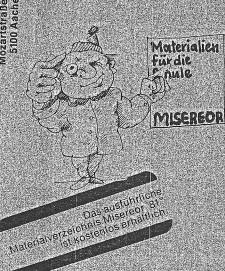
Materialien für die Schule

Seit Ende 1973 besteht bet Misereor die Arbeitsgruppe SCHULE UND DRITTE WEIT. Das Ziel der gemeinsamen Arbeit ist, den heutigen Erkenntnisstand im Bereich ENTWICKLUNGSFOR-SCHUNG/ENTWICKLUNGSPOLITIK/ KIRCHLICHE ENTWICKLUNGS ARBEIT für die pädagogische Praxis auszuwerten. Die publizierten Modelle und Materialien werden in gemeinsamer Diskussion entwickelt, in der Praxis erprobt und sind als Elemente eines Baukastensystems so ausgearbeitet, daß sie sowohl einzeln eingesetzt als auch kombiniert werden können.



Derzeit sind erhältlich:

Bernhauser/Stockheim:

WIE MENSCHEN IN SLUMS LEBEN

(Sekundarstufe:1 - Fachzuordnung: Geographie Politik-Unterricht Religionsunterricht), 4: Auflage,

Die Schüler sollen die menschenunwürdigen Wohnverhältnisse in der Dritten Welt kennenlernen und sich mit den auftretenden Problemen auseinandersetzen. Preis: DM 14,--

Bernhauser/Stockheim: KINDER ERLEBEN DIE DRITTE WELT

(für Kindergarten und Grundschule). 2. überarbeitete Auflage 1981 Durch erlebnisvermittelnde Methoden sollen deutsche Kinder Verständnis für und Freude an der fremden Lebensweise gewinnen. Preis: DM 24

Karl-Heinz Stockheim:

AFRIKA: SCHREIE DER HOFFNUNG

(Sekundarstufe 2 - Fachzuordnung: Deutsch)

Gedichte und Lieder, Erzählungen und Bilder begleiten die Afrikaner auf ihren Suche nach den "Wurzeln", nach identität und Befreiung. Preis DM 16,-

Jürgen Jansen:

SCHWARZ-WEISS-SPIELE

(für Jugendliche und Erwachsene) Bislang gibt es viele Vorurteile und Schwierigkeiten bei der Interaktion von Schwarzen und Weißen. Hier eine Verbesserung zu erreichen, ist die Zielsetzung der Spielsammlung. Drei Spiele zum Verhältnis von schwarzen und weißen Menschen. Preis: DM 16 —

Voraussichtlich im Herbst 1981 erscheint Bernhauser/F-G Kersting/U Kersting/ Schwarte:

GEMEINSAM GEHEN

Kirche und Entwicklung im Nordosten Brasiliens (Sekundarstufe 1 und 2 - Fachzuordnung: Geographie: Politik-Unterricht. Religionsunterricht) Preis: voraussichtlich DM 28,-

ZEITSCHRIFT FÜR ENTWICKLUNGSPÄDAGOGIK ZEP

Unterentwicklung und Überentwicklung als Herausforderung für die Erziehung

MENNEMERAL

- 4 FRIEDENSERZIEHUNG IN DER KIRCHLICHEN PRAXIS
- FRUNGER EIN MYTHOS
- + EINE WOCHE ENTWICKLUNGSPADAGOGIK'
- BETROFFENHEIT, DIE KEINEN BETRIFFT
- F STROBO KEINE MARK FÜR AKWS
- MODELLE ZUR WERTERZIEHUNG IN DER PADAGOGIK
- THESEN ZU EINER ALTERNATIVEN SICHERHEITSPOLITIK UND SICHERHEITSPÄDAGOGIK
- DAS JUGENDPROBLEM IN DER ALTSTEINZEIT
- ENTWICKLUNGSPÄDAGOGISCHES TAGEBUCH
- * TIPS, TERMINE, INFOS, REZENSIONEN

Heft 3+4/1981: November + Dezember 1981; 5. Jahrgang

ISSN 0172-2433

HAAG - HERCHEN Frankfurt

ATTENDANCARIENTALINAMICKEUNESTADAGOGIKATE

unterential dure und interential dure als horaus orderung für die erziehung

1639N 017/2 = 12/KG

herauspeber und schriftleiter: affred k. trem

a theimeistraße 2, 72110 reutlingen 24.

idiekon (07/12/1) 6 66 66

unter mitarbeit von utrike lang-remit, godfried onth

klaus senz, erwin wagne).

ver an HAAG H HERCHEN Verlag, fichardstraße 30

(6)0(9)0 dieseles durit eine endering (eleisti (0611) 55,0911 - 13

erscheinungsweise. 4 ausgalown lin jahr mir

Alberthien es. 220 senan

preise

abonnemenioganie

enizalibaziana - 6 ant 1, 2, 0(9), singré (applieun reinn, 410) (5) 9 einzeloreis

-Giffe -4-5(0), Giorprite later (1 talife -9, 616)

manuskripte bitte druckferig an die schrift eitung

biestellungen HAAG + HERCHEN Verlag, Fichandstraße 30.

(ablolo) fireigikilelile avec recevit. P (बेशिक्क (विद्यान) जन्म वर्ग ।

Renten des Verlands devisebe bank iranktus

Kamto-dia 190 //996//9487/ 612 500 700 40-

postscheckkonie frankfurt, konto-an 661-605

dacadruck mit quellennachweis und gegen übersendung von belegexemplaren an den vedag gestatier

ZEITSCHRIFT FÜR ENTWICKLUNGSPADAGOGIK

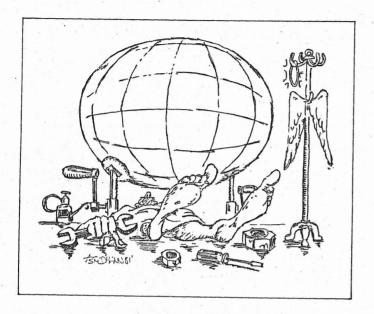
NOVEMBER 1981

HEFT 3 1981

INHALT

EDITORIAL	3
BURKHARD STEINMETZ FRIEDENSERZIEHUNG IN DER KIRCHLICHEN PRAXIS	5
HERIBERT HINZEN, WOLFGANG LEUMER, ROLF NIEMANN, UDO SCHMIDT "HUNGER — EIN MYTHOS ?" ENTWICKLUNGSPOLITISCHE BILDUNGSARBEIT IN DER VOLKSHOCHSCHULF	
MIT DEM FILM "SEPTEMBERWEIZEN"	19
ELKE BEGANDER EINE WOCHE "ENTWICKLUNGSPÄDAGOGIK" - (SUBJEKTIVER BERICHT ÜBER EIN SEMINAR)	36
EDDA STELCK BETROFFENHEIT, DIE KEINEN BETRIFFT ODER: MEINE KRISE MIT DER "BETROFFENHEIT"	41
HARTWIG HUMMEL STROBO - KEINE MARK FÜR AKWS ERFAHRUNGSBERICHT ÜBER EINE ENTWICKLUNGSPOLITISCHE AKTION	44
ALFRED K. TREML MEIN ENTWICKLUNGSPÄDAGOGISCHES TAGEBUCH	51
KURZREZENSIONEN W.SCHMIDT-WULFFEN: KOLONIALISMUS, ENTWICKLUNGSPOLITISCHE NACH- RICHTEN EPN - HEFT 3/81: SCHULE UND DRITTE WELT	54
REZENSIONEN GARAUDY,R.; AUFRUF AN DIE LEBENDEN (ORTH); SCHMIED,E.A.(HRSG.); HANDLUNGSMODELLE IN DER DRITTE-WELT-VERANTWORTUNG (STELCK); SCHWARZ,U.(HRSG.); GLOBAL DENKEN - LOKAL HANDELN, ERWACHSENEN- BILDUNG IM DRITTE-WELT-LADEN (STELCK); EVANGELISCHES MISSIONS- WERK (HRSG.); WIE LEBEN KINDER ANDERSWO? UNTERRICHTSMATERIAL FÜR DIE GRUNDSCHULE (ORTH); WARNS,E.; SPIELE ZUM THEMA DRITTE WELT, SPIELTEXTE - SPIELPROZESSE - SPIELAKTIONEN (STELCK)	59
ZEP - NACHRICHTEN	

HEFT 4/1981 beginnt nach Seite 60



EIN ENTWICKLUNGSPÄDAGOGE BEI SEINER SCHWEREN UND GEFÄHRLICHEN ARBEIT ?

