

MARIA HORNEMANN: ERFAHRUNGEN IN DER LATEINAMERIKANISCHEN VOLKS-
BILDUNG. Ein Versuch, mit der Aktionsforschung ernst zu machen.
1981. 227 Seiten. Paperback DM 28,00. ISBN 3-88129-426-0.

Das Buch basiert auf mehrjährigen persönlichen wie kollektiven
Erfahrungen in mexikanischen Gruppen der Volksbildung. Es stellt
diese nicht rein deskriptiv dar, sondern versucht gleichzeitig,
den Prozeß ihrer Aufarbeitung zu reflektieren und damit dem Leser
zugänglich zu machen.

Der Beitrag ist somit im Schnittpunkt innovatorischer Bildungs-
und Forschungsansätze angesiedelt. Inhaltlich wird eine Ein-
schätzung des Phänomens unabhängiger Volksbildung im Kontext
lateinamerikanischer Befreiungsprozesse versucht. Methodisch
soll ein qualitativer, praxisrelevanter Ansatz von Aktionsfor-
schung vorgestellt werden, der konsequent von der Mikro-Warte
politisch-pädagogischer Aktion ausgeht und sich mit derselben
Konsequenz in deren Dienst stellt.

Indem es weniger Ergebnisse als vielmehr einen Lernprozeß dar-
stellt, will dieses Buch vor allem jenen Personen, Gruppen und
Bewegungen dienen, die täglich mit einer konfliktiven gesell-
schaftlichen Praxis konfrontiert sind und in dieser Praxis die
Notwendigkeit von wirksamen Instrumenten zu ihrer Bewältigung
ständig hautnah erfahren.

Eleonore Baumberger: CHINAS TRAUM VON REICHTUM UND MACHT.
Ansätze autozentrierter Entwicklung im Jahrhundert der
chinesischen Revolution.
1981. 736 Seiten. Paperback DM 78,00. ISBN 3-88129-399-X.

Im Zeichen der heutigen Modernisierungsbestrebungen der
VR China wird das Spannungsverhältnis zwischen Ost und
West, dem sich das Reich der Mitte seit dem Eindringen
des westlichen Imperialismus ausgesetzt sah, wieder
deutlich. Der Herausforderung durch westliches Denken –
ein Ergebnis militärischer, wirtschaftlicher und techno-
logischer Überlegenheit – begegnete China mit dem Versuch
einer eigenständigen Entwicklung zwischen Tradition und
fremden Kultureinflüssen. Es sind und waren die Intellek-
tuellen, die die Frage nach Reichtum und Macht stellten.
Die Lösungsmöglichkeiten, die sie im Verlauf des Jahr-
hunderts der chinesischen Revolution aufzeigten, geben
den Schlüssel zum heutigen Verständnis Chinas.

HAAG + HERCHEN Verlag GmbH - Fichardstraße 30 - 6000 Frankfurt/Main 1

ZEITSCHRIFT FÜR ENTWICKLUNGSPADAGOGIK **ZEP**

Unterentwicklung und Überentwicklung als Herausforderung für die Erziehung

- + SICHERHEIT DURCH ABKOPPELUNG? FRIEDENS- UND ENT-
WICKLUNGSPADAGOGISCHE ASPEKTE EINER NEUEN
ENTWICKLUNGSSTRATEGIE
- + ÜBERLEGUNGEN ZUR FRIEDENSPADAGOGIK
- + ENTWICKLUNGSPADAGOGIK UND FRIEDENSFORSCHUNG
- + "3. WELT? - NEIN DANKE!" - ENTWICKLUNGSPOLITISCHE
ÖFFENTLICHKEITSARBEIT VON AKTIONSGRUPPEN
- + "SMALL IN BEAUTIFUL" - ENTWICKLUNGSPOLITISCHE
ÖFFENTLICHKEITSARBEIT IM NAHBEREICH
- + LERNPROZESSE IN DER DEUTSCHEN GEGENKULTUR
- + STUDENTISCHER ALLTAG UND ENTWICKLUNGSPADAGOGIK
- + ENTWICKLUNGSPADAGOGISCHES TAGEBUCH
- + FERNTOURISMUS
- + HILFE FÜR ÜBERENTWICKELTE LÄNDER
- + ENTWICKLUNGSPOLITISCHE AKTION UND BILDUNGSARBEIT
IN ÖSTERREICH

Heft 1/2-1981, Juli 1981, 5. Jahrgang

ISSN 0172-2433

HAAG + HERCHEN Frankfurt

unterentwicklung und überentwicklung als
herausforderung für die erziehung

ISSN 0172-2433

herausgeber und schriftleiter: alfred k. treml

altheimerstraße 2, 7410 reutlingen 24
telefon (07142) 66 66 06

unterstützter:

van ulrike lang/treml, gottfried orth,
klaus seitz, erwin wagner

verlag:

H. AAG + HERBICHEN Verlag, richardstraße 30,
6000 frankfurt am main 1,
telefon (0611) 55 09 14/13

erscheinungsweise:

3-4 ausgaben im jahr mit
zusammen ca. 240 seiten

preise:

abonnementspreise:

institutionen dm 17,50

einzelbezieher:

dm 12,00, studenten dm 10,50

einzelpreis:

dm 4,50, doppelheft dm 9,00

manuskripte bitte druckfertig an die schiffverftung

bestellungen:

H. AAG + HERBICHEN Verlag, richardstraße 30,
6000 frankfurt am main 1,
telefon (0611) 55 09 14/13

konten des verlages:

deutsche bank frankfurt,
konto nr. 100/093/0487, bhz 500 700 10
postcheckkonto frankfurt konto nr. 661 605
bhz 500 100 60

nachdruck mit quellenangabe und gegen übersendung von
belegexemplaren an den verlag gestattet

herstellung:

druckhaus j. knaack, darmstadt

JUNI 1981

HEFT 1/2 1981

I N H A L T

EDITORIAL 3

ALFRED K. TREML
SICHERHEIT DURCH ABKOPPELUNG? FRIEDENS- UND ENTWICKLUNGSPÄDAGOGISCHE ASPEKTE EINER NEUEN ENTWICKLUNGSSTRATEGIE .. 5

GOTTFRIED ORTH
ÜBERLEGUNGEN ZUR FRIEDENSPÄDAGOGIK 9

HANS GÄGLER
ENTWICKLUNGSPÄDAGOGIK UND FRIEDENSFORSCHUNG 23

GEORG KRÄMER
"3. WELT? - NEIN DANKE! ODER WARUM DIE ÖFFENTLICHKEITSARBEIT ENTWICKLUNGSPOLITISCHER AKTIONSGRUPPEN OFT SO ERFOLGLOS BLEIBT..... 37

KARL OTTERBEIN
"SMALL IS BEAUTIFUL" ODER PLÄDOYER FÜR EINE BESCHRÄNKUNG IN DER ENTWICKLUNGSPOLITISCHEN ÖFFENTLICHKEITSARBEIT AUF DEN ÜBERSCHAUBAREN NAHBEREICH 43

HENNING EICHBERG
LERNPROZESSE IN DER DEUTSCHEN GEGENKULTUR 49

LIENHARD BARZ, RAINER HUHLE
EINE ENERGIEAUSSTELLUNG IN NÜRNBERG 60

BETTINA HEINRICH, DIETMAR FUND, SUSANNE RITTMANN, ULRIKE ENGEL
STUDENTISCHER ALLTAG UND ENTWICKLUNGSPÄDAGOGIK 73

ALFRED K. TREML
MEIN ENTWICKLUNGSPÄDAGOGISCHES TAGEBUCH (5) 83

PROF. DR. KARL A. THUMM
TOURISMUS ALS KRANKHEIT - NEUE FORSCHUNGSERGEBNISSE 87

ARBEITSKREIS DRITE WELT REUTLINGEN
AUSWAHLBIBLIOGRAPHIE ZUM THEMA "FERNTOURISMUS" 91

LIES GROPPER
UNSER ENTWICKLUNGSPÄDAGOGISCHES FEST 93



ENTWICKLUNG AUF DEM LANDE	98
GERHARD KOCHER	
DIE HILFE AN DIE ÜBERENTWICKELTEN LÄNDER	101
ENTWICKLUNGSPÄDAGOGISCHE NACHRICHTEN	104
KLAUS SEITZ	
ENTWICKLUNGSPOLITISCHE AKTION UND BILDUNGSARBEIT IN ÖSTERREICH	106
REZENSIONEN	111
MISEREOR; AFRIKA - SCHREIE DER HOFFNUNG (111); INFOR- MATIONSZENTRUM 3. WELT HANNOVER: ANGEPAßTE TECHNOLOGIE (111); EV. MISSIONSWERK: ARMUT UND REICHTUM (111); STEINMASSL, F.: BANANENCOCKTAIL (112); RENSCHLER, R.: DREI DÖRFER - KLEINBAUERN HEUTE (112); STORKEBAUM, W.: ENTWICKLUNGSLÄNDER UND ENTWICKLUNGSPOLITIK (112); EV. MISSIONSWERK: MISSION: GEMEINSAM HANDELN ... (113); INFORMATIONSZENTRUM 3. WELT HANNOVER: HINTERGRÜNDE DER 5. WELTHANDELSKONFERENZ UNCTAD (113); BAUER, H.: IRRGARTEN - ÜBER UNWEGE UND AUSWEGE LATEINAMERIKANI- SCHER BAUERN (114); ZEHETNER, W.: JUTEVERKÄUFER DOSSIER (114); WEBER, H.: KINDER IN LATEINAMERIKA (114); WEBER, H.: MUT ZUR PHANTASIE: KINDER LERNEN ÜBER KINDER (115); KAISER, G.: SKIZZEN UND MATERIALIEN FÜR FÄCHERÜBERGREI- FENDE UNTERRICHTSREIHEN ZU DEN GRENZEN DES WACHSTUMS (115); RENOLDNER, C.: SPIELE-WORKSHOP (115); WEBER, U.: THEORIEN DER UNTERENTWICKLUNG (116); BEUTEL, M.: TOU- RISMUS - EIN KRITISCHES BILDERBUCH (116); MISEREOR: 24 X AFRIKA (116); KOBE, W.: WELTHANDEL (117); FENNER, B.: WIR HABEN EIN PATENKIND (117); GLASS, D.: DIE DRITTE WELT IN DER PRESSE DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCH- LAND (117); NAT, KOMMISSION: DIE DRITTE WELT IN SCHU- LE UND JUGENDARBEIT (118); NORDELBISCHE ARBEITSGEMEIN- SCHAFT: EINE WELT ODER KEINE WELT (118); HÜLSBUSCH, R.: ENTWICKLUNGSHILFE ALS MÖGLICHKEIT ZUM ABBAU STRUKTUREL- LER GEWALT (118); INTERNATIONALE ENTWICKLUNG: ENTWICK- LUNGSORIENTIERTES LERNEN - DEVELOPMENT EDUCATION (119); KBAG: ERWACHSENENBILDUNG - ENTWICKLUNGSPOLITISCHE BIL- DUNGSARBEIT (119); GEMEINSCHAFTSWERK: MEDIENHANDBUCH DRITTE WELT (120); PAUSEWANG, E.: 150 SPIELE FÜR DIE ZUKUNFTSORIENTIERTE ERZIEHUNG (120).	
AUTORENVERZEICHNIS	120

EDITORIAL

dieses heft ließ lange auf sich warten, und ich hoffe, daß niemand vor brennender ungeduld inzwischen krank geworden ist. gründe gibt es viele; der wichtigste ist wohl: wir lassen uns nicht mehr durch uns selbst in zeitdruck bringen. der kleine chef in mir war manchmal so stark geworden, daß seine herrschaft zu stressen begann. das soll, mit diesem heft beginnend, künftig zumindest ein wenig besser werden. ich hoffe, die leser haben verständnis hierfür.

die vorliegende doppelnummer hat zwei schwerpunkte: friedenspädagogik und "abkoppelung". der einleitende beitrag "sicherheit durch abkoppelung" versucht beide schwerpunkte zusammenzudenken und steht deshalb am anfang dieses heftes. friedensarbeit, friedensforschung, friedenspädagogik haben aktuelle hochkonjunktur - vielleicht weil der nächste krieg so nahe ist. frieden, verstanden im alltagsinn als abwesenheit von krieg, ist angesichts der überbordenden waffenarsenale eine triviale voraussetzung von sozialer entwicklung. wenn die waffenarsenale eine über 40-fache over-kill-qualität besitzen und ständig noch nachgefüllt werden, dann wird deutlich, daß die bedingung der möglichkeit von entwicklung gefährlich bedroht ist. die relevanten sind damit klar. entwicklungspädagogik muß sich nicht nur wegen diesem systematischen einwand, sondern auch deshalb, weil sie teil einer sozialen bewegung ist und deren fragen widerspiegeln muß, jetzt verstärkt mit den pädagogischen problemen der friedenssicherung beschäftigen. zumal ein weiter friedensbegriff durchaus mehr meint als bloße kriegsvermeidung, sondern in das übergeht, was entwicklungspädagogik will. deshalb in diesem - und im nächsten heft - der friedenspädagogische akzent. es versteht sich von selbst, daß der leser herzlich eingeladen ist, sich an der diskussion zu beteiligen.

"abkoppelung" - der zweite schwerpunkt - meint eine neue entwicklungsstrategie; sie ist für uns vor allem hinsichtlich ihrer pädagogischen voraussetzungen und folgen interessant. abkoppelung heißt: weg von großstrukturen, die uns kolonisieren und entfremden, hin zu kleinen überschaubaren sozialeinheiten, in denen identitätsbildung und basisdemokratie noch möglich sind. dieses thema wird außer in meinem einleitenden beitrag auch von KARL OTTERBEIN und HENNING EICHBERG explizit diskutiert; im weiteren zusammenhang sind aber auch die beiträge von GEORG KRÄMER und LIENHARD BARZ/RAINER HUHLE hier interessant, von den weiteren "alltagsorientierten" aufätzen und satiren ganz

zu schweigen. ich kann mir nicht vorstellen, daß die damit angestoßene diskussion um "abkoppelung" ohne widerspruch bleibt. leserbeiträge, die diese diskussion kritisch fortführen wollen, sind willkommen.

mit diesem heft haben wir eine etwas andere konzeption des rezenionsteils verwirklicht; wir wollen sie auch künftig beibehalten und bitten die (künftigen) rezensenten, dies zu berücksichtigen: zum einen erscheinen eine vielzahl von kurzen rezenionen, die dem leser einen überblick über die vielen neuen titel verschaffen sollen, ohne ihn in eine grundsätzliche und ausholende diskussion hereinzuziehen. alle diese kurzrezensionen sind nach folgendem muster aufgebaut:

- + technische daten - wie: autor, herausgeber, titel, unertitel, verlagsort, verlag erscheinungsjahr, seitenzahl, preis, bezugsquelle u.a.
- + form.
- + verschlagwortung.
- + kurzannotation inhalt.
- + bewertung, beurteilung, einschätzung
- + verweis auf andere rezenionen, soweit vorhanden; kürzel des rezensenten.

daneben soll aber natürlich auch die breite inhaltliche auseinandersetzung mit einem aktuellen titel seinen platz finden. deshalb wird es auch künftig noch ausführlichere besprechungen geben (in diesem heft z.b. über die österreichischen materialien). ich hoffe, daß diese neue regelung im interesse der leser ist.

ein letztes! ich möchte schon jetzt darauf hinweisen (wer weiß, wann die nächste nummer kommt?), daß unser nächstes freundeskreis-treffen der ZEP (leser- und autorentreffen) für den süddeutschen raum vom 18.-20.9.81 (wieder) im schwalbenhof in obermusbuch (schwarzwald) stattfinden wird. für den norddeutschen raum ist für den herbst ein lokales treffen der norddeutschen ZEP-leser und autoren geplant; näheres im nächsten heft (sofern es noch rechtzeitig erscheint). kontaktadresse für das süddeutsche treffen: ALFRED K. TREML (siehe impressum), für das norddeutsche treffen: GOTTFRIED ORTH (siehe autorenverzeichnis auf der letzten seite). die einladung zu diesem treffen ergeht hiermit. anmeldungen sind ab jetzt möglich - und erwünscht.

mit lieben grüßen



rommelsbach, 19. 6. 1981

Alfred K. Tremml

Sicherheit durch Abkoppelung?

Friedens- und entwicklungspädagogische Aspekte einer neuen Entwicklungsstrategie

10 Thesen zur Diskussion¹⁾

1. sicherheit und unsicherheit hängen historisch und systematisch gesehen eng mit der gesellschaft zusammen, die sie produzieren. die bedingungen von frieden und entwicklung können deshalb nur gesellschaftstheoretisch - und das heißt letztlich: im rahmen einer theorie sozialer evolution - erforscht werden. die art der bedrohung ist in jedem gesellschaftstyp verschieden:

- in *segmentären* stammesgesellschaften ging die bedrohung in erster linie von der *natur* aus;
- in *geschichteten* hochkulturen von *menschen* und
- in unserer *funktional-differenzierten* "weltgesellschaft" geht sie (so unsere verlegenheitsformel) von "*strukturen*" aus.²⁾

strukturen sind - vereinfacht gesagt - generalisierte problemlösestrategien, in denen menschen, sachen und zeiten austauschbar sind; sie sind *hochkomplex*, weil arbeitsteilig extrem ausdifferenziert und *hocheffizient*, weil durch gesellschaftliche kooperation stark konzentriert und durch technik potenziert.³⁾

2. in der regel ist (passive und aktive) *anpassung* (adaption) die klassische form der evolutionären krisenbewältigung: in segmentären gesellschaften anpassung an die natur (sie gelang am stabilsten, mehrere millionen jahre hinweg); in geschichteten gesellschaften an die herrschenden sozialen schichten (etwa 2 tausend jahre lang) und in unserer funktional differenzierten gesellschaft durch anpassung an die herrschenden strukturen (seit ca. 150 jahren).

durch anpassung konnte die menschheit ihre vermehrungsüberlegenheit gegenüber konkurrierenden arten über jahrmillionen sichern und im verlauf der funktional differenzierten modernen weltschließlich in einer weise ausbauen, die einem technischen ko-sieg (über alle anderen lebewesen, einschließlich anders organisierten gesellschaftsformen) gleichkommt.⁴⁾

3. anpassung an veränderte umweltbedingungen ist aber nur solange sinnvoll, wie dadurch das höhere ziel des überlebens der art nicht gefährdet ist. aufgrund der gnadenlosen ausrottung und unterwerfung konkurrierender gesellschafts-

und lebenssysteme fehlt der modernen funktional differenzierten weltgesellschaft ein natürliches regulativ. in ermangelung dessen wird sie sich selbst zur tödlichsten bedrohung. der moderne mensch ist zu einer naturkatastrophe geworden, die alles leben auf diesem planeten zu vernichten droht - und das nicht trotz, sondern wegen der hohen effizienz seiner gesellschaftlichen organisation.⁴⁾

es wird immer deutlicher und verhängnisvoller, daß die zugelassenen problemlösemitel die bewältigung der krisenprobleme nicht mehr ermöglichen, sondern begrenzen. das problem dieser begrenzung ist nicht mehr mit hilfe dieser zugelassenen problemlösekapazitäten selbst zu lösen.

4. angesichts dieser singular neuen lage muß es darum gehen, anstatt die herrschenden problemlösestrategien in einem letzten verzweifelten versuch nocheinmal zu perfektionieren,⁵⁾ sie partiell zu verändern, abzuschaffen und durch neue zu ersetzen. strukturell nicht völlig determiniert zu sein, ist voraussetzung für einen entdeckungsspielraum neuer möglichkeiten (und damit für evolutionäre "mutationen"), konkreter: für die erprobung alternativer strukturen, die unsere überlebensbedrohende komplexität und effizienz abbauen und stattdessen durch eine auf einsicht begründete und verantwortete überlebensethik bestimmt werden.

5. ich sehe im moment auf 3 ebenen ansätze der entwicklung solcher alternativer strukturen. weil sie sich gegen die totalität der herrschenden strukturen richtet, laufen sie unter dem begriff der "abkoppelung":

(1) auf der ebene der *weltwirtschaft*: abkoppelung von entwicklungsändern vom kapitalistischen weltmarkt (desintegration, dissoziation, autozentrierte entwicklung, disengagement, brak linkages, self-reliance, entwicklung aus eigener kraft, dezentrale entwicklung, besinnung auf eigenständige kultur und ökonomie u.a.m.)⁶⁾

(2) auf der ebene von *staaten*: abkoppelung von staatlichen einflußzonen und grenzen - "regionalismus" als kulturelle abkoppelung und/oder politische bewegung unterdrückter minderheiten⁷⁾ - und verteidigungsbündnissen (austritt aus der nato bzw. warschauer pakt, atomwaffenfreie zone in mitteleuropa).⁸⁾

(3) auf der ebene von *individuen*: abkoppelung von gesellschaftlichen produktions- und konsumtionszwängen - in der *alternativbewegung*.⁹⁾

6. die schwierigkeiten dieser abkoppelungsbewegungen sind sehr groß, die gefahren liegen auf der hand: statt verboten einer "post-funktionalen" gesell-

schaft zu sein, produzieren sie nicht selten den

- rückfall in segmentäre formen, z.b. nationalismus, unpolitische landkommunen;
- rückfall in geschichtete formen. z.b. religiöse guru-sekten à la poona;
- rückfall in funktionale formen, z.b. das fahrrad als hobbygerät und modeartikel, statt tägliches verkehrsmittel.

7. abkoppelung bedeutet immer auch "ankoppelung" - an zumindest tendenziell schon bestehende alternative soziale bewegungen und ist deshalb kein privater, sondern immer ein *gemeinsamer* akt der befreiung, der kleinen überschaubaren und dezentral vernetzten gruppen am ehesten gelingen mag. ihnen muß es in erster linie darum gehen, die *ursachen* von angst und bedrohung zu vermeiden, anstatt ihre *folgen* durch ausdifferenzierte sicherheitssysteme zu organisieren.

8. das heißt für friedens- und entwicklungspädagogik gleichermaßen, daß personale und kognitive vermittlungsansätze *alleine* unzureichend sind. eine ausschließlich an der veränderung des personalen bewußtseins durch vermehrtes informationsangebot orientierte päagogik wird der kompliziertheit einer funktional differenzierten gesellschaft nicht mehr gerecht. statt dessen wird es darum gehen, *strukturelle erziehungsprozesse* theoretisch zu erforschen und praktisch zu initiieren.¹⁰⁾

9. die traditionelle friedens- und entwicklungspädagogik ist häufig ausschließlich *negativ* orientiert, weil sie sich *gegen* etwas wendet. eine strukturelle friedens- und entwicklungspädagogik ist auch *positiv*, weil sie sich *für* etwas - für alternative sachliche, soziale und zeitliche strukturen - einsetzt. die eine strategie ersetzt die andere nicht, sondern ergänzt sie (auf zwei beinen gehen!). einfacher gesagt: der trotzige ruf vor der kaserne: "nieder mit!" reicht ebenso wenig aus wie das trotzige abkoppeln im eigenen biogarten.

10. friedens- und entwicklungspädagogik haben gute gründe zum pessimismus, ja zur verzweiflung. in anbetracht ihrer notwendigen aufgaben für unsere zukunft kann aber pessimismus leicht zur selbsterfüllenden wahrsagung werden. optimismus kann moralische und pädagogische pflicht sein, wo resignation um sich greift.

Anmerkungen

- 1) überarbeitete und mit anmerkungen ergänzte thesen, die ich bei einer veranstaltung des vereins für friedenspädagogik tübingen am 13.5.81 in tübingen zur diskussion stellte.
- 2) vgl. zu dieser einteilung in segmentäre, geschichtete und funktional differenzierte gesellschaftstypen LUHMANN, N.: gesellschaftsstruktur und semantik. studien zur wissenssoziologie der modernen gesellschaft band 1. frankfurt am main 1980, s. 25 ff.
- 3) vgl. zu diesem strukturbegriff TREML, A.K.: zu einer theorie struktureller erziehung. habilitationsschrift universität tübingen 1980, 149 ff.; sowie allgemein: GALTUNG, J.: strukturelle gewalt. reinbek bei hamburg 1975; VALK, J.M.M. de: wie strukturen menschen beeinflussen. in: KÜPPER, CHR. (hg.): arbeitshefte der studiengesellschaft für friedensforschung münchen, heft 3/1970: friedenserziehung im schulunterricht, 49 ff.
- 4) vgl. MARKL, H.: ökologische grenzen und evolutionsstrategie forschung. in: forschungs-mitteilungen der dfg 3/1980, I - VIII.
- 5) diesbezügliche perfektionsstrategien im bereich der pädagogik finden sich in BOTKIN, J.M./ELMANDJRA, M./MALITZA, M.: das menschliche dilemma. zukunft und lernen. CLUB OF ROME: bericht für die achtziger jahre. wien, münchen 1979; und LUHMANN, N., SCHORR, K.-E.: reflexionsprobleme im erziehungssystem. stuttgart 1979. zur kritik CLUB-OF-ROME-bericht vgl. TREML, A.K.: lernen oder untergehen? kritische anmerkungen zum "lernbericht" des CLUB OF ROME. in: zeitschrift für pädagogik 27(1981)1, 139 - 144; zur kritik an LUHMANN/SCHORR vgl. TREML, A.K.: reflexionsprobleme einer funktionalistischen erziehungstheorie, erscheint voraussichtlich ebenfalls in der zeitschrift für pädagogik 1981. vgl. in diesem zusammenhang auch das "zitat des jahres" in diesem heft s. 101.
- 6) vgl. SENGHAAS, D.: weltwirtschaftsordnung und entwicklungspolitik. plädoyer für dissoziation. frankfurt am main 1978.
- 7) vgl. EICHBERG, H.: balkanisierung für jedermann? nationale frage, identität und entfremdung in der industriegesellschaft. in: befreiung 19/20, 46 ff. (vgl. auch den teilabdruck in diesem heft). ganz im gegensatz zu EICHBERG interpretiere ich regionalismus und nationalismus (insb. in deutschland) als zwei gegenläufige und nicht kohärente sozialbewegungen.
- 8) regionalismusbewegung und der ruf nach abkoppelung von militärbündnissen hängen stark miteinander zusammen wie die demonstrationsparolen der letzten monate zeigen. zur notwendigkeit militärischer abkoppelung vgl. THOMPSON, E.P.: "exterminismus" als letztes stadium der zivilisation. in: befreiung 19/20, 12 ff.
- 9) vgl. HUBER, J.: wer soll das alles ändern? über die alternativen der alternativbewegung. berlin 1980.
- 10) vgl. TREML, A.K.: zu einer theorie struktureller erziehung, a.a.o.

Gottfried Orth

Überlegungen zur Friedenspädagogik

Der folgende Aufsatz geht zurück auf Erfahrungen, die ich in verschiedenen Formen der Friedensarbeit gemacht habe; besonders wichtig war in diesem Zusammenhang die Weiterstädter Friedenswoche im vergangenen November unter dem Motto 'Frieden schaffen ohne Waffen' (1).

Ein weiterer Anstoß zu den folgenden Überlegungen ergab sich für mich aus der Notwendigkeit, Friedensarbeit in die Entwicklungspädagogik einzubringen; das Stichwort 'Friede' ist für mich neben 'Gerechtigkeit' und der Forderung nach einer 'Umwelt, in der die Fülle des Lebens für alle und alles möglich ist' Leitmotiv entwicklungspädagogischer Arbeit (2).

Von dieser doppelten Entstehungssituation her ist auch der Stil dieses Aufsatzes Zeichen für den Versuch, Theorie, Erfahrungen und praktische Arbeit weiterführend miteinander in Beziehung zu setzen.

FRIEDENSARBEIT UND ENTWICKLUNGSPÄDAGOGIK

Zunächst sei der Versuch unternommen, der Friedensarbeit einen Platz innerhalb der Entwicklungspädagogik zuzuordnen.

Nehme ich das von Treml vorgeschlagene inhaltliche Vernunftkriterium entwicklungspädagogischer Theorie (3) - "das Überleben der menschlichen Gattung und die Angleichung der Rechte und Möglichkeiten aller Menschen, an der Bestimmung des für sie relevanten Guten und Gerechten teilzunehmen" - und ordne ich dem die oben genannten drei Leitmotive zu, dann gliedert sich Entwicklungspädagogik in drei Dimensionen:

- auf der ökologischen Ebene, wo es um den Umgang mit der Natur geht, nimmt sie umweltpädagogische Themen und Theorieansätze auf,
- auf der sozialen, politischen und ökonomischen Ebene, wo es um den Umgang unter Menschen geht, nimmt sie friedenspädagogische Überlegungen und Theoriebildungen auf,
- in dem Feld schließlich, wo es um die Beziehungen zwischen Zentrum und Peripherie (insbesondere um das Verhältnis der sog. ersten zur dritten Welt) geht, sind ihr Ansätze des entwicklungsbezogenen Lernens oder der sog. 'Dritte-Welt-Pädagogik' wichtig.

Unter zwei Fragestellungen nimmt Entwicklungspädagogik diese drei Dimensionen in ihre Arbeit kritisch auf:

- Welche praktischen Konsequenzen folgen aus einer Situation, die in allen drei Dimensionen die mögliche totale Zerstörung in Kauf nimmt, wenn man eine Antwort auf die zentrale Frage historischer Verantwortung sucht, wie kommende Generationen weiterleben können?
- Welche Theorieelemente lassen sich -nimmt man die Komplexität dieses alle und alles bedrohenden Szenarios ernst- aus der Geschichte rekonstruieren oder neu konstruieren, wenn es darauf ankommt, praktische Arbeit theoretisch begründen zu können, d. h. ihr Sinn zuzusprechen?

Indem Entwicklungspädagogik in dieser doppelten Fragestellung Umwelt- und Friedenspädagogik und entwicklungsbezogenes Lernen aufnimmt, geht sie in dreifacher Weise über diese Einzelaufgaben hinaus:

- sie sucht die Trennung der einzelnen Arbeitsfelder, die in der Praxis so verheerende Folgen zeitigt (4), in einem gemeinsamen Rahmen zu überwinden;
- sie versucht einen Wissenschaftsbegriff zu konstituieren, der die cartesianische Trennung von Subjekt und Objekt (5) zu überwinden sucht, indem sie den 'subjektiven Faktor' -meine Betroffenheit von Unfrieden, mein Beitrag zur oder meine Abwehr der Umweltzerstörung durch meine eigenen Wohn-, Arbeits- und Lebensformen, mein Eingebundensein in den Ausbeutungszusammenhang der Dritten Welt- in den entwicklungspädagogischen Arbeitsansatz integriert;
- schließlich versucht sie eine neue Wertehierarchie und neue Strukturierungs- und Wahrnehmungsmuster unseres Alltagslebens zur Diskussion zu stellen und an ihrer Durchsetzung zu arbeiten.

Ist so der Friedensarbeit ein sicher vorläufiger, aber doch einschichtiger Stellenwert innerhalb entwicklungspädagogischer Praxis und Theorie zugewiesen, will ich nun an einigen Erfahrungen vom Unfrieden Elemente einer kommunalen Öffentlichkeit verdeutlichen, innerhalb derer friedenspädagogische Überlegungen und Friedensarbeit stattfinden.

ERFAHRUNGEN VON UNFRIEDEN

Fünf Erfahrungen und Geschichten vom Unfrieden will ich hier kurz erzählen, die Fragen an die Friedensarbeit provozieren, die theo-

retische Arbeit nötig machen, will die Praxis des Frieden-Schaffens ihrem Ziel einige Schritte näher kommen. Der Blickwinkel dieser Erfahrungen ist an manchen Stellen sicher durch meine Berufssituation als Pfarrer bestimmt.

Erste Erfahrung. Fußballfans stecken auf ihrer Fahrt in ein entferntes Fußballstadion zwei Eisenbahnwaggons in Brand. Die Täter werden ermittelt und bestraft. Während eines antifaschistischen und antimilitaristischen Theaterstücks versuchen Jugendliche die Veranstaltung zu stören; als dies nicht gelingt, fliegen Steine und Bierflaschen gegen das Gemeindehaus. Der Schaden ist gering, die Täter unauffindbar. Da wird in großen Zügen die Zerstörung von Umwelt geplant, Bäume werden gefällt, ein Waldstück planiert; die Vorarbeiten für die Startbahn West am Frankfurter Flughafen sind angelaufen. Die 'Täter' sind bekannt und werden nicht bestraft.

Die Jugendlichen, die Steine und Bierflaschen werfen und Eisenbahnwaggons zerstören, verhalten sie sich nicht konform zu dem sie umgebenden alltäglichen Gewaltzusammenhang? Lernen diese Jugendlichen nicht -nicht in erster Linie durch die Schule, aber viel elementarer und gewichtiger durch eigene Wahrnehmung und Erfahrung-, daß Gewalt sich in unserer Gesellschaft durchsetzt, daß unsere Gesellschaft Gewalt praktiziert und toleriert? A. Tremel hat behauptet (6) der 'militärisch-industrielle-staatsbürokratische Komplex' (MIS-Komplex) und 'mein' ganz persönlicher Alltag seien strukturell isomorph. Ähnliches gilt für den Alltag dieser Jugendlichen; er entspricht angefangen von der Kleidung über das obligate Motorrad bis hin zur Anwendung von Gewalt dem, was sie im MIS-Komplex erfahren. Die Gestaltung ihres Alltagslebens entlehnen diese Jugendlichen dem, was sie um sich herum als offiziell abgesichertes Verhalten erleben oder erahnen: die Uniform, die funktionierende, Macht verheißende Technik und die Durchsetzung ihrer Ansichten mit Gewalt; so setzt sich das Militär um in die genagelten Jeans und Westen, die Industrie in die schweren Motorräder und der Staat in die Durchsetzung von Interessen mit Gewalt.

Wer anders leben will, Konflikte ohne Gewalt zu regulieren sucht, Interessen ohne Gewalt durchzusetzen bestrebt ist, der riskiert aus dem Wertezusammenhang dieser Gesellschaft herauszufallen (7).
Zweite Erfahrung. Eine Jugendgruppe feiert eine offene Party. 'Rocker' kommen und stören. Einige Erwachsene und Jugendliche

versuchen, den Konflikt zu schlichten, was zunächst gelingt. Dann aber kommt es zu größeren Auseinandersetzungen. Ein Mitglied der Friedensgruppe holt die Polizei. Die Rocker verlassen den Raum; der 'Friede' ist wiederhergestellt.

Ein weiteres Mal erfahren sich 'Rocker' als Produkt wie als Opfer ihrer Umwelt. Ein weiteres Mal erfahren sie: nur mit Gewalt lassen sich letztendlich Ziele durchsetzen. Konfliktlösung mittels des staatlichen Gewaltzusammenhangs - in welchem Verhältnis steht dies dazu, Frieden zu lernen und zu erfahren?

Dritte Erfahrung. Lehrer reden über Frieden; wir überlegen gemeinsame Fragen zur Friedenserziehung und wollen uns darüber unterhalten, wie das Thema 'Frieden' im Unterricht verschiedener Fächer zur Sprache kommen kann. Wir diskutieren verschiedene Zusammenhänge an; das größte Problem, das immer wieder durchschlägt aber lautet: "Ich bin schon froh, wenn der Schulfriede gewahrt ist". 'Schulfriede' - was heißt das? 'Schulfriede' - heißt das: Konflikte unter den Teppich kehren, oder kann das vielleicht eine Möglichkeit sein, Frieden auszuprobieren und erfahrbar zu machen: Friede zwischen verschiedenen Interessengruppen? Kann die Schule überhaupt Stätte friedenspädagogischer Arbeit sein?

Vierte Erfahrung. Im Konfirmandenunterricht diskutieren wir und sehen Filme zum Themenbereich 'Frieden': Zivildienst, Kriegsdienstverweigerung, Abrüstung. Eltern beschwerten sich über meine Einseitigkeit und verlangen nach Nichteinmischung oder nach einer Ausgewogenheit von Frieden und Militär auch im Rahmen kirchlicher Arbeit. Wir vereinbaren ein Gespräch, das ergebnislos endet. Die Eltern schließen mich aus aus dem Gesprächszusammenhang. Ich kann nur abwarten. Ein Gespräch, das Frieden fördern wollte, ist gescheitert. Seelsorge, die dazu beitragen will, Frieden zu schaffen, hat zum Ziel, keinen aus dem Raum des Friedens zu entlassen - faktisch schließt sie dann doch aus. Soll Frieden nicht zur hohlen Konfliktvermeidungsstrategie werden, muß jedoch das Bemühen um Frieden faktisch im Nahbereich Menschen ausschließen aus dem Friedenszusammenhang. Oder nicht?

Fünfte Erfahrung. Weiterstadt, der Ort, in dem wir leben, gehört zum Rhein-Main-Gebiet; er liegt am Rande dieser zentralen Wirtschaftsmetropole der BRD. In nächster Nähe sollen Mittelstreckenraketen gelagert werden; große Waffenarsenale umgeben uns bereits.

Alles das sind Angst machende Faktoren. Angst aber lähmt: 'was kann man da schon machen?!' Frieden schaffen heißt dann auch, mit Ängsten umgehen können, heißt lernen, aufzuklären über die tatsächliche Bedrohung, ohne daß aus Furcht Angst und Ohnmacht werden.

Diese fünf Erfahrungen - andere ließen sich beliebig hinzufügen, ohne aber wesentlich Neues zu thematisieren - beschreiben Elemente kommunaler Öffentlichkeit, innerhalb derer Friedensarbeit, insbesondere Friedenswochen, stattfinden. Solche Elemente sind weitgehend unerforscht in Bezug auf ihre friedenspädagogische Relevanz; begegnet wird ihnen in der Regel mit Postulaten oder mit moralischen Werturteilen. Beides hilft nicht weiter. Ich möchte aus diesen Erfahrungen Fragen und Thesen formulieren, die Friedensarbeit zu beantworten und einzulösen hat:

- die Alltagsrelevanz friedenspädagogischer Theorie und Praxis ist zentrales Kriterium ihrer Wirkung; gelingt es nicht die Alltäglichkeit von Gewalt (8) bereits durchschaubar zu machen und zumindest ansatzweise zu überwinden, bleiben Appelle gegen Mittelstreckenraketen, gegen anonyme Bedrohungen - so richtig sie sein mögen - wirkungslos und/oder aufgesetzt;
- Friedenspädagogik hat auch Strategien zu entwickeln für diejenigen, die den Gewaltzusammenhang unserer Gesellschaft verlassen und gewaltfrei zu leben versuchen: Begleitung, Stabilisierung und das gemeinsame Erarbeiten gewaltfreier Lebens- und Arbeitsformen sind hier wichtig;
- ob Friedensarbeit in Zusammenhängen struktureller Gewalt möglich und sinnvoll auch dann ist, wenn sie nicht in jedem Fall bis zur strukturellen Ebene vordringt, ist eine offene (von mir bejahte) Frage; wenn man sie bejaht, ist weiter zu fragen, wie solche Friedensarbeit aussehen muß, will sie nicht zur Verschleierung von Machtverhältnissen beitragen und will sie nicht zur Friedfertigkeit erziehen;
- das Verhältnis von Schule und Friedensarbeit ist für mich weitgehend ungeklärt;
- Friedensarbeit muß befreiend und einladend wirken: ihre Methoden und Strategien dürfen nicht Angst zusätzlich erzeugen; ihre Informations- und Aufklärungsarbeit darf nicht lähmen, sondern sollte konkrete Arbeitsmöglichkeiten aufzeigen.

Einzelne Veranstaltungen unserer Friedenswoche hier in Weiterstadt

nahmen die hier formulierten Anfragen und Thesen auf, andere verfehlten -zumindest teilweise- ihr Publikum, weil sie Grundsätze friedenspädagogischen Handelns, wie sie der Friedensgruppe hier in der kritischen Reflexion der Friedenswoche deutlich wurden, nicht ernst nahmen. Davon soll nun die Rede sein.

WEITERSTÄDTER FRIEDENSWOCH: 'FRIEDEN SCHAFFEN OHNE WAFFEN'

Vier verschiedene Veranstaltungsformen sollen hier vorgestellt werden:

- Kinder spielen Frieden: ein Kindernachmittag,
- offene Diskussionsveranstaltungen mit Referenten,
- Unterrichtprojekt in einer 4. Grundschulklasse zum Thema 'Frieden',
- Thema 'Frieden' in der außerschulischen Jugendarbeit: ein Projekt mit Konfirmanden.

Kinder spielen Frieden: ein Kindernachmittag. Kindergarten- und Grundschul Kinder waren zu diesem Nachmittag eingeladen. Die Erzieherinnen in einigen Kindergärten erarbeiteten mit den Kindern in Ansätzen Probleme von Kriegsspielzeug und planten mit uns gemeinsam den Nachmittag. Die Grundschüler wurden gesondert zu dem Nachmittag mit einem Flugblatt mit Bildern, einer Kurzgeschichte und einem informierenden Text eingeladen.

Zum Kindernachmittag kamen dann 50 bis 60 Kinder, 20 Eltern und 15 Frauen der Frauenhilfe, die für das leibliche Wohl der Kinder sorgten. Der Raum war geschmückt mit Kinderzeichnungen und Collagen zum Thema 'Frieden'. Die Kinder malten allein oder in Gruppen auf großen Wandzeitungen und spielten auf Kooperation zielende Gesellschafts- und Gruppenspiele. Mit diesen Spielen hatten wir eine Kriegsspielzeugumtauschaktion verbunden, die viel Spaß gemacht hat; was dabei nicht geklappt hat, war der Versuch, mit den Kindern ihr Kriegsspielzeug umzurüsten: die Kanonen etc. vom Spielzeug abzubrechen und es bunt anzumalen, um z.B. aus Kriegsschiffen zivile Dampfer zu machen; dazu hatten die Kinder keine Lust, nachdem sie gesehen hatten, was es für Kriegsspielzeug alles einzutauschen gab. Gemeinsam mit den Erwachsenen lernten wir Friedenslieder, die mit Tanzspielen verbunden waren. Uns allen, den Veranstaltern, den Kindern und den erwachsenen Gästen machte dieser Nachmittag viel Spaß: so manches war da von Frieden zu spüren. Auftretende Konflikte -Streitigkeiten darum, was einer für sein Kriegsspielzeug eintauschen konnte, Streitigkeiten um Möglichkeiten mitzuspielen oder Konflikte zwischen deutschen und

ausländischen Kindern (etwa 40% Ausländerkinder waren gekommen)- konnten an Ort und Stelle gemeinsam mit allen Beteiligten besprochen und geklärt werden. Die Kinder und wir Erwachsenen mit ihnen erlebten so ein Stück Frieden; was ich mit den Kindern einer Schulklasse vorher im Unterricht kognitiv erarbeitet hatte, hier war es für viele Kinder erfahrbar und emotional nachvollziehbar. Ein Nebeneffekt war der Kontakt zwischen Kindern verschiedener Nationalität und sozialer Schichten, die sich sonst schon auf den Spielplätzen aus dem Wege gehen.

