäglich fragen und nachdenken läßt, und um die ständige durchsetzung des politischen erfolges, auf dem rücken anderer, endlich einmal zu überdenken. ein buch einer engagierten gruppe, verfaßt aufgrund der eigenen erfahrungen und erlebnissen in und aus der dritten welt.

boris terpinc

dritte welt im spiegel von kinder- und jugendbüchern
DIE MENSCHEN SIND ARM, WEIL SIE ARM SIND

herausgeber: jörg becker, charlotte oberfeld

haag und herchen verlag frankfurt am main 1978

preis: dm 19,80

verleih: iz3w rt

form: wissenschaftliche untersuchung, 370 s.

inhalt: anhand von einigen jugendbüchern wird die darstellung der dritten welt, von mehreren autoren, in kinder- und jugendbüchern analytisch untersucht. es sind wiss. untersuchungen, die zum einen historische kinderbücher analysieren, wie karl mays "winnetou" oder die kolonialistischen kinderbücher im kaiserreich, aber auch zum ändern gegenwartsbezogene deutschsprachige kinder- und jugendbücher, wie z.b. "bombi und bimba".

besonders die untersuchung der ideologischen strukturen in argentinischen kinderbüchern zeigt, daß sie auch ihren teil beitragen, in dem sie ideologische denkwesen verfestigen und schon in früheren jahren vorurteile über andere völker und menschen prägen, um damit die richtigkeit des systems "die menschen sind arm, weil sie arm sind" bzw. "es gibt reiche und arme" zu begründen.

eine gründliche wissenschaftliche zusammenstellung, deren erkenntnisse vielleicht der anfang einer bis jetzt rückständigen forschung sein werden.

boris terpinc

brot für die welt (hrsg.)

ANAHI - ein campesinomädchen aus paraguay

unterrichtseinheit für die sekundarstufe I

bezug: brot für die welt und aktionszentrum arme welt, lange gasse 2, 74 tübingen; preis: dm 10,00 (alles zusammen: kassette, lehrerheft und klassensatz)

form: unterrichtsheft für schüler 32 s. mit vielen, teilweise farbigen, bildern, skizzen und texten; arbeitsblätter für schüler; beiheft für lehrer, 35 s., dazu eine kassette mit text und liedern zum lehrheft.

inhalt: anahis familie wird in ihrem teufelskreis der armut vorgestellt. das leben der familie, ihre sorgen, nöte, probleme und hoffnungen in der armut werden anschaulich beschrieben. aus der hoffnungslosigkeit auf dem lande und in der stadt, sich der armut nicht entziehen zu können, bekommt die familie anahis anschluß an eine dorf-gemeinschaft, in der sich familien zu einer genossenschaft zusammengeschlossen haben. es wird versucht, dem schüler anhand dieser dorf-gemeinschaft den "ausbruchversuch" aus dem teufelskreis der armut, in der form der "hilfe zur selbsthilfe" zu verdeutlichen. darüberhinaus ein-katalog kognitiver, affektiver und motorischer lernziele, die sehr vielversprechend klingen, jedoch beim durchlesen des heftes den eindruck hinterlassen, trotz der guten darstellung von arm und reich, ausbeutung und ungleichheit, gemeinschaft und diktatur, daß der wille in der gemeinschaft ausreiche - mit finanzieller unterstützung einer kirchlichen organisation und ein paar fortschrittlicher "entwicklungshelfer" -, um aus dem teufelskreis auszubrechen. es wird m.e. zu wenig auf die ohnmächtigkeit dieses mittlerweilen so berühmten "tropfens auf den heißen stein" verwiesen. dies ist aber kein mangel dieses lehrheftes, sondern ein problem der realisierung der hilfe zur selbsthilfe allgemein. trotz diesem grundsätzlichen problem, das

jedem der mit diesem thema unterrichtet, bewußt sein sollte, ist dieses material sehr anschaulich, mit gutem bildmaterial und einem einfachen, sehr verständlichen text, aus dem auch für kinder treffend zu entnehmen ist, was in so vielen lehrheften über die dritte welt verschwiegen wird - das leben im dauerzustand zwischen ausbeutung und unterdrückung.

