blätter des iz3w

blätter des informationszentrums dritte welt

Themen der letzten Nummern waren:

+ Produktionsverlagerung und Arbeitslosigkeit in der BRD + Außenpolitik der VR China + UNCTAD IV — Veränderung für die Dritte Welt? + Das neue Weltbankprogramm + Nestle - Babykiller + Afrikanische Entwicklungsmodelle + Arbeitsaufenthalt auf Kuba + Pressekampagne gegen Kampuchea + Frauen in der Dritten Welt + Aufbau in kürzlich befreiten Ländern + Ökonomischer Völkermord in Chile + Aktionen: Dritte Welt Handel + Tansania: Bürokratie behindert sozialistische Entwicklung + Dritte Welt im Spiegel der Massenmedien + Unterdrückung der Indios in Südamerika + Malaysia: Kampf um Wohnraum + Medizin in der Dritten Welt + Probleme landwirtschaftlicher Entwicklung.

Die in 6 Ausgaben pro Jahr erscheinende Zeitschrift
+ berichtet über die Lage der Dritten Welt, die Ursachen ihrer „Unterentwicklung" und über den Widerstand der unterdrückten Völker und Nationen
+ gibt Aufschluß über den Zusammenhang zwischen der kapitalistischen Wirtschaftsstruktur hier und dem Elend der Massen in der Dritten Welt
+ beleuchtet die „Entwicklungshilfe", ihre Hintergründe und Auswirkungen
+ setzt sich mit den Vorstellungen der bürgerlichen Entwicklungsländertheorie und -politik auseinander
+ berichtet über den Befreiungskampf der Völker in der Dritten Welt und den Aufbau unabhängiger, fortschrittlicher Staaten
+ will zu praktischer Solidarität mit dem Kampf der Dritten Welt um Freiheit und Unabhängigkeit anregen
+ gibt Hinweise und Erfahrungsberichte aus der Solidaritätsarbeit.

Jahresabonnement bei 6 Nummern mit 40 - 60 Seiten: DM 28,— / öS 200,— / Sfr 28,80 (für Studenten, Zivildienstleistende und andere einkommensschwache Gruppen nach Selbsteinschätzung: DM 20,— / öS 140,— / Sfr 20,40)

Informationszentrum Dritte Welt,
Postfach 5328, D-7800 Freiburg
Telefon: 0761 / 7 40 03

Bitte senden Sie mir ein Probeexemplar!

Name _____

Vorname _____

Strasse _____

Plz/Wohnort _____

ZEITSCHRIFT ENTWICKLUNGSPÄDAGOGIK

AUS DEM INHALT:

+ ETHNOLOGIE UND PÄDAGOGIK
+ ENTWICKLUNGSBEZOGENE BILDUNGSARBEIT
+ LERNEN DURCH HANDELN
+ ZUR BEGRÜNDUNG ALTERNATIVEN ENTWICKLUNGSPOLITISCHEN LERNENS
+ ENTWICKLUNGSPÄDAGOGISCHES TAGEBUCH
+ REZENSIONEN – TERMINE – NEUERSCHEINUNGEN

heft 3/79, september 1979, 3. jahrgang

heft 3/79, september 1979, 3. jahrgang

ZEITSCHRIFT FÜR ENTWICKLUNGSPÄDAGOGIK

ISSN 0172-2433

herausgeber und schriftleiter (verantwortlich für den inhalt):
alfred k. treml, altheimerstr. 2, 7410 reutlingen 24,
tel. 07121/66606

vertrieb: zeitschrift für entwicklungspädagogik,
altheimer str. 2, 7410 reutlingen 24

erscheinungsweise: 3 bis 4 ausgaben im jahr mit
zusammen ca. 200–240 seiten.

preis: jahresabonnement für einzelpersonen und
aktionsgruppen: dm 10,00 + dm 1,80 porto
jahresabonnement für institutionen:
dm 14,00 + dm 1,80 portr
einzelpreis: dm 3,50 + dm –,40 porto
doppelhefte doppelter preis.

manuskripte druckfertig an die schriftleitung.

konto: postscheckkonto stuttgart nr. 125149-705 –
a. k. treml (stichwort "zfe")

nachdruck mit quellennachweis und gegen belegexemplare erwünscht.

zum inhalt

editorial:

was ist entwicklungspädagogik? 2 - 4

erich renner:

ethnologie und pädagogik (1) 5 - 18

bärbel von wartenberg:

einige gedanken zur entwicklungsbezogenen bildungsarbeit 19 - 26

lernen durch handeln - zur aktion "kauft keine früchte aus südafrika" 27 - 30

josef freise:

zur begründung alternativen entwicklungspolitischen lernens - identitätsfindung und politische aktivierung in interkulturellen gruppenbegegnungen 31 - 36

die dritte welt als studienfach 37 - 38

alfred k. treml:

mein entwicklungspädagogisches tagebuch (3) 39 - 47

umwelterziehung 48

termine 49 - 50

neuerscheinungen 51 - 54

rezensionen
- schulze: politisches lernen in der alltagserfahrung 55 - 56
- meueler: lernbereich "dritte welt" 57 - 58
- vista point: alltag in der türkei 59
- betrifft uns: risiko kernenergie 59

betrifft: herausgeberschaft 60

EDITORIAL

was ist entwicklungspädagogik?

immer häufiger wird der begriff "entwicklungspädagogik" gebraucht. aber noch kann man nicht behaupten, daß er sich durchgesetzt hat. manche meinen immer noch, daß entwicklungspädagogik etwas mit entwicklungspsychologie zu tun habe. was also ist das - entwicklungspädagogik?

niemand hat die macht, allgemein verbindlich, begriffe zu definieren (das bundesverfassungsgericht vielleicht ausgenommen). wenn wir trotzdem versuchen, diesen jungen begriff zu bestimmen, dann darf dies nur als ein vorschlag verstanden werden, den begriff in einer bestimmten weise zu gebrauchen.

entwicklungspädagogik hat historisch und sachlich mehrere wurzeln. eine - zweifellos starke - wurzel ist einmal die "dritte-welt-pädagogik"("entwicklungspolitische pädagogik", "entwicklungsbezogene bildungsarbeit" u.ä.). ziel dieser dritte-welt-pädagogik war und ist es, für die probleme der dritten welt und damit für fragen der unterentwicklung zu sensibilisieren. wer den zusammenhang von unter- und überentwicklung, von armut und reichtum, eingesehen hat, wird nicht darum herum kommen, auch für die eigenen "hausgemachten" entwicklungsprobleme zu sensibilisieren. dritte-welt-pädagogik würde damit zu einer "entwicklungsbezogenen pädagogik" im weitesten sinne - ein umständliches wort.

schon der entwicklungsbegriff deutet einen zeitlichen verlauf an. es ist deshalb kein großer schritt zur zweiten "wurzel", der zukunftspädagogik. noch scheinen sich deren bemühungen häufig im luftleeren raum des utopischen und praxisfernen denkens zu bewegen. es ist schwierig, für eine zukunft zu mobilisieren, die es (noch) nicht gibt, deren bedingungen aber schon heute in irreversibler weise geprägt werden - ohne gleichzeitig die ziele und mittel der zukunftsbewältigung mitliefern zu können.

da scheint es die friedenspädagogik leichter zu haben. sie hat es - und damit sind wir bei der 3. "wurzel" der entwicklungspädagogik - immerhin zu einer relativ autonomen und anerkannten fachdidaktik gebracht, was man von der zukunftspädagogik nicht gerade behaupten kann. diese gibt es, falls es sie überhaupt gibt, erst in form einiger aufsätze und als appendix zur zukunftsforschung. aber auch die friedenspädagogik hat die bedingungen ihrer praktischen wirksamkeit noch nicht im griff.

zukunfts- und friedenspädagogik sind stark geprägt durch die sie bestimmenden grundbegriffe, die als "paradigmata" ihren jeweiligen relevanzbereich definieren. idealtypisch könnte man sagen: die dritte-welt-pädagogik ist in erster linie auf der sachebene, die zukunftspädagogik auf der zeitebene und die friedenspädagogik auf der sozialebene angesiedelt.

entwicklungspädagogik, um nun zum thema zu kommen, versucht, alle drei ebenen zu berücksichtigen - und mit einer vierten zu verbinden: der normativen zielebene. auf dieser ebene wird die zentrale frage gestellt, wie wir leben wollen und sollen, welche zielrichtung unsere entwicklung nehmen soll. der versuch einer antwort auf diese frage kann, weil er den anspruch des vernünftigen nicht aufgeben darf, nur in der gemeinsamen suche nach einem fortschrittskriterium bestehen, das sich als "moralisches" begründen läßt. damit nimmt entwicklungspädagogik eine fragestellung auf, die seit langem in der ethik bzw. praktischen philosophie - relativ erfolglos - thematisiert wird. auch diese "erfolglosigkeit" der bisherigen bemühungen, eine alle zufriedenstellende (weil intersubjektiv begründbare) antwort zu finden, darf entwicklungspädagogik nicht von der zielfrage entbinden. die zurückeroberung der selbstverschuldet verlorenen souveränität des menschen über das was er anrichtet, muß - wenn sie gewaltfrei sein will - zuerst über seinen kopf gehen. praktische philosophie will einen theoretischen beitrag zur klärung dieses problems leisten, entwicklungspädagogik einen praktischen. insofern kann man sagen: entwicklungspädagogik ist angewandte praktische philosophie.

kommen wir damit zum fünften und letzten "bein", auf dem entwicklungspädagogik nicht nur ruht, sondern hoffentlich auch geht: die bürgerinitiativ- und umweltschutzbewegung, die sich im anschluß an die veröffentlichung der club-of-rome.-studie über die "grenzen des wachstums" seit 1972 recht stürmisch entwickelt. bürgerinitiativen und politischen basisgruppen der umweltschutzbewegung muß es darum gehen, mehrheiten pädagogisch zu erreichen und politisch zu überzeugen. spätestens dann, wenn sie entdekken, daß es nicht nur darum geht, straßen zu verhindern - sondern autos -, nicht nur atomkraftwerke - sondern den ständig wachsenden energieverbrauch, kurz: wenn sie beginnen, die ursachen und nicht nur die symptome zu bekämpfen, werden sie ihren blickwinkel auf die globalen entwicklungsprobleme unserer technisch-wissenschaftlichen industriezivilisation ausdehnen und auf die suche gehen müssen nach einer neuen alternativen entwicklung. erste schritte in diese richtung finden wir heute eher in der politischen alternativbewegung als in der umweltpädagogik.

damit haben wir wohl die wichtigsten stränge aufgeführt, die zu dem zusammenführen, was wir heute "entwicklungspädagogik" nennen. damit wird auch klar, daß entwicklungspädagogik eine wichtige integrative funktion hat. ihr muß es darum gehen, die zentrifugalen kräfte der verschiedenen partikularen ansätze (einer 3.-welt-pädagogik, einer friedens- und zukunftspädagogik und einer umweltpädagogik) zusammenzudenken und auf ein moralisch allgemeines zu bringen.

entwicklungspädagogik ist, so gesehen, der versuch, auf die globalen, regionalen und individuellen entwicklungsprobleme eine pädagogische antwort zu geben. daß dieser versuch unternommen werden muß, liegt im wesentlich darin begründet, daß die alles bestimmenden globalen entwicklungsprobleme inzwischen zu überlebensproblemen ausgewachsen sind.

entwicklungspädagogik darf sich in anbetracht der größe des problems nicht auf traditionelle (verschulte) lernprozesse beschränken - sind doch die überlebensprobleme unter bedingungen solchen lernens entstanden. so wie der entwicklungsbegriff im weitesten sinne alles umfaßt, was normativ vermittelt ist und auf der zeitebene lebensbedingungen reproduziert oder verändert, so muß der erziehungsbegriff in einem sehr weiten sinne interpretiert werden und manifeste und latente, intentionale und funktionale lernprozesse berücksichtigen.

das wichtigste wird zunächst sein, selbstgeschaffene zwänge - denkzwänge, sachzwänge, phantasiezwänge, gefühlszwänge usw. - infrage zu stellen und dort abzuschaffen, wo sie uns in selbstverschuldeter unmündigkeit halten. angesichts der globalen überlebenskrise können wir uns weiterhin ein unmündiges verhalten, das sich um seine folgen nicht kümmert, nicht mehr leisten. eine zweite aufklärung ist nötig. dabei können wir nicht mehr wie in der ersten blind an die allmacht der vernunft und schon gar nicht an einen unaufhaltsamen fortschritt glauben. auch haben wir nicht die zeit, zu warten bis unsere professionellen politiker und wissenschaftler diese aufgabe tatkräftig angehen. jede auch noch so kleine bemühung, das thema öffentlich zu machen und das objektive problem zu einem subjektiven zu machen, ist wünschenswert. hoffen wir, daß die ZEITSCHRIFT FÜR ENTWICKLUNGSPÄDAGOGIK in dieser richtung eine kleine hilfe ist!

alfred k. treml

Erich Renner

Ethnologie und Pädagogik

Skizzen zur Bedeutung kulturanthropologischer Erkenntnisse in der Pädagogik

(I)

Das Problem:

Es muß als ein Faktum angesehen werden, daß die Ethnologie (Kulturanthropologie, Völkerkunde, Ethnographie) im Felde der deutschen Wissenschaften ein marginales Dasein führt. Durch diese Randposition ist das Bemühen bedingt, in verschiedenen Arbeiten der letzten Jahre unter dem Begriff Kulturanthropologie ein neues Selbstverständnis für diesen Wissenschaftsbereich zu finden. (Vgl. dazu: Mühlmann/Müller 1966; König/Schmalfuss 1972; Gadamer/Vogler 1973; Stagl 1974; Girtler 1979)

Im Gegensatz dazu hat "die Ethnologie ... in den USA im Gewande der 'cultural anthropology' wie wohl in keinem anderen Land den Kontakt mit anderen auf den Menschen bezogenen Wissenschaften gepflegt". (Girtler, 1979, 239) Die Ethnologie ist in den USA "im Verband einer 'allgemeinen Wissenschaft vom Menschen' verblieben". (Jettmar, 1973, 71)

Die nachfolgenden Ausführungen wollen sich an der Diskussion um eine Zusammenarbeit der Wissenschaften vom Menschen nur insoweit beteiligen, als die beiden Disziplinen Kulturanthropologie und Pädagogik betroffen sind und nach konkreten und möglichen Bezugspunkten befragt werden können.

Zu diesem Zusammenhang sollen in einem ersten Teil wissenschaftliche Positionen skizziert und diskutiert, kontroverse Ansichten in bezug auf eine nur theoretisch ausgerichtete Kulturanthropologie (Anthropologie) hervorgehoben und im zweiten Teil vorliegende oder mögliche pädagogisch-didaktische Konkretisierungen erörtert werden.

Dabei gilt der Begriff Kulturanthropologie als übergreifender Terminus, für den Ethnologie, Völkerkunde, Ethnographie konstitutiv sind, für die zitierten amerikanischen Autoren ist immer der gesamtanthropologische Aspekt impliziert.

Positionen:

Andreas Flitner (1966) hat in einem Beitrag zur Neuauflage von Margaret Meads "Jugend und Sexualität in primitiven Gesellschaften" den Wert solcher Studien bestritten. Die Gegenüberstellung mit Naturvölkern führe zu "kurzschlüssigen Vergleichen und Anwendungen" ... (S. 99)
"Die Identifizierung (des abendländischen Menschen) mit fernen Naturvölkern bleibt deshalb nichts anderes als ein Gedankenspiel, die gedankliche Aneignung einer winzigen Parallelität auf dem Meer der Verschiedenheiten. Nur wenn er auf diesen Punkt der Gemeinsamkeit oder auf eine ihm einleuchtende Lösung primitiver Völker für sein augenblickliches Problem starrt, kann er hier eine Offenbarung über das eigentliche Wesen des Menschen ... erwarten." (S. 104)

Fritz Seidenfaden (1969) lehnt es ebenfalls ab, kulturanthropologische Beispiele als "Rezepte" anzusehen, aber er hebt ihre Bedeutung hervor für die "Erkenntnis dessen, was Erziehung in den verschiedenen Gesellungen und Kulturen ist und wirkt" (S. 150).
In seiner Arbeit über indianische Erziehung, in der die historische Erziehungssituation des Kulturareals Prärie Untersuchungsgegenstand ist, verwirklicht Seidenfaden diese Position. Ziel der Aufarbeitung des sehr umfangreichen Feldforschungsmaterials ist ihr möglicher Beitrag zum Verstehen von Entwicklung und Erziehung allgemein, d.h. vor allen Dingen ihr theoretischer Wert für Anthropologie und Pädagogik.
Eine ähnliche Position wie Seidenfaden vertritt Ruth Benedict (1955): Naturvölker "sind das Laboratorium, in dem wir die Verschiedenheiten menschlicher Einrichtungen studieren können" (S.18). Sie warnt aber vor der Hoffnung, gesellschaftliche Probleme "durch die Rückkehr zu Idealen, die von Naturvölkern bewahrt worden sind" (S. 21) lösen zu können.

Hermann Niggemeyer (1960) verweist ebenfalls auf die Funktion kulturanthropologischer Erkenntnisse für das Verstehen des Menschen. In ihnen wird "die Vielfältigkeit, ... der Reichtum des menschlichen Geistes deutlich" (S. 140). Als bedeutsamer schätzt er jedoch ihren Wert für die Relativierung unserer eigenen Verhältnisse ein, d.h. als Maßstab, der zeigt, "... daß es vermessen wäre, unsere Art als die einzig mögliche oder die einzig richtige hinzustellen" (S. 140).