Offene Diskussionsveranstaltungen mit Referenten. Drei Podiumsdiskussionen, in die jeweils nach gut einer Stunde das Publikum einbezogen wurde, standen auch auf dem Programm unserer Friedenswoche. Alle drei waren gut bis sehr gut besucht und doch hinterließen sie bei mir alle unguete Gefühle. Zentrale Themen der drei Veranstaltungen waren der Nachrüstungsbeschluß der NATO, Abrüstungsverhandlungen, Kriegsdienstverweigerung, der kirchliche Friedensauftrag. Aus folgenden Gründen wollen wir bei der kommenden Friedenswoche solche offenen Diskussionsveranstaltungen einschränken:

- die Referenten sind nicht oder kaum in der Lage, auf die Probleme der Zuhörer bzw. der Diskussionsteilnehmer vor Ort einzugehen, da eine gemeinsame Vorbereitung oder Weiterarbeit der Diskussion nicht möglich ist;
- Alltagsprobleme der Zuhörer -alltägliche Gewalt, lokale kommunalpolitische Probleme im Zusammenhang mit Unfrieden/Frieden, 'meine' Fragen zur Kriegsdienstverweigerung u.a.m.- werden fast notwendig ausgeblendet;
- die Diktion der Referenten -was nicht nur ein Problem der Referentenauswahl ist- war zu abgehoben von den Sprachgewohnheiten der Zuhörer;
- der Lernerfolg bei solchen Veranstaltungen ist minimal; eine grobe Information, eine erste Sicht der Probleme kann vielleicht erreicht werden, mehr nicht.
- die einzelnen Zuhörer können kaum dort 'abgeholt' werden, wo sie real stehen;
- die Struktur solcher Veranstaltungen -hier ein Podium, dort ein Publikum- widerspricht von der Methodik her friedenspädagogischen Absichten, die auf einen egalitären Diskussionsstil ausgerichtet sein sollten: in die Friedensdiskussion kann jeder wichtige Erfahrungen und Beiträge einbringen.

Unterrichtsprojekt in einer vierten Grundschulklasse zum Thema Frieden. Zunächst schrieben die Kinder Stichworte zum Thema Frieden auf. Was zehnjährige Kinder bereits in den Bereich der Friedensdiskussion einordnen können, erstaunte mich: von Auf-, Ab- und Nachrüstung über aktuelle kriegerische Auseinandersetzungen zu innenpolitischen Fragen, von Ausländerproblemen über Lehrer-Schüler-Konflikte bis zum Streit zwischen Freund(inn)en und zwischen Erwachsenen. Da nannten die Kinder Material und Themenbereiche, mit denen wir noch das ganze Schuljahr über gespielt und gearbeitet haben. Zu den genannten Stichworten schrieben die Kinder nun Geschichten, wobei auffiel, daß die Mädchen mehr im Bereich der Schule, Familie und Freundinnen blieben, während die Jungen in ihrer Mehrzahl bereits 'politische' Probleme benannten. In einem weiteren Schritt malten die Kinder nun Bilder zu ihren Geschichten, die während der Friedenswoche als Ausstellung gezeigt wurden. Als wir so eine ganze Palette verschiedener Konfliktbereiche vor uns hatten, wählten wir drei aus dem Nahbereich der Kinder aus -Schule, Eltern/Kinder und Freunde/Freundinnen- und spielten in Rollenspielen verschiedene Konflikte und Konfliktlösungsmöglichkeiten.

Als mehr reflexive Phase lasen wir dann mit den Kindern eine Lesebuch- und eine biblische Geschichte, deren Anknüpfungspunkte am bisherigen deutlich waren. Als Abschluß dieser Unterrichtseinheit malten wir alle gemeinsam ein Gruppenbild: so entstand eine etwa 12 qm große Bilderzeitung zum Thema 'Frieden'.

Trotz der Schulsituation erlebten hier Kinder und Lehrer -den Unterricht gestalteten wir zu zweit- eine friedliche Zeit: wir gingen gelöst und mit Freude in die Klasse und versuchten einen von jeglichem Druck freien Unterricht zu gestalten. Auch der persönliche Kontakt zu diesen Kindern wuchs während dieser Unterrichtseinheit, da in vielen Gesprächssituationen beim Malen, in der Pause, beim Geschichtschreiben Konflikte der Kinder zu Wort kamen.

Und doch stellt sich die Frage, ob ein solches Unterrichtsgeschehen nicht insularen Charakter hat im Bereich 'Schule'? Aber: warum nicht, solange solche Inseln nicht als Alibi mißbraucht werden, wirken sie beunruhigend auf die Kinder, Kollegen und Eltern, denn alle nehmen wahr: Unterricht ist auch anders möglich, wenngleich ich sofort eingestehe, daß ich auch in Klassen unterrichte, die bereits so 'kaputt' sind, daß solcher Unterricht mir unmöglich erscheint.

Thema 'Frieden' in der außerschulischen Jugendarbeit: ein Projekt mit Konfirmanden. Das Projekt war ähnlich aufgebaut, wie das zuvor geschilderte. Nach einem brainstorming, währenddessen Begriffe und Geschichten, Erlebnisse und Gehörtes zum Thema 'Frieden' gesammelt wurden, ordneten die Jugendlichen ihre Assoziationen unter drei Überschriften:

- harmonischer Alltag (Familien-, Schul- und Alltagsbezug),
- Krieg und Frieden (Ost-West-Bezug),
- Frieden heißt: anderen helfen (Dritte-Welt-Bezug).

Nach einer kurzen Diskussion der Überschriften 'harmonischer Alltag' und 'anderen helfen' fertigten die Konfirmanden drei Collagen bzw. große Bilder mit Wasserfarben an; auch bei diesen bildnerischen Ausdrucksformen wurde deutlich, was vorher kurz andiskutiert war: harmonischer Alltag heißt nicht, daß Konflikte unter den Tisch gekehrt werden, sondern heißt für die Jugendlichen in erster Linie: miteinander reden, Standpunkte klären, sich auseinandersetzen können, trotz unterschiedlicher Meinung gut miteinander auskommen; 'anderen helfen' heißt nicht 'andere abhängig machen', sondern 'gemeinsam etwas unternehmen, gemeinsam auf ein Ziel zugehen'.

In einem weiteren Arbeitsgang wurden die Collagen nun wieder reverbalsiert: die Konfirmanden schrieben Kurzansprachen zu ihren Bildern, die sie während der Friedenswoche im Rahmen eines Gottesdienstes, zu dem insbesondere die Konfirmandeneltern eingeladen waren, vortrugen. Noch lange beschäftigten sich einige Eltern und Kinder mit diesen Texten: Möglichkeiten zur Auseinandersetzung in einem geschützten Raum hatten die Kinder ihren Eltern angeboten; einige nutzten dies zu Gesprächen.

THEORETISCHE ÜBERLEGUNGEN ZUR FRIEDENSPÄDAGOGIK.

Ausgehend von den bisher dargestellten Erfahrungen will ich nun abschließend Überlegungen zur Friedenspädagogik formulieren, die zu den im Übermaß vorhandenen Postulaten keine neuen hinzufügen sollen, sondern die Praxis reflektieren (9); dies erscheint mir gerade in der Friedenspädagogik wichtig, da hier Postulate in beliebiger Menge vorliegen, es aber an theoretisch fundierten Praxiserfahrungen weitgehend fehlt (10). Frieden sehe ich als gesellschaftlichen Prozeß an, dem es in vier verschiedenen Dimensionen um die Minimierung von Gewalt, Not, Unfreiheit und Angst geht (11). Die Differenzierung des Friedensbegriffes in diese vier Dimensionen macht deutlich, daß

Friedenspädagogik Gesellschaftskritik impliziert: die Bedingungen, unter denen Gewalt, Not, Unfreiheit und Angst Elemente gesellschaftlicher Realität sind, bedürfen der Aufklärung.

Dies geschieht am unmittelbarsten, wenn ich zunächst meinen eigenen Alltag befrage:

- was macht mir Angst - wo erfahre ich von Angst ?
- wo empfinde ich mich unfrei - wo erfahre ich von Unfreiheit ?
- wo erlebe ich Gewalt - wo erfahre ich von Gewalt ?
- wo leide ich unter Not - wo erfahre ich von Not ?

Indem ich zu der jeweils meinen Alltag betreffenden Frage die allgemeinere hinzufüge, machen es mir diese beiden Fragestellungen möglich, Probleme und Erfahrungen des Nahbereichs ebenso wie des Fernbereichs wahrzunehmen und zu artikulieren. Aus ihrer unmittelbaren Umwelt heraus können Kinder, Jugendliche und Erwachsene friedensfördernde und friedenshemmende Einstellungen und Verhaltensweisen kennenlernen und erproben. Von hier aus ergeben sich dann Ansätze alltagsrelevanten und lebenspraktischen Friedenlernens. Die 'Etappen' solchen Friedenlernens lassen sich auch an den bereits schon genannten Projekten aufzeigen.

- Da wurden im Anschluß an das Konfirmanden-Projekt Gespräche zwischen Jugendlichen und Eltern möglich, Konflikte konnten ansatzweise geklärt werden, für Kinder und Eltern wurden 'friedlichere' Perspektiven in manchen Fragen deutlich.
- Da haben wir im Anschluß an das Unterrichtsprojekt im vierten Schuljahr das Thema 'Ausländer und Deutsche' thematisiert, da die ausländischen Kinder vielfach in ihren Friedensgeschichten davon schrieben, daß 'Friede auch sei, wenn Deutsche und Ausländer was gemeinsam tun'; eine erste gute gemeinsame Erfahrung war der Kindernachmittag; darauf aufbauend spielten und besprachen wir friedenshemmende -Vorurteile, Ablehnung, Ghettoisierung- und friedensfördernde -miteinander sprechen, einander kennenlernen, miteinander feiern, gemeinsame Interessen zusammen besprechen und durchzusetzen suchen- Einstellungen und Verhaltensweisen.
- Auch an einer weiteren Erfahrung läßt sich dieser Schritt von meinem Alltag zu einem diesen überschreitenden Bereich deutlich ablesen: Da wurde von angehenden Kriegsdienstverweigerern ihre Angst vor dem Anerkennungsverfahren geäußert und der Gewaltzusammenhang diskutiert, innerhalb dessen solche Verfahren stattfinden; die Folge davon war, daß sich ein Kreis von schon

anerkannten KDV'ern bildete, der die angehenden KDV'er begleitet und berät; waren diese bereits mit anerkannten KDV'ern im Gespräch, wenn sie zu mir als von der Kirche beauftragtem Beistand kommen, ist deutlich zu spüren, daß sie sicherer und selbstbewußter auftreten; gerade in Fragen der ethischen Urteilsbildung, um die es beim Problem der Kriegsdienstverweigerung geht, habe ich hier bemerkt, daß die Diskussion mit Gleichaltrigen viel größere Wirkung zeigt als Diskussionen und Gespräche der Jugendlichen mit erwachsenen Lehrern, Pfarrern oder Eltern (12).

- Im Anschluß an dieses alltagsbezogene Friedenlernen kamen
- im Konfirmandenunterricht -angeregt durch die Frage einer Konfirmandin: 'Ja, was bringt uns der schönste Friede mit meinen Eltern, wenn es soviel Krieg in der Welt gibt; der bedroht uns doch auch dauernd irgendwie'- Gespräche zu der allgemeineren Frage des Krieges zustande: wie entstehen Kriege, wo gibt es zur Zeit Konflikte, wer führt dort mit welchen Gründen Krieg;
 - im vierten Schuljahr stellten die deutschen Kinder ihren ausländischen Klassenkamerad(inn)en die Frage, warum sie eigentlich hier seien, sie würden ja schließlich auch nicht in die Türkei oder nach Italien gehen, um dort zu leben; daraus entstanden dann einige Unterrichtsstunden zu dem Themenbereich 'arm und reich'; wir erkundeten arme und reiche Regionen der Erde am Beispiel der Herkunftsländer der Ausländerkinder.

Diese Beispiele machen deutlich: wer sich im Nahbereich auskennt, wer da Fragen zu stellen gelernt hat und wer da Geschichten erzählen kann, der fragt weiter nach anderen Zusammenhängen und will 'Geschichten' von anderswoher kennenlernen. Der Zusammenhang von Nah- und Fernbereich ist also auch für die Friedenserziehung konstitutiv (13).

In allen bisher genannten Bereichen war es wichtig, den Kindern und Jugendlichen ebenso wie den Erwachsenen Hilfen zur Wahrnehmung friedensfördernder Möglichkeiten oder bereits bestehender Initiativen zu geben. Angst, Unfreiheit, Gewalt und Not könnten die meisten sehr schnell lokalisieren und artikulieren: Faktoren der Verhinderung von Frieden sind den meisten Menschen, mit denen wir gearbeitet haben, sogleich präsent. Daß es dazu auch Gegenmodelle gibt oder geben kann, war vielen unbekannt und zunächst nur schwer nachzuvollziehen. Dies bestätigt die von mir schon oben geäußerte Beobachtung, daß wer Konflikte anders als mit Gewalt lösen will, daß, wer Unfreiheit, Angst und Not abbauen will, teilweise bis

weitgehend aus dem Wertezusammenhang dieser Gesellschaft herausfällt und deshalb solche Möglichkeiten auch kaum mehr wahrnimmt. Von daher wird es m.E. zunehmend wichtig, in friedenspädagogischen Prozessen den daran Teilnehmenden neue Strukturierungsmuster ihrer Wahrnehmung und neue Formen des Alltagslebens (zumindest ansatzweise) zu vermitteln und eine neue Werteskala anzubieten.

Beides scheint mir am ehesten dadurch möglich, daß in der Friedensarbeit Handlungsalternativen aufgezeigt und eingeübt werden und indem in kleineren oder größeren Gruppen Frieden erfahrbar wird. Uns ist dies während der Friedenswoche am besten mit Kindern und Erwachsenen beim Kindernachmittag geglückt. Nach unseren Erfahrungen erscheint es mir besonders wichtig solche Lerngelegenheiten zum Thema 'Frieden' mit Elementen

- des Festes,
- des kreativen Ausdrucks eigener Probleme mit dem Thema und der kreativen Gestaltung von Alternativen (des Spiels),
- der Gemeinschaft verschiedener Gruppen,
- der Information.

zu inszenieren. Dabei sollen nicht Unterschiede verwischt oder Konflikte vernebelt werden. Im Gegenteil: in einer solchen für alle offenen und doch geschützten Atmosphäre werden Konflikte austragbar, kann man verborgene Konflikte offen inszenieren nicht lediglich, um eine geregelte Konfliktaustragung zu ermöglichen, sondern um im Konfliktgeschehen aufbrechende gesellschaftskritische Perspektiven aufzunehmen und weiterzuverfolgen. Ein solcher Zusammenhang von

- emotionalen
- affektiven
- und kognitiven

Lernangeboten erscheint mir für die Friedensarbeit unbedingt nötig.

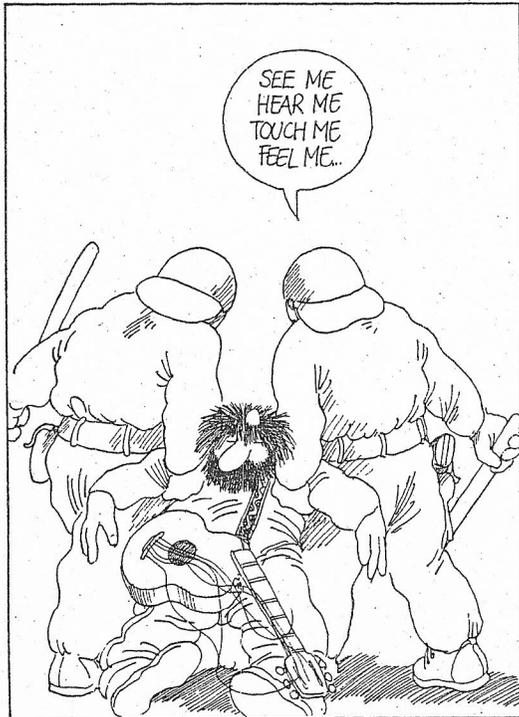
Daß solche Arbeit nach Kontinuität verlangt, versteht sich fast von selbst: sporadische Aktivitäten bewirken nach unseren Erfahrungen sehr wenig, da erst ganz langsam Vertrauen entsteht und die Angst vor friedlichen und gewaltfreien Mitteln und Auseinandersetzungsformen abgebaut wird (so absurd dies klingt: die Angst vor gewaltfreien Formen der Konfliktaustragung erscheint mir manchmal größer als die Angst vor möglichen kriegerischen

Auseinandersetzungen.

ANMERKUNGEN

1. Eine ausführliche Dokumentation der Friedenswoche ist noch bei mir erhältlich (4.- in Briefmarken bitte der Bestellung beilegen).
2. Mit diesen Leitmotiven korrespondiert der vom Ökumenischen Rat der Kirchen aufgestellte Werteverbund von Überlebensfähigkeit, Gerechtigkeit und Partizipation und das damit verbundene Programm zum Aufbau einer überlebensfähigen, gerechten und basisdemokratischen Gesellschaft.
3. vgl. A. Treml, Was ist Entwicklungspädagogik. In: ders. (Hrsg.), Entwicklungspädagogik. Unterentwicklung und Überentwicklung als Herausforderung für die Erziehung. Frankfurt 1980, S. 3ff, hier S. 12.
4. Die Zerrissenheit alternativer Praxis -die einen wehren sich gegen Atomkraftwerke, die anderen gegen Atomraketen- wurde mir so deutlich, da ich in den verschiedenen Bereichen in Aktionsgruppen oder Bürgerinitiativen mitarbeite und dabei erlebe, daß die Zerstückelung der Realität und die Parzellierung ihrer Wahrnehmung so groß ist, daß Zusammenhänge zwischen den verschiedenen Bedrohungen und Zielrichtungen des Protestes kaum mehr gesehen werden.
5. Von der Friedenspädagogik, soweit ich sie im Moment überblicke, wurde sie nie hinterfragt. Zum angesprochenen ^{Gesellschafts-}Problem vgl. ausführlich die Arbeiten von G. Picht.
6. vgl. A. Treml, Entwicklungspädagogik als Alltagstheorie. In: aaO., S. 33ff.
7. vgl. dazu H. Rumpf, Worauf zu achten wäre - Aufmerksamkeitsrichtungen für die Friedenserziehung. In: Friedensanalysen. Für Theorie und Praxis 10. Schwerpunkt: Bildungsarbeit. Frankfurt 1979. S. 161ff, bes. S. 163.
8. Material dazu und weitere Literaturhinweise finden sich in "Alltägliche Gewalt", hrsg. v. Arbeitsgemeinschaft Friedenspädagogik München 1979.
9. vgl. H. Schierholz, Stand und Perspektiven der Friedenspädagogik in der Bundesrepublik Deutschland. In: Friedensanalysen. aaO. S. 15ff.

- 10. ebd.
- 11. Diese vier Dimensionen des Friedensbegriffes wurden erarbeitet von der Forschungsstätte der Evangelischen Studiengemeinschaft Heidelberg. Vgl. dazu G. Liedke (Hrsg.), Eschatologie und Frieden. Heidelberg 1978. Insbes. Bd. 1: G. Liedke, Die Fragestellung. Einleitung zum Projekt 'Eschatologie und Frieden', S. 1ff.
- 12. Vgl. dazu R. Mokrosch, Stufen kognitiv-moralischer Entwicklung - die Relevanz Piagets und Kohlbergs für die Friedens- und Konflikterziehung. In: ders./H.P.Schmidt/D.Stoodt, Ethik und religiöse Erziehung. Thema: Frieden. Stuttgart 1980, S. 63ff, insb. S. 95f.
- 13. vgl. dazu G. Orth, Befreiung lernen - Lernprozesse im Kontext von Abhängigkeit und Unterdrückung. In: A. Tremml (Hrsg.), aaO. S. 45ff.



G. Orth

SEPP BUCHEGGER (Tübingen) / a.u.J. : CLUW VOLTAINLE :
 Programm buch 1991, 7. Teil, VERTIVAL M-CARDAGUA

Hans Gängler Entwicklungspädagogik und Friedensforschung

zu einem Vergleich der theoretischen Konzepte
von Johann Galtung und Alfred K. Tremml

Wichtig ist, daß es getan wird und daß es zwischen den verschiedenen Ansätzen Berührungspunkte gibt, damit sie und andere in den Genuß eines ideologischen und institutionellen Pluralismus kommen.

Johan Galtung

1. vorbemerkungen

die thematik dieses beitrags war gegenstand intensiver diskussionen in einem entwicklungspädagogik-seminar an der universität tübingen. ausgangspunkt dieser diskussion war die frage der gegenseitigen abgrenzung von friedenspädagogik (fp) und entwicklungspädagogik (ep). ep scheint auf den ersten blick nichts anderes zu sein als eine weit gefaßte fp.¹⁾ weshalb dann aber eine institutionalisierung der ep durch besondere seminare und eine zeitschrift, die ZEITSCHRIFT FÜR ENTWICKLUNGSPÄDAGOGIK (ZEP)?

1) BROOK-UTNE stellt in einem papier zu einer sitzung über friedenserziehung eine gewisse pädagogische "rangliste" auf, in der die "pädagogik der menschenrechte" an oberster stelle steht. diese beinhaltet die friedenspädagogik und diese wiederum umschließt "abrüstungs-" und "entwicklungspädagogik". die namensgebung dieser von BROOK-UTNE erwähnten pädagogischen teildisziplinen bezieht sich auf eine empfehlung der generalkonferenz der UNESCO vom 19. 11. 1974, betreffend die ausbildung bezogen auf menschenrechte und fundamentale freiheiten. abrüstungspädagogik zielt auf eine vollständige und allgemeine abrüstung, friedenspädagogik auf frieden. entwicklungspädagogik in diesem verständnis bezieht sich auf die beziehung zu den entwicklungsländern und eine veränderung dieser beziehung (vgl. BROOK-UTNE 1980). der dieser definition zugrundeliegende sehr enge entwicklungsbegriff ist, wie weiter unten deutlich werden wird, ausdrück bestimmter struktureller mechanismen und wird deshalb im konzept von A. K. TREML stark erweitert.

daß es gemeinsamkeiten zwischen fp und ep gibt, soll in diesem beitrage nun nicht anlaß zu abgrenzungsbestrebungen sein, sondern es soll versucht werden, berührungspunkte zu schaffen, möglichkeiten, gemeinsam voneinander zu lernen. vor allem auf einer praktischen ebene - so meine ich - können entwicklungspädagogen vieles aus der friedensbewegung lernen, etwa was aktionsformen betrifft. andernteils - und darauf versuche ich in diesem beitrage genauer einzugehen - kann der theoretische ansatz der ep für die fp und friedensforschung eine erweiterung vor allem in hinflick auf eine theoretische fundierung und auf die verbinding von theorie und praxis darstellen.

in diesem beitrage soll nun versucht werden, theoretische konzepte von fp und ep vorzustellen und zu diskutieren. in bezug auf die ep werde ich mich dabei auf den ansatz von ALFRED K. TREML und auf die ZEP stützen. für die fp werde ich mich auf das theoretische konzept des friedensforschers JOHAN GALTUNG beziehen. das mag bezüglich dem breiten spektrum und der vielzahl der ansätze der fp etwas reduktionistisch erscheinen. ich bin allerdings der ansicht, daß GALTUNGS ansatz der komplexeste und am weitesten fortgeschrittene ist.

2. zum theoretischen konzept JOHAN GALTUNGS

GALTUNG entwickelt sein theoretisches konzept anhand der grundbegriffe frieden und gewalt, die er konträr aufeinander bezieht. er beabsichtigt, "die Begriffe "Frieden" und "Gewalt" so miteinander zu verknüpfen, daß "Frieden" zunächst einmal als "Abwesenheit von Gewalt" verstanden werden kann." (GALTUNG 1975, s. 8). als grundbegriff schält sich hier für GALTUNG der begriff "gewalt" heraus.

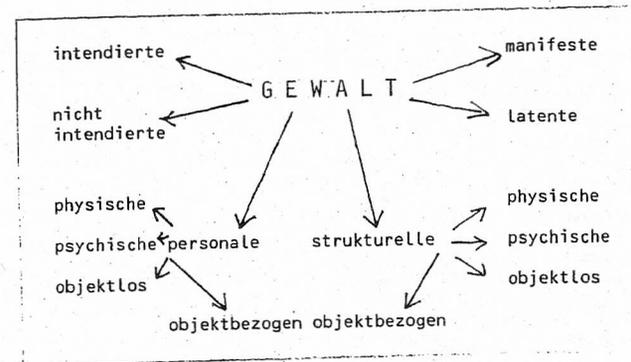
GALTUNG versucht, mit dem gewaltbegriff ein modell zu konstruieren, das auf semantischer ebene möglichst umfassend ist, gleichzeitig aber so spezifisch, daß es basis für konkretes handeln sein kann. (1)

1) vgl. GALTUNG 1975, s. 8. das versucht in ähnlicher weise TREML mit seinem paradigma von den erziehenden strukturen, vgl. TREML 1980, s. 146 ff.

er schlägt für den begriff "gewalt" folgende definition vor: "Gewalt liegt dann vor, wenn Menschen so beeinflusst werden, daß ihre aktuelle somatische und geistige Verwirklichung geringer ist als ihre potentielle Verwirklichung." (GALTUNG 1975, s. 9) Und: "Gewalt wird hier definiert als Ursache für den Unterschied zwischen dem Potentiellen und dem Aktuellen, zwischen dem, was hätte sein können, und dem, was ist." (ebd.) anhand dieser definition entwickelt GALTUNG eine typologie der gewalt, die folgende dimensionen einschließt:

- physische und psychische gewalt
- negative und positive gewalt
- objektlose und objektbezogene gewalt
- personale/direkte und strukturelle/indirekte gewalt
- intendierte und nichtintendierte gewalt
- manifeste und latente gewalt

die abbildung 1 soll das etwas erläutern. (vgl. GALTUNG 1975, s. 15).

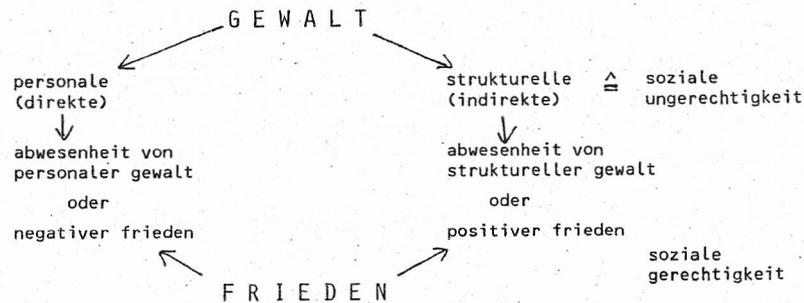


grundlegend für GALTUNGS gewaltbegriff ist sein modell der strukturellen gewalt. damit bezeichnet er eine art von gewalt, bei der unmittelbare akteure nicht auszumachen sind. im gegensatz zu personaler gewalt, bei der das objekt der gewalt, die ihm zugefügte gewalt normalerweise wahrnimmt, ist diese wahrnehmung

bei struktureller gewalt nicht der fall, bzw. kann das objekt der gewalt dazu überredet werden, nichts wahrzunehmen. unter personaler gewalt versteht GALTUNG hauptsächlich personale psychische gewalt oder die androhung derselben, unter struktureller gewalt summiert er die dieser gewalt zugrundeliegende allgemeine formel : Ungleichheit. damit ist bei GALTUNG vor allem ungleichheit in der verteilung von macht gemeint und natürlich auch sich daraus ergebende andere ungleichheiten. GALTUNG stellt die these auf, daß gesellschaftssysteme im allgemeinen die tendenz haben, bestimmte mechanismen zu entwickeln, die ungleichheiten verfestigen und verschärfen. ganz allgemein bezeichnet GALTUNG strukturelle gewalt auch mit sozialer ungerechtigkeit.

weiter geht GALTUNG davon aus, daß beide formen von gewalt empirisch unabhängig voneinander sind, daß es zwischen beiden typen jedoch kausalbeziehungen gibt, d.h. daß strukturelle gewalt personale gewalt erzeugen kann und umgekehrt. keine der beiden arten von gewalt läßt sich nach GALTUNGS meinung auf die andere reduzieren, sondern er versucht zu zeigen, daß sie logisch unabhängig voneinander begriffen werden können. allerdings hängen sie insoweit zusammen, daß sie ineinander übergehen können.

dadurch erhält GALTUNG einen doppelten friedensbegriff: zum einen wird frieden definiert durch die abwesenheit von personaler gewalt (negativer frieden), zum anderen wird frieden definiert durch die abwesenheit von struktureller gewalt (positiver frieden) (vgl. GALTUNG 1975, s. 33). dazu nun die abbildung 2, die diese zusammenhänge schematisch darzustellen versucht (ebd.).



die schwierigkeiten , die sich GALTUNG durch dieses disjunktive modell einhandelt, sind nicht unerheblich. insbesondere lassen sich fragen stellen wie: sind personale und strukturelle gewalt tatsächlich empirisch voneinander unabhängig? wie hängen beide arten faktisch miteinander zusammen? gegen welche art von gewalt sollen aktionen von friedensforschern und - pädagogen in erster linie gerichtet sein? soll man die eine art von gewalt zuerst abschaffen und dann erst die andere oder beide gleichzeitig? welches ziel soll man aufgeben, welches anstreben? und vor allem: welche mittel kann man dabei einsetzen? kann ein friedenspädagoge mit mitteln personaler oder struktureller gewalt arbeiten? u.a.m. der weit gefaßte begriff der strukturellen gewalt provoziert die frage, ob es überhaupt einen zustand gesellschaftlicher "nicht-gewalt" gibt bzw. je gegeben hat - oder anders gefragt: kann es frieden (als abwesenheit personaler und struktureller gewalt) überhaupt praktisch geben?

für GALTUNG sind beide ziele, beide grundsätze wesentlich. er betont, daß sowohl die abwesenheit von personaler als auch von struktureller gewalt die werte und ziele seien, an denen sich friedensforscher orientieren sollten. frieden als umfassende grundorientierung soll als leitlinie dienen. friedensforschung betrachtete GALTUNG als das bemühen, diese werte zu fördern (vgl. GALTUNG 1975, s. 36, anm. 33). der friedensbegriff spielt hier wieder eine wichtige rolle, da dieser begriff, nach GALTUNG "... für solche sozialen ziele verwendet werden soll, die, wenn nicht von den meisten, so doch von vielen wenigstens verbal anerkannt werden." (GALTUNG 1975, s.8).

soweit zu einer groben zusammenfassung von GALTUNGS ansatz. in diesem zusammenhang bleibt noch zu sagen, daß insbesondere durch den gebrauch des begriffes frieden, komplexe probleme auftreten können. als kurze anmerkung dazu noch eine bemerkung zu einer gefahr, die GALTUNG selbst sieht, nämlich eine gewisse semantische ausnutzung durch ideologien, denen der friedensbegriff ausgesetzt ist. obwohl er ein gutes mittel dazu ist, verbalen konsens herzustellen, erscheint die damit verbundene gefahr, insbesondere in anbetracht der möglichkeiten struktureller gewalt,

nicht unerheblich. (1)

3. zum theoretischen konzept ALFRED K. TREMLs

das von ALFRED K. TREML und anderen (TREML 1980, 1980a, ZEP 1978 ff.) entwickelte konzept einer entwicklungspädagogik geht von einer sehr weiten bedeutung der grundlegenden begriffe - nämlich entwicklung und pädagogik - aus. entwicklung umfaßt - so TREML - "nicht nur die entwicklungsprobleme von völkern bzw. gesellschaften, sondern auch die regionale, lokale und individuelle entwicklung von einzelnen menschen." (TREML 1980a, s.7) durch diesen weiten entwicklungs-begriff wird einmal die traditionelle subjekt-objekt trennung in frage gestellt, die als folge gesellschaftlicher ausdifferenzierung begriffen wird (vgl. dazu ebd.).

zur klärung des begriffs pädagogik ist es notwendig auf die theorie struktureller erziehung einzugehen. auf dem hintergrund dieser theorie und des darin entwickelten erziehungsbegriffes wird die ausweitung des begriffs pädagogik verständlich. unter erziehung werden - im rahmen der TSE - erziehungsprozesse verstanden, die sowohl intentionaler als auch funktionaler, bzw. latenter art, sowohl bewußter als auch unbewußter art, sowohl

1) vgl. dazu auch die einleitung in GALTUNG 1975, s. 7-9. gerade in diesem zusammenhang wäre es angebracht noch detaillierter auf die wirkung von semantischen strukturen einzugehen. es ist m.e. möglich, die these aufzustellen, daß semantische strukturen ein wichtiger teil der strukturellen gewalt sind. beispiele, wie auf der ebene der semantik strukturelle gewalt angewandt wird, sind begriffe wie "entsorgungspark" anstatt mülllager von atomaren giftstoffen oder "nachrüstung", statt aufrüstung. ein weites feld für derartige beispiele ist auch die werbung für konsum- und gebrauchsgüter.

in bezug auf die GALTUNGsche terminologie wäre eine überlegung hinsichtlich der folgen (auch in bezug auf sein paradigma der strukturellen gewalt) der anwendung des begriffes "frieden" als mittel zur herstellung von konsens angebracht.

personaler als auch struktureller art (1) und sowohl sittlicher als auch nicht-sittlicher und sittlich indifferenter art (2) sein können. dazu TREML: "... unter "Erziehung" verstehe ich ... jede Vermittlung menschlicher Fähigkeiten zu denken, zu fühlen und/oder zu handeln." (TREML 1980, s. 64). diesem begriff von vermittlung liegt hier ein dialektisches verhältnis von lehren und lernen zugrunde. so lautet denn die pointe des erziehungsbegriffes: "Erziehung" heißt: Vermittlung von Entwicklung." (TREML 1980, s. 65).

entwicklungspädagogik untersucht nun "alle erziehungsprozesse, die unter- und überentwicklung reproduzieren" - mit der absicht sie zu verändern." (TREML 1980a, s.7).

um nun diese erziehungsprozesse in den griff zu bekommen, entwirft TREML im rahmen der TSE das paradigma der strukturellen erziehung, "ein handlungsrelevantes modell, das methodisch anwendbar ist, und so die Theorie auf die Praxis bezieht" (TREML 1980, s. 146).

der begriff "struktur" wird von TREML in anlehnung und absetzung der struktur-begriffe bei GALTUNG und LUHMANN definitiv eingeführt. "Strukturen" werden als etwas bestimmt, das es auch außerhalb des menschlichen Geistes, aber nie ohne den menschlichen Geist geben kann." (TREML 1980, s. 150). sie sind also "sinnhaft vermittelte Modalformen von Wirklichkeit." (ebd.) auf der semantischen ebene des struktur-begriffs lehnt sich TREML an die definition LUHMANNs an, ohne allerdings dessen systemtheoretischen hintergrund mitzuübernehmen: strukturen werden durch ihre funktionalität bestimmt. sie leisten selektivität und zwar in doppelter hinsicht. sie selegieren welt- und systemkomplexität, sie selegieren also möglichkeiten menschlichen handelns. durch diese reduktion von komplexität erfüllen strukturen eine meta-funktion: sie erhalten sich selbst. entwicklung bedeutet in die-

1) "strukturell" hier im sinne GALTUNGs.

2) dieser begriff der "sittlichkeit" bezieht sich auf die der pädagogik seit jeher innewohnende "verbesserungsabsicht". durch eine derartige erweiterung des erziehungsbegriffs kommen auch so "unsittliche" dinge wie hunger, krieg u.a. als mögliche erziehungssubjekte ins blickfeld.

ser hinsicht die ausdifferenzierung und stabilisierung des gesamtsystems.

die reduktion von systemkomplexität leisten strukturen durch die generalisierung von verhaltenserwartungen. es lassen sich verhaltenserwartungen im sach-, sozial- und zeitbereich unterscheiden. der sachbereich organisiert sachliche erfahrungen, der sozialbereich regelt zeitliche erfahrungen durch manifestationen, deren wichtigste für TREML "Habitualisierung" und "Institutionalisierung" sind. (vgl. TREML 1980, s. 156) . diese drei bereiche ergänzen sich nicht summarisch, d.h. nacheinander, sondern sowohl sachen als auch personen als auch institutionen erziehen gleichzeitig (vgl. abb. 3 aus TREML 1980, s. 158).

	SACHEBENE sachliche erfahrungen	SOZIALEBENE soziale erfahrungen	ZEITBENE zeitliche erfahrungen
EINSCHLIEßUNG			
AUSSCHLIEßUNG			

aufgrund der zentralen eigenschaft von strukturen, der selektivität , werden nun durch selektionsleistungen immer bestimmte möglichkeiten ein- und damit andere, alternative möglichkeiten ausgeschlossen. das heißt, "es erziehen selektive Ein- und Ausschließungen, indem sie sachliche, soziale und zeitliche Erfahrungen ermöglichen" (TREML 1980, s. 158). TREMLs these ist nun, daß strukturen hauptsächlich durch ihre ausschließungen, also dadurch, daß sie "systematisch, kontinuierlich und/oder/intensiv" (TREML 1980, s. 162) einen möglichkeitsraum restringieren, erziehen. dazu kommt, daß diese ausschließungen in der regel latent vermittelt sind und deshalb ein besonderes erzieherisches gewicht erhalten.

auf der ebene des außenaspektes, der selektion bzw. reduktion von weltkomplexität, treten strukturen nun als "gemachte" in er-

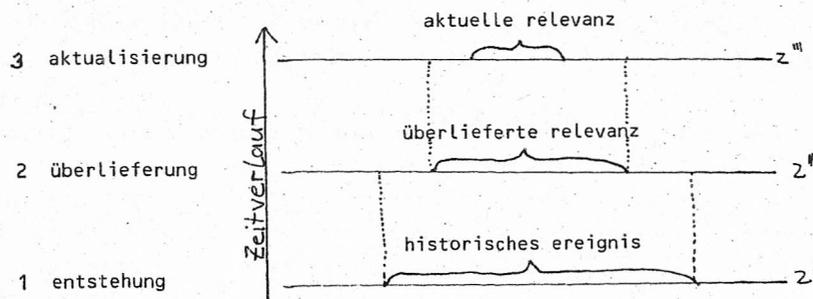
scheinung. weltkomplexität wird durch sach-, sozial- und organisationsverhalte reduziert. strukturen können nun als "erziehungsprodukte" betrachtet werden, die durch ihre selektionsleistung wiederum andere sach-, sozial- und organisationsverhalte ausschließen, also als "erziehungssubjekte" wirken. (vgl. dazu die abb. 4 aus TREML 1980, s. 181)

	sachverhalte	sozialverhalte	organisations- verhalte
als erziehungssubjekt			
als erziehungsprodukt			

auf grund einer dialektischen beziehung zwischen mensch und struktur - "Strukturen erziehen/machen Menschen - Menschen machen/erziehen Strukturen" (TREML 1980, s. 176) können strukturen nun in kontingente und invariante eingeteilt werden. diese einteilung kann aber nicht starr vorgenommen werden, denn die grenze zwischen invarianz und kontingenz ist selbst kontingent. eine ideologiekritische betrachtungsweise verdächtigt alle invariante strukturen als "verkappte Kontingenzen" (TREML 1980, s. 176).

für die methodische anwendbarkeit des paradigmas bedeutet das nun daß jeder sach-, sozial- und organisationsverhalt sowohl als erziehungssubjekt als auch als erziehungsprodukt betrachtet und untersucht werden kann. unterstellt wird dabei eine strukturelle isomorphie zwischen objektiven und subjektiven strukturen.

besondere bedeutung wird der geschichtlichkeit von strukturen zugemessen. TREML bestimmt strukturen auch als "Ergebnis einer dreifach geronnenen Selektivität in der Zeit" (TREML 1980, s. 185). (vgl. dazu auch die abb. 5 aus TREML 1980, s. 186)



die erste stufe der selektivität setzt bereits bei der entstehung historischer fakten ein, die zweite stufe bei der überlieferung, und auf der dritten stufe ist nun der selektionsprozeß zu sehen, der historische gegebenheiten in einer jeweiligen gegenwart als relevant bestimmt. das heißt nun, daß "Strukturen immer mehr aus- als einschließen und historisch vermittelt sind." (TREML 1980, s. 186).

soweit die allzu kurze darstellung des paradigmas struktureller erziehung. grundvoraussetzung einer pädagogik, die sich zum ziel setzt, mittels solchermaßen strukturell bedingter erziehungsprozesse zu handeln, ist ein erziehungsziel, eine pädagogische norm. ein solches erziehungsziel ist aber inhaltlich nicht absolut begründbar, schon aus dem grund, weil die bedingung seiner möglichkeit empirisch nicht zu finden ist. so wird bei TREML die idee des guten indirekt als bedingung ihrer möglichkeit zum ausdruck gebracht. die normative grundlage bezieht sich also nicht auf den (historisch, sachlich, sozial, zeitlich) veränderbaren inhalt, sondern auf die form einer geglückten begründung dieser norm. diese vernunftsidee kann nun umschrieben werden "als das Interesse am Überleben der menschlichen Gattung und an der Angleichung der Rechte und Möglichkeiten aller Menschen, an der Bestimmung des Guten und Vernünftigen teilzunehmen." (TREML 1980, s. 96).

als fortschrittskriterium wird auf diesem hintergrund die auflösung gesellschaftlicher disparitäten bestimmt. entwicklungspädagogik, die diese "kontrafaktisch antizipierte Form einer moralischen Begründung zum vorläufigen Inhalt" (TREML 1980a, s. 12) nimmt, versucht nun dieses ziel zu erreichen.