MANUSKRIPTE BITTE MÖGLICHST DRUCKFERTIG UND IN DREIFACH ER AUSFERTIGUNG AN DIE SCHR IFTLEITUNG. DANKE!....

EDITORIAL

Es ist schon nichts mehr neu und originell daran, das Editorial mit der Bitte um Verständnis für spätes Erscheinen anzufangen. Das hat sich natürlich auch nicht dadurch geändert, daß dieses Heft redaktionell nicht durch Alfred Treml betreut worden ist, sondern durch mich. Ein Grund für das späte Erscheinen liegt in der Art und Anzahl der Manuskripte, die uns zugegangen sind, ein anderer – und gewichtigerer – in mir. Dennoch möchte ich, bevor ich die Beiträge in diesem Heft vorstelle, eine Frage aufgreifen, die mit den Manuskripten bzw. allgemeiner der Beteiligung an der ZEP zusammenhängt, die Frage, was die Leser und Freunde der ZEP heute von dieser erwarten, welche Funktion sie ihr zuschreiben.

Im September hätte das 2. Leser- und Autorentreffen in Obermusbach stattfinden sollen. Es fiel aus mangels Interesse. Davon abgesehen, daß wir uns über dies unverhofft "freie" Wochenende freuten, waren wir auch etwas irritiert und enttäuscht. Wir hätten gern über die Resonanz auf die ZEP geredet und darüber, wie und wohin es weitergehen soll.

Wir hatten schon mehrfach angeregt, auf Beiträge in der ZEP einzugehen, wichtige Fragen oder provozierende Thesen in der ZEP zu diskutieren. Aber richtige Auseinandersetzungen und spannende Kontroversen gab es bislang nicht, eher Beiträge, die so nebenbei für die ZEP abfielen. Von daher vielleicht verständlich, daß sich die Zahl der Abonnenten in den letzten Jahren nicht wesentlich erhöhte. Die Redaktion brach nicht gerade unter einer Flut guter und interessanter Manuskripte zusammen. Der Kreis derer, die selbst Beiträge schreiben, läßt sich noch immer relativ leicht überschauen.

Dies alles klingt nach Krise. Ich denke tatsächlich, daß sich die ZEP in einer schwierigen Phase befindet, und ich finde, dies ist eine Herausforderung. Leser und Freunde der ZEP sollten sich darüber verständigen, warum, wie und wohin es weitergehen soll. Meine Hoffnung, ja Erwartung: Die ZEP geht nicht ein dabei, sondern wird besser und für die entwicklungspädagogische Arbeit hilfreicher.

Doch zunächst noch einige Worte zu den möglichen Ursachen: Ein Leser, der ZEP durchaus freundschaftlich zugetan, schrieb eine Karte zum letzten Heft, merkte an, ein Beitrag sei für ihn schlicht "Wörtersalat" gewesen und auch kundige Freunde hätten ihm nicht zum Verständnis helfen können. Ein Problem, über das wir schon häufiger geredet haben: Findet die ZEP nicht die eigentlich zu erwartende Resonanz, weil die Sprache abgehoben, abstrakt oder "akademisch" ist? Oder: Liegt es am Verhältnis von grundsätzlichen bzw. theoretischen Beiträgen zu Berichten über entwicklungspädagogische Praxis? Gibt es in der ZEP vom einen zu viel und vom anderen zu wenig, insbesondere zu wenig Beiträge, in denen beides auf eine anregende Weise verknüpft ist? Daß allein (oder vor allem) handgestrickt wirkende Außerlichkeiten abschrecken, mögen wir alle in der Redaktion nicht glauben.

Liegt es am Konzept "Ēntwicklungspädagogik" selbst? Ist bzw. wirkt der Begriff so umfassend und damit zugleich unspezifisch, daß hinreichende Ein- und Zuordnung nicht mehr möglich sind? Ich finde es noch sinnvoll, mit Hilfe dieses Begriffs unterschiedliche Ansätze unter einer gemeinsamen Perspektive zusammenzubündeln und weiterzuführen. Dennoch bleiben theoretischer wie praktischer Gewinn dieses Unterfangens weiter zu diskutieren. "Entwicklungspädagogik" ist - noch - nicht der Begriff derer, die in vielfältiger Weise entwicklungspädagogisch tätig sind.

Liegt es in der Herkunft und dem Stil der Zeitschrift? Ich denke, die ZEP kann - trotz ihrer subjektiv-anregenden Elemente (z.B. dem Tagebuch) - ihren relativ akademischen Charakter nicht verleugnen. Als Zeitschrift in diesem Zusammenhang ist sie auch von den Eitelkeiten und Profilierungsstrategien mit betroffen, die in diesem Feld verbreitet sind. Es ist eine Zeitschrift für "Entwicklungsexperten" - gerade im Spektrum der vielen anderen Zeitschriften, die sich gleichfalls an eine spezifische Zielgruppe wenden.

Liegt es an den Adressaten?
Mein Eindruck ist, daß gerade in Aktionsgruppen die ZEP relativ unbekannt ist, wenig attraktiv und selten gelesen. Mein Erklärungsversuch: Obwohl Mitarbeiter/innen in Aktionsgruppen meist vorrangig pädagogisch wirken, verstehen sie sich nicht als Pädagogen und schon gar nicht als Entwicklungspädagogen. Wenn sie Zeitschriften lesen, dann meist solche, die ihnen die für ihre Aktionen nötigen Sachinformationen vermitteln.

Soviel einmal zur aktuellen Lage der ZEP und zu den möglichen Ursachen dafür. Wir von der Redaktion bitten alle Leser und Freunde der Zeitschrift, sich zu äußern, zu schrieben, was sie von der ZEP erwarten, am besten Beiträge zu schreiben, in denen dieses deutlich wird.

So, jetzt bleibt mir kaum noch Platz, etwas zu den Beiträgen dieses Heftes zu sagen. Ganz kurz: Es gibt zwei größere Aufsätze, einen zur Friedenspädagogik im kirchlichen Raum (der BRD und der DDR) von Burkhard Steinmetz und einen Erfahrungsbericht über ein Volkshochschulseminar mit dem Film "Septemberweizen" (für mich einer der wichtigsten entwicklungspolitischen Filme der letzten Zeit)! Geschrieben haben ihn Mitarbeiter des Deutschen Volkshochschulverbands. Eindrücke, die ihr bei einem entwicklungspolitischen Seminar mit jungen Mädchen wichtig waren, möchte Elke Begander weitergeben. Sie weist am Ende ihres Beitrags auf die Relevanz entwicklungspädagogischer Spiele hin, eines Mediums also, das vor allem Betroffenheit erzeugen soll. Genau damit setzt sich danach Edda Stekk in einigen irritierend-anregenden Bemerkungen auseinander: die "Krise mit der Betroffenheit". Betroffen waren und sind "Strobos" - die Teilnehmer an Stromteilzahlungsboykotten - allemal und die besonders, die mit Prozessen der Energieunternehmen überzogen werden. Hartwig Hummel berichtet über Ablauf, entwicklungspolitische Begründungen und fahrungen. Dies ist ein Beitrag, der auf den ersten Blick wenig mit Pädagogik, auf den zweiten aber doch viel mit Lernen im Widerstand zu tun hat. Nun spannende Lektüre!

Mit lieben Grüßen

Erwin Wagner Tübingen, November 1981 BURKHARD STEINMETZ

FRIEDENSERZIEHUNG IN DER KIRCHLICHEN PRAXIS

Wer von Friedenserziehung spricht, betont gerne, daß der Friede im persönlichen Bereich beginne. Ich kann diese Definition durchaus gelten lassen, lege aber die Betonung auf das Wort "beginnen". Leider wird der Satz "der Friede fängt beim Einzelnen an" oft polemisch verwendet gegen Menschen, die sich mit Politik befassen und politisch diskutieren. Ich vertrete die These, daß gerade im Hinblick auf Frieden das private Leben und das öffentlich-politische Handeln zusammengehören. "Das Schwerste ist die Glaubwürdigkeit" hat Erhard Eppler als Titel eines Buches über seine Arbeit als Politiker gewählt. Unglaubwürdig ist in der Tat der Politiker, der von Frieden spricht und gleichzeitig mit dem Säbel rasselt. Unglaubwürdig ist der Friedensprediger, der seine Gegner durch Diffamierungen und Intrigen zu Fall bringen will. Unglaubwürdig ist auch der Biedermann, der behauptet, seinen Frieden mit Gott und seiner Familie gemacht zu haben, der aber den Kopf in den Sand oder, genauer gesagt, in den Fernsehapparat und ins Weinglas steckt und sich beklagt, wie schlimm die Weltläufe und insbesondere gewisse Politiker sind.