Niggemeyer leitet daraus die pädagogische Konsequenz ab, Völkerkunde in den Ausbildungsplan für den Lehrernachwuchs aufzunehmen" (S. 141). Er erwartet davon, daß die Jugendlichen dann am besten in der Lage sind, mit Menschen anderer Kultur zusammenzuleben, wenn sie "Verständnis ... für ihre Art zu leben, ihre sozialen und geistigen Probleme(haben).So ist es ein dringendes Anliegen der Völkerkunde, nach außen zu wirken, bei den Menschen unserer Zeit Verständnis für Völker ganz anderer Lebensart und Kultur zu erwecken und bei der Beseitigung unbegründeter Vorurteile zu helfen." (S. 141)

George D. Spindler (1963) bezeichnet die Anwendung anthropologischen (kulturanthropologischen) Materials in der Erziehung als eine neuere Entwicklung. Dies spielt sich für ihn auf zwei Ebenen ab:
"... the use of anthropological concepts and data in courses of study in the elementary and secondary school and in teacher-training institutions;
and the application of anthropological concepts and methods to the analysis of the educative process - an anthropology of education". (S. 41)

Für Peter Fürstenau (1967) kann nur "der Kulturvergleich darüber entscheiden, ob eine in einem bestimmten kulturellen Bereich, z.B. unserer Kultur, gefundene Regelmäßigkeit des Verhaltens oder der Sozialisation allgemeinmenschlich (transkulturell) oder nur kulturspezifisch ist" (S. 71). In diesem Sinne sind ihm die kulturanthropologischen Beiträge zur Erforschung der Kindheit unerläßlich.

In gleicher Weise argumentiert Rita Süssmuth (1968) mit Martinus Langeveld. Die "Lebensformen des Kindes" und der "Sinn des Kindseins für das Menschsein" (S. 43), die zentralen Fragen der Anthropologie und der praktischen Anthropologie (angewandte Anthropologie = Pädagogik, S. 51), versucht sie mit Hilfe kulturanthropologischer Beispiele auf den Weg der Klärung zu bringen.

Auch bei Bittner und Schmid-Cords (1968) gehört zur Diskussion der "Erziehung in früher Kindheit" der Aspekt "Kinderpflege und Erziehung in verschiedenen Kulturen", der "die These von der entscheidenden Bedeutung der frühen Kindheit für die Entwicklung der menschlichen Persönlichkeit" (S. 11) fundiert.

Gisela Dürichen (1973) definiert "Erziehung ... als ein anthropologisches Grundphänomen, das in Modifikationen in allen Kulturen anzutreffen ist" (S. 37). Von dieser Prämisse aus befragt sie kulturanthropologische Forderungen nach ihrer pädagogischen Komponente und postuliert: "Es lassen sich hierbei einige wesentliche Erkenntnisse gewinnen, ..." (S. 114).

Frederick O. Gearing (1973) sieht die erzieherische Aufgabenstellung als bedeutsamer für die Anthropologie an als die Notwendigkeit, neue Ergebnisse zu produzieren. Dies leitet er aus folgender Einschätzung ab:
"Virtually all educators are aware of the great and increasing need for cross-cultural awareness, though virtually all imagine that this is a problem of inculcating in students "tolerant mind-sets"; ... " (S. 1244).

Stanley Diamond (1976) sieht bei primitiven (ursprünglichen) Kulturen entscheidende, den Zivilisierten verloren gegangene Verhaltens- und Denkweisen, unter anderem: eine äußerst persönliche Sozialisation, die Übereinstimmung von Person und Gesellschaft, ein Netz von Verwandtschaftsbeziehungen, ein Bewußtsein für die gesamte Natur und Gesellschaft, eine Betonung der Existenz und nicht des Wesens, eine Benennung von existenten Dingen in Natur und Gesellschaft und Traum und Realität, eine Verdinglichung von Ideen, eine rituelle Äußerung der Primärbedürfnisse (vgl. S. 126/127).
Aufgabe der Anthropologie ist es, solche ursprünglichen Formen zu zeitgenössischen weiterzuentwickeln und dadurch die ursprünglichen Eigenschaften der Primitiven wieder erfahrbar und wirksam zu machen.

Diskussion:

Die hier umrissenen Positionen lassen in bezug auf das Verhältnis von Pädagogik und Kulturanthropologie fünf Grundhaltungen erkennen:

1. **Eine indifferente Haltung: Mit seiner Erklärung, kulturanthropologische Ergebnisse seien pädagogisch gesehen irrelevant, stellt Flitner diesen gesamten Wissenschaftsbereich ins exotische Abseits. Die Erforschung fremder Kulturen wird vor solchem Hintergrund zur l'art pour l'art ohne konkrete Bedeutung. Selbst einer Darstellung der Gleichwertigkeit der Kulturen läßt diese Sichtweise keine Chance, denn sie bestreitet nicht nur jeden praktischen pädagogischen Wert, sondern auch jeden möglichen anthropologischen Effekt für das Erkennen des Menschseins.**

2. Eine anthropologische Haltung: In allen anderen Aussagen wird die Bedeutung kulturanthropologischer Erkenntnisse für das Verstehen des Menschen betont. Man kann bei den zitierten Autoren eine Übereinstimmung darüber annehmen, daß der Kulturanthropologie im Kreis der anthropologischen Wissenschaften eine Schlüsselstellung zukommt. Ohne das Verstehen des in anderen Kulturen gewordenen Menschen ist eine Annäherung an das Verstehen des Menschwerdens und -seins nicht möglich. Der Kontrast des Andersseins verdeutlicht eigentlich erst die eigenen und fremden kulturellen Konturen und läßt Schlüsse auf das darin enthaltene Allgemein-Menschliche zu.

3. Eine relativierende Haltung: Über die basale anthropologische Position hinaus weisen Niggemeyer und Gearing auf das relativierende Moment hin, das in den Ergebnissen der kulturanthropologischen Forschungen angelegt ist. In der Tat, besonders seit Franz Boas hat die Kulturanthropologie "zur Beseitigung des Denkens von der verschiedenen Qualität der Rassen Wesentliches beigetragen" (Girtler, 1979, 36). Obwohl andererseits der Kulturrelativismus als eine theoretische Konzeption der amerikanischen cultural anthropology vielerorts kritisch rezipiert wurde (vgl. Rudolph, 1968, Tennekes, 1971, Hildebrandt, 1978), scheint das relativierende Element der Ergebnisse der Kulturanthropologie von großer Bedeutung, weil es Mittel sein kann, bei der Begegnung der Völker die kulturelle Arroganz der Repräsentanten unserer wissenschaftlich-technischen Zivilisation abzubauen. Der kulturelle Vergleich hat deshalb gerade im erzieherischen Feld eine notwendige relativierende Funktion.

4. Eine didaktische Haltung: Spindler, Gearing, Niggemeyer formulieren außerdem eine den kulturanthropologischen Erkenntnissen zugewiesene didaktische Funktion. Spindler sieht die Verwendung von Daten und Methoden der Anthropologie (Kulturanthropologie) in allen Schularten und bei der Lehrerbildung für den amerikanischen Raum als eine neuere Entwicklung an. Gearing konstatiert ein allgemeines Interesse der meisten Anthropologen an der Weitergabe ihres Wissens an möglichst viele Personen, was systematisch ja nur Schule leisten kann. Niggemeyer setzt beim Lehrerstudium an und betont als übergreifende Zielsetzung die Völkerverständigung.

5. Eine innovierende Haltung:
Diamonds Position führt insofern am weitesten, als sie erstens aus kulturanthropologischer Sicht kritische Zivilisationsanalyse betreibt, zweitens aus kulturanthropologischem Material ursprüngliche Denk- und Verhaltensweisen herausarbeitet und drittens in deren Ursprünglichkeit Innovationselemente für eine notwendig gewordene Neuorientierung in der Zivilisation sieht. Dabei geht es nicht um eine Romantisierung exotischer Lebensformen oder gar um deren Übernahme, sondern um Entwicklung und Aktivierung der Grundmuster ursprünglicher Denk- und Verhaltensweisen.

„Indianer" s/w Plakat

Exkurs:

Zur Emanzipation der "Objekte" der Kulturanthropologie

Besonders die anthropologische Position ist in den letzten Jahren kritischer Betrachtung von der Seite der Betroffenen unterzogen worden, nämlich die Position, daß kulturanthropologische Forschungen und Ergebnisse vor allem ihren Wert für das (theoretische) Verstehen des Menschen zu haben hätten.
So meint denn auch die Pädagogin Rita Süssmuth: "Der Anthropologe will die primitive Kultur eines Volkes nicht verändern oder beeinflussen. Er will Einstellung und Verhalten von der Kultur her verstehen und durch dieses Verständnis das Wissen von den Möglichkeiten und Grenzen menschlichen Wesens erweitern." (S. 160)

Tatsächlich haben die Kontakte mit der Wissenschaft eher das Gegenteil bewirkt, sie haben den Prozeß der Desintegration häufig in Gang gesetzt und durch die Präsentation der technischen und scheinbar individuellen Überlegenheit das Gefühl der Unterlegenheit und Minderwertigkeit produziert.

Kritisch fragen die inzwischen emanzipierten "Objekte" zurück:
Wo wird die erreichte Erkenntnis über den Menschen Ausgangspunkt konkreten Handelns?
Bisher am schärfsten hat der Sioux Vine Deloria (1969) das Verhältnis der Anthropologen zu den nordamerikanischen Indianern kritisiert. In seinen Augen sind die Eingeborenen für den "anthro", wie er die Anthropologen verächtlich tituliert, nur Objekte, die der wissenschaftlichen Reputation dienen. Diese Objekte müssen herhalten, um ganze Generationen von Wissenschaftlern auszubilden, um im "Anthropologenkrieg" das Überdauern einer bestimmten Schule zu garantieren.
Deloria bezeichnet das Wissen um der reinen Erkenntnis willen als sinnlos: "compilation of useless knowledge for knowledge's sake" (S. 98).

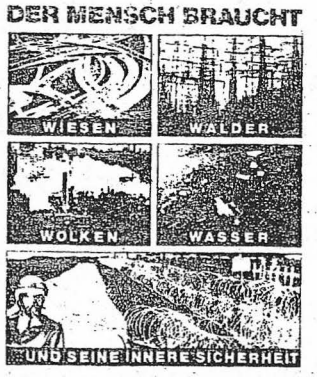
In entscheidenden Situationen habe nicht ein Wissenschaftler auf der Seite der Indianer gestanden, und niemand sei bereit, konkrete Hilfe aus den Untersuchungen abzuleiten.
Er fordert, daß kein Anthropologe ohne die Zustimmung der Betroffenen Feldforschung betreiben dürfe und wenn, nur unter Entrichtung finanzieller Zuwendungen zu deren Wohlfahrt.
"Anthropologists would thus become productive members of Indian society instead of ideological vultures." (S. 99)

Auch auf der Seite der Wissenschaft wird von Aversionen gegen Anthropologen berichtet (Kelly 1954). Julius Lips formuliert: "Der Eingeborene schlägt zurück" (nach Koepping 1973, 266).
Egon Renners Feldforschungsbericht von den Allegany-Seneca des Staates New York belegt eine ähnliche Haltung in der befragten Gruppe: "Immer wieder waren ablehnende Bemerkungen über Ethnologen (anthropologists) und Schriftsteller zu hören, die in ihren Büchern Vergangenheit und Gegenwart der Irokesen falsch darstellten. ... <Anthropologists have their own conclusions.> " (1971 und 1973)

Die in neuester Zeit artikulierte Anthropologiekritik befaßt sich sozusagen von der anderen Seite, der Seite der Theorie, mit den gleichen Phänomenen, wenn auch dabei kein spezieller Bezug zur Kulturanthropologie genommen ist. Huschke-Rhein (1979) formuliert diese Kritik verschiedener wissenschaftstheoretischer Richtungen unter anderem als "Tendenz zur Anthropologie des zeitlosen Wesens, der auf der anderen Seite eine Vernachlässigung von Gesellschaft oder pädagogischer Praxis entspricht ..." (S. 175).

An dieser grundlegenden Diskrepanz hat auch die Konstituierung einer Teildisziplin Angewandte Ethnologie/Applied Anthropology/ Action Anthropology nichts Wesentliches ändern können, obwohl

sich dahinter sehr unterschiedliche Vorgehensweisen verbergen. Sie reichen von expliziten Ansätzen eines gelenkten Kulturwandels (Köhler, 1969) über Entwicklungsprojekte (Núñez del Prado 1973, Burkhard/Hohlfeld 1977), die stärker den kulturellen Kontext betonen, bis zu Forschungsaktivitäten, die unter außerordentlichem persönlichem Engagement an der Revitalisierung der kulturellen Tradition einer Randgruppe arbeiten (Schlesier 1974).



Es gibt viel zu tun. Packen wir's an.
DIE DEUTSCHE INDUSTRIE
„Der Mensch braucht ..." mehrfarb. Plakat 4,50 + Postkarte

Literatur:

Benedict, Ruth: Urformen der Kultur. rororo, rde Nr. 7, 1955

Bittner, G./Schmidt-Cords, E.: (Hrsg.) Erziehung in früher Kindheit. München: Piper 1968

Burkhardt, Berthold/Hohlfeld, Winfried: Altes Volk und neues Leben. Wuppertal: Jugenddienst 1977

Deloria, Vine jr.: Custer died for your sins. (An Indian Manifesto) New York: Avon Books 1969

Diamond, Stanley: Kritik der Zivilisation. (Anthropologie und die Wiederentdeckung des Primitiven) Frankfurt/M.: Campus 1976

Dürichen, Gisela: Kulturanthropologische Befunde in pädagogischer Sicht. Meisenheim: Hain 1973

Flitner, Andreas: Die Bedeutung völkerkundlicher Erkenntnisse für die heutige Erziehungslehre. In: Pädagogische Rundschau, 1966, Heft 1, S. 99 - 1o4

Fürstenau, Peter: Soziologie der Kindheit. Heidelberg: Quelle & Meyer 1967

Gadamer, Hans-Georg/Vogler, Paul (Hrsg.): Kulturanthropologie. (Neue Anthropologie, Bd. 4) dtv, WR 4o72, 1973

Gearing, Frederik O.: Anthropology and Education. In: J.J. Honigmann (Hrsg.), Handbook of Social and Cultural Anthropology, Chicago: Rand McNally 1973, S. 1223-1249

Girtler, Roland: Kulturanthropologie. dtv 4311, 1979

Hildebrand, Hans-Jürgen: Kritische Bemerkungen zum Kulturrelativismus und seiner Rezeption in der deutschen Ethnologie. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Heft 1, 1978, S. 136-157

Huschke-Rhein, Rolf Bernhard: Interaktionspädagogik und Anthropologiekritik. In: Pädagogische Rundschau, Heft 3, 1979, S. 171-2oo

Jettmar, Karl: Die anthropologische Aussage der Ethnologie. In: H.-G. Gadamer/P. Vogler, Hrsg., Kulturanthropologie, dtv WR 4o72, 1973, S. 63-87

König, René/Schmalfuß, Axel: (Hrsg.) Kulturanthropologie. Düsseldorf 1972

Koepping, Klaus-Peter: Das Wagnis des Feldforschers - zwischen Ethnozentrismus und Entfremdung. In: K. Tauchmann (Hrsg.), Festschrift zum 65. Geburtstag von Helmut Petri, S. 258-27o

Kelly, W.H.: Applied Anthropology in the Southwest. In: American Anthropologist, Vol. 56, 1954

Köhler, Ulrich: Gelenkter Kulturwandel. Bielefeld: Bertelsmann Universitätsverlag 1969

Mühlmann, Wilhelm Emil/Müller, Ernst Wilhelm (Hrsg.): Kulturanthropologie. Köln/Berlin: Kiepenheuer & Witsch 1966

Niggemeyer, Hermann: Völkerkunde in unserer Zeit. In: E. Freudenfeld, Hrsg., Völkerkunde, München: CH. Beck 196o, S. 137-148

Núñez del Prado, Oscar: Kuyo Chico. (Applied Anthropology in an Indian Community) Chicago: University of Chicago Press 1973

Renner, Egon: Biographische Daten und Grundeinstellung eines heutigen Seneca unter Berücksichtigung der Gesamtsituation der Allegany-Seneca. Unveröffentl. Feldforschungsbericht an der Freien Universität Berlin, 1971

Renner, Egon: Worte eines Seneca (Staat New York). In: Indiana, 1973, S. 13-27

Rudolph, Wolfgang: Der kulturelle Relativismus. Berlin 1968

Schlesier, Karl H.: Action Anthropology and the Southern Cheyenne. In: Current Anthropology, Vol. 15, Nr. 3, 1974, S. 277-3o3

Seidenfaden, Fritz: Indianische Erziehung. Weinheim: Beltz 1969

Spindler, George D. (Hrsg.): Education and Culture. New York: Holt, Rinehart & Winston 1963

Spindler, George: Current Anthropology. In: G.D. Spindler, Education and Culture, New York 1963, S. S. 15-48

Stagl, Justin: Kulturanthropologie und Gesellschaft. München: List 1974

Süssmuth, Rita: Zur Anthropologie des Kindes. München: Kösel 1968

Tennekes, J.: Anthropology, relativism and method, (An inquiry into the methodological principles of a science of culture.) Assen 1971

„Bitte die Erde ..." mehrfarb. Plakat, signiert

Teil 2 dieses Aufsatzes von Erich Renner erscheint in einem der nächsten Hefte dieser Zeitschrift. In ihm werden mögliche und vorliegende pädagogisch-didaktische Realisierungen (z.b. Curricula) der verschiedenen ethnologischen Positionen vorgestellt.