4. zum vergleich der beiden theoretischen konzepte

dieser vergleich soll sich auf drei punkte konzentrieren und sie im zusammenhang darstellen. einmal ist es ein vergleich der paradigmata, dann folgen bemerkungen zu den folgen der gewählten begrifflichkeiten und anschließend wird versucht, genauer auf die normativen grundlagen einzugehen.

auf der ebene der paradigmata beider konzepte ergibt sich ein weitreichender unterschied. während in GALTUNGS konzept der strukturellen und personalen gewalt diese beiden kategorien disjunktiv gegenüberstehen, sind im paradigma der strukturellen erziehung keine scharfen trennungslinien, sondern es besteht ein implikatives und dialektisches verhältnis zwischen mensch und struktur. der mensch erscheint als teil von strukturen, die ihn erziehen und die er (partiell) macht.. für GALTUNG ergibt sich durch diese trennung der gewalt die problematik, die beziehung zwischen personaler gewalt und struktureller gewalt zu erklären. er argumentiert gegen einen einseitigen reduktionismus und auch gegen eine annähme einer in gewisser weise naturgegebenen gewaltstruktur. beidem ist zuzustimmen, obwohl es mittels GALTUNGS paradigma nicht schlüssig zu klären ist. betrachten wir in diesem hinblick das paradigma der TSE, so stellen wir fest, daß hier das schwergewicht nicht auf den ontologischen aspekt von strukturen gelegt wird, sondern auf den modalen. strukturen werden als normativ - und das heißt: interessegebundene - ausschließungsregeln aufgefaßt, die wirklichkeit bestimmen. daraus ergibt sich nicht nur das problem der abschaffung z.b. gewaltausübender strukturen, sondern die veränderung von strukturen dergestalt, daß eine annäherung an das allgemeine erziehungsziel zustande kommt. eine erweiterung im hinblick auf die dichotomie von personal und strukturell stellt die struktur des strukturbegriffs bei TREML dar. die drei sinndimensionen sachlich, zeitlich und sozial einerseits und die modallogische zweiteilung in ein- und ausschließungen. durch diese ausdifferenzierung wird das paradigma der TSE als analyseinstrument präziser als das paradigma der strukturellen gewalt.

die ausweitung des begrifflichen fassungsvermögens in der TSE stellt in seiner konsequenz sicher eine belastung für den einzelnen dar. ob und wie diese belastung bewältigt und auch handlungsmotivierend wirken kann, ist ein wichtiger punkt. in gewisser weise erscheint hier das konzept GALTUNGS konkreter. wenn er den begriff "frieden" für soziale ziele gebraucht, die zwar komplex und schwierig aber nicht unerreichbar sind, so verweist er damit eher auf handlungsmöglichkeiten innerhalb der tradition der friedensforschung und friedenspädagogik.

die beiden zielvorstellungen scheinen sich auf den ersten blick recht ähnlich zu sein, d.h. die abwesenheit von personaler gewalt und soziale gerechtigkeit scheint die beschreibung einer situation zu sein, in der alle menschen gleichberechtigt und gleich kompetent sind, ihre idee des guten und gerechten zu bestimmen. die grundvoraussetzung beider vorstellungen ist sicherlich, das interesse am überleben der menschlichen gattung. diese bedingung ist gewissermaßen die *conditio sine qua non* beider konzepte. differenzen ergeben sich m.e. bei der genaueren betrachtung des "werthaften teils" der zielsetzungen. wo bei der entwicklungspädagogik (und der TSE) der zweite teil des erziehungsziels ein formales kriterium ist (das reflexiv begründet wird), also immer schon unterstellte idealbedingungen, die wir rekurrieren, wenn wir eine norm vertreten, da ist bei GALTUNGS konzept von frieden schon eine inhaltliche aussage gemacht. er unterstellt nicht die konsensfähigkeit aller, bestimmt aber das ziel gleichzeitig als erreichbar.

die sich daraus entwickelnde problematik ist der einsatz von mitteln zur verfolgung dieser zwecke. wie bereits erwähnt kann die zielsetzung der entwicklungspädagogik handlungsmotivierend wirken, allein sie ist als normative grundlage nicht zur legimitation partikularen handelns imstande. GALTUNG geht insbesondere auf die gefahren ein, die eine schwerpunktverlagerung auf eines der beiden ziele, also abwesenheit von personaler gewalt und soziale gerechtigkeit zur folge hätte, und fordert, daß man beim versuch, frieden zu schaffen, beide ziele im auge behalten solle (1). er setzt seine hoffnung auf formen der sozialen ak-

1) sehr zu recht, denn es ist nur zu verständlich, daß man resigniert oder, nach dem sprichwort: auf einen groben klotz gehört ein grober keil, mittels personaler gewalt versucht personale gewalt abzuschaffen.

tion, die beide ziele sinnvoll verbinden, auf gewaltlose aktionen und auf eine zukünftige weiterentwicklung von sozialen und gewaltlosen aktionen (vgl. GALTUNG 1975, s. 36).

5. schlußbemerkungen

ausgangspunkt unseres vergleichs war die these, daß der theoretische ansatz der entwicklungspädagogik, wie sie von ALFRED K. TREML und anderen konzipiert wurde, für die friedenspädagogik und die friedensforschung eine erweiterung darstellen könne. wir haben festgestellt, daß dies auf drei ebene der fall sein kann: auf der semantischen ebene, auf der ebene des paradigmas und in bezug auf die normative grundlage. im folgenden sollen noch einige andeutungen zu praktischen ansatzmöglichkeiten folgen.

eine ansatzmöglichkeit für handeln scheint mir die idee der verflechtung partikularen handelns in gesellschaftliche und globale strukturzusammenhänge zu sein. das wäre anlaß sich über die re-konstruktion von handlungsalternativen für partikulares und individuelles handeln gedanken zu machen und diese alternativen praktisch auszuprobieren. beispiel dafür aus der friedensbewegung wären boykottaktionen wie der boykott südafrikanischer früchte. andere möglichkeiten wären denkbar in bezug auf kleidung, wohnung, energieverbrauch u.ä.

wir bereits erwähnt erfordert gerade entwicklungspädagogisches handeln immer auch eine erhöhung bereits reduzierter komplexität, was eine starke belastung für den einzelnen bedeuten kann. es wären bestimmte formen von sozialstrukturen vorstellbar, die diese belastung auffangen könnten. beispiele dazu aus der friedensbewegung sind manche sozialen aktionen, oder andere möglichkeiten wie z.b. ein fest.

es ist fraglich, ob die bearbeitung traditioneller themen in der pädagogik mit traditionellen mitteln eine andere entwicklung als die traditionelle hervorruft. insofern wäre es zu überlegen, ob sich nicht mittels der analyse struktureller zusammenhänge "andere" themen ergäben, denen man sich mit "anderen" mitteln zuwenden könnte. denkbar wäre eine kritische untersuchung der

sprache, die ja ein sehr wichtiges handwerkszeug der pädagogen ist, und häufig, insbesondere bei therapien, als rein technisches mittel verwandt wird. ein zweites, wichtiges thema ist ohne zweifel unser alltag und dessen herrschende strukturen.

unsere praktische tätigkeit sollte der restaurierung traditioneller entwicklungsziele entgegenwirken, dazu gehört auch eine bestimmte alternative organisation unserer mittel. es kann keinen zweck mehr geben, der die mittel heiligt, sondern die besondere inanspruchnahme der mittel definiert erst den zweck, einen zweck, der aber auch immer schon in den mitteln wirksam werden muß (vgl. MARCUSE 1967, s. 61 und TREML 1980, s. 96).

praktische bemühungen sind sicherlich immer wirkungsvoller als noch so viel ideale theorie, sinnvoll werden sie jedoch erst - mit KLAUS SEITZ formuliert - wenn sie sich theoretisch begründen lassen.

literatur:

BROOK-UTNE, BIRGIT: Disarmament education as a distinct field of study. Paper presented at the session on Peace Education at the Nordic Peace Research Theory Week organized by PRIO, august 25.-29. 1980

GALTUNG, JOHAN.: Strukturelle Gewalt. Reinbek bei Hamburg 1975

MARCUSE, HERBERT: Der eindimensionale Mensch. Darmstadt und Neuwied 1967.

SEITZ, KLAUS: Nichtinstitutionalisierte Lernformen in der Entwicklungspädagogik. In: ZEP, heft 4/1980, s. 4-22.

TREML, ALFRED K.: Zu einer Theorie struktureller Erziehung. Habil. Tübingen 1980 (unv.)

----, Was ist Entwicklungspädagogik? In: Entwicklungspädagogik. Unterentwicklung und Überentwicklung als Herausforderung für die Erziehung. Hrsg. von ALFRED K. TREML. Frankfurt/M. 1980a (= Beiträge zur Entwicklungspädagogik, band 1) s.3-17, Zeitschrift für Entwicklungspädagogik, jg. 1/1978 ff.

Georg Krämer

„3. Welt? – Nein danke!“ oder Warum die entwicklungspolitische Öffentlichkeitsarbeit von Aktionsgruppen oft so erfolglos ist

Es kommen immer dieselben

Jeder, der in entwicklungspolitischen Aktionsgruppen aktiv war oder ist, wird die Situation aus eigener Erfahrung kennen: Eine entwicklungspolitische Veranstaltung ist angesetzt, ein Referent von außerhalb eingeladen. Nur langsam füllt sich der Veranstaltungsraum. Fast jeder wird mit einem "Hallo" begrüßt und ist namentlich bekannt. Einige werden vermißt, die sonst "immer kommen". Dann beginnt der Referent mit seinem Vortrag, im allgemeinen wenig Neues für die versammelten Insider. Kaum einer macht Notizen - und nach der Veranstaltung hat selten jemand das Gefühl, etwas dazugelernt zu haben... Bei ständig denselben Themen ständig dieselben Leute zu treffen, gehört zu den Erfahrungen, mit denen wir leben und zu leben gelernt haben. Kaum einmal gelingt es, über den "entwicklungspolitischen Familienkreis" hinaus neue Personen mit unseren Veranstaltungen anzusprechen. Insider, das sind vornehmlich Schüler und Studenten, Lehrer und Sozialarbeiter, kirchliche Mitarbeiter und Engagierte aus politischen Gruppen. Bei Arbeitern und Angestellten finden dagegen unsere Bemühungen kaum Interesse; sie bleiben draussen.

(Entwicklungs-) Politisches Desinteresse

Dass dieses Fernbleiben wesentlicher Bevölkerungsgruppen kein Zufall ist, beweisen alle empirischen Untersuchungen, die nach dem entwicklungspolitischen Interesse fragen. Gerade Arbeiter und "einfache" Angestellte zeigen der entwicklungspolitik die "kalte Schulter"; je geringer die schulbildung - gemessen am schulabschluß -, desto geringer ist auch die bereitchaft, sich mit fragen der dritten welt zu befassen.

Schlußfolgerungen, daß dies nun in der abstraktheit des dritten-welt-bereiches begründet sei, sind vorschnell. Sie "übersehen", daß arbeiter und angestellte insgesamt wenig interesse und bereitchaft zeigen, politik zu machen, sich einzusetzen für veränderungen in ihrem näheren oder weiteren lebensbereich. Auch die relativ hohe wahlbeteiligung in der bundesrepublik kann nicht darüber hinwegtäuschen, daß bei uns politische entscheidungen ohne echte partizipation (beteiligung) der bevölkerungsmehrheit ablaufen. Im jahre 1977 antworteten bei einer repräsentativumfrage 51 % der bevölkerung auf die frage "interessieren sie sich für politik?" mit "nein".

Politische Apathie

Das Desinteresse gegenüber (entwicklungs-) politischen Fragen, wie es in weiten Teilen der Bevölkerung anzutreffen ist, muß in engem Zusammenhang mit den konkreten Erfahrungen gesehen werden, die Menschen tagtäglich in dieser Gesellschaft machen. Wer heute nichts mehr wissen will von Politik und gesellschaftlichen Fragen, wer den Glauben an die Veränderbarkeit ungerechter Zustände aufgegeben hat und zu der Überzeugung gekommen ist, daß "die da oben" ohnehin machen, was sie wollen, tut all' dies nicht aus bösem Willen oder mangelnder Einsicht. Es sind die vielfach bestätigten Ohnmachtserfahrungen am Arbeitsplatz oder in der schulischen Sozialisation, als entmündigter Bürger oder als abhängiger Mieter, als verwalteter Behördenfall oder als medizinische Nummer, die Menschen zu der Überzeugung bringen, daß sie selbst nichts gelten, daß andere mehr Macht haben und über sie bestimmen, daß die wesentlichen Entscheidungen von Instanzen gefällt werden, auf die sie selbst faktisch keinen Einfluß haben. Vielleicht haben ja viele anfangs versucht, sich zu wehren gegen Bevormundung am Arbeitsplatz, gegen entfremdete Bedingungen in Büro oder Betrieb, gegen Fremdbestimmung durch Behörden, gegen Vermieterwillkür oder Beamtentotalmacht, die uns tagtäglich deutlich machen, wer das Sagen hat. Derartige Versuche sich zu wehren stossen jedoch schnell an ein Ende; die Erfahrungen, eigene Wünsche, Interessen und Bedürfnisse eben nicht durchsetzen zu können, nehmen zu. Zahlreiche Vergeblichkeitserfahrungen verändern jedoch das Selbstwertgefühl, das Zutrauen in die eigene Kraft: Resignation greift um sich; "man kann ja doch nichts machen" wird zur zentralen Kategorie. Aus derartigen Ohnmachtserfahrungen entsteht "Politische Apathie" (vgl. GRONEMEYER, BAHR, BENEDICT et al.); lieber beschäftige ich mich nicht mehr mit Politik; mit den nahen und fernen Zuständen, an denen ich leide, statt immer wieder die Erfahrung machen zu müssen, daß mein Aufbäumen, meine Gegenwehr, meine Sehnsucht nach besseren und gerechteren Zuständen enttäuscht werden. Wer derart "apathisch" wurde, meidet den politischen Bereich, flüchtet sich in seine heile und kleine Scheinwelt des privaten Glücks. "Gehen sie mir weg mit Politik" ist das Ergebnis derartiger politischer Apathie, die heute ein zentrales Kennzeichen für die Mehrheit der Bevölkerung ist.

Bürgerliche Öffentlichkeit

Auch die "veröffentlichte Meinung", Fernsehen, Rundfunk und Presse, spielen in diesem Zusammenhang eine wichtige Rolle. Immer wieder bestätigen sie die kleine scheinzufriedene "Froschperspektive" derjenigen, die sich längst nicht mehr mit dem Beschäftigten wollen, was sie wirklich angeht, was entscheidend ist für die Gestaltung unserer Verhältnisse und unserer Zukunft. Die kleine Welt der Skandale und Verbrechen, Reportagen von den Fürstenhäusern der Welt, in denen sich die unerfüllte Sehnsucht der Menschen spiegelt, und der Sport treten an die Stelle der Politik. Journalisten und Gazettenschreiber berufen sich bei ihrem Handwerk auf den "Geschmack" ihres Publikums, das nach derartigen Themen verlange.

Es stellt sich hierbei jedoch die Frage, ob die offenkundigen Bedürfnisse nicht selbst schon das Ergebnis von Entfremdung sind, ob nicht die Zufriedenheit der Menschen mit den gegebenen Verhältnissen nur zum Schein existiert und dahinter Bedürfnisse verborgen liegen, die jenseits von dem existieren, was der Status quo zu bieten hat. Manchmal wird trotz alledem deutlich, daß Bedürfnisse nach Echtheit (jenseits von Reklamebetrug und Warenbeziehung), nach Gerechtigkeit (jenseits von Ausbeutung und Machtpolitik), nach Solidarität (jenseits von Konkurrenz und Egozentrik) und nach Lebensqualität (jenseits von Wachstumsfetisch und Verschwendungssucht) noch nicht ganz verschüttet sind. In Nachbarschaftshilfe und Gewerkschaftssolidarität, in der Suche nach neuen authentischen Lebensformen oder im Widerstand gegen Atomanlagen, in der Bereitschaft zur finanziellen Unterstützung der Dritten Welt oder im gemeinsamen Mieterstreik wird ansatzhaft deutlich, daß die Entfremdung nicht total ist und die Sehnsucht nach Sein statt Haben noch lebt. In der bürgerlichen Öffentlichkeit sucht man jedoch nach einer Unterstützung derartiger authentischer Bedürfnisse vergebens. Stattdessen kommt hier ein Menschenbild zum Ausdruck, das ohne "Transzendenz" ist und ausschließlich den Status quo entfremdeter Bedürfnisse reproduziert. In diesem Sinne stützen die Massenmedien die bestehende Gesellschaft, was zwangsläufig dazu führt, daß auch im Bereich der Entwicklungspolitik vor den meisten Publikationsorganen kaum Anstöße zur Veränderung zu erwarten sind.

Gegenerfahrungen

Wenn politische Apathie eine reale Erfahrung für viele Menschen ist und gleichzeitig die veröffentlichte Meinung überwiegend dazu beiträgt, die Entfremdungserfahrungen zu stützen, stellt sich die Frage, welche Chancen (entwicklungs-) politische Bildungs- und Öffentlichkeitsarbeit in einer derartigen Situation noch haben kann. Mit Sicherheit wird ein strenges Aufklärungskonzept nicht mehr weiterhelfen, bei dem - meist mit missionarischem Eifer - immer wieder auf der kognitiven Ebene Gegeninformationen (über die tatsächlichen Gegebenheiten in der Ersten wie in der Dritten Welt) an diejenigen herangetragen werden, die schon längst resigniert haben. Ohnmachtserfahrungen kann man nicht mit Gegeninformationen begegnen und politische Apathie kann nicht durch Aufklärung überwunden werden. Stattdessen brauchen zumindest diejenigen, deren Leben bisher von Enttäuschung und Vergeblichkeitserfahrungen gekennzeichnet ist, Erlebnisse gegläckter Praxis; kleine "kümmerliche Siege", in denen sie sich selbst als nicht mehr abhängig, gegängelt, erfolglos und nicht ernstgenommen erleben konnten. Derartige Gegenerfahrungen müssen Bestandteil unserer Dritte-Welt-Arbeit werden, nicht nur, wenn wir es mit Arbeitern und Angestellten zu tun bekommen wollen.

Das bedeutet zunächst, daß die Art und Weise, wie wir als Träger entwicklungs-politischer Öffentlichkeitsarbeit miteinander umgehen, Gegenmodell zu Konkurrenz und Abhängigkeitsprinzipien "draussen" sein müssen. Unsere Verkehrsformen innerhalb der Gruppen - Institutionen werden dazu weit weniger in der Lage sein - sollen deutlich machen, daß solidarisches Miteinander möglich ist.

Gleichzeitig müssen wir "unseren Zielgruppen" anders begegnen als dies in dieser Gesellschaft üblich ist. Auch den "Uninformierten", den mit Vorurteilen und Fehleinschätzungen Behafteten sollten wir ernstnehmen und annehmen. Seine Subjektivität hat im Mittelpunkt zu stehen, nicht die thematische Komplexität dessen, was wir vermitteln wollen. Wenn diese Beziehungen zwischen den Machern und den Empfängern entwicklungspolitischer Öffentlichkeitsarbeit anders aussehen als die Tauschbeziehung zwischen Käufer und Verkäufer im Warenhaus oder die Herrschaftsbeziehung zwischen allwissendem Politiker und verwaltetem Bürger, ist schon viel erreicht.

Nahbereich oder Fernbereich

In der entwicklungspädagogischen Diskussion hat die Frage einen breiten Raum eingenommen, ob die Gegenerfahrungen eigener Kompetenz überhaupt möglich sind. Für viele ergab sich aus der Analyse politischer Apathie die Notwendigkeit, zunächst im eigenen unmittelbaren Nahbereich anzusetzen, um dort - bei den kommunalen Konflikten - Kompetenzerfahrungen zu ermöglichen. Sicher scheint eine Mobilisierung für eigene, unmittelbare Interessen im Grunde wesentlich einfacher zu bewerkstelligen zu sein als ein Engagement für die "ferne Dritte Welt". Wer zusammen mit anderen sich gegen Mieterhöhungen oder Beamtenwillkür kommunaler Stadtplanung, gegen Autobahnbau oder AKW zur Wehr setzt, hat in der Tat Chancen, Erfolge zu erleben; Erfahrungen einer geglückten Praxis zu machen, bei der eben doch ein Engagement für gemeinschaftliche Interessen nicht sinnlos und vergebens bleibt. Mehr noch: Wer derartige Kompetenzerfahrungen eigener Stärke im Nahbereich gemacht hat, wird in Zukunft auch eher bereit sein, sich für andere positive Ziele einzusetzen, selbst wenn diese über den eigenen Nahbereich hinausgehen.

Dennoch scheint die Hoffnung auf eine allmähliche Kompetenzerweiterung vom Nahbereich zum Fernbereich wenig berechtigt; zu vielfältig sind die Probleme der alltäglichen Lebenswelt als daß man damit rechnen könnte, daß in absehbarer Zeit die Interessen sich ausgerechnet auf die "ferne Dritte Welt" richten werden. Stattdessen käme es darauf an, "politische Alphabetisierung", den gemeinsamen Versuch von Kompetenzerwerb, gerade da zu beginnen, wo sich Nah- und Fernbereich berühren, wo Dritte Welt und Erste Welt in gemeinsamen Kristallisationspunkten zusammenkommen. Durch derartige "generative Themen" könnten Lerneffekte, die über die kognitive Aufnahme von Informationen hinaus Erfahrungen eigener Stärke zum Ziel haben, auch für die entwicklungspolitische Bildungsarbeit möglich werden. Wer lernt, seine Rolle als Verbraucher vor allem auch von Waren aus der Dritten Welt ("Kauft keine Früchte der Apartheid") neu zu bestimmen, wer im alltäglichen Kontakt mit Menschen aus der Dritten Welt (Gastarbeiter) Bedrohungsbarrieren abbaut und zu einer offenen Begegnung fähig wird, wer die Gefährdung seines Arbeitsplatzes durch die internationale Arbeitsteilung nicht als gottgewolltes Schicksal hinnimmt, sondern sich mit Ursachen und Folgen derartiger weltwirtschaftlicher Veränderungen beschäftigt oder wer die Bedrohung unserer Regionen durch AKW's und deren Export in die Dritte Welt zusammendenkt, lernt nicht nur, seine eigenen Belange und Interessen (politische Kompetenz) wahrzunehmen, sondern auch deren weltweite Dimension (entwicklungspolitische Kompetenz) mitzureflektieren.

Positive Ziele

Wenn vor allem Arbeiter und Angestellten durch unsere entwicklungspolitischen Öffentlichkeitsaktionen erreicht werden sollen, wird es in besonderem Maße notwendig sein, positiv zu benennen, worum es geht. Weil Menschen nicht ständig mit immer neuem Unrecht und Unheil konfrontiert werden können, vor allem dann, wenn sie derartiges im eigenen Leben schon zu Genüge erfahren haben, müssen wir die oftmals rein negativistische Orientierung unserer Kampagnen und Veranstaltungen überwinden und positiv sagen, um welche gesellschaftlichen Vorstellungen es uns geht. "Überleben ist nicht leben". Erst das Aufzeigen positiver Ziele, mit denen eine Identifikation möglich ist, mobilisiert Hoffnung.

Dies beinhaltet auch, daß unsere Öffentlichkeitsaktionen nicht ausschließlich an den Weltkrisenereignissen ausgerichtet sein dürfen. Wer sich seine Themen auf Dauer vom "Interesse der Öffentlichkeit" vorschreiben läßt, wird nur schwerlich dazu kommen, auch die positiven Ansätze und Entwicklungen deutlich zu machen, die weitgehend im Verborgenen blühen. Hungerkatastrophen, Putschs, Kriege sind zwar schlimme Ereignisse, die unser Engagement herausfordern; eine ausschließliche Orientierung der Dritten-Welt-Öffentlichkeitsarbeit an derartigen Geschehnissen macht Entwicklungspolitik aber zu einem reinen Katastrophenthema, bei dem alle positiven Ansätze eigenständiger Entwicklung oder geglückter Befreiung unter den Tisch fallen und auf Dauer nur noch Resignation möglich sein wird.

Kleine Schritte

Wenn viele die von uns gewollten Lernschritte mitmachen sollen, müssen wir versuchen, jede Art von Überforderung zu vermeiden. Unsere Öffentlichkeitsbemühungen dürfen sich nicht an der Komplexität entwicklungspolitischer Strukturzusammenhänge orientieren, deren Kenntnis bei uns das Resultat mehrjähriger Überlegungen ist und die als fertiges Produkt zu vermitteln mehrheitlich erfolglos bleiben wird; gleichzeitig gilt es aber auch, unsere Aktionen so anzulegen, daß unsere Zielgruppen unterhalb ihrer Angstschwelle angesprochen werden. Wir müssen in kleinen Schritten vorangehen, die Vielen ein Mittun ermöglichen, ohne sofort Überforderungsängste und damit Blockaden hervorzurufen. Wenn wir unsere "großen" Ziele in bescheidene Teilziele aufteilen, gewähren wir so für mehr Menschen die Möglichkeit, sich in Richtung auf mehr weltweite Gerechtigkeit in Bewegung zu setzen.

Eine derartige "Politik der kleinen Schritte" eröffnet außerdem die Chance, gemeinsam mit Bündnispartnern Teilziele anzusteuern. Dies wird vor allem dann von Bedeutung sein, wenn über das Herkömmliche hinaus neue Bevölkerungsgruppen für unsere Arbeit gewonnen werden sollen.

Ziel: Entwicklungspolitische Kompetenz

Die hier vorgestellten Überlegungen zur "Entwicklungspädagogik" sollten deutlich machen, daß ein wesentlicher Grund für die relative Erfolglosigkeit unseren entwicklungspolitischen Bemühun-

gen in den Erfahrungen liegt, die ein großer Teil der bundesdeutschen Bevölkerung tagtäglich macht und die es verhindern, daß die vornehmlich auf Informationsvermittlung angelegten Öffentlichkeitsaktionen Breitenwirkung haben. Von daher ergibt sich die Notwendigkeit, in stärkerem Maße die politischen und psychischen Ausgangsvoraussetzungen von Arbeitern und Angestellten mitzureflektieren, sofern wir diese Zielgruppen überhaupt erreichen wollen. Aber auch jede auf die keineswegs unwichtigen "Bildungsbürger" (Schüler, Studenten, Lehrer, Sozialarbeiter, kirchlich Engagierte) hin orientierte pädagogische Strategie sollte berücksichtigen, daß "politische Apathie" ebenso - wenn auch in geringerem Maße - ein Problem dieser Bevölkerungskreise ist. Generell wird die Mobilisierung von bisher eher uninteressierten Personen nur möglich sein, wenn wir deren Ausgangslage stärker als bisher berücksichtigen.

Ziel aller unserer Anstrengungen sollte die Herstellung und Erweiterung politischer und entwicklungspolitischer Kompetenz sein: Die umfassende (praktische, emotionale, kognitive und soziale) Fähigkeit und Bereitschaft, die politischen Geschehnisse selbst in die Hand zu nehmen und mitverantwortlich zu gestalten. Das Ziel politischer Kompetenz teilen wir mit Bürgerinitiativen und vielen basisdemokratischen Bewegungen; es wird die Aufgabe aller Dritte-Welt-Engagierten sein, dafür zu sorgen, daß diese politische Kompetenz auch eine weltweite Dimension hat.

Einige Literaturhinweise:

- M. Gronemeyer, Motivation und politisches Handeln, Hamburg 1976
- M. Gronemeyer/H.E. Bahr, Erwachsenen-bildung - Testfall Dritte Welt, Opladen 1977
- A. Holzbrecher, Dritte Welt Öffentlichkeitsarbeit als Lernprozeß, Frankfurt 1978
- G. Krämer, Pädagogische Aspekte entwicklungspolitischer Öffentlichkeitsarbeit, Frankfurt 1980

Karl Otterbein

„Small is beautiful“ oder Plädoyer für eine Beschränkung in der entwicklungspolitischen Öffentlichkeitsarbeit auf den überschaubaren Nahbereich

Unsere moderne Industriegesellschaft ist durch eine in der bisherigen Geschichte beispiellose Dynamik und weltumspannende Interdependenz gekennzeichnet, die sich wechselseitig verstärken und damit auch die sogenannten Entwicklungsländer zu einem Teilaspekt unseres Überlebensproblems machen. Dieser Wandel, der sich in den Industrieländern für die breite Bevölkerung zunächst noch als eine Verbesserung der materiellen Lebensbedingungen darstellte, hat inzwischen in allen gesellschaftlichen Bereichen zu einem Grad der Spezialisierung und Technisierung geführt, der nicht nur mit seinen "Sachzwängen" die Selbstbestimmung des Einzelnen und die demokratische Kontrolle politischer Entscheidungen aushöhlt, sondern mit dem steigenden Energieverbrauch der Volkswirtschaft immer höhere Kosten auflastet und so ihre Krisenanfälligkeit verstärkt.

Politisches Handeln, das dem gegensteuern will, muß den globalen Zusammenhang von Spezialisierung und externer Abhängigkeit, insbesondere von importierter Energie, durchschauen, um dem mit der Technisierung einhergehenden Autonomieverlust die Partizipation der Betroffenen im Sinne einer Rückbesinnung auf sich selbst und die eigenen Fähigkeiten entgegenzusetzen. Diese Beschränkung auf den Nahbereich, mit der bewußt auf ein die Menschheit "beglückendes" Rezept verzichtet wird, kann die dem technokratischen Gesellschaftsmodell innewohnende Tendenz zur Homogenisierung aufheben und mittels ihrer arterhaltenden Vielfalt die Anpassungsfähigkeit unseres Gemeinwens erhöhen.

Das Beispiel Landwirtschaft

Daß mit dieser Rückbesinnung auf sich selbst weder die Überlebenschancen der Weltgesellschaft geschmälert noch die Dritte Welt im konservativen Sinne ihrem Schicksal überlassen wird, soll am Beispiel der Landwirtschaft gezeigt werden. Deren bisheriger Entwicklung liegt im weltweiten Maßstab ein kapitalintensives Modell der Nahrungsversorgung zugrunde, das ausdrücklich darauf angelegt ist, riesige und ständig wachsende Mengen an Getreide- und Industrieerzeugnissen zu verbrauchen. Sowohl in der Ersten als auch in der Dritten Welt verstärken sich damit Spezialisierung und externe Abhängigkeit eines gesellschaftlichen Bereiches, der bislang aufgrund seiner besonderen Produktionsbedingungen relative Autonomie beanspruchen konnte. Gleichzeitig verliert die eigentliche Aufgabe der Landwirtschaft, die Ernährung der eigenen Bevölkerung sicherzustellen, mehr und mehr an Bedeutung. So wird in der Dritten Welt trotz eines hohen Nahrungsdefizits die Anbaufläche für Exportfuttermittel ausgeweitet, um die von der städtischen Elite benötigten Devisen zu verdienen, während die EG-Agrarpolitik mit ihrer Preisgarantie eine risikolose und dank importierten Eiweißfuttermitteln bodenunabhängige Ausweitung der Produktion ermöglicht, die dem Steuerzahler nicht nur ständig steigende Kosten aufbürdet, sondern vor allem der Industrie im Bereich der hochmechanisierten tierischen Veredlung neue Absatzchancen eröffnet.

Insbesondere am Beispiel des europäischen Milchmarktes, dessen kostentreibende Überschüsse grob gesehen mithilfe von Importfuttermitteln produziert werden, läßt sich zeigen, daß eine vom gruppenbezogenen Eigeninteresse geleitete Politik und ihre Beschränkung auf den Nahbereich nicht notwendigerweise auf nationalen Egoismus hinausläuft. Nachdem also die auf die Einigung Europas hin konzipierte Agrarpolitik, die mittels Preissubventionen die landwirtschaftlichen Einkommen sichern will und wegen der damit induzierten Produktionsausweitungen steigende Staatszuschüsse notwendig macht, fast zum Sprengsatz der Gemeinschaft geworden ist, wird eine Reform des europäischen Agrarmarktes immer dringlicher. Obwohl dabei vor allem das Problem der weiteren Kostenentwicklung gesehen wird, setzt sich mehr und mehr die Erkenntnis durch, daß gerade auch die strukturellen Auswirkungen des jetzigen Systems der Preis- und Abnahmegarantien den

politischen Gestaltungswillen im Sinne einer Erhaltung der sozial-räumlichen und biologischen Vielfalt herausfordern. So werden mit den mengenabhängig gewährten Subventionen die hochmechanisierten und bereits profitablen Großbetriebe einseitig bevorzugt, die im Fall der Kuhhaltung mittels Zukaufmischfutters ihre Milchproduktion in industrieller Weise ausweiten können. Eine Agrarpolitik dagegen, deren Subventionen nicht mehr mengenabhängig gezahlt werden, kann mit ihrer Höherbewertung der bodengebundenen Veredlung nicht nur für einen effizienteren Einsatz der verfügbaren Ressourcen sorgen und die soziale Erosion des ländlichen Raumes bremsen, sondern sie wird auch mit dem Wegfall des unechten Bedarfs an Importfuttermitteln die Länder der Dritten Welt eher dazu veranlassen, ihre Landwirtschaft wieder an den Bedürfnissen der eigenen Bevölkerung auszurichten.

Solidarisches Handeln

Das Los der Menschen in der Dritten Welt können wir vor allem dadurch verbessern, daß wir unser irrationales Agrarsystem, das trotz seiner Überschüsse die eigenen Lebensgrundlagen aushöhlt und uns "betroffen" macht, verändern. Dadurch verliert auch die engagierte Beschäftigung mit Fragen der Entwicklungsländer ihren Charakter als Stellvertreterpolitik, die in der entwicklungspolitischen Öffentlichkeitsarbeit die politische Apathie bisher eher noch verstärkt hat, da es schon wegen der kulturellen Distanz einigermaßen schwer fällt, sich mit einem Sahelzonen-Bewohner zu identifizieren. Selbst bei denjenigen, denen dies zu gelingen scheint, bleibt fraglich, ob sie dessen tatsächliche Interessen kennen oder ob sie nicht schlicht aus der gesellschaftskritischen Strukturanalyse internationaler Austauschbeziehungen heraus ein unseren westlichen Vorstellungen entsprechendes Akkumulationsmodell ableiten. Problematisch ist dabei vor allem, daß mit dieser polit-ökonomisch verengten Sichtweise eurozentrische Strategieempfehlungen einhergehen, die trotz ihres emanzipatorischen Anspruchs als von außen kommend noch immer das sozial-ökologische Gleichgewicht gestört und neue Abhängigkeiten produziert haben.

Theoretische Entwürfe als Vermittlungsansatz

Allerdings fanden die Dependenztheorie und das chinesische Modell

nicht von ungefähr in der kritischen Bildungsarbeit so große Resonanz. Immerhin besitzt man damit ein analytisches Instrument, um den offiziell verbreiteten Entwicklungsoptimismus als ideologische Rechtfertigung internationaler Ausbeutungsverhältnisse zu entlarven, und mit China konnte man ein Beispiel dafür anführen, daß es sehr wohl möglich ist, unter bewußtem Verzicht auf die "Vorzüge" der internationalen Arbeitsteilung wirtschaftliche Fortschritte zu erzielen. Inzwischen hat aber die VR China, da es nunmehr politisch opportun ist, Waffen und hochwertige Technologien im westlichen Ausland gekauft und ihre ökonomisch so überaus sinnvolle Abkopplungsstrategie wieder aufgegeben. Auch die aus der berechtigten Kritik an der internationalen Arbeitsteilung entstandene Dependenztheorie wird der so vielfältig gewordenen gesellschaftlichen Realität nicht mehr gerecht.

In diesem Zusammenhang sei lediglich auf die in allen Großstädten der Dritten Welt schnell anwachsenden Elendsquartieren verwiesen, deren Bewohner einem systemlinearen Denkmodell folgend flink als industrielle Reservearmee bezeichnet werden.¹⁾ Einer empirischen Prüfung hält eine so pauschale Unterstellung schon allein deshalb nicht stand, weil in keinem Entwicklungsland der im modernen Sektor gezahlte Lohn mit dem Arbeitskräfteangebot schwankt. In vielen Ländern bestehen sogar gesetzliche Bestimmungen über Mindestlohnhöhe und Krankenversorgung, die den städtischen Industriearbeiter gegenüber dem arbeitssuchenden Zuwanderer zusätzlich privilegieren. Wichtiger ist allerdings darauf hinzuweisen, daß mit dieser monokausalen Ableitung die ganze kulturelle Vielfalt und Identität der jeweiligen Bevölkerungsgruppe unterschlagen wird. In unzulässiger Weise vereinfachend werden diese Menschen zu ohnmächtigen Objekten eines ausgeklügelten Ausbeutungsmechanismus oder zur internen Ausprägung der von außen wirkenden Faktoren.

Dabei böten sich gerade in diesem Bereich der entwicklungspolitischen Öffentlichkeitsarbeit, die von einem optimistischen, auf Selbstbestimmung angelegten Menschenbild ausgehen muß, zahlreiche Beispiele für die Selbsthilfeeanstrengungen dieser ökonomisch deklassierten Gruppen. So haben sie in ihrer jeweiligen Besonderheit

1) vgl. Starnberger Studien 4, "Strukturveränderungen in der kapitalistischen Weltwirtschaft", Frankfurt am Main 1980

Formen der Nachbarschaftshilfe und des gegenseitigen Austausches gefunden, die es ihnen erlauben auch unter widrigen Umständen zu überleben und die Hoffnung auf eine bessere Zukunft aufrechtzuerhalten. Weshalb selbst gut gemeinte technokratische Eingriffe in diese funktionierenden Gemeinwesen destruktiv wirken, kann hier allerdings nicht behandelt werden.

Kompliziert gewordene Wirklichkeit

Wenn sich also die immer komplexer werdende gesellschaftliche Realität der Entwicklungsländer zusehends allgemeinen theoretischen Entwürfen entzieht und das westliche Akkumulationsmodell sowohl in seiner markt- als auch planwirtschaftlichen Ausprägung als gescheitert gelten kann, muß auch die bisherige Behandlung des Themenbereiches "Dritte Welt" in der politischen Bildung einer Revision unterzogen werden. Im Unterschied zu den Entwicklungsexperten jedweder Couleur muß das Fehlen der als allgemeingültig ausgegebenen Annahmen, ohne die von außen keine Strategieempfehlungen auszusprechen sind, der politisch notwendigen Vermittlung globaler Zusammenhänge und der Handlungsbereitschaft der Betroffenen nicht zum Nachteil gereichen. Vielmehr ermöglicht es die gegenwärtige Ungewißheit, die die eurozentristischen Heilslehren ersetzt hat, Toleranz zu üben und Andersartigkeit bewußt auch als Bereicherung hinzunehmen. Zugegebenermaßen wird sich ein solcher Vermittlungsansatz in der Praxis schon allein deshalb schwer umsetzen lassen, weil er viele Fragen offen halten muß. Aber die einem solidarischen Handeln der Weltgesellschaft im Wege stehende politische Apathie ist bei uns weder durch moralische Appelle, wie sie angesichts des wachsenden Elends von den Verfechtern des freien Welthandels ausgesprochen werden, noch durch das Feilbieten in sich schlüssiger Transformationskonzepte aufzubrechen.

Statt dessen sollte man sich bei der Vermittlung der Entwicklungsproblematik gerade wegen des in diesem Bereich weit verbreiteten Desinteresses auf den Erfahrungsbereich der Zielgruppe beschränken, um im überschaubaren Nahbereich konkrete Handlungsalternativen mit ihren globalen Auswirkungen aufzuzeigen. Als Einstieg dafür bietet sich die Behandlung der europäischen Agrarpolitik an, die in den Medien weithin diskutiert für die Allgemeinheit teure Überschüsse produziert

und wegen der unterschiedlichen Belastung der Mitgliedsländer den Zusammenhalt Europas gefährdet. Durch die weitere Begrenzung auf den Milchmarkt kann, ohne die angesprochene Öffentlichkeit kognitiv zu überfordern ¹⁾ gezeigt werden, daß unsere Überschußprobleme auch in einem ursächlichen Zusammenhang mit dem Devisenbedarf der Dritten Welt stehen.

Neben dem offensichtlichen Handlungsbedarf zur Entlastung des europäischen Steuerzahlers wird dadurch vor allem auch deutlich, wie wenig der in vielen Entwicklungsländern herrschende Hunger mit zu niedriger Produktivität oder zu hohem Bevölkerungswachstum zu tun hat. Gerade die periodisch auftretenden Hungerkatastrophen, die so spendenträchtig ins Bild gesetzt werden, stützen das weit verbreitete Vorurteil, nach dem die Entwicklungsländer unfähig seien, sich selbst zu helfen. Eine kritische Aufklärung, die diesen Sachverhalt richtig stellt und den Nachweis führt, daß die Nahrungsversorgung in der Dritten Welt auch von den Merkwürdigkeiten unseres "effizienten" Wirtschaftssystems abhängig ist, trägt mehr als die strukturelle Faktoren berücksichtigende Wachstumsstrategien zur Emanzipation der Sahel-Bewohner bei, da sie deren Autonomiebestreben nicht durch die Konzipierung einer Stellvertreterpolitik, sondern als Aufforderung an uns, lokal unter Berücksichtigung der für das Überleben der Menschheit notwendigen globalen Zusammenhänge zu handeln, unterstützt.

1) Häufig werden Länderbeispiele benutzt, um die sehr komplexe Zusammenhänge von Entwicklung und Unterentwicklung in einen überschaubaren Rahmen zu bringen. Allerdings bleibt deren Auswahl beliebig, weil kein besonderer Bezug zu einem bestimmten Land herzustellen ist. "Betroffenheit" am Beispiel tropischer Südfrüchte u.ä. herzustellen, wird dagegen von der Zielgruppe leicht als pädagogischer Trick durchschaut.

Henning Eichberg Lernprozesse in der deutschen Gegenkultur¹⁾

(aus: *Balkanisierung für jedermann? Nationale Frage, Identität und Entfremdung in der Industriegesellschaft*. In: BEFREIUNG 19/20 o.J. S. 46 ff.)