boris terpinc

ev. missionswerk (hrsg.)

indianer

geschichte und gegenwart der indianer, entwicklung von kirche und mission.

unterrichtsmodell sek. I

bezug: ev. missionswerk, mittelweg 143, 2000 hamburg 13
preis: kostenlos; verleih: 1z3w (im klassensatz)

form: heft DIN A 4 mit 124 s. + beilagen (bastelanleitung und indianderzeitung)

inhalt: texte, bilder, skizzen zu den themen: geschichte der indianer in amerika, situation heute, indianischer widerstand, kirche und mission, erzählung/märchen, bastelhinweise, spiele der indianer, schallplatten, bibliographie, sowie päd. hinweise.

mit dieser unterrichtseinheit wird der "kampf gegen tausende von filmen, ... von groschenheften und hunderte von büchern" aufgenommen, damit die schüler verstehen lernen, "daß indianer menschen sind, die menschliche gefühle haben und ... wie wir sind!". damit werden die ansprüche an das unterrichtsmodell sehr niedrig gestellt. die texte sind trotzdem sehr anspruchsvoll und aufschlußreich, wie überhaupt das gesamte material einen ausgewogenen eindruck macht, und das selbst dort, wo von der mission die rede ist. eine vielzahl der texte haben dokumentarischen charakter (z.b. aus "pogrom", der zeitschrift für verfolgte minderheiten und aus "akwesasne notes", der zeitschrift nordamerikanischer indianer). viele bilder und zeichnungen lockern die texte auf. ein schwerpunkt des heftes liegt auf der dokumentation des neu erwachten indianischen selbstverständnisses (manifest der indios, der dene-indianer in kanada u.a.m.). der unterricht mit diesem heft ist nicht nur auf geschriebenes wort und auf kognitive lernziele festgelegt, man kann auch tips für spiele, basteln, tüpfeln, sticken und für weiterführende medien finden. die pädagogischen hinweise sind knapp gehalten, aber für ein offenes curriculum völlig ausreichend.

insgesamt ein ausgezeichnetes material, das für den unterricht ab sek. I (in den fächern religion, politik/sozialkunde und deutsch), für jugendarbeit und konfirmandenunterricht sehr empfohlen werden kann.

(tr.)

Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung der
Evangelischen Kirche in Hessen und Nassau

Entwicklung aus eigener Kraft

Organisationsmodelle kirchlicher Erwachsenenbildung Nr.5

Bezug: Arbeitsstelle für Erwachsenenbildung der EKHN
Paulusplatz 1, 6100 Darmstadt; Verleih: iz3w rtl

Form: 17-seitige Din-A-4-Broschüre mit vielen schwarz-
weiß-Fotos und kurzen Textsequenzen

Inhalt: Das Heft sammelt in Bild und Text ein paar auf den
ersten Blick recht spärlich scheinende Eindrücke
von einem Seminar, welches als "offene Lerngele-
genheit zum Problembereich Unterentwicklung/Abhängigkeit"
angeboten wurde und im November 76 in der Evangelischen
Akademie Arnoldshain stattfand. In kurzen, zufälligen Blitz-
lichtern werden einige der auf dem Seminar erarbeiteten Dis-
kussionsinhalte aufgeführt, so u.a. zum Begriff der "self-
reliance". Sporadische Hinweise zur Form der Veranstaltung
und zu den ihr zugrundeliegenden methodischen Prinzipien
stellen das dokumentierte Seminar als ein Lernmodell für
die Erwachsenenbildung dar.

Das hier an einem Beispiel konkretisierte Seminarmodell be-
geistert durch seine Einfachheit: sein Prinzip ist die Orien-
tierung der Lernorganisation und der Lerninhalte an den Be-
dürfnissen der Teilnehmer. Dies wird methodisch dadurch rea-
lisiert, daß jeder Teilnehmer Fragen formuliert, die er von
den andern gerne beantwortet hätte. Zudem bietet er Themen-
komplexe an, zu denen er etwas erzählen könnte. Gemeinsam
wird nun das weitere Lernen anhand der gegebenen Nachfragen
und Angebote strukturiert. Diese "offene Lerngelegenheit"
möchte damit die zeitlichen, sozialen und inhaltlichen Zwän-
ge üblicher Seminare überwinden.