Bärbel von Wartenberg

EINIGE GEDANKEN ZUR ENTWICKLUNGSBEZOGENEN BILDUNGSARBEIT

Es gibt ein paar Gesichtspunkte, die man nicht übersehen darf, wenn man anfängt, entwicklungsbezogene Bildungsarbeit zu machen. Es gibt ein paar Punkte, die man nicht falsch machen sollte. Von Paulo Freire haben wir gelernt, wie wichtig es bei jedem Lernprozess ist, dass man die Schlüsselwörter der jeweiligen Gesellschaft findet, die die Situation und die Lebensbedingungen der angesprochenen Menschen umschreiben.

1. Schlüsselwörter

In der entwicklungsbezogenen Bildungsarbeit, die wir in den letzten zehn Jahren gemacht haben, haben wir meist mit einer sehr guten Analyse der Dritte-Welt-Probleme angefangen. Fast alle Bildungsversuche fangen mit einer vollständigen und ausführlichen Analyse der Dritte-Welt-Problematik an. Ich glaube, wir müssen in den nächsten zehn Jahren sehr viel mehr Mühe darauf verwenden, die Schlüsselwörter unserer eigenen Gesellschaft zu erheben. Die Schlüsselwörter unserer eigenen Gesellschaft, unserer eigenen Situation werden natürlich auch in vielen Analysen der bundesrepublikanischen Wirklichkeit erhoben. Aber in den wenigsten Fällen kommen diese Analysen zusammen mit den Bemühungen von entwicklungsbezogener Bildung. Ohne dass wir wissen, in welchen Situationen die Menschen stehen, mit denen wir sprechen, können wir diesen Vermittlungsversuch nicht richtig leisten. Wir, die wir die Entwicklungsproblematik gelernt haben, dürfen nicht vergessen, dass bei jedem Vermittlungsprozess verschiedene Erfahrungsebenen zusammenkommen. In der Regel haben wir unsere eigenen Erfahrungen in unserem täglichen Leben. Wir haben eine Menge Kenntnisse und auch persönliche Erfahrungen im Umgang mit Fragen der Dritten Welt. Aber die Erfahrungen derer, mit denen wir es zu tun haben, nehmen wir in der Regel nicht wirklich ernst oder wir kennen sie garnicht. Ohne solche Schlüsselwörter unserer Gesellschaft jetzt nennen zu wollen, möchte ich doch daran festhalten, dass wir dieser Phase des entwicklungsbezogenen Lernprozesses mehr Aufmerksamkeit widmen müssen.

Die Situation in unserer Gesellschaft ist nicht nur durch mangelndes Interesse und fehlende Informationen über Dritte-Welt-Probleme gekennzeichnet, sondern auch dadurch, dass in unserer Bevölkerung massive Fehlinformationen über Dritte Welt vorliegen. Bis zum heutigen Tage wissen die wenigsten, dass die staatlich vergebenen Entwicklungshilfegelder in der Regel Kredite sind, die zurückgezahlt werden müssen. Parolen wie "goldene Betten" und "Fass ohne Boden" tragen dazu bei, mangelnde Informationen zu Fehlinformationen werden zu lassen. Es ist auch zu bedenken, dass für die meisten Bundesbürger das Thema Dritte Welt als eine Bedrohung erlebt wird. Rassistische Einstellungen und Angst kommen hervor, wenn man es anspricht. Dazu tragen Schlagwörter wie "die gelbe Gefahr" oder "die schwarzen Horden" bei. Dritte Welt als Bedrohung unserer Rohstoff-Versorgung, unserer Zukunfts-Sicherung, dies alles erschwert es natürlich, objektive und sachliche Informationen zu verbreiten. Einstellungsveränderungen sind dort besonders erschwert, wo der Gegenstand, über den man seine Meinung verändern muss, als Bedrohung erlebt wird. Argumente und Informationen helfen an dieser Stelle nicht weiter. Mit Argumenten ist im Falle von Angsterlebnissen fast garnichts auszurichten. Diese Angst, diese Fremdenfurcht hängt natürlich zusammen mit dem Rassismus, dem offenen und latenten, den wir in unserer Gesellschaft haben, und der auch ein Erbe unserer spärlichen, aber immerhin schrecklichen Kolonialgeschichte ist. Eine der Hauptblockierungen in der entwicklungsbezogenen Bildungsarbeit ist die, dass Dritte Welt als Bedrohung erlebt wird.

2. Lernprozess

Lernen kann man auf sehr verschiedene Weise. Lernen kann heissen, dass man etwas Neues lernt, es kann aber auch heissen, dass man umlernt. Das heisst, dass man bestimmte Dinge, die man einmal gelernt hat, wieder verlernen muss. Ein paar Dinge, die man über die Dritte Welt gewusst hat, muss man wieder verlernen, muss sie vergessen, um sie durch neues, besseres Wissen zu ersetzen. Wo man Neues lernt, ist

es vergleichsweise einfach. Man kann viele Informationen über Indien, über Lateinamerika, über Südafrika, über Armut und Unterernährung lernen. Solange es sich um echtes, neues Wissen handelt, kann man es, sofern es verständlich dargeboten wird, relativ leicht aufnehmen. Aber dort, wo es darum geht, das ich gelernte Dinge revidieren muss, etwa den Satz: "Die Schwarzen sind noch nicht in der Lage, sich selber zu regieren" durch den Satz: "Die Schwarzen sind inzwischen in der Lage, sich selber zu regieren", da bedarf es eines viel umfangreicheren Prozesses als nur eine Information weiterzugeben. In der entwicklungsbezogenen Bildungsarbeit muss man sich darüber im Klaren sein, an welchen Stellen Neues gelernt werden soll und an welchen Stellen umgelernt werden muss.

3. "Abholen"

In jedem Lernprozess ist es der wesentlichste Teil, dass man die Menschen dort abholt, wo sie sind. Nur unsere Frage ist die: "Wo sind sie eigentlich?" Unter dem Stichwort Schlüsselwörter habe ich schon versucht, darauf hinzuweisen, Welche Voraussetzungen, welche Kenntnisse, welche Lebenserfahrungen bringen die Menschen mit, die sich auf einen solchen Lernprozess einlassen? Es gibt auch das Problem, das man so umschreiben kann: "Wenn man jemanden abholen will, dann kommt man oft sehr leicht dorthin, wo der ist, den man abholen will und man bleibt dann sogar an dieser Stelle". Der Versuch, sich einzulassen auf die Gedanken, die Empfindungen und das Wissen derer, die man mit dem Thema Dritte Welt zusammenbringt, hat natürlich Auswirkungen auf mich selbst und auf die Identifikation mit dem, der noch weniger weiss, der noch weniger Motivation hat, der noch voller Vorurteile ist. So bedeutet dieses Sicheinlassen auf den anderen auch möglicherweise eine Bedrohung meiner eigenen Position. In jeder echten Auseinandersetzung wird dieser Prozess stattfinden. Darüber muss man sich im Klaren sein und sich darauf vorbereiten.

4. Betroffenheit

Jede entwicklungsbezogene Bemühung möchte Betroffenheit bei den Angesprochenen auslösen. Ein Beispiel dafür ist der Film DAS LETZTE GRAB VON DIMBAZA. Dieser Film über die Republik Südafrika

dauert eine Stunde ich habe noch keinen Menschen gefunden, der nach dem Anschaun dieses Filmes nicht zutiefst getroffen gewesen wäre. Er bringt eine erdrückende Fülle von Informationen und lässt dem Zuschauer kaum eine Möglichkeit, emotional auszuweichen. Diese Verbindung von Information und SChaffung emotionaler Betroffenheit wird nicht von vielen Dritte-Welt-Medien in dieser Weise hervorgerufen. Die Situation des Zuschauers nach diesem Film ist die: Es muss jetzt etwas passieren! Ausgangspunkt jeder entwicklungsbezogenen Bildungsarbeit muss es sein, Betroffenheit zu erwecken, die nicht nur an der Oberfläche bleibt und bald wieder verschwindet, wenn andere Informationen kommen. Dies erreicht sie am ehesten, wo sie an Erfahrungen anknüpft, die Allgemeingut sind. Der Film DAS LETZTE GRAB VON DIMBAZA knüpft an solche allgemein-menschliche Erfahrungen, Gefühle und Erlebnisse an. Sie machen es dem Zuschauer möglich, eigenes Erleben, mit dem, was man sieht, zu verbinden. Dadurch wird die Betroffenheit erreicht.

5. Beteiligung

Beim gegenwärtigen Stand der Entwicklungs-Diskussion kann man keine Dritte-Welt-Bildungsarbeit machen, ohne dass unsere Beteiligung an dem Entstehen der Dritte-Welt-Problematik aufgezeigt wird. Alles andere bleibt exotische Schau. Die Interdependenz, das Aufzeigen, dass die Entwicklung der Dritten Welt in einem engen Zusammenhang steht, muss Bestandteil jedes Vermittlungsprozesses sein. Dazu gibt es aus der Bildungsarbeit der letzten Zeit zwei Beispiele. Das erste ist die Aktion der Berner Gruppe gegen den Nestle-Konzern. In dieser Aktion behauptete die Berner Gruppe, dass die Firma Nestle durch den Verkauf von Kindernahrung in der Dritten Welt, durch die Vernachlässigung der hygienischen Bedingungen in den Dritte-Welt-Ländern nicht dazu beiträgt, die Kinder besser zu ernähren und sie am Leben zu erhalten, sondern geradezu dazu, die Lebenszeit der Kinder zu verkürzen. Die These "Nestle tötet Babies" bringt dies auf einen einfachen Nenner. Zu dieser Aktion gab es den Film "Flaschenkinder". Dieser Film erreicht es, dass deutschen

Müttern in 35 Minuten gezeigt wird, wie die Werbung eines Konzerns Mütter von ihren Einstellungen zur Brusternährung der Kinder abbringt. Jede Frau, die Kinder hat, kann sich in diesem Film sofort selber wiederfinden. Dann wird gezeigt, dass ein multinationaler Konzern mit seiner Werbung und durch seine Verkaufsstrategie die Bedürfnisse der Menschen verändert. Dadurch wird aber nichts Gutes, sondern Unheil produziert. Innerhalb der 35 Minuten, in denen dieser Film läuft, gelingt es, zu zeigen, wie Erste Welt und Dritte Welt zusammenhängen, wie das Eingreifen von Erster in die Dritte Welt fatale Konsequenzen hat und wie wir selber an diesem Prozess beteiligt sind. Dem Zuschauer wird es klar, dass das Eingreifen von europäischen Firmen in Dritte-Welt-Länder dort zu ganz konkreten Auswirkungen führt, und dass die Veränderung des Verhaltens hier auch Folgen für die Dritte Welt dort hätte.

Ein anderes Beispiel ist die Boykott-Aktion der Evangelischen Frauenarbeit. An diesem Beispiel haben Frauen gelernt, dass ihr Handeln, ihr Einkaufen Auswirkungen auf die Betroffenen in Südafrika hat. Frauen haben gemerkt, dass sie, ob sie wollen oder nicht, Einfluss nehmen auf das Weiterbestehen der Apartheid, indem sie südafrikanische Waren einkaufen. Der Zusammenhang zwischen ihrem Verhalten hier und der Apartheidspolitik in Südafrika dort wurde sichtbar. Daraus entstand die Forderung "Kauft keine Früchte der Apartheid". Das bedeutete, man wollte nicht weiter mitbeteiligt sein am Aufrechterhalten der Apartheid. Die Interdependenz zwischen Erster und Dritter Welt wurde an ganz konkreten Früchten und landwirtschaftlichen Produkten sichtbar.

6. Bereitschaft zur Veränderung

Wenn Betroffenheit erzeugt und unsere Beteiligung sichtbar geworden ist, dann ist es in der Regel der nächste Schritt, zu sagen, was können wir tun? Welche Möglichkeiten haben wir, uns einzumischen? Wir sollten in der entwicklungsbezogenen Bildungsarbeit viel mehr Mühe und Fleiss darauf verwenden, einfache und überschaubare Handlungsmodelle zu entwickeln.

Auch dies hat sich am Beispiel der Frauen-Boykott-Aktion gezeigt, dass viele Menschen, viele Frauen zu aktivieren waren dadurch, dass man ihnen ein konkretes Handlungsmodell angeboten hat, an dem sich jede Frau beteiligen konnte. Ein Stück des Erfolgs dieser Aktion steckt darin, dass dieses Modell es den Frauen möglich macht, etwas zu tun, nämlich nicht mehr zu kaufen.

Auch die Aktion JUTE STATT PLASTIK, die vom Dritte-Welt-Handel ausgegangen ist, hat ein solches einfaches Handlungsmodell entwickelt. Das Konsum- und Kaufverhalten in der Ersten Welt wird mit dem Umweltproblem und mit der Dritten Welt verknüpft. Bei solchen Modellen wird es möglich, auch an die Basis der Konsumenten und der nicht schon Informierten hinzukommen. Es dürfen nicht allzuviele Zwischenstufen von Informationen in solchen Aktionsmodellen enthalten sein.

Auch die "aktion e" von Brot für die Welt ist ein solches Modell, an dem sich jeder beteiligen kann, wenn er sich ein wenig damit beschäftigt hat. Die Bereitschaft zur Veränderung, die geschaffen worden ist durch Informationen, durch Motivation, muss in eine Handlungsmöglichkeit einmünden.

Wenn diese drei Kriterien: Betroffenheit erzeugen, unsere Beteiligung aufzeigen und die Bereitschaft zur Veränderung mit konkreten Handlungsmodellen versehen, erfüllt sind, sind die Voraussetzungen für einen Lernprozess am besten geschaffen. Gemessen an diesen drei Kriterien zeigen sich auch die Defizite unserer bisherigen Bildungsarbeit. Jeder, der entwicklungsbezogene Bildungsarbeit macht, sollte einmal sich selber fragen, über welche Stadien sich seine eigene Bewusstseinsveränderung vollzogen hat. Das ist eine sehr gute Übung, um auf die Schlüsselerlebnisse im entwicklungsbezogenen Lernprozess zu kommen. Die Einen erzählen dann von dem Missionar, der früher in der Kirche von Negern erzählte, und andere erzählen von den Hungerbildern von Brot für die Welt oder von der Konferenz in Uppsala. Es gibt sehr verschiedene Zugänge und verschiedene Möglichkeiten, aus denen sich etwas entwickeln kann.

Einfache Handlungsmodelle müssen natürlich einhergehen mit einfacher Information. Unsere Informationen über Dritte Welt sind in der Regel viel zu kompliziert und viel zu vielschichtig und haben zu wenig emotionale Qualität, um Menschen den Einstieg zu ermöglichen. Wir sind vielfach Gesetzesprediger in unserer Dritte-Welt-Arbeit. "Ihr müsst", "Ihr müsst Euch ändern", "Ihr müsst abgeben", "Ihr müsst heilen", "Ihr müsst Busse tun". Wir predigen das Gesetz, bis es keiner mehr hören kann. Damit produzieren wir natürlich auch die Angst, dass einem etwas weggenommen werden soll. Und diese Angst blockiert den Lernprozess. Stimmt aber diese Tatsache, dass wir eigentlich nur etwas zu verlieren haben? Haben wir nicht auch etwas zu gewinnen, indem wir uns für gerechtere Verhältnisse auf unserer Weltkugel einsetzen? Bringt das nicht langfristig auch für uns etwas? Die Sympathie-Werbung für die Dritte Welt und die Sensibilisierung über Emotionales, über Erfahrbares, ist eine Chance, die wir noch kaum genutzt haben. Die Begegnung mit der Dritten Welt als Chance und nicht als Bedrohung aufzuzeigen, diese Komponente in der Bildungsarbeit ist von uns selbst kaum realisiert worden, geschweige denn von denen, die wir für dieses Thema erwärmen wollen. Natürlich haben wir alle unsere positiven Erfahrungen in der Begegnung mit Menschen aus den Dritte-Welt-Ländern durch Reisen, durch Begegnungen mit Kunst und Kultur gewonnen. Dies zu übertragen wäre ein hoffnungsvollerer Weg als die Gesetzespredigt des: "Wir müssen abgeben". Das Programm der ökumenischen Partnerschaft und die konkreten Begegnungsmöglichkeiten zwischen Menschen haben in dieser Richtung schon manches bewirkt. Man hat in der letzten Zeit auch Seminarprogramme entworfen unter dem Thema "Natürlich leben - gesund würzen". Da gibt es Seminare, in denen man Dritte Welt einmal über Gewürze und Kochzutaten lernen kann. Man hört nicht einmal nur etwas über Dritte Welt, man schmeckt und fühlt, wie scharf der Curry brennt. Man lernt mit der Zunge und der Nase. Das sind einfach einmal andere Organe, mit denen man etwas aufnimmt. Dazu gehört auch Musik. Die Dritte-Welt-Musik spielt in der Bildungsarbeit noch keine grosse Rolle. Sie wirkt zwar stark hinein, aber sie wird nicht systematisch in unser Bildungskonzept eingebaut. Vielleicht müssen wir den kognitiven Anspruch etwas herunterschrauben und auch über

Lieder, über Essen, über Sprechen und miteinander leben etwas lernen. Auch engagierte Kunst aus der Dritten Welt ist als eine Möglichkeit in der Bildungsarbeit noch nicht richtig entdeckt worden. Wieviel haben wir schon aus chilenischen Lieder, aus südafrikanischen Gedichten, aus lateinamerikanischen Bildern an Motivation und Interesse bezogen? Wir brauchen auch Filme, in denen die Dritte Welt nicht nur als die Armutskiste der Welt und als der Elendshinterhof dargestellt wird, sondern in denen die kulturelle Eigenständigkeit in ihren historischen Bezügen und in ihren ästhetischen und geschichtlichen Dimensionen aufgezeigt wird. Auch die Reisen, die unter dem Stichwort "alternativer Tourismus" durchgeführt werden, bieten dazu einen Ansatzpunkt. Auf diesem Wege kann Dritte Welt als Möglichkeit und nicht nur als Forderung erlebt werden. Der klassische Satz aus der ökumenischen Didaktik von Werner Simpfendörfer "paper does not work" sollte von jedem einmal ernsthaft überlegt werden, der sonst sehr viel Vertrauen auf Gedrucktes setzt.