VORBEMERKUNG DER REDAKTION:

der nachfolgende, aus der zeitschrift "befreiung" entnommene, beitrage macht ein paar einführende bemerkungen notwendig. einerseits erschien mir der aufsatz von EICHBERG im rahmen unseres schwerpunktthemas "abkoppelung" ein so wichtiger diskussionsbeitrag zu sein, daß ich auf eine (wenigstens teilweise) wiedergabe nicht verzichten wollte. andererseits aber möchte ich auf zwei problematische punkte aufmerksam machen, zu denen man durchaus anderer auffassung sein kann als der autor - und vielleicht sogar sein sollte. einmal scheint mir das phänomen "nationalismus" im kontext der abkoppelungsbewegungen gerade in deutschland nicht angemessen kritisch gesehen zu werden - mit gefährlichen tendenzen zu einem neuen nationalismus. daß zwischen einem funktional begründeten regionalismus und dem nationalismus ein eklatanter widerspruch bestehen kann, wenn die nation eine viel zu große superstruktur ist, um darin noch inhaltlich identität und demokratie bilden zu können, das will der autor nicht sehen. abkoppelungsbewegungen - so meine ich - dürfen vor nationen und staaten nicht halt machen, wenn sie nicht gefährlich in historisch überholte formen von gesellschaft zurückfallen wollen. der zweite punkt betrifft die ausschließlichkeit der funktionalen betrachtungsweise, durch die jegliche globale verantwortlichkeit und jedes internationale engagement nur noch als ausdruck individueller identitätsbildung in den blick gerät. ein solcher psychologismus scheint mir die kraft normativer strukturen zu unterschätzen und die komplexität des gegenstandes zu stark auf die perspektive zu reduzieren, die methodologisch zugelassen ist.

zu beiden, hier nur allzu knapp, angeführten kritikpunkten kann man sicher anderer meinung sein. vielleicht vermögen diese vorbemerkung im zusammenhang des ganzen aufsatzes eine diskussion in gang bringen. BEFREIUNG kann man beziehen über die redaktion, martin-luther-straße 78, 1000 berlin 62. (tr.)

II. Die deutsche Frage als Abkoppelung

Aber wie sieht es in Deutschland aus? Ist es nicht so, wie verschiedentlich behauptet, daß die junge deutsche Protestgeneration vom neuen Nationalisierungsprozeß

ausgespart blieb?

Mir scheint, der Zugriff der Gegenkultur zur nationalen Identität läßt sich auf drei Ebenen beobachten: im Antiimperialismus, im Rückgriff auf die regionale Volkskultur und in den linken Anstößen zur Deutschlandpolitik.

Die deutsche Frage in Gestalt der vietnamesischen

Der *Antiimperialismus* war das Hauptmoment in der deutschen Studentenbewegung im Ausgang der sechziger Jahre. Solidarität mit *Vietnam*, Kampf dem amerikanischen Krieg in Indochina – diese Motivationen trugen den Protest von SDS und Außerparlamentarischer Opposition und machten ihn breitenwirksam. In der Forderung nach nationaler Selbstbestimmung für das vietnamesische Volk fand sich – in versteckter und durch die Jahrzehnte der „reeducation“ tabuisierter Form – die Frage der deutschen Selbstbestimmung wieder.

Auch nach anderen Fremdidentifikationen in der *Dritten Welt* griff die oppositionelle Jugendbewegung: Der schwarz-amerikanische Kampf von Martin Luther Kings Bürgerrechtsbewegung bis zu den radikalen Black Panthers, der Antikolonialismus in Afrika von Lumumba bis Frantz Fanon, der Kampf der Perser gegen das Schahregime, die Palästinenser als die Heimatvertriebenen des Vorderen Orient – all das zog Interesse und Solidarität auf sich, wenngleich nicht mit derselben Gewalt wie das vietnamesische Problem. Das gesplante, besetzte, von Marionetten der Fremdherrschaft regierte Vietnam im Kampf gegen die Supermacht bot offenbar das überzeugendste Modell der Identifikation für eine deutsche Protestbewegung. Umso mehr mußte es diese im Innersten treffen, als nach der Befreiung von amerikanischer Oberhoheit Chinesen, Vietnamesen und Kambodschaner nun gegenseitig übereinander herfielen. Die geborgte Identität wurde als Fluchthaltung durchsichtig: „Die sozialistische Linke ist vaterlandslos.“²⁷

Die Fremdidentifikation mit der Dritten Welt führte aber auch dazu, daß von der linken Theorie unumwunden nationalistische Theorien wiederentdeckt und weiterentwickelt werden konnten. Wirtschaftswissenschaftler wie Dieter Senghaas griffen positiv die Ansätze des Nationalökonomen Friedrich List auf und zeigten, daß die kosmopolitischen Stichworte von „Freihandel“, „Integration“ und „Zusammenarbeit“ in der Praxis nichts anderes umschreiben als multinationale Kapitalherrschaft, „strukturelle Deformation“ und „defekte Wirtschaftskreisläufe“ in den einzelnen Ländern, Verkrüppelung der Nationen. Gegen diese Verkrüppelung gebe es nur eins: *Abkoppelung*, „autozentrierte Entwicklung“.²⁸ Das war zwar für die Völker der Dritten Welt gedacht, verweist aber durchaus auch auf eine deutsche Problematik.

legungen von Marx bis zur Soziologie der Gegenwart. Reinbek 1972 (= rde. 359).

27 Ulf Wolter: Schafft zwei, drei, viele Vietnams? Die Neue Linke nach dem Indochina-Krieg: Vaterlandslose Gesellen. In: *Avanti*, Nr. 4/1979, S. 24–25. – Siehe auch in demselben Heft Rudi Dutschke: Verraten und verkauft? Die Linke und der neue Indochina-Krieg (S. 13–16); Horst Heimann: Marx kaputt? (S. 28–31). – Der Mythos des Internationalismus. In: *Kursbuch*, Nr. 57/1979.

28 Dieter Senghaas: Friedrich List und die Neue internationale ökonomische Ordnung. In: *Leviathan* (1975), S. 292–300. – Derselbe: Weltwirtschaftsordnung und Entwicklungspolitik. Plädoyer für Dissoziation. Frankfurt/M. 1977 (= edition suhrkamp. 856).

„Nur Stämme werden überleben“

Nach dem Abschwelen der Vietnam-Solidarität mit dem Ende des amerikanischen Vietnamkrieges verlagerten sich das Interesse und die Identifikation der Protestbewegung zunehmend von der Dritten auf die *Vierte Welt* – und machten damit den Mechanismus der eigenen Identitätssuche eher noch deutlicher.²⁹ In den Vordergrund rückten jetzt die *Indianer*, die nicht nur gegen koloniale Besetzung, sondern gegen die Kolonialisierung ihrer Gehirne antraten. Sie forderten ja nicht mehr – wie noch Martin Luther King – die Emanzipation im Rahmen der amerikanischen Freiheit, sondern die Absage an das Prinzip Amerika schlechthin – nicht die Integration und Gleichberechtigung, sondern die Trennung von der fremden Welt der Weißen. „Nur Stämme werden überleben“, diese indianische Mahnung ließ sich nun abermals für Europa und Deutschland entdecken.³⁰ Es geht nicht nur um politische Selbstbestimmung, sondern um ein anderes, eigenes Leben.

So entdeckte die grüne Gegenkultur bald eine Parallele zwischen der Unterwerfung der Indianer durch die Weißamerikaner und der Kolonialisierung germanischer Stämme durch den römischen Staat, der Unterwerfung der Hexen und Zauberer in unserem eigenen Land, der Ausschaltung unseres eigenen wilden Denkens. Indianische Mahnungen wurden als Erinnerung an die eigene Geschichte, eine Geschichte des deutschen Identitätsverlusts, verstanden, wie etwa das Wort eines Mohawk:

„Ich kenne die germanische Sage von Wodan, in der es heißt, er sei in einen Berg eingeschlossen, und Raben seien seine Botschafter. Er werde wieder zurückkehren, wenn die Raben ihm die Botschaft bringen würden, die Zeit sei gekommen. Wir sind doch heute der Meinung, daß die alten Kräfte wieder zu Bedeutung gelangen müssen – gibt es denn niemand hier, der mit Raben sprechen kann? Wir haben indianische Mediziner, die das könnten (...)“³¹

Wenn es also heute in der deutschen Jugend „Stadtindianer“ gibt, so ist das mehr als nur ein exotischer Bezug. Es enthält abermals die deutsche Frage.

Dasselbe wurde sichtbar, sobald sich die Protestgeneration mit Völkern innerhalb Europas solidarisierte. Insbesondere waren es *Basken*³² und *Iren*³³, in denen

29 Die Zeitschrift „Pogrom“ der „Gesellschaft für bedrohte Völker“. – Tilman Zülch (Hrsg.): Von denen keiner spricht. Unterdrückte Minderheiten – von der Friedenspolitik vergessen. Reinbek 1975 (= rororo aktuell. 1879).

30 Vine Deloria: Nur Stämme werden überleben. Indianische Vorschläge für eine Radikalkur des wildgewordenen Westens. München: Trikont 1976. – Claus Biegert (Red.): Die Wunden der Freiheit. Selbstzeugnisse, Kommentare und Dokumente aus dem Kampf der Indianer gegen die weiße Eroberung und heutige Unterdrückung in den USA. München: Trikont 1975. – Derselbe: Seit 200 Jahren ohne Verfassung. 1976: Indianer im Widerstand. Reinbek 1976 (= rororo-aktuell. 4056). – Zeitschrift „Indianer heute“ seit 1969. – Hans Peter Duerr (Hrsg.): Unter dem Pflaster liegt der Strand. Bd. 4–5. Berlin 1977–78.

31 Craig Carpenter: Wodan und die Raben. Reisenotizen eines eingeborenen Führers. In: *Der Grüne Zweig*, Nr. 22/1973, S. 24.

32 Kenneth Medhurst: Unterdrückung und Widerstand im Baskenland. In: *Pogrom* 4 (1973), Nr. 19. – Operation Menschenfresser. Wie und warum wir Carrero Blanco hingerichtet haben. Ein authentischer Bericht und Dokumente von E.T.A. Berlin/München: Karin Kramer/Trikont 1976.

33 Bernadette Devlin: Irland: Religionskrieg oder Klassenkampf? Reinbek 1969 (= rororo

man sich wiedererkannte: gespaltene Völker unter Fremdherrschaft. Wenn die irischen Revolutionslieder der Dubliner und der Wolfe Tones, die Balladen über Roddy McCorley und die anderen irischen nationalen Märtyrer in Deutschland Anklang fanden, wenn sich irische Solidaritätskomitees bildeten, so wurde damit immer wieder bestätigt: Die nationale Befreiung ist aktuelle Realität auch im Europa des 20. Jahrhunderts, wenngleich unter gewandelten Erfahrungen.

Daß der neue sozialistische *Regionalismus* eine Reaktivierung des Nationalismus auf einer neuen Ebene bedeute, wurde dabei verschiedentlich erkannt.

„Wir, die in den fünfziger Jahren die Schule besuchten, (...) wurden darüber belehrt, daß jede Form von Regionalismus und Nationalismus ‚schlimmer als bloß reaktionär‘, ‚schon so viel wie nazistisch‘ sei. Internationalismus, Entwicklung zu größeren Einheiten – das waren die großen Schlagwörter der Zeit. Sorgfältig lernten wir die Hochsprache ohne jede Dialektfärbung zu sprechen. Die Geschichte hat bewiesen, was daran falsch war. (...) Separatistische Bewegungen von Okzitanien bis Südtirol, von Katalonien, Korsika und Jura bis zum Elsaß und zur Bretagne haben uns auf die Existenz eines inneren Kolonialismus in den modernen Staaten aufmerksam gemacht. (...) Der industrielle Zentralismus behandelt die Provinz, als sei sie gar nicht da, wo sie ist: Alle Entscheidungen werden in der Metropole, von der Zentralmacht getroffen. Das hebt die Identität und Würde der Menschen auf. Deswegen stehen wir heute vor einer neuen antiautoritären Bewegung: dem neuen Regionalismus.“³⁴

Daß es in der Tat um die Identitätsfrage geht, zeigte ein Buch über das Elsaß, das mit einem Nachwort des Cherokee-Indianers Jimmie Durham schließt: „Ich existiere nicht als menschliches Wesen, das ziellos in der Luft umherschwebt – meine einzige Möglichkeit, mich als Mensch zu verwirklichen, liegt darin, Cherokee-Indianer zu sein.“ Dazu der alemannische Verfasser: „Für Cherokee-Indianer läßt sich im selben Sinn Elsässer, Bretonen, Occitane, Korse, Baske, Katalane, Waliser, Schotte, Jurasse, Sarde, Flame etc. einsetzen.“³⁵

aktuell. 1282). – Irland, ein Vietnam in Europa. Informationsmaterial, Dokumente, Interviews mit Führern und Militanten des bewaffneten Kampfes. München: Trikont 1972 (= Schriften zum Klassenkampf. 32) – Georg Krämer: Mord & Terror. Britischer Imperialismus: Nordirland. Frankfurt/M. 1972 (= Fischer Taschenbuch. 1300). – Bob Purdie: Ireland Unfree. Geschichte des Befreiungskampfes und die kommende irische Revolution. Berlin 1972 (= Permanente Revolution Materialien. 2). – Klaudia Jaenicke / Angelika Schwarz (Hrsg.): Irische Frauen. Interviews. Frankfurt/M.: Roter Stern 1976. – Zeitschriften „Freies Irland“ (Hamburg) und „Irland“ (Oberursel, Westdeutsches Irland-Solidaritätskomitee).

34 Lars Gustafsson in: Gustafsson (Hrsg.): Thema: Regionalismus. Berlin: Wagenbach 1976 (= Tintenfisch. 10), S. 4. – Siehe auch Etienne de Saint Laurent: Für eine revolutionäre Ideologie der Region. In: Autonomie – Materialien gegen die Fabrikgesellschaft 4 (1976), Nr. 3, S. 19–38, und Nairn (Anm. 8).

35 „Jean“ (Anm. 22), S. 139, siehe auch derselbe: Vom Freiheitskampf der Korsen. München: Trikont 1978. – In derselben Reihe Katarina Mondner / Olivier Barlet: Südfrankreich/Okzitanien? Autonomie und Abhängigkeit einer alten Stammesregion. München: Trikont 1978.

Volkslieder, Dialekte, Bauern

Wenn der Lernprozeß der deutschen Gegenkultur von der antikolonialen Solidarität mit der Dritten Welt zur regionalistischen Identitätsfrage verlief, so hatte das eine Entsprechung im Auftauchen des *Regionalismus in Deutschland* selbst.

Dies geschah zum einen in Gestalt der *Dialektbewegung*. Wo die regionale Mundart eben noch als „rückständig“ denunziert und in den Schulen verfolgt wurde, da griff eine neue Generation darauf zurück, um sich gegen die stromlinienförmige Welt der smarten Manager und der großen Industrie zu behaupten. Das schlechte Gewissen hatte plötzlich nicht mehr derjenige, der seine Mundart sprach, sondern derjenige, dem durch den Entfremdungsprozeß der Dialekt abhanden gekommen war (dazu gehöre übrigens auch ich).

Zur gleichen Zeit tauchte das *deutsche Volkslied* wieder aus der Versenkung auf. Teils sangen es – ganz „unpolitisch“ – Straßenmusikanten oder Musikgruppen, die von der irischen Folklore umgestiegen waren, teils wurde es aber auch ganz unmittelbar im Zusammenhang politischer Auseinandersetzungen wieder aufgegriffen, vor allem in der Ökologiebewegung, beginnend mit den Bauern- und Studentenunruhen um das Atomkraftwerk Wyhl. Gruppen wie Ougenweide und Fiedel Michel, Elster Silberflug und Zupfgeigenhansel, Schwan, Liederjan und Hein und Oss stellten sich ganz auf das deutsche Volkslied ein, auch Einzelsänger wie Hannes Wader und aus dem Elsaß Jean Dentinger, Roger Siffer und andere fanden damit Anklang.³⁶

Beide, Dialekt und Volkslied, verbanden sich besonders eng in der grünen Bewegung gegen die Atomkraftwerke. In Wyhl und Brokdorf wie in Gorleben wurde die Mundart – die alemannische wie die plattdeutsche – zum Medium der Selbstverständigung und das Volkslied zum Gegensymbol gegen die Elektrozivilisation. Beides lenkte zugleich die Aufmerksamkeit erneut auf eine Sozialgruppe, deren Bedeutung für das Selbstverständnis der Nation stets groß gewesen, deren Bedeutung für die Zukunft der sozialen Kämpfe aber allzu voreilig totgesagt worden war: *die Bauern*.³⁷ Daß in Wyhl die badischen Winzer in der vordersten Front der Platzbesetzer standen, war ein wesentlicher Faktor zur Integration des Protests. Plattdeutsche Sprüche von Holsteiner Bauern mobilisierten gegen die Anlage von Brokdorf. Wer es erlebt hat, wie die Traktoren aus Lüchow-Dannenberg und die Bauernansprachen („Wi wullt den Schiet nich hebban“) in Hannover im März 1979 die 100 000 Demonstranten aufrührten, weiß, daß die Zeit der Bauern noch nicht zu Ende ist, auch wenn sie heute (vorübergehend?) nur einen kleinen Prozentsatz des „Bruttosozialprodukts“ bzw. der „Erwerbspersonen“ stellen. Daß eine neue Generation ihren Protest in den deutschen *Bauernkriegen* von 1525 wiedererkennt, im Bundschuh und den Salpeterern, kennzeichnet denselben Zusammenhang. Sie wurden Gegensymbole gegen die Entfremdung.

36 Eichberg (Anm. 21), S. 99–112: Folklore oder Volkslied.

37 Anna Dorothea Brockmann (Hrsg.): Landleben. Ein Lesebuch von Land und Leuten. Reinbek 1977 (=rororo sachbuch. 7064). – Wie international und tiefgehend auch dieser Prozeß ist, dazu siehe Pier Paolo Pasolini: Freibeuterschriften. Berlin 1979 (= Wagenbach Quartheft. 96). – Sogar die offizielle sowjetische Politik registriert diese Neuorientierung, siehe Natalja Dawydowa: Wie soll das russische Dorf aussehen? In: Sowjetunion heute, Nr. 1/1980, S. 12–15.

„Die Bauern sind aufrührig g'worden
in deutscher Nation.

Es tun's die Schinder und Schaber,
die treiben Übermut.

Hüt' euch ihr Wucherknaben,
es tut auf die Läng' kein Gut!

Bauern sind ins Feld gezogen,
keiner wollte lassen ab.

Es ist wahr und nicht erlogen,
so mancher Bauernknab.

Sie haben einen Sinn gefunden.

Wer hätte das gedacht?!“³⁸

Gerät aber dieser neue Regionalismus nicht in Widerspruch zur Nation? In Widerspruch zu einem uniformen deutschen Einheitsstaat (den es nicht gibt – und wer will den?) steht er sicherlich, ebenso wie zum im Uniformisierungsprozeß begriffenen Konsumstaat der BRD und zum technokratischen Europa. Aber der Hauptwiderspruch verläuft nicht zwischen Region und Nation:

„Wir revolutionären Sozialisten sollten [uns ...] auf die Wiederbelebung und Weiterentwicklung der positiven Seiten von Kultur und Eigenart der hier lebenden ‚Stämme‘ konzentrieren. Es leben die Mundarten, weg mit dem amerikanischen Slang! Weg mit dem Rockmusik-Kretinismus! Es ist ungeheuerlich, daß die ‚linken‘ BRD-Musiker so achtlos an der deutschen Volksmusik-Tradition vorbeigehen (...), die als Umgangssprache gewöhnlich Amerikanisch mit etwas verkrüppeltem Deutsch dazwischen sprechen.“³⁹

Der Hauptwiderspruch tut sich also auf zwischen regionaler Eigenart einerseits und der multinationalen Einheitskultur andererseits. Diese steht uns gegenüber in Gestalt einer amerikanisierten Sprache, multinationaler Konzerne (nicht nur, aber besonders mit amerikanischen Headquarters) und – nicht zu vergessen – amerikanischer Besatzungstruppen im eigenen Land. Im regionalen Identitätsverlust konkretisiert sich der Verlust nationaler Selbstbestimmung und Identität der Deutschen; Regionalismus und neuer Nationalismus bedingen einander. Die sinnlichen Symbole – Volkslieder, Dialekte und Bauern in der Gegenkultur – zeigen es.

Deutschlandfrage von links

So bildet es auch keinen Widerspruch zum neuen Regionalismus, daß parallel dazu die deutsche Linke die nationale Misere – Spaltung, Besetzung, Entfremdung – wiederentdeckte. Dieser Prozeß war schmerzhaft, da er gleichermaßen gegen die Belastung durch den NS-Faschismus vor 1945 und gegen die Tabus der „reeducation“ nach 1945 gerichtet war.

Versuche, die deutsche nationale Frage aufzugreifen, waren vor den siebziger

38 Lied aus dem 16. Jahrhundert, wiedergesungen von „Ougenweide“, LP „Freyheit“ 1978.
39 „Unsere Stimme – Zeitung für eine Musik, die von unten kommt“ (Trikont), Nr. 1/1976.
– s. auch Hermann P. Piwitt: Alternative Kultur und amerikanischer Kolonialismus. In: Konkret, Nr. 3/1979, S. 28–30.

ger Jahren kaum über maoistische Randgruppen⁴⁰ und interne Zirkulare einiger SDS-Kreise⁴¹ hinausgekommen. Neue Impulse kamen erst nach der Mitte der siebziger Jahre von seiten der DDR-Linken. Im „Manifest des Bundes Demokratischer Kommunisten Deutschlands“ hieß es 1977: „Keine pseudotheoretischen Haarspaltereien um die Nation schaffen das praktisch ungelöste nationale Problem aus der Welt. (...) Die deutsche Arbeiterklasse ist eine Arbeiterklasse und muß es bleiben.“⁴²

Das wurde von westdeutschen undogmatischen Sozialisten aufgegriffen, im „Neuen Langen Marsch“⁴³ und in den „Spuren“⁴⁴, im „Tintenfisch“⁴⁵, im „Freibeuter“⁴⁶ und in „Dasda-Avanti“. Martin Walser 1978:

„Ich weigere mich, an der Liquidierung von Geschichte teilzunehmen. In mir hat ein anderes Deutschland immer noch eine Chance. (...) Wir dürfen die BRD so wenig anerkennen wie die DDR. Wir müssen die Wunde namens Deutschland offenhalten.“⁴⁷

Rudi Dutschke warf entsprechende Stichworte in die Diskussion:

- „Ein Großteil der heutigen Linken ist an einer zentralen Frage blind geworden“, an der deutschen Frage.
 - „Amerikanisierung und Russifizierung sind vorangeschritten.“ Sie sind die Verwirklichung des Imperialismus in Deutschland, hier kapitalistisch, dort asiatisch.
 - Die Spaltung Deutschlands ist die Spaltung des deutschen Proletariats und seiner gemeinsamen Klassenkämpferfahrung.
 - Die „Entspannung“ wird durchsichtig als Arrangement der Herrschenden zur gegenseitigen Absicherung ihrer Domänen, zur Niederhaltung der Völker dies- und jenseits.
 - Aber: „Die Verhältnisse sind nicht mehr berechenbar.“⁴⁸
- Es waren insbesondere ausgewiesene DDR-Linke wie Wolf Deinert, Gerald Zschorsch

40 Über die frühen nationalbolschewistischen Maoisten 1965–68: Günter Bartsch: Anarchismus in Deutschland. Bd. 2, Hannover 1973, S. 56–57. – Volker Schröder: Volksrepublik Deutschland. Gedanken eines leidenden Optimisten. Berlin 1974. – Deutschland dem deutschen Volk! Erklärung des ZK der KPD/ML zur nationalen Frage. Hamburg 1974 (= Der Weg der Partei. 1). – Später wurde diese Linie nur von der KPD („Rote Fahne“) weiterverfolgt.

41 Günter Bartsch: Revolution von rechts? Ideologie und Organisation der Neuen Rechten. Freiburg 1975 (= Herderbücherei. 518), S. 122–25 zitiert Texte von Bernd Rabehl und Rudi Dutschke aus den Jahren 1964–67.

42 DDR. Das Manifest der Opposition. Eine Dokumentation. München 1978 (= Goldmann Sachbuch. 11204).

43 Nr. 32/1978 mit Beiträgen von Manfred Scharrer, Rudi Steinke und Dirk Müller über die nationale Frage und das DDR-Manifest.

44 Zeitschrift der „Vereinigung Kultur und Volk“, seit 1978. Darin u.a. Interview mit Wolfgang Venohr, Nr. 4/1978, S. 60–62.

45 Hans Christoph Buch (Hrsg.): Thema: Deutschland. Das Kind mit den zwei Köpfen. Berlin: Wagenbach 1978 (= Tintenfisch. 15), darin besonders die Beiträge von Adolf Dresen, Hermann Peter Piwitt, Lars Gustafsson und Heinz Brandt.

46 Freibeuter. Vierteljahrszeitschrift für Kultur und Politik, Nr. 1/1979, darin Stephan Hermlin und Carl Amery.

47 Martin Walser: Historisches Bedürfnis nach Einheit. In: Avanti, Nr. 11/1978, S. 18.

48 Rudi Dutschke: Von der Schwierigkeit, ein Deutscher zu sein. In: Deutsches Allgemeines Sonntagsblatt, 5. Juni 1977. – Dagegen kritisch: Dirk Bavendamm: Zur deutschen Einheit durch „nationalen Klassenkampf“? Ebenda 12. Juni 1977. – Dann Rudi Dutschke: Wer hat Angst vor der Wiedervereinigung? In: Dasda-Avanti 4/1978; Breschnew, das DDR-

und Ulrich Schacht, die Dutschke zustimmten.⁴⁹ Und ausgehend von diesen neuen Einsichten las sich auch die Geschichte der deutschen Linken neu: „Für den Aufschwung der Arbeiterbewegung in den 1860er Jahren überhaupt kann man sagen, daß die nationale Frage das entscheidende Politisierungsmoment war.“ Und: „Jede revolutionäre Bewegung basiert auf der Realität oder der Annahme einer ‚Volkeinheit‘.“ Das Dilemma der deutschen Sozialdemokratie seit dem Bismarck-Reich bestand darin, daß in ihr die Elemente einer „sozialen, demokratischen und nationalen Volksbewegung“ auseinanderfielen.⁵⁰

Multinationale Systeme in Ost und West

Zwischen den Ansätzen einer sozialistischen Deutschlanddiskussion und den Impulsen des neuen Regionalismus blieb aber vorerst eine Kluft. Die erstgenannte zielte, so schien es auf den ersten Blick, auf die deutsche staatliche Wiedervereinigung, also auf einen größeren Staat. Dem Regionalismus hingegen ging es um die kleinere Einheit, um die überschaubare(re) Umwelt als Grundlage von Demokratie und Selbstbestimmung.

Genau an dieser Stelle wurde noch einmal das Mißverständnis bedeutsam, das seit einhundert Jahren den Blick für den realen Nationalismus verzerrt: als sei die Nation der größere Raum.

Gerade heute stellt sich die deutsche Frage anders. Dabei muß man ausgehen von der konkreten Struktur der Entnationalisierung, wie sie durch die fortgesetzte Besatzung seit 1945 gekennzeichnet ist.

Auf der einen Seite steht die Sowjetunion als Besatzungsmacht mit folgendem Programm:

„Der entfaltete kommunistische Aufbau bedeutet für die Entwicklung der nationalen Beziehungen in der UdSSR eine neue Etappe, die durch die weitere Annäherung der Nationen und die Erreichung ihrer völligen Einheit gekennzeichnet wird. (...) Mit dem Sieg des Kommunismus in der UdSSR werden die Nationen einander noch näherkommen, wird ihre wirtschaftliche und ideologische Einheit wachsen, werden sich die ihnen gemeinsamen kommunistischen Züge ihres geistigen Gepräges entwickeln. Das Verschwinden der nationalen Unterschiede, besonders der Unterschiede in der Sprache, ist jedoch ein Prozeß, der wesentlich längere Zeit in Anspruch nimmt als das Verschwinden der Klassenunterschiede. (...) Die russische Sprache ist praktisch zur gemeinsamen Ver-

„Manifest“ und die „deutsche“ Frage, ebenda 6/1978; Zur nationalen Frage, ebenda 10/1978. – Dagegen kritisch: Arno Klönne: Vorsicht, nationale Sozialisten! Ebenda 11/1978, Günther Nenning: Deutsche Einheit? NS-Nostalgie! Ebenda 3/1979 und Horst Mahler: Träume, goldenes Wenn. Ebenda 6-7/1979.

⁴⁹ Wolf Deinert: Was heißt hier Entspannung? Ebenda 2/1979. – Gerald Zschorsch: Löwenthal von links? Ebenda 2/1979. – Ulrich Schacht: Die subversive Frage. Ebenda 5/1979. – Auch Henning Eichberg: National ist revolutionär! Ebenda 11/1978. – Derselbe: Wir sind eben doch Deutsche. Gespräch über nationalrevolutionäre Perspektiven. In: Ästhetik und Kommunikation 10 (1979), Nr. 36, S. 125-30.

⁵⁰ Cora Stephan: „Genossen, wir dürfen uns nicht von der Geduld hinreißen lassen!“ Aus der Urgeschichte der Sozialdemokratie 1862-1878. Frankfurt/M.: Syndikat 1977, S. 100 und 25. – So schon Werner Conze / Dieter Groh: Die Arbeiterbewegung in der nationalen Bewegung. Stuttgart 1966 (= Industrielle Welt. 6).

kehrsprache und zur Sprache der Zusammenarbeit aller Völker der UdSSR geworden (...).

[Es stellt sich die Aufgabe] alle Erscheinungen und Überbleibsel jedes Nationalismus und Chauvinismus, die Tendenzen zur nationalen Beschränktheit und Exklusivität, zur Idealisierung der Vergangenheit (...) unversöhnlich zu bekämpfen. Das wachsende Ausmaß des kommunistischen Aufbaus erfordert einen ständigen Austausch von Kadern unter den Nationen. Bei der Erziehung und Verwendung von Arbeitskräften der verschiedenen Nationalitäten in den Sowjetrepubliken dürfen keinerlei Erscheinungen nationaler Absonderung geduldet werden.⁵¹

Völlige Uniformisierung der Völker, Einheitssprache unter Zugrundelegung des Russischen, Rotation der Kader einer multinationalen, russisch sprechenden Bürokratie – das ist das Programm der nationalen Entfremdung. Es macht an den Grenzen der Sowjetunion nicht halt. Forderungen nach dem offenen Anschluß anderer Völker (insbesondere Bulgariens und wohl auch der besetzten Teile Deutschlands) sind bereits im Gespräch. Allerdings läßt es sich auch im Inneren der jetzigen Sowjetunion nur mit Mühen durchsetzen. Militärische Gewalt und die administrative Rotation der Kader genügen offenbar nicht.

In dieser Beziehung funktioniert das Prinzip Amerika im Westen besser. Es wird vermittelt über die Multinationalisierung der Kapitalstrukturen, über die multinationalen Konzerne als ökonomisch-kulturelle Normierungsapparate. Man spricht von der

„Radikalität und Selbstsicherheit, mit der Konzernstrategen das Ziel ins Auge fassen, die Menschheit in eine standardisierte, entnationalisierte ‚Weltwirtschaftsgemeinschaft und Verbrauchergemeinschaft‘ zu verwandeln, deren Mitglieder nicht mehr primär durch unterschiedliche Nationalität, Religion und Rasse geprägt sind, sondern dadurch, daß sie ‚die gleichen Dinge essen, trinken, anziehen, tun, fahren, im Fernsehen anschauen‘.“

Dabei sollen die Nationalstaaten sich gewissermaßen als Tochterfirmen,

„als Territorialverwaltungen in das von Multis und Großbanken übergreifend kontrollierte Weltmarkt-System eingliedern und als eine Art nachgeordnete Fürsorgeeinrichtung fungieren, die sich um sozialen Frieden, Ruhe und Ordnung bemüht.“

Den Kommunismus sieht man dabei nicht als Hindernis an, im Gegenteil, er ist „eine große Hilfe, weil er in weiten Gebieten der Erde für Stabilität sorgt. Planer in mehr als einer US-Gesellschaft halten Ausschau nach den gehorsamen und gelehrigen Arbeitermassen Osteuropas und Chinas.“ Die Grundzüge der Entspannungspolitik „decken sich präzise mit der eigenen politischen Strategie der

⁵¹ Programm der Kommunistischen Partei der Sowjetunion, angenommen auf dem 22. Parteikongreß 1961. Abdruck Bonn 1967 (= Aktuelle Materialien zur Deutschlandfrage. 87), S. 41-42. – Siehe auch G.J. Gleserman: Klassen und Nation. Aus dem Russischen. Berlin (Ost) 1975. – Sozialismus und Nationen. Aus dem Russischen. Berlin (Ost) 1976. – Zu den letzteren Henning Eichberg: Literatur zur nationalen Frage aus der Sowjetunion und der DDR. In: Gesellschaftswissenschaftliche Informationen 10 (1977), Nr. 314, S. 142-51. – Wolfgang Strauss: Trotz allem, wir werden siegen! Nationalistische Jugend des Ostens im Kampf gegen Kolonialismus. München 1969. – Derselbe: Nation oder Klasse. Geschichte des Widerstandes in der UdSSR. München 1978.

Weltkonzerne.“

„Das Gespenst in der Maschine, das Gespenst, das umgeht in den glitzernden Konzernhauptquartieren, heißt nicht Kommunismus. (...) Es ist die Angst vor einer nationalistischen Rebellion, vor einer Rette-sich-wer-kann-Panik der Völker, die das globale Geflecht der Multis zerreißt.“⁵²

Der Iran hat inzwischen gezeigt, daß diese Rebellion tatsächlich Chancen hat. Der neue Kolonialismus der Multinationalen ist verletzlich. Sein Schwachpunkt sind die Völker.

Nicht Großstaat, sondern Entkolonialisierung

Wenn diese Situation in Ost und West in ihren Hauptwidersprüchen richtig bezeichnet ist, so stellt sich also die deutsche Frage neu. Es geht gar nicht primär – wie in der Ära Adenauer gepredigt und in der Ära Brandt/Schmidt auf Eis gelegt, aber zugleich verhohlen weitergedacht – um die Wiedervereinigung, nicht um die Vereinigung von Staaten, nicht um die Bildung eines Großstaats anstelle von Kleinstaaten. Es geht um das Gegenteil: um einen deutschen, einen *gesamtdeutschen Separatismus*, der die von Supermächten besetzten Teile des deutschen Volkes aus den entfremdenden Multisystemen herausbricht und die kleinere Einheit schafft, die Demokratie erst möglich macht: Deutschland. Die deutsche Nation zu schaffen, das heißt *Dezentralisierung*, weg von den Hauptquartieren der Wodka-Cola, Abfall von den Metropolen. Deutscher Nationalismus heißt: erkennen, daß wir selbst eine Minderheit sind, die mit dem inneren Kolonialismus, mit der Entfremdung in den eigenen Gehirnen zu kämpfen hat ebenso wie Basken und Indianer. *Entkolonialisierung* also, *Abkoppelung*. Nicht mehr der „BRD-Bürger“ sein mit amerikanisierter Sprache und mit ITT-Bewußtsein – sondern deutsche Identität, das ist ein Schritt zur „*Balkanisierung für jedermann*“. Ein unabhängiges Friesland der Zukunft oder ein Freistaat der Alemannen, eine Republik Bayern oder ein freies Sachsen stünden dazu nicht in Widerspruch. Sie wären weitere Schritte zur Demokratie von unten.

Damit kann der neue deutsche Nationalismus auch an die besten (und verschütteten) Traditionen der frühen deutschen Nationalbewegung wieder anknüpfen. Erst nach dem Scheitern der deutschen Revolution von 1848 und dann im Bismarckreich von 1871 wurde die deutsche Frage reduziert auf die Frage staatlicher Einheit. Das aber lenkte ab von ihrem revolutionären Ausgangspunkt. Der nämlich lag – in der Zeit der „Demagogen“, der Turner um Friedrich Ludwig Jahn, der frühen Burschenschafter und der radikalen „Schwarzen“ oder „Unbedingten“

ebenso wie 1848 und danach in der lassalleanischen sozialistischen Arbeiterbewegung – in der Selbstbestimmung von unten her, in der revolutionären nationalen Demokratie, in der Selbstbefreiung nicht nur von fremden (napoleonischen) Truppen, sondern auch von den Dynastien. Bei der deutschen Frage ging es um *Freiheit*, die Volkseinheit ergab sich daraus von selbst. (Umkehren ließ sich das nicht; die staatliche Einheit brachte nicht die demokratische Freiheit mit sich.)

Warum aber muß es heute wieder Deutschland sein? Könnte man nicht DDR und BRD als erste Schritte der Regionalisierung hinnehmen?

Dazu ist zweierlei zu bedenken. Erstens: Nicht die territoriale Größe macht aus einem Staat einen Klein- oder Großstaat. Die territorial relativ kleine BRD ist eine Wirtschaftsweltmacht, die Atomkraftwerke in Persien baute und nach Brasilien verkauft, ein Sitz multinationaler Konzerne und Zentrum wirtschaftlicher Expansion. In Dänemark, im Elsaß und in Irland spricht man vom BRD-Imperialismus – man hat Erfahrungen mit den westdeutschen Kapitalinvestitionen und dem Landfraß der westdeutschen Tourismusindustrie. Auch die DDR ist nicht so klein, daß sie nicht in der Lage wäre, militärisch über Nachbarländer herzufallen: 1968 marschierten ihre Truppen in die CSSR. Es ist nicht sicher, ob sie nicht morgen an der chinesischen Grenze kämpfen werden. – Demgegenüber ist eine deutsche Nation der Zukunft denkbar, die solche imperialen Anstrengungen nicht unternimmt, die nicht ihre „Nationale Volksarmee“ nach Afrika und ihren Siemenskonzern nach Indien schickt.

Zweitens: Die Nationalisierung oder „Balkanisierung“ vollzieht sich – das ist historische Erfahrung seit 200 Jahren ebenso wie in der Gegenwart – nicht in zufälligen Grenzen, seien sie durch irgendwelche Dynastien, durch militärische Eroberungen oder auch durch die Mächte von Jalta geschaffen. Sie setzt etwas voraus, das sich dem Zugriff der Macher bisher entzieht: Völker und Identität. Erst sie schaffen die Voraussetzungen für Basisdemokratie.

Und das ist die Realität: Es gibt heute kein „Volk der DDR“, ebenso wie es keine „BRD-Identität“ gibt. DDR und BRD sind entstanden als Produkte der Entfremdung, von Besatzungsmächten nach 1945 zurechtgeschnitten und verfestigt im Kalten Krieg der Supermächte. Das deutsche Volk aber, das Volk des Bauernkriegs von 1525, der Revolution von 1848, und auch der – gemeinsamen – Niederlagen von 1933 und 1945, ist real. Die Regionalismen der Alemannen und Friesen, die Dialekte der Sachsen und Westfalen verstärken diese Identität, sie schwächen sie nicht. Sie entziehen sich den Technokraten und Schulaufsichtsbehörden, der Mediensteuerung und den Machern. Und damit zeigen sie, woraus auch die deutsche Identität lebt.

⁵² Wilhelm Bittorf: „Solange wir groß sind.“ Über die Allmacht multinationaler Konzerne. In: Der Spiegel, Nr. 23/1974, S. 59–65, gestützt auf: Richard J. Barnett / Ronald E. Müller: Global Reach. New York 1974. Deutsch: Die Krisenmacher. Die Multinationalen und die Verwandlung des Kapitalismus. Reinbek 1977 (= rororo Sachbuch. 7106). – Vgl. auch Charles Levinson: Wodka Cola. Die gefährliche Kehrseite der wirtschaftlichen Zusammenarbeit zwischen Ost und West. Reinbek: Rowohlt 1978. – Anthony Sampson: Weltmacht ITT. Die politischen Geschäfte eines multinationalen Konzerns. Reinbek 1975 (= rororo Sachbuch. 6937). – George Wald: Leben in einer letalen Gesellschaft. In: Scheidewege 9 (1979), S. 1–13.

Henning Eichberg, Dr. phil., Historiker und Soziologe, Privatdozent. Geboren 1942 in Schlesien. Lehrtätigkeit an den Universitäten Stuttgart, Tübingen und Osnabrück/Vechta. Buchveröffentlichungen über Sozialgeschichte der Technik, des Sports, des Nationalismus und der Arbeiterkultur sowie über Entwicklungssoziologie Indonesiens. Veröff. zum Thema: „Nationale Identität“ 1978, „Minderheit und Mehrheit“ 1979.

Lienhard Barz, Rainer Huhle Über eine Ausstellung in Nürnberg

AUS DER PRAXIS -
FÜR DIE PRAXIS !

I. Warum wir die Ausstellung gemacht haben

1. Die gesellschaftliche Bedeutung der Energiefrage

Trotz der Erkenntnisse des Club of Rome, trotz immer lauter werdender kritischen Stimmen haben Politik und Ökonomie keine Rücksicht darauf genommen, daß die Ressourcen begrenzt sind. Die grossen Industrienationen setzen weiter auf quantitatives Wachstum und auf ständig steigenden Energiebedarf. Die natürlichen Grundlagen des Lebens auf diesem Planeten werden dadurch immer stärker gefährdet.

Dieser gesellschaftliche Trend wird von den meisten "Durchschnittsmenschen" in ihren täglichen Lebensgewohnheiten mitvollzogen. Lediglich an der Auseinandersetzung über die Kernenergie ist ansatzweise ein kritisches Bewußtsein entstanden.

Die von allen praktizierten, auf massenhaftem Energieeinsatz fußenden Lebensgewohnheiten sind jedoch noch weitgehend davon unberührt, ja sie sind für viele sogar der Gradmesser für Fortschritt und Wohlstand. Anders wäre die ungeheuerere Ausweitung des individuellen Autoverkehrs beispielsweise kaum zu erklären. An dieser Problemlage wollten wir mit der Ausstellung ansetzen. Um die fest verankerten Lebensgewohnheiten, die die gesellschaftlich institutionalisierte Energievergeudung in großem Maßstab mitvollziehen helfen, zu ändern, bedarf es noch einer intensiveren Aufklärungsarbeit. An dieser Aufklärungsarbeit sollten sich Schulen und außerschulische Bildungseinrichtungen im gleichen Maße beteiligen. In den Lehrplänen der Schulen wird leider noch viel zu wenig auf diesen Zusammenhang eingegangen und vor allem die methodische Behandlung des Fragenkomplexes ist noch wenig aufgeschlossen. Aber auch die außerschulischen Bildungseinrichtungen tun häufig noch zu wenig, um einen angemessenen Beitrag leisten zu können. Gleichzeitig mit der Kritik Energie verschwendender Lebensgewohnheiten müssen jedoch auch Alternativen wenigstens ansatzweise aufgezeigt werden. Deshalb enthält die Ausstellung Ansätze umweltfreundlicher Energienutzung, die erst seit wenigen Jahren verstärkt wieder in das Bewußtsein getreten sind. Dazu gehören Sonnen-Energie, Wind-Energie, Umgebungswärme und Biogas usw.

Angesichts der Komplexität dieses Themas war uns von Anfang an klar, daß wir mit der Ausstellung lediglich einen Anstoß geben können, sich mit diesen Fragen auseinanderzusetzen. Von der Methode her waren wir deshalb auf das exemplarische Prinzip angewiesen, d.h. ausgewählte Beispiele sollten stellvertretend den Zusammenhang verdeutlichen.

