

# ZEITSCHRIFT FÜR ENTWICKLUNGSPÄDAGOGIK

2/1979

---

## aus dem Inhalt:

- + ENTWICKLUNGSPÄDAGOGISCHE FRAGEN - TRENDS  
ENTWICKLUNGEN
- + LERNPROZESSE IM KONTEXT VON UNTERDRÜCKUNG /  
ABHÄNGIGKEIT UND BEFREIUNG
- + ENTWICKLUNGSPÄDAGOGIK ALS PROJEKTARBEIT
- + ZUR DIDAKTIK DES BEREICHES DRITTE WELT  
IN DER GRUNDSCHULE
- + ENTWICKLUNGSPÄDAGOGISCHES TAGEBUCH
- + REZENSIONEN

---

2. Jahrgang, heft 2 / 1979, nr 4, april 1979  
herausgeber: arbeitskreis dritte welt reutlingen

# ZEITSCHRIFT FÜR ENTWICKLUNGSPÄDAGOGIK

herausgegeben vom arbeitskreis dritte welt reutlingen

schriftleitung und verantwortlich für den inhalt:

alfred k. tremel, altheimerstr. 2, 7410 reutlingen 24, tel. 07121/66606

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

liebe(r) leser(in)!

schauen sie bitte schnell auf  
den umschlag, in dem diese zeit-  
schrift steckte! haben sie bei  
ihrer adresse hinter ihrem namen  
ein rotes ausrufezeichen?

dieses zeichen bedeutet, daß sie  
- nach unseren unterlagen (stich-  
tag 10.4.79) - trotz rechnung  
immer noch nicht bezahlt haben.  
bitte überweisen sie baldmöglichst  
den ausstehenden betrag. wie sie  
wissen, sind wir kein kommerzielles  
unternehmen. bezahlte anzeigen  
gibt es bei uns nicht. jeder der  
an dieser zeitschrift mitarbeitet  
- mit ausnahme des druckers! -  
arbeitet unentgeltlich. aber das  
drucken und versenden kostet geld.  
gerade in der anlaufphase, wo wir  
noch relativ wenig abonnenten haben,  
sind deshalb auch (noch) spenden  
willkommen.

wer kein rotes ausrufezeichen  
hinter seiner adresse findet, hat  
bezahlt. vielen dank!

schriftleitung und herausgeber

**zum inhalt**

entwicklungspädagogik wird seit vielen jahren schon von den kirchen versucht. im ersten beitrage

georg friedrich pfäfflin

**ENTWICKLUNGSPÄDAGOGIK: FRAGEN - TRENDS - ENTWICKLUNGEN**

s. 4 - 20

gibt der autor einen biographisch angereicherten überblick über 10 jahre entwicklungspädagogik im raum der kirche. man nennt sie dort "entwicklungsbezogene bildungsarbeit" oder gelegentlich auch "ökumenische didaktik". pfäfflins resümee ist pessimistisch: "ich bin immer noch auf der suche, ob die entwicklungsbezogene bildungsarbeit ... der befreiung oder der domestizierung der menschen dient." er hat keine lösungen, aber viele tips parat.

in den folgenden thesen

gottfried orth

**LERNPROZESSE IM KONTEXT VON UNTERDRÜCKUNG/ ABHÄNGIGKEIT UND BEFREIUNG**

s. 21 - 24

geht es um die wichtige frage: wie können mehrheiten entwicklungspädagogisch erreicht und sensibilisiert werden? die antwortversuche dürfen gerne im zusammenhang der verschiedenen konkretionen gesehen werden, wie sie in den anderen beiträgen dieses heftes zu finden sind.

mit dem beitrage

boris terpinec

**ENTWICKLUNGSPÄDAGOGIK ALS PROJEKTARBEIT**

s. 25 - 33

wird eine spezifische form entwicklungspädagogischen vorgehens vorgestellt. in einem ersten teil wird erklärt, was man unter "projektarbeit" versteht. in einem zweiten werden praktische erfahrungen berichtet. bemerkenswert ist der hinweis, daß projektarbeit auch außerschulisch möglich und sinnvoll ist.

es folgt

erich renner

**ZUR DIDAKTIK DES BEREICHES DRITTE WELT IN DER GRUNDSCHULE**

s. 34 - 41

in diesem beitrage geht es um die curriculare verankerung des themenbereichs "dritte welt" in der grundschule. weil konkrete inhaltliche und lehrplantechnische hinweise gegeben werden, dürfte der beitrage vor allem für grundschullehrer/innen interessant sein.

mit

alfred k. tremle

**ENTWICKLUNGSPÄDAGOGISCHES TAGEBUCH**

s. 42 - 47

wird der faden weitergesponnen, der im letzten heft begonnen wurde.

es folgen - wie immer - die rezensionen

- + alfred holzbrecher: dritte welt-öffentlichkeitsarbeit als lernprozeß (d) s. 48 - 49
- + akafrik: südafrika im unterricht (d) s. 50
- + abbelen u.a.: die feder ist ihre waffe - amnesty international (u) s. 51
- + o. gericke: menschenrecht und folter (u) s. 52
- + iz3w hannover: menschenrechte und folter in lateinamerika am beispiel von argentinien (u) s. 53
- + ag friedenspädagogik: rüstungsexport und unterentwicklung (u) s. 53 - 54
- + fdcl: nicaragua - unterdrückung und widerstand (u) s. 54 - 55
- + missio: die 25 ärmsten länder (u) s. 55
- + ev. missionshilfe: kenya (u) s. 56
- + welch u.a.: chile - für anfänger s. 56 - 57
- + referendar- und lehrerzeitungskollektiv: unterrichtsmaterialien zur "terrorismus-frage" s. 57 - 58
- + a. dorfmann/a. mattelart: welt disneys "dritte welt" - massenkommunikation und kolonialismus bei micky maus und donald duck (d) s. 58 - 59

schließlich auf der letzten seite

**AUTORENSPIEGEL und VERMISCHTES**

s. 60

Georg Friedrich Pfäfflin

ENTWICKLUNGSPÄDAGOGIK: FRAGEN - TRENDS - ENTWICKLUNGEN<sup>+</sup>

1. Vorbemerkung

Nacher werden Sie ein Referat hören zum Thema 'Ökumenische Didaktik'. Ich soll Ihnen jetzt referieren über Entwicklungspädagogik. Was unterscheidet eine ökumenische Didaktik von einer Entwicklungspädagogik? Ich muß sagen, ich weiß es nicht. Die gleiche Frage wurde neulich Werner Simpfendörfer in einem Interview gestellt, das abgedruckt ist in der Zeitung 'WUPKG 10/78'. Ich zitiere aus dem Interview:

"Frage: Was unterscheidet ökumenische Didaktik von entwicklungspolitischer Aufklärung?

Antwort: Ökumenische Didaktik geht aus von der Funktion, die die Ökumene der Kirchen für die Ökumene der ganzen bewohnten Erde hat. Freilich: "Bevor die Christenheit sich als Versöhner der Menschheit geriert, müßte sie sich einer höchst demütigenden Versöhnung mit der Menschheit unterziehen" (Ernst Lange). Sie muß also selbstkritisch ihre Rolle als Spaltpilz der Menschheit erkennen und abbauen, ehe sie Visionär und Anwalt des Weltfriedens werden kann. Ökumenische Didaktik hat dann die Visionen der biblischen Zukunftsverheißung (Schalom) und Modelle kirchlicher Verständigung (Konziliarität) in das Gespräch über und in die Aktionen für die Eine Welt einzuspeisen. Dabei wird sie Gebrauch zu machen haben von einer kritischen Theologie - die ebenso kritisch ist den eigenen kirchlichen, oft parochialistisch verengten Vollzügen gegenüber, als auch gegenüber illusionären oder ideologisch verzerrten Welteinheitskonzepten. Sie wird so oder so die Rolle der Irritation eingeschliffener Verhaltensmuster oder festgefahrener Programme spielen. Insofern kann sie auch über bloße 'entwicklungspolitische Aufklärung' hinausführen helfen, indem sie Mut macht, "etwas zu tun, was noch nicht Teil der kirchlichen Tradition ist."

Da Werner Simpfendörfer ein Freund von mir ist, wird er es mir nicht übelnehmen, wenn ich sage, ich verstehe die Antwort nicht. Ich höre daraus, daß ökumenische Didaktik mehr ist als entwicklungspolitische Aufklärung. Ich nehme zur Kenntnis, daß Entwicklungspädagogik nur eine begrenzte Variante der ökumenischen Didaktik ist. Entwicklungspolitisches Lernen

ist offensichtlich nur eine Vorstufe zum ökumenischen Lernen. Ich werde im folgenden beide Begriffe 'ökumenisches Lernen' und 'entwicklungspolitische Bildungsarbeit' nicht so streng voneinander trennen, sondern zu beiden Begriffen Anmerkungen machen.

2. Eine These zur Entwicklungspädagogik:

Entwicklungspädagogik hat es bis jetzt noch gar nicht gegeben. Aber die Entwicklungspädagogen werden dafür verantwortlich gemacht, daß es

- eine "antiökumenische Welle in Deutschland und anderswo auf der Welt" (Ernst Lange) gibt
- ein "beklemmendes Defizit an ökumenischer Urteils- und Handlungsfähigkeit" (Ernst Lange) vorhanden ist
- daß die "Basisökumene" sich auf der Kriechspur " befindet (Ottmar Schulz)
- daß es nach wie vor kein richtiges entwicklungspolitisches Klima in der Bundesrepublik gibt. (Wenn man von den entwicklungspolitisch engagierten Menschen in der Bundesrepublik redet, dann denken die Experten in der Regel, es handle sich dabei so um ca. 15.000 Menschen)
- daß man mit Entwicklungspolitik keine Wähler gewinnt
- daß man mit dem Thema Entwicklungspolitik eigentlich immer aufläuft.

Nicht, daß es deshalb keine Ökumene oder keine Entwicklungspolitik in der Bundesrepublik Deutschland gäbe. Sie gibt es, aber sie ist nicht im Bewußtsein der breiten Öffentlichkeit:

- Kirchlicher Entwicklungsdienst findet auf hoher und höchster Ebene statt ohne die Gemeinde
- Entwicklungspolitik findet auf parlamentarischer Ausschubebene statt, auf Kongressen, auf Ministerebene ohne parlamentarische Kontrolle. Erklärtes Ziel für die öffentliche und die kirchliche Bevölkerung heißt; sie soll halt nichts dagegen haben.

Was geschieht - und es geschieht auf diesen hohen Ebenen viel - geschieht ohne Wissen der Gemeinde, ohne eine breite Zustimmung im Volk, ohne Basis oder gar gegen das Wissen der Basis. Aber kein Mandatsträger, weder in der Kirche noch im Staat, kann mehr tun, als was die öffentliche Meinung zuläßt (Eppler). Weil man schon mehr tut, als was die öffentliche Meinung zuläßt, kommt der Ruf nach der Entwicklungspädagogik. Es sei Aufgabe der Pädagogen, die Ziele der Entwicklungspolitik plausibel zu machen.

Wie weit sich das, was getan wird und das, was in der Bevölkerung bekannt ist, auseinanderentwickelt hat, wird belegt von Reinhold Trautler in einer Artikel "Anmerkungen zu einer Ökumenischen Didaktik", den sie im Überblick 3/78 geschrieben hat. Da heißt es "...Mir ist noch immer nicht einsichtig, in welcher Weise die entwicklungsbezogene Bildungsarbeit der Kirchen und die Projektpolitik der Geberorganisationen verbunden sind. Kürzlich hat mir ein deutscher Kollege erklärt: die Projekte, die wir unterstützen, sind oft viel radikaler als unsere Spender das erlauben würden. Das ist schlimm - sehr schlimm sogar, wenn die Projektpolitik sich so weit von der Basis entfernt hat, daß man das, was gemacht wird, nicht mehr verständlich machen kann. Es ist aber noch schlimmer, wenn "radikale" Programme nur noch in der Dritten Welt, nicht mehr aber in unseren eigenen Ländern durchgeführt werden können."

Entwicklungspädagogik ist also eine nachgeordnete Größe. Die Macher machen, was sie wollen.

3. Ich habe bei Paulo Freire gelernt:

"Erziehung/Pädagogik ist niemals neutral. Entweder ist sie ein Instrument zur Befreiung der Menschen, oder sie ist ein Instrument seiner Domestizierung, seiner Abrichtung für die Unterdrückung."

Ob sie nun das eine ist oder das andere, das entscheidet sich nicht am guten Willen des Erziehers oder an der Liberalität seiner Ideen. Das entscheidet sich im pädagogischen Verfahren. Freilich, die Pädagogik des Pädagogen ist begründet in seiner Parteinahme für die Ziele der Entwicklung, für das Entwicklungskonzept, das er verfolgt. Letztlich dafür, ob er für die "Herren oder Sklaven" (wie Paulo Freire es sagt) ist, welche Vorentscheidung er hinsichtlich des Menschen und seiner Bestimmung trifft.

Ich will diese These ein wenig biographisch aufrollen.

Ich mache jetzt etwa 10 Jahre Entwicklungspädagogik. Ich komme aus einem ökumenisch gesonnenen Elternhaus. Ich habe humanistische Schulbildung. Ich bin ein Kind dieser Kirche, dieser Gesellschaft. Meine Familie ist seit vielen hundert Jahren ansässig in Schwaben und hatte, soweit ich das überblicken kann, immer in der Spannung zu leben zwischen ökumenischer Weite und der Beschränktheit des schwäbischen Horizonts. In meiner Biographie

spielen sicher eine wichtige Rolle die Ergebnisse dreier Konferenzen, die am Ende meiner Studienzeit stattgefunden haben. Das war einmal die Konferenz für Kirche und Gesellschaft in Genf 1966, die Konferenz für weltweite Zusammenarbeit in Entwicklungsfragen in Beirut 1968 und die Weltkirchenkonferenz in Uppsala 1968.

Ich will aus jeder dieser Konferenzen einen Text ins Gedächtnis zurückrufen, um noch einmal an die Atemlosigkeit dieser Appelle zu erinnern:

1. "Denn es kann keinen Frieden geben in einer Welt, in der zwei Drittel der Menschheit von oben herab als 'die Armen', 'die Unterentwickelten', 'die Dritte Welt' oder heute 'die neu erwachten Völker' genannt werden. Es kann keinen Frieden geben in einer Welt, in der 75 Nationen ihre wirtschaftliche (und damit auch ihre politische) Zukunft durch das bloße Eigeninteresse Europas und Amerikas diktiert wird. Es kann keinen Frieden geben, solange sich die Sowjetunion und die Vereinigten Staaten anmaßen, die Zukunft der Welt und die anderer Nationen zu bestimmen. Und es kann keinen Frieden geben, solange es in der Welt noch eine einzige Kolonie gibt und solange der Neokolonialismus gefährlicher bleibt als sein Vater, der Kolonialismus" (Bola Ige, Politische und wirtschaftliche Probleme neuerwachter Völker, Vortrag auf der Konferenz für Kirche und Gesellschaft, Genf 1966, in: Appell an die Kirchen der Welt, 67).
2. "Unsere Verantwortung erstreckt sich nicht nur auf das persönliche Wohl anderer Menschen, sondern auch auf die politischen und wirtschaftlichen Strukturen, die Armut, Unrecht und Gewalt hervorbringen. Unsere Verantwortung hat heute eine neue Dimension, weil dem Menschen jetzt die Macht gegeben ist, die Ursachen des Übels zu beseitigen, wo er vorher nur die Symptome bekämpfen konnte" (Konferenz für weltweite Zusammenarbeit in Entwicklungsfragen, Beirut 1968, Bericht).
3. "Die Kirchen sollen darauf hinwirken, daß alle politischen Parteien die Entwicklung als einen der wichtigsten Programmpunkte aufnehmen. Die Kirchen sollen die Regierungen der Industrieländer beeinflussen und dazu drängen, daß sie internationale Entwicklungsmaßnahmen ergreifen, die mit den vorgebrachten Wünschen der Entwicklungsländer in Einklang stehen." (Beschluß der Weltkirchenkonferenz in Uppsala, 1968)

4. "Christsein verwirklicht sich im Handeln des Alltags. der Einsatz für Gerechtigkeit und Frieden muß sich dort bewähren. Wichtig ist, daß die Christen dem politischen Handeln zu rechter Begründung und der gemeinsamen Zielsetzung zu praktischer Folgerung verhelfen. Aus dem, was auf der Weltkirchenkonferenz in Uppsala und auf anderen Ökumenischen Konferenzen dazu gesagt worden ist, heben wir besonders hervor:  
 ...Christen sollen Konsequenzen daraus ziehen, daß uns im 20. Jahrhundert nicht mehr nur die soziale Sicherheit im eigenen Lande, sondern auch der soziale Weltfrieden aufgetragen ist. Das Mißverständnis zwischen Rüstungsausgaben und Entwicklungsmitteln ist unerträglich. Sie werden Verständnis dafür wecken müssen, daß in wachsendem Maß öffentliche Mittel für Aufgaben der Entwicklungspolitik aufgewendet werden müssen!"  
 (EKD-Synode, Oktober 1968)

Nach der Vikarszeit und einer zweiten theologischen Examensarbeit zum Thema "Motivation und Orientierung kirchlichen Handelns in Fragen der Entwicklungsaufgaben in der Dritten Welt" ging ich zur Ökumenischen Arbeitsgemeinschaft "Aktion MISSION". Das Ziel, das wir uns in diesem kleinen mobilen verschworenen Team gesteckt haben, war, möglichst jeden Bürger in der Bundesrepublik einmal und nach zwei Jahren noch einmal mit der Herausforderung, die die Dritte Welt an uns stellt, zu konfrontieren. Dies müssen wir tun, weil sich dann die Welt verändert.