I. BEOBACHTUNGEN ZUR KIRCHLICHEN PRAXIS DER FRIEDENSERZIEHUNG

Man kann ohne Übertreibung feststellen, daß die Bemühungen um Friedenserziehung, wie sie in den letzten Jahren zunehmend bekannt geworden sind, zu einem maßgeblichen Teil aus dem Raum der Kirche (und hier sind die ev. Kirchen der katholischen etwas voraus) kommen. Ohne diese Entwicklung hier nachzeichnen zu können, sei daran erinnert, daß die evangelischen Kirchen in Deutschland seit der Wiederbewaffnung, insbesondere seit der Einbeziehung Deutschlands in eine nukleare Eskalationsstrategie durch die Militärblöcke, gespalten sind in der Frage, welches der richtige Weg zum Frieden sei. Zur Abwendung dieser Spaltung wurde 1959 die sog. "Komplementaritätsthese" formuliert, daß Friedensdienst mit und ohne Waffen gleichermaßen friedenserhaltend sei. Die Kontroverse ist bis heute

nicht ausgestanden; sie lebt vielmehr wieder auf. Und das ist gut so. Denn bis heute liegt seitens der Kirchen keine klare Stellungnahme zum Problem des "gerechten" Kriegs im Atomzeitalter vor.

Diesen innerkirchlichen Hintergrund muß man beachten, wenn man sich einen Überblick über Friedens-Aktivitäten in der kirchlichen Praxis verschafft. Es geht dabei vor allem um folgende Arbeitsbereiche:

- Predigt und Schriftauslegung des Friedensgebotes der Bibel
- Seelsorge als "Heilendes Gespräch gegen die Angst"
- Religionsunterricht als das Schulfach, das "Frieden" wohl am häufigsten thematisiert
- Weiterbildung der kirchlichen Mitarbeiter mit "Frieden" als Standard-Thema
- Jugend- und Gemeindearbeit (Hier werden häufig Räume für Initiativen bereitgestellt und auch eigene Veranstaltungen gemacht.)
- Betreuung von Kriegsdienstverweigerern und ZDLs durch Beistände, Berater und Vertretung in politischen Gremien
- Militärseelsorge
- Jugendverbände, die zentrale programmatische Aussagen und Aktionen zur Friedenserziehung machen
- Unterstützung der Friedensforschung in der "Forschungsstätte der Ev. Studiengemeinschaft", dem "Katholischen Arbeitskreis für Entwicklung und Frieden" und durch Mitgliedschaft in der "Deutschen Gesellschaft für Friedens- und Konfliktforschung"
- öffentliche Stellungnahmen (wie z.B. das gemeinsame Wort der Ev. Kirchen in der BRD und der DDR zum 40. Jahrestag des Kriegsbeginns)
- Basis-Initiativen wie "Ohne Rüstung leben", "Schritte zur Abrüstung", "Versöhnungsbund", "Pax Christi" usw.

Was ergibt sich daraus? Die Kirche, genauer gesagt, viele einzelne Gemeinden, Gruppen und Institutionen innerhalb der Kirche, gewähren Raum, geben Geld, investieren Arbeitskraft in Friedensarbeit und Friedenserziehung. Es wird auch deutlich, daß Friedenserziehung, wie Erziehung und Bildungsarbeit ganz allgemein, nicht nur verengt als die unmittelbare Praxis erzieherischer Tätigkeit gesehen werden darf, sondern daß auch die Rahmenbedingungen beachtet werden müssen wie z.B. die Erarbeitung von Informationen, die Weiterbildung von Mitarbeitern, das Suchen nach Zielgruppen, die Bereitstellung von Organisationsmitteln, die öffentliche Diskussion um Ziele und Inhalte von Erziehung.

Bei der Betrachtung friedenspädagogischer Praxis im kirchlichen Raum fällt weiterhin auf, daß die herkömmlich strenge Trennung und Begrenzung verschiedener Arbeitsbereiche vielfach aufgehoben wird:

- Gottesdienste werden im Rahmen von Friedenswochen zu öffentlichen Veranstaltungen;
- Religionslehrer holen Kriegsdienstverweigerer in den Unterricht;
- hauptamtliche Jugendfunktionäre befassen sich mit Friedensforschung;
- Kriegsspielzeug-Aktionen, die sich gegen die Förderung kirchlicher Aggressionen wenden, werden zu politischen Demonstrationen.

Und schließlich ergibt sich, daß friedenspädagogische Praxis ganz unterschiedlich ausfällt, weil unterschiedliche Anforderungen gestellt sind. Die Warnung vor griffigen Rezepten und schnellen Erfolgserwartungen sei nochmals an der eingangs aufgeworfenen Frage erläutert, wie wir mit Konflikten und Störungen in unseren Beziehungen zu anderen Menschen fertig werden. Dabei handelt es sich um e i n e n Aspekt von Friedenserziehung, bezogen auf eine therapeutisch-seelsorgerische Tätigkeit. Wie wichtig dieser Aspekt ist, geht schon daraus hervor, daß sehr viel Leid in dieser Welt durch unausgetragene, verschobene Konflikte und an anderer Stelle, meist gegenüber Schwächeren, abreagierte Aggressionen zustandekommt. Was nützt uns aber eine solche Seelsorge, wenn sie nicht begleitet ist vom Aufbau menschenwürdiger Lebensverhältnisse? Und manche fragen: Verhindern wir den Atomkrieg oder die weltweite Explosion des Elends dadurch, daß wir unsere Alltags-Wehwehchen im satten Westdeutschland kurieren?

II. EINIGE GRUNDSÄTZLICHE BEMERKUNGEN ZUR FRIEDENSERZIEHUNG

Wenn soeben die unterschiedlichen Dimensionen friedenspädagogischen Handelns im kirchlichen Feld betont wurden, so führt dies zu der Frage, was denn das Gemeinsame in der Friedenspädagogik sei. Die in der Literatur vertretenen Ansätze von Friedenserziehung als politischer Bildung, Friedenserziehung als Erzeugen von Betroffenheit, Friedenserziehung als Handeln aus christlicher Motivation, Friedenserziehung als therapeutische Praxis u.a.m. führen hier nicht weiter. Wir haben im Verein für Friedenspädagogik Tübingen oft über diese Frage diskutiert, die zwar theoretisch gestellt ist, aber in der Praxis ausgesprochen wichtig wird: Es geht um nichts weniger als die Möglichkeit der Zusammenarbeit vieler verschiedener Menschen, denen Erziehung zum Frieden ein "Anliegen" ist. Einige

dieser Grundsatzüberlegungen seien hier vorgestellt.

Man muß sich von der Vorstellung freimachen, es sei erstrebenswert, daß möglichst viele Menschen möglichst schnell und effizient zum Frieden erzogen werden sollten. Diese Vorstellung führt in die Irre:

- Keiner kann einen Vorschlag für die praktische Durchführung dieser Idee machen, es sei denn ein neuer Wehrkundeerlaß der Kultusminister.
- Die Vorstellung ist diktatorisch; sie geht davon aus, daβ wenige wüßten, was die vielen machen sollten. Und wer sind die wenigen?
- Die Vorstellung ist unh istorisch, denn sie berücksichtigt nicht, daß vergangene und lebende Generationen gerade auf dem Gebiet des Friedens versagt haben und daß ein neues Friedensbewußtsein im Widerspruch zur herrschenden Generation entstehen muß.
- Die Vorstellung übersieht, daß Friedensfähigkeit Selbstbewußtsein, Toleranz und Einfühlungsvermögen voraussetzt, alles Eigenschaften, die nicht "a n erzogen" werden können, Eigenschaften, die durch Glaubwürdigkeit, Vorbild und Schaffen von Freiräumen gefördert, aber nicht gepaukt werden können.

Zum Frieden erziehen: Da ist zuerst die Frage nach dem Erzieher selbst, nach seiner Persönlichkeit und Glaubwürdigkeit, so, wie er inmitten von Gewaltverhältnissen lebt. Er lebt in dem Widerspruch, daß man andere nicht mit Gewalt zum Frieden erziehen kann.