Jeder, der entwicklungsbezogene Bildungsarbeit macht, sollte sich auch überlegen, wo und in welchem Masse er selbst an konkreten Aktionen beteiligt ist. Die Schwierigkeiten der Solidaritätsarbeit selber mitmachen, bringt ganz andere Erfahrungen, als sie nur vom Schreibtisch aus zu durchdenken. Das hat sich für mich gezeigt während der Aktionen der Boykott-Woche. Die Schwierigkeiten konkreter Diskussionen, konkreter Aktionen und auch die Erfahrungen, die man dabei sammelt, sind von unschätzbarem Wert. Das bringt einen dann auch ab und zu wieder näher an die Basis dieser Leute, die einem eine Postkarte schicken, auf der steht: Bitte schicken Sie mir Material für drei Stunden Konfirmanden-Unterricht, aber nicht so viel Papier.

Bärbel von Wartenberg

LERNEN DURCH HANDELN

Einige unvollständige Gedanken zur Aktion: "Kauft keine Früchte aus Südafrika!"

- Im Schwarzwald, der Hochburg konservativer kirchlicher Frömmigkeit, schafft es eine älteré engagierte Frau, daß die Einladung zu einem Informationsabend über die Boykott-Aktion von allen Kanzeln verlesen wird. Außerdem kann sie vor über 400 Frauen eines Bezirksfrauentages über die Aktion sprechen. Eine Jugendgruppe des örtlichen Jugendwerkes lädt sie daraufhin ein, um mit den Jugendlichen über die Aktion zu sprechen.

- Eine Unternehmerfrau eines kleineren Industrieunternehmens legt ihren Arbeitern den Boykottaufruf mit in die Lohntüte. Außerdem verteilt ihre gerade konfirmierte Tochter die Aufrufe im Ort an alle Haushalte und alle Konfirmandeneltern werden angesprochen.

- Aufgrund der Protestaktion aus Anlaß des Besuches des südafrikanischen Botschafters bei Stuttgarts Bürgermeister werden von einer ungenannten Spenderin (oder Spender) DM 5.000,-- der am meisten geprügelten Hauptakteurin gegeben für die Weiterarbeit der Aktion.

Was waren die wichtigsten Erfahrungen und Lernergebnisse dieser Aktion?

1. Das Ferne wurde nahe

Südafrika liegt weit weg. Was geht es uns an?
Die Frage wurde und wird immer wieder gestellt, und wer sich mit dem Aufruf zum Boykott auseinandergesetzt hat, weiß heute darauf eine Antwort. Apartheid im fernen Südafrika wird von uns mitgetragen, wir haben Vorteile davon, deshalb wird Apartheid verteidigt in unserem Land. Viele Frauen lernten die "Nabelschnur-Lektion", nicht nur theoretisch, sondern sehr praktisch. Die heftigen Diskussionsbeiträge der vielen männlichen Geschäftsreisenden nach Südafrika sprachen eine deutliche Sprache. Die Frauen begriffen, daß es das Sich-zurückziehen auf den Standpunkt "ohne mich, was geht mich das an, was kann man da schon machen" eigentlich nicht mehr geben kann.
Weil wir hineinverwickelt sind, haben wir Verantwortung. Daß die Erste Welt und die Dritte Welt zwei Seiten einer Medaille, zwei Hälften einer Erdkugel sind: das konnte mit der Aktion sichtbar gemacht werden.

2. Wir sind beteiligt

"Ob Sie südafrikanische Orangen kaufen oder nicht kaufen, in beiden Fällen leisten Sie einen Beitrag gegenüber der südafrikanischen Situation." Daß dies an konkreten Gegenständen, an Weintrauben und Äpfeln erklärt werden konnte, das war der Vorteil. Ob ich es will oder nicht, ob ich nachgedacht habe oder nicht: mein Handeln hat Auswirkungen. Angesichts von Apfelsinen wird es notwendig, nachzudenken. Wer wußte das schon, daß schwarze Farmarbeiter bis heute wie vor 100 Jahren wie unmündige Kinder auf den Farmen "gehalten" werden, daß sie einen Teil ihres Lohnes in Alkohol erhalten, daß sie völlig abhängig sind davon, ob sie einen gutmütingen oder tyrannischen Arbeitgeber haben, Rechte haben sie in beiden Fällen nicht.

Aufgrund der Herausforderung "Kauft nicht!" war eine Entscheidung notwendig. Um sie fällen zu können, muß man mehr wissen. Information wurde eine begehrte Ware!
Viele verstanden, was unsere überquellenden Warenhäuser mit der Armut anderswo zu tun haben.
Zusammenhänge sehen können, Beteiligung erkennen, das war ein Ergebnis des Boykott-Aufrufs.

3. Wir können ja doch etwas tun!

Wie oft ist in Informationsveranstaltungen früherer Jahre gefragt worden: "Und was können denn wir tun?" Und die Antwort: "Nichts!" lag allzu bequem nahe. Auch die, die ernsthaft etwas tun wollten, stießen immer wieder an die Schranken der Ohnmachtserfahrungen. Was nützt alles Wissen, wenn man doch keine Konsequenzen daraus ziehen kann, wenn man allein bleibt damit, wenn nichts durchgesetzt werden kann. Auf einmal wurde es möglich, ja notwendig, etwas zu tun. Wenig, meinen viele. Aber, wenn viele wenigstens dieses Wenige tun, wird es auch viel. Und es gibt ja viele Hausfrauen und Hausmänner. Wir müssen nicht alles den Politikern, den Geschäftsleuten, den Kirchenmännern überlassen. Wir können selbst etwas tun, wir Frauen sogar, die doch allzu oft auf Ohnmachtspositionen sitzen.
Ohnmachtserfahrung wurde überwunden, indem eine Handlungsmöglichkeit da war.

4. Christliche Ethik kann man im Alltag anwenden

Dieses Handeln, dieses Nicht-Kaufen hat ja für die meisten den Grund darin, daß sie nicht mitschuldig werden wollen am Unrecht der Apartheid. Daß sie beitragen wollen zu einem noch friedlichen Wandel in Südafrika, wenn er möglich sein sollte. Daß man etwas tun wollte für die, die keine Möglichkeiten mehr haben, solche Dinge zu tun in Südafrika, weil sie gebannt, verhaftet, getötet sind.
Und es geht auch um uns: wie lebt man mit dem Bewußtsein, daß viele der schönen Sachen, die wir genießen können, den Menschen, die sie herstellen helfen, zum Beispiel schwarzen Familien und Kindern in Südafrika, vorenthalten bleiben. (Eiweiß- und Vitaminmangel ist für viele schwarze Kinder in Südafrika eine tägliche Realität).
Und wenn es in Südafrika zu einem Konflikt kommt, wird dann nicht vielleicht auch unser Frieden bedroht sein?
Das heißt: wer für Frieden arbeiten will, darf den Weg aus der Sonntagspredigt in den Alltag sich nicht übertrieben leicht machen. Die Konsequenzlosigkeit unserer christlichen Sonntagspredigten ist eine leidvolle Erfahrung.
Ethisch verantwortlich Handeln, kann an diesem konkreten Fall gelernt werden. Es ist schwierig, aber möglich.

5. Gemeinschaft ist möglich

Wer unter der Isolation der Kleinfamilien, der Betonwohnungen, des zeitarmen Berufsstresses, den erfrorenen menschlichen Beziehungen in unserer Gesellschaft leidet, konnte das Gemeinschaftsgefühl schätzen, das wuchs, wenn man zusammenkam, plante, arbeitete. Gemeinschaft in der Kirche, von kirchlichen Frauen, nicht nur im obligatorischen wöchentlichen Mütterkreis.

Da lernte man auf einmal neue Frauen kennen, interessante, engagierte, mutige, mit denen man schon gar nicht mehr zu rechnen wagt, nicht nur gleichaltrige, nein, auch ältere, viel ältere. Frauen, die schon im Dritten Reich "nein" gesagt haben, oder solche, die heute "nein" sagen, weil sie von damals gelernt haben.
Christliche Gemeinschaft beim Gottesdienst und bei der Straßenaktion, das ist etwas Seltenes, oft Künstliches, Mühsames. Hier wurde sie natürlich, sinnvoll, sachbezogen.

6. Es gibt auch noch andere, die etwas tun

Bei ihrer Arbeit entdeckten Frauen, daß es da Aktionsgruppen gab, die ebenfalls an dieser Thematik arbeiteten. Aktionsgruppen, Berufs-Dritte-Welt-Leute entdeckten, daß sich da auf einmal Frauen auf den Weg machten, um etwas durchzusetzen, was sie sich auch schon - oft vergeblich - vorgenommen hatten.
Eine Frau sagte: "Das ist ja ein unglaublich netter Mann, obwohl er bei den Jusos ist". Und ein junger Mann aus einer Aktionsgruppe legte nach der Aktionswoche das Gelübde ab, daß er nie wieder sagen werde, die evangelischen Frauen seien zimperlich.
Eine Jugendgruppe lädt eine alte Dame ein, um sich informieren zu lassen. Grenzüberschreitungen von Generationen, Abbauen von Vorurteilen über andere. Die Berührungsängste waren und sind nach wie vor beträchtlich, dennoch: als ein "Nebenerfolg" der Aktion gehört er zu den ganz wichtigen Gesichtspunkten.

7. Durch Handeln lernen (learning by doing)

Was wurde alles gelernt: Organisieren, Verabredungen treffen, offizielle Briefe schreiben, Aktendeckel anlegen, Kinderhüten organisieren, auf's Ordnungsamt gehen, vor Gruppen reden, Ehepartner überzeugen, mit Kirchenmännern diskutieren, einen Stand aufbauen, "I am somebody", Flugblätter verteilen, Straßendiskussionen führen, Leserbriefe schreiben, Gottesdienste halten, seelsorgerliche Gespräche führen, über Südafrika lernen, neue Menschen kennenlernen, Pressekonferenz vorbereiten und abhalten, den Kaufmann an der Ecke besser kennenlernen und Nachbarn, Bibelstellen heraussuchen, als Sandwich herumlaufen, Zeit einteilen, an Bischöfe schreiben.
Viel Phantasie und Einfallsreichtum wurde aufgebracht. Frauen traten aus der Enge des Familienlebens, aus der individuellen Ecke heraus und begannen zu handeln. Am konkreten Modell wurden Erfahrungen gesammelt. Zusammenhänge wurden durchschaut, erkannt.

8. Sind die Frauen die Säulen, auf denen das kirchliche Leben ruht?

Die Tatsache, daß die leitenden Gremien der Kirche gegen die Aktion eingestellt waren, hat viele Frauen abgeschreckt, andere haben sich besonnen darauf, daß nach evangelischem Verständnis jede (r) Gläubige gleich wichtige (richtige)Einsichten haben kann. Wieso werden die Frauen nur so lange geschätzt, wie keine Meinungsverschiedenheiten mit den kirchenleitenden Organen entstehen?

Wie kann man erwachsenen Frauen sagen, sie seien "ungehorsam"?

Das kirchliche Leben kam in Bewegung als die Säulen anfingen, sich zu bewegen. Der Konflikt zwischen Kirchenleitungen und Frauen basiert auf einer nicht sachgemäßen Einschätzung des Beitrags, den Frauen zum kirchlichen Leben leisten. So lange Frauen nicht besser in kirchlichen Leitungsgremien vertreten sind, ist das auch nicht verwunderlich. Auf diesem Ohr hören auch (gerade?) Kirchenleute sehr schlecht.
Enttäuschung über die Haltung der Kirchenleitungen war auch vorhanden.
Die Argumentationen gegen die Boykott-Aktion waren allzu durchsichtig von Angst und Konformismus geprägt. Und das im Jahr der 450 Jahrfeier der Protestaktion!

9. Eine neue Zielgruppe wird wach

Durch die Aktion ist eine völlig neue Zielgruppe in der entwicklungsbezogenen Bewußtseinsbildung angesprochen worden. Viele institutionalisierte Bemühungen sind durch dieses Modell überholt worden. Wieviele tausende von Frauen haben aufgrund des Aufrufs zum ersten Mal nachgedacht über Südafrika. In Rundfunk und Fernsehen wurde darüber berichtet. Hunderte von Zeitungsartikeln erschienen.
Das Herauskommen aus den Ghettos der schon informierten Dritte-Welt-Kenner ist gelungen.

„Polizeigesetz" s/w Plakat 2,50 und Postkarte

Josef Freise

Zur Begründung alternativen entwicklungspolitischen Lernens - Identitätsfindung und politische Aktivierung in interkulturellen Gruppenbegegnungen

Kurze Vorstellung eines Dissertationsprojekts

Das Konzept meiner Arbeit kann hier nur in ganz groben Zügen vorgestellt werden. Ich würde mich freuen, wenn Gesprächs- oder Briefkontakte zustandekämen, in denen man die Thematik vertiefen könnte.

Zuerst etwas zum persönlichen Hintergrund der Arbeit: Die Arbeitsstelle "Gerechtigkeit und Frieden"e.V. Lüdinghausen, bei der ich seit drei Jahren mitarbeite, ist eine Initiative, die versucht, alle Schichten der Bevölkerung zu einem entwicklungspolitischen Engagement zu motivieren, das verschiedene Bereiche umfaßt: Kontakte mit Partnerprojekten (besonders in Sambia und Mexiko), Änderung des Lebensstils, Einflußnahme auf die bundesdeutsche Meinungsbildung und Politik (z.B. gegenüber Rhodesien und Südafrika) durch Unterschriftsaktionen, Teilnahme an der UNCTAD-Kampagne usw. (vgl. auch den Hinweis auf die Friedenssternwanderung in diesem Heft). Das Spezifische der Lüdinghauser Gruppe scheint mir zu sein, daß durch intensive personelle Kontakte zu Partnergruppen in Sambia und Mexiko Freundschaftsbeziehungen entstanden sind, die weite Kreise gezogen haben. Dadurch wurden "Normalbürger" in einen Lernprozeß ebenso miteinbezogen wie Stadträte und Bürgermeister.

Diese Erfahrungen brachten mich darauf, in einer pädagogischen Dissertation alternative, d.h. andere als rein informationsorientierte Konzepte entwicklungspolitischen Lernens auf ihre Reichweite hin zu untersuchen.

+ + +

Die Arbeit geht von folgenden Thesen aus:

1. Entwicklungspolitisches Lernen vollzieht sich zwischen den Bedürfnissen der einzelnen in der Lerngruppe einerseits und den Problemen der in Entwicklungsländern lebenden Menschen andererseits. Der Lernprozeß wird dann fruchtbar, wenn die Suche nach eigener Identität in Zusammenhang mit der Situation der Menschen in den Entwicklungsländern gestellt wird und wenn von da aus Möglichkeiten politischer Aktivierung gesucht werden.
2. Solche psycho-sozialen und politischen Lernprozesse bedürfen einer selbstbestimmten, "alternativen" Lernorganisation. Das soll am Beispiel interkultureller Begegnungen aufgezeigt werden.

Die Ausführung dieser Thesen ist in folgenden Schritten vorgesehen: Zu Beginn wird entwicklungspolitisches Lernen in seiner Bedeutung für die Identitätsfindung dargestellt. Mir scheint soziales Engagement allein als Begründung für Interesse an entwicklungspolitischen Lernprozessen zu kurz zu greifen; nur wenn ich für mich selbst etwas erhoffen kann, bin ich für Lernprozesse motiviert. Identitätsfindung interpretiert der symbolische Interaktionismus als einen Sozialisationsvorgang, in dem das Individuum durch die Übernahme von Rollen lernt, sich zu sich selbst und zu seiner Umgebung zu verhalten. Während die funktionalistische Rollentheorie (Parsons) Identitätsprobleme ausschließlich in Anpassungsdefiziten des Individuums an gesellschaftlich vorgegebene Rollen sieht, gehen andere Konzepte (Krappmann, Habermas) davon aus, daß es gesellschaftlich vorgegebene Rollenmuster gibt, die nur ungenügenden Spielraum für die Bedürfnisse des einzelnen lassen und dadurch repressiv und entfremdend wirken. Entwicklungspolitisches Lernen endet in einer Sackgasse, wenn die entfremdenden Lebensbedingungen der Lernenden nicht wahrgenommen und übersprungen werden.