Der didaktische Leitsatz war: Information vermitteln heißt, eine Wirkung erzielen.

Der Inhalt der Information, die wir vermitteln wollten, war: die Merkmale der Unterentwicklung: Hunger, Krankheit, Analphabetentum, statt Landgegen-satz Verstädterung, Bevölkerungswachstum, verkrustete religiöse Strukturen. In unserer Informationsarbeit boten wir meistens Entwicklungsprojekte und Entwicklungsprogramme der Kirchen als Überwindung der Unterentwicklung an. Die didaktische Verknüpfung zwischen Lernenden und uns, der Aktion MISSION, diesem wandelnden Ökumenischen Expertenteam und der Dritten Welt waren: Die Dritte Welt ist ein Armenhaus. Dort leben lauter Menschen, die unter die Räuber gefallen sind. Schuld daran sind die Industrieländer, und die sind weitgehend christlich. Die theologische Konsequenz, die wir daraus zogen, war die (und jetzt zitiere ich aus dem Buch, das Rolf Lüpke und ich damals geschrieben haben: Herausforderung durch die Dritte Welt):

"Weh denen, die ein Haus zum andern bringen und einen Acker an den andern rücken, bis kein Raum mehr da ist und sie allein das Land besitzen!"

"Weh denen, die unrechte Gesetze machen, und den Schreibern, die unrechtes Urteil schreiben, um die Sache der Armen zu beugen und Gewalt zu üben am Recht der Elenden in meinem Volk..." (Jes. 5,8,ff. und 10,1 ff.)

Es ist keine Frage, wen dieses "Wehe" trifft. Übersetzungsarbeit muß nicht lange geleistet werden. Es sind die, die ein Haus zum andern ziehen, die unrechte Gesetze machen usw - und das sind wir, die reichen Industrieländer. Wir, ein Drittel aller Menschen, die 80% des Welteinkommens besitzen. Dieses Drittel ist zum größten Teil getauft. Die Armen sind die Nichtchristen. So hat sich das seit jener Zeit, als Paulus bei den Sklaven in Korinth für die Armen in Jerusalem sammelte, geändert. Heute sind die Getauften die Reichen. Sie haben nicht schlecht gesammelt. Die Ungetauften sind die Armen. An dieser Verteilung des Reichtums wird deutlich, daß Unterentwicklung und Armut ein Prozeß ist und nicht ein statischer Zustand. Die Christen fanden die unterentwickelten Länder nicht vor, sondern sie schufen sie. Es ist falsch anzunehmen, daß einigen Ländern der Aufschwung gelang und einige arm blieben. Das Fatale an der Geschichte ist, daß unleugbar die Christen zu den Reichen zählen. Daher trifft sie das "Wehe". Denn sie sind die Gemeinschaft der von Gott zu Gleichen Geschaffenen. Sie sind es, die wissen, daß "wenn ein Glied leidet, dann leiden alle Glieder mit" (1 Kor 12,26). Sie sind es, die das Abendmahl feiern, die ein untrennbarer Leib sind und die die "Gemeinschaft des Leibes Christi" (1 Kor 10, 16) an allen Orten der Erde empfangen. Aber das "Wehe" trifft die Christen, wenn sie diese Gemeinschaft schänden, wenn sie das Abendmahl unwürdig essen. Das tun sie nach Paulus immer dann, wenn der eine hungert und der andere voll ist (1 Kor 11,17 ff.) (vgl. Gollwitzer, 12-24).

Also die didaktische Verknüpfung zwischen den Lernenden mit dem Problem war

1. Von der Anklage gegen die reichen Christen
2. Vom fernen Nächsten
3. Der arme Lazarus liegt vor unserer Tür
4. Mitleid und Nächstenliebe

Die Lerntexte, die für unsere Informationsarbeit damals wichtig waren, waren:

- Das Buch von Carolina Maria de Jesus "Tagebuch der Armut".  
Ich habe in vielen hundert Vorträgen von dem kleinen Jungen erzählt, der auf den Abfallhaufen in Rio de Janeiro nach Eßbarem sucht und aufgelassene Fleischbüchsen findet, ein kleines Feuer anmacht, um das Fleisch dort zu braten aber vor Hunger nicht warten kann, auch nicht weiß, daß die Stadtverwaltung das Fleisch verdorben hat, indem sie es mit Kreolin übergossen hatte. Der kleine Junge, <sup>starb</sup> als er das Fleisch halbroh hinunterschlang.
- Ein anderer Kollege in der Aktion MISSIO erzählte oft die Geschichte des Arztes Dr. Badista, der im Nordosten Brasiliens einen hoffnungslosen Kampf gegen die Unterernährung führte.
- Wir benützten als Texte die wütigen Aufschreie der Betroffenen. Oder wir erzählten von dem politisch wirksamen Mitleid der Mutter Theresa, die im Kali Tempel, dem Tempel der Rache in Calcutta, die Sterbenden von den Straßen aufsamelte, um ihnen, die nicht menschlich leben können, einen Tod unter Menschen zu bieten.
- Das graphische Symbol, das all diese Texte unterstrich, war die Hungerhand von Brot für die Welt.

Dieser entwicklungspolitische Unterricht in Schule und Gemeinde machte betroffen. Das Mitleid, das wir erzeugten, war echt. Die Wut, die sich ergab, war nicht gekünstelt.

Aber welche Aktionsmöglichkeit ergab sich aus dieser Betroffenheit aus diesem Mitleid, welche Handlungsperspektiven ergaben sich daraus?

Ich glaube, wir waren besetzt von dem Glauben, daß alle Entscheidungen oben getroffen werden müßten und deshalb regten wir an, daß die Schüler oder die Gemeindeglieder Briefe an ihre Abgeordneten schreiben sollten. Wir regten an, daß das Thema Entwicklungspolitik ein wichtiges Thema im Wahlkampf werden müßte. Wir sagten, das, was ihr jetzt entwicklungspolitisch wißt, das muß Einfluß haben auf die Haushaltspläne eurer Kirche, eures Staates und eurer privaten Haushaltsführung.

All dies hat stattgefunden an der Basis, vor allem in der Schule und abends in der Gemeinde. Dies war wirklich Basis, weil wir uns nicht die Schulen oder die Gemeinden herausgesucht haben, sondern wir haben gesagt, es darf uns keine durch die Lappen gehen, wir müssen flächendeckend arbeiten. Und in diesem Konzept waren wir ja auch sehr erfolgreich, indem wir über 90% der Schulen in Württemberg zum Beispiel damals besuchten. Das war auch ein gangbarer Weg, dem Thema Dritte Welt Relevanz am Ort zu verschaffen.

#### 5. Widerstände

Aber es stellten sich Widerstände ein. Diese atemlose Arbeit produzierte nicht nur Betroffenheit und Mitleid, sondern überforderte auch das Gefühl und die Moral.

#### 5.1 Die Überforderung des Gefühls

Unsere provinziale Gewissensstruktur kann das Elend der Welt nicht fassen. Unser Gewissen ist klein. Es ist ausgerichtet auf das Überschaubare, auf die Familie, die Freunde, die gesellschaftliche Gruppe, die Standesgruppe, vielleicht noch auf das Volk. Und das, was die Herausforderung durch die Dritte Welt an Gewissensbelastung mit sich bringt, überfordert das Gefühl.

Einer unserer katholischen Kollegen hat einen seiner Vorträge damit begonnen, daß er eine Reihe Bilder kommentarlos an die Wand projizierte. Auf den Bildern war äußerstes Elend dargestellt. Ich habe oft beobachtet, wie die Leute erstarrten (wir sind damals immer zu zweit in den Unterricht gegangen, immer ein evangelischer und ein katholischer Kollege). Aber einmal, das war in einer Schulklasse, da lachten und brüllten die Schüler vor Vergnügen, als die Elendsbilder an die Wand geworfen wurden.

Bei Ernst Lange habe ich gelernt: "In einer nur noch global zu begreifenden Welt lebt der Mensch unserer Zeit mit einem parochialen Gewissen. Das Problem besteht darin, das Gewissen zeitgenössisch zu machen."

Stimmt das? Wenn ja, wie macht man das?

Ein schlechter Versuch war sicherlich der, daß die Medien immer härter geworden sind. Man darf auch nicht vergessen, daß zu der Zeit der Vietnam-Krieg war und die tägliche Berichterstattung im Fernsehen über den Vietnam-Krieg, oder der Biafra-Krieg. Aber diese immer härter werdenden Medien haben das Gewissen nicht empfindsamer gemacht. Sie haben viel eher

Gleichgültigkeit produziert und Voyeurismus. Unübertroffen weit ist die Schamlosigkeit gegangen in den Arabati Filmen, den Filmen, die in den Evangelischen Medienzentralen nach wie vor die meisten Ausleihungen haben. Und schrecklich ist mir die Erinnerung an das Gespräch mit einem der Filmemacher, der mir sagte: Ich habe alles Elend in der Welt fotografiert, was soll ich eigentlich noch filmen.

### 5.2 Die Überforderung der Moral

Der Appell an die Kirchen, der Appell an das Gewissen, diese unkatholische rigide Forderung nach Gerechtigkeit der Protestanten erweckt Schuld. Du bist schuld, daß alles so elend ist. Es fängt mit dem Kaffee am Morgen an. Den trinkst du mit schlechtem Gewissen, weil du ihn unterbezahlt hast und deshalb die Kaffeepflücker Guatemalas hungern, der Zucker, den du dazurührst, weil er von der Rübe kommt und nicht vom Rohr, verhindert Millionen Arbeit und gerechten Lohn, die Milch, die du zum Kaffee gießt aus einem Behälter, dessen Herstellung mehr Energie verbraucht hat als das bißchen Milch dir spendet, die solltest du überhaupt nicht trinken, denn die kommt von Kühen, die mit den Nahrungsmitteln der Armen gemästet wurden, und das sind ja nur die ersten drei Minuten des Tages. "Du bist schuld", das macht defensiv. Die moralische Überforderung macht die Gewissen stumpf, und da entlasten Aktionen auch nicht. Und wir haben damals die Zuckerrübenkampagne und die Kakaokampagne durchgeführt. Aktionen entlasten nicht. Schuld wird nicht durch Tun beseitigt.

6. Ich bin immer noch auf der Suche, ob die entwicklungsbezogene Bildungsarbeit, die wir getan haben und die wir tun, der Befreiung oder der Domestizierung der Menschen dient.

Wir haben in der Aktion Missio gelernt:

1. Das Gefühl kann nicht überstrapaziert werden
2. daß die moralische Anklage einen Verteidigungsmechanismus bewirkt, der die Sache weniger wichtig werden läßt, als das gekränkte Ich und seine Selbstbehauptung
3. daß die Schule qua definitione kein Aktionsraum ist.

### 7. Sachanalyse

Wir haben daraus die Konsequenzen gezogen und die Sachanalyse vorangetrieben. Wir tun das heute immer noch.

Der didaktische Ansatz, der dieser Arbeitsweise zugrunde liegt, ist ein viel umfassenderer Entwicklungsbegriff: Die Erste und die Dritte Welt sind ein System. Unter Entwicklung verstehen wir sowohl Unterentwicklung als auch Überentwicklung, sowohl Entwicklung in der Dritten Welt als auch in der Ersten und der Zweiten Welt, ja sogar Entwicklung einzelner Menschen. Entwicklungsfragen sind also Fragen, die sich sowohl auf das Leben von Völkern und Gemeinschaften und Staaten beziehen, wie auch auf Gruppen und Individuen, sofern dieses Leben normativ vermittelt wird und damit prinzipiell auch anders verlaufen könnte (Alfred Trembl). Damit bezieht sich der didaktische Ansatz auf Fragen der Zukunft

1. wie werden wir zukünftig leben, wie wollen wir zukünftig leben, wie müssen wir zukünftig leben?
2. wie ist Frieden sicherzustellen?
3. wie wird Gerechtigkeit verwirklicht?
4. wie können Menschen an einer Entwicklung teilhaben, deren Ziele sie selbst bestimmen?

Aber was heißt, mit diesem didaktischen Ansatz die Sachanalyse voranzutreiben? Was sind dann die Themen?

Als bald ist man verstrickt in einem Dschungel von verschiedenartigen Themen. Ich kann hier die Themen nicht alle nennen. Ich will nur vier übergeordnete Themenbereiche nennen:

1. Mechanismen der abhängigen Entwicklung (ökonomisch, politisch, kulturell und da vor allem Bildungssysteme als Reproduzenten einer abhängigen Entwicklung).
2. Entwicklungskonzepte
3. Ordnungen unter den Bedingungen eines begrenzten Wachstums (inklusive aller Umweltsfragen und Arbeitsplatzfragen)
4. Alle Zukunftsfragen.

### 8. Blockierungen

Ein umfassender Entwicklungsbegriff impliziert eine Unmenge von Themen. Wie aber sind diese vermittelbar? Sofort hat man mit neuen Blockierungen zu rechnen. Ich will einige nur stichwortartig nennen.

1. Exemplarischer Ansatz. Wer oder was rechtfertigt, daß ein bestimmtes Land, ein bestimmtes Thema, eine bestimmte Fragestellung ausgewählt wird und nicht ein anderes. Und also mit dem einen Thema ganz fundamental nach den Zusammenhängen von Entwicklungsländern und Industrieländern gefragt wird, nach internationaler Politik, nach Wirtschaftstheorien oder nach dem Bild von Menschen, das diesen Theorien zugrunde liegt. Es ist bei einem umfassenden Entwicklungsverständnis nicht von vorn herein einsichtig, warum die einen sich mit Südafrika befassen und nicht mit den Kurten, oder daß die einen den Ansatz über Guinea Bissau nehmen und nicht Bangla Desch behandeln. Die Begründung der Auswahl der Themen wird immer schwieriger.
2. Kognitive Überforderung. Auch wer begründen kann, warum er diesen und nicht einen anderen Ansatz wählt, sieht sich einer Unzahl von Fragen gegenüber. Alle Themen erfordern ein großes Sachwissen. Sachkompetenz schafft aber neue Blockierungen und Überforderungen.
3. Blockierung durch Eigeninteresse. Das sicherlich vorhandene objektive Interesse der Öffentlichkeit in den Industrieländern, den in Unterentwicklung gehaltenen Völkern an die Hand zu gehen und zu helfen, steht aber auch dem subjektiven Interesse eben dieser Öffentlichkeit gegenüber, selbst immer weiter von einer nicht veränderten Politik zu profitieren.
4. Unzureichendes Verständnis von Hilfe. Wenn das objektive Interesse den Entwicklungsländern zu helfen immer schon dem subjektiven Interesse, nämlich immer weiter von der jetzigen Politik der Industrienationen zu profitieren, entgegensteht, dann wird die Hilfe, zu der ich bereit bin, mit großer Wahrscheinlichkeit immer nur karitativ sein können und keine strukturellen Veränderungen bewirken wollen. Hier entstehen dann die Interessenskonflikte zwischen einer Spendenmotivation und einer entwicklungsbezogenen Bewußtseinsbildung.
5. Armut als Schicksal - Reichtum als Schicksal. Daß Armut eine Naturgegebenheit, Schicksal, Zufälligkeit, selbstverschuldet, klimatisch bedingt oder sogar gewollt ist, läßt sich umkehren für den Reichtum. Daß wir reich sind auf Kosten der Dritten Welt, ist schwer einsichtig zu machen.

- Ich habe das Gefühl, daß Reichtum bei uns ebenfalls als Naturgegebenheit, Schicksal und Zufälligkeit verstanden wird, und daß sich ein fatalistisches Denken in dieser Frage bei uns immer breiter macht.
6. Fehlende direkte Einflußmöglichkeit. Welche durch Bewußtseinsbildung in Gang gesetzte Handlungsmodelle wirken schon direkt auf die Verhältnisse in den Industrieländern ein? Politische Handlungsspielräume sind gering. Erfolge gibt es keine zu melden.
  7. Die elementare Notwendigkeit, daß Gerechtigkeit verwirklicht werde, wird immer mehr ersetzt durch die Frage, was ist machbar? Das Gerechtigkeitsgefühl wird ersetzt durch das politische Kalkül. Je älter und verantwortlicher die Leute in der entwicklungsbezogenen Bildungsarbeit werden, desto weniger gerecht werden sie auch.
  8. Auf der Suche nach Möglichkeiten für die Anknüpfung des Themas in Schule und Gemeinde.
    - 8.1 Das Beispiel Schule  
In einer Göttinger Dissertation (Wolfgang Menzel, 1971) über die deutsche Schulgrammatik sind in ausgewählten Kapiteln von 16 der gängigsten Sprachlehrwerken die Verben ausgezählt worden, die verwendet werden, um den Schülern Aufgaben zu stellen. Die 6 häufigsten waren:
      - unterstreichen
      - nach Mustern aufschreiben
      - einfügen, eintragen, einzeichnen
      - sammeln
      - ordnen
      - vervollständigendie 6 seltensten:
      - entscheiden
      - begründen
      - überlegen
      - erfinden
      - probieren
      - zusammenfassengar nicht kamen vor:
      - entdecken

- untersuchen
- definieren
- kritisieren
- besprechen
- nachdenken.

Und nun kommt man an die Schule mit den Fragen der Zukunft. Man leistet Sachanalyse. Und die Sachanalyse verläuft wie alles andere in der Schule in der Weise eines Fütterungsvorganges (Freire). In Lehrer und Schüler begegnen sich Wissen und Unwissen, Haben und Nichthaben, Fülle und Leere, Macht und Ohnmacht. Und nun wird der Schüler gefüttert, aufgefüllt mit den Wörtern, den Vorstellungen, der Sachanalyse, den Urteilen, den Vorurteilen des Erziehers bzw. des Systems, dem er dient. Je leichter nun der Schüler verschlingt, verdaut, desto erfolgreicher ist der Bildungsvorgang. Je mehr er sich dem Fütterungsvorgang entzieht, weil ihm das gar nicht schmeckt, was ihm da geboten wird, desto ungebildeter ist er.