Entwicklungspädagogisch interessant ist dieses Seminarmodell
vor allem deshalb, da es ein Prinzip kritischer Entwick-
lungspolitik zu einem entwicklungspädagogischen Prinzip
macht, indem es die Forderung nach "Entwicklung aus eigener
Kraft" auf den Lernprozeß überträgt. Aber gerade hier zeigt
sich auch die Beschränktheit der dargestellten "offenen
Lerngelegenheit", wird doch diese Forderung nur realisiert
im kognitiven Lernen. Die Modelldarstellung thematisiert
nicht den praktischen Rahmen, in dem dieses Seminar statt-
fand: die Räumlichkeiten, die Verpflegung, die Finanzierung,
die dahinterstehende Organisation etc. Wenn man in Betracht
zieht, daß auch diese gewissermaßen "ökonomische" Grundlage
mit Bestandteil der Lernstruktur ist, muß man wohl die Rea-
lisierung einer "self-reliance" im gesamten Lernprozeß in
Frage stellen. Entwicklungsbezogenes Lernen muß mehr sein
als die gedankliche Aufarbeitung von Problemen, es sollte
die lebenspraktische Seite handelnd mit einbeziehen. Trotz
dieses Mangels des Modells weist das Heft auf eine Lern-
form hin, die es wert ist, erprobt und erweitert zu werden,
und dies nicht nur in der kirchlichen oder Erwachsenen-
bildung.

(Klaus Seitz)

GELD

WIE MAN CURRICULA MACHT

(achtung: keine satire!)

am beispiel der unterrichtseinheit "nord-süd-
konflikt. probleme der selbsthilfe und der
fremdhilfe (entwicklungshilfe) dargestellt
am beispiel peruu."

aus einem 14-seitigen "exposé" - einem antrag
zur finanzierung einer geplanten unterrichtsein-
heit (original-kopie bei der redaktion):

Kostenkalkulation

1 peruanischer Fotograf pro Tag DM 300,-- für 20 Tage	6.000,-- DM
1 peruan. Redakteur pro Monat 4.000 DM für 2 Monate	8.000,-- DM
2 peruan. Berater ...	2.000,-- DM
Handkasse für Interviewpartner ...	2.500,-- DM
1 deutscher Regisseur...	36.000,-- DM
1 deutscher Grafiker ...	6.000,-- DM
deutscher Sprecher ...	3.200,-- DM
1 Übersetzer Spanisch - deutsch	1.800,-- DM
1 Flugticket nach Lima	3.800,-- DM
Übergepäck	1.400,-- DM
3 Flugtickets Lima - Cuzco à 400,-- DM	1.200,-- DM
Zwischensumme:	75.900,-- DM

am schluss kostet das curriculum ohne kopie- und
verwirklichungskosten:

DM 89.800,-

(derantrag wurde abgelehnt)

kommentar: entwicklungspädagogisch? HILFE!!



LESERBRIEFE

"von eurer zeitschrift für entwicklungspädagogik bin ich ganz begeistert und sie kommt mir wie gerufen, denn ich schreibe im moment meine diplomarbeit (päd) über "entwicklungspolitische sensibilisierung im rahmen außerschulischer jugendbildung..."

antje steinhaus, marburg

"da ich nicht zu den "studierten" gehöre, wird es sie kaum wundern, daß mir die rein theoretischen betrachtungen in der zeitschrift für entwicklungspädagogik (nr. 1) - von meinem persönlichen standpunkt aus gesehen - zumindest zum teil als ergebnis überzüchteten denkens erscheinen. dieses denken bewegt sich in einer begriffswelt, die durch mehrfache abstraktionen bereits so weit von der realität der uns vorstellbaren welt entfernt ist, daß derartige darlegungen nicht mehr ein verständnis der breiten öffentlichkeit erregen können. mit "gelehrt" scheinenden, aber bloß kompliziertem denken können nur zu leicht offenliegende probleme statt angegangen - umgangen und verschleiert, also zu besonders geheimnisvollen fragen werden. was aber als geheimniskrämerei einer geistigen ober-schicht empfunden werden muß, ist nicht angetan, sich im volk förderlich auszuwirken. bitte nehmen sie mir dieses offene wort nicht übel, es ist ja auch nur meine persönliche meinung. diese hat sich nicht erst auf grund der von ihnen erhaltenen unterlagen gebildet, so daß mein gewonnener eindruck schon durch ein vorurteil belastet ist.