Es stimmt, daß jeder, der für den Frieden arbeiten oder friedenspädagogisch wirken will, bei sich selbst anfangen muß. Aber wo? Bei Null kann niemand anfangen, denn jeder von uns lebt in Konflikten, leidet unter Gewalt, übt sie selbst aus. Wir leben in einer Welt, wo wir den Unfrieden nicht lange suchen müssen, wo uns die Gewalt tagtäglich begegnet: sei es unmittelbar bei den geschlagenen Kindern, den weinenden Frauen, den verbitterten Männern, bei den 40 Verkehrstoten pro Tag oder sei es vermittelt durch Nachrichten, Illustrierte und Filme von Kriegen, von Terror, von Hungertoten. Und irgendwann begreift auch der "kleine Mann" den Zusammenhang: Er hört. daß Frieden für die US-Regierung nicht mehr der höchste Wert ist, daß Mittel für die UNESCO und die Entwicklungshilfe gestrichen werden, daß die Rüstungsproduktion erhöht wird, daß der Bundestag in seiner Haushaltsdebatte angesichts sog. leerer Staatskassen nicht über Abrüstung spricht, sondern über neue Rüstungsprogramme, daß Steuern erhöht werden ... und der kleine Mann liest seinen Lohnstreifen und fragt sich: Wofür bezahle meine Steuern? Was finanziere ich?

Bei sich selbst anfangen, daß heißt Sensibilität für Leiden entwickeln, sich dem Abstumpfen – z.B. in Apathie und Aktivismus – zu entziehen. Diese Dialektik der Gewaltverhältnisse, in denen man lebt, aus denen man Befreiung sucht, denen man nicht entkommt, scheint eines der Grundprobleme von Friedenserziehung zu sein.

Friedensarbeit heißt daher immer Verringerung von Gewalt und zugleich Ausbau von Räumen, in denen es sich besser leben läßt. Friedensarbeit und Friedenserziehung kann insofern von den Instandbesetzern lernen. Dies erfordert einen scharfen analytischen Blick. So z.B. die Erkenntnis, daß wir einen zukünftigen Krieg in Europa keinesfalls überleben werden, daß deshalb nach einem Wort Gustav Heinemanns der Friede der Ernstfall ist, hinter dem es kein Zurück mehr gibt. Es nützt aber nichts, nur auf die Bedrohungsvorstellung eines Atomkriegs zu starren, wenn nicht gleichzeitig nach Entfaltungsmöglichkeiten für Frieden gesucht wird. Die wachsende Friedensbewegung, die sich dieser Bedrohungsängste bewußt ist, eröffnet Wege der Abkehr von einer Verteidigungspolitik mit Atomwaffen, die den herrschenden Konsens einer ganzen Generation ausmachte.

Friedenserziehung ist keine Sache von Einzelkämpfern und Genies. Wir beobachten regelmäßig, daß sich Friedensgruppen bilden, die gemeinsam eine Idee, eine Aktionsform entwickeln und in ihren Alltag oder ihre Berufspraxis einbringen. Eines der wichtigsten Erfolgskriterien von Friedensinitiativen aller Art ist die Bildung und Ausbreitung von Gruppen. Die Gruppe muß ihre Identität finden, sich darüber auseinandersetzen, was sie unter Frieden versteht, woraus sich ihr Engagement speist, welche Themenschwerpunkte, Ziele und Methoden ihr angemessen sind. In diesem Prozeß üben sich die Einzelnen in Toleranz, Lernfähigkeit, Konfliktbereitschaft und Fähigkeit zum Kompromiß. Die "Friede-Freude-Eierkuchen"-Initiativen sind meistens ein Strohfeuer: Erst flackert's, dann stinkt's.

So, wie sich Gruppen intern auseinandersetzen und einigen müssen, so müssen sie auch ihre Bündnisfähigkeit nach außen entwickeln. Schon innerhalb der Kirche, die sich doch auf ein Evangelium beruft, gibt es Bündnisprobleme und Abgrenzungsbeschlüsse aller Art. Ideale Lernfelder für Kooperations- und Bündnisfähigkeit sind Frieden swoch en. Sie konstituieren sich meist als lokale Initiativen mit dem Ziel, daß verschiedene gesellschaftliche oder politische Gruppen unter einem Motto, wie z.B.



"Frieden schaffen ohne Waffen", zusammenarbeiten und Veranstaltungen zur Friedens-Thematik anbieten. Das Symbol der Tübinger Friedenswoche 1980, der Baum, kann auch als Sinnbild ihrer Struktur verstanden werden: Aus vielen verschiedenen Wurzeln bildet sich ein Stamm, die Friedenswochen-Initiative. Dazu gehörten in unserem Beispiel folgende Organisationen: Aktionszentrum Arme Welt, amnesty international, Bürgerinitiative zur Verteidigung der Grundrechte, Bund demokratischer Wissenschaftler, Deutsche Friedensgesellschaft-Vereinigte Kriegsdienstgegner, DKP, Evang. Gesamtkirchengemeinde, Evang. Jugendpfarramt, Evang. Studentenpfarramt, Frauen gegen Militär, Die Grünen, GEW, Juso, Kath. Hochschulgemeinde, Kreisjugendring, Pax Christi, Kriegsdienstverweigerer-Beratung, Selbstorganisation der Zivildienstleistenden, Terre des Hommes, Verein für Friedenspädagogik, VVN.

Der Stamm entfaltet sich in ein breites Geäst, zu einer vielfältigen Krone: Das sind die differenzierten Formen und Inhalte der Veranstaltungen während der Friedenswoche.

III. ZWEI BEISPIELE

Den grundsätzlichen Überlegungen seien zwei Beispiele von Friedenserziehung in der kirchlichen Praxis angefügt. Es handelt sich um Konzeptionen, wie sie für die Jugendarbeit des Verbandes Christlicher Pfadfinderinnen und Pfadfinder (VCP) in der BRD und für Friedensarbeit in Kirchengemeinden in der DDR entwickelt worden sind. Die oben dargestellten Beobachtungen und Überlegungen könnten als Kriterien bei der praktischen Realisierung dieser Konzeptionen angewandt werden.

 Der "Gemeindetag Frieden" innerhalb des Rahmenkonzepts "Erziehung zum Frieden" der Ev. Kirchen in der DDR

Als die DDR-interne Diskussion über Wehrerziehung in der BRD bekannt wurde, erfuhr man auch, daß die evangelischen Kirchen an Konzeptionen zur Friedenserziehung im eigenen Bereich arbeiten. Dabei war zu beobachten, daß das Thema "Friede" von Kirche und Staat als gemeinsames Thema verstanden wurde, wenn man auch durchaus kontroverse Ansichten entwickelte. Diese Kontroverse hat die Position der Kirchen in der DDR gestärkt.

In diesem Zusammenhang wurde eine friedenspädagogische Arbeitshilfe für einen Gemeindetag unter dem Thema "Was macht uns sicher?" erstellt. Für die verschiedenen Altersgruppen in den Gemeinden werden zahlreiche Aktionsformen vorgeschlagen, z.B. Diskussionen, Lieder, Bilderrätsel, Collagen, Lesungen, Rollenspiele, Textanalysen, Feste, Spiele und Gottesdienste. Mit der Themenstellung wird das menschliche Sicherheitsbedürfnis aufgegriffen und somit von einer grundsätzlichen Position aus die Frage der Sicherheitspolitik mit militärischen Mitteln kritisch angegangen. Im folgenden sei die Zielsetzung des Gemeindetages zitiert:

ZIELSTELLUNG DES GEMEINDETAGS "WAS MACHT UNS SICHER?"