2. Die Ausstellung als Brücke zum Schulbereich

In den verschiedenen grundsätzlichen Verlautbarungen zur Bildungsplanung wie z.B. dem Bildungsgesamtplan der Bund-Länder-Kommission wird davon ausgegangen, daß Bildung und Erziehung bei Wahrung der Eigenständigkeit aller verschiedener Träger als eine Einheit gedacht werden muß. Nur so hat letztlich der einzelne die Chance, alle vorhandenen Förderungen zu erfahren. Um dieses Ziel zu erreichen, ist es jedoch notwendig, daß sich die verschiedenen Einrichtungen von Bildung und Erziehung einander öffnen, für einander durchlässig werden, und sich nicht in falsch verstandenem Totalitätsanspruch gegenseitig abgrenzen.

Angewandt auf die bayerische Situation im Verhältnis zwischen Schule und außerschulischen Trägern der Bildung ist diese Einsicht häufig nur bedrucktes Papier. Seitens der Schulen ist in vielen Fällen ein ängstliches Bemühen erkennbar, sich gegen die Realität von außen abzugrenzen und sowenig außerschulische Impulse wie möglich in die Schule hineinzunehmen.

Exemplarisch kann dieser Sachverhalt an der Situation des Jugendzentrums für politische Bildung verdeutlicht werden. Das Jugendzentrum wird von der Stadt Nürnberg betrieben und hat die Aufgabe, junge Menschen stärker an den Bereich der Politik heranzuführen. Diese Aufgabe sucht das Jugendzentrum durch ein Angebot von Kursen, Arbeitsgemeinschaften, Wochendseminaren, Fahrten usw. zu erfüllen, deren Inhalte von themenorientierten Fragestellungen über darstellerisch bildnerische Aktivitäten bis in den Bereich kommunikativer Techniken reichen. Als außerschulische Bildungseinrichtung ist das Jugendzentrum auf das Prinzip der Freiwilligkeit aufgebaut und deshalb stark auf die aktive Unterstützung von anderen Bildungseinrichtungen angewiesen. Dies umso mehr als es sich bei politischer Bildung um eine nur schwer an Jugendliche heranzutragende Sache handelt. Zweimal jährlich druckt das Jugendzentrum deshalb ein Semesterprogramm, das eine Übersicht über die geplanten Veranstaltungen gibt. Wünschenswert wäre nun eine Weiterverbreitung der Programme in den Schulen, ja eine aktive Unterstützung durch Lehrer, die auf wichtige Veranstaltungen hinweisen. Durch eine Grundsatzentscheidung des Bayerischen Kultusministeriums stößt eine derartige Selbstverständlichkeit auf große Schwierigkeiten.

Dieser institutionelle Hintergrund, der die Arbeit des Jugendzentrums ständig begleitet, gab ein weiteres wesentliches Motiv für die Herstellung der Ausstellung ab. Sichert sich die Schule gegen Einflüsse von außen durch entsprechende Paragraphen der Schulordnung ab, so läßt sie doch den einzelnen Lehrern einen gewissen Spielraum, mit ihren Schülern im Rahmen von Unterrichtsgängen nach außen zu gehen. Hier lag nun unsere Hoffnung. Wenn es uns gelänge, auch von der methodischen Aufbereitung her, ein interessantes Angebot an Lehrer zu machen, das in ihren Unterricht integrierbar wäre, so könnten die Schüler über einen klassenweisen Besuch eine erste Bekanntschaft mit den Inhalten und Methoden des Jugendzentrums machen. Neben dem Anliegen, den Schülern die Energieproblematik verdeutlichen zu helfen, hofften wir, über diese bestimmte Veranstaltung hinaus bei den Schülern leichter ein Interesse auch an anderen Angeboten des Jugendzentrums zu erzielen.

3. Das Medium Ausstellung

Die Einrichtungen der politischen Bildung haben ständig mit einem besonderen Problem zu kämpfen: der weitverbreiteten Abneigung gegen alles Politische im traditionellen Sinne. Dementsprechend erreichen auch noch so interessant aufgemachte Programangebote immer nur einen relativ kleinen Teil der Jugendlichen, nämlich den der bereits politisch Interessierten. Eine wesentliche Aufgabe der politischen Bildung sollte es aber auch sein, die noch politisch wenig Interessierten stärker an politische Fragen heranzuführen. Die weitverbreitete Abneigung hat sicher viele Gründe. Einem immer wieder von Jugendlichen geäußerten Einwand hofften wir durch die Form der Ausstellung etwas den Boden zu entziehen: viele Jugendliche halten Politik für etwas rein Theoretisches und Abstraktes, für bloßes Herumgerede, das sie letztlich langweilt. Richtig an dieser Einschätzung ist sicher, daß politische Fragen untrennbar verknüpft sind mit Analysen und Urteilen. Wir wollten jedoch mit der Ausstellung den Versuch machen, zu zeigen, daß Politik nicht immer in abstrakter abgehobener Form vermittelt werden muß, sondern daß politische und gesellschaftliche Sachverhalte anschaulich und konkret dargeboten werden können. Die selbstgestellte Aufgabe beim Verfertigen der Ausstellung war es deshalb, an möglichst prägnanten sinnlich in Bild und Text leicht erfassbaren Beispielen, den komplizierten Gesamtzusammenhang aufscheinen zu lassen.

Darüber hinaus wollten wir den Vorteil nutzen, daß mit dem Besuch einer Ausstellung, zumal wenn sie in Jugendtreffpunkten wie z.B. Freizeitheimen aufgestellt ist, keine derartig hohen Schwellen zu überwinden sind, wie dies beispielsweise bei der Teilnahme an Diskussionsveranstaltungen oder Wochendseminaren der Fall wäre.

Durch eine intensive Betreuung der Ausstellung hofften wir, bei den Jugendlichen dann Anknüpfungspunkte zu erhalten, durch die wir sie zur weitergehenden Beschäftigung mit dem Problemkreis im Rahmen des Jugendzentrums zu motivieren hofften.

Wie wir die Ausstellung gemacht haben

Als sich dann die Idee einer Ausstellung allmählich in unseren Köpfen einnistete und wir uns als Gruppe zu treffen begannen, war dennoch keinem von uns klar, auf was wir uns da eingelassen hatten. Niemand hatte praktische Erfahrungen, wie man eine solche Ausstellung macht. So hatten wir einen langen Lernprozeß vor uns, den wir nicht missen wollen. Die Beschreibung der Fertigung unserer Ausstellung soll daher auch nicht einen solchen Lernprozess ersparen. Vielleicht kann sie ihn anheizen.

Den harten Kern unserer Gruppe bildeten ein Pädagoge, eine Lehrerin (Deutsch, Geschichte, Sozialkunde), ein Politologe und ein Physiker. Wie es von einer solchen Ansammlung wohlherzogener Akademiker nicht anders zu erwarten war, machten wir uns zunächst

an die Ausarbeitung eines Konzepts. Auch diesem Konzept ging es wie so vielen seiner Artgenossen; es wurde nur recht teilweise verwirklicht. Dennoch waren die allgemeinen Überlegungen nicht sinnlos. Ein wichtiger Schritt war z.B. schon die Eingrenzung der wild wuchernden Thematik Ökologie auf das Thema "Energie". Wir einigten uns darauf, weil der Begriff Energie uns einerseits umfassend genug erschien, um alle wichtigen Aspekte der Ökologieproblematik wenigstens berühren zu können; und weil er andererseits auch sinnlich genug erschien, um ihn überhaupt auf Ausstellungstafeln bannen zu können. Die schillernde Bedeutungsvielfalt des Begriffs Energie, von der physikalischen Definition über die Eigenschaft, die unsere Sportler und Wissenschaftler zu ihren Großtaten befähigt bis hin zu der Handelsware, die immer knapper wird, erschien uns als produktiver Ansatzpunkt. Die Phase der Konzipierung dauerte ziemlich lange, unter anderem auch, weil sie für die meisten von uns Gelegenheit bot, nicht vorhandenes Schulwissen in Naturwissenschaften nachzuholen. Nachträglich erscheint uns diese lange Zeit (ca. 3 Monate) als durchaus notwendig, andererseits mag diese lange Periode der theoretischen Aufarbeitung mit schuld daran sein, daß die Ausstellung auch noch in ihrer - vorläufig - endgültigen Fassung eine gewisse Kopflastigkeit zeigt.

Denn die eigentliche Arbeit an der Herstellung der Ausstellung läßt sich ganz allgemein als der Prozeß der Auflösung von Buchstaben in Bildern beschreiben - eine Aufgabe, die uns nur begrenzt gelungen ist. Dieser Umsetzungsprozeß ging sehr mühsam und nur in Schritten vor sich. Zunächst ging es darum, die Ergebnisse unserer monatelangen Diskussionen in eine zwar kurze, aber möglichst nicht verkürzte Fassung zu bringen. Das Ergebnis waren kleine Artikel, die sich ohne Zweifel in jedem Schulbuch durch erfreuliche Verständlichkeit ausgezeichnet hätten, die aber, probeweise auf Wandzeitungspapier geschrieben, sich als schrecklich anzusehende Buchstaben-Lindwürmer entpuppten. Da half auch das eilige Hinzufügen von Augenfreuden wie Grafiken und Fotos nichts. Für die Texte hatte das zur Konsequenz, daß wir versuchten, sie nochmals aufzulösen. Der logische Aufbau, der sich grammatikalisch in einer komplizierten Syntax niederschlägt, wurde in eine Aneinanderreihung von Einzelaussagen zerlegt. Übrig blieben nach Möglichkeit nur noch überschriftartige Aussagesätze, die auch für sich stehen konnten.

Wir merkten jetzt auch, daß uns die Bilder eigentlich nur als Illustrationen unserer Texte gedient hatten. Also immer noch ein Buch, aber keine Ausstellung. Die Bilder mußten in den Mittelpunkt rücken, die Texte die Bilder erläutern. Oder besser noch: die Bilder, allenfalls mit einer erläuternden Unterschrift versehen, sprechen für sich. Der Text, sofern überhaupt einer nötig ist, bringt kurze Zusatzinformationen. Beim Experimentieren mit Bildern entdeckten wir auch den Spaß, den es macht, wenn man etwas bildlich darstellt, die Einzelheiten herausgreift statt der unsichtbaren Gesamtheit, die Wirkung einer Sache darstellt statt ihre wissenschaftliche Ursache. Das ist nicht an allen Stellen gelungen, weshalb die Ausstellung Elemente aller verschiedenen Stufen dieses Umsetzungsprozesses enthält. Da ein Mitglied unserer Gruppe

selbst bereits Sonnenkollektoren gebastelt hatte, war von Anfang an klar, daß wir in dem Teil über Alternativenergien ein Modell eines Kollektors zeigen wollten. An einem Samstagmittag bastelten wir also unseren Kollektor und konnten so selbst erfahren, wie einfach das ist. Außerdem wurde uns klar, daß ein Bild zwar eine schöne Sache ist, daß man aber auch mit den Händen sieht - etwas was jedes Kind weiß, und jetzt auch wir. Es zeigte sich später in der Tat, daß ein Ding, das man anfassen kann, eine andere Qualität von Wirklichkeit für den Betrachter darstellt als eine bloße Abbildung, und somit auch überzeugender wirkt. Leider zogen wir nicht entschieden genug die Konsequenz aus dieser Erfahrung. Lediglich in dem Abschnitt über Abfall und Verschwendung verwendeten wir weitere Objekte. Zwar läßt sich natürlich nicht alles gegenständlich darstellen, dennoch scheint es uns auch hier nötig, so weit wie irgend möglich zu gehen. Das ist im übrigen ja keineswegs nur eine Frage der Darstellung (was kommt am besten an?), sondern auch eine Frage der eigenen Aussage. Die Suche nach ausstellbaren Objekten zwingt uns, einem Problem bis in die Alltagsfolgen nachzugehen und es so einer Art Realitätstest zu unterziehen. Überhaupt lernten wir mehr und mehr, scheinbar ganz technische Fragen der Darstellung als inhaltliche zu begreifen. Nachdem wir angefangen hatten, aus unseren Texten die Kernsätze herauszudestillieren, waren wir längere Zeit auf der Suche nach der "optimalen" Buchstabengröße, dem optimalen Schriftbild. Erst mit der Zeit lernten wir, daß das nicht unabhängig vom Inhalt zu entscheiden war, daß neben großen plakativen Lettern auch Passagen in kleinerer Schrift ihren Platz haben konnten. Wir gaben die Normierungsversuche wieder auf, und die Ausstellung zeigt jetzt deutlich die verschiedenen Handschriften ihrer Hersteller. Das gefällt nicht jedem, es verstößt gegen unser industrielles Design-Empfinden und wirkt amateurhaft. Aber genau das sind wir eben, und daß man es so deutlich merkt, hat manche wichtige Diskussion mit den Besuchern provoziert.

III. Was wir in der Ausstellung zeigen

Es kann hier nicht der gesamte Text der Ausstellungstafeln wiedergegeben werden. Durch kurze stichwortartige Aufzeichnung der einzelnen Themen und durch einige Fotos soll jedoch versucht werden, wenigstens einen groben Eindruck zu vermitteln. Die Ausstellung ist in vier Abschnitte gegliedert:

- A Energiekreisläufe
- B Energie und Umwelt
- C Der verlustreiche Weg der Energie
- D Alternative, umweltfreundliche Energiequellen

A Energiekreisläufe

1. Wie Energie auf der Erde entsteht
Die Sonne als Ursache fast aller natürlichen Energie
Das Prinzip des Kreislaufs (Photosynthese) und des Gleichgewichts
2. Wie der Mensch Energie nutzen kann - 2 Beispiele
 - a.) ökologische, traditionelle Landwirtschaft
 - b.) heutige industrielle Landwirtschaft

B Energie und Umwelt

1. Welche Gefahren Atomkraft mit sich bringt
2. Was passiert, wenn ein Tanker zerbricht

C Der verlustreiche Weg der Energie

1. Wieviel Energie verlorengeht
Schaubild der Energiebilanz der BRD
2. Wie Energie einfach fortgeworfen wird
Der Verpackungswahn - das Beispiel Aluminium - Müll
als Rohstoffquelle - Jute statt Plastik
3. Wie Energie verheizt wird
Mangelnde Wärmedämmung, aufgespürt von der Infrarot-Kamera
4. Energie im Haushalt - Verschwendung und Sparmöglichkeiten
Praktische Tips für Jedermann

D Alternative, umweltfreundliche Energiequellen

Dieser letzte und umfangreichste Teil der Ausstellung greift auf die im ersten Teil entwickelten Prinzipien des Kreislaufs und des Gleichgewichts zurück. Es geht um Formen der Energienutzung die nicht so nachhaltig natürliche Kreisläufe stören oder gar zerstören, sondern sich umgekehrt in diese Kreisläufe einschalten und sie so zu nutzen suchen.

1. Der Wind, der Wind
2. Sonnenkraft - Wärme schafft
3. Die Wärmepumpe
4. Wie man aus Mist Licht machen kann - Biogas

Ein wichtiger Bestandteil der Ausstellung war auch, ohne daß uns das schon zu Beginn ganz klar war, der Film "Söhne dieser Erde", den wir regelmäßig vor Führungen zeigten.¹⁾ Der Film illustriert in eindrucksvollen Bildern die intakte und zerstörte Landschaft in den USA kontrastiert eine Rede des Indianerhäuptlings Seattle anläßlich des Verkaufs von Stammesland an die Regierung der USA im Jahr 1859. In einer sehr poetischen Sprache werden dabei bereits alle wichtigen Aspekte der Umweltzerstörung durch unser Industriesystem angesprochen. Der Film übte auf die meisten Betrachter eine sehr starke Wirkung aus, gerade weil Bekanntes aus einer fremden Perspektive (zeitlich, räumlich und kulturell) gezeigt wird. Sein Pathos wirkte vollkommen überzeugend, weil es von einem kohärenten Weltbild des indianischen Naturverständnisses aus vorgetragen wird. Dieser starke Eindruck vor dem Besuch der Ausstellung erhöhte bei den Schülern die Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit den Inhalten der Ausstellung. Er verbaute einen gerade von Jugendlichen gerne eingeschlagenen Weg zur Verdrängung der ganzen Thematik, indem er es sehr schwer machte, sich in die Pose des Zynikers zu begeben.

¹⁾vgl. ZEP 2/1978, S. 30 ff.

IV. Wie wir die Ausstellung gezeigt haben

1. Probelauf im KOMM

Nach ca. dreimonatiger Arbeit war die Ausstellung fertiggestellt. Da uns zu diesem Zeitpunkt die Zeit und die Kräfte fehlten, eine intensive Werbung in den Schulen durchzuführen und die zu erwartenden Klassen tagsüber zu betreuen, entschlossen wir uns, die Ausstellung erst einmal im KOMM, einem selbstverwalteten Jugendzentrum in Nürnberg, aufzustellen. Das Kommunikationszentrum ist ein sehr großes Haus mit über 30 ständig darin arbeitenden Gruppen. Eine dieser Gruppen ist die Ausstellungsgruppe, die eigene Ausstellungen produziert und fremde ins Haus holt. Mit dieser Gruppe vereinbarten wir eine vierwöchige Dauer, und Mitglieder dieser Gruppe übernahmen an einigen Abenden die Betreuung.

Wir probierten im Verlauf der Ausstellung die verschiedensten Formen der Betreuung aus. Die erste und primitivste Methode bestand darin, daß der anwesende Betreuer hinter einem Tisch mit vertiefender Literatur saß und die Besucher sich selbst überließ. In der Regel kam er dabei über die Rolle des Aufpassers = Museumswächter nicht hinaus. Es kamen daher wenig Rückfragen seitens der Besucher. Die wenigen Gespräche, die von den Besuchern angeregt entstanden, waren dafür häufig sehr intensiv. Insgesamt konnte jedoch die Wirkung der Ausstellung nicht genau abgeschätzt werden und es meldeten sich kaum Interessenten für das geplante Wochenendseminar.

Eine zweite Methode bestand darin, die Besucher möglichst früh direkt anzusprechen und zu fragen, ob sie eine Führung wünschen. Nach einer häufigen kurzen Überraschung der Besucher, beim Besuch einer Ausstellung überhaupt angesprochen zu werden, nahmen viele das Angebot an. Der Vorteil dieser Methode lag in der Möglichkeit, die für uns wichtigsten Teile der Ausstellung besonders hervorzuheben. Denn angesichts der Fülle der Sachinformationen war eine detaillierte Führung nicht sinnvoll. Ein weiterer Vorteil bestand darin, daß ein persönlicher Kontakt zu den Besuchern hergestellt wurde. Im Anschluß an derartige Führungen trugen sich dann auch recht viele in die Interessenliste für das Wochenendseminar ein. Auch ergaben sich am Ende der Ausstellung häufiger interessante Diskussionen über notwendige praktische Folgen aus den angesprochenen Problemen. Ein Nachteil dieser Art der Führungen lag wohl darin, daß die Besucher stark in ein von uns vorgegebenes Rezeptionsraster gepreßt wurden und daß der eigenen Verarbeitung nicht genügend Raum gegeben wurde. Denn obwohl die Besucher stets aufgefordert wurden, im Anschluß an die Führungen die Details der Ausstellung noch einmal selber in Ruhe anzuschauen, folgten die Wenigsten dieser Empfehlung. Sie waren wohl durch die Fülle der Eindrücke ermüdet.

Eine dritte Art der Führung kombinierte die ungesteuerte Betrachtung und die gezielte Ansprache miteinander. Den Besuchern wurde zunächst genügend Zeit gelassen, sich die Gliederung der Ausstellung zu vergegenwärtigen und sich in die einzelnen Teile zu vertiefen. Beim Übergang vom 1. Raum in den Teil der alternativen Energiequellen versuchte der Betreuer dann ein Gespräch zu beginnen. Dies aus zwei Gründen: einmal um die Anonymität von

Ausstellungen und die einseitige Rezeptionsstruktur zu durchbrechen, und zum anderen hatten wir in den vergangenen Führungen bemerken können, daß vor allem die technischen Zusammenhänge bei den beschriebenen alternativen Energieformen Schwierigkeiten im Verständnis machten. Dieser Teil also bedurfte im besonderem Maße zusätzlicher Erläuterungen. Bei diesen zusätzlichen Erklärungen kam es dann häufig auch zu sehr detaillierten Rückfragen der Besucher, die eine gute Grundlage für vertiefende Gespräche abgaben, bei denen von unserer Seite aus immer wieder die praktischen Konsequenzen eines veränderten Bewußtseins zu Tragen der Energie angesprochen wurden.

Nicht selten kam es dabei zur Durchbrechung des Grundschemas von Frage und Antwort, es entstanden lebhaftere Diskussionen, andere Besucher die später gekommen waren, schalteten sich ein und es bildeten sich spontane Gesprächsgruppen, die mit großem Ernst über Fragen der Energieversorgung, veränderter Lebensform und Überlebensmöglichkeiten diskutierten.

Auch bei dieser Art der Führung gelang es uns, viele Besucher für die geplanten Seminare zu interessieren.

Nach und nach wurden wir im Umgang mit der Situation sicherer und konnten die verschiedenen Führungsstile entsprechend der jeweiligen Gegebenheit variieren. Wir glauben, daß es uns dabei gelungen ist, die Einwegkommunikation, die normalerweise in Ausstellungen erfolgt, zu durchbrechen und die angesprochenen Fragen schon im Ausstellungsraum zum Gesprächsgegenstand zu machen.

Insgesamt gesehen war der Probelauf eine große Ermutigung. Die Reaktionen der Besucher in direkten Gesprächen und zum Teil ausführliche Eintragungen in ein Meckerbuch waren durchwegs positiv. Negative Aussagen bezogen sich weniger auf die Aussagen und die Machart der Ausstellung sondern bezweifelten in der Regel, ob eine Aufklärung über derartige Fragen überhaupt einen Sinn habe. Diese resignativen und skeptischen Einschätzungen waren für uns ein Ansporn, während der 2. Phase, die wir für den Schuljahresbeginn im September angesetzt hatten, weitere Jugendliche zu erreichen. Damit stellte sich jetzt dringlich die Frage nach geeigneten Mitteln der Werbung.

2. Werbung

Der übliche Weg, auf dem das Jugendzentrum für seine Veranstaltungen wirbt, ist das zweimal jährlich erscheinende Programm, das in einer Auflage von ca. 7.000 gedruckt und in verschiedenen Bildungs- und Freizeitinstitutionen ausgelegt sowie vor Schulen verteilt wird.

Für die besondere Zielgruppe der Ausstellung, die Schulklassen und Lehrer, war dies offensichtlich nicht ausreichend. Wir schrieben daher - über die Direktoren - alle von den Fächern her in Frage kommenden Lehrer an und luden sie zum Besuch ein. Zur Vorinformation versandten wir eine kurze Beschreibung der Ausstellung und setzten außerdem einen Termin an, an dem wir für alle interessierten Lehrer die Ausstellung vorstellten.

Es war dabei interessant, zu erfahren, daß eine kritische Hinterfragung unseres Umgangs mit Energie offenbar auch an vielen Schulen mit Mißtrauen gesehen wird. Eine Reihe von Direktoren weigerte sich, unsere Einladungen weiterzugeben bzw. unterließ es schlicht und einfach. Erst über persönliche und gewerkschaftliche Kontakte gelang es uns dann, doch eine große Zahl von Lehrern zu erreichen. Die Behinderung unserer Information durch Teile der Schulbürokratie ließ freilich schon vorhersehen, daß uns noch Konflikte bevorstehen würden. (s.u.)

Neben den Lehrern versuchten wir natürlich auch, die Schüler anzusprechen. In allen Kursen des Jugendzentrums wurde auf die Ausstellung hingewiesen. In einigen Fällen führte das Interesse der Schüler dann dazu, daß sie einen Lehrer dazu bringen konnten, mit der ganzen Klasse die Ausstellung zu besuchen. Auch Schüler die von sich aus während der freien Öffnungszeiten die Ausstellung besucht hatten, organisierten dann noch einen Klassenbesuch.

Für den Besuch während der allgemeinen Öffnungszeiten wurde vor allem am Ort der Ausstellung selbst geworben. Wir waren mit der Ausstellung Gast im Kommunikationszentrum Nürnberg, einer sehr stark besuchten Freizeitstätte in Selbstverwaltung. Neben Hinweisen in diesem Kommunikationszentrum hängten wir auch in anderen Freizeit- und Bildungseinrichtungen Plakate auf.

Rechtzeitig vor der Eröffnung berichtete dann auch die Lokalpresse. Wohl der wichtigste Werbeträger war die Ausstellung selbst. Trotz der relativ aufwendigen Vorinformation entwickelte sich der Besuch vor allem der Schulklassen schneeballartig. Nach eher zögerndem Beginn stieg das Interesse gegen Ende stark an, was in erster Linie der "Werbung" von Lehrern, die die Ausstellung gesehen hatten, bei ihren Kollegen zu danken war.

3. Klassenweise Führungen - Konzeption und Erfahrungen

Bei der Konzeption der Ausstellung hatten wir sie vor allem für die Oberstufe von Gymnasien gedacht. Tatsächlich wurde sie dann von Schülern aller Schultypen besucht, von der gymnasialen Oberstufe bis zur Sonderschule, ohne daß wir sagen könnten, daß sie für irgend einen Schultyp in besonderer Weise geeignet oder ungeeignet gewesen wäre. Vermutlich steckt dahinter wiederum ein Irrtum unserer Konzeption. Wir sind am Anfang davon ausgegangen, daß die Entwicklung einer Gesamtkonzeption auch hieße, daß der Betrachter erst durch die vollständige Aufnahme der gesamten Ausstellung Gewinn daraus ziehen könnte. In Wirklichkeit geriet die Ausstellung freilich so umfangreich, daß kaum ein Besucher sie wirklich gründlich von Anfang bis Ende durcharbeitete. Glücklicherweise hatte das arbeitsteilige Vorgehen bei der Herstellung aber zur Konsequenz gehabt, daß die einzelnen Elemente stärker in sich geschlossen gestaltet wurden als wir es ursprünglich beabsichtigt hatten. So war es möglich, bei den Führungen je nach Interesse Schwerpunkte zu setzen. Es blieb dann uns überlassen, in der Diskussion unsere Gesamtkonzeption einzubringen bzw. zu verdeutlichen.

Insgesamt haben während der sechswöchigen Laufzeit im Kommunikationszentrum Nürnberg ca. 50 Schulklassen die Ausstellung besucht, und zwar aus allen Schularten.

Klassenführungen

Wir entwickelten ein Grundmuster, das als Regelführung dienen konnte. Diese Führung gliederte sich in 3 Teile:

1. Filmvorführung
2. Durchgang durch die Ausstellung
3. Schlußgespräch

1. Filmvorführung

Bei den Klassen aller Altersstufen und Schultypen war die Wirkung dieses Films gleichbleibend stark. Die teils schockierenden Bilder wurden mit absoluter Aufmerksamkeit verfolgt und unter starker emotionaler Anteilnahme, die sich teilweise in leisen Ausrufen äußerte, aufgenommen. Die Vorführung des Films dauerte 26 Minuten.

Für das Betreuungsteam bildete er einen idealen Anknüpfungspunkt für die Ausstellung.

2. Durchgang durch die Ausstellung

Als günstigste Form der Führung stellte es sich heraus, daß die Schüler sich in kleineren spontanen Gruppen durch die Ausstellung bewegten und daß zumindest zwei Mitglieder des Betreuungsteams für Rückfragen der Schüler zur Verfügung standen. Die Bereitschaft der Schüler zu kleinen Diskussionen über einzelne Tafeln war sehr unterschiedlich. Entsprechend der Aktualität war dies am leichtesten am Thema Kernkraft möglich, obwohl dies nur einen kleinen Teil der Ausstellung darstellt. Das größte Interesse der Schüler lag bei den technischen Erklärungen für den selbstgebauten Sonnenkollektor und die anderen Alternativenergien.

3. Abschlußdiskussion

In der Regel versammelte sich die Klasse nach ca. 30 - 45 Minuten noch einmal zu einem Rundgespräch. Das Auswertungsgespräch hatte in der Regel drei Schwerpunkte:

- a) Beurteilung der Machart der Ausstellung
- b) praktische Konsequenzen, die jeder ziehen könnte
- c) Chancen einer Veränderung

zu a): Schüler und auch Lehrer werteten die Ausstellung überwiegend als positiv und interessant. Die mangelnde Perfektion wurde häufiger, daß zuviel Text zu lesen sei und daß manche Schrifttafeln nur schwer zu lesen seien, seltener kritisiert. Diese Kritik muß bei der Anfertigung künftig sehr ernst genommen werden.

zu b): Auf die von uns gestellte Frage, was man denn praktisch so überhaupt machen könnte, um die in der Ausstellung angesprochenen Probleme anzugehen, kamen eine Fülle von Ideen, die den Alltag jedes einzelnen berührten. Sie reichten vom Vorschlag, in Zukunft in der Schule nur noch Umweltschutzpapier zu verwenden, bis zum Kaufboykott von Getränken in Aluminiumdosen.

zu c):
 Auf die Frage, ob sie dies auch wirklich tun würden, waren die Antworten zögernder und häufig auch sehr skeptisch. Das beliebteste Argument lautete etwa so: Warum soll ausgerechnet ich mein Verhalten ändern, wenn doch alle anderen weitermachen wie bisher. Es hat ja dann so und so keinen Zweck. Die befürchtete geringe Wirkung individueller Verhaltensänderung wurde häufig dafür hergenommen, alles beim Alten lassen zu können. Meist regte sich jedoch unter den Jugendlichen selber der Widerspruch gegen diese weitverbreitete Haltung. Es wurde deutlich gemacht, daß die individuelle Verhaltensänderung die Voraussetzung dafür ist, daß sich möglicherweise doch etwas verändert. Wir vom Team versuchten derartige Argumente natürlich zu unterstützen.

Insgesamt gesehen ist schwer abzuschätzen, ob durch die Ausstellung Anregungen zur konkreten Verhaltensänderung tatsächlich auch umgesetzt wurden. Ein Interesse an einer derartigen Diskussion bestand und aus den Klassen heraus rekrutierten sich auch eine Anzahl von Teilnehmern an den vertiefenden Wochenendseminaren. Bei den Teilnehmern der Wochenendseminare wurde durch die Ausstellung einiges bewirkt. Doch davon später.

4. Zwei Beispiele für verstärkte Kooperation zwischen Lehrern und Team

Die meisten Klassenführungen verliefen nach dem oben geschilderten Grundmuster. In einigen Fällen jedoch war es uns möglich, mit den Lehrern die Art und Weise der Klassenführung anders zu gestalten. In beiden Beispielen handelt es sich um Deutschklassen, einmal eine Berufsschulklasse und zum andern eine Gymnasialklasse.

Im Falle der Berufsschulklasse benutzte der Lehrer die Ausstellung, um den Unterschied von Bericht und Kommentar zu behandeln. Er stellte den Schülern in kleinen Gruppen die Aufgabe, anhand der Ausstellungstexte zu analysieren, was sachlicher Bericht und was wertender Kommentar des Ausstellungsteams gewesen sei. Der Besuch der Ausstellung verlief folgendermaßen:
 Nachdem sich alle Schüler einen kurzen Überblick über alle Themengebiete verschafft hatten, wählten sich jeweils Gruppen von 2 - 3 Schülern einen thematisch abgegrenzten Bereich aus. An dem Ausführgangstext analysierten sie, was Kommentar, was Bericht war. Anschließend erhielten sie die Aufgabe, zu dem von ihnen näher betrachteten Teil selber einen kurzen Kommentar abzugeben. Diese Form der Aneignung der Ausstellung führte zu einer sehr hohen Eigenaktivität der jugendlichen Besucher. Durch die Verpflichtung letztlich selber zu den angeschauten Themenbereichen einen Kommentar abzugeben, ergab sich eine gute Grundlage für die Diskussion über die Ausstellungsinhalte.

Im zweiten Fall schaute sich der Lehrer vorher die Ausstellung alleine an und erarbeitete zu den einzelnen Themengruppen Leitfragen. Die Klasse wurde dann in Untergruppen aufgeteilt und jede Gruppe erhielt 2 Aufgaben zur Beantwortung. Es handelte sich dabei um Leitfragen wie:
 Wie funktioniert Sonnenenergie? Wie funktioniert Biogas?
 Welche Gefahren birgt die Atomkraft? usw.

Fragen also, die aufgrund der Ausstellung von den Schülern beantwortet werden konnten. Hierdurch ergab sich wiederum eine Aktivität der Schüler, die mit Notizzetteln in der Hand Informationen für die Beantwortung der von ihnen gewählten Fragen suchten. Durch diese Art der Verarbeitung haben die Schüler sicherlich sehr viel von dem Besuch der Ausstellung gehabt. Wir haben bedauert, daß leider nicht in allen Fällen eine stärkere Kooperation mit den Lehrern zustande kam.

5. Konflikt um die Ausstellung

In den meisten der inzwischen 50 Klassenführungen verlief die Kooperation zwischen den Schulen und einer außerschulischen Bildungseinrichtung ohne weitere Komplikationen. In einem einzigen Fall hat es bisher handfeste Schwierigkeiten gegeben. In der ersten Woche kamen zahlreiche Klassen einer Schule für Elektrobeurteilungen, die an dem Thema verständlicherweise besonders stark interessiert waren. In eine dieser Führungen kam sichtbar aufgeregt die Schulleitung, befragte kurz einige Schüler, verschaffte sich noch einen kurzen Überblick und verschwand. Die Folge davon war, daß einige weitere Klassen die bereits für den Ausstellungsbesuch angemeldet waren, die Ausstellung nicht mehr besuchen durften. Die Begründung für das Verbot war formal (der Unterrichtsbezug für das jeweilige Fach sei nicht klar erkennbar) als auch inhaltlich. So führte der Schulleiter aus, daß er die Ausstellung für eine "Volksverdummung" halte. Diese Kritik bezog sich vor allem auf die kritische Grundtendenz der Ausstellung als auch auf die Forderung, verstärkt alternative umweltfreundliche Energiequellen zu fördern. Das ausgesprochene Verbot führte schülern intern zu erheblichen Querelen, da sich die betroffenen Lehrer Sanktionen der Schulleitung ausgesetzt sahen und teilweise heftig dagegen protestierten. Da zwei städtische Einrichtungen ein und desselben Referats (die Schule und das Jugendzentrum, die beide dem Schul- und Kulturreferat eingegliedert sind) in den Konflikt verwickelt waren, wurde unter Leitung des Referenten ein klärendes Rundumgespräch mit allen Beteiligten geführt. Die Quintessenz dieses Gesprächs war es, daß formell schulrechtlich der Schulleiter die Befugnis hat, Unterrichtsgänge zu bestimmten Ausstellungen zu gewähren, zu genehmigen oder zu verbieten, daß insofern also der Schulleiter das Recht auf seiner Seite hatte.

Grundsätzlich drückt sich in dieser Haltung des Schulleiters tiefer Zweifel am Wert der kritischen Informationen durch das Jugendzentrum aus. Dies wiederum ist Ausdruck der schon in der Einleitung beschriebenen Berührungsangst der Schulen gegenüber außerschulischen Trägern der Bildung. Dieses Beispiel, wenn es auch nur ein einziger Fall war, macht deutlich, daß selbst innerhalb ein und derselben Stadtverwaltung und bei Zugehörigkeit zu ein und demselben Referat dieses Grundproblem nicht leicht gelöst werden kann. Es bleibt abzuwarten, ob in Zukunft diese verkrusteten Strukturen aufgeweicht werden können.

6. Abschließende Wochenendseminare

Für die geplanten, vertiefenden Wochenendseminare meldeten sich aus Klassenführungen und Abendöffnung insgesamt 35 Jugendliche.

Im Verlauf der Seminare wurden noch einmal sehr nachdrücklich in Anknüpfung an die Auswertungsgespräche konkrete Sparmöglichkeiten im Verbrauch von Energie diskutiert. Dabei wurde deutlich, daß erfolgversprechende Zukunftskonzeptionen nur dann gefunden werden können, wenn man bereit ist, die gegenwärtigen Formen des Konsumierens und Produzierens grundsätzlich in Frage zu stellen. Die Diskussion wandte sich deshalb Formen alternativen Lebens zu.

Beide Wochenendseminare endeten mit dem Resümee der Teilnehmer, sie hätten ja wieder sehr viel Interessantes gehört und gelernt auf dem Seminar. Irgendwie seien sie aber trotzdem noch nicht zufrieden, da sich dadurch praktisch ja noch nichts verändert habe. Dieses Bedürfnis nach praktischem Tun führte dazu, daß sich ca. 25 Jugendliche im Anschluß an das Wochenendseminar regelmäßig wöchentlich weiter trafen. Gemeinsam überlegten sie einen praktischen Ansatzpunkt, der von allen mitgetragen werden konnte. Die Diskussion in der Gruppe hat sich von der Ausgangsfrage der Energie, allgemeinen ökologischen Fragestellungen zugewandt, und so kam es, daß sich die Gruppe als Ökologiegruppe des Jugendzentrums konstituierte. Als erste Aktion bereitete sie eine Aufklärung über die schädlichen Folgen von bestimmten Treibgasen vor, die dann als Straßenaktion in der Fußgängerzone Nürnbergs durchgeführt wurde. In ca. 3-monatiger Arbeit entstanden Flugblätter, Straßentheater, ein selbstgedichtetes Lied und Leitfragen für Passanteninterviews. Bei der ersten Aktion wurden einige 100 Unterschriften für ein Verbot von umweltschädlichen Treibgasen gesammelt. Die Aktion wird noch einige Zeit fortgesetzt und die Unterschriften dann dem Bundesministerium zugeleitet. Für die meisten Jugendlichen war die Teilnahme an dieser Aktion ihre erste politische Erfahrung. Dennoch zeigten alle sehr großes Engagement und sind zu weiteren Aktivitäten bereit. Für uns war die Entstehung dieser Gruppe ein sehr schöner Erfolg der Ausstellung. Aus der punktuellen Berührung mit der Schule entstand ein politischer Aktionszusammenhang, der in dieser Form von der Schule aus nicht mehr getragen werden kann, sondern seinen angemessenen Ort in einem Jugendzentrum für politische Bildung hat.

Verwendung als Wanderausstellung

Die Ausstellung ist auch einige Male als Wanderausstellung eingesetzt worden. Bereits nach dem ersten Probelauf hatte sich die Existenz der Ausstellung herumgesprochen und es kamen zwei Anfragen, sie in Hof und Erlangen aufzubauen. Später wurde sie noch in Neustadt und Burgbernheim gezeigt. Für die Verwendung als Wanderausstellung war die Aufteilung der Texttafeln in kleine Quadrate recht günstig. Das gesamte Material konnte in 2 - 3 Kisten verpackt und in einem Pkw transportiert werden. Die Durchnummerierung der Tafeln erwies sich als gut nützlich. Die Aussteller hatten mit der Ausstellung in der Regel recht große, auch zahlenmäßig befriedigende Publikumserfolge.

Studentischer Alltag und Entwicklungspädagogik

die institutionalisierung der entwicklungspädagogik schreitet fort. GERHARD GLÜCK in neuss/düsseldorf und ALFRED K. TREML und ERWIN WAGNER in tübingen boten im wintersemester 1980/81 an den jeweiligen universitäten seminare über entwicklungspädagogik an. in tübingen war der andrang der studenten so groß, daß das seminar geteilt werden mußte. ein thema - unter anderen -, mit dem sich arbeitsgruppen beschäftigten, war "entwicklungspädagogik und alltag". das originale ergebnis einer solchen arbeitsgruppe ist im folgenden zu lesen. (tr.)

I

So ziemlich das erste, was mir am Alltag aufgefallen ist: er ist so alltäglich und wird somit im Alltag eigentlich recht selten erwähnt. Man spricht fast nie über den Alltag und wenn, dann nur in Verbindung mit einem besonderen Ereignis, also etwas nicht Alltäglichem. Dabei ist vielleicht die Veränderung des Alltags eine Möglichkeit, den Riesenberg an Problemen in unserer Gesellschaft zu lösen. Doch ziemlich bald stößt man dabei an Grenzen, an die Grenzen des MIS-Komplexes, wie Alfred Tremml ihn bezeichnet. Wenn man nach kurzer Zeit bei ihnen angekommen ist, überfällt einen das große Ohnmachtsgefühl, denn dann kann man mit seiner Veränderung des Alltags die dem Individuum übergeordneten Strukturen, also den MIS-Komplex, nicht mehr durchbrechen. Dennoch wäre die zugegeben etwas idealistische Idee der Veränderung eines jeden Alltags und damit gleichzeitig eines jeden Individuums mit einer im Endeffekt positiven gesamtgesellschaftlichen Auswirkung eine mögliche Alternative zur genauso idealistischen, eigentlich eher utopischen Umstrukturierung der Gesellschaft durch die große Revolution.

Außerdem stellt sich die Frage, welche Möglichkeit wünschenswerter wäre.

Nach diesen vielleicht etwas chaotischen Gedanken mal zu etwas konkreterem und zwar zu dem, was in unserer Arbeitsgruppe geredet und gemacht worden ist.

Das erste Mal trafen wir uns bei Ulrike zum Frühstück, es gab selbstgebackenes Brot und noch viele andere gute Sachen. So langsam kamen wir auf unser Thema. Uns fiel nichts Besseres ein, als uns zuerst mal darüber zu unterhalten, wie wir das Thema "Entwicklungspädagogik im Alltag" ins Plenum einbringen könnten und das, ohne unser Thema richtig zu kennen. Na ja, auf jeden Fall kamen wir auf zwei Möglichkeiten. Die erste Idee: wir sollten den Alltag, wie er anders aussehen könnte, einfach malen; es sollte ein "Konkretisieren der Utopie" werden. Die zweite Idee: wir wollten einen Fragebogen ausarbeiten über den Ablauf des eigenen Alltags. Wir verbanden damit das Ziel, den Alltag vielleicht etwas bewußter zu überlegen, um aus herkömmlichen und eingefahrenen Denkstrukturen rauszukommen.

Danach sind wir auf die schlaue Idee gekommen, den Alltag erst einmal zu definieren und uns zu überlegen, was eigentlich alles zum Alltag gehört, ehe wir uns darüber Gedanken machen, wie wir das Thema ins Plenum einbringen können.