Politische Aktivierung ergibt sich aus der Suche nach Identität: Niemand kann in einer entfremdeten und "unauthentischen" Gesellschaft (Etzioni) Identität für sich allein behaupten; sie kann nur im politischen Engagement gewonnen werden, das gesellschaftlich bedingte Entfremdung aufhebt. Darin liegt die dialektische Klammer der beiden Lernziele "Identitätsfindung" und "politische Aktivierung". Die Möglichkeiten politischer Aktivierung müssen dabei ebenfalls im Licht der gesellschaftsstrukturellen Entfremdungsmechanismen und der daraus resultierenden bzw. zumindest mitbedingten individuellen Entfremdungsmerkmale (wie Apathie, Ohnmachtsgefühle...) gesehen werden.

Daran anschließend werden die beiden Lernziele (Identitätsfindung und politische Aktivierung) anhand des "Schlüsselwortes" ENTWICKLUNG konkretisiert: Politisch-ökonomische Weltentwicklung und psychosoziale Persönlichkeitsentwicklung werden aufeinander bezogen. Unterentwicklung in Entwicklungsländern und Überentwicklung in Industriestaaten werden gleichermaßen als Fehlentwicklung interpretiert und mit der Zielvorstellung einer alternativen autozentrierten Entwicklung konfrontiert. Autozentrierte Entwicklung bezieht sich dann auch auf die psychosoziale Persönlichkeitsentwicklung und konkrete Lebensgestaltung (anderer Umgang mit Zeit, Konsum, Arbeit...).

„Wer Folter duldet ..." s/w Plakat + Postkarte

Im folgenden Teil werden bisherige theoretische und praktische Ansätze entwicklungspolitischer Bildungs- und Öffentlichkeitsarbeit dargestellt und im Blick auf die beiden Lernziele analysiert: In der Studentenbewegung drückte die Identifikation mit Vorbildern aus der Dritten Welt (Fidel Castro, Che Guevara, Camillo Torres, Ho-Chi-Minh...) den - weitgehend unrealisiert gebliebenen - Wunsch nach einem ähnlich befreienden Engagement in der eigenen Gesellschaft aus. Unter dem Eindruck des Zusammenbruchs der Studentenbewegung formulierten studentische Dritte-Welt-Aktionsgruppen eine Umorientierung von der ausschließlichen Beschäftigung mit weltpolitischen Fragen zur Auseinandersetzung mit Nahbreichsproblemen (vgl. Reutlinger Manifest). In verschiedensten Ansätzen und Initiativen, die neuerdings unter dem Begriff der "Alternativbewegung" zusammengefaßt werden, gelang eine erste politische Aktivierung, die Platz für Fragen der Identitätsfindung ließ. Allerdings ging bei den meisten Ansätzen (Landkommunen, Kinderläden usw.) der weltpolitische Zusammenhang verloren. Das Gleiche gilt außerhalb der "Alternativszene" für die entwicklungspolitische Nahbereichsthese des Bochumer Forschungsteams um H. E. Bahr: Wegen der Komplexität weltpolitischer Fragestellungen, in denen der Einzelne nur schwer "seinen" Platz findet, plädiert Bahr für eine gemeinwesenorientierte Bahbereichspädagogik und stellt entwicklungspolitische Bildung zurück. Dagegen soll in dieser Arbeit ein Ansatz aufgezeigt werden, der den Bedürfnissen der Lernteilnehmer gerecht wird und gleichzeitig zu einer politischen Aktivierung führt, die die Situation der

Menschen in den Entwicklungsländern mit im Blick hat.

Dieser alternative Ansatz wird im nächsten Kapitel geführt. Dabei wird aufgezeigt, daß ein solches Lernkonzept nur schwer in den lizensierten gesellschaftlichen Institutionen zu verwirklichen ist. Ein Lernen, das Persönlichkeitsentfaltung und politisches Engagement im Blick hat, braucht eine repressionsfreie Umgebung - ohne numerus clausus, Prüfungen und Zeugnisse.

Als Beispiel alternativen entwicklungspolitischen Lernens soll im letzten Teil das Modell interkultureller Begegnungen zwischen Gruppen aus Industriestaaten und Entwicklungsländern vorgestellt werden. Die Erfahrungen der Arbeitsstelle "Gerechtigkeit und Frieden" Lüdinghausen werden in Verbindung gebracht und verglichen mit Projekten aus der Arbeit von Freiwilligendiensten, Gruppen der Alternativbewegung, Jugendverbänden (vgl. Adressenliste am Schluß).

Zusammenfassung

Die Dissertation geht von der These aus, daß Identitätsfindung und politische Aktivierung als die beiden grundlegenden, sich dialektisch bedingenden Ziele entwicklungspolitischen Lernens anzusehen sind (Kap. 1). Diese Ziele werden anhand des Schlüsselwortes "Entwicklung" in ihren politisch-ökonomischen und psycho-sozialen Dimensionen konkretisiert (Kap. 2). Mit den so gewonnen konkreteren Lernzielen werden bisherige theoretische und praktische Ansätze entwicklungspolitischer Bildungsarbeit analysiert und kritisiert (Kap. 3). Aus den Erfahrungen und Defiziten dieser Ansätze heraus wird dann eine Konzeption alternativen entwicklungspolitischen Lernens vorgestellt (Kap. 4) und am Modell entwicklungspolitisch motivierter Begegnungspädagogik exemplifiziert (Kap. 5.)

Literatur

Erlenwein, P.: Identität und Politik. Die Politik der Erfahrung in der amerikanischen Protestbewegung der sechziger Jahre. In: päd. extra 1977.

Gronemeyer, M./Bahr, H.E. (Hrsg.): Erwachsenenbildung. Testfall Dritte welt: Kann Erwachsenenbildung Überlebensprobleme lösen helfen? Opladen (UTB) 1977.

Gronemeyer, M.: Motivation und politisches Handeln. Grundkategorien politischer Psychologie. Hamburg (Hoffmann und Campe) 1976.

Habermas, J.: Können komplexe Gesellschaften eine vernünftige Identität ausbilden? und: Moralentwicklung und Ich-Identität. In: ders.: Zur Rekonstruktion des historischen Materialismus. Frankfurt (Suhrkamp) 1976.

Reutlinger Manifest. Reutlingen (Arbeitskreis Dritte Welt) 1976.

„Atom für die Welt" s/w Plakat 2,50 + Postk.

Adressen von Gruppen, die für entwicklungspolitsch motivierte Begegnungspädagogik interessant sind:

Aktion Partnerschaft Dritte Welt e.V.
Lessingstr.6, Postfach 1266 7552 DURMERSHEIM

Arbeitsstelle "Gerechtigkeit und Frieden" e.V.
Steverstr.17, 4710 Lüdinghausen, tel:02591/3911

Reisende Schule Dritte Welt e.V., Alte Schule 1a
8742 Bad Königshofen-Eyershausen tel:09765/389

Studienkreis für Tourismus e.V., Dampfschiffstr.2
Postfach 1629 8130 Starnberg tel:08151/13089

Tvind-Schulen, Postbox 10, DK - 6990 ULFBORG

Die dritte Welt als ein Studienfach

(quelle: frankfurter rundschau, 9. 8. 79, nr. 183, s. 11)

abkürzungen

h = hochschule; n = name des studienganges; z = zugangsvoraussetzung; d = dauer; a = abschluß; s: sonstiges

(1) h: universität frankfurt, fb 4 (erziehungswissenschaft); n: pädagogik in der dritten welt; z: übliche hochschulzugangsberechtigung; d: ca. 8 sem.; a: M.A. dipl., promotion; s: ist z.t. noch im bau, es studieren ca. 70 studenten dort.

(2) h: universität bielefeld, fak. für soziologie; n: entwicklungsplanung und entwicklungspolitik; z: übliche hochschulzugangsberechtigung; d: 8 sem.; a: M.A., dipl., promotion; s: dieses studium ist forschungsschwerpunkt im fach soziologie.

(3) h: rwth aachen; n: internationale technisch-wirtschaftl. zusammenarbeit; z: übliche hochschulzugangsberechtigung; d: 8 sem.; a: hängt von der art des hauptstudiums ab; s: in aachen kann dies nur als nebenfach studiert werden.

(4) h: universität gießen; n: zusatzstudium tropenlandwirtschaft und tropenveterinärmedizin; z: abgeschl. hochschulstudium in land/forstwirtschaft oder gartenbau; d: 2-3 sem.; a: zertifikat; s:

(5) h: universität karlsruhe; n: aufbaustudium regionalwissenschaft/regionalplanung; z: abschluß in einem sozialwiss., wirtschaftswiss., naturwiss. oder ingenieurwiss. studiengang an einer wiss. hochschule mit einer prüfungsnote, die erheblich über dem durchschnitt liegt; d: 4 sem.; a: verleihung des akademischen grades eines lizensiaten der regionalwissenschaften (lic.rer.reg.); s: beginn nur im wintersemester möglich, jährlich nur 24 neuaufnahmen.

(6) h: universität göttingen; n: aufbaustudium der agrarwissenschaften der tropen und subtropen; z: diplom oder entsprechenden abschluß in entweder agrarwiss., vwl., ethnologie, soziologie oder veterinärmedizin; d: 4 sem., a: zertifikat; s: 2 sem. lehrveranstaltungen, 2 sem. ausführung einer forschungsarbeit.

(7) h: tu berlin fb internationale agrarentwicklung; n: internationale agrarentwicklung; z: abgeschl. agrarwiss. grundstudium, nachweis engl. sprachkenntnisse, 3-monat. praxis; d: 5 sem.,; a: dipl. agrar-ingenieur; s: studienbeginn wird im wintersemester empfohlen, bewerbungsschluß 15. juli.

(8) h: fachhochschule köln; n: technologie in den tropen (interdisziplinäres aufbaustudium); z: grad. und dipl. ing., architekten und landwirte und studenten dieser disziplinen, die ihr vorexamen haben oder im 4. sem. sind; d: 3 sem. à18 wochen; a: richtet sich nach der art des studiums; s: die lehrveranstaltungen finden abends statt (17 - 21 h.).

„Bleibe im Lande ..." s/w/rot Plakat + Postkarte

(9) h: bundesforschungsanstalt für forst- und holzwirtschaft (der uni hamburg angeschlossen); n: zusatzstudium für weltforstwirtschaft; z: abgeschl. hochschulstudium in forstwirtschaft o.ä.; d: 2 sem.; a: prüfung und zeugnis; s: über die aufnahme entscheidet der wissenschaftssenator.

\+ +

Nr. 14 S/W-Plakat 2,50 + Postk. 0,50

ENTWICKLUNGSPÄDAGOGISCHE PLAKATE

gibt es inzwischen schon viele. sie können in der schulischen und außerschulischen bildungsarbeit eingesetzt - aber auch einfach an die wand geklebt werden. einen überblick (rezension) soll es im nächsten heft geben.

die in dieser nummer kopierten - und hoffentlich zumindest teilweise lesbaren - bilder sind (als poster oder postkarten) erhältlich bei: verlag & vertrieb rotation, pfalzburger str. 72, 1000 berlin 15, telefon 030-8615891, zum teil aber auch bei FDGÖ-foto-druck-gestaltung-öffentlichkeitsarbeit, 1000 berlin 21, erasmusstr. 2, tel.: 030/3913419.

MEIN ENTWICKLUNGSPÄDAGOGISCHES TAGEBUCH (3)

alfred k. treml

22. - 26. 11. 1978

vier tage in berlin bei der internationalen konferenz über "bedingungen des lebens in der zukunft und ihre folgen für die erziehung" (vgl. auch den bericht von klaus stengel in ZFE 1/79, s. 24 ff.).

mein gesamteindruck: inhaltlich sehr unterschiedlich, zum großen teil langweilig, aber teilweise auch hochinteressant. aber diese inhalte hätten auch schriftlich vermittelt werden können. warum dieser aufwand? ich habe manchmal den eindruck, an einem grandiosen lehr- und leerlauf teilzunehmen und ihn gerade dadurch noch zu bestätigen. an mehreren stellen wird der widerspruch zwischen inhalt und form fast unerträglich. ich drohe zu explodieren.

erstes bild: ein amerikaner, dem man von der letzten saalreihe noch ansieht, daß er morgens lange zeit vor dem spiegel zuzubringen pflegt - schicke halskette, penibler messerhaarschnitt, teure und extravagante kleidung - vertritt als referent die these, daß wir alle (wirklich: alle menschen!) wieder lernen müßten zu leiden; das leiden sei nichts negatives, sondern die "herrlichkeit von schreckgespenstern" (so der titel seiner ausführungen). er vertritt diese meinung mit dem anspruch, damit menschheitsprobleme der zukunft einer lösung näher bringen zu können, und er vertritt sie ohne einschränkung. ich warte während er redet mit einem ständig sich vergrößernden gefühl des unbehagens und der ungläubigkeit auf eine relativierung dieser these. sie kommt nicht. menschenskind, so frage ich mich im stillen, wo lebt der mensch? hat er noch nie etwas von dem entwürdigten und entwürdigenden leiden der millionen, ja milliarden menschen in der dritten welt gehört, weiß er nicht, wo und wie in aller welt gefoltert wird? warum trennt er nicht klar und deutlich jenes überflüssige leid, das gesellschaftlich erzeugt wird, und das mit der brutalen herrschaft von menschen über menschen (und tieren) zusammenhängt - und das damit auch prinzipiell abschaffbar ist -, von jenem leid, das natürliche ursachen hat und in ein ganzheitlichen lebens- und todesverständnis integriert werden kann? warum unterscheidet er nicht den kampf gegen jene gewalt, die überflüssiges leid gesellschaftlich erzeugt und reproduziert von dem oft täglichen griff zur tablette, den wir wohlstandsbürger -

nicht mehr bereit, auch nur kleine versagungen zu erleben, schon habitualisiert haben?

kaum hat der redner geendet, melde ich mich zu wort. ich gehe zum mikrofon, mein herz klopft bis zum hals, ich bin aufgeregt. niemand hat sich bisher erregt, kein zwischenruf unterbrach den redefluß des referenten. wurde er vielleicht nicht korrekt übersetzt? habe ich ihn vielleicht falsch verstanden? nein, ich glaube kaum. ich habe mit großer aufmerksamkeit zugehört. ich zwinge mich zu jener seriösen zurückhaltung, die gefühle verdrängt und hinter der maske einer sachlichen frage versteckt. ich frage ihn, ob er seine these auch angesichts des vielen überflüssigen leids auf der welt aufrechterhalten will. was ich damit implizit kritisieren will, ist der universale anspruch seiner these; selbstverständlich bleibt es ihm überlassen, wenn er bei seinen ganz persönlichen schmerzen nach seiner theorie handelt (damals am mikrofon konnte ich es nicht so schön formulieren). er antwortet ausweichend, ohne seine these zurückzunehmen. ich habe das gefühl, daß er um den heißen brei herumredet.

zweites bild: ein deutscher referent sieht in kleinen fraternitären gemeinwesen alternative modelle des überlebens für unsere zunehmend von selbstzerstörung bedrohten welt. mir leuchten seine forderungen ein: eine innovative wissenschaft (die den subjektiven faktor mit einbezieht), gelebte fraternität (geschwisterlichkeit), eine neue liebesfähigkeit ("zoon erotikon"). ich habe eine frage auf der zunge, doch bevor ich sie stellen kann, tut es eine frau. sie fragt (sinngemäß): wie leben sie selbst diese theorie? der referent, in kravatte und anzug, professor und doktor, —, wird damit in einer art und weise herausgefordert, die eine herrschende ausschließung ausschließt, sein subjektiver faktor ist gefragt, oder besser: die persönliche glaubwürdigkeit seiner theorie. ich bin gespannt auf seine antwort. sie lautet: leider ist meine frau nicht im saale, sie könnte darüber vielleicht etwas sagen... im übrigen versuche er (der referent) auf internationaler ebene ... blablabla. es ist peinlich. er tut mir leid.

drittes bild: samstag nachmittag hat sich das unbehagen an diesem widerspruch zwischen form und inhalt der tagung so gesteigert, daß ein weitermachen in der bisherigen art und weise trotz der rigiden regie der tagungsleitung nicht mehr möglich ist. man diskutiert während der pause im plenum, zum ersten mal ohne podium. verschiedene vorschläge werden gemacht. schließlich einigt man sich, daß die nächsten drei referenten gemeinsam kurze statements abgeben, um damit anschließend

eine längere diskussion zu ermöglichen. der erste referent beginnt; im vorbereitungsband schrieb er eindrucksvolles: das lernen der zukunft müßte in erster linie außerhalb der schule durch und für handwerkliche und selbstverwaltete arbeit geschehen und als ziel den allseitig entwickelten laien, der für mehr seiner bedürfnisse in eigenarbeit sorgen kann, anstreben. jetzt aber in der eile der zeit und dem erwartungsdruck, möglichst kurz zu sprechen, verkürzt und spitzt er seine thesen so zu, daß er nachher in der diskussion insbesondere von den anwesenden lehrern nur aggressive erwiderungen erntet. den zweiten referenten verstehe ich trotz übersetzung vom englischen ins deutschen nicht. der dritte referent bin ich. mir war schon vorher klar geworden, daß ich mein vorbereitetes referat nicht mehr halten würde. aber was dann? ich entschied mich für eine erzählung meiner erfahrungen alternativen lernens in der politischen alternativszene. damit war ich in einer echten klemme: eine erzählung, die immer auch detaills aufnehmen mußte, braucht naturgemäß mehr zeit als das referieren einiger abstrakten thesen; eben die zeit aber wurde so gekürzt, daß meine erzählung wiederum nicht das werden konnte, was sie sollte. immerhin brauchte ich 14 minuten, und damit am längsten der drei referenten. folge: ein sarkastischer tadel des - inzwischen mit einer "jesus-lebt-plakette" bestückten - diskussions- und tagungsleiters. mich ärgerte diese art, auf der formalen ebene inhaltliche differenzen auszutragen (vielleicht weil ich sie selbst praktiziere?). aber mir fällt spontan keine ebenso sarkastische antwort ein; deshalb schweige ich lieber.