- 1. Der Gemeindetag hat den Gedanken von Frieden und Sicherheit zum Thema und entfaltet ihn im Blick auf Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft. Er geht aus von der Frage "Was macht uns sicher?"
- 2. Der Gemeindetag soll ein Versuch sein, durch Beteiligung der Gesamtgemeinde das G e s p r ä c h zwischen den Generationen und ihren Erfahrungen mit dem Thema Frieden/ Sicherheit anzuregen.
- 3. Es ist beabsichtigt, die Teilnehmer auf vorwiegend erlebnisorientierter Weise an das Thema Sicherheit – als eine zentrale Dimension heutiger Friedensproblematik – heranzuführen. Dabei soll die Erfahrung vermittelt werden, daß Sicherheit vor allem eine Folge von Vertrauen, Offenheit und Zusammenarbeit ist.
- 4. In je altersspezifischer Weise sollen die Teilnehmer versuchen, Erfahrungen von Sicherheit in den persönlichen und zwischenmenschlichen Beziehungen auf den Bereich politischer Friedenssicherung im gesellschaftlichen und weltweiten Rahmen zu beziehen. Sie sollen anfangen zu fragen, was Völker und Staaten heute wirklich sicher macht.
- 5. Die Teilnehmer des Gemeindetages sollen Frieden und Sicherheit als untereinander erfahrbare W i r k l i c h k e i t erleben und aktiv mitgestalten. Auf diese Weise soll zum Ausdruck kommen, daß jeder etwas für den Frieden tun kann.
- 6. Der Gemeindetag möchte in anfänglicher und bescheidener Weise die Gegenwart des Friedens Gottes unter den konkreten Bedingungen der Geschichte sichtbar machen. Er soll damit ein Zeichen der Hoffnung und eine Ermutigung sein, daß "kleine Schritte" in Richtung Frieden nicht vergeblich sind.
- 7. Der Gemeindetag will einen Anstoß zur Auseinandersetzung mit den angeschnittenen Fragen geben, die nach Möglichkeit in der Gemeindearbeit der darauffolgenden Wochen und Monate aufgegriffen und Weiterbedacht werden.

(Quelle: Gemeindetag Frieden, Berlin (DDR), 1979. Auch in epd-Dokumentation 2/80, Frankfurt/M 1980)

Aus den Erfahrungen dieser Gemeindearbeit konnten einige Faktoren herausgestellt werden, die die Bemühungen um Friedenserziehung in den Gemeinden beeinflussen:

Friedenserziehung als eine Aufgabe der christlichen Gemeinde trifft heute auf breite Zustimmung, vielfach aber auch auf Skepsis und Ablehnung. Die Gründe für diese unterschiedlichen Einstellungen sind vielfältig; sie können in persönlichen Erlebnissen, in kirchlichen und religiösen Traditionen oder in gesellschaftlich-politischen Erfahrungen liegen. Als prägende Faktoren sind sie in der Gemeindearbeit sehr ernst zu nehmen.

A. Positive Anknüpfungspunkte

- a. Erfahrung der Schrecken des Krieges. Für viele, vor allem ältere Menschen ist die persönliche Erfahrung des Zweiten Weltkrieges eine nachhaltige Aufforderung zum Umdenken und zu aktivem friedensstiftendem Tun. Im Erzählen der eigenen Geschichte werden solche Erfahrungen auch den Jüngeren vermittelt und prägen deren Einstellungen zu Frieden und Krieg mit.
- b. Sensibilisierung für die globalen Menschheitsprobleme. Die Konfrontation mit den harten Fakten z.B. der Rüstung oder mit der immer noch wachsenden Verelendung in Ländern der Dritten Welt schafft ein kritisches Bewußtsein für die Probleme von Frieden und Gerechtigkeit, das im Bereich gemeindegemäßer Friedenserziehung eine adäquate Umsetzung finden kann (Gemeindeseminare, Gesprächskreise, Friedenswochen).
- c. Handlungsmöglichkeiten im Nahbereich. Die oftmals beklagte Unanschaulichkeit der politischen Vorgänge auf Weltebene führt zur Suche nach sinnvollen Aufgaben im Umkreis der persönlichen Friedensverantwortung. Oft stoßen Eltern bei der Erziehung ihrer Kinder erstmals auf praktische Möglichkeiten der Friedenserziehung.
- d. Ablehnung von Militarisierungstendenzen. Erfahrungen mit dem Eindringen militärischer Sprache und Verhaltensformen in eigentlich zivile gesellschaftliche Bereiche (z.B. Wehrerziehung, Wehrunterricht) werden für viele betroffene Menschen zum Auslöser für die Frage nach den Mitteln der Friedenssicherung im atomaren Zeitalter. Sie suchen in einer bewußten Friedenserziehung Antwort auf ihre oft belastenden Erfahrungen und fragen nach Möglichkeiten alternativer Friedenssicherung.
- e. Beispiel der historischen Friedenskirchen. Die Entdeckung des Erbes der historischen Friedenskirchen hat viele Christen sensibel für das Versagen der eigenen Kirchen vor der Friedensfrage gemacht und in eine Haltung der Buße geführt. Die Fragen nach den Aufgaben des kirchlichen Friedensdienstes heute wird neu gestellt.
- f. Vorbild- und Beispielwirkung. Vor allem für junge Menschen kann die Vorbild-Wirkung eines Menschen zum auslösenden Impuls für ein späteres aktives Friedensengagement werden (z.B. Gandhi und Martin Luther King als Vorbilder gewaltlosen Handelns).

B. Vorbehalte und Barrieren

- a. Verbale Barrieren. Die Worte "Frieden" und "Erziehung" wie auch ihre Verbindung lösen z.T. negative Empfindungen aus (Mißbrauch, Inflation des Wortes Frieden, "Friede, Friede und ist doch kein Friede", Gefahr des Resolutionismus. Z.T. auch beim Stichwort "Erziehung" negative Assoziation: Erzogen werden/ Passivität/ Lernüberdruß).
- b. Fehlendes Bewußtsein der Komplexität der Friedensfrage. Im Bewußtsein vieler ist die Friedensfrage fixiert auf eine bestimmte Ebene: (Militärisch-industrieller Komplex, Außenpolitik), die der eigenen Entscheidungs- und Einfluβmöglichkeit entzogen ist und darum Ohnmachtsgefühle aus löst.
- c. Mangelnde Information, fehlende Durchschaubarkeit. Das Bewußtsein, nicht genügend und wahrhaftig informiert zu werden (z.B. über die Rüstungssituation oder Rüstungsausgaben) deshalb auch militärische und politische Konstellationen nicht durchschauen zu können, wirkt entscheidungs - und aktivitätshemmend.
- d. Problem einer nur von "oben" ausgehenden Initiative bei kirchlichem Friedensengagement. Das Reden der Kirche in Sachen Frieden geht in der Regel von den Leitungsgremien aus. Das fehlende Zusammenspiel mit Initiativen von "unten" (Gemeinden) fördert eine Konsumentenhaltung und verhindert Kreativität und Aktivität auf breiterer Ebene.
- e. Fehlende Aktionsmöglichkeiten. Das Übergewicht der Worte und das Fehlen von konkreten Angeboten für Aktionen und darüberhinaus das häufig kritische Reagieren der Kirchenleitungen auf konkrete spontane Aktionen hindern Lernbereitschaft und Aktivität.
- f. Ungeklärte Einstellungen. Trotz erheblicher Arbeit (Studien etc.) sind auf breiter Basis grundlegende Fragen der Friedensethik keineswegs geklärt (z.B. Frage des gerechten Krieges, Widerstandsrecht, Einstellung zur Gewaltfrage, überhaupt die Beurteilung des Phänomens Krieg).
- g. Personale Faktoren. Fehlende Risikobereitschaft, Dominanz angepaßter Verhaltensweisen. - Fehlende Leidensbereitschaft, Ausklammerung der

Dimension des Leidens aus dem Menschenbild.

(Quelle: masch Text 1980)

Die hier zitierten Texte zeigen dem westdeutschen Leser, daß friedenspädagogische Arbeit auch bei unterschiedlichen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen immer wieder auf dieselben Fragen und Probleme stößt.

2. Friedenserziehung im Verband Christlicher Pfadfinder und Pfadfinderinnen (VCP)

Die friedenspädagogische Konzeption des VCP hebt sich insofern von der anderer Jugendverbände ab, als sie konsequent versucht, an der trad i t i o n e l l e n Arbeit des Verbandes anzuknüpfen. Damit können . Fehler vermieden werden, die durch das Aufoktroyieren aktueller friedenspolitischer Themen auf die Jugendarbeit regelmäßig entstehen. Die in den vergangenen zwei Jahren gemachten Erfahrungen zeigen, daß viele VCP-Gruppen sich durch die von der Bundesleitung vorgegebenen Themenstellung "Internationale Begegnung - Völkerverständigung" nicht davon abhalten liessen, sich in die aktuelle sicherheitspolitische Diskussion einzumischen. Eine der Jugendarbeit unangemessene Politisierung des Gesamtverbandes fand jedoch nicht statt.

(Der folgende Text ist entnommen der Dokumentation "Studientagung Erziehung zum Frieden", Verein für Friedenspädagogik Tübingen, 1980).

Zunächst hatte der Begriff "Friedenserziehung" einfach deshalb eine gewisse Attraktivität, weil im Verband zwei Jahre lang über das Selbstverständnis diskutiert worden war und man nach einer Orientierung für den pluralistischen Verband suchte.