Das heißt aber: "Bildung und Unterwerfung" sind identisch. Man ist, im Sinne des Bildungssystems, um so erfolgreicher, je bereitwilliger man sich der Fremdbestimmung überläßt. Der Gebildete ist der Entfremdete.

#### 8.2 Das Beispiel Gemeinde

In der Zeit in der ich im Dienst für Mission und Ökumene gearbeitet habe, hat mich besonders bedrückt die Frage, ob das Konzept des von Außen-Kommenden, Alles-Besser-Wissenden, des von Gemeinde zu Gemeinde reisenden Missionsexperten das Schulmodell nicht noch hypostasiert. Wir haben oft über diese Frage in unserem Ulmer Team geredet. Ich sage das nicht von außen und ich sage das auch nicht als Kritik am Dienst für Mission und Ökumene, ich sage das als einer, der dazugehört, und als einer, der glaubt, daß für uns in der Kirche es doch von ganz besonderer Bedeutung ist, daß Erziehung niemals neutral sein kann, daß sich in unserem Selbstverständnis und in unserem pädagogischen Verfahren bereits entscheidet, ob wir domestizieren oder emanzipieren.

Aber wir sind schlimmer gefangen im Gegensatz der befreienden Inhalte und der repressiven Verfahren als jede andere Sozialisationsinstanz. Theologisch ist das Was wichtiger als das Wie. Der Kommunikationsinhalt schafft sich seine eigenen Kommunikationsbedingungen, heißt es. Daß das Evangelium sich auf Freiheit reimt, wird aber doch sinnlos, wo die Kommunikationsbedingungen autoritär, repressiv und manipulativ sind.

#### 9. Kann man denn daraus für die Entwicklungspädagogik Konsequenzen ziehen ?

Sicher ist, daß man emanzipatorische Inhalte nicht ohne emanzipatorische Methoden vermitteln kann. Sicher ist auch, daß die Schule heute selbst zu einem Instrument der Domestizierung geworden ist. Das klassische Bildungsideal herrscht vor (der Fütterungsvorgang, der Vorrang der kognitiven Wissensvermittlung).

Wie soll man mit dieser Schule "Entwicklung" lehren, wo es bei dieser Frage der Entwicklung doch um Partizipation, um Parteinahme, um Engagement, um Emotionalität geht? Wie will man mit ihr die "Wilden bilden" (die kleinen Wilden in der Schule und die sogenannten "primitiven Völker")?

In Schule und Kirche müssen wir "Animation" und "Motivation" für entwicklungsbezogene Bildung, das heißt für die Fragen der Zukunft betreiben. Ist denn das ein Fortschritt? Daß wir das müssen und daß wir das tun, sagt sehr viel aus über unseren eigenen Entfremdungsgrad.

Wir stellen fest, daß die Menschen, was sie brauchen, nur lernen, wenn sie es auch wollen, die Pflichtveranstaltung hilft nicht weiter. Die Praxis des entwicklungspolitischen Seminars, wie wir es heute in der Arbeit des Zentrums für entwicklungsbezogene Bildungsarbeit durchführen, bietet viele Möglichkeiten, mehr als schulische Arbeit oder Arbeit in der Gemeinde. In ihr können viele Mängel vermieden werden, die Lernen in der Pflichtschule so trostlos machen.

Im Unterschied zum schulischen Lernen

- geschieht alles Lernen in Freiwilligkeit im Gegensatz zur Teilnahme, der sich niemand entziehen kann
- gibt es keine altersspezifische Zusammensetzung der Lerngruppe, Lehrlinge, Arbeitslose, Hausfrauen, Berufstätige, promovierte Ausbilder und Akademiker bilden zusammen eine Lerngruppe

- gibt es eine Selbstwahl der Inhalte, die gelernt werden wollen, im Gegensatz zum verordneten Stoff,
- gibt es keine examinierten Entwicklungspädagogen, zum Glück gibt es die noch nicht. Experten verzichten auf ihr professionelles Monopol,
- gibt es keine Zeugnisse,
- wird alles, was gelernt wird befragt, auf seine politische Umsetzbarkeit, deshalb bevorzugen wir den Begriff des Werkstattseminars,
- gibt es keine rein kognitiven Lernmittel. Wir benutzen Medien, Spiele, Aktionen, Musik auch zuweilen mal das Kochen, um all das zu tun, was in der Göttinger Analyse der Sprachlehrwerke in der Bundesrepublik eben nicht vorgekommen ist, nämlich entdecken, untersuchen, definieren, kritisieren, besprechen, nachdenken,
- gibt es nicht die zeitliche Begrenzung einer Lerneinheit von 45 Minuten. Die Zeit des Zusammenseins ist in der Regel zwei Tage, sie kann aber auch länger sein, in unserer Praxis bis zu vier Wochen.

10. Entwicklungspädagogik - Entwicklungen

Der Begriff Pädagogik wird in der Erziehungswissenschaft sowohl im Sinne von "praktischer Erziehung" als auch im Sinne von "Theorie der Erziehung" verwendet. So wollen wir das auch verstehen.

Wenn man die Geschichte der Pädagogik überblickt, dann lassen sich vier Phasen in ihr unterscheiden:

In der ersten waren Leben und Lernen nicht voneinander getrennt: man lernte, was man brauchte, indem man an den Tätigkeiten teilnahm - (in der einstigen griechischen Polis wie in den heutigen Bergdörfern Mexikos oder den Fischerdörfern Polynesiens). In der zweiten Phase sonderte man einige Gelegenheiten, in denen man besonders gut lernen konnte, von solchen ab, in denen man besonders geschickt und endgültig handeln mußte; gingen die jungen Männer auf die Jagd, so konnten die Kinder und Alten nicht mithalten; die Alten blieben zu Hause und machten Waffen (worauf sie sich verstanden; weil sie viel gejagt hatten) und zeigten den Jungen, die um sie herum saßen, worauf es dabei ankommt und wie man sie gebraucht: sie simulierten die Jagd, ließen die Kinder üben und kritisierten sie; Leben und Lernen wurde in diesem Bereich getrennt - und die Institutionalisierung des letzteren hieß: Schule. In einer dritten Phase bemerkte man, daß die Übungen an erzieherlicher Wirkung einbüßten,

wenn die Tätigkeit - die Jagd, der Beruf, die Wissenschaft - nur simuliert oder vorgestellt wurden; außerdem wandelte sich das Leben und das von ihm isolierte Lernen hielt nicht Schritt; so nahm man Stücke des gehandelten Lebens wieder in die Schule hinein; learning by doing hieß es, und noch heute suchen wir nach immer neuen Möglichkeiten, in das vom Leben getrennte Lernen gleichwohl wieder wirkliches Leben einzubringen. In die vierte Phase treten wir jetzt ein: unsere Welt ist zu komplex und zu veränderlich, unsere Rolle in ihr zu spezialisiert, unsere Erwartungen an das Leben zu individuell und hoch, als daß sich die Vorbereitung auf "das Leben" überhaupt noch in einem Schulhaus mit eigenen Schulspezialisten vornehmen ließe; die Schule muß große Teile der Erziehung an das Leben zurückgeben. (Hentig, Cuernavaca, 126/127).

Meiner Meinung nach ist Entwicklungspädagogik qua definitione außerschulisch. Entwicklungspolitisches Wissen in der Schule domestiziert und kann mit Aktionen nicht gepaart werden. Wissen muß Konsequenzen haben können, Wissen muß in Aktion umgesetzt werden können, Aktionen müssen theoretisch begründbar bleiben. Und trotzdem, ich wage diesen Satz kaum auszusprechen, ein Gesetz daraus will ich in gar keinem Fall machen, denn die Schule ist das größte Unternehmen der Erde, größer als Industrie, Landwirtschaft und Krieg. Entwicklungspolitik ist das wichtigste Thema der Erde und das kann nicht ohne das größte Unternehmen der Erde behandelt werden. Ich träumte davon, Entwicklungspädagogik, die es noch nicht gibt, wäre die Aufgabe einer weltweiten Kirche überhaupt, weil in ihr Menschen leben, die das Vergängliche in seiner Zukunft sehen können.

11. Ein paar Fragen

1. Wofür plädieren Sie in Ihrer Arbeit am meisten?
  - a) für Gerechtigkeit?
  - b) für Solidarität?
  - c) für Bewußtseinsbildung?
  - d) für Partnerschaft?
  - e) für die Kirchen?
  - f) für die Nachahmung eines großen Mannes?  
(zum Beispiel Jesus, Nyerere, Muhamed, Eppler...?)
  - g) für Strukturveränderungen im eigenen Lande?
  - h) für Liebe?
  - i) für die Katastrophe?

j) für ein einfaches Leben?

k) ...

2. Welche Methoden wenden Sie an, um dies zu erreichen?

-----

+ ) Text eines Referates, das der Autor auf der Tagung "Was braucht Württemberg in der entwicklungsbezogenen Bildungsarbeit?" gehalten hat, das vom 11. - 13. 12. 1978 im Zentrum für entwicklungsbezogene Bildungsarbeit in Esslingen/Neckar gehalten wurde. Zu dieser Tagung wurden alle Entwicklungspädagogen aus dem kirchlichen Bereich geladen, die in Württemberg tätig sind. Das ebenfalls auf dieser Tagung gehaltene Referat von Bärbel von Wartenberg über "Ökumenische Didaktik" erscheint im nächsten Heft dieser Zeitschrift.

Gottfried Orth

LERNPROZESSE IM KONTEXT VON UNTERDRÜCKUNG/ABHÄNGIGKEIT UND BEFREIUNG

-----  
T H E S E N

1. Ausgangssituation: Nicht nur avantgardistische Gruppen müssen lernen, sondern das Problem entwicklungsbezogener Lernprozesse liegt darin, daß Mehrheiten lernen müssen. Die Frage ist also: Wie können Mehrheiten lernen? Wie können Lernprozesse in Gang gesetzt werden, die nicht nur der kleinen Minderheit der ohnehin schon Interessierten und Engagierten zugute kommen, sondern die Bewußtseinsveränderungen großer Teile der Bevölkerung zu initiieren in der Lage sind. Große Teile der Bevölkerung - insbesondere die Unterschicht, die untere Mittelschicht und (quer durch alle Schichten mit lediglich graduellen Unterschieden) Hausfrauen- haben keine oder kaum Möglichkeiten, ihre Sphäre transzendierende Fragen zu berücksichtigen, denn

- sie sind von der Bewältigung alltäglicher Lebensprobleme weitgehend absorbiert,
- eigenes Leiden wird nicht zum Bewußtsein gebracht,
- soziale und/oder politische Ohnmachtserfahrungen sind weitgehend verinnerlicht,
- die herrschenden Mechanismen organisierter Abhängigkeit hindern weitgehend freie Entfaltungs- und Lernmöglichkeiten, machen Autonomie unmöglich,
- im Konflikt lernunfähig gewordenen Menschen wird nicht durch Thematisierung des Konfliktes zur Wiederherstellung ihrer intellektuellen, affektiven und sozialen Kräfte verholfen,
- der Alltag "überflutet" nicht nur "die Hausfrauen", die in diesen "eingetaucht und untergetaucht" (H.Lefebvre) sind, sondern sie (und andere) haben auch nie die Möglichkeit, aus diesen Alltagserfahrungen aufzutauchen - es sei denn im Bereich des Irrealen.

2. Aus dieser Situationsbeschreibung ergeben sich für entwicklungsbezogene Lernprozesse, die hier als Lernprozesse im Kontext von Unterdrückung/Abhängigkeit und Befreiung beschrieben werden, bestimmte Ansatzpunkte und Konzeptionen.

3. Bevor einige Ansatzpunkte und Gedanken zu solchen Lernprozessen benannt werden, wird hier eine Möglichkeit der Arbeit in den Ländern der 'Dritten Welt' gekennzeichnet, um die von Nyerere postulierten identischen Grundlagen und Ziele von Entwicklung und Erziehung zu verdeutlichen.

Prinzipien und Zielsetzungen des Développement Communautaire (DC) dienen als Beispiel. Folgende Prinzipien können geltend gemacht werden:

- aktive und permanente Beteiligung der angesprochenen Bevölkerung an Planung, Durchführung und Verwaltung der einzelnen Vorhaben;
- Notwendigkeit, daß die angesprochene Bevölkerung aktiv Handelnde und nicht passive Zeugen des sozio-ökonomischen und sozio-kulturellen Wandels ist;
- kollektive Verwaltung neuer Einrichtungen;
- aktive Erziehung der Bevölkerung.

Mit diesen Prinzipien geht es dem Modell der DC um folgende Zielsetzungen:

- die realen Bedürfnisse und Zielsetzungen müssen der Bevölkerung bewußt gemacht werden,
  - sie muß freiwillig dem Übergang von bisherigen Verhaltensweisen zu einer neuen Lebensform zustimmen,
  - sie muß sich aktiv als Gemeinschaft am Wandel beteiligen,
  - sie muß den Willen zu funktionaler und kontinuierlicher Erziehung aufbringen.
- Indem so jedes Individuum in der Gruppe zum Handelnden und zum Urheber seines eigenen Fortschrittes wird, gelten als entscheidende Kriterien der DC:
- Partizipation,
  - Eigenständigkeit,
  - Solidarität,
  - Bereitschaft zur Veränderung.

Von ähnlichen Prinzipien, Zielsetzungen und Kriterien gehen die folgenden Gedanken zu entwicklungsbezogenen Lernprozessen aus.

4. Lernprozesse, an denen sich Mehrheiten der Bevölkerung beteiligen sollen und die im Kontext von Unterdrückung/Abhängigkeit und Befreiung -also im Rahmen entwicklungsbezogener Thematik- stattfinden, müssen folgenden Kennzeichen genügen:

- Erkennen von Alltagserfahrungen,
- Erkennen von Unterdrückung und Abhängigkeit im Alltag,
- Bewußtwerdung der Leidenssituation (4.1.);
- alternative Lernmöglichkeiten eröffnen Chancen der Autonomie und partieller Veränderung von alltäglichen Situationen (4.2.);
- Bewußtwerdung alltäglicher Erfahrungen und die Möglichkeit partieller Befreiungen sensibilisieren für das Leiden -Unterdrückung und Abhängigkeit- anderer,
- diese Sensibilisierung lernt fragen und eröffnet so neue Lernsituationen,
- Nähe zur Alltagserfahrung -Leiden: Abhängigkeit und Unterdrückung- und Distanz zur Alltagserfahrung -der andere Kontext von Abhängigkeit und Unterdrückung in der 'Dritten Welt'- ermöglichen wiederum Lernen (4.3.).

#### 4.1. 'Auftauchen aus dem Alltag'

Das Erarbeiten und Bewußtwerden von Alltagserfahrungen und den in diesen beschlossenen Leidenserfahrungen erfordert einen Lernprozess im Rahmen einer Gruppe: die soziale Gruppe bietet die Chance zu alternativem, zu sozialem Lernen. Hier können wir aus unseren Alltagserfahrungen auftauchen, lernen diese zu ver-

balisieren, um mit andern gemeinsam Unterdrückung und Abhängigkeiten im Alltag wahrzunehmen. In der teilnehmer- und problemorientiert arbeitenden Gruppe können verinnerlichte Ohnmachtserfahrungen -'man kann ja doch nichts machen', 'da hat man mich schon wieder untergebuttert', 'da ist ja doch wirklich nichts drin', 'was solls?!'- erkannt, ernstgenommen und zunächst verbal oder nonverbal -schreiben, zeichnen, spielen, besprechen- aufgearbeitet werden. Die Bewußtwerdung von Leidenssituationen und Ohnmachtserfahrungen im alltäglichen Erfahrungsbereich bietet der Gruppe die Chance zur partiellen Veränderung eigener, alltäglicher Situationen, wenn die Gruppe nicht nur teilnehmer- und problemorientiert, sondern auch prozeßorientiert arbeitet, d.h. wenn sie bereits in der Gruppe Erfahrungen ermöglicht, in denen Ohnmacht überwunden und Leidensdruck im Umgang der Gruppenmitglieder untereinander abgebaut wird.

#### 4.2. Veränderung alltäglicher Situationen

Positive Gruppenerfahrungen -'ich/wir kann/können ja doch was machen', 'ich laß mich jetzt nicht unterbuttern', 'da gibts noch eine alternative Möglichkeit', 'ich/wir kann/können da noch was ändern'- implizieren die Möglichkeit auch außerhalb der Gruppe, im Bereich der alltäglichen Erfahrungswelt, Situationen und Lebensgewohnheiten zu ändern, bestehende Konflikte aufzubrechen, Leidenssituationen zu thematisieren und so eigene alltägliche Situationen -zumindest im Reproduktionsbereich, ansatzweise wohl auch im Bereich der Arbeitswelt- zu verändern. Dies setzt die Begleitung durch die Gruppe wie den Erfahrungsaustausch mit anderen Gruppenmitgliedern voraus.

So kann auf dieser Ebene alltäglicher Erfahrungen von Abhängigkeit und Unterdrückung auch Befreiung erfahren werden. Befreiungserfahrungen -auch noch so partieller Art- sind Motivation und Strukturelement von Lernprozessen im Kontext von Abhängigkeit und Unterdrückung. Solche persönlichen und alltäglichen Befreiungserfahrungen tragen ihren Sinn nicht nur im Verweis auf Abhängigkeit und Unterdrückung in anderen als den eigenen Kontexten, sondern sind auch in sich bereits wirksam und sinnvoll.