aber es kommt noch schlimmer. der besagte amerikaner (herrlichkeit von schreckgespenstern) hat sich gleich zu wort gemeldet. ich setze meinen kopfhörer auf, die dolmetscherin übersetzt. also, meint der schicke doktor, er hätte alle drei referenten gehört und wäre genau der entgegengesetzten meinung. am schlimmsten von allen dreien aber wäre der letzte gewesen (also ich), denn dieser hätte die partizipation und selbstverwaltung in kleinen alternativen politischen basisgruppen beschrieben und gefordert; außerdem wäre er (ich) gegen atomkraftwerke, er selbst sei dafür. solche leute (wie ich) wären, wenn sie an die macht kommen, die schlimmsten. er hätte vor kurzem in den usa eine "gesellschaft zur kolonisierung des weltalls" gegründet; er würde - wenn ich an die macht käme - die erstbeste raumfähre nehmen und die erde verlassen. noch während er redet, meine ich zu spüren, wie mich der mann haßt, vermutlich aufgrund meiner kritischen (polemischen?) frage nach seinem vortrag. es ist

nicht erlaubt, auf der sozialen ebene, auf der es anfällt, dieses gefühl anzusprechen, deshalb wird es auf der sachebene entladen. das was er sagte, finde ich so bescheuert, daß ich froh bin, nicht sofort anworten zu müssen; ich weiß nicht, was ich spontan geantwortet hätte. andere haben sich noch zu wort gemeldet. ein indischer professor ist ganz begeistert von dem was ich sagte. er dankt mir überschwenglich und zieht vergleiche zu ähnlichen ansätzen einer politischen und sozialen entwicklung in indien. nach dem obligatorischen auftritt eines dauerredners, der sich prinzipiell nach jedem vortrag zu wort meldet und einen meist unverständlichen sermon zum besten gibt, tritt ein deutscher ans mikrofon, ein jüngerer mann etwa in meinem alter. er ist aufgeregt und spricht sehr schnell, verhaspelt sich mehrmals, fängt wieder den satz von vorne an und so fort. nachdem mehrere durch zwischenrufe ihn gebeten haben, langsamer zu reden, wird er immer aufgeregter und immer schneller. schließlich weigert sich die dolmetscherin weiter zu übersetzen und wirft den kopfhörer demonstrativ auf den tisch. mir tut er leid. das was er sagt gefällt mir, es ist begründet und vernünftig, aber wie er es sagt erzeugt in diesem rahmen nur aversion. die unruhe im raum wird immer größer. langsamer! aufhören! als er sich schwitzend setzt, hat er den kampf verloren. er, einer der vielen schweigsamen im saal, hat zum ersten und zum letzten mal hier den mund aufgemacht.

Nr. 19 S/W-Plakat 2,50 + Postk. 0,50

es scheint, daß viele im plenum endlich einmal ihre aufgestauten aggressionen ableiten konnten - aufgehängt an einem formalen fehltritt. wo bleiben ihre aggressionen bei den vielen inhaltlichen absurditäten? anscheinend erzeugt allein der seriöse rahmen dieser konferenz - simultanübersetzung, mikrofone und fernsehkameras, viele professoren und wissenschaftler aus aller welt, viele unverständliche fremdworte, usw. - einen

ungeheuren konformitätsdruck: was innerhalb dieser reputierlichen form inhaltlich gesagt wird, kann kein unsinn sein! - und was, wenn einer das in frage stellen würde? wären die teilnehmer so klug wie das einfache volk im märchen von den kaisers neuen kleidern?

nach einer längeren hitzig geführten diskussion, die den rahmen des bisherigen deutlich sprengte, machen wir eine kleine kaffeepause. ich denke mir, daß mit der letzten stunde ein erster schritt getan wurde, nicht nur über alternatives lernen zu reden, sondern selbst alternativ zu lernen. jetzt müßten die angestauten und nicht zu ende diskutierten impulse in kleingruppen aufgenommen und so thematisiert werden, daß auch viele bisher schweigsame (die sicher auch etwas zu sagen haben) den mut finden zu sprechen. die pause ist vorbei. ein älterer herr, professor aus amerika, im bürgeranzug mit kravatte und weißem hemd, betritt das podium. er spricht über den einfluß der farben auf das lernen und fordert bunte klassenzimmer für die zukunft. alles im saal ist wieder ruhig und hört gelangweilt zu. eine traditionelle vorlesung über ein traditionelles thema. die gegenwart hat uns wieder.

ulrike und ich schauen uns noch das märkische viertel an. nicht nur der kühle wind läßt uns frösteln. dann geht es mit dem zug zurück. wir sitzen am fenster als wir durch die ddr fahren. viele dörfer, ein paar städte, dazwischen viel land. was uns am meisten deprimiert, ist das letztere. endlose wiesen und felder ohne einen einzigen feldweg dazwischen, ohne hecken, sträucher und bäume, nackte monokulturen. "small is beatifull" murmelt ulrike.

17./18. 2. 1979

das semester ist zu ende. an diesem wochenende bin ich mit einigen studenten/innen aus meinen beiden seminaren in einer kleinen pension auf der schwäbischen alb. am vormittag wandern wir über die wacholderübersäten wilden wiesen und durch die nassen wälder der albhochfläche. wir sprechen über gott und die welt, über die berufliche zukunft und die gegenwart des studiums. alle wollen sie möglichst nicht in den schuldienst, und doch studieren sie an einer pädagogischen hochschule. es sind die aufgewecktesten und politisch sensibelsten aus meinen seminaren. aber was dann? eine alternative zum hoffnungslosen lehrerdasein in einer verwalteten schule haben nur wenige.

ein mädchen plant mit ihrem freund zusammen ein puppenspieltheater, ein anderes möchte schafe züchten und wolle spinnen und kinder erziehen, ein student will politisch arbeiten und mit anderen zusammen leben, aber in die schule? nein. und doch sind alle realistisch genug, die möglichkeit in betracht zu ziehen, keine alternative zu haben. oder doch?

am nachmittag fahren wir zu einem alternativen projekt, das sich seit einigen jahren ganz in der nähe in einem kleinen albdorf entwickelt. eine landkommune, mit der fünf-köpfigen familie m. als kern und zwei oder drei, die mit leben und arbeiten. herr m., der familienvater, war bis vor einem jahr noch studienrat an einem gymnasium, kurz vor seiner lebenszeitverbeamtung kündigte er. seine frau ist ausgebildete grund- und hauptschullehrerin. ich bin mit m. befreundet und habe unseren besuch angemeldet. es regnet leicht, die nassen wolken hängen trübe in den wäldern. wir halten vor dem bauernhaus, die haustüre ist offen. im gang stehen säcke und gerätschaften, eine türe geht in die küche. dort brodelt auf einem holzherd ein großer topf mit wäsche, rechts eine kleine waschgelegenheit, neben einem spiegel auf pappe handschriftlich die preisliste der produkte, die hergestellt und verkauft werden: wolle, honig, obst, most, essig, gemüse ...

ich durchquere die kleine küche und trete links in das wohnzimmer: in der mitte ein großer tisch, darüber in einem über die ganze zimmerbreite gehängten netz kardierte schafswolle, an den wänden regale mit vielen büchern, drei oder vier kleine fenster, durch die das trübe licht eines zu ende gehenden spätnachmittags hereinsickert, links neben der türe ein grosser holzbackofen, um den tisch fünf menschen: frau m., die mutter und einzige frau im haus, sitzt an der stirnseite am spinnrad und spinnt, an den fenstern auf der bank die drei kinder, das älteste knapp 7, das jüngste etwa 2, sie malen und stechen mit nadeln bilder aus, mit dem rücken zur tür ein junger mann, der wie robinsohn aussieht - mit langem dichten vollbart und speckiger lederhose -, er häkelt mit zwei großen holznadeln, es soll wohl topflappen geben, ein kätzchen schleicht hinter mir aus der küche und springt mit ein paar sätzen über den tisch auf das oberste bücherbord und legt sich dort neben einen dicken folianten nieder.

ich habe das gefühl, in eine andere welt zu kommen, in eine welt ohne hast und ohne laute geräusche, ohne

hektik und ohne viel worte. der brief, mit dem ich vor mehreren tagen schon unser kommen angemeldet hatte, ist noch nicht angekommen. wir kommen also unangemeldet und werden doch gastfreundlich aufgenommen. alle finden in der stube platz. als wir sitzen kommt m., der familienvater, wie es scheint von der arbeit auf dem feld, große gummistiefel, blauer arbeitsanzug, hände voller erde. er freut sich über unseren besuch und erzählt.

sie verstehen ihr projekt als dezidiert entwicklungspädagogisches, als ein politisches modell, wie auch andere in den überentwickelten ländern angesichts der überlebensbedrohenden krisenprobleme überleben können. sie leben konsumptiv anspruchslos, ohne zucker, ohne süßigkeiten (auch die kinder), ohne maschinen, ohne auto, fast ohne fleisch, und mit sehr wenig geld, das durch den verkauf ihrer produkte hereinkommt; aber anspruchsvoll, was die entwicklung ihrer fähigkeiten betrifft: der bereich des lernens und selbermachens wird ständig erweitert, mit schafen umgehen, einen guten kompost machen, bienenvölker halten und honig herstellen, wolle scheren und spinnen, das konsumieren, was man produziert, und das produzieren, was man konsumiert. ich habe selten so ausgeglichene und eine innere gelassenheit ausstrahlende menschen gesehen. sie arbeiten viel, aber ich habe den eindruck, sie leben auch viel.

ich frage das älteste der kinder, das vor einem halben jahr eingeschult wurde, wie es ihm in der schule gefalle. der bub zögert mit der antwort, denkt nach, ist sich in der antwort nicht sicher, oder aber er traut sich nicht ganz, die wahrheit zu sagen; schließlich kommt ein zögerndes "nicht so gut!" heraus. er hat sich ein wenig verändert, seit er in der schule ist, meint die mutter, er ist nicht mehr so ausgeglichen. der bärtige robinsohn ergänzt: ja, was ihm aufgefallen sei, das fritzle hätte... na, wie soll er es ausdrücken, es hätte seit einiger zeit angst, fehler zu machen!

mir gehen diese letzten worte noch durch den kopf, als wir schon längst mit m. zu seinem schafstall auf die weide gehen. es ist ein selbstgemachter, einfacher, aber funktionaler stall mit einer offenen seite. die letzte nacht bekam ein schaf mehrere junge. noch während er sie uns zeigt, kommt die kleine schafherde blökend von einer wanderung zurück, und mit ihr auch das siebte mitglied der kommune. der nebelige wind streicht kalt über die karge hochfläche.

wir helfen noch ein bißchen im wald, dann kommt die nacht. m. erklärt mir noch, wie man obstessig macht und schenkt mir zum abschied eine essigmutter.

als wir durch die nebelige dunkelheit zurückfahren, schweigen wir die meiste zeit. ob das für den einen oder anderen eine alternative wäre? wir denken viel nach.

eine andere alternative zum schuldienst hospitieren wir noch am nächsten tage, eine große heil- und pflegeanstalt für geistig- und körperlich behinderte. klaus s. führt uns durch verschiedene arbeitsbereiche. ob dahinter wohl ein pädagogisches - oder gar ein entwicklungspädagogisches - konzept steht? anscheinend nein, die entwicklungsmöglichkeiten der behinderten sind vor allem durch die feststehende organisationsform ihres heimlebens eng begrenzt. aufbewahren heißt die devise, und ordnung ist das halbe leben. aber was ist die andere hälfte?

28. 2. 1979

gleich nach unserem einzug machte ich einen provisorischen komposthaufen in der einzig freien ecke des ehemaligen hühnergartens, nahe der grenze zu nachbars haus. der endgültige komposthaufen kommt in die entgegengesetzte ecke, dann wenn dort das gerümpel aufgeräumt und dafür platz gemacht wurde.

heute nachmittag habe ich am komposthaufen zu tun. ich schichte eben humus auf eine mit gesteinsmehl bestäubte schicht von küchenabfällen, da öffnet sich nachbars fenster. der mürrische alte nachbar ruft. ich ahne, was er will. hat er doch schon vor wochen dem hausbesitzer gegenüber diesbezüglich klage geführt. ob ich diesen misthaufen da nicht wegmachen könne, fragt er energisch, das wasser könne sonst nicht mehr ablaufen, und außerdem hätten seine mieter schon geklagt ...

endlich ist es heraus. ich weiß, seine zuerst genannte begründung ist absurd, das wasser läuft bei jedem regen schön vorbei, die zweite ist unglaubwürdig, denn ich habe immer darauf geachtet, daß der komposthaufen keine unangenehmen gerüche entwickelt. wie soll ich reagieren? ich könnte mich auf die hinterbeine stellen und etwa sagen: der haufen steht auf meinem grundstück, nicht auf deinem, und da mach ich was ich will, du machst ja

auch was du willst, und außerdem ist das fenster, aus dem du lehnst, sowieso illegal eingebaut... usw.

nein, was solls, denke ich mir, das wäre pure abreaktion meiner aufsteigenden aggressivität. da fällt mir etwas ein. ich gehe wortlos zum komposthaufen und greife mit einer hand von der seite tief hinein. es ist ein echtes risiko, was ich jetzt vorhabe. den winter über war gefroren, da konnte sich nicht viel im haufen tun. außerdem habe ich noch nicht viel erfahrung. das ist mein erster komposthaufen und noch nicht einmal vier monate alt. aber ich gehe das risiko ein, ziehe die hand voll mit kompost wieder heraus, gehe die paar schritte zum fenster des nachbarn und halte ihm das ganze unter die nase. riech einmal! fordere ich ihn auf. das ist kein misthaufen, erkläre ich ihm, das ist kompost, er riecht wie walderde. seine miene klärt sich auf. kenn ich, sagt er, kompost ist gut, mache ich draußen auch... ich weiß, daß er auf dem feld seine gartenabfälle auf einem haufen sammelt, trotzdem nimmt er kunstdünger und spritzt mit gift. das eis ist gebrochen. ich gebe mich versöhnlich, ich bin versöhnlich. ja, sage ich, der komposthaufen kommt demnächst an eine andere stelle, ich habe es sowieso vorgehabt. er ist zufrieden. wir reden noch dies und jenes. das erste mal, als er das fenster schließt bin ich erleichtert und froh.

ich rieche noch einmal die dunkle erde in meiner hand. tatsächlich, sie duftet wie walderde.

(fortsetzung folgt)

„Profitintensiver Interessenbereich" s/w Plakat und Postkarte

Umwelterziehung

Der Lehrerservice des BUND wird in Koordination mit dem World Wildlife Fund (WWF) der Schweiz seit Sommer 79 angeboten und wendet sich an:

- Lehrer und Lernende
- Erwachsenen- und Jugendbildung
- Volkshochschulen und Institutionen
- Jugendgruppenleiter
- Umweltschutzgruppen
- Pfarrer, Pastoren
- und auch alle Interessenten, die sich ökologisch weiterbilden möchten.

Der Lehrerservice arbeitet mit den Lehrern für die Lehrer und Lernenden
und basiert auf 4 Säulen

1. IDEENBÖRSE

- Gemeinsam sammeln wir zu jeweils einem begrenzten Umwelt-Thema praktische Erfahrungen, Ideen, Anregungen, Unterrichtshilfen etc.
- Wir stellen diese vielen Einzelerfahrungen in der IDEENBÖRSE (Rundschreiben) zusammen.
- Bei Planung und Korrektur eigener Unterrichtseinheiten steht so ein Spektrum erprobter Ideen zur Verfügung.
- MITMACHEN soll jeder, der zum Thema eine Idee hat. **Jede Idee ist wichtig**.
- Nach Auswertung der Einsendungen wird das Ergebnis im Rundschreiben „IDEENBÖRSE" allen LEHRERSERVICE-Teilnehmern zugestellt.

2. INFORMATIONEN

in den regelmäßigen Rundschreiben über

- bestehendes didaktisches Material
- Unterrichtsmodelle zur Umwelterziehung
- Buchbesprechungen mit Vorschlägen zur Unterrichtsverwendung
- interessante Aspekte, Veröffentlichungen, Studien, Zusammenstellungen, „Tagesereignisse", statistisches Material, Quellen etc. für den Unterricht
- Hinweise und z. T. Versand der Informationen von Behörden, Unterrichtsverlagen, Instituten und Arbeitsgruppen in der Umwelterziehung.
- Tagungen, Seminare, Exkursionen (rechtzeitige Einladungen!)