Allein das Wort entfaltet eine nicht zu unterschätzende Integrationskraft. weil sich konservative und progressive Strömungen damit identifizieren können und es obendrein durch verschiedene kirchlich programmatische Aussagen abgedeckt ist. Gerade die Rückbesinnung auf ethische Normen erklärt ein guter Teil der weithin anzutreffenden Bereitschaft, sich für Friedenserziehung einzusetzen.

Wer aber meint, daß durch einen solchen Grundsatzbeschluß allein schon Frieden einkehrt, sei es im Verband oder außerhalb, sieht sich schnell und gründlich getäuscht. Da Friedenserziehung Teil der politischen Arbeit für den Frieden ist, und immer einer aktuellen Analyse der politischen Situation bedarf, entfaltet sie auch eine Sprengkraft gegenüber manchem gerne gehegten politischen Tabu. Man stelle sich nur die Diskussion darüber vor, wer oder was denn heute den Frieden bedroht ...

Immerhin hat diese Integrations- und Sprengkraft die Wirkung, daß man sich innerhalb eines Verbandes auf gemeinsamer Grundlage mit einer Sachfrage auseinandersetzt.

Solche politischen, verbandspolitischen oder pädagogischen Vorstöße zur Friedenserziehung sind jedoch zum Scheitern verurteilt oder versacken in Gremiensitzungen und Arbeitspapieren, wenn sie an den Bedürfnissen der Jugendlichen, für die und mit denen der Verband arbeitet, vorbeigehen. Friedenserziehung kann man nicht aufsetzen oder von oben in eine Organisation einspeisen. Die thematische und methodische Ausführung des Friedenserziehungsprogramms muß auf Wünsche und Bedürfnisse der Jugendlichen eingehen und innerhalb der Handlungsfelder realisierbar sein, die die Jugendlichen haben. Wie leicht dabei die Regeln der Behutsamkeit und Umsicht verletzt werden können, zeigt der Fall eines "politischen Nachtgebets" auf einer Pfadfinder-Freizeit, wo die Jugendlichen von den gut gemeinten und attraktiv aufgemachten Friedensbotschaften ihrer engagierten Betreuer buchstäblich erschlagen wurden und sich in der Folge der Sache gegenüber weitgehend passiv verhielten.

Im VCP standen 3 Schwerpunkte der Friedenserziehung zur Diskussion:

- a) demokratische Erziehung in der Jugendgruppe,
- b) Gewissensbildung bei Wehrdienst/Zivildienst, c) Internationale Begegnung/Völkerverständigung.

Die Bundesleitung hat sich für den letzteren Schwerpunkt entschieden und bietet Seminare und Arbeitshilfen zum Thema an.

Bei allem Engagement in der Sache stellt sich heraus, daß Sachwissen aus der Friedensforschung und Erfahrungen aus der Friedenspädagogik der Entwicklung der Konzeption für den VCP nützlich waren. Trotz mancher politischer und finanzieller Schwierigkeiten haben sich Friedensforschung und Friedenspädagogik in der Bundesrepublik so weit entwickelt, daß sie hilfreiche Gesprächspartner und Informanten für die Jugendarbeit sind.

STRUKTUR UND ARBEITSWEISE DES VCP

Der VCP ist ein evangelischer Jugendverband, in dem auch Erwachsene Mitglieder sind. Die Arbeit geschieht weitgehend föderalistisch, die einzelnen Gruppen sind frei in ihrer Entscheidung, welche Themen und Aktivitäten sie durchführen. Die Bundesebene ist nicht weisungsbefugt für die Arbeit in den Ländern; sie macht Angebote und gibt Anregungen für die Arbeit in den Gruppen. Die Kurs- und Schulungsarbeit geschieht primär in den Landesverbänden. Auf Bundesebene finden für den Gesamtverband einige Multiplikatoren-Seminare statt. Impulse und Hilfen für die praktische Arbeit werden vorwiegend schriftlich in Arbeitshilfen und Zeitschriftenartikeln gegeben.

Die Arbeit wird durch ehrenamtliches Engagement getragen. In allen Gruppen wird nach pfadfinderischen Methoden gearbeitet: kleine Gruppe, Fahrt und Lager, learning by doing.

ENTSCHEIDUNG UND ERSTE ÜBERLEGUNGEN

Im Mai 1979 beschloß die Bundesversammlung des VCP, "Pfadfinder für den Frieden" zum Leitgedanken ihrer Arbeit in den nächsten Jahren zu machen, Bewußt wurde kein Jahresschwerpunkt "Friedenserziehung" beschlossen, da man darin übereinstimmte, daß der vielschichtige Bereich "Frieden" als Thema in einem Jahr nicht abgehandelt werden kann. Die Entscheidung, Frieden als Leitgedanken für die Arbeit zu setzen, ermöglicht es den Gruppen des VCP zudem, nach eigenem Interesse unterschiedliche Schwerpunkte zu setzen.

Dem Beschluß war in der gleichen Sitzung ein Einführungsreferat zum Thema Friedenserziehung vorausgegangen. Die Entscheidung, den Leitgedanken "Frieden" statt eines Jahresschwerpunkts "Friedenserziehung"zu wählen, war sicherlich mit beeinflußt durch das Referat, in dem die vielfältigen Formen von Friedensarbeit und der hohe Stellenwert von Haltung und Wissen bei der Friedensarbeit deutlich gemacht wurde.

Die Entscheidung, "Pfadfinder für den Frieden" zu sein, bedeutet keine Neuorientierung der VCP-Arbeit, sondern Betonung eines schon seit Beginn der Pfadfinderbewegung und auch in der Bundesordnung des VCP verankerten Bestrebens, in der Jugendarbeit einen Beitrag zum Frieden zu leisten.

LEITPRINZIPIEN

Für die Arbeit wurden folgende 4 Leitpinzipien gesetzt:

- 1. Unsere Arbeit orientiert sich an der KSZE-Schlußakte.
- 2. Unsere Arbeit geschieht im Zeichen christlicher Friedenstradition.
- Unsere Arbeit geschieht bewußt in der Auseinandersetzung mit der deutschen Geschichte und Tradition.
- 4. Unsere Arbeit ist Teil der weltweiten Pfadfinderbewegung.

Diese 4 Leitprinzipien eröffnen eine Möglichkeit, die Arbeit, die sowieso in den Gruppen gemacht wird, zu qualifizieren: Es werden Aspekte einbezogen, die normalerweise nicht im Blick sind; Aktivitäten erhalten ein vertieftes Selbstverständnis und können in gröβere Zusammenhänge eingeordnet werden.

Reisen ins Ausland sind Aktivitäten, die für Pfadfinder traditionsgemäß einen großen Stellenwert haben.

Mit Hilfe der 4 Leitprinzipien können z.B. folgende Oberlegungen dazu angestellt werden:

- Zu 1: Kennen wir das gesamte Europa einschließlich der sozialistischen Staaten? Kann unsere Reise als "vertrauensbildende Maßnahme" verstanden werden?
- Zu 2; Was wissen wir über Formen des Glaubens in anderen Ländern? Sind wir bereit, fremden Menschen wie Brüdern zu begegnen?
- Zu 3: Was wissen wir über die deutsche Geschichte und den Nationalsozialismus? Auf welche Traditionen sind wir stolz? Was möchten wir im Ausland über unser Land berichten? Wie antworten wir, wenn wir nach neonazistischen Gruppen in der Bundesrepublik gefraat werden?
- Zu 4: Welche Bedeutung hat die Mitgliedschaft in den Weltorganisationen der Pfadfinder/innen für unsere Arbeit? Wie nimmt die nichtstaatliche internationale Organisation der Pfadfinder Einfluß auf das friedliche Zusammenleben von Völkern?

ARBEITSHILFEN

Die Bundesleitung hat zum Themenbereich "Internationale Begegnung/Völkerverständigung" 4 Arbeitshilfen herausgegeben.

Die Themen sind:

- Ausländer in unserem Land
- Internationales Pfadfindertum eine Friedensbewegung
- Internationale Begegnung mehr als Tourismus
- Kultur und Friede

Diese thematischen Arbeitshilfen sind keine Ausführungen zu den 4 Leitprinzipien, die ja nicht zum Thema der Gruppenarbeit gemacht werden sollen, sondern immer wieder in neuen Zusammenhängen auftauchende Orientierung für die Arbeit sind. Die Themen der Arbeitshilfen wurden unter dem Gesichtspunkt gewählt, an vorhandene Arbeit anzuknüpfen und sie zu qualifizieren. Außerdem sollten die Themen im gesamten Verband konsensfähig sein und eine Umsetzung in verschiedene Altersstufen gestatten. Dies wäre z.B. bei einem Thema wie Zivildienst/Bundeswehr nicht möglich gewesen.