#### 4.3. Lernprozesse im Kontext nicht nur lokaler, sondern weltweiter Abhängigkeit/ Unterdrückung und Befreiung

Der Ansatzpunkt in der alltäglichen Erfahrungswelt der Gruppenmitglieder, das Eröffnen von alternativen Aktionsmöglichkeiten in der Alltagswelt bietet Chancen, auch Lernprozesse in Bezug auf andere Kontexte zu initiieren. Es gibt keinen hinreichenden Grund, daß Bewußtwerdung, Engagement, Reflexion und Aktion im eigenen Erfahrungsbereich auf diesen beschränkt bleiben muß. Vielmehr ermöglichen Bewußtwerdung, Engagement, Reflexion und Aktion im eigenen Erfahrungsbereich Selbstfindung, Solidarität und Alternativen auch in Bezug auf andere Kontexte, wobei es zunächst nicht darum ginge, die anderen Kontexte -überlokaler bis weltweiter Provenienz- und deren Abhängigkeiten/Unterdrückung und Befreiung mit unseren Augen zu sehen, sondern umgekehrt: unsere Abhängigkeit/Unterdrückung und Befreiung mit den Augen anderer Kontexte zu beurteilen. Beispiele solcher Fragestellungen könnten sein:

- wie sieht ein Arbeiter mittelschichtorientierte Gruppen, die um Befreiung von Abhängigkeit und Unterdrückung im persönlichen Bereich ihrer Erfahrungswelt kämpfen?
- wie sieht ein ausländischer Arbeiter unsere deutsche Alltagswelt und die in ihr erfahrenen Leiden?
- wie sehen Afrikaner und Asiaten, Lateinamerikaner oder Indianer unsere deutschen Probleme im persönlichen, alltäglichen Bereich?

Unsere Situation mit den Augen anderer sehen lernen, eröffnet neue Lernmöglichkeiten: hier entsteht Betroffenheit über die Verflechtung der eigenen Situation mit anderen Kontexten, über die Parallelität eigener Lernprozesse mit 'Entwicklungsprozessen' von Abhängigkeit und Unterdrückung zu Befreiung in Ländern und Regionen der 'Dritten Welt' (vgl. etwa das Modell der DC mit dem hier vorgeschlagenen Lernprozess).

Diese Betroffenheit ist eine doppelte: sie liegt in der Nähe zu den Alltagserfahrungen und den in diesen möglichen Befreiungen und in der Distanz zu den Alltagserfahrungen: lokale, alltägliche Unterdrückung und Abhängigkeit wie Befreiung angesichts weltweiter Unterdrückung und Abhängigkeit, an deren Aufrechterhaltung auch wir in unseren Alltagssituationen partizipieren.

Nähe und Distanz dieser Betroffenheit ermöglichen Lernen. Das Ferne und Distanzierte muß im alltäglichen Erfahrungsbereich aktuell werden: weltweiter Befreiung von Unterdrückung und Abhängigkeit müssen Erfahrungen partieller Befreiung vorausgehen. Das Verlangen nach Veränderung wird dann von der Erfahrung, daß Veränderung möglich ist, begleitet.

Denn wenn Mehrheiten lernen sollen, gilt noch immer: "Damit er zuhört, muß er von seiner eigenen Lage gepackt sein, und zwar zunächst von seiner Lage, wie sie sich ihm spiegelt. Erst dann hat das weitere Aussicht, gehört und verstanden zu werden, erweckt Vertrauen. Das aber gelingt nie von außen und von oben her. ... Von oben kommt man fliegen bei, nicht Menschen " (E. Bloch).

Gottfried Orth

1. März 1979

boris terplinc

ENTWICKLUNGSPÄDAGOGIK ALS PROJEKTARBEIT

---

vorbemerkung:

"entwicklungspädagogik" - theorie und praxis

ich gehöre eigentlich zu den leuten, die einen horror davor haben, am schreibisch, eingeschlossen in einem zimmer, umringt von hunderten von schriften, zu sitzen und aus diesen neue zu produzieren, die auch nicht gelesen werden. warum ich mich dennoch entschlossen habe diesen artikel für die "zeitschrift f. entwicklungspädagogik" zu verfassen, hat folgende gründe:

die zeitschrift f. entwicklungspädagogik ist in unserem arbeitskreis in reutlingen, in dem ich aktiv mitarbeite, eigentlich umstritten. nicht weil wir anderer meinung mit der inhaltlichen konzeption sind, sondern weil sich die zeitschrift vorwiegend an adressaten richten soll, die zu den sog. "gebildeten kreisen" unserer bundesrepublikanischen öffentlichkeit gehören. sie soll personen ansprechen, die in irgendeiner art, mit gruppen zusammenarbeiten. dies sind an erster stelle pädagogen, lehrer, dozenten und professoren. im pädagogischen bereich vor allem auch studenten. also personen, die alle als sogenannte "multiplikatoren" bezeichnet werden können. d.h. eine art "spezies", ähnlich wie unser prof. knoblauch, (siehe heft 2, s.3) die also zu mehreren oder vielen interessierten sprechen, lehren oder gar mit diesen arbeiten, um der "vermittlung von der entwicklung" willen. so nun, in der hoffnung einiger theoretiker, daß jeder dieser angesprochenen den platz eines "prof. knoblauch" einnimmt, um wiederum anderen im gleichen sinne weiter zu vermitteln. diese form von weitergabevon erkenntnissen und erfahrungen ist eigentlich positiv zu bewerten. nur hat sie einen kleinen haken - die art und weise der vermittlung.

viele autoren verwenden eine derart "verwissenschaftlichte" sprache, die jeglicher vermittlung entgegenwirkt. sie ist vielleicht in der arbeit einiger wissenschaftler unentbehrlich. sie ist aber leider auch für viele "normal sterbliche" unlesbar und unverständlich. das dumme an der sache ist, daß die inhalte alle diejenigen betreffen, die sich eben nicht der wissenschaftlichen sprache bedienen können. z.b. haben wir im reutlinger arbeitskreis, über den die zeitschrift vertrieben wird, bis jetzt kaum aus inhalten vieler artikel, die in einer-zwar weit aussagender- aber unverständlicher sprache verfasst sind, profitieren

können. oft habe ich gar nicht den versuch unternommen, die texte zu "entschlüsseln", einmal aus zeitlichen gründen und zum anderen aus verärgerung darüber, daß dieser sprachgebrauch derart unnötig hochstilisiert wird, daß er nur für eine "ideologische elite" lesbar ist. verfolgt man diese art der vermittlung weiter, so muß man immer einen "übersetzer" bemühen - einen übersetzer, der nicht nur im bereich der sprache, sondern auch im sinne von der übertragung der theorie in die praxis vermitteln muß. diese übersetzer bilden wiederum eine gruppe für sich, die eine aufteilung in klassen noch mehr unterstützen.

inhalte aus erfahrungen und erkenntnissen müssen für alle personen verständlich sein, damit sie überhaupt übertragbar werden können.

durch die anwendung, nur einer bestimmten gruppe zugänglichen sprache, errichtet man eine "ideologische mauer" untereinander. vor allem in basisgruppen, die für personen aller "bildungsklassen" offen sein sollten. es werden ideen und anregungen von personen blockiert, die sich einem bestimmten "bildungsniveau" nicht gewachsen fühlen. man verhindert somit wichtige erfahrungen und erkenntnisse aus vielen praktischen bereichen. und unterstützt gleichzeitig die trennung von "kopf- und handarbeit".

meiner auffassung nach muß die zeitschrift vor allem eine verständnisebene erhalten, die für alle basisgruppen zugänglich ist, in der aber nur-theoretisch-wissenschaftliche texte nicht überhand nehmen dürfen (ich gehe davon aus, daß die adressaten dieser zeitschrift auch allgemein verständlichere texte lesen können).

diese kritik soll eigentlich nur das eine bewirken, daß die zeitschrift nicht einseitig, auf die theoretische diskussion der erziehung, sondern verstärkt auf die vermittlung der praktischen erziehung hin arbeiten muß. so wie es auch a.k.treml zu den zielen der zeitschrift in der ersten nummer formuliert hat:

"der begriff der 'pädagogik' wird in den erziehungswissenschaften sowohl im sinne von 'praktischer erziehung', als auch im sinne von 'theorie der erziehung', verwendet. gerade so will er auch hier verstanden sein. es sollen in dieser zeitschrift also nicht nur theoretische beiträge zu didaktischen und wissenschaftskritischen problemen einen platz finden, sondern auch berichte aus der praxis." (ZFE 1/78, s. 5)

da gerade das theoretische fundament der entwicklungs-pädagogik eigentlich aus einer praktischen erfahrung kommt und durch die praktische erfahrung begleitet, ergänzt und evtl. gefestigt wird, muß man den praktischen berichten mehr gewicht zuordnen.

der mangel an praktischen erfahrungsberichten sollte aufgeholt und die palette dieser berichte erweitert werden. dies soll gleichzeitig auch eine aufforderung an diejenigen leser sein, die aus praktischer arbeit berichten können, verstärkt mit beiträger aus ihrer erfahrung anderen zu vermitteln.

## I. projektarbeit - lernen durch praktische erfahrung

### 1. anfänge der projektarbeit

schon in den anfängen des 20. jhd. ist der begriff der projektarbeit als die alternative zum herkömmlichen schulunterricht in den usa geprägt worden. den grundstein zu dieser neuen form in den erziehungswissenschaften legte der amerikanische philosoph und pädagoge john dewey (1859 - 1952).

sein ziel war es zunächst, die verschiedenen bereiche der gesellschaftspolitik zusammenzuführen und die trennung von individuum und gesellschaft, leben und arbeit, politik und wirtschaft, kind und erwachsenem, idee und realität, denken und handeln aufzuheben.

durch die projektarbeit sollte die immer noch schulbeherrschende intellektuelle arbeitssituation der schule verändert werden. das "projekt" ist ein vorhaben, das auf gemeinsamer, gleichwertiger tätigkeit beruht und auf ein vorher kollektiv bestimmtes ziel gerichtet ist.

die schularbeit (das erlernen theoretischer kenntnisse auf der schulbank) sollte zunächst in zusammenhang mit realen begebenheiten im umfeld der schule und im lebensraum der schüler gebracht werden. "projekt", eine neuschöpfung damaliger "antiintellektueller" sollte ganz einfach nur die bezeichnung von praktischer arbeit sein, die von kindern, heranwachsenden, jugendlichen, schülern in gleicher weise mitgestaltet und erfaren wird. die theoretische vorarbeit des projektes diene als grundlage für späteres lernen durch die persönliche erfahrung. nach beendigung des projektes wurde die arbeit beurteilt, und die ergebnisse der tätigkeit wurden einer kritik unterzogen. die erkenntnisse - im vergleich theorie/praxis - entstanden während des handwerklichen umgangs bei der arbeit. motivation, interesse und schlußfolgerungen wurden nicht durch reden über die dinge, sondern durch umgang mit den dingen ausgelöst.

## 2. funktion der projektarbeit

projektarbeit - der begriff, der ein handeln zum ausdruck bringt - wird zunehmend als "projektunterricht" (mögliche alternative unterrichtsform) bezeichnet.

der projektunterricht soll:

- auseinandergelung lebensbereiche der familie, des wohnens, arbeitens und der politik zusammenführen,
- die gesellschaftliche trennung in klassen, von solchen die denken und darum anordnen und solchen, die nur ausführen und darum zu gehorchen haben, aufheben,
- neu hinzukommende kulturen anderer völker und deren traditionen und lebensformen (ausländische arbeitnehmer) nicht als belastung, sondern als bereicherung einer demokratischen gesellschaft aufzeigen; spontanität, entscheidungsfähigkeit und initiative auslösen,
- politische partizipation erreichen und die humanisierung der arbeitsverhältnisse sicherstellen.

durch das gemeinsame handeln und sich selber schulen ist der weg zu einer eigenen veränderung aufgebrochen. die probleme, die durch den projektunterricht aufgegriffen werden, können spezielle probleme der schüler sein, die offengelegt und konkretisiert werden.

der projektunterricht thematisiert und erforscht gesellschaftliches handeln.

projektorientiertes lernen signalisiert eine neue art von entschultem lernen, das gesellschaftliches handeln mit einbezieht und zum ausgangspunkt für erkenntnisprozesse macht, einen beitrag zur humanisierung des politischen handelns und einen durchbruch zur friedenserziehung leistet.

der projektunterricht wurde bis jetzt nur auf die schule direkt übertragen. wir sehen aber die chance, ihn erweitert anzuwenden. so kann man projekte nicht nur mit schulklassen veranstalten, sondern genauso gut mit jugendlichen eines freizeitzentrums, eines jugendhauses oder im rahmen einer stadtteilarbeit.

## 3. aufbau und ablauf des projektunterrichtes

der strukturierte aufbau von projektorientierter handlung läßt sich in vier grundsätzliche phasen untergliedern.

- die orientierungs und planungsphase
- die informationsphase
- die integrations und verdichtungsphase
- die aktionsphase

## orientierungs und planungsphase

in einem gemeinsamen gespräch in der gruppe werden die interessen der teilnehmer herausgestellt. der leiter oder initiator einer projektgruppe kann aber auch vorschläge darlegen, die von der gruppe besprochen werden. es ist jeweils von der gruppenkonstellation abhängig, welche art von projekt in angriff genommen wird. es ist vom alter der gruppenmitglieder wie auch von ihrem persönlichen wissenstand abhängig, welche ausmaße und orientierungen die projektarbeit in der praxis haben soll. es sollte schon in der ersten phase des projektes von beiden seiten (lehrer/leiter - schüler/gruppe) ein konzeptvorschlag erstellt werden. wichtig dabei ist, daß schon jetzt im gespräch mit den teilnehmern auf ihre umwelterfahrungen, auf die tagesgeschehen und auf ihre alltagsprobleme eingegangen wird. die meinung der teilnehmer muß dann im gespräch einbezogen werden, um einen zusammenhang zu möglichen beiträgen zum projekt herzustellen.

dann werden konkrete vorschläge zum projekt gesammelt. die gruppe ist es nun, die den verlauf und den zeitplan erstellen soll. sie macht sich auch gedanken über die methoden und wählt das thema aus, das bearbeitet werden soll. d.h. der gruppe wird nicht vorgegeben, was sie machen muß, sondern die teilnehmer lernen selbst zu bestimmen, zu organisieren, einzuteilen und mögliche arbeitsweisen auszuwählen. um das vorher formulierte ziel zu erreichen. der leiter übernimmt hier eher die rolle eines beratens und gruppenmitgliedes (das gleichberechtigt gegenüber den anderen sein soll), als daß er schon die fertigen pläne aus der hoesentasche zieht.

es werden nun die arbeiten festgelegt, die in untergruppen, in kleingruppen, zu zweit oder alleine verrichtet werden sollen. es wird bestimmt, was in referaten, diskussionsrunden oder mit hilfe von medien (film, dias, tonbildschau) als beitrag zum projekt geleistet werden kann. im gesamten bestimmt also die gruppe, wer was und mit welchen mitteln ausarbeitet. je nach aufgabenteilung werden gruppen gebildet, die eine zugeordnete arbeit erfüllen. nach der art der arbeit richtet sich die größe der gruppe.

der gesamtverlauf ist sehr von der planung abhängig. sie sollte kurz und gründlich sein, denn durch eine langwierige und komplizierte planungsphase kann schon viel begeisterung und energie, die im späteren verlauf benötigt wird, verloren gehen.

der kontakt zur öffentlichkeit kann schon in der ersten phase stattfinden. man stellt sein projekt anderen gruppen und im familienkreis zur diskussion, wobei meinungen aufgenommen und auch reflektiert werden, die man in die projektgestaltung dann einbauen kann. oder kann das projekt im örtlichen tagesblatt vorgestellt werden. reaktionen in form von z.b. lese riefen können als medium verwendet werden. kritische fragen und meinungen müssen von den teilnehmern selbst aufgenommen und beantwortet werden. in dieser situation werden nicht die leiter, sondern die teilnehmer als "macher" und "gestalter" anerkannt. insofern gibt es den mitgliedern die initiative, das angefangene und veröffentlichte projekt weiterzuführen, weil auf ein ziel hin aufmerksam gemacht wurde.

### informationsphase

nachdem nun der gesamtverlauf festgelegt und die aufgaben der gruppe bestimmt worden sind, gehen die untergruppen entsprechend ihren zielsetzungen auseinander.

alle gruppen veröffentlichen pläne, vorhaben und zwischen-ergebnisse an einer "projekttafel", an der der großverlauf mit den noch zu bearbeitenden aufgaben aufgezeichnet ist. dies soll zu einem besseren überblick verhelfen und um das ziel des projektes nicht aus dem auge zu verlieren. während der arbeit der gruppen kann die kreativität - die auf ein teilergebnis ausgerichtet ist - jedes einzelnen zu tage kommen. dies bedeutet, daß jeder seine praktischen und theoretischen erkenntnisse in sein teilgebiet einbringen kann. die erfahrungen aus dieser tätigkeit werden mit den anderen gruppenmitgliedern ausgetauscht. dadurch entstehen kommunikation und gegenseitiges interesse.

der informationsbeschaffung der gruppen sind keine grenzen gesetzt. gerade der kontakt mit und die beschaffung von information und material aus der umgebung lässt interesse an solch einer arbeit aufkommen und fordert die teilnehmer heraus. man kann schüler anderer klassen oder schulen, die nachbarn, seine familienmitglieder, bekannte, verwandte, freunde, leute auf der straße etc. befragen. oder man beschafft bücher aus bibliotheken, lexika, zeitschriften, zeitungsausschnitte, sammelt berichte, sortiert diese und ordnet das material nach themengebieten. es können gespräche mit sachverständigen initiiert werden, abgeordnete angeschrieben und interviews geführt oder aufzeichnungen aus fernsehen, radio oder von filmen verarbeitet werden.

derartiges interesse und engagement kann wahrscheinlich im unterricht kaum aufgebracht werden. hier wird nach einem sich selbst ausgedachten plan gearbeitet. man unterliegt keiner aufsichtspflicht und muß nicht vorgegebene arbeiten ausführen, die dann evtl. benotet werden. benotung im herkömmlichen sinne findet nicht statt. die schüler werden durch das erreichen ihrer selbstgesteckten ziele bestätigt.