Jetzt zu unseren Erkenntnissen. Was beinhaltet der Alltag? Umgang mit Menschen /mit Medien/Fortbewegungsmitteln/der Technik/ der Freizeit/Nahrungsmitteln/Aufspaltung der Persönlichkeit durch Beruf und Familie etc.. Beim Auflisten der Alltagsbereiche ist uns aufgefallen, wie komplex Alltag eigentlich ist und auch die "Fremdbestimmung" desselben.

Danach haben wir uns gefragt, was es eigentlich bringt, den Alltag so aufzugliedern - Fazit: eigentlich gar nichts, denn man verzettelt sich nur in Kleinigkeiten und verliert den roten Faden. Im Laufe unseres Gesprächs kamen ein Haufen offener Fragen auf, wie z.B. die naheliegendste, "was ist Alltag?". Wir haben zwar vorhin erklärt, was alles zum Alltag gehört, aber was er ist, wußten wir immer noch nicht.

Eine weitere Frage, die wir klären wollten - im Laufe unserer Treffen - denn wir sind von vornherein davon ausgegangen, daß man ihn verändern muß. Diese Feststellung trafen wir, als wir uns über die Fremdbestimmung unseres Alltags klar geworden sind. Ein erreichbares und wünschenswertes Ziel war mit dieser Feststellung verbunden, den Alltag mehr selbst in die Hand zu nehmen. Aber da schloß sich schon die nächste Frage an: "wie gelangt man zu diesen Zielen?". Und außerdem ist diesem Ziel auch eine Grenze gesetzt, nämlich der "militärisch-industrielle-staatsbürokratische Komplex", aber wo ist diese Grenze? Ihr seht, ein Haufen offener Fragen, die zum Teil auch heute noch offen sind. Danach allgemeine Auflösung, sprich: Fortsetzung des Alltags. Über das folgende Treffen bei Susanne kann ich leider nichts sagen, da ich es verschlafen habe.

Beim nächsten Treffen bei Dietmar haben wir uns überlegt, welche Fragen uns noch vollkommen unklar sind. Wir wollten darüber mit Alfred reden. Die Idee, Alfred zu besuchen, tauchte das letzte Mal auf, als ich nicht da war. Im großen und ganzen dreht es sich um die obengenannten Fragen. Zwei andere jedoch tauchten noch auf, die erste: inwieweit beeinflusst das von Alfred angesprochene ökologische Problemlösungsmodell den menschlichen Bereich? Außerdem wollten wir Alfred mal fragen, wie man eigentlich einen oft derart abgehobenen Sprachgebrauch rechtfertigen kann, wobei es sich doch um lebensnahe Probleme handelt. Danach haben wir zusammen Pizza gemacht und gequatscht.

Ein Samstagabend war unser nächster Arbeitsgruppentreff, diesmal wieder bei Susanne. Dieses Treffen und auch das darauffolgende Treffen war eine recht nervenaufreibende Angelegenheit. Wir fingen an uns mal wieder über die Möglichkeiten zu unterhalten, das Thema ins Plenum einzubringen. Das schwächte so ziemlich unsere Arbeitslust und auch die Lust am Thema, denn unsere ganzen Diskussionen liefen auf einer reinen "Zweckebene" ab, die Frage nach dem Sinn trat total in den Hintergrund. Dazu kam noch, daß wir uns nicht einigen konnten, wie und mit welchen Mitteln wir unser Thema einbringen wollten. Während Dietmar mehr an der Darstellung eines Seminaralltags interessiert war, wollten wir anderen eigentlich den studentischen Uni-Alltag gar nicht mit einbringen.

Als wir bei Susanne waren, haben wir noch gemeinsam ein ganz tolles indisches Reisgericht gekocht, das tat nach diesen für mich endlosen Diskussionen gut. Um die "Plenumsfrage" zu beenden - endgültig - komme ich jetzt zu unserem Ergebnis, d.h., das seht ihr ja vor Euch. Ausschlaggebend für diese Art Tagebuch war, daß wir alle vier von vornherein darin sicher waren, kein Plenum mit Thesenpapier und Vortrag zu machen.

Bevor ich jetzt meinen Teil vom Tagebuch abschließe, möchte ich noch kurz einiges zu unserer Gruppe sagen. Diese Gruppe war eine der sehr wenigen, in der über die alltäglichen studentischen Arbeitsgruppen hinaus, also im Rahmen eines Seminars, mehr abgelaufen ist als nur thematisches Arbeiten. Dies liegt vielleicht ein bißchen daran, daß wir von Anfang an unser Thema nicht mit großer Literaturwälzerei angehen wollten und somit automatisch auf das Persönliche kommen mußten. Aber dies ist nur ein Grund. Auch in Zukunft wollen wir noch einiges zusammen machen.

Bettina Heinrich

II.

Was ist Alltag?

Um unsere Ausgangsfrage - was ändern wir, wenn wir unseren Alltag ändern? - zu beantworten, überlegten wir uns, was unseren Alltag ausmacht. Freizeitbereich, Wohnen, Umgang mit Menschen, Nahrungsmitteln etc. - diese Zerlegung führten wir aber nicht weiter. Das wäre auch nicht sinnvoll, weil damit die Zerstückelung des Alltags in kleine unverbundene Sequenzen nur beschrieben, nicht aber erklärt würde. Was den Alltag jedes einzelnen ausmacht ist leicht aufzulisten. Es kommt darauf an, welche Strukturen hinter ihm stehen. Ohne einen bestimmten Ausschnitt aus dem Alltag zu wählen, also ohne Strukturen zu setzen, ist es unmöglich, über ihn nachzudenken. Schon auf der Stufe des Nachdenkens über Alltag muß man Alltag strukturieren, bestimmte Teile als unwichtig verschweigen, bestimmte andere als wichtig äußern. Ohne eine solche Abstraktion ist es sinnlos, verschiedene Formen von Alltag nebeneinander zu stellen. Die können dann betrachtet werden aber mehr auch nicht. Wenn man wie wir mit dem Vorverständnis an Alltag herangeht, daß ein Teil seiner Form Probleme schafft oder stützt, die wir beseitigen wollen, müssen wir unsere verschiedenen Alltagsformen vergleichen und Gemeinsamkeiten finden.

Nachdenken über Alltag

Eine solche Gemeinsamkeit war in unserer Arbeitsgruppe die - relativ strenge-Trennung zwischen Studium und Freizeit. Leute, mit denen wir im Studium zu tun haben, sind meist nicht die, mit denen wir in der Freizeit am häufigsten zusammen sind. Auf eine andere Weise äußert sich diese Trennung Studium - Freizeit in dem bekannten schlechten Gewissen, das auftritt, wenn das insgeheim geplante tägliche Arbeitspensum mal wieder im einige Stunden unterschritten wurde. So verwirklicht sich der allgemein abgelehnte und als Berufsalltag gefürchtete 8-h-Tag doch noch hintenrum. Ein Beispiel zur Beantwortung der Frage, wo man denn anzusetzen hätte, beim Individuum oder der Gesellschaft? - Bei beiden! Es reicht nicht aus, auf eine Veränderungsinitiative anderer zu warten. Seine Ziele muß man selbst setzen, die Arbeitsweise selbst bestimmen. Ebenso reicht es nicht, sich dauern einzureden, man würde dem Leistungsterror entfliehen, wenn man bis zwölf im Bett hängt, anstatt sich auf Seminare vorzubereiten. Es ist leichter, andere für Mißstände anzuklagen als das eigene Verhalten zu ändern.

Die Frage nach dem Ansatzpunkt für Veränderung läßt sich leicht entlarven als ein Versuch, Zeit zu gewinnen. Denn der einzelnen Mensch muß sich auf jeden Fall ändern, wenn Veränderung gewünscht ist. Ob sofort oder unter dem Druck anderer, sein Alltag muß sich ändern, wenn sich sogar die Gesellschaft ändern soll. Damit ist die Forderung nach einem Vorleben eines besseren Lebens gerechtfertigt.

Es sind ja vor allem zwei Fragen, die man sich dauernd anhören muß, wenn man etwas kritisiert. Wie stellst du dir das gesamtgesellschaftlich vor? (ja - ohne AKWs gibts ja keine Arbeitsplätze mehr!) Und wie lebst Du? Die erste Frage erwartet ein Rezept und ist nicht gerechtfertigt, weil der Fragende eins haben möchte, gerade weil er zu bequem ist, selbst nachzudenken und deshalb Meinungen anderer übernimmt. Die zweite aber fordert Konsequenz und die Umsetzung schöner Gedanken in Handeln. Sie ist gerechtfertigt, weil ohne entsprechendes Handeln das Sprechen über Veränderung belanglos und unverbindlich bleibt.

neue Alltagsformen

Eine weitere, noch grundlegendere Aufgabe wird deutlich. Wenn man etwas verändern will, muß man eine Vorstellung vom besseren Leben haben. Auf diesen Punkt sind wir erst spät gekommen. Zwar sprachen wir schon am Anfang darüber, als unseren Beitrag zum Seminar vorzuschlagen, uns malend mit einer Wandzeitung über die Form eines besseren Lebens klarzuwerden. Aber die These, die Unkenntnis einer anzustrebenden Lebensform sei Voraussetzung dafür, daß wir ständig die alte Form reproduzieren, hat uns bis jetzt noch nicht beschäftigt.

Ein Teil der neuen Form von Alltag, die wir anstreben wollen, ist das soweit als möglich von selbstgesetzten Zielen bestimmte Lernen. Zu Beginn unserer Gruppenarbeit waren für uns die angegebenen Texte am wichtigsten. Wir redeten zwar über eine Menge anderer Dinge, aber ab und zu dann wieder: "Mensch, eigentlich sollten wir doch noch den soundso lesen!" Davon sind wir inzwischen abgekommen. Wir haben nur wenige Texte gemeinsam gelesen, aber dafür hat sich jeder noch selbst umgeschaut. Die Form, in der "Wissen" ins Seminar eingebracht werden sollte, war erst in den letzten Sitzung bedeutsam, obwohl ich diesen Punkt ein paar Mal angesprochen habe. Wir sind nun überzeugt davon, daß neben dem Inhalt auch die Form eines Beitrages mitentscheidet über Erfolg oder Mißerfolg und man weder das eine noch das andere vernachlässigen darf.

Es ist mir klar geworden, daß sich am studentischen Alltag so schnell nichts ändert, weil der Bluff und der Frust eine oft übersehene zweite Seite haben. Jeder noch so beschissene Alltag vermittelt noch Sicherheit. Man kann sich sicher sein, daß man auch am nächsten Tag noch still sitzt und die paar Bluffer reden hört, daß niemand hören will, was man selbst dazu meint, und: daß man nichts tun muß, was man nicht kennt. Ich bin immer noch unsicher, wenn ich zu Semesterbeginn in ein Seminar gehe und merke daß da Wert auf Mitarbeit und Planung gelegt wird. Wieviel einfacher ist es doch, den Dozenten lehrerhaft zu finden und die anderen als Schwätzer abzutun.

Verhält man sich nach den Regeln der Uni, ist wenigstens klar, nach welchen Maßstäben die eigene Leistung gemessen wird. Steckt man sich seine Ziele selbst, verzichtet vielleicht auf Literatur oder auf herkömmliche Vermittlungstechniken, so ist auch unklar, ob man später in einer Prüfung den herkömmlichen Anforderungen genügen kann. Denn durch den selbstgesteckten Rahmen fällt ja nicht auch die Pforte am Schluß weg. Mit diesen widersprüchlichen Anforderungen von außen und, was wichtiger ist, von innen, fertig zu werden, könnte in diesem einen Teil unsres Alltags viel verbessern. Mir selbst hat über die größere Verhaltensunsicherheit unserer selbständigen Arbeit die Unterstützung der anderen hinweggeholfen.

Ich habe jetzt die ganze Zeit darauf bestanden, nahe am Bereich "Studium" meines Alltags zu bleiben. Es war für mich der Bereich in dem ich glaubte, am einfachsten Gelegenheit zu Verbesserungen zu finden. Ich habe also nur einen bestimmten Teil des Alltags erwähnt und soundsoviel andere weggelassen. Ich bin inzwischen überzeugt, und dazu hat ein Aufsatz im Kursbuch beigetragen (also doch Literatur), daß Veränderung immer an wenigen Strukturen ansetzen muß und andere unangetastet lassen muß.¹⁾ Neben der Aufgabe sein Leben selbst zu gestalten, bleibt ja die grundlegendere, es überhaupt erst zu erhalten, d.h. heute: seinen Lebensunterhalt durch eine Form von Arbeit zu sichern. Damit diese Voraussetzungen zu selbstbestimmtem Leben erhalten bleibt, müssen immer Teile bestehender Strukturen unangetastet bleiben. Oder anders rum: Veränderung muß schon beginnen, wenn die Verhältnisse sich noch nicht geändert haben.

Dietmar Fund

III.

Meine Motivation zum Seminar "Entwicklungspädagogik" weiß ich nicht mehr genau, ich weiß nur noch, daß das Buch "Entwicklungspädagogik" mich unheimlich betroffen hat, trotz der vielen Fremdwörter und der zum Teil recht schwierigen Sprache, über die ich mich anfangs recht ärgerte (1). Bei der Aufteilung in Arbeitskreise wollte ich auf jeden Fall ein Thema, das nicht nur theoretisch bleibt, sondern sich praktisch umsetzen läßt. So kam ich zur "Alltags-Gruppe". Wir waren zu acht und die Aufteilung in Gruppen war uns ein großes Problem. Das erste Mal lösten wir es so, daß wir die Aufteilung auf das nächste Mal verschoben. Da dies für alle recht unbefriedigend war, wollten wir uns auf jeden Fall das nächste Mal aufteilen. Nach langem Hin und Her lag es für mich - und wir sich später herausstellte, auch für die andern drei aus meiner Gruppe - in der Luft, daß Tina, Ulrike, Dietmar und ich eine Gruppe und die andern vier eine andere bildeten. Wir konnten uns von Anfang gut vorstellen zusammenzuarbeiten.

1) gemeint ist: Rainer Paris: Befreiung vom Alltag? in : Kursbuch 41. Alltag. Berlin 1975.

Das erste Mal trafen wir uns bei Ulrike und frühstückten zuerst mal. Ulrikes selbstgebackenes Brot war unheimlich gut. So allmählich tasteten wir uns an unser Thema heran und versuchten, unsere Ziele zu formulieren: vielleicht am Ende des Semesters ein Flugblatt entwerfen, ein Thesenpapier, einen Fragebogen? Wir wußten daß wir nur Gedankenstöße geben wollten, keine "Rezepte" liefern. Um mit dem Begriff "Alltag" mehr anfangen zu können, sammelten wir, was alles zum Alltag gehört. Ist Alltag = Leben? Wie steht es mit dem MIS-Komplex (militärisch-industriell-staatsbürokratischer Komplex)? Wir nahmen Tremls Aufsatz zum Alltag zu Hilfe. Zum Schluß fanden wir es gut, mal einen provisorischen Plan für unseren AK zu machen. Auf's nächste Mal wollten wir das "Entwicklungs-pädagogische Tagebuch" von Alfred lesen. (2)

Die "mögliche Form das Problem anzugehen" war für mich der ungefähre "Rahmen" unseres Alltags-AKs: "im versuch, im kleinen und aus eigener kraft im alltäglichen anzufangen und nicht zu warten auf die große zukünftige alternative; im bemühen, den bereich des selb-ermachens - des bewußten, "seins" - auszuweiten und den konsumtiven bereich des "habens" zurückzudrängen; im streben danach, tendenziell die trennung aufzuheben von leben und lernen, von theorie und praxis, von objektivem handeln und denken und subjektivem fühlen, von herrschenden und alternativen strukturen, von politischem engagement und privatem alltag und von gesellschaftlicher und individueller entwicklung." (TREML).

Unser zweites Treffen war bei mir. Wir versuchten, Strukturen in unserm Alltag zu entdecken. Ulrike erzählte aus dem Aufsatz von Sachs "welche Erziehung brauchen wir für einen andern Fortschritt?" (3). Unser hauptsächliches Problem war die Trennung von Unileben und privatem Leben, das uns zu schaffen machte.

Für unser drittes Treffen, diesmal bei Dietmar, hatte uns dieser den Text von Rainer Paris "Befreiung vom Alltag" aus dem Kursbuch 41 "Alltag" fotokopiert, der mir mehr Klarheit gab. Ich merkte, daß es nicht um die totale Umkämpfung oder gar Abschaffung des Alltags geht, sondern "die stumme Einheit unserer routinisierten Tätigkeiten aufzulösen zugunsten einer bewußten, auf Verantwortlichkeit ausgerichteten Synthese unseres eigenen Lebens und unserer Persönlichkeit." (Kursbuch 41, S. 110). "Die realistische Perspektive der Befreiung des Alltagslebens besteht also nicht darin, es abschaffen zu wollen, sondern darin, es bewußt, nach eigenen politisch-moralischen Prioritäten zu organisieren und umzuwandeln." (Kursbuch 41, S. 112). Zum ersten Mal sahen wir eine Möglichkeit wie wir unsere Erkenntnisse politisch umsetzen konnten: durch unser "Vorleben" eines bewußteren Alltags. Von einem ganz anderen Alltag erzählte dann Ulrike, da sie ein Jahr in Bangladesch gelebt hatte. Später machten wir zusammen eine Pizza - es war auch gut etwas mit den Händen zu tun.

Damit wir mal viel Zeit haben, legten wir den nächsten Termin auf einen Samstagmittag. Wir wollten dann auch später zusammen indisch kochen. Es tauchte das Problem auf, das wir den ganzen Mittag zu lösen versuchten, wie wir unsere Ergebnisse in das Seminar einbringen wollten. Referieren? Aber was? Wir hatten ja fast keine Literatur über unser Thema gelesen, "nur" über unsere Erfahrungen in unserem Alltag geredet. Oder eine Wandtafel mit

unsern Ergebnissen? Oder ein Thesenpapier entwerfen, das wir dann vielleicht auch an die einzelnen verschicken, damit sie es überhaupt lesen? Oder sollten wir gar nichts machen - damit wir auf keinen Fall enttäuscht werden? Wir kamen darauf, Tremls Idee mit dem Tagebuch aufzugreifen, und unsere Erfahrungen in einem Tagebuch festzuhalten. Fest dazu entschließen wollten wir uns noch nicht, darum verschoben wir das Problem und begannen mal zu kochen. Tina und ich stellten dann nach einem langen Spaziergang quer durch Tübingens Gäßle fest, daß wir heute neun Stunden in unserem Arbeitskreis zusammen waren und daß wir eigentlich unser Thema "gelebt" hatten. Uni und Privatleben hatten sich angenähert.

Das Problem, wie wir unsere Ergebnisse ins Seminar einbringen wollten wir endlich lösen. Wir einigten uns im nächsten Treffen auf das Tagebuch. Damit war aber noch lang nicht alles klar: Schreibt jeder sein eigenes Tagebuch? Schreibt jeder über ein Treffen? Schreiben wir in verschiedene Hefte? Oder auf Matrizen? Von Hand oder mit Maschine? Wie viele Exemplare? Wie persönlich??? Unter dem Druck was machen zu müssen, gab es plötzlich Schwierigkeiten. Kleinigkeiten waren wichtig, Nebensächliches wurde zur Hauptsache. Wir beschlossen, daß jeder mit dem Schreiben eines Tagebuchs anfängt und es dann den andern vorliest. Danach wollten wir weiter entscheiden. Bei Ulrike, die inzwischen nach Reuten umgezogen war, lasen wir uns gegenseitig vor. Das Zusammenfassen unserer Erfahrungen in einem Tagebuch empfanden wir nun nicht mehr als lästige "Pflicht", sondern es war jedem von uns persönlich wichtig geworden.

Für mich war unser Arbeitskreis eine erste Annäherung von Unithemen und -problemen und Privatleben. Thema in unserm AK an der Uni war unser Alltag im Privatleben. Lange glaubte ich, wir sollten die Literatur von der Seminarliste "durchmachen" - im nachhinein finde ich es gut, daß wir es nicht gemacht haben. Wir sind uns über unsern Alltag klarer geworden ohne fremde abgehobene Thesen über den Alltag. Ebenso haben wir versucht, Kopf- und Handarbeit zu verbinden, indem wir manchmal zusammen kochten. Politisches Handeln war plötzlich im Alltag eingebettet, der Alltag war in gewisser Weise politisch geworden.

Mir sind viele Kleinigkeiten in meinem Alltag bewußt geworden, die routinemäßig so und nicht anders abliefen. Das Bewußtwerden weitete sich auf andere Dinge aus, beim Einkaufen, beim Zeitungslesen, beim Umgang mit Menschen. Ich wollte weitere Information, sei es nun aus "Die offenen Adern Lateinamerikas" von Eduardo Galeano oder aus der Zeitschrift für Entwicklungspädagogik, die ich nun abonniert habe.

Meine größte Schwierigkeit - und ich empfinde sie immer wieder - war das Erkennen von Grenzen eines im entwicklungspädagogischen Sinn bewußt gelebten Alltags. Inwieweit hat solch ein Alltag Auswirkungen auf gesellschaftlicher und politischer Ebene? Ich fühle mich ohnmächtig, wenn ich an die künftige Stationierung von Mittelstreckenraketen in Europa denke. Hier zeigen sich die Grenzen eines bewußteren Alltags, der nur langfristige Auswirkungen haben kann.

Wichtig war mir auch unser Entschluß, es nicht bei einem Semesterarbeitskreis zu belassen. Wir wollen uns weiterhin treffen, uns über andere Themengebiete klarer werden; das Thema "Entwicklung" ist nicht nur bei einem Seminarthema geblieben.

Anmerkungen:

- 1) Trembl, Alfred K. (Hg.): Entwicklungspädagogik - Über- und Unterentwicklung als Herausforderung für die Erziehung. Frankfurt am Main 1980.
- 2) in ZEP ab Heft 2/1978 ff.
- 3) in ZEP 4/1979

IV.

Diese Entscheidung für diese Arbeitsgruppe fiel mir nicht schwer, weil gerade das Thema mich schon lange Zeit beschäftigt. Ich versuche, im Zusammenleben mit anderen kleine Schritte im Alltag zu finden, die eine Antwort sein sollen auf die Weltsituation im Moment, und deswegen dachte ich, daß eine gründlichere Auseinandersetzung mit diesem Thema sowohl für mich, als auch für die Gruppe, mit der ich lebe, eine weitere Entwicklung bringen würde.

In unserer Vierergruppe, die sich spontan und gefühlsmäßig zusammen fand, fühlte ich mich gleich wohl, und von Anfang an fanden wir einen guten Stil bei unseren Treffen, der Arbeit, Persönliches, Praktisches verband.

Zu Beginn stand die Frage nach dem Sinn einer Alltagsveränderung im Vordergrund. Die folgenden drei Punkte erschienen mir besonders wichtig:

- 1) Ich persönlich möchte ganzheitlich, wahr, wenig entfremdet leben und mich wohl fühlen.
- 2) Mein Engagement nach außen hin soll glaubhaft werden, Sagen und Tun übereinstimmen.
- 3) Ich glaube daran, daß sich Strukturen ändern, wenn ich meinen Alltag verändere a) durch isomorphen Prozess (1)
b) Vorwegnahme einer nachrevolutionären Welt.

Nach dem Lesen von Rainer Paris Aufsatz "Befreiung vom Alltag?" kamen noch zwei Dinge hinzu:

- "Es geht um den aufrechten Gang, um die freie Entfaltung eines jeden als Bedingung der freien Entfaltung aller."
- "Leblose Alternativen zu entwickeln ist kein beiläufiges Moment oder Resultat der sozialistischen Umwälzung der Gesellschaft, es betrifft vielmehr den Kern der Bewegung selbst."

Diese Gründe für eine Veränderung des Alltags erschienen mir viel überzeugender als die Gegen Gründe z.B. von "Christen für den Sozialismus", die im Ändern des Lebensstils nur eine Unterstützung des jetzigen Systems sehen.

Immer mehr kamen wir auf die praktische Umsetzung zu sprechen. Von dem Gespräch über den Unsinn der Plastikjoghurtbecher am An-

fang unserer Treffen bis hin zum Nachdenken über unsere eigene Arbeitsgruppe unter entwicklungspädagogischem Gesichtspunkt: unsere Auseinandersetzung streifte und vertiefte viele Punkte. Ich möchte diejenigen herausgreifen, die für mein eigenes Leben am wichtigsten waren:

- die Notwendigkeit einer tiefgehenden Radikalität wurde mir nochmals deutlich. Bloßes Bewußtsein nützt nichts und unüberlegtes Handeln auch nicht. Die kleinen Schritte, die ich in meinem Alltag angefangen habe, wurden bewußter. Beim Brotbacken, Wäsche herauswaschen, auf dem Markt einkaufen, Milchholen beim Bauern, Radfahren, Töpfern, Stricken ... war mir der Sinn nochmals klarer.
- Doch gleichzeitig weiß ich, daß die "Haferflockenalternativler" wenig ändern. Anders leben fängt tiefer, umwälzender an, beim Verändern meiner Lebensstrukturen, meiner Verhaltensmuster, bei der Aufgabe alter Sicherheiten. Ein Beispiel ist die Beziehung Uni-Privatleben. Wir merkten, daß sich da, was wir an der Uni machen, stark unterscheidet von dem, was wir privat machen, daß sich unser Bekanntenkreis aufteilt in Leute, mit denen wir zusammen lernen und in AKs schaffen und Leute mit denen wir unsere Freizeit teilen. In unserem Arbeitskreis versuchen wir, diese zwei Bereiche zu vereinen, indem wir den AK in unser Leben hineinnehmen, und unser Leben, uns selbst im AK einbringen.
- Wir lernen oft für ein Ziel, für eine Qualifikation oder einen Beruf. Auch ich wollte eigentlich das Diplomstudium Pädagogik als Doppelstudiengang wegen dem möglichen Finden einer Arbeitsstelle im Gegensatz zu einem Magisterabschluß weiterführen. Doch mir wurde klarer, daß ich nicht in großen Organisationen oder anderer abhängiger Lohnarbeit schaffen möchte sondern ich möchte zusammen mit anderen eine Alternative leben und erarbeiten. So will ich mir nicht länger ein Hintertürchen offenhalten und entschloß mich, den Magisterstudiengang weiterzuführen, der mir die Möglichkeit gibt, mich auf weniger zu konzentrieren und mehr praktische Arbeit nebenher zu machen.
- Durch das Nicht- und Verlernen von grundlegenden Dingen sind wir immer mehr abhängig von Fabriken, Konzernen, Organisationen ... z.B. wissen wir nicht mehr, wie man Stoffe aus Naturfarben färbt, spinnst, Reparaturen durchführt, Krankheiten naturgemäß heilt, Gemüse, Obst eindünstet, Gartenarbeit macht ... In der Gruppe, mit der ich zusammenlebe, haben wir uns vorgenommen, daß sich jeder in der nächsten Zeit auf ein oder zwei Gebieten weiterinformiert, sich damit beschäftigt und sein Können dann an die anderen weitergibt. Ich möchte webern lernen und mich mit natürlichen Heilmethoden weiterbeschäftigen.
- Durch die praktische Arbeit werden Kopf und Körper verbunden, ich werde ausgeglichener und nicht mehr so kopflastig, was ich als große Gefahr beim Studium ansehe. Ich fühle mich wohl im Schaffen, von Neuem, Ausprobieren von eigenen Brotsorten mit verschiedenen Getreiden, Nüssen, Früchten, im Erfinden von Strickmustern, beim Aufbau mit Ton, beim Musikmachen ... Meinen Alltag nehme ich mehr und mehr selber in die Hand. Dabei habe ich nicht das Gefühl, etwas Privilegiertes zu tun, sondern ich meine, daß jeder hier die Möglichkeit hat, wenn er nicht vom Konsum, Geld, Ansehen u.ä. abhängt. Und mir scheint dieses Modell von kleinen Gruppen, die ihr Leben immer mehr selbst in die Hand nehmen und eng mit anderen selbstverwalteten Gruppen zusammenarbeiten (dazu Aufsatz von W. Sachs, der mir viel Mut in die Richtung gab (3)), auch über-

tragbar für Länder der sogenannten Dritten und Vierten Welt, damit diese aus den Fäden herauskommen, die die Großmächte immer mehr um sie spinnen.

Unsere Arbeitsgruppe ist mir wichtig, um bei diesem Thema, bei dem es eine ständige Wechselwirkung zwischen Denken und Tun gibt, immer weiter zu kommen aus Verantwortlichkeit vor mir selbst und der Weltsituation im Moment.

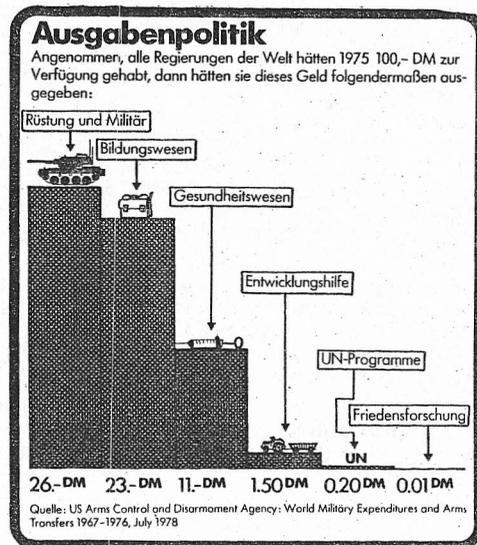
Ulrike Engel

Literatur, die uns während der Zeit besonders stark beschäftigte: (kurz und unkompliziert zum Lesen)

- 1) "Entwicklungspädagogik im Alltag" - Aufsatz aus Alfred K. Tremel Entwicklungspädagogik - Unterentwicklung und Oberentwicklung als Herausforderung für die Erziehung.
- 2) "Befreiung vom Alltag?" Rainer Paris - Aufsatz aus dem Kursbuch 41/1975.
- 3) "Welche Erziehung brauchen wir für einen anderen Fortschritt" Wolfgang Sachs, gekürzter Aufsatz in ZEP 4/1979.

ungekürzter Aufsatz in H. J. Harloff (hg.) Konferenzdokumentation Bedingungen des Lebens in der Zukunft und die Folgen für die Erziehung. TU Berlin 1978, 500-515.

und "Entwicklungspädagogisches Tagebuch" in ZEP, fortlaufend.



Prof. Dr. Karl A. Thumm Tourismus als Krankheit

Neue Forschungsergebnisse

leider wissen wir noch sehr wenig über die ursachen, den genauen verlauf und die möglichkeiten der bekämpfung dieser seltsamen krankheit. es grenzt an vermessenheit, wollten wir von "gesicherten forschungsergebnissen" sprechen. der erneute epidemische ausbruch dieser krankheit in diesem sommer und die tatsache, daß diese krankheit inzwischen zu einer wahren volkseuche ausgewachsen ist, unter der millionen von menschen in den industriestaaten leiden, erlaubt es - ja zwingt uns dazu, auch mit zwischenergebnissen unserer forschung an die öffentlichkeit zu treten.

I. DIAGNOSE

lassen sie mich damit beginnen, daß ich ihnen die erscheinungsweisen dieser krankheit - der tourismus-krankheit oder tourismus-sucht, auch "neckermann-syndrom" (kurz: "n-syndrom") oder "tepsimeslie" (lat.: "fortziehus grandiosus vulgaris") genannt, erläutere.

halten wir uns zuerst das allgemein zugängliche bild der tepsimeslie vor augen wie es sich jedes jahr vor aller augen und ohren abspielt. mit beginn der ersten ferientage stürzen sich millionen von deutschen wie die lemminge in ihr auto, in flugzeuge und in züge, und machen sich auf eine reise, deren ziel wiederum der eigene ausgangspunkt ist. nichts kann sie aufhalten: kein stau, keine hitze, kein regen, keine geldbeutel-ebbe; nichts hält sie auf, wenn es darum geht, in einen urlaub zu reisen, von dem man erholungsreif wieder zurückkommt.

diese eigentümliche eigenschaft des zwanghaften getriebenseins läßt den verdacht aufkommen - und damit komme ich zu meiner ersten hypothese -, daß es sich hierbei um eine neurose, genauer: um eine zwangsneurose, handelt. der kranke ist gezwungen, jährlich mindestens ein-, wenn nicht gar mehrmals, eine gleich sinnlose, meist standartisierte und industriell gefertigte handlung - eine art ritual - auszuführen. bekanntlich ist das einzige ziel der zwangshandlung deren eigene wiederholung. in meiner praxis ist dieses krankheitsbild häufig aufgetreten, ja ich habe sogar fälle von tepsimeslie behandelt, die eindeutig formen der hysterie angenommen haben.

allerdings gibt es noch ein zweites krankheitsbild, das ebenso häufig auftritt und sich oft mit dem gerade geschilderten vermischt. meine zweite hypothese lautet: tepsimeslie ist eine sucht (und damit vergleichbar etwa mit der nikotin-, der alkohol- und der rauschgiftsucht). für diese hypothese spricht ein wesentlicher faktor, nämlich die entzugerscheinungen, die immer dann auftreten, wenn man die patienten auf "null-diät" setzt.

in vielen tests ist es mir gelungen, 3 phasen von entzugerscheinungen, und damit 3 formen der tepsimeslie, zu unterscheiden und zu klassifizieren:

1. phase: der patient erscheint normal; infiziert ist erst das unbewußte; urlaub spukt durch alle (wach- und schlaf-)träume. das führt gelegentlich zu mißstimmungen und zerstreutheit. ein einfacher assoziationstest genügt, um patienten dieser phase zu entlarven. fragt man etwa, was ihnen spontan z.b. zu "schnee" einfällt, dann sagen sie "ibiza"; bei "kuhschwanz" fällt ihnen "mallorca" ein usw.

2. phase: der patient ist auch auf der "oberfläche" infiziert. nicht nur das unbewußte, auch das bewußtsein hat nur noch ein dominierendes thema: der nächste urlaub. fragt man etwa den patienten nach seinem namen, antwortet er: "mallorca...äh...müller", fragt man nach seinem geburtsort, sagt er: "ibiza...äh...ibelhausen" usw. fordert man ihn auf, spontan ein beliebiges gedicht zu sagen, hören wir etwa:

"schön ist es auf ibiza,
maiers von nebenan sind auch schon da."

in dieser phase ist der patient schon einem unübersehbaren leidensdruck ausgesetzt. aber statt zum arzt, rennt er meistens zum nächsten reisebüro.

3. phase: diese letzte phase ist gekennzeichnet durch einen völligen zerfall der persönlichkeitsstruktur. der patient ist nicht mehr ansprechbar; mit sonnenbrille, sonnenhut, kamera umgehängt, erkennt man ihn schon von weitem; sein gesicht zuckt ständig, aus dem munde tritt weißer schaum; hin und wieder lallt er teilnahmslos: "ibiza...mallorca..." die körperlichen schäden können bislang nur medikamentös gelindert, nicht aber geheilt werden. der leidensdruck ist hoch, eine stationäre behandlung ratsam.

II. URSACHEN

wir unterscheiden zwei verschiedene erklärungsmodelle:

1. tepsimeslie hat physiologische ursachen.

die krankheit wird durch einen exotischen virus übertragen. dafür spricht die merkwürdige tatsache, daß gerade beim fern-tourismus - mit einer steigerungsrate von über 300% - die tepsimeslie am schlimmsten wütet. leider handelt es sich hierbei um einen unbekanntes virus, der so unbekannt ist, daß wir ihn bislang nicht entdecken und lokalisieren konnten. die suche geht weiter.

2. tepsimeslie hat sozialpsychologische ursachen.

hier muß man besser von einem ganzen "ursachenbündel" sprechen, denn es sind mindestens 6 erklärungsmodelle in der diskussion:

a) tourismus als kompensationsmodell: der in einer entfremdenden arbeits- und lebenswelt kastrierte mensch will sich im urlaub das zurückholen, was ihm genommen wurde, was ihm fehlt. ziel ist also die flucht aus einer zerstörerischen umwelt. (die ironie des schicksals will es, daß er damit in der heimat die zerstörung reproduziert und am urlaubziel das zerstört, was er zu suchen angetreten ist.)

b) tourismus als infantile regression: der tourist wird wieder zum (klein)kind; er will total versorgt werden; vom reisen über den transfer bis hin zur unterhaltung und zum essen - alles wird gleich mitgebracht. der reiseveranstalter wird zur ersatzmama, der tourist am liebsten zum embryo.

c) tourismus als potenzersatz: die machtphasen kleinbürgerlicher individuen (und dazu gehören nicht nur beamtete (insb. lehrer) und studenten) werden im alltag laufend mit ohnmachtserfahrungen und anpassungszwängen konfrontiert; nur im urlaub werden sie scheinbar befriedigt. das flugzeug als penisymbol - symbol der potenz. alternativurlaub in die dritte welt - wo der weiße mann noch weiß und noch mann ist.

d) tourismus als orgasmusersatz: all die vielen (politisch und sexuell) impotenten finden hier ein weites feld möglicher ersatzhandlungen. ziel ist lust (durch berührung des unberührten) - augenlust, magenlust, sexuelle lust: mit dem bumsbomber donnerstags nach manila, mit dem tripperclipper sonntags wieder zurück nach frankfurt.

e) tourismus als ware: multinationale konzernunternehmen verkaufen tourismus als ware von der stange wie andere waren auch. ihre werbung suggeriert uns "freiheit", bis wir selber daran glauben. aber freiheit ist nicht im reisebüro zu kaufen. das ziel ist letztlich nicht die freiheit, sondern deren surrogat: konsum.

f) tourismus als statussymbol: ziel und inhalt des reizens ändern sich von jahr zu jahr nach modischen gesichtspunkten. was "in" ist, verpflichtet, will man "in" sein. ziel ist reputation.

III. THERAPIE

kommen wir endlich zu den therapiemaßnahmen. leider konnte die forschung noch keinen durchschlagenden erfolg bei der bekämpfung der tepsimeslie verbuchen.

medikamentös lassen sich bislang die ursachen nicht in den griff bekommen, allenfalls die folgen für den patienten lindern. nur starke opiate vermochten bisher vom n-syndrom befallene patienten daran hindern, in den urlaub zu fahren. die nebenfolgen - ständiger dämmerzustand, opiatesucht - versuchen wir derzeit durch ein eigenes forschungsprogramm zu bekämpfen.

mit übersättigung haben wir bislang keine guten erfahrungen gemacht. unser letztes experiment mit familie k. aus s. mußten wir ergebnislos abbrechen, weil sie seit 3 jahren aus dem urlaub nicht mehr zurückgekommen ist.

auch ein radikaler entzug ist - wenn überhaupt - nur unter ärztlicher aufsicht ratsam. die heilungschancen sind gering, die entzugerscheinungen stark.

erfolgversprechender dagegen ist die institutionalisierung des tourismus. die einrichtung von schulen für touristen mit langen praktika im sommer und dem abschluss als "diplomtourist" hat sich gut bewährt.

langfristig scheint aber eine andere therapiemaßnahme den durchbruch zu schaffen. wir haben - aufgrund bestimmter beobachtungen - nämlich entdeckt, daß dort wo menschen ganztätig leben, selbstbestimmend, frei und gleichberechtigt, sich in ihren arbeitsprodukten wiederfinden können, ihre gesichter offen wie fenster

FERNTOURISMUS
BIBLIOGRAPHIE

neu zusammengestellt vom Arbeitskreis dritt welt reutlingen

11/80

BENZING, B.: Tourismus für oder gegen Kamerun? In: Afrika heute. 3/1973.

BLÄTTER DES IZ3W nr. 84, märz 1980: Wem nützt der Tourismus?

COUTRE, E. le: Tourismus der Reichen in den Ländern der Armen. In: Entwicklungspolitik epd Sonderausgabe UNCTAD III. Hg.:Ev. Pressedienst. FFM. o.J.

EHM, E.: Arbeitsplätze und Devisen durch Tourismus. Tourismus im Rahmen der dt. Entwicklungshilfe. In: Auslandskurier 4/73.

ENZENSBERGER, H. M.: Eine Theorie des Tourismus. In: ders.: Einzelheiten I. FFM 1973, S. 179-205.

EV. MISSIONSWERK (hg.): Seychellen: Damals, als die Jumbos kamen. Arbeitshilfen für Schule, Konfirmandenunterricht und Jugendarbeit. Hamburg 1979.

FRENTROP, K.: Die ökonomische Bedeutung des internationalen Tourismus für die Entwicklungsländer. Dt. Übersee-Institut. Hamburg 1969.

GATHOF, K.: Tourismus in die Länder Lateinamerikas. Ein geeignetes Medium für eine gesellschaftsrelevante räumlich-soziale Entwicklung? In: brasilien nachrichten nr. 38/39, 7/8 1979, S. 41-46.

GREVERUS, I.-M.: Tourismus und interkulturelle Kommunikation. In: Aspekte der Freizeit. Hg. v. H. Schilling. Gießen 1978.

GRÖPER, K.: Der verkaufte Tourist. Wien, München, Zürich 1973.

GRÜNTAL, A.: Tourismus in Entwicklungsländer. Einige grundsätzliche Erörterungen zur Förderung von intern. Tourismus in Entwicklungsländer. In: Fremdenverkehr. 15/1963.

HARTMANN, K.D.: Auslandsreisen. Dienen Urlaubsreisen der Völkerverständigung? Starnberg 1974.

HEMMERICH, F.: Tourismus als Entwicklungshilfe? In: Blätter des iz3w, 34/1974.

HOFFMANN, H.: Die Bedeutung des internationalen Tourismus für die Entwicklungsländer. In: Ruppert/Maier (hg.): Der Tourismus und seine Perspektiven für Südosteuropa. München 1971.

INFORMATION DRITTE WELT: Ferntourismus. Düsseldorf o.J.

KOCH, A.: Fremdenverkehr als Entwicklungshilfe. In: Jahrbuch für Fremdenverkehr. 14. jg. München 1966.

KOEBEL, G. Auch der Tourismus macht die Dritte Welt nicht glücklich. in: E+Z. Hg.: Dt. Stiftung f. intern. Entwicklung, 1/73.

KUBY, E.: Die Weißen kommen. in: stern 19,5/1973.

MAKAME, H.: Erfahrungen eines Entwicklungslandes beim Aufbau einer Tourismusindustrie. In: Urlaubsziele in aller Welt. 2. intern. Börse des Tourismus. Berlin, 9.-17.3.1968. Berlin 68.

MEYER, W.: Ferntourismus. Vorstellungen über Ceylon-Kenia-Tansania-Tunesien als Urlaubsländer. StfT. Starnberg 1973.

MOSER, C. R. Tourismus und Entwicklungspolitik. Darg. am Beisp. Spaniens. Hamburg 1972.