Da Friedenserziehung im VCP nicht vorrangig als Einführung von Aktionstagen o.ä. verstanden wird, können die Arbeitshilfen auch nicht als Hefte "durchgenommen" werden. Sie bieten also kein komplettes Programm für die Gruppenarbeit, sondern Mosaiksteine, die vom Leser in seinen Praxiszusammenhang eingearbeitet werden müssen.

Die Arbeitshilfen haben eine doppelte Zielgruppe: zum einen den Mitarbeiter, der einen Einstieg und Informationen zu verschiedenen Themen braucht. So ist er nicht darauf angewiesen, sich lediglich z.Zt. gängigen Themen anzuschließen, sondern kann für seine Gruppe und nach eigenem Interesse Themen auswählen. Zum anderen enthalten die Hefte Materialien und Texte, die direkt in der Gruppenarbeit eingesetzt werden können.

(Hinweis: Die genannte Dokumentation gibt es beim Verein für Friedenspädagogik, Seelhausgasse 3, 7400 Tübingen 1.)

Von 650 vor Christus bis heute zählten die Historiker 1656 Versuche, durch Wettrüsten den Frieden zu bewahren.

Dieses führte 1640mal zum Krieg. In den anderen Fällen zum wirtschaftlichen Ruin der Beteiligten. HERIBERT HINZEN, WOLFGANG LEUMER, ROLF NIEMANN, UDO SCHMIDT

"HUNGER — EIN MYTHOS?"

ENTWICKLUNGSPOLITISCHE BILDUNGSARBEIT IN DER VOLKSHOCH-SCHULE MIT DEM FILM "SEPTEMBERWEIZEN"

"Unser Zug in den Abgrund ist nur aufzuhalten, wenn auch die, die für ihre Oberen in Ost und West die Kohlen unter die schon platzenden Kessel schaufeln müssen, erkennen, wo dieser Zug hinfährt, und nicht aus Angst um ihre Arbeitsplätze mit geschlossenen Augen weiterschaufeln ...
Aus dieser Erkenntnis, daß nämlich der Einzelne machtlos ist, kann erst die Suche nach der eigenen Macht beginnen."

Peter Krieg, Septemberweizen, 1981

Dem Alltagsbewußtsein ist die Beschäftigung mit der Situation des Menschen in der Dritten Welt zunächst einmal fremd. Die Medien überspülen uns zwar mit sensationellen Informationen über Katastrophen, Kriege und Korruption aus diesem Teil der Welt, aber er wird nicht als Teil "einer einzigen Welt" empfunden. Afrika ist weit. Und außer dem Konsum von Sensationsmeldungen – an diese Kost sind wir gewöhnt – stößt es uns nur bitter auf, wo es um Steuerzahlung geht für Entwicklungshilfe – und das seit mehr als 20 Jahren. Dann allerdings tritt Entwicklungshilfe als Abzug von unserem Wohlstand in unser Bewußtsein, als in Mark und Pfennig ausgedrückte Ausgabe des Staates, der doch für uns da sein soll – nicht für andere Nationen.

Dieses Bewußtsein des "Es geht uns eigentlich nichts an" ist dominant und falsch. Wie knackt man es auf? Wie bringt man die Erste und Dritte Welt im Bewußtsein wieder zusammen? Dreierlei Versuche im Rahmen von Volkshochschul-Aktivitäten sind uns bekannt und wir haben sie schon in vielen Veranstaltungen selbst ausprobiert. Aus keinem dieser drei erprobten Verfahren läßt sich für uns eine uneingeschränkte Empfehlung ableiten:

Länderkunde

Je nach besonderer Ausgangslage, persönlicher Sympathie oder anderen Bindungen bieten Referenten in Abend- oder auch Wochenendveranstaltungen Themen an, die sich um Entwicklungsländerprobleme drehen, die dargestellt werden an einem einzigen Land. Bei den Besuchern dieser Veranstaltungen finden wir oft folgende Interessenstruktur vor: Experten, ehemalige Entwicklungshelfer, Leute mit Helfer-Syndrom, Spender, die eine moralische Haltung gegenüber der Dritten Welt pflegen. Auch Bildungsbürger findet man natürlich: "Ist das nicht unser früheres Tanganyika?"

Der Anspruch für eine entwicklungspolitische Aufklärung im Rahmen von Länderkunde greift allerdings weiter. In einem früheren Erfahrungsbericht hatten wir folgende Elemente für eine entwicklungsorientierte Länderkunde aufgeführt:

- gründliche Informationen aus allen Wissensgebieten und Lebensbereichen sowie
- verläßliche Darstellungen des alltäglichen "normalen" Lebens.

Politik und Wirtschaft werden dabei oft im Vordergrund stehen, aber immer bezogen auf die vorkoloniale, koloniale und nachkoloniale Vergangenheit und gegenwärtige Beeinflussung durch die politischen und militärischen Machtblöcke. Entwicklung, d.h. Veränderung der Lage des einzelnen und ganzer gesellschaftlicher Gruppen, wird ebenfalls ein beherrschendes Thema aller Veranstaltungen sein, aber immer eingebettet in das soziale und kulturelle Tun des einzelnen oder der Gruppe. Wir haben für dieses Programm den Begriff 'Entwicklungsorientierte Länderkunde' gewählt. Mit dieser Bezeichnung wollen wir aussagen, daß unsere Veranstaltungen keine neutralen, d.h. wertfreien Informationsveranstaltungen sind, sondern Anteil nehmen wollen am Leben von mehr als zwei Drittel der Erdbevölkerung.

Freizeitveranstaltungen

Bei diesen Veranstaltungen wird der Versuch gemacht, ein ganz anderes Interesse der Teilnehmer als das der Beschäftigung mit der Dritten Welt aufzugreifen und die Anknüpfungspunkte so zu verstärken, daß ein neues Interesse geweckt wird, das zunächst nicht vorhanden war.

Konkret liegt dieses Vorgehen vor etwa bei Yoga: woher kommt dieser Sport, welche kulturellen Hintergründe hat er, in welchen Ländern wird er heute noch auf seinem kulturellen Hintergrund ausgeübt?

Exotische Küche: Hier wird die Exotik entweiht, das Curry bleibt nicht mehr nur fremdländisches Gewürz, sondern bekommt die ihm zustehende Bedeutung in der indischen Kultur und Lebensweise. Südostasien eröffnet sich als Thema über die Hintertür des Backofens. Die Abenteuerlichkeit des Gewürzhandels wird entmystifiziert in die Brutalität der ersten Anfänge von Kolonialisierung und dem Zweck dieser Unterwerfung einer fremden, anderen Welt: der Beschaffung von Kolonialwaren.

Andere "Hintertürchen" mögen sich durch Makramee, Batik, Weberei und andere schicke Handwerkeleien eröffnen, die im Zuge der freien Zeit fürs Individuum als sinnvolle Betätigung zur Selbstverwirklichung gelten können. In die gleiche Richtung geht die Beschäftigung mit dem Ferntourismus oder der positive Bezug auf Studienreisen. Hier jedoch entlarvt sich am auffälligsten, wie gefährlich es sein kann, wenn man vorfindliche Interessen aufgreift, um sie dann in andere umformen zu wollen. Bei ernsthafter Beschäftigung mit Tourismus und Dritter Welt müßte das Einstellen von Studienreisen und der komplette Stop touristischer Aktivitäten das Resultat von Bildungsveranstaltungen sein. Der Zweck mag die Mittel heiligen, doch im Falle der Studienreisen wird dem Dritte-Welt-Sympathisanten nichts übrig bleiben, als sich selbst die Mittel der Agitation von Tourismus-Sympathisanten aus der Hand zu schlagen, indem er den Reisewilligen aufzeigt, was ihr Reisedrang in der Dritten Welt zerstört, kaputt macht.

Ist es also legitim, quasi heimtückisch vorfindliche Interessen aufzugreifen, um sie in andere Motive ummodeln zu wollen? Zerstört man damit Alltagsbewußtsein? Wird der Yoga-Freak mit einer neugewonnenen Dritte-Welt-Attitude ein politischerer Mensch sein? Wird seine Selbstversenkung – als Überwindung der Alltagsmühsal – nunmehr als Sammlung aller geistigen Kräfte vor sich gehen, die er braucht, um in seinem täglichen Leben umzusetzen, daß die Welt eine einzige ist.