### intergrations - und verdichtungsphase

nach der informationsphase kommen die einzelnen gruppen und mitglieder wieder zusammen, stellen ihr material vor und berichten von ihren ergebnissen. die informationen werden nach den selbst bestimmten kriterien und gesichtspunkten geordnet.

die einzelnen punkte werden nun kritisch in der gesamtgruppe begutachtet. es wird diskutiert, was geändert werden, wo noch die eine oder die andere ergänzung hinzukommt, was evtl. berichtigt und korrigiert werden muß. neue ideen können in den plan aufgenommen werden.

der wichtigste teil muß herauskristallisiert und auf einen "gemeinsamen nenner" gebracht werden. die infos, probleme, fragen müssen verdichtet werden.

es wird jetzt der eigentliche höhepunkt des projektes eingeleitet. mit hilfe des beschafften materiales, den fragen, den ideen und vorschlägen wird eine aktion gestartet.

### aktionsphase

die gruppe stellt sich mit den ergebnissen und erkenntnissen ihrer arbeit in einer aktion der öffentlichkeit vor. die öffentlichkeit wird mit einbezogen.

in dieser phase können z.b. stände aufgebaut werden, an denen über das gesamtprojekt berichtet wird. es können bänder mit musik abgespielt werden, filme und tonbildreihen gezeigt werden, die man u.u. selbst angefertigt hat. es werden diskussionsrunden initiiert, gespräche in kleineren gruppen provoziert. als zentralen aktionspunkt kann man z.b. ein theaterstück in form von sketch oder pantomime zeigen. wandtafeln mit bildern zum oder vom projekt können aufgehängt werden, texte ausgestellt oder die zeitungsausschnitte und das informationsmaterial zu schwerpunkten angeboten werden. dies kann in einem geeignetem raum veranstaltet werden, wohin die teilnehmer, eltern, lehrer, mitschüler und klassen anderer schulen eingeladen werden. eine andere möglichkeit ist, daß man mit der aktion auf die straße geht. man spielt straßentheater, provoziert eine offene diskussion, oder man geht in jugendhäuser, altenheime und waisenhäuser, macht flugblattaktionen, sammlungen für bestimmte solidaritätsaktionen etc.

in dieser aktionsphase werden die interessenten die ergebnisse und erkenntnisse aus der gesamten projektarbeit zur kritik gestellt. die gruppenteilnehmer müssen kritik standhalten, können ihre erfahrungen einbringen, ohne durch bestimmte vorgegeben von erwachsenen beeinflusst zu werden.

## II. erfahrungen aus der praxis

dieses projekt wurde im laufe eines schulpraktischen seminares an der ph-reutlingen veranstaltet. studenten hatten sich zur aufgabe gemacht, sich zusammen mit der vierten klasse einer grundschule mit dem problem der dritten welt auseinanderzusetzen. zuerst wurde allgemein über die dritte welt gesprochen. im verlaufe dieser gegenseitigen aussprache erzählte man sich, was man über die menschen der dritten welt weiß, wie sie leben und unter welchen bedingungen sie leben müssen. vorurteile wurden gesammelt und besprochen. die situation der kinder in den armen ländern wurde mit hilfe von dias und filmen dargestellt. an einem vormittag wurden lateinamerikanische kinder eingeladen, die natürlich großes interesse bei unseren kindern weckten.

es kam die frage auf, ob es uns (der klasse) nicht möglich wäre, mit kindern in einem lateinamerikanischen staat kontakt aufzunehmen. mit dieser frage haben sich arbeitsgruppen beschäftigt. sie sammelten vorschläge, wie man nun mit anderen kindern, die in einem weit entfernten land leben, kontakt aufnehmen könnte. die kinder schlugen vor: einen brief zu schreiben, eine fotografie zu schicken, ein bild zu malen, etwas auf tonband zu sprechen oder sie gar zu besuchen.

dieses vielerlei an ideen wurde von den einzelnen gruppen -je nach interesse- aufgegriffen und bearbeitet. es entstanden gruppen, die aus ihrem familienbereich berichteten. sie schnitten bilder aus zeitschriften aus und klebten damit eine große hauscollage zusammen, in der die elterliche wohnung dargestellt wurde.

eine andere gruppe malte einen kalender, der bilder der jahreszeiten beinhaltet. mit gedichten und beschreibungen versuchten die kinder, ihren noch unbekanntten freunden in dem tropischen land die schönheiten der jahreszeiten deutlich zu machen.

kinder, die gerne musizierten, wollten den anderen kindern ein lied auf casette spielen. mit viel mühe und geduld wurde in "harter arbeit" das lied so lange geübt, bis es "aufnahmefähig" war.

die kinder schrieben einen meterlangen brief auf eine tapetenrolle, in dem sie sich vorstellten, aus ihrem leben und spielen berichteten und viele fragen an die kinder in den blechhütten stellten.

ein bilderalbum mit selbst fotografierten bildern entstand. die motive waren ihre schule, ihr spielplatz, der weg von den wohnsiedlungen zur schule, der bäckerladen an der ecke, (in dem sie die süßigkeiten kaufen), und schließlich auch sie selber (fahrrad fahrend, spielend und auf dem wege in die schule).

während der gesamten aktivitäten -die sich einmal wöchentlich über ein ganzes halbjahr erstreckten- bestand ein reger austausch: die kinder baten ihre eltern, sie auf interessantes arbeitsmaterial hinzuweisen und forderten ihre persönliche meinungsäußerung heraus. beim elternabend (höhepunkt des projektes) wurden alle arbeiten ausgestellt und allgemeine informationen über die dritte welt an die eltern weitergegeben. bei dieser gelegenheit wurde mit den eltern über die aktivität der kinder diskutiert. es wurde deutlich, daß das engagement der kinder auch zu hause zunahm. z.b. berichteten eltern von ihren söhnen, daß sie plötzlich freiwillig abgewaschen haben oder schnell aufgegessen hatten, um etwas früher in die schule zu kommen und an ihrer arbeit fortzusetzen.

es wurde mit den eltern über die kinder in den ländern der dritten welt gesprochen. schüler erklärten ihren eltern zum teil die situation, in der die kinder dort leben müssen.

das bemerkenswerte an diesem projektverlauf war, daß sämtliche kinder mit solch einer begeisterung an den arbeiten teilnahmen, wie selten zuvor in ihrem unterricht. nicht nur, daß sie arbeiten, die sie selbst ausgesucht hatten, zu ende führten. sie hatten auch viel über die unterschiedlichen lebensbedingungen der dritten welt und über die dort lebenden kinder gelernt und erfahren.

das viele verhaltensweisen erst neu erlernt werden müssen, wurde sehr deutlich. eine gewisse unordnung bei vielen gruppensitzungen war nicht zu vermeiden, denn die kinder waren es nicht gewohnt, frei und ohne zwang zu arbeiten. ein gewisser "konkurrenzkampf" kam zeitweise bei bestimmten schülern zum ausdruck, die auf eine belobigung und begutachtung durch lehrer und studenten aus waren. dies änderte sich aber, als das gemeinsame endprodukt zur diskussion gestellt und bewertet wurde. diese selbstständig handelnde kinder konnten ideen schöpfen und einen freiwilligen beitrag zu einer gemeinsamen sache leisten.

+ + +

## benützte literatur

- illich, i.: schulen helfen nicht. reinbek bei hamburg 1972  
 ders. entschulung der gesellschaft. " 1973  
 freire, p.: pädagogik der unterdrückten. " 1973  
 jorgenson, m.: schuldemokratie - keine utopie. " 1973  
 gronemeyer/bahr (hrsg.): erwachsenenbildung - testfall dritte welt. opladen 1977  
 nyerere, j.: erziehung zum vertrauen auf die eigene kraft. ("alternative bildungsmodelle der 3. welt", über ak3w rt)  
 weber, h.: projektgruppen im religionsunterricht. (über " ) zeitschrift "betrifft: erziehung", hefte 1 und 2/1975

UR DIDAKTIK DES BEREICHES DRITTE WELT IN DER GRUNDSCHULE

T h e s e n

Man muß der Analyse Hartmut von Hentigs zustimmen, daß Leben im technischen Zeitalter unter anderem bedeutet, in einer Welt zu leben, d.h. wir können immer weniger damit rechnen, daß die Ereignisse in anderen Teilen der Welt uns nicht tangieren, daß z.B. die Bedingungen, unter denen Menschen in anderen Ländern leben, keine Bedeutung für uns haben. So gewinnen die Gegensätze zwischen weißen und farbigen Völkern, zwischen wirtschaftlich entwickelten und nicht entwickelten Staaten immer mehr an Brisanz. Aber nicht nur darin liegt es begründet, daß Dritte Welt schon für den Primärbereich als wichtig angesehen werden muß. Auch in unserem Land leben viele Angehörige fremder Völker, die wegen ihres Andersseins häufig diskriminiert werden. Das Gespräch über das Zusammenleben von Völkern und Rassen kann darum nicht ruhig genug beginnen.

Die Einstellungen der Kinder zum Fremden, zu Menschen aus anderen Kulturen werden schon früh geprägt: durch das Vorbild der Gesamtgesellschaft, durch das Vorbild der Familie, durch den Einfluß der Medien. Diese Vielfalt sekundärer, d.h. vermittelter Erfahrungen ist nicht unwesentlich bestimmt durch die Neigung zu Gleichgültigkeit, Intoleranz, fehlender Solidarität der Vorbilder Familie und Gesellschaft. Schule und Unterricht müssen versuchen, diese Erfahrungen an wichtigen Stellen aufzuarbeiten.

Die curriculare Seite des Unterrichtsbereiches Dritte Welt sollte nicht durch eine Festlegung als Unterrichtsprinzip abgetan werden. Die bisherige Erfahrung mit solchen zum Prinzip erklärten Bereichen zeigt, daß diese damit der zufälligen Sympathie bestimmter Lehrkräfte überlassen blieben. Ernstgemeint bedeutete Dritte Welt als Unterrichtsprinzip ja wohl auch, daß an jedes Unterrichtsthema der Grundschule wohl oder übel ein mehr oder weniger passender Dritte-Welt-Aspekt angehängt werden müßte.

Dennoch sollte der Lehrer aufgefordert sein, überall dort, wo es die Sache erfordert, einen solchen Aspekt zum Zuge kommen zu lassen. Man kann z.B. die Meinung vertreten, daß menschliche Grundverhältnisse überhaupt nur im Kulturvergleich verstanden werden können.

Folsequenz:

- Wichtige Themen und Aspekte des Bereiches Dritte Welt müssen ihren festen curricularen Platz erhalten.
- Mögliche Ausweitungen in den Bereich Dritte Welt sollten aufgezeigt werden.

- 4. Die curriculare Verankerung des Bereiches Dritte Welt könnte folgendermaßen aussehen:
- vergleichende Betrachtung der Thematiken Familie, Wohnen, Zusammenleben (Arbeit); (1. - 4. Schuljahr);
- Thematisierung von Problemen und Konflikten und ihrer Hintergründe in Ländern der Dritten Welt (3. - 4. Schuljahr).

VORSCHLÄGE ZUR CURRICULAREN UMSETZUNG DER THESEN IN DIE THEMATIKEN "FAMILIE - ZUSAMMENLEBEN", "WOHNEN"

- + Diese Auswahl an Themen, Zielen, Materialien ist entnommen aus: Klein, H./Renner, E.: Sachunterricht in Wirklichkeitsfeldern. 1. Lieferung: Einleitung und Zusammenleben, 2. Lieferung: Wohnen. Baltmannsweiler: Burgbücherei 1979.
++ Die so gekennzeichneten Materialien sind in der genannten Veröffentlichung abgedruckt, daneben finden sich: didaktische Begründung, Hinweise für den Unterricht, Unterrichtsprotokolle und Lehrerinformationen.

Thematiken "Familie/Zusammenleben:"

Auswahl von Themen, Zielen, Materialien für die Grundschule

2./3. Schuljahr

Table with 3 columns: Themen, Ziele, Unterrichtsmaterialien. Content includes 'Umgangsformen bei anderen Völkern', 'Spezifische Umgangsformen der Textbeispiele herausarbeiten und vergleichen', 'Bedingungen, die Unterschiede entstehen ließen, erarbeiten.', 'Umgangsformen sammeln und diskutieren.', 'Veränderung von Umgangsformen durch historischen Vergleich als Anpassung an gesellschaftliche Entwicklung kennenlernen.', 'Umgangsformen können zeitweise geändert werden.'

3./4. Schuljahr

Themen	Ziele	Unterrichtsmaterialien
Zusammenleben in Familien	Die in Texten vorgegebenen Familiensituationen analysieren: nach Verhaltensweisen von Mann und Frau, von Eltern und Kindern, nach Aufgabenteilung bezüglich der Geschlechter. Ursachen für die Organisiertheit dieser Familien im Selbstverständnis der Eltern suchen, das bestimmt sein kann durch gesellschaftlich-religiöse Rollenfestlegung und Wirtschafts- und Wohnweise.	3 Texte (s. 1.4 Materialstücke 7 bis 9) * * FWU-Filme: 38 0230 Rosalbas Dorf 38 0229 Ein Wochenende FT 2284 Beleiner Papuafamilie auf Neu-Guinea Westermann Super 8 Arbeitsfilme: 35 5311 Eßgewohnheiten in Lappland 35 5300 Ein Tag mit einer Navajo-Familie 35 5301 Familienleben in Thailand 35 5303 Familienleben von Wüstennomaden 35 5309 Das Leben der Eskimos im Winter Kinder in anderen Ländern; Dieterwegs Mini-Bücher
Zusammenleben in Familien, Sippen, Klans, Altersgruppen	An Beispielen von Naturvölkern im Vergleich zur eigenen Situation sollen die Schüler kennenlernen: — Familie, Sippe, Klan als Kooperationsgemeinschaft im erzieherischen u. wirtschaftlichen Bereich; — Altersgruppen als Regulator des Zusammenlebens Gleichaltriger und des Zusammenlebens mit anderer Generationen Unterschiedliche Lebensbedingungen zu Formen des Zusammenlebens und Verhaltensweisen in Beziehung setzen: — geographische u. klimatische Situation, — Wirtschafts- und Wohnweise, — Religion. Spezifische Lebensformen als Leistungen der betreffenden Völker bewerten.	Materialstücke 12 a, b, außerdem auch 8, 9, 10, 11, 12 * * Filme und Dia-Reihen über Naturvölker, z. B. FWU R 589, R 712, R 653, R 2205,* FT 789 * Unter den Dias muß jeweils ausgewählt werden, die gesamten Reihen eignen sich selten. Leseerfahrungen der Schüler, z. B. Fritz Steuben „Schneller Fuß und Pfeilmädchen“ als Beispiel eines Jugendbundes. Aufgabenstellung: Die Schüler sammeln Zeitungsbeilagen, Illustriertenberichte, Text aus Abenteuerbüchern, Reisebüchern, sie berichten von Fernsehsendungen und Urlaubsfahrten.

Themen	Ziele	Unterrichtsmaterialien
Sparsamkeit und Freigiebigkeit als Wertvorstellungen	Sparsamkeit in unserer Gesellschaft als „normal“ erkennen. Verstehen, daß diese Norm nicht ohne weiteres bei anderen Völkern gilt, wobei Freigiebigkeit eine Alternative sein kann. An den Beispielen erkennen, daß einzelne zu Außenseitern ihrer Gruppe werden, wenn sie sich anders als die Norm verhalten. Über die Frage diskutieren: Was ist „normal“?	Szene für Puppen- oder Rollenspiel (s. 1.4); * * * Texte (s. 1.4); Werbematerial von Banken.