was mir weiters auffiel, wäre, daß als beweggrund der von ihnen propagierten entwicklungspädagogik die sorge um das überleben der menschheit in den vordergrund gestellt erscheint. welche sachlichen und nicht bloß persönlichen gründe aber berechtigten uns zu der annahme, daß es so wichtig ist, menschliches dasein zu erhalten? ...

kärl czuma, kufstein/tirol

"... zunächst vielen dank für die übersendung ... der zeitschrift für entwicklungspädagogik. der artikel über anti-folter-unterricht wird von mir in meiner eigenschaft als amnesty-mitglied weiterge-reicht werden. aus meiner erfahrung als CAT-refe-

rent des bezirks 70 heraus ... muß ich jedoch sagen, daß der artikel die folterproblematik nur theoretisch streift und auf diesem stand stehen bleibt. ein tieferes einsteigen wäre wohl vonnöten. doch will ich als spezialist mich hierzu nicht länger auslassen (bei bedarf kann ich vielleicht mal einige anregungen geben), immerhin finde ich es gut, daß ihr das problem folter zunächst mal aufgenommen habt.

es wird wohl mit deshalb sein, daß mich der rest des heftes (nr. 2) umso mehr faszinierte. vielleicht liegt es auch daran, daß ich festgestellt habe, daß auch anderswo eine gruppe von leuten keinen gefallen mehr an unserer "lieben" leistungs-, wettbewerbs- und konsumorientierten kapitalistischen wohlstandsgesellschaft wie an anderen dogmatismen mehr findet und nach einem ausweg aus dieser sackgasse sucht...

der artikel über die TSE (theorie struktureller erziehung) hat einen gewaltigen fehler. er ist im pädagogen "deutsch" abgefaßt. das mag mit an der zielgruppe liegen. a.k.t. schreibt jedoch in seinem "nachwort" selber, daß eine erziehung (nur) durch dafür ausgebildete lehrer nicht gerade das gelbe vom ei sei. das ist auch meine meinung. aber gerade deswegen sollten die artikel so abgefaßt sein, daß auch nur mäßig "vorbelastete", eltern z.b., ihn verstehen können, ohne dauernd ins fremdwörterlexikon schauen zu müssen. theorie und praxis sind da noch verschieden voneinander.

gut waren die beiden artikel über "primitive" kulturen. in ihnen liegt, gerade durch die faszination, jedoch die gefahr, ganz undifferenziert in den ruf "zurück zur natur!" ausbrechen zu wollen. er hört sich, so gesehen, auch ganz schön an ...

bernd carle, warmbronn

"schon im sommer des vergangenen jahres habe ich das erste heft erhalten und es tut mir sehr leid, daß ich erst heute reagiere, da ich mit diesem heft schon viel gearbeitet habe und mir etwas ähnliches auf dem gebiet nicht bekannt ist. unter der obigen anschrift möchte ich also das heft ab sofort abonnieren und darum bitten, falls noch ein weiteres heft inzwischen erschienen ist, es mir zu schicken.

gleichzeitig bin ich besonders an einer mitarbeit interessiert ... es wäre schön, wenn ihr euch bald melden würdet. mit kompliment für das heft und dem wunsch auf eine solidarische zusammenarbeit.

edda stelck, frankfurt/m.

Vermischtes

Seminare

+ neue weltwirtschaftsordnung: integration oder abkoppelung als strategien zur überwindung der unterentwicklung in der dritten welt? (mit erarbeitung einer unterrichtseinheit) mit d. senghaas und bmz. veranstalter: buko - schulbildungsgruppe, päd. arbeitsstelle dortmund. ort: waldhotel lindlas, 2. - 4. febr. 79. anmeldung: buko-ka c/o 1la, römerstr. 88, 53 bonn.