MOSER, C.R.: Tourismus und wirtsch. Entwicklung. In: E+Z 1/73.

NETTEKOVEN, L.: Massentourismus aus der Industriegesellschaft in die Dritte Welt. In: Aspekte der Entwicklungssoziologie. Hg.: R. König, Köln-Opladen 1969, 257 ff.

sind und verschwenderische zärtlichkeit die bestimmende umgangsform ist, wo unduldsamkeit nur gegenüber jede art von gewalt und herrschaft über menschen geduldet wird, wo das menschliche leben als integrierter teil einer intakten und geschützten umwelt gesehen wird, wo die hand- und kopfarbeit sich gegenseitig der erholung dient -, daß dort kein bedürfnis nach urlaub zu finden ist, daß es dort keinen tourismus gibt.

leider mußten wir zur überprüfung dieser hypothese nach bali und nach kanada fliegen - mit einem charter-flugzeug von neckermann-reisen; wie wir hörten, ist nur dort die freiheit noch nicht ausverkauft.

(dieses stück läßt sich übrigens gut reuisch spielen, 2 personen : ein wirtschafter, ein patient)

Expeditionen

Zu den Eingeborenen im Urwald



Ein Make-up eigener Art legen Männer und Frauen eines Eingeborenenstammes an, die Mitglied einer Spezialveranstalter für Expeditionen und Abenteuerreisen sind. Im Urwald von Neuguinea (Bild rechts) traf. Die nächste 25-Tage-Tour zu diesen Naturvölkern, die nur mit Einbäumen zu erreichen sind, startet am 8. Oktober. Preis: 8778 Mark. Zu anderen abgelegenen Stämmen mit merkwürdigen Sitten und Kulturen führt eine Südsee-Expedition nach Mikronesien und Melanesien, die neu ins Programm aufgenommen wurde. Weitere Expeditions- und Safari-Ziele liegen am Amazonas, in Ecuador, Bolivien, Kolumbien, auf den Galapagos, den Philippinen, Borneo, im Jemen, West-Iran, Nordkamerun, Westafrika, Mali und Botswana. Auf Wunsch organisiert St. auch Privattouren für Individualisten.

St/BILD: KNÜTTEL

(aus SONNTAG aktuell nr. 39 (1980) (28.11.))

- REUTER, J.: Lohnt sich Fremdenverkehr für Entwicklungsländer?
In: Der Bürger im Staat. 24,3(1967).
- RESCH, W.: Fremdenverkehr und Dritte Welt. Laetare/imba verlag
stein 1978?
- SCHAWINSKI, R.: Die sozio-konomischen Faktoren des Fremdenverkehrs
in Entwicklungsländern: der Fall Guatemala. Bern, Stuttgart 1973.
- SCHERRIB, H.R.: Der westeuropäische Massentourismus. Würzburg 74.
- SCHMIDT, H.G.: Im Schatten von Palmen. Wem nutzt der Urlaub in
der Dritten Welt? In: Dritte Welt Information. Arbeitsblätter
des ev. Pressedienstes. 15/1975.
- SCHMIDT, H.G.: das touristische Produkt. In: Praxis der Sozial-
psychologie. Bd. 4: Reisen und Tourismus. 1975.
- STRAHM, R.: Tourismus in der Dritten Welt-Abschreckendes am Bei-
spiel Kenia. In: epd-Entwicklungspolitik. Ffm 6/1974.
- TREML, A.K.: Tourismus ? In: Schorndorfer Blättle
8/80.
- VIELHABER, A.: Entwicklungspolitische Öffentlichkeitsarbeit im
Bereich Tourismus. In: Entwicklungspolitik Materialien. Hg.
BMZ 54/76.
- VIELHABER, A.: Erwartungen und Verhaltensweisen von Ferntouristen.
In: Pastoral-Information XIII: Europäer und Christen als Touri-
sten in der dritten Welt. Bonn 76, 50 ff.
- WAGNER, E.: Entwicklungspolitische Studienreisen in die Dritte
Welt - Chancen für Lernen über Entwicklung? In: Zeitschrift
für Entwicklungspädagogik 4/79, S. 22 - 41.
- BEUTEL, M. u.a.: Tourismus - Ein kritisches Bilderbuch. Bensheim
1978.
- MISSIO (Hg.): Dritte Welt und Tourismus. in: mission aktuell
3/74.
- BARTH, R.: Tourismus in einem Entwicklungsland am Beispiel Tu-
nesiens. Hg. Kübel-Stiftung: Die Dritte Welt im Unterricht.
Bensheim 1974, S. 69 ff.
- MEUELER, E. (Hg.): Unterentwicklung - Wem nutzt die Armut der
3. Welt? Reinbek 1974, 2 bd., teil: "Tourismus in der 3. Welt".
- GALERIE 70 (Hg.): Tourismus - Die programmierte Völkerwanderung.
Ausstellungskatalog. Berlin 1970.



1001 NATU(C-IV)

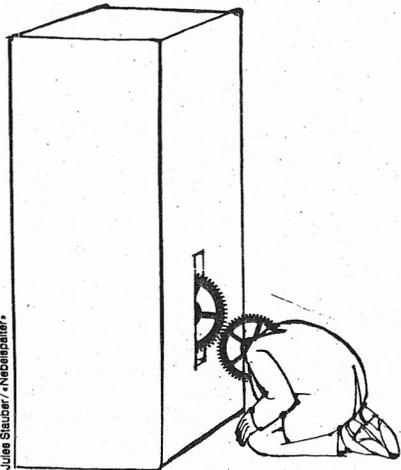
LIES GROPPER

UNSER ENTWICKLUNGSPÄDAGOGISCHES FEST

DER POLARSTERN ...

... der Stern, der nie erreicht wird, der einem aber die Richtung zeigt, die man gehen kann - über alle Hindernisse hinweg. In einem unwissenschaftlichen Augenblick beim Kaffeetrinken hat A.K. Treml einmal das Ziel der Entwicklungspädagogik mit dem Polarstern verglichen. Daher der Titel für die nebenstehende, nicht streng wissenschaftliche Zeitung. Angefangen hat es im entwicklungspädagogischen Seminar im Wintersemester 80/81. Als das Semester um war, waren einige Fragen noch offen und vor allem viele neue entstanden. Daher beschlossen ca. 10 Leute, sich weiterhin regelmäßig zu treffen. Dem geistigen Zustand der Zeit entsprechend, verliefen die Zusammenkünfte etwas wirr und formlos und neben den entwicklungspädagogischen Strömungen gab es friedenspädagogische und anarchistische. Um ein generatives Thema zu haben, wurde ein Fest geplant. Ein Fest, auf dem das Essen von allen gemeinsam vorbereitet wurde, ein Fest, auf dem einmal die Männer versuchen sollten, "Frau" zu spielen und umgekehrt, ein

Fest, auf dem die Musik selber gemacht wurde... und außerdem sollte es Überraschungen geben. Das Fest fand in unserer Wohnung statt, und unsere Überraschung bestand darin, in einem Zimmer eine Ausstellung vorzubereiten. "Der Polarstern" war Teil dieser Ausstellung. Das Fest wurde dann auch ganz schön und am nächsten Morgen beim Frühstück waren fast alle noch da. Die Gruppe trifft sich immer noch. (Stimmt inzwischen nicht mehr! der Setzer.) An der Lust und den Ideen fehlt es manchmal, doch daß einige regelmäßig jeden Montag kommen, zeigt, daß die Hoffnung noch nicht aufgegeben wurde, etwas Vernünftiges zuwege zu bringen.



Julius Sauer / Nebelkammer

DER POLARSTERN

Zeitung für Entwicklungspädagogen,
Friedenspädagogen und Anarchisten

1. Jahrg. / Nr. 1

Sa, 7.3.81

Probeexemplar

In eigener Sache:

FREUNDE, WIR HABEN ES GESCHAFFT! ENTWICKLUNGSPÄDAGOGEN ERSTMALIG IM FERNSEHEN !!!

<p>Nach langen Kämpfen und unzähligen Vorsprachen beim Intendanten des 2. Deutschen Fernsehens haben wir es geschafft, 2 Minuten Sendezeit zu bekommen, die wir dazu benutzen wollen, die Welt auf uns aufmerksam zu machen. Wir haben uns einen genialen Werbespot ausgedacht: Einer von unseren Leuten geht fröhlich und arglos in den Supermarkt,</p>	<p>Vor dem Regal mit Kaffee bleibt er stehen und will zum Melitta-Kaffee greifen. Plötzlich zuckt er zurück. Sein zweites Ich tritt hinter ihm hervor, schaut ihn ernst und traurig an und sagt: Hier spricht dein Entwicklungspädagogisches Gewissen! Hast du an El Salvador gedacht? Nein! muß der unterlegte Kaffeekäufer gestehen.</p>	<p>Nach einer kurzen nachdenklichen Pause leuchtet er seine Schritte zum Ausgang, geht auf eine Wiese, pflückt Kamilleblüten und trinkt zuhause mit zufriedenen Gesichtsausdruck Tee. Natürlich hoffen wir, daß das Publikum diesen Spot nicht als Werbung für Kamilletee auf faßt, doch: Ein gewisses selbständiges Denkvermögen muß vorausgesetzt werden.</p>
--	--	---

Besorgniserregende Zuspitzung der inneren Lage:

WIRD ES ZUM KRIEG KOMMEN ZWISCHEN
FRIEDENS- UND ENTWICKLUNGSPÄDAGOGEN?

Beim letzten Gipfeltreffen wurde die Frage erörtert: Wer ist denn nun wovon die Untergruppe? Entwicklungspädagogik von Friedenspädagogik oder Friedenspädagogik von Entwicklungspsychologie? Oder ist es gar dasselbe? Immerhin einigte man sich auf eine gemeinsame Aktion. Wofür? Wogegen? und Wie? werden Sie erstaunt fragen. Ach, meine ver-	ehrten Leser, kommt Zeit, kommt Rat. Die kommenden Verhandlungen werden auch ohne diese Fragen schwierig genug. Vielleicht wären alle Probleme noch gewaltfrei zu lösen, doch ein Anarchist mit Decknamen WARAN bringt das Ganze noch mehr durcheinander. Es wird hart werden. Packen wir's an! Mit Lust und List!
---	--

Anzeige:

Sind Sie nervös, abgespannt, überreizt, hohlwangig, bleich und wollen trotzdem nicht zu Tode greifen?

Dann hören Sie auf zu rauchen und zu trinken und gehen Sie früher zu Bett!

Nun etwas Praktisches:DIE NEUE VERHÜTUNGSMETHODE

Unsere Forscher haben sich jahrelang mit der Frage beschäftigt: können wir bei der Verhütung auf die Chemie verzichten? Nun ist es soweit! Werft eure Pillen zum Fenster hinaus. Nach vielen Versuchen erwies sich folgendes Verfahren - das sich übrigens ohne weiteres als Teil des Vorspiels gestalten läßt - als hundertprozentig sicher: Nehmt einen Topf mit ins Bett, Kochlöffel, Wasser, Weizenkörner, Haferflocken und einen Fliegenpilz. Setzt euch um den Topf herum, gebt 7 Weizenkörner hinein, 2 Haferflocken und etwas Wasser. Nun spuckt der Mann 7x, die Frau 13x hinein. Jetzt 5 Minuten umrühren. Nun eßt ihr das Ganze und zum Nachtschlafen den Fliegenpilz (damit alles klappt) Nun kann's losgehen. Falls ihr dennoch ein Kind bekommt, könnt ihr es auf unsere Kinderfarm bringen.

Verausstattungshinweise: HEUTE ABEND !!!
Absolutely Live!

Die Entwicklungscombo
spielt zum Tanz

mit Alfred an der Gitarre, temperamentvoll wie nie zuvor
Hans an der Flöte (Zaunfirt irrt mit Neid im Herzen durch die Welt, seit er ihm einmal zugehört hat)
Lies an drums (zarte Weiblichkeit, gepaart mit einer Landsknechtstrommel - ein unvergeßlicher Publika)
Peter am Bass (die Teenager werden Mick Jagger vergessen)



ENTWICKLUNG AUF DEM LANDE

Die folgenden Bildseiten sind entnommen aus der Broschüre *Bauen und Bewahren auf dem Lande* von Dieter Wieland, herausgegeben vom Deutschen Nationalkomitee für Denkmalschutz.

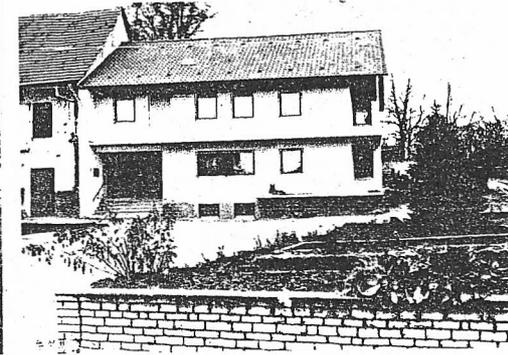
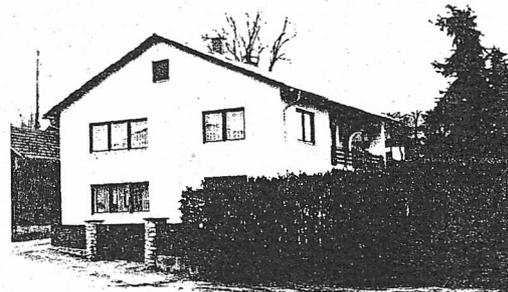
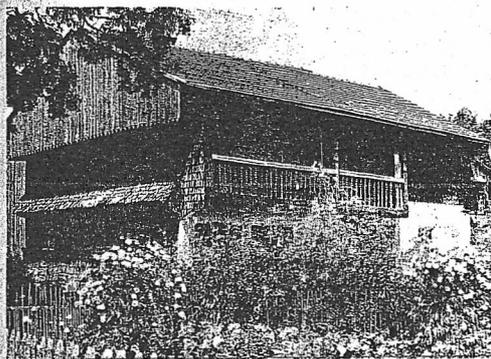
Der schöne, mit vielen Bildern angereicherte Band wurde kostenlos abgegeben und ist schon lange vergriffen. Eine Neuauflage ist geplant.

Text zur nebenstehenden Bildseite:

Das waren drei niederbayerische Höfe. Mit Gesicht und Charakter. Und so sehen sie heute aus, fotografiert vom gleichen Standort: Neubauten. Bläß. Fad. Landweilig. Und zum Verwechseln ähnlich.

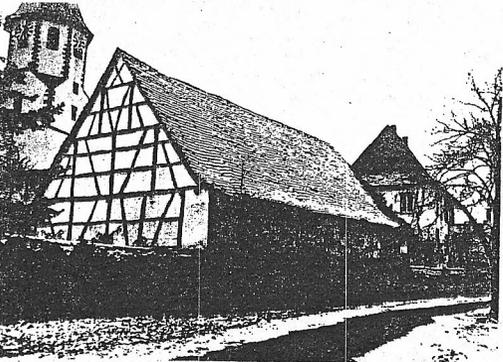
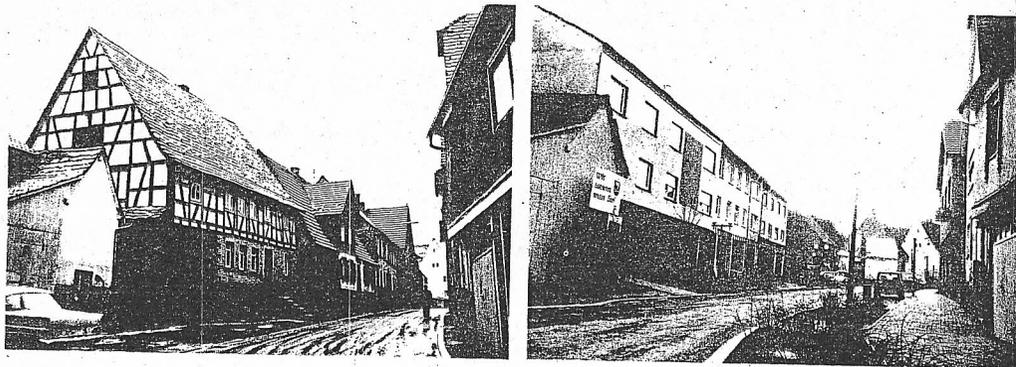
Text zur Seite 100

Hier haben sie ein Dorf saniert. Mit großer Mühe und viel öffentlichen Geldern. - Und das ist dabei herausgekommen: Vermurkst in alle Ewigkeit.



vorher

nachher!



vorher

nachher!

DAS ZITAT DES JAHRES

oder: die ideologie unseres fortschritts in
kurzfassung

Wer Gefahren widerstehen will, muß seinen Verstand gebrauchen und darf sich nicht dumpfen Ängsten ausliefern. Wer Umweltschutz für wichtig hält, muß für forciertes ökonomisches Wachstum plädieren: Nur mit viel Geld läßt sich die Welt sauber halten. Wer den Frieden bewahren will, muß für eine kampfstärke Bundeswehr und für die atomare Nachrüstung der Nato eingreten: Nur ein starker Westen kann Moskau von militärischen Abenteuern abhalten. Wer Wohlstand und sozialen Frieden betonen möchte, muß die Heranbildung von Eliten in Wissenschaft und Technik wollen: Nur wenn wir unser Land als hochtechnisierte Industrienation erhalten, ist unsere ökonomische Zukunft gesichert.

Doch haben wir noch die Kraft, solch einfache Wahrheiten in der politischen Wirklichkeit durchzusetzen? Drängt sich nicht vielmehr der Eindruck auf, Kabinett und Koalition betrieben Politik nach dem Kalauer-Motro: „Es gibt viel zu tun, warten wir es ab“?

Noch ist es nicht zu spät, Versäumnisse der vergangenen Jahre wettzumachen. Mit zum Fortschritt ist alles, was wir brauchen.

dieter stolze : deutschland ein jaumertal?
DIE ZEIT nr. 16, 10. 4. 1981, S. 1

Die Hilfe an die überentwickelten Länder

Eine Satire von Gerhard Kocher

(aus "aktion e", brot für die welt, stuttgart 1977)

Alles spricht von Entwicklungshilfe und Entwicklungspolitik, von der Unterstützung der unterentwickelten Länder in der „Dritten Welt“. Kaum beachtet wird dagegen die Misere der überentwickelten Länder in der Ersten und Zweiten Welt. Immerhin hat nun die UNO eine Liste der 20 überentwickeltesten Länder der Welt erstellt. Zu diesen bedauernswerten „Reichsten der Reichen“ gehören u. a. Schweden, die USA, die BRD und die Schweiz. Ihre Probleme und die vorgesehenen

internationalen Hilfsmaßnahmen sollen hier kurz dargestellt werden.

Charakteristiken der Überentwicklung

In den letzten Jahren hat sich zunehmend gezeigt, daß das Bruttosozialprodukt pro Kopf der Bevölkerung kein ausreichender Indikator für die Überentwicklung ist. Wohl ist der materielle Wohlstand ein Kennzeichen der Überentwicklung und das extreme

Streben nach materiellem Besitz ein psychischer Defekt der Überentwickelten („too much is our trouble“). Bei ihnen ist die Dominanz wirtschaftlicher Gesichtspunkte nicht zu übersehen: sie sind über-industrialisiert, über-bankt, über-versichert, über-arbeitet und über-ausgebildet (wenn auch nicht überaus gebildet). Eine überdimensionierte Infrastruktur erdrückt die letzten Freiräume. Verheerende Kapitalströme ergießen sich in die Überentwicklungsländer, die ohne diese Zuflüsse und ohne ausländische Arbeitskräfte nicht mehr existieren könnten. Außerdem sind sie extrem rohstoffabhängig von den normal und wenig entwickelten Staaten.

Der materielle Wohlstand ist aber nur eines der Krebsübel der Überentwickelten. Weitere charakteristische Probleme sind:

- die Überbevölkerung: Die qualvolle Enge wird jedem Besucher bewußt. Behörden und Privatwirtschaft tun vieles, um diese unhaltbaren, streßverstärkenden Zustände noch zu fördern. Die Batteriehaltung in Wohnblöcken ist ein typisches Beispiel. 72 Prozent der Überentwickelten zeigen bereits deutliche Kaninchenstall- und Legehühnersymptome.
- die Überalterung: Dem Babyboom in den Entwicklungsländern entspricht der Greisenboom in den überentwickelten Ländern.
- mißlicher Gesundheitszustand: Bekannt ist die Zunahme der Zivilisationskrankheiten. Den Überentwickelten droht aber auch eine Überernährungskatastrophe: Bereits heute schleppen allein die Schweizer rund 20 000 Tonnen Übergewicht mit sich herum. An der Geißel der Überernährung sterben in den 20 Überentwicklungsländern jährlich mehrere Millionen Menschen, trotz allen Bemühungen der FAO (Fat Abolishment Organisation / Weltentfettungsorganisation der UNO). Auch die Entwicklung der Ärztedichte gibt zu ersten Sorgen Anlaß - sie hat sich innert zehn Jahren von 1 Arzt auf 1200 Einwohner auf 1 Arzt pro 800 Einwohner verschlechtert.
- Entfremdung Mensch-Natur: Die Überentwickelten leben in einer vorwiegend künstlichen Umwelt, in welcher heute noch der Sichtbeton nicht verboten ist! Viele Überentwickelte reagieren darauf mit Naturanbetung und Umweltvergötterung. Das gestörte Verhältnis zur Natur ist zum Teil auch auf die mißlichen klimatischen Verhältnisse in den meisten Überentwicklungsregionen zurückzuführen. Die Sonnenscheindauer ist dort 5-8mal geringer als in den normal- und wenigentwickelten Ländern, während Regen, Schnee und Nebel dort signifikant häufiger sind.

- starke Mythenbildung: Mythen und Aberglauben sind zugleich Ursachen und Wirkung der Überentwicklung. Zentrale Mythen der Überentwickelten können hier nur kurz aufgezählt werden: Mehr ist besser, heute ist wichtiger als morgen, das waren noch Zeiten, nur keine Experimente, nur nichts überstürzen, das ist wissenschaftlich noch nicht erwiesen, da steckt Absicht dahinter, das wird böse enden, da braucht es Spezialisten, der Staat muß dies regeln, wer rastet, der rostet.

- Bürokratisierung: Sie lähmt nicht nur den Staat, sondern immer mehr auch die Privatwirtschaft und andere Organisationen. 14 der 20 überentwickelten Länder haben bereits ein Bürokraten/Produktivkraft-Verhältnis von 3:1 erreicht.

- komplexitätsbedingte Unregierbarkeit: Die Ratlosigkeit der Führungspersonen läßt sich auch durch Führungsmodelle, Kurse für sicheres Auftreten am Fernsehen und durch Public Relations kaum mehr verbürgen. Bereits wird offen diskutiert, ob Großstädte, Großkonzerne und ganze Länder noch regierbar seien, ob der Kollaps aus Komplexität unvermeidlich ist. „Wir haben immer mehr Ordnungen und immer weniger Ordnung“ (Robert Musil).

- Pessimismus: Deutlichster Ausdruck der verzweifelten Lage der Überentwickelten ist der hohe Pessimismus- und Frustrationspegel, besonders im Vergleich zu den Normal- und Wenigentwickelten. Bekanntlich ist ja die Lebensfreude umgekehrt proportional zum Entwicklungsniveau. „Dem wachsenden Besitz folgt die Sorge“ (Höraz). Die Suizidzahlen und der reißende Absatz von Weltuntergangsliteratur sprechen eine deutliche Sprache.

Die folgende Tabelle zeigt klar, wie ungerecht die Lasten zwischen dem Norden und dem Süden verteilt sind und wie nötig ein Weltlastenausgleich ist.

Indikatoren für die verzweifelte Lage der Überentwickelten

Auf die überentwickelten Länder (10 Prozent der Weltbevölkerung) entfallen die folgenden Belastungen (in Prozent des Welttotals):

Psychopharmaka-Konsum	98
Schulstunden	90
Potenzstörungen, Frigidität	86
Telefonanrufe	86
Bankguthaben	85
Suizide	80
Fernsehkonsum	78
Steuern	76
Gesetzesproduktion	75

Herzinfarkte 74
Gefährliche Autobahnkilometer 72

Der Überentwicklungsschock

Die meisten Reichen und Überentwickelten sind sich noch nicht bewußt, welche sozialen Kosten der permanente und noch steigende Reichtum bewirkt. Apathisch vegetieren sie in dumpfem Wohlstand dahin. Das Bewußtsein der Überentwicklung entwickeln am ersten die besonders wenig und die besonders gut Ausgebildeten; die bildungsmäßige Mittelschicht merkt nichts. Erst eine Minderheit ist deshalb in der Lage, ihre fast aussichtslose Situation einzusehen. Wer in der Überentwicklung aufgewachsen ist, realisiert das Elend kaum - er kennt ja nichts anderes. Dies ändert sich aber: Jeder von uns kennt die Photo- oder Filmszenen aus Überentwicklungsländern, wo auf der einen Seite noch die herkömmliche Zivilisation (z. B. Autokolonnen) zu sehen sind, unmittelbar daneben aber weitgehend autonome Kommunen im Grünen - ein harter Gegensatz, welcher bei den noch Autofahrenden Neid- und Nachahmungsgefühle und damit einen Lernprozeß auslöst. Auch über Fernsehen, Illustrierte und Reklame werden zunehmend die verlockenden Bilder aus den normal- und wenigentwickelten Ländern vermittelt: unberührte Natur, einfaches Leben, Großfamilien, Sonne... Diese ständige Demonstration einer schöneren Welt führt zu einer Revolution der steigenden Erwartungen und zu Absetzbewegungen größten Ausmaßes (wie Charterreisen in Entwicklungsländer). Der Überentwicklungsschock bleibt dank der Massenmedien mit der Zeit keinem Überentwickelten erspart.

Ungenügende Selbsthilfekapazitäten

Auf verschiedene Weise wird in den 20 reichsten Ländern bereits gegen die Überentwicklung angeköpft: Der Umweltschutz ist zu einem beherrschenden Thema geworden, eine Ideologie der heilen Welt, des einfachen Lebens und der Sparsamkeit breitet sich aus, Selbstverwirklichung und Selbstversorgung sind „in“. Fälle von akuter Kleinheitseuphorie wurden registriert. Wer sich nicht aktiv gegen die Überentwicklung stemmen will, flüppt aus oder flieht zumindest in Freizeit und Ferien in weniger entwickelte Gebiete - eine bezeichnende „Abstimmung mit den Füßen“. Die Regenerierungsressourcen sind allerdings zu schwach. Die Überprivilegierten können sich nicht selbst aus der Misere ziehen, weil sie struktureller Natur ist. Eine umfassende Hilfe von außen ist nötig - die Peripherie muß mit einer gezielten Ent-Entwicklungs-politik dem Zentrum helfen.

Ziele der Ent-Entwicklungshilfe

Sie soll dazu beitragen, die Überentwicklung zu vermeiden oder mindestens ihre Folgen zu lindern. Den 20 überentwickelten Ländern soll durch Redimensionierungs- und Abspekungsprogramme ermöglicht werden, ihre Überentwicklung abzubauen; die übrigen Ländern sollen nicht zu sehr verreichen. Wir sollten allerdings keine falschen Hoffnungen wecken. In diesem Wettlauf mit der Zeit ist der drohenden Überentwicklung vielerorts nicht mehr zu entgehen. Die harte, durch Computer-Weltmodelle bestätigte Tatsache: Trotz allen Anstrengungen wird es nicht gelingen, alle Bewohner dem Teufelskreis der Überentwicklung zu entreißen. Einige Dutzend Millionen Mitmenschen sind nicht mehr zu retten - sie werden bis an ihr Lebensende in exzessivem Wohlstand und in der Überentwicklung verharren müssen. Hier bleibt nur noch humanitäre und psychologische Hilfe möglich, wie etwa die Propagierung des Slogans „Reichtum ist keine Schande“.

Praktische Erfahrungen der Ent-Entwicklungshelfer

Im weltweiten Feldzug gegen die Seuche der Überentwicklung haben sich bereits einige Erfahrungen herauskristallisiert. Ohne eine behutsame Änderung des Wertsystems der Überentwickelten geht es nicht. „Less is beautiful“ - dieses Motto der Unidido (United Nations Industrial De-Development Organisation / Entindustrialisierungsorganisation der Vereinten Nationen) weist den Weg. Die Überentwickelten brauchen nicht so sehr materielle Hilfe oder „Know-how“, als vielmehr „Know what“ und „Know where to“. Die „Dritte Welt“ darf nicht versuchen, den Überentwickelten einfach ihre Modelle aufzupropfen. Auf die bekannte Empfindlichkeit und den Stolz der Empfängerländer muß Rücksicht genommen werden. Bilaterale Vereinbarungen sind deshalb nicht als Ent-Entwicklungshilfe zu bezeichnen, sondern als Ent-Entwicklungskooperation. Eine paternalistische Haltung würde bei den Überentwickelten negative Reaktionen hervorrufen. Hilfe zur Selbsthilfe heißt die Lösung. Die Überentwickelten müssen ihren eigenen Weg finden, unter diskreter Assistenz der Normalentwickelten. Die Ent-Entwicklungshilfe darf keinen radikalen Bruch mit der Tradition bewirken, sondern muß an fast verschüttete Traditionen der Überentwickelten anknüpfen: Nächstenhilfe, Föderalismus/Gemeindeautonomie, direkte Demokratie, Genossenschaftswesen, Eigenverantwortung. Zudem muß sichergestellt werden: daß die Hilfe nicht nur den wenigen Privilegierten zugute kommt.

Diese Grundsätze sind nur in einem klaren Konzept entwicklungsabbauender und -hemmender Maßnahmen (sog. Evolutionshemmer) zu verwirklichen.

Das Internationale Ent-Entwicklungsprogramm

Vor kurzem hat die UNO die Dekade 1980-1990 zum Ent-Entwicklungsjahrzehnt deklariert, in dem weltweit die Probleme der Überentwickelten angepackt werden sollen. Alle Spezialorganisationen der UNO wurden angewiesen, bis 1978 Ent-Entwicklungspläne auf ihrem Sachgebiet vorzulegen, welche besonders den 20 Ländern Hilfe bringen sollen, die am schwersten von der Überentwicklung heimgesucht worden sind. Neben den bereits erwähnten Unidido und FAO wird die IDDA (International De-Development Agency/Internationale Ent-Entwicklungsbehörde) eine Schlüsselrolle spielen. Die UNO faßte diese Beschlüsse, obwohl die Überentwickelten in ihr kraß untervertreten sind (etwa 1:7) - ein Beweis, daß internationale Solidarität mit den Schwergelächerten kein leeres Schlagwort ist. Die Normalentwickelten sollen jährlich mindestens 1 Prozent ihres Brutto-sozialprodukts für die Hilfe an die Überentwickelten ausgeben. Diese Quote wird von den meisten Ländern noch nicht erreicht (oder nur durch rechnerische Kniffe, wie Einbezug der privatwirtschaftlichen Tätigkeit in die Ent-Entwicklungshilfe).

Im Rahmen der Menschenrechte soll auch ein „Recht auf ein soziales Maximum“ vereinbart werden. Niemand soll gezwungen sein, einen bestimmten maximalen Lebensstandard zu überschreiten (Einkommen 20 000 \$, Vermögen 30 000 \$).

Zu diesen multilateralen Vereinbarungen kommen bilaterale Kooperationsabkommen auf geistigem, wirtschaftlichem, wissenschaftlichem und technischem Gebiet. Einige Beispiele müssen hier genügen: Die Schweiz läßt sich von Normal- und Wenigentwickelten beraten über so verschiedene Themen wie Lebensfreude, Uhrenindustrie und kostengünstige Landwirtschaft. Die BRD schloß Abkommen zur Eindämmung des Materialismus und zur Verbesserung der Schlagermusik. Großbritannien wird von Normalentwickelten instruiert in Wirtschaftspolitik und Gastronomie, die Sowjetunion in Entbürokratisierung und in Meinungsfreiheit. In den USA sind Ent-Entwicklungsexperten am Werk, um verschiedene Programme zur Förderung der Sparsamkeit und zur Ent-Automobilisierung vorzubereiten.

Motive der Ent-Entwicklungshilfe

Warum kann die Welt, warum können wir die Überentwickelten nicht einfach ihrem Schicksal überlassen? Auf drei Hauptmotive wird immer wieder hingewiesen: Aus humanitären Gründen wäre es unverantwortlich, die sich abzeichnende Katastrophe in der überentwickelten Welt talentlos abzuwarten. Wir sitzen alle im gleichen Boot, globale Solidarität tut not.

Die ökonomischen Gesichtspunkte müssen ebenfalls kaum besonders hervorgehoben werden. Wenn die Überentwicklungsländer zusammenbrechen, gehen sie den anderen Staaten als Wirtschaftspartner verloren. Hilfe an die Überentwickelten ist aber auch aus politischen Gründen dringend notwendig. Die Überentwicklung ist der beste Nährboden für den Kom-

munismus, aber auch für Rechtsdiktaturen. Die Gefahr der Radikalisierung der Reichen muß ernst genommen werden; vergessen wir nicht, daß diese Staaten schon zwei Weltkriege ausgelöst haben und stärker aufgerüstet sind als je. Eine sinnvolle Ent-Entwicklungshilfe vermindert die Extremismusanfälligkeit der 20 überentwickelten Staaten.

Machen wir uns aber nichts vor: Die Ent-Entwicklung ist eine gigantische Aufgabe, eine globale Herausforderung. Schnelle Erfolge dieser Redimensionierungsbemühungen sind nicht zu erwarten. Ein langwieriger Lehr- und Lernprozeß steht uns bevor. Rückschläge werden nicht ausbleiben. Mut gibt uns aber die Tatsache, daß Überentwicklung heilbar ist. Diagnose und Therapie sind bekannt, die Behandlung kann beginnen.

tübinger verbreitungsstelle für friedensmaterialien

Die Tübinger Verbreitungsstelle für Friedensmaterialien ist eingegliedert in den Verein für Friedenspädagogik Tübingen e.V. und wird finanziert von der Berghof-Stiftung für Konfliktforschung (BSK). Sie hat sich vor allem zwei Aufgaben gestellt:

- Die Verbreitung von Ergebnissen der Friedensforschung und von Materialien zur Friedenserziehung. Dazu erstellen wir kommentierte Literatur-Übersichten, deren Zweck es ist, interessante Publikationen zu verschiedenen Themen der Friedensforschung und Friedenserziehung bekannt zu machen, eine Orientierung über den Themenbereich zu ermöglichen und damit gleichzeitig allgemeinere Anfragen zeit-sparend und doch informativ zu beantworten.
- Die Unterstützung der Kommunikation und des Erfahrungsaustausches aller an der Friedensforschung und Friedenserziehung Interessierten. Dazu bieten wir in Zusammenarbeit mit Mitgliedern des Vereins für Friedenspädagogik im regionalen Rahmen Beratung (für Lehrer, Aktionsgruppen, Pfarrer ...) an oder vermitteln eine Beratung im jeweils regionalen Bezug (mit Hilfe einer Kartei). Wir gehen dabei von der Erfahrung aus, daß viele Anfragen nach Informationsmaterial den Wunsch nach persönlichem Austausch mit einschließen und dieser für die Friedensarbeit wichtig und fruchtbar ist.

Zur Verbesserung unserer Arbeit sind wir auf eine engagierte Zusammenarbeit und Mithilfe angewiesen. Möglichkeiten dazu gibt es viele: Hinweise auf Neuerscheinungen, wichtige Materialien und Dokumentationen, gute Besprechungen, Veranstaltungen, Adressen; selber eine Buchbesprechung machen und uns schicken; eigene Spezialgebiete mitteilen; viele Literatur-Übersichten bestellen und weiterverteilen; uns einmal besuchen ...

Die Materialien, die wir zum Selbstkostenpreis vertreiben, können bei uns bestellt werden. Wir streben aber an, einen möglichst großen Kreis von Personen oder Gruppen zu finden, die die Hefte selbst weiterverbreiten.

Bestellungen an:

Tübinger Verbreitungsstelle für Friedensmaterialien
Seelhaugasse 3, 7400 Tübingen, Telefon (07071) 4401

ENTWICKLUNGSPÄDAGOGISCHE NACHRICHTEN

+ neue zeitschrift

FRANKFURTER BLÄTTER ZU ERZIEHUNG UND ENTWICKLUNG heißt eine neue zeitschrift, die herausgegeben wird von der - bislang einzigen, deutschen professor für pädagogik in der 3. welt an der universität frankfurt a.m. die im vierteljahresrhythmus erscheinenden "werkstatt-berichte" sind ca. 95 s. stark, din a 4, und decken regelmäßig folgende sparten ab: 1. pädagogik dritte welt: ein studienfach, 2. erziehung und entwicklung: standpunkte, 3. erziehung, gesellschaft und politik: aktuelles, 4. bildungsforschung und -politik: dokumentation. bestellungen: pädagogik in der 3. welt, bockenheimer landstr. 140, 6 ffm 1.

+ neue zeitschrift

MIGRATION — TEXTE ZUR UNTERENTWICKLUNG ist eine neue publikationsreihe für alle, die sich mit der unterentwicklung, migration, und deren sozialen und politischen auswirkungen in unserer gesellschaft und den gesellschaften der "gast"-arbeiter-heimatländer beschäftigen. die vierteljahresschrift mit je 128 s. kostet als einzelheft dm 9,50 und im abo dm 32,-- über express edition gmbh, kottbusser damm 79, 1000 berlin 61.

+ unterrichtsmaterialien zur atomenergie

der BUND-lehrerservice plant eine "ideenbörse atomenergie"; gesammelt und weiter vermittelt werden unterrichtsmaterialien, tips, motivationshilfen u.a.; zur verfügung stehen allen lehrern klassensatzweise schon die schriften des prof.-becher-informationsdienstes, in der regel flugblätter u.ä. redaktion: dr. w. meiners, beckmannsfelder weg, 1984 iffens.

+ kinder- und jugendliteratur zum thema ökologie

unter dem titel "... denn wir wollen leben" erschien im schwarzwurzel-verlag reutlingen ein von peter reifsteck zusammengestelltes, kommentiertes jugendbuchverzeichnis, das als ergänzungswerk konzipiert ist. außer bücher werden auch theaterstücke, schallplatten, spiele und eine ausstellung vorgestellt. die schrift, sowie alle aufgeführten titel, sind erhältlich über den jacob-fetzer-buchladen, rokenstr. 4, 7410 reutlingen 1 (preis: dm 6,50).

+ Rundbrief Dritte-Welt-Haus

das Dritte-Welt-Haus in Bielefeld gibt seit kurzem einen DRITTE-WELT-HAUS-RUNDBRIEF heraus. das 32 seitige heft mit erfahrungsberichten u.a. ist für dm 3,00 in briefmarken über das 3.-welt-haus, august-bebel-str. 62, 48 bielefeld, erhältlich.

+ dritte welt in der grundschule

das projekt "3. welt in der grundschule" im arbeitskreis grundschule e.v. bereitet ein gesamtverzeichnis bisher erschienener informationsmaterialien für lehrer, unterrichtseinheiten, schulbücher, kinder- und sachbücher, av-medien und spielen zum lernbereich 3. welt vor. ein vorläufiges materialverzeichnis erschien im mai 1981. alle materialien sind auch leihweise erhältlich über den ak grundschule, prof. dr. d. bolscho, schloßstr. 29, 6 ffm 90.

+ neue zeitschrift

NATUR - HORST STERNS UMWELTMAGAZIN, so nennt sich eine neue, mit millionaufwand auf den markt gebrachte zeitschrift, die insb. ökologische fragen in ansprechender verpackung (viel farbbilder, hochglanzpapier) an ein breites leserpublikum bringen will. das magazin kostet als einzelheft dm 7,00, im abo wirts billiger. eine abbestellung ist jederzeit möglich. natur-abonnements-service, ringier & co., isartorplatz 5, 8 münchen 26.

+ noch 'ne neue zeitschrift

ÖKO-PÄD - ZEITSCHRIFT FÜR ÖKOLOGIE UND PÄDAGOGIK ist mit einer 0-nummer auf dem markt. das gemeinsame kind von pädextra und umweltmagazin (52 s., dm 5,00) kann bestellt werden bei: öko-päd, postfach 352, 6140 bensheim.

+ vorankündigung

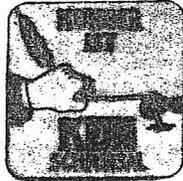
im herbst dieses jahres erscheint im jugenddienst-verlag wuppertal als band 3 der "handbücher für die entwicklungs-politische aktion und bildungsarbeit" das PÄDAGOGIK-HANDBUCH DRITTE WELT, hg. von alfred k. treml. neben verschiedenen theoriebeiträgen und einem ausführlichen registerteil enthält das buch fast 400 kurzrezensionen von unterrichtsmaterialien zum thema "3. welt" und didaktischer theorieliteratur einer 3.-welt-pädagogik. der ca. 250 seiten starke band kostet dm 9,80.

+ Nachwuchs

GOTTFRIED ORTH, ständiger Mitarbeiter der ZEP aus Weiterstadt ist am 3. Juni zum 3. Male Vater geworden. die stammredaktion in Reutlingen/Tübingen gratulieren ihm und seiner Frau herzlich.