1.-4. Schuljahr

Themen	Ziele	Unterrichtsmaterialien
Besuche in Altenheimen	Regelmäßige Kontakte zu Altenheimen pflegen: — Programme für Besuche und Gegenbesuche entwerfen und durchführen.	
Sprichwörter und Sagen über Alter und Weisheit	Weisheit als Lebenserfahrung identifizieren. Den Zusammenhang von Alter und Weisheit aus Sprichwörtern verschiedener Völker analysieren.	Sprichwörterammlung zum Thema Alter/Weisheit. (s. 1.4 Materialstück 19 a + b) * * *
Alte Menschen bei uns und anderen Völkern	Aufgaben alter Menschen in unserer Gesellschaft mit denen anderer Kulturen vergleichen. Die Versorgung alter Menschen bei uns und anderen Völkern vergleichen. Über die Notwendigkeit von Altersheimen diskutieren.	3 Texte (s. 1.4 Materialstücke 16 bis 18) FWU-Film: 38 0202 Hinter dem Zaun Materialien des Kuratoriums: Deutsche Altershilfe, z. B. „Das Alter gehört dazu“. Köln 1976

2.-4. Schuljahr

Themen	Ziele	Unterrichtsmaterialien
Südafrika: Land der Schwarzen und Weißen?	Informationen über und Aussagen von jugendlichen Süd- afrikanern verschie- dener Rassen ver- gleichen: — von Schwarz- afrikanern — von Asiaten — von Weißen Über die Entstehung der unterschiedli- chen Aussagen dis- kutieren. Aktuelle Ereignisse diskutieren. Sich über die Le- bensweise der Farbi- gen informieren.	Illustrierten- und Zeitungsbe- richte, Fernsehberichte, z. B. Weltspiegel, Auslandsjournal, Tagesschau, Heute. FWU-Film: FT 2359 „Jeanette Washington — eine Demonstrantin in New-York“ 8 Texte (s. 1.4 Materialstücke 22 a-h, 23 bis 27) * *
Schwarz und Weiß in den USA	Die Situation der Schwarzen im Süden der USA an diesem Beispiel kennenler- nen Gründe für die Diskriminierung er- arbeiten.	5 Texte (s. 1.4 Materialstücke 23 bis 27) * *
Rote und Weiße in den USA	Die Fede Häuptling Josephs (1879) ana- lysieren nach — Kritik am Verhal- ten der Regie- rung. — Zugeständnis- sen, — Forderungen. Zeitungsberichte über den Indianer- aufstand 1973 aus- werten nach — den Vorgängen und ihrer Ent- wicklung, — der sachlichen Richtigkeit, — der Länge der Berichte. Die Veränderungen während 94 Jahren diskutieren.	Text (s. 1.4 Materialstücke 30 a-j) * *
Afrikaner als Un- termieter	Die Einstellung der Vermieter und Mieter vergleichen. Lebensweise mit den Einstellungen der Kontrahenten ver- gleichen.	FWU-Film: FT 2423 „Mama und Papa Afrika- ner als Untermieter“.

3./4. Schuljahr

Themen	Ziele	Unterrichtsmaterialien
Leben in Deutschland als Gastarbeiter	Die Situation auslän- discher Familien in Deutschland ken- nenlernen und damit Verständnis begrün- den, durch Aktivierung der Schülererfah- rungen, durch Analyse der Materialstücke 32 a, b, c nach Vorurteil- en bei uns und im Heimatland, nach Unterschieden der Lebensweise; durch Vergleich des Lebens bei uns und in den Heimat- ländern. Entwerfen von Mög- lichkeiten zur Ver- besserung des Zu- sammenlebens mit ausländischen Fami- lien.	Materialstücke 31 a, b, c * * Dia-Reihen: FWU R 975 (Türkel) R 10 2350.0 (Gastarbeiterkinder) Filme: FWU 38 0230 (Rosalbas Dorf) Tonbänder: FWU Tb 20 2495.0 (Laila aus der Türkei er- zählt über ihre Familie)

Thematik "Wohnen" + 1./2. Schuljahr

Themen	Ziele	Unterrichtsmittel
Wohnen und Um- gebung: Eskimos in der Arktis Buschmänner in der Kalahari Indianer in Bra- silien	Die Baumaterialien für Häuser und Hütten mit den natürlichen Ressour- cen vergleichen. Die Wohnweise der Natur- völker als eine Anpas- sung an die geographi- schen und klimatischen Bedingungen erkennen.	FWU Dia-Reihen: R 589, R 844, R 853, R 292, R 2205, 102247 Klett-Dias: Eskimo heute FWU-Film 8F295: "Hausbau bei den Papua" Bilder aus Büchern und Zeitschriften (vgl. 2.6)
Steinzeitliches Wohnen in Europa	Die Nutzung natürlicher Wohnmöglichkeiten (Höh- len, Felsübergänge) in der Eiszeit kennenlernen. Die Errichtung künstli- cher Wohnungen (Hütten, Zelte) als eine Weiter- entwicklung kennenlernen. Übersicht über Ausgra- bungen eiszeitlicher Wohnplätze in der nahen und weiten Umgebung er- arbeiten.	Materialstück 1 * * FWU-Dia-Reihe 2235 Baumann: "Die Höhlen der großen Jäger". Museumsbesuche, Klassen- fahrten zu Ausgrabungs- stätten, Unterrichtsgänge.

2./3. Schuljahr		
Themen	Ziele	Unterrichtsmittel
<p>Einstellungen zum Wohnen: Was Menschen verschiedener Herkunft über das Wohnen denken:</p> <p>Ein Nomade - eine Stadtbewohnerin bei uns - ein Kind bei uns</p>	<p>Unterschiedliche Wünsche zum Wohnen kennenlernen. Die Ursache für diese unterschiedlichen Wünsche herausfinden. Wünsche und Erwartungen ans Wohnen als Ergebnis sozialer Erfahrungen und kultureller Erfahrungen, d.h. von Lernvorgängen begreifen.</p>	<p>3 Texte (s. 2.4 Materialstücke 2 bis 4) * *</p>
<p>Wohnen in römischer Zeit</p>	<p>Die Wohntechnik und -kultur der Römer kennenlernen. Wohnweise der begüterten und der einfachen Bürger vergleichen: Villa - Mietskaserne</p>	<p>Grundrisse und Skizzen aus dtv-Atlas zur Baukunst, Band 1 * *</p> <p>Macaulay: Eine Stadt wie Rom</p> <p>Arena: Rom und seine große Zeit</p> <p>Fotos, Bilder, Postkarten römischer Ausgrabungen im nahen und fernen Raum</p> <p>FWU-Dia-Reihen: R 641; 642, 643</p> <p>Unterrichtsgänge, Klassenfahrten zu Überresten und in Museen</p>

3./4. Schuljahr		
<p>Wirtschaftsweise und Wohnen: Pygmäen im afrikanischen Regenwald. Nomaden in der Sahara. Buffeljäger in den amerikanischen Prärien. Fluß- und See-Nomaden in Südostasien. Pendler in industrialisierten Gesellschaften.</p>	<p>Herausarbeiten der jeweiligen Wirtschaftsweise. Bedingungen der Wirtschaftsweise, die die Wohnweise bestimmen, erarbeiten. Spezifische Nutzung der Wohnungen vergleichen.</p> <p>Technisierung u. Mobilität als Ursache für die Unabhängigkeit von Wohnen und Arbeiten erkennen.</p>	<p>FWU Dia-Reihe: R 987, R 986: 1. + 2.</p> <p>Nomaden in der Wüste Materialstücke 5 bis 11 * *</p> <p>Fotos, Bilder, Texte aus Reiseberichten und anderer Literatur (s. 2.6) * *</p>

3./4. Schuljahr

Themen	Ziele	Unterrichtsmittel
<p>Wohnen - Verteilung - Herrschen: Leben auf einer Burg</p>	<p>Wohnen auf einer Burg in seinen Vor- und Nachteilen erkennen. Wohnen auf einer Burg als die Wohnweise einer Gesellschaftsschicht erkennen. Wohnen auf einer Burg mit dem einer mittelalterlichen Stadt vergleichen.</p>	<p>FWU Dia-Reihen: R 2248 Grundrisse, Skizzen, Modelle von Burgen, alten Städten des nahen und fernen Bereiches Unterrichtsgänge, Klassenfahrten zu Altortumern, in Museen.</p>
<p>Wohnen in einer technisierten Massengesellschaft: Wohnen im Hochhaus einer Wohnsiedlung</p>	<p>Die Herkunft der Bewohner eines Hochhauses ermitteln. Das Alter und die Berufe der Mieter herausfinden. Die Spielmöglichkeiten der Kinder feststellen. Die Verkehrsdichte der Siedlung mit der des Zentrums vergleichen. Die technischen Einrichtungen von Hochhäusern kennenlernen. Die Möglichkeiten, technische Einrichtungen selbst zu reparieren, herausfinden.</p>	<p>Stadtpläne</p> <p>Unterrichtsgänge, Befragungen</p> <p>Erfahrungsberichte von Schülern</p> <p>FWU-Film: 38 0228 "Wir gehen wohnen"</p>

2. - 4. Schuljahr

<p>Wohnkomfort - Wohnungselend: - bei uns - in Entwicklungsländern</p>	<p>Wohnbedürfnisse diskutieren. Die Wohnsituation von Kindern in Südamerika und Indien kennenlernen. Bedingungen erarbeiten. Möglichkeiten für Hilfe Überlegen und durchführen.</p>	<p>Mat. 14 * *</p> <p>Terre des Hommes - Dia-Kinderbücher</p> <p>Wohndaten von Schülern der Klasse</p>
--	---	--

alfred k. tremel

mein entwicklungspädagogisches tagebuch

1. fortsetzung

samstag, 18. - sonntag, 19. okt. 1978

unsere bürgerinitiative gegen atomkraftwerke trifft sich zum ersten mal zu einem gemeinsamen wochenende. ort: schwäbische alb, ein wanderheim auf einem der hohen zum neckartal abfallenden vorberge des nördlichen albrandes, alt und groß, mehrmals umgebaut, mit einem mächtigen aussichtsturm. offizieller zweck des wochenendes: einmal zeit haben, um inhaltliche gespräche führen zu können, aber auch, um sich besser kennenzulernen, um probleme in der gruppe besprechen zu können.

ich erwarte mit starker skepsis und mit großen hoffnungen das wochenende. skepsis hinsichtlich der frage, ob unser sehr heterogener haufen persönlich und sachlich sich näher kommen kann, ob sowohl die persönliche integration der einzelnen künftig besser gelingt, als auch die sache, um die es uns geht, einen begründeteren politischen horizont erhält. meine hoffnungen beziehen sich vor allem darauf, daß der enge ansatz des kampfes gegen atomkraftwerke vielleicht ansatzweise überführt werden könnte in einen kämpf für eine alternative entwicklung - eine gesamtgesellschaftliche entwicklung, in der atomkraftwerke und jede harte technologie überflüssig sein wird. natürlich erhoffe ich auch, daß ich mich persönlich in der gruppe künftig wohler fühlen werde und latente beziehungsängste überwunden werden können. noch weiß ich nicht, wie dieses treffen wichtige entwicklungspädagogische impulse vermitteln kann. es ist nur eine dumpfe hoffnung, daß es gelingen möge, sowohl persönliche und sachliche ausschließungen tendenziell aufzuheben.

jetzt nachträglich fällt es mir schwer, die eineinhalb tage zu schildern. mein gefühl ist ein gutes. es sind einzelne bilder, die sich in mein gedächtnis fast eingepreßt haben. da ist einmal die hinfahrt in einem alten döschwo. wir sind zu viert und uns teilweise noch nicht einmal mit namen bekannt. noch unsicheres gegenseitiges abtasten. als wir ankommen scheint die sonne, blauer himmel.

nach dem kaffee-tee-trinken (mit mitgebrachtem kuchen) sitzen wir im nebenzimmer um die tische; von zwei seiten ist der große raum mit fenstern umgeben, die den blick freigeben auf die westliche alb und das alvorland. zwei unserer leute - der eine ein wehrersatzdienleistender, die andere eine sonderschullehrerin - haben sich vorbereitet; thema: die wiederaufbereitungsanlage in

gorleben. das referat liegt in kurzfassung allen kopiert vor. c. beginnt mit den physikalischen und biologischen grundlagen der radioaktivität. er kommt nicht weit, weil laufend zwischenfragen gestellt werden: wie kann man sich die beziehung zwischen neutron, proton und elektron vorstellen? was heißt "ein isotop ist instabil"? wie unterscheiden sich alpha-, beta- und gamma-strahlungen? usw.

ich schwelge mit den gedanken ab. ein samstagnachmittag, draußen das schönste wetter, die sonne neigt sich schon gegen den horizont. und hier im raum sitzen 15 oder 16 leute, buntgewürfelt männlein und weiblein, nichtraucher und raucher, im unterschiedlichsten alter und - lernen! sie lernen hochmotiviert und freiwillig, ohne daß ihnen eine belohnung (etwa in form einer guten benotung) winkt, ohne daß ihnen für das gelesene ein tauschwert angeboten würde. mir schwirrt der kopf schon. fachtermini werden erklärt: "curi", "rad" und "rem". der fleißigste schüler ist ein oberschullehrer, studienrat oder oberstudienrat; er fragt häufig nach, weil er es noch nicht ganz verstanden hat, will etwas verdeutlicht oder veranschaulicht haben. wenn der referent nicht mehr richtig weiter weiß, helfen ihm andere, springen mit ihrem bruchstückhaften wissen ein. insb. ein angehender krankenpfleger kennt sich gut aus. jeder ist ganz dabei. fragen, antworten und wieder fragen, aha so ist das! wer ist hier eigentlich noch lehrer, wer schüler? wer lehrt, wer lernt? die trennung ist aufgehoben, jeder lehrt und lernt, fragt und antwortet. wenn überhaupt jemand dominiert, dann derjenige, der gerade am anschaulichsten und am befriedigendsten etwas erklären kann, was alle interessiert.

ich sehe aus dem fenster hinaus und bemerke, daß die sonne gerade im begriff ist, rot und grell hinter den fernen bergzügen unterzugehen. ich melde mich zu wort und gebe zu bedenken, daß nicht nur alpha-, beta- und gamma-strahlen, sondern auch ganz normale sonnenstrahlen interessant sein können, insbesondere dann wenn die sonne gerade am untergehen ist und schlage vor, auf den aussichtsturm zu gehen, um die alb im letzten sonnenlicht von oben zu betrachten. zwei oder drei gehen mit, die anderen sind immer noch ins gespräch vertieft, als wir schließlich wieder zurückkommen.

nach dem abendessen treffen wir uns im größten zimmer, das uns zur verfügung gestellt wurde, ein 10-bett-zimmer unterm dach. das licht haben wir mit einem roten schal abgedunkelt. wir sitzen im kreis herum. ich schlage vor, ein kleines kennenlernspiel zu machen. jeder soll seinen vornamen und seine liebste freizeitbeschäftigung sagen, der bzw. die nachfolgen sollen das gesagte wiederholen. weil gleich der erste mit einer verballhornung beginnt und die andern ebenfalls sehr kreativ sind, wird das eine sehr lustige runde. bei den wiederholungen wird oft

geschummelt und bewußt verändert. am schluß der runde weiß ich zum ersten mal die namen aller der fast 20 leute unserer bürgerinitiative und noch einiges mehr. danach sitzen wir eine weile ratlos herum. ich schlage vor, eine "zukunftsworkstatt" nach robert jungk zu machen. sofort schlägt mir die helle ablehnung entgegen, obwohl sich keiner genau was drunter vorstellen kann. trotz meiner erklärungen blockiert die gruppe fast vollständig diesen vorschlag. ich gebe ihn bald wieder auf und überlege mir, woran das gelegen sein könnte. schließlich komme ich zu dem ergebnis, daß zum einen die gruppe wahrscheinlich latent angst vor gruppendynamischen experimenten hat (obwohl eine "zukunftsworkstatt" natürlich fast nichts mit gruppendynamik zu tun hat) und zum andern der gruppe mit diesem vorschlag meine dominanz zu stark wurde. obwohl ich im moment ein wenig frustriert war, verüht mich dieser letzte - mir sympathische - gedanke zumindest kognitiv wieder (die emotive versöhnung sollte später kommen). ich habe durch meinen impuls zu beginn den ganzen bisherigen verlauf des abends strukturiert. in unserer egalitären gruppe, die keinen hauptling anerkennt, war dieser zweite impuls offenbar des guten zu viel.

das gespräch geht stockend weiter, schließlich haben wir uns thematisch an den problemen der gruppe, insb. der integrationschwierigkeiten für neue, festgebissen. fast jeder, so zeigt es sich jetzt, hat in und mit der gruppe probleme. die gruppenabende sind oft langweilig, die aktionen schlecht vorbereitet, viele rauchen - das stört die nichtraucher und die rigiden umweltschützer, vor lauter atomkraftwerke wird häufig die einzelne person und ihre bedürfnisse übersehen - und anderes mehr. viele verbesserungsvorschläge kommen, und das nicht nur hinsichtlich des untereinander-umgehens, sondern auch im ansprechen der öffentlichkeit. als wir gegen mitternacht schließlich auseinandergehen, haben wir eine gute "zukunftsworkstatt" hinter uns, ohne formalisierung und ohne hierarchie.

einige gehen noch in die gastwirtschaft, einige legen sich schlafen, ich bleibe noch mit ein paar anderen zusammen sitzen. ein mädchen beginnt zu reden, zuerst stockend, dann heftiger werdend; sie findet, daß zu viel über die probleme der neuen, und zu wenig über die probleme der alten mitglieder geredet wurde. sie sei schon lange dabei und ihre probleme in der gruppe kämen immer zu kurz, wenn man schon über gruppenprobleme spricht. sie weint. ich habe das bedürfnis, sie in die arme zu nehmen und sie zu streicheln. eine schlechte erfahrung, die ich vor einiger zeit in einer ähnlichen situation damit gemacht habe, hemmt mich. ein anderer tut es. er drückt sie sachte an sich und hält sie fest, bis sie zu schluchzen aufhört.