+ ökologie im unterricht - didaktische dimension und schulische aufgabe. 19. - 22. märz 79: collegium humanum, akademie für umwelt und lebensschutz, 4973 vlotho-valdorf, ruf: 05733-2680.

hinweise

+ eine kommentierte bibliographie geographischer unterrichtseinheiten und -materialien (samt quellen- und bezugsangaben) - auch zur dritten welt - wird derzeit von dr. s. schramke an der universität oldenburg erstellt.

+ neu erschienen: "entwicklungspolitische unterrichtsmaterialien - entwicklungspädagogische literatur", herausgegeben vom arbeitskreis dritte welt, 7410 reutlingen, lederstr. 34. die 80-seitige broschüre enthält die liste der ep. unterrichtsmaterialien von 1977/78 in der 3. auflage, sowie die rezensionen der zeitschrift für entwicklungspädagogik 1 und 2/78. kostet: dm 4,00. über ak 3. welt in reutlingen erhältlich.

autoren dieses heftes

+ siegfried pater: vermessungsingenieur in brasilien, volkswirtschaftsstudium (schwerpunkt entwicklungspolitik), mitarbeit in versch. 3.-welt-gruppen (1la, buko, schulbildungsgruppe), z.zt. broterwerb durch referententätigkeit und publikationen. adresse: kessenicher str. 13, 53 bonn, tel. 02221 - 239148.

+ klaus seitz (19): z.zt. ersatzdienstleistender in der heil- und pflegeanstalt marienberg; adresse: 7487 gammertingen 2, unterer torackerweg 8.

+ boris terpinc (28): student an der fachhochschule für sozialpädagogik reutlingen. adresse: über ak 3. welt reutlingen.

+ stephanie hillejan: studentin an der ph reutlingen. adresse: über ak 3. welt reutlingen.

+ erhard hasenfuß (†): student an der ph reutlingen und mitglied des ak 3. welt reutlingen, tödlich verunglückt sommer 78.

+ klaus stengel: student an der ph ludwigsburg. 7121 ingersheim 1, wilhelmstr. 26.

ZEITSCHRIFT FÜR ENTWICKLUNGSPÄDAGOGIK

BISHER ERSCHIENENE HEFTE

heft 1/1978 (vergriffen, nur noch leihweise erhältlich)

inhalt:

- + holzbrecher: dritte welt-öffentlichkeitsarbeit als lernprozess - zur politischen und pädagogischen praxis von aktionsgruppen
- + tremel: vorbereitende bemerkungen zu einer theorie struktureller erziehung - teil I
- + seitz: naturwissenschaftlicher unterricht und wachstumskrise
- + pfäfflin: theorien der unterentwicklung und didaktische vermittlungsansätze
- + rezensionen

heft 2/1978 (nur noch wenige exemplare vorrätig)

inhalt:

- + tremel: strukturelle erziehung im alltag (theorie struktureller erziehung - teil II)
- + blum: kindererziehung im alternativen projekt
- + seminarthesen: pädagogische folterforschung
- + heinzmann: erziehung bei primitiven
- + hauptling seattle: das ende des lebens und der beginn des überlebens
- + rezensionen und hinweise

voraussichtliche themen der nächsten hefte (arbeitstitel)

- + entwicklungspädagogik (rück- und überblick) (pfäfflin)
- + ökumenische didaktik (von wartenberg)
- + alternative erziehung auf dem bauernhof? (lang)
- + phasen der öffentlichkeitsarbeit einer entwicklungspolitischen aktionsgruppe (arbeitskreis dritte welt reutlingen)
- + entwicklungspädagogik als projektarbeit (terpinc)
- + was lernt wer durch ferntourismus? (wagner)
- + wie alternativ können entwicklungspolitische aktionsgruppen sein? (stelck)
- und
- + lernen in bürgerinitiativen und aktionsgruppen
- + kritik der umweltpädagogik
- + kritik einer "pädagogik für die dritte welt"

ABONNEMENTS UND EINZELBESTELLUNGEN BEIM HERAUSGEBER