3. METHODISCHER SCHWERPUNKT

- Umweltschutz einfach und durchschaubar
- Umwelt-MODELLE für den Unterricht
- PLANSPIELE in der Umwelterziehung
- ÖKOLOGIE DES ALLTAGS

Dazu bieten wir in den Rundschreiben des LEHRERSERVICE Beispiele und Anregungen.

4. VERTRIEB

- der didaktischen Materialen des WWF Schweiz (Unterrichtseinheiten, Schwerpunkthefte)
- viele Bücher, Broschüren und Unterrichtshilfen (z. B. Solarzellen mit Bauanleitungen)
- Diaserien über Natur- und Umweltschutz
- ggf. Eigenproduktion von Unterrichtshilfen

— meist zu Sonderkonditionen —

Ein Abonnement des LEHRERSERVICE wird den Mitgliedern des BUND zu Sonderkonditionen angeboten:
DM 24,— pro Jahr (Nichtmitglieder des BUND DM 50,— p.a.) und enthält sämtliche Rundschreiben sowie diverse Materialienzusendungen.

Anmeldungen, sowie weitere Informationen bei der Geschäftsstelle des BUND, Kirchstr. 2, 7800 Freiburg
oder direkt bei der wissenschaftlichen und redaktionellen Betreuung des LEHRERSERVICE: Dr. rer. nat. Wolfgang Meiners, Beckmannsdorfer Weg, 2894 Iffens, Tel. 04735/318

Preiswerte Diaserie über Feuchtgebiete

Gemeinsam mit dem WWF Schweiz bietet der BUND eine Serie mit 100 hervorragenden Farbdia über die Feuchtgebiete unserer Welt an. Die Tier- und Pflanzenwelt dieses gefährdeten Lebensraumes wird mit vielen Beispielen dargestellt und auch die Probleme der Bedrohung verständlich gemacht.

Die Diaserie läßt sich besonders gut im Schulunterricht, der Jugendarbeit und Erwachsenenbildung einsetzen und sollte an jedem Gymnasium, Haupt- sowie Realschulen zur Verfügung stehen.

Mitglieder des BUND erhalten die Diaserie zum Sonderpreis von DM 70,— (Nichtmitglieder DM 77,—).

Die ersten 300 Abonnenten des Lehrerservice erhalten kostenlos das Buch „Sanfte Energie" — Das Programm für die energie- und industriepolitische Umrüstung unserer Gesellschaft von Amory B. Lovins (361 S., Rowohlt, DM 19,80).

aus: natur & umwelt 3/79 / -BUND = bund für umwelt u. naturschutz deutschland

Termine

Nationale Kommission für das Internationale Jahr des Kindes

Entwicklungspädagogischer Workshop

Die Dritte Welt in Schule und Jugendarbeit

Tagungsort
Saalbau Essen, Huyssenallee 53–57, 4300 Essen
Termin
31. August bis 2. September 1979
Leitung, Organisation, weitere Informationen:
Dr. Jörg Becker und Ulrike Ries, Geschäftsstelle für das Internationale Jahr des Kindes,
Am Burgweiher 12, 5300 Bonn Duisdorf 1,
Tel.: 02221 / 28 19 85 – 87

Der Workshop richtet sich sowohl an Lehrer aller Schularten und -stufen als auch an Mitarbeiter der freien Jugendgruppen. Auf dieser praxisorientierten Tagung werden zahlreiche Modelle aus dem entwicklungspädagogischen Bereich vorgestellt. Dabei soll das Hauptaugenmerk den Umsetzungsschwierigkeiten und -möglichkeiten einer „Dritte-Welt-Didaktik" in der Alltagswirklichkeit von Schule und Jugendarbeit gelten. Auf einer die Tagung abschließenden Podiumsdiskussion mit den für diese Fragen verantwortlichen Politikern sollen die Rahmenbedingungen einer Erziehung zu internationaler Solidarität zur Diskussion stehen.

+ ALTERNATIVE PÄDAGOGIK: päd. theorieansätze und ihre anwendbarkeit; versuche "fortschrittlicher" berufspraxis in insitutionen bzw. in alternativen institutionen; praktische versuche einer "gegenöffentlichkeit"; konsequenzen für eine "graswurzelpraxis".

termin: weihnachten/neujahr 1979/80
kontaktadresse: jochen hertrampf, fedelhören 103, 2800 bremen 1

+ seminar FRIEDENSPOLITIK - FRIEDENSERZIEHUNG - FRIEDENSFORSCHUNG: 16. 9. - 21. 9. 79 in kochel; veranstalter: friedrich-ebert-stiftung, godesberger allee 149, 53 bonn 2.

+ ALTERNATIVE PÄDAGOGIK - VERTIEFUNG DER METHODE FREIRES: 21. 9. - 23. 9. 79 in roßdorf. veranstalter: ag spak, belfortstr. 8, 8000 münchen 80.

+ ausstellung KINDER IN AFRIKA: november/dezember in bonn und köln. veranstalter: heinrich barth-gesellschaft. kontaktadresse: dr. b. benzing, reger-str. 6, 65 mainz 31.

+ 12.-14.10.79 burg stettenfels. tagung zum thema "ökologie im spannungsfeld der neuordnung europas - dezentralisation und aufbau spiritueller lebenszentren". veranstalter: gesellschaft für experimentelle und angewandte ökologie, buchenweg 19, 8130 starnberg.

+ 15.-2o.10.79 bremen, sozialakademie. wochenseminar zu den theman: landwirtschaft und landschaft der zukunft, bildungs-, kommunikations- und erzeugungsfeld, landschafts- und regionalplanung, dezentralisation der städte, stadtökologie. veranstalter: siehe oben.

+ sternwanderung: anders leben - frieden lernen. veranstalter: ag "gerechtigkeit und frieden, steverstr. 17, 4710 lüdinghausen. 10.-14.10.79; orte: dortmund, dorsten, münster, recklinghausen, lüdinghausen.

+ ADADEMIE KLAUSENHOF- ortsteil dingden - postf. 244 - 4236 hamminkeln 2

- "entwicklungspolitik im rahmen des berufsschulunterrichts, 21. 9. - 23. 9. 79.
- workshop "die dritte welt in der schüler- und jugendpresse, 9. 10. - 12. 10. und 30. 10. - 2. 11. 79.
- "das thema 'dritte welt' als gegenstand der familienbildung, 2. 11. - 4. 11. 79.
- "entwicklungspolitische bewußtseinsarbeit in der jugend- und erwachsenenbildung. ziele und formen, chancen und probleme, 22. 11. - 24. 11. 79

+ das in heft 2/79 unserer ZFE angekündigte "leser- und autoren-treffen" fiel dieses jahr wegen arbeitsüberlastung aus. es soll im kommenden jahr nachgeholt werden. die angemeldeten interessenten werden extra benachrichtigt. kommt zeit kommt treffen. die red.

Kommentar des Lay-Outers:

aus TAZ (Tageszeitung) vom 31.8.79

NEUERSCHEINUNGEN

Die Dritte Welt im Jugendbuch

Eine große Zahl von konkreten Vorschlägen, wie das Thema „Dritte Welt" in den deutschen Kinder- und Jugendbüchern wesentlich besser als bisher dargestellt werden kann, enthält eine ca. 60seitige Broschüre, die der „Arbeitskreis für Jugendliteratur e.V." als Ergebnis einer vom BMZ geförderten Tagung im März dieses Jahres jetzt veröffentlicht. An der Veranstaltung haben Autoren, Verleger, Bibliothekare sowie Vertreter von Universitäten, Presse, Rundfunk, kirchlichen und entwicklungspolitischen Organisationen teilgenommen.

Die Broschüre ist erhältlich bei: Arbeitskreis für Jugendliteratur, Elisabethenstraße 15, 8000 München

E +2 7/8 79

h.p. gerhardt hat eine dissertation über das thema geschrieben "zur theorie und praxis paulo freires in brasilien". er vertreibt sie im selbstverlag zu dm 18,00. wer sich dafür interessiert wende sich an: gerhardt, an der fischerweide 2, 6000 frankfurt 50.

Kurt KÜHHORN: Der Jugendliche als Fernsehzuschauer. Ein mediendidaktischer und -pädagogischer Beitrag zur politischen Bildung

Studien zur Politikdidaktik, Band 8. 1979. 578 Seiten. Paperback DM 78,00. ISBN 3-88129-224-1

Bernhard CLAUSSEN: Aspekte politischer Pädagogik. Beiträge zu Wissenschaftstheorie, Fachdidaktik und Praxisbezug.

1979. 415 Seiten. Paperback DM 58,00. ISBN 3-88129-253-5

Helge Joachim BATHELT: Grundlagenprobleme der politischen Erwachsenenbildung. Zur Situation an den Volkshochschulen in Baden-Württemberg.

1979. 105 Seiten. Paperback DM 16,80. ISBN 3-88129-252-7

Hans-Günther ASSEL: Demokratie, Ideologie, Frieden als Problem politischer Bildung.

Studien zur Politikdidaktik, Band 10. 1979. 298 Seiten. Paperback DM 29,80. ISBN 3-88129-244-6

HAAG + HERCHEN verlag, fichardstr. 30 6000 frankfurt-1

Rudolf Schmitt

Kinder und Ausländer

Einstellungsänderung durch Rollenspiel - eine empirische Untersuchung.

320 Seiten, Tabellen, Zeichnungen und Fotos
32,- DM, ISBN 3-14- 16 0394- 4

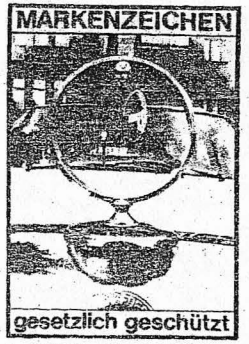
(westermann-verlag braunschweig)

die

ENTWICKLUNGSPOLITISCHE KORRESPONDENZ

2/79

befaßt sich thematisch mit "AKTION UND UNTERRICHT ZUR DRITTEN WELT". einzelthemen: "mitleid-empörung-einsicht-machterfahrung. zur geschichte der entwicklungspolitischen pädagogik in der brd"; "warum, für wen und wie arbeiten entwicklungspolitische aktionsgruppen?"; "deutsche medien verzerren das bild der dritten welt"; "medienproduktion dritte welt"; "spiele zum thema dritte welt?" u.a.



Nr. 3 S/W-Plakat 2,50 + Postk. 0,50

das heft kostet dm 2,50 und ist erhältlich über: entwicklungspolitische korrespondenz, postfach 2846; 2000 hamburg 19.

+ alfred holzbrecher hat seine hausarbeit zur zweiten staatsprüfung für das lehramt am gymnasium zum thema gemacht: "SPRACHE UND SOZIALES VERHALTEN: THEMA 'GAST' ARBEITER'. ERFAHRUNGSORIENTIERTES LERNEN IM DEUTSCH-UNTERRICHT DER KLASSE 8" - und ein exemplar dem iz3w rt "in anerkennung eurer guten arbeit" geschenkt. herzlichen dank! sie wird bei gelegenheit rezensiert und kann ab sofort ausgeliehen werden (nr. d 301).

+ das gleiche gilt für robert hülsbusch, dessen thema seiner 350 seiten starken arbeit lautet: "ENTWICKLUNGSHILFE ALS MÖGLICHKEIT ZUM ABBAU STRUKTURELLER GEWALT - ANALYSE UND BEWERTUNG IHRER PRAXIS UND ABLEITUNG MÖGLICHER KONSEQUENZEN; DARGESTELLT IN EINER UNTERRICHTSREIHE IN EINEM 8. SCHULJAHR; herzlichen dank auch hier für das geschenkte exemplar, das ebenfalls ab sofort unter der nummer d 302 vom iz3w rt ausgeliehen werden kann.

„Zuversicht" s/w/blau Plakat + Postkarte

+ eine "übersicht und kritische bewertung von unterrichtsmaterialien, büchern, dia-serien" zu GHANA - titel: "GHANA IM UNTERRICHT" (21 s.) ist als arbeitshilfe erschienen beim ev. missionswerk berlin und süddeutschland. bezug: ev. pressestelle für weltmission, mittelweg 143, 2000 hamburg 13.

+ das vergriffene lesebuch dritte welt ist als taschenbuch inzwischen wieder erschienen und kann u.a. ebenfalls bei der ev. pressestelle für weltmission (s.o.) für dm 9,80 erworben werden.

+ KERNFRAGEN DER KERNENERGIE heißt eine neu erschienene "arbeitshilfe für gruppen und gemeinden". sie besteht aus einem teilnehmerheft, einem leiterheft, einem poster und mehreren folien. besprechung folgt. bezug über: arbeitsstelle für erwachsenenbildung der ev. kirche von kurhesse-waldeck, wilhelmshöher allee 330, 3500 kassel.

+ zum gleichen thema erschien: "unterrichtsmaterialien für die sekundarstufe II zur ATOMENERGIE - texte, dokumente und ein atomspiel". es besteht aus ca. 100 kopierfähige lose blätter, kostet dm 6,50 und ist erhältlich bei: prolit-buchvertrieb, daubringerstr. 32, 6304 lollar. besprechung folgt.

+ entwicklungspädagogisch interessantes gibt es auch in der neueren geographididaktik. zum thema "WOHNEN UND STADTENTWICKLUNG" erschien ein reader für lehrer und planer (hrsg. von w. schramke u. j. strassel, geographische hochschulmanuskripte, 7/1 + 2) u.a. mit methodisch-didaktischen beiträgen zum thema. von den gleichen herausgebern erschien: GEOGRAPHIE ALS POLITISCHE BILDUNG - beiträge und materialien für den unterricht (geographische hochschulmanuskripte 6) mit versch. unterrichtseinheiten zur stadt- und regionalentwicklung. die zuerst genannte veröffentlichung kostet je dm 9,00 die letztere dm 16,00. besprechung geplant.

+ zu der in heft 2/78, s. 50 ff. besprochenen unterrichtseinheit von ludwig helbig (hrsg.): LERNFELD DRITTE WELT sind jetzt die ARBEITSBLÄTTER als kopiervorlagen erschienen. die 37 blätter (einseitig bedruckt) zeigen texte, graphiken und bilder mit einer schülerfrage und kosten sage und schreibe dm 70,00! abgabe des beltz-verlages nur an schulen, ein verleihen ist uns per strafandrohung verboten.

+ in der zeitschrift "neuer globus" nr. 3 mit dem schwerpunkt "südliches afrika" erschien eine unterrichtseinheit für die sekundarstufe I/II von heiner dreier: STRUKTURELLE GEWALT IN DER REPUBLIK SÜDAFRIKA". das heft kostet dm 5,00 + dm 1,00 porto und ist erhältlich bei: winfried borowczak, niedermühlenkamp 60, 48 bielefeld 1. besprechung geplant.

+ das in heft 2/78 der ZFE besprochene comic der deutschen welthungerhilfe "VORRANG FÜR NAHRUNG" ist mit zusammen mit

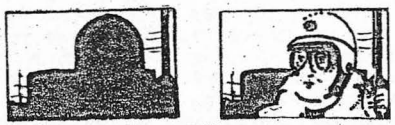
60 seiten text und unter dem titel "ZEHN LEGENDEN UM DEN HUNGER IN DER WELT" neu erschienen: frances moore lappé & joseph collins: zehn legenden um den hunger in der welt - "food first" comic. hersg.: aktion dritte welt freiburg u. erklärung von bern. dm 2,50, bezug: aktion dritte welt, informationszentrum dritte welt iz3w, scheffelstraße 49, 78 freiburg i.br. das sehr empfehlenswerte büchlein (94 seiten din a 5) kann auch über das iz3w rt ausgeliehen werden (u 303).

+ das informationszentrum 3. welt in hannover brachte im rahmen seiner "dritte welt materialien" unter der nr. 3/77 ein konfirmandenunterrichtsprojekt über ÄTHIOPIEN heraus. das 65 seitige din a 4 heft kostet dm 3,50 + porto und ist erhältlich beim herausgeber: iz3w hannover, rühmkorffstr. 7, 3000 hannover 1, bzw. ist ausleihbar beim iz3w rt unter der nummer u 304). besprechung geplant.

+ ein etwas ältere, aber nichtdestrotrotz nachwievor aktuelle veröffentlichung liegt ebenfalls noch unrezensiert im archiv: MASSTÄBE DES FORTSCHRITTS - vermutungen über die selbstverständlichkeiten von morgen. 7. ev. akademikertag göttingen, okt. 1974. die kopierte dokumentation thematisiert: umwelt, wirtschaft, eigentum, arbeitswelt, bildung, städtebau, seelsorge, theologie - und ist leihweise erhältlich beim iz3w rt unter der nummer u 305.

+ ein spiel "PANCHOS WÜRFEL FALLEN" von hans m. (unleserlich) ist ebenfalls bei uns leihweise erhältlich. es zeigt bilder aus dem leben der campesinos in peru. eine spielbeschreibung mit lernzielen und methodisch-didaktischen anmerkungen gibts auch: u 306.

+ misereor - aachen und missio - münchen brachten ein "arbeitsheft für referenten der erwachsenenbildung in der gemeinde" mit dem titel "ANDERS LEBEN: TEILEN LERNEN" heraus. das 1979 erschienene, 120 seiten starke din a 4 heft kostet dm 4,00 und ist erhältlich bei misereor, mozartstraße 9, 5100 aachen. einzelthemen: brüderliches leben angesichts weltweiter ungerechtigkeiten - teilen lernen als herausforderung für die kirchl. entwicklungsbezogene bewußtseinsbildung - beispiel brasilien, zusammenhänge von wachstum und verarmung, alternative entwicklung. verleih: iz3w rt (d 308).