vom nächsten tag sind mir zwei bilder noch klar und deutlich vor augen. das eine zeigt uns - inzwischen über 20 leute - in unserem dachzimmer; wir sitzen und liegen auf stühlen und betten um ein paar tische in der mitte. durch die kleinen offenen fenster flutet ein sonniger morgen herein. ich weiß nicht mehr, um was es ursprünglich thematisch ging. aber ich weiß noch, daß wir, ohne daß es irgend eines bewußt gesteuerten impulses bedurfte, uns an einem thema festhaken, das ich für zentral halte: die ausweitung des kampfes gegen atomkraftwerke auf einen kamp gegen eine menschen- und natur-vernichtende gesamtgesellschaftliche entwicklung, die atomkraftwerke überhaupt erst - als deren typische und extreme ausdrucksform - hervorbringt. es war uns klar, daß das einen kamp für eine neue, alternative entwicklung impliziert. eine heftige aber faire diskussion entspann sich um die ziele dieser alternativen entwicklung und um die dafür angemessene politische und pädagogische strategie. eine frau berichtete etwas über ihre versuche, in teilbereichen ihres alltags schon jetzt und heute alternativ zu leben. ich ergänzte mit meinen eigenen erfahrungen und wir ernten erstaunen und interesse, aber auch große skepsis. skeptisch sind viele insb. hinsichtlich meiner strategischen überlegungen. der bruch zu traditionellen formen politischen handelns (parlamentarisch, parteipolitisch, standespolitisch ect.), wie ich ihn weitgehend vertrete, war vielen doch nur schwer akzeptierbar, obwohl ihnen das dezentrale alternative basiskonzept ohne zweifel sympathisch ist. die politisierung des alltags war vielen neu und wurde von vielen als "entpolitisierung" mißverstanden.

wir war bei einem wichtigen thema. und daß wir keine vollständige übereinstimmung erreichten, tat meinem guten gefühl keinen abbruch. schon die form unserer vermittlung war hier im vergleich etwa zu institutionalisiertem (verschulthen) lernen erstaunlich. ein bißchen schimmerte schon das ziel durch - ein ziel, das noch nicht operationalisiert vorliegt, sondern von allen gemeinsam bestimmt werden muß.

das zweite bild: nach dem mittagessen treffen wir uns noch vor der heimfahrt vor dem wanderheim. es ist sonntagnachmittag und viele wanderer und spaziergänger bevölkern den platz und den turm. wir liegen und sitzen im gras in der warmen herbstsonne. irgend jemand drückt mir eine gitarre in die hand. ich versuche einen improvisierten blues. nach ein paar akkorden singe ich spontan ein paar sinnlose laute dazu. ein paar fallen im chor ein und wiederholen. ich variiere das thema und singe lauter. jetzt antworten alle im chor. viele

klatschen im rhythmus dazu, variieren und improvisieren. der blues ist wild und böse, traurig und fröhlich zugleich, und alle singen mit. wir singen noch ein paar lieder zusammen. mit dem anti-akw-rag endet unser wochenende. als wir nach hause fahren ist es später nachmittag.

mittwoch, 22. okt. 78

ich sitze am tisch und lese. durch das fenster, dessen bank mit veilchen, buntneseeln und vielen kaktusen vollgestellt ist, sehe ich auf der gegenüberliegenden strassenseite muller, unsere katze, wie sie gerade die schmale straße überquert, über den kleinen hof unseres nachbarn schleicht und unter dem jetzt im herbst schmucklosen goldregenbusch schnuppert. dann bewegt sie sich zielstrebig in die ecke, die vom schuppen und vom gartenzaun gebildet wird, mit einem kurzen anlauf springt sie auf den zaun und verschwindet in dem schmalen gang zwischen den beiden häusern.

wir fällt ein, daß ich seit meiner kindheit nicht mehr an diesem platz war. dabei ist er keine zwanzig meter von meiner jetzigen wohnung entfernt. er ist durch keinen zaun, durch keine schranke und keine absperrung begrenzt. und doch wage ich es nie, die heimlichen grenzen zu übertreten, die durch das eigentum meiner nachbarn definiert sind. als kinder wuchs dort in der ecke ein dichter brennestrüpp, in das wir uns gerne gegenseitig schubsten. klaglos verbiss der unglückliche in den brennestrüpp seine schmerzen, ruppelte sich hoch und warf seinerseits den anderen hinein. eine alte frau wohnte damals alleine in dem alten hause, das heute, inzwischen mehrmals umgebaut, kaum mehr an sein original erinnert. jetzt ist dort ein ziergärtchen mit dem besagten goldregenbusch und daneben ein junger vogelbeerbaum.

unsere katze hat sich angewöhnt von der rückseite des hauses her zu kommen, dort vor dem ebenerdigen küchenfenster zu warten, bis sie eingelassen wird. an dieser seite steht unser haus genau auf der grenze zum nachbargrundstück. unsere katze treibt sich offenbar die meiste zeit auf fremdem eigentum herum, weder die heimlichen, noch die sichtbaren grenzen nimmt sie ernst. und ich? noch in meiner kindheit gab es trotz viel mehr gartenzäune (wegen den frei herumlaufenden hühnern) viele gelegenheiten, sich in nachbars garten oder hof aufzuhalten. dazu kam das tägliche geplauder von fenster zu fenster. jeder wußte, was es beim nachbarn zum mittagessen gab. und wir kinder suchten uns häufig aus, wo wir essen wollten.

und heute? vor kurzem war unser abfluß verstopft. um die reparatur auszuführen, mußten wir zu unserem nachbarn aufs grundstück, denn nur von hier aus konnten wir an das abflußrohr heran. die nachbarn, inzwischen alt und mürrisch geworden, scheuten zum fenster heraus als wir uns mit pickel und hacke abmühten. wir brauchten schließlich einen schlauchanschluß, um den schlauch anzuschließen, mit dem wir das rohr durchspülen wollten. keine zwei meter entfernt hatte der nachbar einen passenden schlauchanschluß. früher war es selbstverständlich ihn zu benutzen. jetzt suchten wir vergeblich nach einem an oder in unserem haus. schließlich mußte ich die arbeit unterbrechen und in einem fachgeschäft ein zwischenstück kaufen, damit wir den schlauch in unserer küche anschließen konnten. derselbige nachbar beschwerte sich kurz zuvor beim hausbesitzer (also nicht bei mir) über meinen komposthaufen! wir reden seither kaum mehr miteinander. ich betrachte dies vorläufig als eine niederlage. ich sollte mal mit ihm reden.

die grenzen in dieser straße sind unsichtbarer, aber auch undurchlässiger geworden. nur muller unsere katze nimmt sich die freiheit, sie nach belieben zu überschreiten.

donnerstag, 23. okt. 79

ich versuche auf unserem alten holzschopf ein morsches fußbodenbrett zu erneuern. es ist längst überfällig, aber ich habe bisher nie den mut gehabt, mich an die arbeit zu machen. handwerkliche arbeit hat mir nie jemand (ich zuletzt) zutraut! das alte brett ist bald heraus. ich messe die lücke ab und suche nach einem passenden ersatzstück. es ist bald zur hand, aber es ist ein bißchen zu kurz, vielleicht 30 cm. egal, sage ich mir, das fehlende stück säge ich zurecht, das ist kein problem. das neue brett paßt wie angegossen. ein erstes erfolgsgefühl. vor lauter freude schlage ich alle zehn cm einen nagel hinein, damit die sache auch ein paar generationen hält. jetzt messe ich das fehlende stück aus, säge es zurecht und lege es ein. es paßt, aber beim versuch es festzunageln bemerke ich, daß nur unter einer seite ein holzstamm durchführt. auf der anderen ist nichts, an dem nagel halt finden können. jetzt dämmert es mir, daß ich das lange brett genau an der stelle hätte absägen sollen, wo eine unterlage läuft. ich habe einen fehler gemacht. ich ärgere mich. mit viel mühe, zusätzlicher zeit und leisen verwünschungen auf den lippen gelingt es mir schließlich, den fehler wieder auszubügeln, indem ich das eben befestigte brett halb wieder herausreiße.

ich lerne in der praxis aus fehlern. in der schule lernte ich, fehler zu vermeiden - aus denen ich hätte lernen können.

# REZENSIONEN

alfred holzbrecher

dritte welt-öffentlichkeitsarbeit als lernprozeß - zur politischen und pädagogischen praxis von aktionsgruppen

haag + herchen verlag frankfurt/main 1978 (friedenskonzepte (FK) band 2.

bezug: buchhandel; preis: dm 29,80; verlei: iz3w rt (d 286)

form: 458 seitiges buch (dissertation)

inhalt: dieses buch will, wie der autor schreibt, in erster linie entwicklungspolitischen aktionsgruppen dienen. angenommen eine solche gruppe setzt sich über die schwierigkeiten der abstrakten begrifflichkeit hinweg und liest diese arbeit, was hat sie dann gelernt? vielleicht folgendes:

entwicklungspolitische öffentlichkeitsarbeit muß kontinuierliche zielgruppenarbeit sein, anschaulich und verständlich vorgehen, den adressaten als gesprächspartner ernst nehmen, konkrete handlungsalternativen anbieten und ein theoretisches interpretationsraster erzeugen, das zerstückeltes informationswissen einordnen hilft; die aktionsgruppe muß eine gruppenidentität ausbilden, befriedigende soziale beziehungen ermöglichen und den "subjektiven faktor" nicht vergessen, und sie soll überhaupt offene und herrschaftsfreie lerngelegenheiten schaffen, in denen an "generativen themen" die "strukturidentität" von (fernen) drittwelt-problemen und (nahen) alltagsproblemen deutlich wird; dabei ist es wichtig (aber nicht ausreichend), eine "gegenöffentlichkeit" zu schaffen, die eine "alternative medienpraxis" beinhaltet.

obwohl diese thesen auf dem hintergrund des verarbeiteten materials von großer bedeutung für eine didaktisch orientierte "dritte-welt-öffentlichkeitsarbeit" sind, scheint es mir fraglich zu sein, ob damit aktionsgruppen gedient ist, denn ganz im gegensatz zu den inhaltlichen thesen werden die eigenen vermittlungsprobleme nicht berücksichtigt; so daß das buch noch eine übersetzung in die sprache der aktionsgruppen bedürfte, um diese zu erreichen (ein grundlegendes problem wissenschaftlicher arbeiten zu diesem thema!); zum andern bleiben die thesen für den, der konkrete handlungsanleitungen erwartet, merkwürdig allgemein. deshalb ist auch der kontrast zu der befragung von 7 aktionsgruppen groß. vom wissenschaftlichen anspruch her dürfte dieser teil der schwächste sein, weil die gruppen weder repräsentativ, noch zufällig, noch exemplarisch ausgewählt wurden und m.e. auch nicht typisch für aktionsgruppen sind. ich glaube deshalb nicht, daß (wie der autor unterstellt) die ergebnisse "in der tendenz ... generalisierbar sind". so sind bel-

spielsweise alle gruppen reine schüler- und studenten-gruppen, nur zwei arbeiten länger als 3 jahre, nur eine ist eine basisgruppe i.e.s. und sie ist noch eine ländergruppe. für keine dürfte die aufgestellte these zu treffen, wonach entwicklungspolitische aktionsgruppen aus der studentenbewegung der 60-jahre entstanden sind. es ist schade, daß holzbrecher seinen eigenen "subjektiven faktor" hier gänzlich ausschließt, und seine eigenen aktionsgruppenerfahrungen nirgendwo explizit verarbeitet.

andererseits darf man nicht vergessen, daß eine dissertation (in erster linie?) für den doktorvater und nach wissenschaftsimmanenten kriterien geschrieben ist. von daher erklärt sich die strenge subjekt-objekt-trennung und das sprachliche abstraktionsniveau.

noch ein wort zu einem zentralen inhaltlichen punkt. von großer wichtigkeit ist sicherlich die aufbrechung der dritten-welt-problematik in richtung auf umfassende entwicklungsprobleme - gleichgültig wo immer sie auftreten, also auch in unserem alltag. zum andern ist auch das aufbrechen traditioneller und verschulter vermittlungsformen in richtung auf ein offenes und herrschaftsfreies (eigen- und fremd-)lernen von großer bedeutung. beide ausweitungen der wichtigen grundbegriffe "(unter-)entwicklung" und "lernen" haben viele aktionsgruppen noch nicht nachvollzogen. es ist nur schade, daß holzbrecher diese gedanken nicht systematisch fortentwickelt zu einer theorie der entwicklungspädagogik und schon vorliegende praktische erfahrungen (etwa im kontext der politischen alternativbewegung) nicht berücksichtigt (vgl. etwa das "reutlinger manifest").

holzbrechers großes verdienst ist es, ein wichtiges thema zum ersten mal relativ gründlich bearbeitet und zur diskussion gestellt zu haben. jeder der sich mit entwicklungspädagogik beschäftigt, sollte seine analyse zur kenntnis nehmen. es ist klar, daß viele fragen nur gestellt und nicht beantwortet werden konnten. aber ein guter anfang ist gemacht. hoffen wir nur, daß weitere diesbezügliche versuche nach dem prinzip des "trial and error" und nicht (wie es auf s. 211 als schreibfehler zu lesen ist) durch "trial und terror" gemacht werden können.

(tr.)

AKAFRIK (aktionskomitee afrika)

südafrika im unterricht

übersicht und kritische bewertung von unterrichtsmaterialien, büchern, filmen, dia-serien und spielen zu südafrika, namibia und zimbabwe - arbeitshilfen für: schule, gemeindearbeit, konfirmandenunterricht und aktionsgruppenarbeit

hrsg. vom AKAFRIK bielefeld und der ev. pressestelle für weltmission, hamburg.

bezug: ev. missionswerk, mittelweg 143, 2000 hamburg 13

preis: kostenlos

verleih: iz3w rt (d 287)

form: 120 seitige broschüre (druck) auf umweltschutzpapier

inhalt: die broschüre enthält didaktisches material (unterrichtseinheiten, gruppenstundenvorschläge, modelle für gemeinde- und konfirmandenarbeit; 19 titel), didaktische hilfsmittel, die "wegen ihrer leichten verständlichkeit, guten umsetzbarkeit und kürze für die bildungsarbeit geeignet erscheinen" (83 titel) und hintergrundmaterialien für die weitergehende informierung der lehrer, gruppenleiter und multiplikatoren (95 titel). die kommentare zu den einzelnen veröffentlichungen sind so übersichtlich gehalten, daß man sich auf einen blick über die zielgruppe, den themenbereich, den informativischen gehalt und den standpunkt des autors (apartheid befürwortend oder ablehnend) informieren kann. die rezensionen beziehen sich auf veröffentlichungen zum südlichen afrika (allgemein), zu südafrika, namibia und zimbabwe (rhodesien).

nach dem gleichen schema werden in der arbeitshilfe 35 filme, 22 diareihen und 3 spiele abgehandelt. gerade diese hinweise, sowie die genaue bezeichnung der verleihstellen sind besonders hilfreich.

auch wenn man sich - wie könnte das anders sein - die kommentare in manchen fällen etwas kürzer und in anderen fällen etwas länger gewünscht hätte, auch wenn die auswahl und einteilung in einigen fällen nicht überzeugt (ich hätte mir etwa auch eine eigene kategorie verflechtungen westeuropa - südliches afrika gewünscht), auch wenn mir die beurteilungen mancher direkt betroffener, vor allem kirchlicher autoren aus dem südl. afrika (z.b. bischof d. tutu, diareihe: fremder im eigenen land) nicht angemessen erscheinen, so muß man doch die bemühung der verfassers um sachlichkeit im großen ganzen als sehr beachtlich anerkennen und kann diese überfällige, außerordentlich kundige, sinnvolle und notwendige veröffentlichung nur allen lehrern, pfarrern, aktionsgruppen und in der erwachsenenbildung tätigen aufs stärkste empfehlen.

(markus braun)

norbert abbelen/frank dippel/harald hansen

die feder ist ihre waffe - amnesty international  
unterrichtseinheit für die sek. I u. II  
aus der reihe betrifft uns-planungsmaterial für den polit. unterricht.

verlag: bergmoser u. höllner verlag informations-  
herausgeber: dienste 5100 aachen, karl-friedrichstr.76  
verleih: iz3w rt (M 288)  
preis: 12 dm/porto

form: unterrichtspaket für mehrere std., mit genauer verlaufsplanung, den dazugehörigen informationsmaterialien, aufgabenstellungen u. lernzielen, lehrer/schülerbegleitheft, tageslichtprojektorfolien. die einheit ist in sechs aufbauende phasen gegliedert.

inhalt: anhand der folien und konkreten fallgeschichten von betroffenen, werden ursachen und wirklichkeit der folter beleuchtet mit dem ziel, beim schüler ein bewußtsein für die situation polit. verfolgter und gefangener menschen zu schaffen und die bereitschaft zur aktion zu wecken: "wer schweigt ist mitschuldig" durch die vorstellung der arbeit von ai wird gezeigt, daß es möglichkeiten der hilfe gibt, daß hilfe notwendig ist, und daß jeder dazu beitragen kann. die ue. läßt sich bestimmt gut einsetzen, sie ist abwechslungsreich gestaltet und für die schüler verständlich. allerdings sollte die genau durchstrukturierte verlaufsplanung mit angegebenen lernzielen und lernkontrolle, den lehrer nicht dazu verleiten, den inhalt einzupauken oder den erfolg der einheit durch strenge lernkontrolle zu messen. das gefühl, abfragbares wissen parat haben zu müssen wirkt sicherlich nicht gerade fördernd auf ein mögliches und gewünschtes engagement.