Klaus Seitz

Entwicklungspolitische Aktion und Bildungsarbeit in Österreich



"hunger ist kein schicksal"

"hunger ist kein schicksal - hunger wird gemacht. wir wollen uns informieren und an veränderungen mitarbeiten". dies ist das motto einer entwicklungspolitischen aktion, die am 10. februar dieses jahres anlässlich eines empfanges beim österreichischen bundespräsidenten eröffnet wurde. träger der aktion sind der österreichische informationsdienst für entwicklungspolitik öie, das institut für internationale zusammenarbeit iiz, der österreichische entwicklungsdienst öed und die organisation entwicklungszusammenarbeit mit der dritten welt eza (die österreichische "gepa" . eine alternative vertriebsorganisation für dritte-welt-waren). dieses breite aktionsbündnis hat sich einem thema angenommen, das jahrzehntelang nur unter einem karitativen aspekt in die öffentlichkeit getragen wurde, der allenfalls mitleid und spenden hervorrufen konnte und mit der darstellung des hungers als eines bedauerlichen, aber naturgegebenen schicksals, mit dem wir nicht viel zu tun haben, gerade mythen vom hunger reproduzierte, die eine langfristige lösung des hungerproblems verhinderten. die neuesten analysen zur welternährungssituation aber (insbesondere "der mythos vom hunger" von joseph collins / francis moore lappe, als taschenbuch erschienen bei fischer alternativ) haben die politische brisanz des hungers entlarvt : daß ein drittel der weltbevölkerung hungert, ist in erster linie das ergebnis politischer und ökonomischer ungerechtigkeit, in die wir als angehörige einer überflußgesellschaft ebenso verflochten sind. "wir wollen uns bewußt auf den hunger als ergebnis menschlichen handelns konzentrieren, weil hier auch zugleich der ansetzungspunkt für eine machbare veränderung liegt".

die aktion, die über vorläufig zwei jahre hinweg von den verschiedensten gruppen und organisationen in ganz österreich in die bevölkerung getragen wird, soll in drei phasen erfolgen:

- information: wir wollen die ursachen des hungers aufzeigen..
- auseinandersetzung: wir wollen genauere zusammenhänge in bereichen erarbeiten, die uns besonders interessieren und betreffen.
- aktion: wir wollen möglichkeiten zum handeln herausfinden, und versuchen, an der beseitigung von hunger und unterdrückung mit-zuwirken. "

in gang gebracht wurde die aktion mit der herausgabe eines materialpaketes und dem aufbau eines verleih- und vertriebsservice, bei dem die wichtigsten veröffentlichungen, arbeitspapiere und medien zum thema "welternährung" für jedermann erhältlich sind. die struktur der materialien und des medienservice geben anlaß zur hoffnung, daß damit im schneeballsystem stets weitere multiplikatoren dazugewonnen werden können. das vorgelegte materialpaket für die gruppenarbeit ist dabei eines der besten, der mir bekannten entwicklungspädagogischen materialien, sowohl was die inhalte als auch die didaktische konzeption angeht. es enthält

- ein illustriertes erstinformationsheft in magazinform, in dem die wesentlichen hungermärchen widerlegt werden, mit der vorstellung verschiedener laufender aktionen im bereich der ernährung (z.b. nestle-boycott, coca-cola-boycott, angola-kaffee, migros-frühling)
- ein kommentiertes medienverzeichnis und einen gruppenwettbewerb "was wir beim frühstück mitschlucken".
- ein aktionsplakat und mehrere thesenplakate
- begründung und vorstellung einer gewürzaktion der dritte-welt-läden mit vielen informationen und provokationen zur fleischproduktion, mit kochrezepten und anregungen für gruppenabende
- textblätter als kopiervorlagen zur aktuellen situation der landbevölkerung in el salvador, bolivien und brasilien,
- den vollständigen comic "zehn legenden um den hunger in der welt" als kopiervorlagen für die gruppenarbeit.
- kopiervorlagen mit texten, thesen und karikaturen zum mythos von der knappheit der nahrungsmittel, zum mythos von der überbevölkerung, zum mythos vom gerechten welthandel und zum mythos von der entwicklungshilfe.
- sowie anregungen und hinweise zur durchführung von seminaren, gruppenabenden , rollenspielen u.a.m.

immer wieder beziehen die texte und fragen die rolle des österreichischen konsumenten und des österreichischen staates bei der entstehung des hungers in der dritten welt mit ein. dabei wird deutlich, daß veränderungen unserer lebensgewohnheiten nicht nur unter einer globalen perspektive notwendig sind, sondern auch uns selbst ein stück lebensqualität zurückerobern lassen. kaum einmal habe ich ein entwicklungspädagogisches medium in der hand gehalten, dem es trotz der darstellung erschütternder tatsachen gelingt, gleichzeitig die hoffnung zu geben, daß wir einen konstruktiven beitrag zur lösung der probleme leisten können. die fülle der eröffneten handlungsperspektiven ist bemerkenswert. allerdings habe ich nirgendwo den eindruck, daß mir hier ein kompaktes, abgeschlossenes programm angeboten wird, auch nicht in der sachdarstellung. immer wieder schaffen fragen und thesen anschlussmöglichkeiten für eigenes lernen und handeln. daher dürfte dieses materialpaket auch nur im bereich freiwilligen lernens zur entfaltung kommen, wengleich teile daraus auch im schulischen unterricht eingesetzt werden können.

der österreichische informationsdienst für entwicklungspolitik öie

die öie ist ein verein, der als "gesamtösterreichische service- und koordinationsstelle für entwicklungspolitische informationsarbeit" von entwicklungspolitischen gruppen und organisationen, aber auch einzelpersonen getragen wird. ihm gehören sowohl lokale aktionsgruppen, wie z.b. örtliche lateinamerika-komitees oder die "erklärung von graz" an, als auch überregionale institutionen, wie das institut für internationale zusammenarbeit iiz. in jedem bundesland wurde eine regionalstelle des öie ins leben gerufen. der öie wird zu einem teil aus budgetmitteln der bundesregierung, zum anderen durch die selbstbesteuerung der mitglieder finanziert. neben der koordination und intensivierung der entwicklungspolitischen arbeit in den verschiedenen bildungsbereichen und insbesondere auch in den öffentlichen medien hat der öie eine medienstelle dritte welt geschaffen. mittlerweile werden dort nicht nur medien zum verkauf oder verleih angeboten, sondern auch neue unterrichtsmaterialien erstellt und herausgegeben. des weiteren ist der öie herausgeber der monatlich erscheinenden zeitschrift "entwicklungspolitische nachrichten - epn". gegenwärtig ist heinz gabler geschäftsführer des öie, der autor des buches "öffentlichkeitsarbeit dritte

welt in schweden, den niederlanden und österreich" (forschungsdokumentation des instituts für bildungs- und entwicklungsforschung wien 1977). in einer rezeption dieses buches in der ZEP 2/78, s. 42, äußerte alfred k. tremel zweifel bezüglich den hohen erwartungen des autors "an institutionalisiertes, staatlich initiiertes und finanziertes lernen". was den aufbau von serviceleistungen und die schaffung breiter publicity anbelangt, scheint sich allerdings - dies ist mein erster flüchtiger eindruck - die koordination der öffentlichkeitsarbeit auf höherer ebene durch die gründung der institution öie zumindest als effektiv zu erweisen.



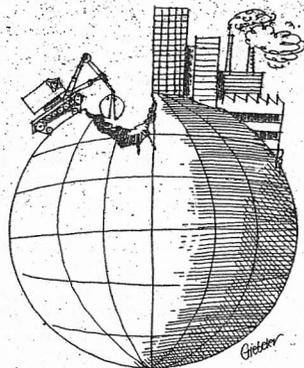
dritte welt im sprachunterricht

die projektgruppe "dritte welt im sprachunterricht" hat bereits eine reihe von unterrichtsmaterialien für den englisch- deutsch- und französisch-unterricht erstellt, für die der öie als herausgeber zeichnet. darunter sind einige hefte mit originaltexten, erzählungen und romanzauszügen aus den werken afrikanischer autoren in französischer bzw. in englischer sprache. neben wörterklärungen sind die texte ergänzt durch eine deutsche übersetzung, sowie durch umfassende hintergrundinformationen sowohl in der fremdsprache wie in deutsch, so daß die hefte auch zu einem fächerübergreifenden projektunterricht anregen. zwei arbeitshefte über indien sind durchweg in englischer sprache geschrieben. besonders interessant fand ich den "dossier pour l'enseignement du français" über die situation der frau im franco-phonien afrika. er enthält viele artikel für den unterricht in der oberstufe, darunter auch aus "jeune afrique", die bislang noch nicht in deutscher sprache erschienen sind. ein weiteres arbeitsheft für den französischunterricht greift das entwicklungspädagogisch bedeutsame thema "travailleurs africains en france" auf.

eine kleine auswahl aus den vom öie vertriebenen materialien

nachstehende materialien sind alle über den österreichischen informationsdienst für entwicklungspolitik, tuchlauben 8/6/16, A - 1010 wien erhältlich.

- medienservice dritte welt, nr. 2/80. 80 s., ös 15.-
- "hunger wird gemacht" - materialpaket für die gruppenarbeit, ös 50.-
- "hunger wird gemacht", unterrichtsbehelf für die fächer geographie, geschichte, englisch, biologie, hauswirtschaft u.a., 36 s., ös 20.-
- entwicklungspolitische nachrichten epn, monatlich erscheinende zeitschrift, je 32 s., ös 15.-
- "travailleurs africains en france", 33 s., sek II, ös 20.-
- "la femme en afrique francophone", 35 s., sek II, ös 20.-
- nadine gordimer: "which new aera would that be?" - texte südafrikanischer autoren, 36 s., ös 20.-, sek I, II
- india 1 (background information), 36 s., sek I, II, ös 20.-
- india 2 (life and people in orissa), 36 s., sek. I, ös 20.-



KURZREZENSIONEN

MISEREOR (hrsg.):AFRIKA - SCHREIE DER HOFFNUNG:

lernversuche mit afrikanischer literatur. aachen 1981, 104 s. dm 16.-; über Misereor, mozzartstr.9, 51 aachen.

unterrichtsmaterial, sekundarstufe 2, erwachsenenbildung jugendarbeit.

loseblattsammlung als kopier- vorlagen, sowie ein poster, eine zeitung und ein farbdruck.

literatur/afrika/apartheid/ kulturvergleich/südafrika

diese loseblattsammlung enthält sehr anregend aufgemachte kopierunterlagen mit gedichten, afrikanischen autoren, sachtexten, grafiken, zeichnungen u.a., die im wesentlichen die situation der afrikaner im südlichen afrika zum gegenstand haben. die materialien sind zu den themen selektion (rassismus), identität (schwarzes selbstbewußtsein) hoffnung, angst und gewalt geordnet. die dokumente von und über die afrikaner sind stets ergänzt durch gedichte und informationen über vergleichbare problemlagen in unserem erfahrungshorizont, so z.b. zu gastarbeiterproblemen, judenverfolgung, selbstfindung, angst vor umwelkatastrophen u.a. kurze didaktische hinweise (zielvorstellung).

hervorragende gestaltung des materials, das zum engagierten gespräch herausfordert und so gar keiner rigiden unterrichtsplanung bedarf. im vordergrund stehen die gemeinsamkeiten mit den menschen in afrika.

(se.)

INFORMATIONSZENTRUM 3. WELT HANNOVER (hrsg.): ANGEPAßTE TECHNOLOGIE - EIN READER:

unterrichtsmaterial, sekundarstufe 2, erwachsenenbildung, jugendarbeit.

dritte welt materialien 1/1980 hrsg. und bezug: iz3w hannover walderseestr. 47, 3 hannover; 62 s., dm 3.50;

geklebte din a 4 broschüre mit kopierten texten, einer kurzen einföhrung und 6 beigelegten farbdias.

angepaßte technologie, tansania, landwirtschaft.

das "generative thema "angepaßte technologie" wird in diesem reader anhand von dias und wichtigen aufsätzen analysiert, u.a. ein grundsätzlicher beitrug von e. schuhmacher und ein aufsatz von k. egger über "traditioneller landbau in tansania - modell ökologischer ordnung?", 2 der beiträge sind in englisch.

interessante texte zu einem thema, das entwicklungspädagogisch sehr wichtig ist; zusammen mti den dias ein sehr empfehlenswertes material.

(tr.)

EV.MISSIONSWERK (hrsg.): ARMUT UND REICHTUM - DER LANGE MARSCH DURCHS NADELÖHR.

missionshilfe verlag hamburg, vandenhoek & ruprecht göttingen 1981; 82 s., dm 9,80;

unterrichtsmaterial, sekundarstufe 1,2;

din a 4 broschüre mit texten, karikaturen, bildern u.a.

armut, elend.

was armut für die menschen in der dritten welt konkret bedeutet; armut bei uns; sind die menschen an ihrer armut selbst schuld? armut als abhängigkei- - armut als glück; glauben und christsein angesichts weltweiter armut; beitrage der kirchen. das heft ist ohne didaktische erläuterungen, nichtsdesto- trotz didaktisch und methodisch aber gut aufbereitet. die vielen, methodisch abwechslungs- reich präsentierten materialien geben ein plastisches bild von armut. die historischen und strukturellen ursachen von armut werden jedoch nur am ran- de und sehr allgemein behandelt. das heft ist auch auszugsweise (und nicht nur im religionsun- terricht) gut brauchbar.

(tr.)

STEINMASSL, F.: BANANENCOCKTAIL.

hrsg. und bezug: österr. ent- wicklungsdienst, A-1010 wien, türkenstr. 3; preis: ös 10;

12 kopierte seiten plus einer 8 seitigen beilage "die saure geschichte der süßen banane".

welthandel, landwirtschaft, rüstungsexport.

zwei szenen zur entwicklungs- politischen bildungsarbeit, waffenexporte in die 3. welt, hintergründe und folgen: warum bananen bei uns so billig sind.

eindrucksvolles anspielmedium mit hintergrundinformationen zu einem "generativen thema"; der bezug der verelendung und unterdrückung in der 3. welt mit unserem konsumverhalten und unseren wirtschaftsstruk- turen wird deutlich gemacht; empfehlenswert auch als unter- richtsmaterial

unterrichtsmaterial, sekundar- stufe 1,2; erwachsenenbildung, jugendarbeit.

(tr.)

RENSCHLER, R. u. a.: DREI DÖRFER.

kleinbauern heute - ein ver- gleich von drei dörfem. lek- tionsreihe zum thema "erste welt - dritte welt"; benzinger verlag zürich-köln 1979; preis; sf 2,50;

unterrichtseinheit, sekundar- stufe 1, jugendarbeit.

din a 4 broschüre geheftet, 43 s.; mit texten, bildern, ar- beitsvorschlägen, skizzen u. a.

landwirtschaft

vergleich dreier dörfem aus drei ländern. cantel (guatemala), calaceite (spanien) und oberwil (schweiz) unter entwicklungsge- sichtspunkten, für den religions- unterricht methodisch aufberei- tet; viele details vom alltag der menschen in kleinbäuerli- chen lebenswelten.

gutes material, das verständnis für kleine, überschaubare le- bens- u. arbeitgemeinschaften in verschiedenen ländern wecken will; und so den ethnozentris- mus relativiert; das heft sollte auf keinen fall vollständig, von vorne bis hinten, durchgenommen werden, sondern exemplarisch verwendet werden..

(tr.)

STORKEBAUM, W.: ENTWICKLUNGS- LÄNDER UND ENTWICKLUNGSPOLITIK.

raum und gesellschaft 7 (wester- mann-colleg); g. westermann braunschweig, Neubearbeitung 1977; 120 s. dm 10,40 (?);

unterrichtsmaterial, sekundar- stufe 2.

gebundenes heft in der form eines klassischen schulbuchs mit vielen quellentexten, schaubildern, statistiken, weiterführender literatur; an- stöße zum weiterdenken.

unterentwicklung, entwicklungs- theorie, brasilien, indien, entwicklungs politik, weltwirt- schaftssystem.

unterentwicklung als globa- les problem, entwicklungsbe- griff und -strategien, ent- wicklungsprozesse - schwer- punkt: raumrelevante faktoren; strukturen der ungleichheit, entwicklungs räume brasilien und indien, deutsche entwicklungs- politik, u. a.

anspruchsvoller lehr gang mit explizit gemachter didakti- scher konzeption im vorwort; pluralistischer ansatz, stoff- orientiert; nachteile: großer zeit- und arbeitsaufwand, insb. dann, wenn schülerinteressen berücksichtigt werden; bei zeitknappheit gefahr des ge- schlossenen curriculums; kei- ne handlungsperspektiven, scheinneutralität.

(tr.)

EV. MISSIONSWERK IN SÜDWEST- DEUTSCHLAND (hrsg.): MISSION: GEMEINSAM HANDLEN ... ZUM BEI- SPIEL IN DEUTSCHLAND UND IN INDONESIA.

unterrichtsmaterial für das 7.-9. schuljahr; hrsg. und be- zug: ev. missionswerk in süd- westdeutschland, vogelsangstr. 62, 7 stuttgart 1; 1978; preis: vermutlich kostenlos für religionslehrer in bd.- wttbg.;

7 schülerblätter à 4 s. zu je einem schwerpunktthema mit schönen farbbildern; dazu 1 (gelochtes) lehrerheft mit did. und theologischen vorbereitungen und stofflichen vertie-

fungstexten und lückentextvor- lagen für klassenarbeit (44 s.), alles din a 4.

mission

mission in indonesien, kalima- tan, bali gestern und heute.

didaktisch freundlich aufbe- reitetes material mit prob- lematischem inhalt: der mis- sionsbefehl wird dogmatisch vor- ausgesetzt - trotz aller schlim- men erfahrungen einer über 500-jährigen missionierung der 3. welt. der aggressive uni- versalismus der (paulinischen) theologie wird mit bunten bil- dern garniert und versteht sich als hilfe.

(tr.)

INFORMATIONSZENTRUM DRITTE WELT HANNOVER: HINTERGRÜNDE DER 5: WELTHANDELS KONFERENZ UNCTAD: DRITTE WELT MATERIA- LIEN 1/79.

unterrichtseinheit, sekundar- stufe 2, erwachsenenbildung.

brochure im offsetdruck, ma- terialsammlung.

welthandel, entwicklungs politik

die dokumentation der welt- handelsverhältnisse im umfeld der unctad v in manila enthält einführende artikel und ma- terialzusammenstellungen zu den themen plädoyer für einen neuen entwicklungs begriff, zoll- präferenzen, integriertes roh- stoffprogramm, verschuldung und zur problematik der privatin- vestitionen durch multis.

hervorzuheben ist die beur- teilung der welthandelsposi- tionen aus der perspektive ei- nes neuen, nicht nur ökonomi- schen, entwicklungsverständ- nisses. zur einführung in welt- handelsfragen nur nach inten- siver didaktischer aufberei- tung geeignet.

(se.)

BAUER, H.: IRRGARTEN - ÜBER UN-
WEGE UND AUSWEGE LATEINAMERIKA-
NISCHER KLEINBAUERN.

hrsg.: forum alternativ, mar-
garetenstr. 99, 1050 wien;preis:
unbekannt;

unterrichtsmaterial, sekundar-
stufe 1, jugendarbeit.

broschüre din a 5, 60 s. mit
vielen fotos undtexten.

landwirtschaft, elend, unter-
drückung, lateinamerika.

ausbeutung lateinamerikanischer
kleinbauern konkret; situation
des mannes, der frau; der geld-
ausleiher, der kräutermann,
arbeit beim großgrundbesitzer,
folter, konzerne, bodenreform,
angepaßte technologie u.a.

die hautnahen schilderungen
des alltäglichen elends kann
deprimierend und emotivierend
wirken, andererseits auch auf-
rüttelnd; unbedingt mit hand-
lungsalternativen anreichern.

(tr.)

ZEHETNER, W., RACHER, F.:
JUTEVERKÄUFER DOSSIER.

hrsg. und bezug : aktion "jute
statt plastik", pf 10 000
1010 wien; preis: unbekannt;

unterrichtsmaterial, sekundar-
stufe 1, 2; erwachsenenbildung,
jugendarbeit.

56 s. , din a 4 mit texten,
comic, bildern, einlage.

bangla desh, aktion.

daten und fakten über bangla-
desh, insb. über jute, jute
statt plastik , neuer lebens-
stil, technische details der
gleichnamigen aktion.

das materialheft kann gut als
eigenes unterrichtsmaterial ein-
gesetzt werden (als schülerheft);
es hat den vorzug, daß ein di-
rektes aktions- und handlungs-

modell angeboten wird; teil-
weise schlecht zu lesen.

(tr.)

WEBER, H. : KINDER IN LATEIN-
AMERIKA.

bilder - texte - lernideen.
akademische verlagsgesellschaft
wiesbaden 1979 (unterrichtspra-
xis bd. 5), 148 s.

unterrichtsmaterial, primarstu-
fe , jugendarbeit.

20 bildtafeln; dm 26,80;

buch mit eingelegten bildern.

kinder in der 3. welt, armut,
elend, slum.

im 1. kapitel schul- und unter-
richtskritisches plädoyer für
kommunikative didaktik, für einen
"ideenzentrierten unterricht",
der offen und nicht verplant
ist und ein gemeinsames lernen
ohne vorgegebene lernziele er-
möglichen soll. das 2. kap.
gibt grundlegende infos zur
3. welt (mit abb.), das 3. kap.
speziell zur situation der kin-
der in lateinamerika (einzel-
schicksale); im 4. kap. wird
über "anstoßbilder" gesprochen,
das 5. bringt "materialien" für
den unterricht.

wollte man die schulkritik im
1. kap. wörtlich nehmen, müßte
man die restlichen kap. verges-
sen. daß diese doch ganz gut
zu gebrauchen sind, dürfte da-
ran liegen, daß schüler (ent-
gegen der meinung des autors)
doch ziemlich viel ahnung von
dem haben, was mit ihnen im
unterricht ... passiert." (91).
nur weil sie den "heimlichen
lehrplan" beherrschen, werden
sie sich von "anstoßbildern"
aus kolumbien zum thema 3.
welt aktivieren lassen.

vgl. rezension e+z -entwicklung
und zusammenarbeit- 2/81, 27.

(tr.)

WEBER, H.: MUT ZUR PHANTASIE:
KINDER LERNEN ÜBER KINDER.

kinder lernen über sich und
ihre schulsituation, über kin-
der in randgruppen und in der
dritten welt; unterrichtsein-
heiten, arbeitsmaterialien,
lernideen. reinbek bei ham-
burg (rororo) 1979; 307 s.,
dm 10,80;

unterrichtsmaterial, primar-
stufe, sekundarstufe 1.

taschenbuch rororo 7255.

kinder in der 3. welt, slum,
außenseiter.

ähnlich wie " kinder in latein-
amerika" s.o., aber ausführli-
cher, mit kindern lernen (di-
daktischer theorieteil), kinder
in der dritten welt, (projekt-
unterricht), randgruppenkinder,
kinder in der schule (unter-
richtsbeispiele).

der theorieteil mag für viele
lehrer ärgerlich sein, der prak-
tische teil hilfreich, sofern
zusätzliche arbeit und zeit in
die vorbereitung geht.

(tr.)

G. KAISER, G. EFFE; P. FUCHS
u.a.: SKIZZEN UND MATERIALIEN
FÜR FÄCHERÜBERGREIFENDE UNTER-
RICHTSREIHEN ZU DEN GRENZEN DES
WACHSTUMS.

kassel 1980, 148 s., dm 5.-
g. kaiser, friedrich-ebert-str.
176, 35 kassel.

unterrichtsmaterial, sekundar-
stufe 2.

buch mit materialteil und ko-
pierfähigen arbeitsblättern.

überentwicklung/entwicklung.

die materialien führen in ex-
ponentialfunktion, prognose-
verfahren und dgl. vollständig
anhand von beispielen aus der

meadows-studie " die grenzen
des wachstums" ein. zur dis-
kussion stehen bevölkerungs-
entwicklung, ernährung und roh-
stoffverbrauch. didaktische
hinweise geben tips zum variab-
leneinsatz der Materialien.

vorzügliches material für ei-
nen politisch verantworteten
mathematikunterricht. auch als
schülerarbeitsbuch einsetzbar.

vgl. rezension zeitschrift für
entwicklungspädagogik 3/80, 60 f.

(se.)

RENOLDNER, CHRISTA :SPIELE-
WORKSHOP.

wien (österr. informationsdienst
für ep) 1980, 18 s., ös 20.-,
bezug; österr. informationsdienst
für entwicklungspolitik , tuch-
lauben 8/6/16, A-1010 wien.

unterrichtsmaterial, primarstu-
fe bis erwachsenenbildung.

beschreibung von 24 spielen
spiele

diese aus dem protokoll eines
spiele-workshops hervorgegange-
ne zusammenstellung beschreibt
24 mit geringem materialaufwand
nachzuvollziehende auflockerungs-
lern-, diskussions- und rollen-
spiele für alle altersstufen.
nicht alle angeführten spiele
geben anlaß zu entwicklungs-
politischen überlegungen .

eine sehr gute, einfache hand-
reichung für den lehrer und
seminarleiter, mit ideen, die
eingeschlafene lernprozesse
wieder in gang bringen können.

(se.)

WEBER, U.: THEORIEN DER UNTERENTWICKLUNG - EIN UNTERRICHTSMODELL FÜR DIE SEKUNDARSTUFE 2

in : gegenwartskunde 26 (1977) 3, 345-388;

unterrichtsmaterial, sekundarstufe 2.

zeitschriftenaufsatz, 20 s. theorie/didaktik, 22 s. materialien für den unterricht.

theorie der unterentwicklung

das material zielt auf eine theoretische klärung der ursachenproblematik von unterentwicklung ab; vereinfachend werden 3 arten von theorien unterschieden: exogene, endogene und die dependenztheorie; im unterricht wird diese 3-teilung jedoch anhand der arbeitsmaterialien ausdifferenziert; lernziele und eine übersicht über das planungsmodell strukturieren die einheit, deren geplanter verlauf ausführlich erläutert wird; in der letzten (171) stunde steht eine "diskussion praktischer lösungsmöglichkeiten" auf dem programm.

ein ausgezeichnetes, aber leider ausschließlich stofforientiertes material, das den unterrichtsverlauf streng vorplant; die verschiedenen ansätze werden pluralistisch und "wertneutral" nebeneinander gestellt; die materialtexte sind teilweise zu kurz bzw. ergänzungsdürftig.

(tr.)

M. BEUTEL u.a.: TOURISMUS- EIN KRITISCHES BILDERBUCH.

päd. extra buchverlag, bensheim 1978; 255 s.; dm 19,80;

unterrichtsmaterial, sekundarstufe 1, 2; erwachsenenbildung, jugendarbeit.

brosch. buch mit vielen grafi-

ken, zeichnungen, bildern, kopierten texten u.a.

tourismus, unterentwicklung, überentwicklung

1. etappen der eroberung, 2. wirtschaftl. und sozialer fortschritt durch tourismus?, 3. der umworbene tourist (werbung), 4. die schöne fremde - begegnung oder klischee; anhang: kritische texte, ausführliche bibliografie.

das buch haben kulturanthropologen geschrieben, das erklärt die ambivalenz: einerseits kritisch die üblen folgen des tourismus sehen, andererseits doch auf das "kennenlernen fremder kulturen" nicht verzichten zu wollen/können. viel brauchbare und nachdenklich machende materialien zu einem "generativen" thema

(tr.)

MISEREOR/BDKJ (hrsg.): 24 x AFRIKA, ANDERS LEBEN- DBEN MENSCHEN SUCHEN.

wandbuch, 24 x 2 s., dm bezug: misereor (1980).

unterrichtsmaterial, sekundarstufe 1, 2; erwachsenenbildung; jugendarbeit.

wandbuch zum aufhängen.

menschenrechte, rassismus, afrika, weltwirtschaft, kolonialismus, überentwicklung u.a.

jedes doppelblatt soll einen impuls geben zu einem bestimmten thema im bereich unterentwicklung und überentwicklung z.b. die großfamilie, kinder in afrika, musik und tanz, bildung, flüchtlingselend, slums, tourismus, islam, meditation, kirche in afrika u.a., teilweise mit aktionsvorschlägen und weiterführender literaturangabe.

ein interessantes material, das viel anregungen gibt, in einer ansprechenden verpackung.

(tr.)

W. KOBE, D. SEIFFERT: WELTHANDEL.

freiburg (gesellschaft für entwicklungspolitische bildung) 1981, 34 s., dm 4.-, con-vertrieb, postfach 106545, 28 bremen,

unterrichtsmaterial, sekundarstufe 1,2.

loseblattsammlung mit didaktischen hinweisen und kopiervorlagen.

welthandel/kolonialismus/ entwicklung.

auf zwanzig schülerarbeitsblättern werden anhand historischer texte, statistiken, aktuellen informationen, graphiken und comics die problemkreise entwicklungsbegriff, geschichte und "freiheit" des welthandels, hunger durch handel und das beispiel burundi thematisiert. zu jedem text gibt es didaktische hinweise.

sehr gutes materialzusammenstellung, macht strukturelle zusammenhänge verständlich.

(se.)

FENNER, B. u.a. im auftrag der DEAE (hrsg.): WIR HABEN EIN PATENKIND.

münchen, 2. auflage 1980; bezug: verlag der av-akademie pariserstr. 7, 8 münchen 80;

unterrichtsmaterial, sekundarstufe 1, 2; jugendarbeit.

medienpaket mit tonbildreihe

(23 dias), materialheften, plakat, comic u.a.

welthandel, bildung, multis, entwicklungshilfe, kinder in der 3. welt.

das tonbild/hörspiel erzählt von deutschen eltern, die eine patenschaft für ein kind in obervolta übernommen haben. doch die patenschaft erweist sich als fragwürdiges mittel der entwicklungshilfe. die materialhefte enthalten aufsätze und zeitschriften.

auszüge zu den themen: problematik von heimpatenschaften, schulsystem in der dritten welt, claudius-comic "erziehung in guinea-bissao", deutsche multis und die arbeitsplätze bei uns und in der 3. welt, kritik von spendenplakaten.

hervorragendes anspielmedium, das eine breite diskussionspalette eröffnet (einschließlich der entwicklungsproblematik bei uns), die je nach interesse durch die vielseitigen materialien intensiviert werden kann.

(se.)

D. GLASS: DIE DRITTE WELT IN DER PRESSE DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND.

frankfurt (haag und herchen) 1979, dissertation, 370 s., dm 48.-:

auch zeitschriften und tageszeitungen betreiben, mehr oder minder reflektiert, entwicklungspolitische erziehung. glass untersucht in seiner ideologiekritischen fallstudie alle ausgaben der "bild", "waz", "quick" und "metall" des jahres 1975 mit fundierten methoden auf ihre entwicklungspolitische berichterstattung hin. er

kommt zu dem schluß, daß die entwicklungspolitische bericht- erstattung eher dazu neigt, beim leser gefühle der angst und konkurrenz zu schüren, denn so- lidalität zu ermöglichen.

häufig geht die genaugigkeit der analyse auf kosten der lesbar- keit und der relevanzen.

(se.)

NATIONALE KOMMISSION FÜR DAS INTERNATIONALE JAHR DES KINDES (hrsg.): DIE DRITTE WELT IN SCHULE UND JUGENDARBEIT.

referate und arbeitsgruppen-er- gebnisse des entwicklungspoli- tischen workshops in essen vom 31.8.-2.9.79; ffm (haag und herchen) 1980; 140 s., dm 9,80;

nach einleitenden beiträgen u.a. von j. becker und joseph ki-zer- bo (über die notwendigkeit von dritte-welt-pädagogik, dessen realisierungsprobleme sowie über entwicklungprobleme all- gemein), berichte der arbeits- gruppen: medienpakete, kinder- bücher, kinder und museum, kin- derfilme, projektunterricht, fachunterricht, spiele und thea- ter, medien, internationale kon- takte, aktionen, av-medien, berufschulunterricht. am schluß eine resolution und eine zusammenfassung der podiums- diskussion.

die broschüre liest sich leicht (kurze stichworthafte berichte), wechselt theoretische erwägun- gen mit praxisberichten ab, ist engagiert geschrieben und gibt dem leser viele fruchtbare im- pulse.

(tr.)

NORDELBISCHE ARBEITSGEMEIN- SCHAFT (hrsg.): EINE WELT ODER KEINE WELT.

eine sammlung von unterrichts- materialien zum thema dritte welt; lose-blatt-ringbuch din a 5; bezug: diakonisches werk schleswig-holstein, kanalufer 48, 2370 rendsburg;

in diesem umfangreichen ring- buch findet sich literatur und unterrichtsmaterialien (im weitesten sinne, einschließlich filme, dia-serien u.a.) zum thema 3. welt und zur entwik- lungspädagogik. die titel sind in der regel nur kurz annotiert (inhaltsverzeichnis) oder durch ein zitat aus dem vorwort des jeweiligen werkes veranschau- licht und sind numerisch geord- net: 1. warum sollen wir uns mit der 3. welt befassen? 2. ur- sachen der fehlentwicklungen 3. einzelne länder 4. lösungs- versuche.

aufgrund der einteilung sind vielfachnennungen sehr häufig; die annotationen sind auf schlagworthafte inhaltsangaben beschränkt und ohne beurtei- lungshilfe; nur ein bruchteil der

unterrichtsmaterialien sind erfaßt; andererseits ist die form eines ringhefters mit jeweiligen nachlieferungen sehr gut und der band für kirchliche mitarbeiter sicher brauchbar.

(tr.)

R. HÖLSBUSCH:ENTWICKLUNGSHILFE ALS MÖGLICHKEIT ZUM ABBAU STRUK- TURELLER GEWALT - DARGESTELLT IN EINER UNTERRICHTSREIHE IN EINEM 8. SCHULJAHR.

hausarbeit zur zweiten staats- prüfung, gesamtseminar arns- berg, 1979, 364 s., anschrift des autors: r. hülbusch,

steinfurterstr. 110, 44 münster.

in dieser umfangreichen wissen- schaftlichen hausarbeit wird ausführlich eine detailliert geplante, lernzielorientierte 8 stündige unterrichtseinheit zur problematik der entwik- lungshilfe dokumentiert und reflektiert. die unterrichts- reihe, in der nach ansicht des autors, die angestrebten lern- ziele erreicht wurden, strebte eine kritische auseinanderset- zung mit der gegenwärtig prak- tizierten entwicklungshilfe un- ter einbeziehung der verschie- denen erfahrungsdimensionen des schülers an. das erste drittel der arbeit ist der einföhrung in die dependenztheorie und der auseinandersetzung mit kon- zepten der entwicklungshilfe gewidmet.

(se.)

INTERNATIONALE ENTWICKLUNG hef- te 1,2 /1980: ENTWICKLUNGSORIE- TIERTES LERNEN - DEVELOPMENT EDUCATION.

hrsg. österr. forschungsstif- tung für entwicklungshilfe, 1010 wien, türkenstr. 3/3; ein- zelheft: ös 45.

2 zeitschriften à 60 s. und 73 s. mit schwerpunktbezogenen aufsäzen.

b. sandhaas: 3. welt in der schule; c. renoldner: 3. welt an österr. schulen; e. schmied: 3. welt handel und entwicklungs- politisches lernen; h.j. wirtz: kurzfilme und medien in der erwachsenenbildung; bibliograp- hien zur erwachsenenbildung in österreich und brd; h.j. wirtz: erwachsenenbildung in "entwickel- ten gesellschaften; h.e. bahr: ansätze/motive für entwik- lungspolitische erwachsenenbil- dung u.a.

einige der beiträge geben auf knappem raum eine sehr gute einföhrung in die problematik auf aktuellem stand; wissen- schaftliche aufsäze, die man zur kenntnis nehmen sollte, auch wenn nicht jede der schlußfol- gerungen überzeugt.

(tr.)

KATHOLISCHE BUNDESARBEITSGE- MEINSCHAFT FÜR ERWACHSENEN- BILDUNG (hrsg.):ERWACHSENEN- bildung 3/79, ENTWICKLUNGSPOL- itische bildungsarbeit.

düsseldorf, patmos verlag, 1979, 67 s., dm 7.-, bezug über patmos verlag, am wehrhahn 100, 4 düssel- dorf.

themenheft der vierteljahreszeit- schrift "erwachsenenbildung".

die zeitschrift enthält mehrere aufsäze zur entwicklungspoli- tischen bildungsarbeit der kat- holischen kriche. w. hug ent- wickelt in seinem aufsatz "ent- wicklungspolitische bildungs- arbeit: für wen, wozu, auf wel- che weise?" ein theoretisches konzept für entwicklungspoli- tische bildungsarbeit, die sich an die mehrheit der christen richten und über die herausbil- dung eines weltinnenpolitischen bewußtseins politisches handeln initiieren soll. zudem mehrere erfahrungsberichte aus der akademie klausenhof, so- wie anschriftenverzeichnis, und eine zusammenstellung von materialien für die erwachsenen- bildung.

schlüssige integration der "bo- chumer thesen" (bahr) in die kirchliche bildungsarbeit.

(se.)

GEMEINSCHAFTSWERK DER EV. PUBLI-ZISTIK E.V. (hrsg.): MEDIENHAND- BUCH DRITTE WELT: FILME UND TON- BILDBREIEN.

band 2 der reihe "handbücher für die entwicklungsbezogene aktion und bildungsarbeit", ju- genddienstverlag wuppertal 1981, 282 s., dm 9,80;

entwicklungspolitisches glossar, erfahrungsberichte über den ein- satz entwicklungspolitischer av-medien, kriterienkatalog für die bewertung, 40 bespre- chungen empfehlenswerter av- medien, sach- und länderregi- ster, alfab. verzeichnis von 1200 filmen und tonbildreihen zur "3. welt" im öffentlichen verleih mit verleihnachweis und bewertungsvermerk; verzeich- nis der verleihstellen.

standardnachschlagewerk für av- medien zum themenbereich 3. welt; es ersetzt früher erschienen handbücher; wichtig für jeden der 3.-welt-pädagogik und entwick- lungspädagogik macht.

(tr.)

E. PAUSEWANG: 150 SPIELE FÜR DIE ZUKUNFTSORIENTIERTE ER- ZIEHUNG.

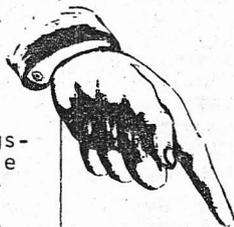
unter mitarbeit von frëya pau- sewang. don bosxo verlag mün- chen 1980.

ein spielbuch mit spielvor- schlägen für kinder ab 3 jah- ren; eingeteilt in : lockerungs- und entspannungsübungen, spiele zur förderung der ausdrucksfä- higkeit, zur entwicklung der eigenen persönlichkei, zur so- zialerziehung und zur förde- rung der kreativität. entwick- lungspädagogisch relevant sind u.a. die spiel zur vertiefung der naturliebe (umwelt schutz), zum einüben von sparsamkeit und befriedigungsaufschub

(wiederverwendung), zur ver- tiefung von wahrnehmen und ver- stehen anderer, zur förderung der kooperation und zur lösung von konflikten und zur bereit- schaft zu verhandlungen. mit einem lesenswerten vorwort, das mit folgendem satz beginnt: "die rasende entwicklung der technologie, die bevölkerungs- explosion, der sich abzeichnende mangel an rohstoffen und die miß- anleitung biologischer regelkreise bedrohen den heutigen menschen ernstlich." (5) ein empfehlenswertes büchlein für alle erzieher/innen und el- tern, die konkurrenzspiele be- denklich finden.

(tr.)

AUTORENVERZEICHNIS: gottfried orth, darmstädter str. 17, 6108 weiterstadt; klaus seitz, alzheimer str. 2, 7410 reutlingen 24; hans gängler und lies gropper, bahnhofstr. 37, 7406 mössingen; georg krämer, spiegelstr. 2a, 48 biele- feld; karl otterbein, appelsgasse 1, 60 frankfurt am main; henning eichberg: über redaktion "befreiung", martin-luther-str. 78, 1 berlin 62; bettina heinrich, diet- mar fund, susanne rittmann, ulrike engel: über die redaktion; prof. dr. karl a. thumm: pseudonym; gerhard kocher: lei- der unbekannt;



MANUSKRIPTE BITTE MÖGLICHST DRUCK- FERTIG UND IN DREIFACHER AUSFERTI- GUNG AN DIE SCHRIFTFLEITUNG. DANKE!

SISTIS LIGOURAS: FAMILIEN ZWISCHEN ZWEI KULTUREN.

eine untersuchung zum soziokulturellen wandel in griechischer familien in der bundesrepublik deutschland

beiträge zur kulturverständnis, band 1, 1981, 111 seiten, paperback dm 39,00, ISBN 3-88129-382-3

In der arbeit werden die bereiche, die einem soziokulturellen wandel zugänglich sind und welche von diesem soziokulturellen wandel angegriffen werden, beschrieben. dazu werden eingehend die sozialisations- und interaktionsbedingungen, unter denen griechische kinder und jugend- liche in der bundesrepublik deutschland ihre persönlichkeitsentwicklung analysiert, interpretiert und dargestellt.

Der autor setzt sich kritisch mit dem vorhandenen schulsystem für die beschulung griechischer kinder auseinander und zeigt die dysfunktion und untauglichkeit der schule unter der heutigen form der sozialisations- bzw. sozialisierungsmängel, die die griechischen kinder in der familiären umgebung erfahren haben, zu kompensieren. Er schlägt ein kompensatorisches erziehungsprogramm vor, das dazu dienen soll, den bei den transkulturell- welt auch für die griechischen kinder zu öffnen und den sozialen auftrag der kinder durch die bildung zu erfüllen.

Die arbeit ist als beitrag für das verständnis der anderen mentalität der anderen welt- und normvorstellungen der griechischen arbeitnehmer zu verstehen und als beitrag, das persönlichkeitsproblem der griechischen kinder anders als es bis jetzt gemacht wurde, zu betrachten. durch die veränderung, das kind an die schule anzupassen, sollte versucht werden, die schulischen bedingungen so zu ändern, daß jedes kind die chance für die eigene ent- faltung, selbst- und persönlichkeitsentwicklung hat.

JUMETRIOS TSARDAKIS: DIE ROLLE DES FERNSEHENS IM SOZIALISATIONS- PROZESS - UNTER BESONDERER BERÜCKSICHTIGUNG GRIECHISCHER KINDER.

1981, 252 seiten, paperback dm 30,00, ISBN 3-88129-424-4

Sozialisationsprozesse sind Eingliederungsprozesse von Individuen in ein be- stimmtes soziales system. Dabei spielen nicht nur die institutionen "familie" und "schule", sondern auch die massenmedien eine wesentliche rolle. vor allem das av-medium fernsehen stellt einen wichtigen sozialisationsfaktor für kin- der und jugendliche dar, indem es ihnen werte, normen und verhaltensweisen des sozialen systems vermittelt.

für die griechischen kinder und jugendlichen, die in der BRD unter ungünsti- gen sozialen bedingungen leben, ist das deutsche fernsehen während der nach- mittagsstunden ihre liebblingsaktivität. Nach der theoretischen interpretation der sozialisierungsfunktion der institutionen "familie" und "schule" geht die arbeit auf die fernsehgewohnheiten griechischer kinder in der BRD ein. Eine empirische untersuchung bei 710 griechischen kindern im alter zwischen 9-13 jahren vermittelt einen eindruck über ihre fernsehgewohnheiten und programm- wünsche sowie ihre freizeitgestaltung. darüber hinaus befaßt sich die arbeit mit den aggressionstheorien und versucht, das problem der fernsehgewalt im zusammenhang mit aggressivem kinderverhalten zu untersuchen.

Schließlich wird die funktion des deutschen fernsehens als eine möglichkeit zur erweiterung des wissens-, sprach- und erfahrungshorizontes der griechischen kinder angesehen.