Gegenlicht" rot/weiß Plakat + Postkarte

REZENSIONEN

gerhard schulze

<u>politisches lernen in der alltagserfahrung</u>

münchen 1977: juventa

bezug: buchhandel; preis: dm 22,00; verleih: iz3w rt (d 298)

form: wissenschaftliches buch, 228 s., empirische analyse.

inhalt: 1. kap.: pol. aktivierung i.d. alltagserfahrung; 2. kap.: unpol. erfahrungen als bedingungen pol. lernens: latente aktivierung; 3. kap.: manifeste pol. aktivierung; 4. kap.: integrierte analyse des sozialisationssystems; 5. kap.: zur sozialisation pol. zielvorstellungen; 6. kap.: kritische schlußbemerkungen zum sozialisationssystem der bundesrepublik; im anhang die statistischen daten der empirischen untersuchung.

warum ist entwicklungspädagogik so schwer? warum gelingt es den entwicklungspolitischen aktionsgruppen nicht, mehrheiten entwicklungspolitisch zu sensibilisieren? warum sind die ergebnisse des politischen unterrichts so deprimierend? eine antwort auf diese drängenden fragen, die einleuchtet, gibt die grundlegende these dieses buches (da sie als "hypothese" durch die vorgelegten empirischen daten gut bestätigt scheint, ist sie schon mehr als eine bloße theoriethese!). sie lautet: politische aktivitätsbereitschaft gründet in einem "vorpolitischen" raum der alltagswirklichkeit; hier werden grundlegende verhaltenskategorien im rahmen eines latenten lernens angeeignet, die für die spätere bereitschaft, sich politisch zu engagieren, von entscheidender bedeutung sind. nicht die "manifesten" und öffentlichen politischen lehr- und lernprozesse (schulischer und außerschulischer bildung) sind für die erzeugung von politischer aktivitätsbereitschaft ausschlaggebend, sondern jene bislang weitgehend unerforschten latenten (oder "strukturellen) erziehungsprozesse, die insb. in der kindheit und meist unbewußt ablaufen. vereinfacht gesagt: wer als kind und jugendlicher die gestaltung der alltäglichen sozialen umwelt mit beeinflussen kann, wer also seine soziale situation als veränderbar erlebt und darin verstärkt wird, der ist als erwachsener eher bereit, sich politisch zu engagieren als jemand, der diese erfahrungen nicht macht.

diese von schulze in differenzierter form aufgestellt hypothese wird durch seine empirische studie weitgehend

bestätigt. sie macht nicht nur die erfolglosigkeit der manifesten politischen erziehung (in schule und durch aktionsgruppen ect.) erklärbar, sondern gibt auch gleichzeitig eine perspektive frei, in welcher richtung entwicklungspädagogik künftig denken und handeln müßte, um erfolgreicher zu sein. offenbar genügt des nicht, politische inhalte in traditionellen - meist verschulten - lehr- und lernorganisationen anzubieten, vielmehr müßte den zielgruppen grundlegende erfahrungs- und veränderungsmöglichkeiten ihres alltags vermittelt werden. kurz, es ginge darum, politische teilnahme und politische verantwortung durch erfahrung im nahbereich und möglichst von kindheit an einzuüben. angesichts der derzeitigen politischen situation in der brd (die dadurch gekennzeichnet ist, daß die alltagswirklichkeit immer mehr von aufgaben entlastet wird, die man selbstbestimmt stellen und lösen kann) - ein anscheinend hoffnungsloses unterfangen!

an diesem buch sollte die entwicklungspädagogische forschung nicht vorbeigehen. es kann hier nur warm empfohlen werden, auch wenn es natürlich seine schwachen stellen hat. so erscheint beispielsweise die validität einiger indikatoren der empirischen untersuchung problematisch. die definition des grundlegenden begriffes "politische aktivitätsbereitschaft", die jegliches politische engagement umfaßt - sei es "rechts" oder "links", "faschistisch" oder "antifaschistisch" - macht deutlich, daß der untersuchung letzten endes ein kritisches vernunftskriterium fehlt. und das ist der heikelste und kritikwürdigste punkt dieses buches! dort nämlich, wo jegliches politisches engagement gleich wertvoll erscheint, werden die ergebnisse der untersuchung in erster linie von der herrschenden politik verwertet werden und stehen damit einer kritischen alternativen politik praktisch nicht mehr zur verfügung. dazu kommt, daß die kühle "wissenschaftliche" überparteilichkeit, die der autor damit zum ausdruck bringt, seltsam zu der forderung kontrastiert, politisch sich zu engagieren. eine neutrale politische aktivität, das sagt schulze selbst, kann es nicht geben. aber ist es gleichgültig, welche politische wertvorstellung der angesprochene jugendliche vertreten soll? ist das "daß" des politischen engagements ein ausreichendes ziel der entwicklungspädagogik? wenn ja, dann muß man auch faschistische aktivitäten neonazistischer jugendgruppen als einen erfolg der politischen erziehung ansehen. nein, ohne ein moralisches vernunftskriterium bzw. eine dezidierte politische wertvorstellung (die andere ausschließt!) kommt eine verantwortungsvolle und mit dem anspruch des vernünftigen versehene politische bildung nicht aus.

(treml)

Erhard Meueler

Lernbereich "Dritte Welt"
Eine Curriculum-Entwicklung

---

päd extra Buchverlag, Frankfurt a. M., 1978

Preis: DM 39,8o (!)

Bezug: Buchhandel ; Verleih: iz3w rtl(d 299)

Form: 29o-seitiges Buch

Inhalt: Der Erziehungswissenschafter und Kirchenrat Meueler dokumentiert und kommentiert in diesem Buch die fünf Jahre dauernde Projektarbeit einer Curriculumentwicklung zum Lernbereich "Dritte Welt", an deren vorläufigen Ende die den meisten entwicklungspolitischen Aktionsgruppen wohlbekannten Arbeitsmaterialien "Unterentwicklung - wem nützt die Armut der Dritten Welt?" (erschienen als rororo-Taschenbuch 69o6/7) stehen. Meueler skizziert den Entwicklungsprozeß, in dessen Verlauf 15 Curricula entworfen wurden, und er versucht den (curriculums-) theoretischen Standpunkt des Projekts in der Auseinandersetzung mit der gegenwärtigen Curriculumsforschung zu bestimmen. Dies allerdings nicht in der Absicht, eine neue Curriculumstheorie zu begründen, sondern weiterer Curriculumskritik und weiteren -neuentwürfen beratend zurSeite zu stehen.

Das Projekt versteht sich als eine privatinitiierte, schulpraxisbezogene Curriculumsreform. Um der üblichen Schulbildung, die zur Opportunität und Kritiklosigkeit erzieht, einen Beitrag entgegenzusetzen, der an der Lösung (global-) gesellschaftlicher Probleme orientiert ist, entwarf die Projektgruppe um Meueler Neuansätze im wesentlichen auf folgenden drei Ebenen:

a) Curriculumsentwicklung: Aus den teilweise negativen Erfahrungen mit einem in Eigenarbeit entstandenen Entwurf heraus, den Meueler nachträglich selbst heftig kritisiert, gewann Meueler ein Team bestehend aus Fachwissenschaftlern, Didaktikern, Studenten und Entwicklungshelfern. Grundentscheidung des Projekts war es, nicht einen erziehungswissenschaftlichen, sondern einen politischen Beitrag zu leisten. Der Projektverlauf war gekennzeichnet durch die Orientierung an der Schulpraxis. Es sollte nicht darum gehen, ein wissenschaftliches Curriculum, sondern ein praxisbezogenes zu entwerfen. Schlüsselelemente des Projekts waren daher die jeder praktischen Erprobung eines Entwurfs folgenden Auswertungsphasen (Evaluation), an denen stets die erprobenden Lehrer wie auch einige Schüler teilnahmen. Das Projekt entwickelte sich so im Verlauf von Entwurf - Evaluation - Kritik - Innovation. Die curricularen Neuentwürfe waren daher eher orientiert an der Kritik der vorhergehenden, in der Praxis erprobten Curricula, denn an einer theoretischen Konzeption der Projektgruppe. Trotz der Betonung des unabhängigen Charakters des Projekts bleibt zu bedenken, daß die Finanzierung durch Verlage, BMZ und kirchliche Träger oftmals zu zensorischen Eingriffen führte. Meueler entwirft das Projekt auch als Modell für die Lehrerausbildung. Die Übertragung der Curriculumsentwicklung als Projektarbeit von der Ebene der Fachdidaktiker auf die der Lehrer(-studenten) ist reizvoll,

interessanter noch wäre die Übertragung auf den Unterricht selbst (Projektunterricht).

b) Inhalte: Die Projektgruppe will bislang unterdrückte Lerninhalte thematisieren bzw. die verzerrten Darstellungen üblicher Curricula korrigieren. Dabei kann es nicht nur darum gehen, Sachverhalte aufzuzeigen, sondern diese müssen auch erklärt werden. Damit wird eine explizite Gesellschaftstheorie notwendig. Meueler spricht davon, daß die Analyse die Phänomenologie überwinden müsse - gerade im Schulbuch. Die Projektgruppe bekennt sich zur Parteilichkeit für die Unterdrückten. Denn der von den Bildungsbehörden geforderte Pluralismus der Lerninhalte bedeute stets "Parteilichkeit für den gewalttätigen status quo".

c) didaktische Konzeption: Die didaktische Rekonstruktion des Lernbereichs "Dritte Welt" erfolgt mit dem Ziel der Aufklärung. Meueler bestimmt den Didaktik-Verständnis des Projekts mit "Didaktik als parteiliche Aufklärung". Dabei ist die Erkenntnis wesentlich, daß die Lerninhalte von den Lernmethoden nicht getrennt gesehen werden können. Die Curricula wenden sich im Laufe ihrer Entwicklung mehr und mehr der offenen Curriculumsform zu, die es Lehrern und Schülern gleichermaßen erlaubt, eigene Lernerfahrungen einzubringen. Demgemäß werden statt Lernzielen nur noch Absichtserklärungen der Autoren angegeben - dies, um den Entstehungs- und Begründungszusammenhang des Curriculums offenzulegen, und nicht, um Lernprozesse zu steuern und auszurichten. Das Curriculum "Unterentwicklung" ist für einen fächerübergreifenden Unterricht konzipiert, da die Darstellung des Lernbereichs "Dritte Welt" in den Kategorien eines einzelnen Unterrichtsfaches fragmentarisch und verzertt bleiben müßte.

Darin liegt aber auch die Utopie dieser Curricula: daß sie sich, trotz ihrer vorgeblichen Verbundenheit zur Schulpraxis, über die wunden Punkte der Schulwirklichkeit hinwegsetzen. Letztlich bleibt die Frage, ob ein in seinen Inhalten noch so aufklärerisches und in seiner Form sich den Schülererfahrungen noch so weit eröffnendes Curriculum in der repressiven Schulwirklichkeit von Fächerbindung, Lehrplanverbindlichkeit, Lehrermacht und Notendruck auch nur annähernd seinen ursprünglichen Intentionen gerecht werden kann. Diesbezügliche Bedenken suchen wir bei Meueler vergebens, obwohl das Projekt selbst schon die engen Grenzen der Bildungspraxis zu spüren bekam: beispielsweise durfte das Curriculum "Unterentwicklung" nicht als Schulbuch erscheinen.

Leider entwickelt Meueler das theoretische Konzept seines Projekts auch sonst nicht sehr stringent. Entscheidungen für oder gegen ein bestimmtes Konzept werden getroffen, ohne daß diese zwingend begründet sind. Ein ermüdender Eklektizismus ersetzt jeglichen Begründungszusammenhang. Die theoretischen Bruchstücke, zersplittert im Zitatenwald, sind nicht weiter generalisierbar. Nun gut, schließlich wollte Meueler keine entwicklungspädagogische Curriculumstheorie entwickeln, er wollte dem Praktiker mit seiner Projektanalyse ein Beratungsmittel in die Hand geben. Vielleicht kann sein Buch dabei helfen, innovative Curricula zu entwerfen. Wie wir allerdings in der nach wie vor zu engen Schulwirklichkeit damit zu Rande kommen, das bleibt offen.

(Klaus Seitz)

vista point verlag köln (hrsg.)

alltag in der türkei u/prim.

unterrichtsmaterial für die grundschule, farbdias und sachinformationen

bezug: buchhandel; preis: dm 27,50; verleih: iz3w rt (u 300)

form: 12 farbdias, 12-seitige broschüre din a 5 mit didaktisch-methodischen anmerkungen und bildlegenden.

inhalt: das material wendet sich an deutsche und türkische grundschulkinder; an die einen, damit sie den alltag ihrer ausländischen mitschüler kennen- und verstehen lernen; an die anderen, um ihnen die möglichkeit zu geben, ihre gefühle und kenntnisse von ihrer heimat in einer weise zum ausdruck zu bringen, die ihnen mehr selbstbewußtsein inmitten einer fremden umwelt vermittelt.

daß bildimpulse dies eher leisten können als ein primär sprachorientierter unterricht ist naheliegend. verwendet man dazuhin noch die diaserie im zusammenhang eines größeren unterrichtsprojekts - wie es im methodischen teil detailliert vorgeschlagen wird -, dann dürfte einem erfolgversprechenden unterricht nichts mehr im wege stehen. ob er erfolgreich wird, hängt wesentlich von situativen und sozialen bedingungen ab. aber ein guter und empfehlenswerter impuls zu einer propädeutischen entwicklungspädagogischen sensibilisierung ist dieses material allzumal. (treml)

betrifft uns 11/78

RISIKO KERNENERGIE u/sek. I/II

bergmoser + höller verlag, karl-friedrichstr. 76; 5100 aachen

bezug: s.o. bzw. buchhandel; preis: dm 12,00; verleih: iz3w rt. (u 307)

form: wie alle unterrichtseinheiten dieser reihe aus kopierbaren loseblättern mit did. vorgaben, unterrichtsplan, aufgaben, materialien - informationen (schüler), sowie 3 folien.

inhalt: gefährlichkeit von akws, radioaktivität und radioaktive strahlungen durch akws im normalbetrieb, anreicherung im menschl. körper. brauchbares material, das die gefährlichkeit von akws nicht verharmlost und kontroverse standpunkte aufzeigt; allerdings ergänzungsbedürftig. (treml)

betrifft: herausgeberschaft

die zeitschrift für entwicklungspädagogik war von anfang an im arbeitskreis dritte welt reutlingen, dem bisherigen herausgeber, nicht unumstritten. es gab befürworter und erklärte gegner. die letzteren konnten sich schließlich durchsetzen, was ich sehr bedaure, aber auch akzeptiere. zitat aus dem ak-protokoll vom 30.6./1.7.79: "wir wollen nicht weiter herausgeber der zeitschrift sein. begründung: durch die zeitschrift ergibt sich langsam ein bild vom arbeitskreis, dem wir nicht entsprechen. dann kommt noch dazu, daß wir an der zeitschrift nicht mitarbeiten wollen."

die folge: als alleiniger herausgeber zeichnet ab diesem heft (vorläufig) der schriftleiter, also ich. es werden verhandlungen mit verlagen wegen der übernahme der verlegerischen betreuung und werbung geführt. solange diese verhandlungen noch nicht zu einem erfolgreichen abschluß gekommen sind, gilt - in änderung zur ursprünglichen konzeption - folgendes: die zeitschrift erscheint künftig unregelmäßig, spätestens dann, wenn die jeweilige nummer inhaltlich steht und finanziert ist. ein viermaliges erscheinen im jahr wird nach wie vor angestrebt. der umfang von 60 seiten wird sich nicht immer halten lassen und gelegentlich auf 56 oder 52 seiten abrutschen. solange zur kostendeckenden herausgabe noch etwa 50 abonnements fehlen, werden bezahlte anzeigen zur soliden finanzierung unumgänglich werden. die weitere herausgabe der zeitschrift ist zumindest mittelfristig gesichert, da im notfall der arbeitskreis dritte welt finanzielle lücken deckt. trotzdem wäre es wünschenswert, wenn mehr abonnements und mehr beiträge eingingen. dazu ergeht hiermit die herzliche einladung!

alfred k. treml

anschrift der autoren

dr. erich renner, kettelerstraße 19, 6741 insheim
bärbel von wartenberg, zentrum für entwicklungsbezogene bildungsarbeit, gerokstraße 17, 7000 stuttgart 1, tel. o711/247082.
josef freise, dorotheenstraße 35, 4400 münster
klaus seitz und alfred k. treml: altheimer str. 2, 7410 reutlingen 24, tel. 07121/66606

entwicklungspolitische unterrichtsmaterialien

entwicklungspädagogische literatur

herausgegeben vom arbeitskreis dritte welt reutlingen, 3. aufl. 1978/79

80 seiten din a 5 mit fast 300 rezensionen von entwicklungspädagogischem materialien. kostenpunkt: dm 4,00 + dm -,50 porto. für aktionsgruppen gibt es 15% nachlaß.

bezug: entwicklungspädagogisches informationszentrum, lederstraße 34, 7410 reutlingen.

"DAS STANDARDWERK IN NEUER AUFLAGE: UNÜBERTROFFEN IN SEINER KOMPETENZ!"
(alexander gregory in: DEAE-nachrichtendienst)

Bitte senden Sie mir ein Exemplar!

Name

Vorname

Strasse

Plz/Wohnort