(monika calmbach)

aus der reihe werte und normen heft 3  
menschenrechte und folter / o. gerichte  
offenes curriculum für religions- und alternativ  
unterricht für die sok. II.

verlag: vandenhoek u. ruprecht  
preis: dm 9,80  
verleih: iz3w rt (u 289)  
form: 72-seitiger materialband din a 4

inhalt: im mittelpunkt steht das recht des menschen  
auf schutz vor folter. der band bietet ein breites  
und recht umfassendes materialangebot zu diesem  
thema, versucht es in seinen verschiedenen dimensionen  
zu erfassen (gesellschaftl.-polit. zusammenhang,  
individuell-psycholog. aspekt, ethisch-philosoph.  
aspekt) und ist in drei aufeinander aufbauende phasen  
gegliedert.

in der ersten phase steht die information und analyse  
im vordergrund (länderbsp., augenzeugenberichte,  
berichte von betroffenen usw.) um die wirklichkeit  
der folter in ihrer vielschichtigkeit darzustellen.  
in der zweiten phase werden anhand verschiedener  
materialien und stellungnahmen bekannter persönlich-  
keiten die gründe für ein absolutes folterverbot  
dargelegt und diskutiert. gegenargumente, einwände  
(grenzfälle in denen folter angeblich notwendig sein  
soll) werden auf stichhaltigkeit geprüft und wider-  
legt.

die dritte phase beschäftigt sich mit der durch-  
setzung des folterverbots und zeigt die schwierig-  
keiten und vorhandenen widersprüche, (trotz völker-  
rechtlicher sicherungen wird gefoltert usw.) die das  
ziel: eine welt ohne folter noch sehr weit weg er-  
scheinen lassen. von resignation ist aber nicht die  
rede. die realistische einschätzung eröffnet hand-  
lungsperspektiven, zeigt mögliche aktionen im kampf  
gegen die folter, gerade auch von seiten nichtstaat-  
licher organisationen (die arbeit von ai wird vor-  
gestellt).

(monika calmbach)

dritte welt materialien:

menschenrechte und folter in lateinamerika am beispiel  
von argentinien

hrsg. vom informationszentrum dritte welt hannover  
bezug: iz3w hannover, 3000 hannover 1, walderssestr. 47  
preis: einzelheft dm 3,50  
verleih: iz3w rt (u 290)

form: 81-seitiges din-a-4 heft, "dokumentation".

inhalt: diese dokumentation stellt die fortsetzung der  
reihe "fußball und folter" (in argentinien) dar. der  
schwerpunkt dieser veröffentlichung liegt in der samm-  
lung von berichten und artikeln zur verfolgung von  
priestern und kirchlichen mitarbeitern in lateinamerika.  
anschließend wird am beispiel von argentinien die weiter-  
gehenden gewalt- und terrorakte gegen die kirchlichen  
mitarbeiter dargestellt. dieser bericht wurde von einer  
gruppe von priestern in argentinien selbst zusamme-  
getragen. den abschluss bildet eine zusammenstellung von  
zeitungskommentaren über die derzeitige entwicklung in  
argentinien.

das material ist insb. im religionsunterricht - auch nach  
der fußballweltmeisterschaft in argentinien - gut brauch-  
bar.

(boris terpinc)

rüstungsexport und unterentwicklung

materialiensammlung, tatsachen und fakten zum thema  
rüstung und unterentwicklung.

hrsg. von der arbeitsgemeinschaft friedenspädagogik  
münchen 1977

bezug: AGFP, zweibrückenstr. 19, 8 münchen 22

preis: dm 4,00

verleih: iz3w rt. (u 291)

form: 48-seitiges din-a-4 heft

Inhalt: die Sammlung dieser Materialien, auch mit Beispielen der deutschen Rüstungsindustrie, stellt in diesem Heft den Bezug dar, in dem die Rüstungsproduktion und die unterentwickelte zusammenhängend betrachtet werden müssen. Das Waffengeschäft als politisches Druckmittel, zum Nachteil der Länder der dritten Welt und zum Vorteil der Industrienationen. Vor allem ist es erschreckend zu erfahren, wie in diesem Heft anhand vieler Beispiele aufgezeigt wird, in welchen Mengen die Bundesrepublik Deutschland die dritte-Welt-Länder mit Waffen beliefert. - stillschweigend und ohne große Worte in der Öffentlichkeit. dagegen aber - mit vielen Worten und weniger Effektivität - der geringe Aufwand an friedlichen Entwicklungshilfemitteln, die einen Bruchteil dessen ausmachen, was ins Rüstungsgeschäft investiert wird. Fakten, die selten verglichen werden; Fakten, die aber in Aktionen publik gemacht werden müssen, um die Öffentlichkeit auf die kriegsfördernde und menschenzerstörende Industrie aufmerksam zu machen.

Für Gruppen, die die Materialien verwerten wollen, sind auf der Seite 32 Tips für Aktionen aufgeführt und es ist die Literatur für die Durchführung und Planung solcher Aktionen angegeben. Als ergänzendes Arbeitsmaterial gibt es noch zu diesem Heft eine Tonbildreihe mit gleichnamigem Titel, die ebenfalls bei AGFP zu bekommen ist.

(boris terpinc)

Nicaragua - Unterdrückung und Widerstand

Unterrichtsmaterial, lose Blattsammlung Sek. I/II

Hrsg. FDCL in Zusammenarbeit mit der Gesellschaft für entwicklungspolitische Bildung, Dritte Welt Lehrerinitiative.

Bezug: Christian Neven-du Mont, 70 Freiburg, Elsässerstr. 43

Preis: dm 2,80

Verleih: iz3w rt (n 292)

Form: 27 Seiten lose Blätter. Oben an jeder Seite Gesamtthema der Sammlung, Stichwort zum Bereich der jeweiligen Seite und Hinweise zu Querverbindungen.

Inhalt: Didaktische Hinweise, Statistiken, einige Graphiken und Karten, Politik und Geschichte (z.B. FSLN-Befreiungsfront, A.C. Sandinos, Menschenrechte), BRD-Nicaragua (z.B. Ern. Cardenal an die Christen in Deutschland, Zeitungsartikel, Lexikontexte), USA-Nicaragua (z.B. Fernando Cardenal vor dem Kongress in der USA, nordamerik.

Gelder), Presseberichte zum aktiven Widerstand der FSLN im Herbst 1978, Literaturliste.

Diese informative Blattsammlung greift Nicaragua exemplarisch heraus (Problem etwa: Großmächte und ihre Marionetten, Folgen für die Bevölkerung). Lebensnah und fesselnd wird diese Sammlung durch vielerlei aktuelle und meist kurz kommentierte Dokumente. Die Lehrerinitiative plant gegebenenfalls neue Informationen nachzuliefern, damit die Aktualität erhalten bleibt.

(Hedwig Majer)

Die 25 ärmsten Länder

Materialien zur wirtschaftlichen und sozialen und kirchlichen Situation. U Sek I/II

Hrsg.: Missio München, August 1975. Verleih: iz3w rt (n 293)

Bezug: Missio, 8000 München 2, Pettenkoferstr. 26 - 28

Form: 25 lose DIN A 4 Doppelbogen (1 Bogen pro Land), ein Einleitungsheft mit Übersichtskarte und Länderverzeichnis.

Inhalt: Das Einleitungsheft befaßt sich vorwiegend mit der Entstehung und der Problematik des Begriffs Vierte Welt. Die Länderauswahl beruht auf der Zusammenstellung der Weltbank nach dem Brutto sozialprodukt. Die Länder werden alle in ähnlicher Systematik dargestellt: Statistische Daten, Länderskizze, Geschichte, Landes-spezifische Probleme unter gesonderter Nennung der Entwicklungsprobleme und schließlich die Situation der katholischen Kirche.

Die systematische Darstellung ermöglicht einen raschen Überblick über die Situation des jeweiligen Landes bis zum Jahr 1975. Ungenauigkeiten und Verzerrungen sind unvermeidlich, da die Daten oft nur auf Schätzungen beruhen. Die besondere Betonung der Lage der kath. Kirche ist verständlich an betrachts des Herausgebers.

(Hedwig Majer)

aktion unterricht (ev. missionshilfe)

kenya

unterrichtsmaterial für sek. I

bezug: verlag der dt. ev. missionshilfe, mittelweg 143,  
2000 hamburg 13

preis: 1 klassensatz dm 9,00 + versand dm 1,20

verleih: 1z3w rt (u 294)

form: eine 8-seitige didaktische skizze für lehrer (din a 5),  
30 ex. "zusatzmaterial" für schüler (8 seitig din a 5 mit  
bildern, texten und graphiken; 30 ex. sonderdruck aus "das  
wort in der welt" (4 seitig din a 4 mit bildern und texten),  
6 farbdias.

inhalt: thema jugendarbeitslosigkeit in kenya - ländliche  
strukturen, landflucht, urbanisierung, slumbildung.

in der did. skizze werden lernzielorientiert planungshilfen  
für 6 unterrichtsstunden gegeben. die schülertexte ("kinder  
in kenya", "werkstätten in slums", "die parking boys", "ju-  
gendarbeitslosigkeit in kenya" u.a.) sind exemplarisch aus-  
gewählt und sollen in die probleme eines entwicklungslandes  
einführen. sie sind zum großen teil mit arbeitsanweisungen  
versehen.

die 6 dias und der dazugehörige lehrervortrag geben einen  
knappen, aber guten einblick in ein landwirtsch. berufschul-  
projekt. unklar bleibt hier allerdings, wie die ertrags-  
steigerung im modernen bohnenanbau erreicht wurde. die  
modernen landwirtsch. methoden, wie wir sie bei uns kennen,  
dürften m.e. für ein entwicklungsland weder möglich noch  
wünschenswert sein.

ein für den religionsunterricht gut brauchbares unterrichts-  
material, das vom lehrer ohne größere vorbereitungen in  
der praxis zu realisieren ist und den schülern exemplarisch  
einen einblick in das komplexe thema der unterentwicklung  
vermitteln kann.

(tr.)

chris welch, l. wright, a. mago u.a.

chile - für anfänger

geschichte in bildern, hrg. chile-komitee wuppertal

bezug: gretel schulze, ottenbrucher str. 39, 56 wuppertal 1

preis: dm 4,00 (reinerlös für den chil. widerstand)

verleih: 1z3w rt (u 295)

form: comic (mit collagen), 98 s. din a 5

inhalt: die geschichte chiles von der "entdeckung" der  
spanier bis zum widerstand gegen die militärjunta in  
der gegenwart. eine blutige und leidvolle geschichte  
für die mehrheit der indianer und des chilenischen vol-  
kes. aber das comic gewinnt selbst noch jeder folterung  
etwas lustiges ab. geschichte schrumpft hier zum comic  
zusammen, anstatt daß umgekehrt das medium comic in den  
dienst eines kritischen geschichtlichen bewußtseins ge-  
stellt würde. ohne zweifel ist die motivation der au-  
toren und herausgeber lobenswert, das produkt aber ist  
aus diesen gründen sehr problematisch und kann deshalb  
für den einatz in schulen nur dann empfohlen werden,  
wenn unterrichtlich nicht nur die geschichte chiles, son-  
dern auch die wirkungen dieser spezifischen vermittlungs-  
form aufgezeigt und behandelt werden.

(tr.)

referendar- und lehrerzeitungskollektiv hamburg (hrsg.)

unterrichtsmaterialien zur "terrorismus-frage"

bezug: karl-heinz kuke, grindelhof 9, 2 hamburg 13

preis: dm 6,00

verleih: 1z3w rt (u 296)

form: 91-seitige din-a-4-broschüre mit 95 arbeitsbögen.  
kopierte artikel, anzeigen, reportagen und karikaturen  
aus "noch (1) nicht für den schulgebrauch verbotenen ze-  
itungen und büchern"; inhaltsverzeichnis und 1 seite ein-  
führung.

inhalt: "terrorismus - kein thema für schulkinder? ent-  
wicklung der inneren sicherheit in der brd; polizei;  
die gorillas kommen - private schutzgewerbe - chronologi-  
der inneren sicherheit; innere sicherheit für wen? wie  
wird man terrorist? haftbedingungen; "selbstmorde",  
staatliche gewalt.

ein thema, das für die entwicklung unserer gesellschaft  
ohne zweifel von großer bedeutung ist, sich aber dem un-  
geachtet kaum im schulischen curriculum widerpiegelt.  
ein "kritisches" unterrichtsmaterial gerade zu diesem  
thema - und "kritisch" heißt hier: eines das nicht von  
vorneherein das staatliche definitions- und interpre-  
tionsmonopol übernimmt - zu erstellen, bezeugt mut. es  
in dieser hier vorliegenden form zu tun, zeigt schlüss.  
die herausgeber halten sich inhaltlich fest vollständig  
zurück. zu 1 (1) seite einführung, und was hier steht,  
ist richtig: "politikunterricht kann und darf sich nicht  
auf statements beschränken, sondern muß gesellschaftli-  
che wirklichkeit gründlich von allen seiten beleuchten

und analysieren ... wenn wir uns diese freiheit nehmen lassen, ist der schritt zur staatsmeinungsfabrik "schule" nicht mehr weit. wehret den anfängen!"

was dann folgt sind i.a. kopterte materialien aus der bürgerlichen bis linksliberalen presse (sie sind selbst wiederum zum kopieren geeignet). weil da die BILD-zeitung gleich neben KONKRET, der STERN neben dem HAMBURGER ABENDBLATT, die FRANKFURTER RUNDSCHAU gleich neben der FRANKFURTER ALLGEMEINEN usw. zu worte kommen, haben sich die unterschiedlichen wertungen nicht gegenseitig auf, sondern spitzen sich zu und machen die vielfalt der meinungen und der ungelösten probleme zu diesem thema deutlich.

ein gutes und brauchbares unterrichtsmaterial zu einem aktuellen thema. was jetzt nur noch fehlt, ist der mut von lehrern, mit diesem material in der schule auch zu arbeiten.

(tr.)

a. dorfmann/a. mattelart

walt disneys "dritte welt" - massenkommunikation und kolonialismus bei micky maus und donald duck

basis-verlag berlin 1977

preis: dm 12,50

bezug: buchhandel

verleih: iz3w rt (c/ 297)

form: 160-seitiges buch im kleinformat, analytisches essay, teilw. mit bildern (comic).

inhalt: dieses büchlein ist 1971 in chile geschrieben worden und steht unter dem motto "donald, go home!". dieser historische entstehungszusammenhang macht die schrift aber nicht zu einer historischen. das was sie thematisiert, ist aktuell wie eh und jeh: kultureller imperialismus - am beispiel einer weitverbreiteten comic-serie. oder anders gefragt: wie lernen wir strukturell in unserem alltag jene werte uns anzueignen, mit denen wir (und insb. die menschen in der dritten welt) beherrscht werden?

die methode, mit der die beiden autoren an dieses noch wenig beachtete problemfeld gingen, ist originell: sie untersuchten in erster linie dasjenige, was in den comics nicht zu finden ist und leiteten davon das da-

hinterstehende weltbild und die vermuteten erziehungsergebnisse ab. was gibt es nicht in der bilderwelt walt disneys?: altern, sexualität, geschlechtlichkeit, geschichte, geburt, tod, liebe, zärtlichkeit, solidarität, auflehnung, vertrauen, arbeiter, produzenten usw. all das gibt es nicht. die welt donald ducks ist eine kastrierte welt, paternalistisch, hierarchisch und autoritär strukturiert, ohne auch nur den kleinsten versuch der veränderung dieser strukturen, jeder ist auf der suche nach gold und geld, arbeit gibt es nur in form von abenteuern. kurz, es sind die werte des kapitalismus, die den lesern untergejubelt werden, wir verinnerlichen sie, ohne es zu bemerken.

vor allem daran, wie die menschen in der dritten welt dargestellt werden, wird das klischeehafte und gefährliche dieser serie deutlich: sie sind naive oder gefährliche, aber auf jeden fall dumme wilde.

wer auch nur gelegentlich micky-maus liest, der muß auch dieses buch gelesen haben!

(tr.)

didaktische literatur zur entwicklungspädagogik, deren besprechung in einem der nächsten hefte geplant ist:

- e. meueler/k.fr. schade (hrsg.): dritte welt in den medien der schule. bonn 1977
- b. kähler/p.g. apiz (hrsg.): entwicklungsbezogene bildung und publizistik. frankfurt am main 1978
- e. schmied: die "aktion dritte welt handel" als versuch der bewußtseinsbildung. ein beitrag zur diskussion über handlungsmodelle für das politische lernen. aachen 1977
- e. meueler: lernbereich "dritte welt" - eine curriculumentwicklung. frankfurt am main 1978
- bundeszentrale für pol. bildung (hrsg.): zur methodik des lernbereichs dritte welt. bonn 1977
- g. schulze: politisches lernen in der alltagserfahrung. münchen 1977

die autoren

- georg friedrich pfäfflin, zentrum für entwicklungsbezogene bildungsarbeit, gerokstr. 17, 7000 stuttgart 1.
- gottfried orth, giessener stre. 11, 8. st., 6148 heppenheim.
- dr. erich renner, kettelerstr. 19, 6741 insheim
- boris terpinc, monica calmbach, hedwig majer, alfred k. tremel sind mitglieder der untergruppe "entwicklungs-pädagogik" des arbeitskreises dritte welt reutlingen (adresse erste umschlagseite innen).

vermishtes

- + wer hat interesse an einem leser- und autoren-treffen der ZEITSCHRIFT FÜR ENTWICKLUNGSPÄDAGOGIK im sommer in reutlingen (vorschlag letzte juli-woche)? interessanten bitte an die schriftleitung schreiben und rückporto belegen!
- + im nächsten heft beginnen wir (über mehrere fortsetzungen) mit dem abdruck eines dokumentierten und interpretierten berichts: arbeitskreis dritte welt reutlingen: 12 jahre öffentlichkeitsarbeit einer entwicklungspolitischen aktionsgruppe.
- + der ZEITSCHRIFT FÜR ENTWICKLUNGSPÄDAGOGIK fehlt die graphische auflockerung. wer kann mithelfen, daß das künftig anders wird? wer kann zeichnen, wer malt karikaturen oder kritische comics? wer hat vorschläge?
- + bei anfragen an die schriftleitung oder den herausgeber bitte immer rückporto belegen! danke.

-----  
redaktionseschluß für heft 3/79 ist der 25. 7. 79, redaktions-sitzung ist am diensttag, 7. 8. 79, in reutlingen, lederstraße 34.  
-----