Die oder der Curry-Kundige - werden sie beim Ausschalten des Elektroherdes und beim Kleinhacken des Rinderfilets, das eventuell durch das Verfüttern von indischem Futtergetreide in Europa erzeugt wurde, werden sie nun ein schlechtes Gewissen haben und an den Hunger in der Dritten Welt denken? Sollen Sie ein schlechtes Gewissen haben? Beides bezweifeln wir. Wer kochen lernen wollte – ob indisch oder sonstwie exotisch – wird es hinterher auch anwenden wollen. Wozu sonst einen Kurs besuchen. Hintertür-Tricks sind also problematisch und ob sie im Alltagsbewußtsein etwas ausrichten, bleibt zweifelhaft.

Dagegen steht die Erfahrung, daß gerade beim manuellen/musischen Gestalten Techniken vermittelt werden, die aus einem bestimmten sozio-kulturellen Rahmen aus der Dritten Welt selbst stammen. Häufig kennen die Kursleiter nur die Technik und Teilnehmer wollen eben diese lernen. Aber es bietet sich an – und das Interesse dafür ist vorhanden – die sozialen historischen, wirtschaftlichen, kulturellen und religiösen Hintergründe der Menschen, der Gesellschaft, des Landes <u>auch</u> zu präsentieren. Als notwendige Ergänzung und zum Verstehen der erlernten Techniken wie Batik, Weben oder Töpfern aus Afrika, Asien und Lateinamerika steht die Aufschließung der "interessierten" Teilnehmer für diese Hintergründe auf vergleichbarer Stufe. Die oft mythischen Ursprünge und die geschichtliche Entwicklung, die Lebenssituation der Menschen und die Bedeutung bestimmter Muster und schließlich die vom sozialen Umfeld losgelöste Vermarktung bei uns stellen unsere eigene Überheblichkeit und unseren eurozentrischen Blickwinkel in Frage.

Der dritte Weg

Ein anderer Weg scheint uns direkter: Wo finden in unserem Leben Bezüge statt, die klarmachen können, daß es sich tatsächlich um eine Welt handelt. Der Zusammenhalt der einen Ersten Welt und der anderen Dritten Welt wird über den Weltmarkt hergestellt. Gütertausch findet statt, Geld wird transferiert, Investitionsströme fließen. Manche Güter sind knapp und daher teuer, öl z.B.. Butter ist auch teuer, obwohl sie nicht knapp ist, sondern in Lagerhäusern ein teures, kaltes Dasein fristet. Die Bauern klagen trotz alledem über zu geringe Einkommen. Andere Menschen in unserem Land haben andere Sorgen, sie sind arbeitslos. Dieses Schicksal nimmt an Ausmaßen zu. In unserem tagtäglichen Bewußtsein gewinnt es an Raum. Jeder kennt zumindest einen Betroffenen. "Die Lage ist ernst", die Nachkriegseuphorie ist lange begraben. Der Götze Wachstum scheint nicht mehr so sicher auf seinem Sockel zu stehen.

Da gibt es also Bezüge in diesem Alltagsbewußtsein, das sofort auf Dritte Welt verweist. Wenn hier eine Textilfabrik schließt und ihre Tore in Tunesien wieder öffnet, ist das für uns gut oder nur für <u>die</u>? Oder weder noch? Haben die Betroffenen hier wie dort etwa gleiche Interessen und geht Weltwirtschaftsordnung einfach so über ihre Köpfe hinweg? Sollten die Betroffenen von Überflußernährung und auch Mangelernährung nicht mehr über ihre Situation wissen, um mehr dagegen zu unternehmen? Wir könnten doch was tun gegen unseren Überfluß – gegen Verschwendung – oder?

Wenn Arbeitsplätze auswandern, trifft das mein tägliches Leben überhaupt, solange ich nicht unter denen bin, die auf die Straße fliegen? Hängt mein Arbeitsplatz auch von Dritter Welt ab, wohin ein anonymer Investitionsbeschluß meinen Arbeitsplatz verlegt hat?

So oder ähnlich mag die Rekonstruktion von Alltagssituationen und dem Bewußtsein dazu aussehen, von Situationen, die klarmachen, daß sie uns interessieren müssen und daß es <u>nur eine Welt</u> gibt. Die beste aller möglichen Welten? Sicherlich nicht! Es gilt, darüber nachzudenken: Wie ändern wir sie?

Unser Angebot

Mit diesem politischen Hintergrund wollten wir in die Volkshochschule. Weg von der Theorie über ein "NWWO - Neue Weltwirtschaftsordnung", weg auch von den Umwegen über ganz andere Interessen wie Yoga, Curry-Küche, Spanischunterricht anhand lateinamerikanischer Texte, und so weiter. Hin zu Alltagsbewußtsein!

Der Film "Septemberweizen", der im Jahre 1980 über den Ather "als Betriebsunfall" in das deutsche Fernsehen gelangt war, hat uns in eine gleiche Richtung verwiesen. So wollten wir es auch machen.

Ein <u>anderer</u> Versuch, politisches Bewußtsein zur Dritten Welt zu mobilisieren, der nicht alle anderen geschilderten Versuche schlechter machen soll. Sie haben nach wie vor ihre Bedeutung und sollten weiter betrieben werden.

Bei unseren Oberlegungen sind wir davon ausgegangen, daß einzelne thematische Veranstaltungen mit einem Medienangebot meistens gut besucht

sind, während ein Wochenendseminar häufig wegen unzureichender Teilnehmerzahl nicht zustande kommt. So wollten wir einen "Dreiklang" ausprobieren: Zwei thematische Abendveranstaltungen zur "Rekrutierung" für ein vertiefendes Eineinhalbtage-Seminar; jeweils im Abstand von zwei bis drei Wochen. Die Abendveranstaltungen griffen Fragestellungen heraus, zu denen wir ein hohes Interesse vermuteten. Nach unserem Kalkül konnten wir damit genügend Teilnehmer für das Seminar gewinnen. Mit diesem Konzept scheiterten wir bei der Veranstaltungsreihe "Arbeitsplätze wandern aus"; es kamen zu wenige Teilnehmer. Wir waren erfolgreich mit "Hunger - ein Mythos".

Werbung

Die Arbeitsplanankündigung der VHS war ungewöhnlich, aber erfreulich umfangreich. Sie verband erläuternde inhaltliche mit den notwendigen formalen Angaben. Der normale arbeitsplanlesende VHS-Besucher wußte somit frühzeitig Bescheid.

"Hunger - ein Mythos?"

Seminarreihe mit Film, Materialien und Diskussion durchgeführt von: Heribert Hinzen, Wolfgang Leumer, Rolf Niemann

"Es gibt heute keine absolute Verknappung. Jedes Land in der Welt besitzt die Kapazität, sich selbst zu ernähren. Die Unterernährten hungern wegen der individuellen Habgier des Durchschnitts-Amerikaners oder des Durchschnitts-Europäers. Die Hungernden sind nicht unsere Feinde, und Hunger ist überhaupt kein Problem. Der Hunger ist ein Symptom der Krankheit, und wir sind genau so deren Opfer wie Nomaden in Mali oder die Bauern in Indien!" (Aus: "Vom Mythos des Hungers")

Eine noch weitergehende Formulierung des Themas, das in dieser Veranstaltungsreihe behandelt werden soll, macht uns sogar zu den Schuldigen des Hungers in der Dritten Walt:

"Die wirtschaftlichen Kosten einer außerst Energieintensiven, Energie-verschwenderischen Landwirtschaftlichen Erzeugung und vor allem Verarbeitung, man könnte sagen Verunedlung, werden sich auch die USA in absehbarer Zeit nicht mehr leisten können. Die fälschlicherweise als Modernisierung' bezeichnete Amerikanisierung der Landwirtschaft, erst nach Europa und seit nun zwei Jahrzehnten auch in die Dritte Welt exportiert, hat die Folgen kolonialer Landwirtschaftspolitik noch wesentlich verschlimmert und erst jenen Massenhunger verursacht, von dem wir täglich ohne Angabe der wirklichen Ursachen hören!" (Gerd Mäuer, Deutschlandfunk, April 1979).

Die Volkshochschule wird diesen Themenkreis in drei Schritten untersuchen. Zunächst werden zwei Einzelveranstaltungen durchgeführt, die auch einzeln besucht werden können. Abschließend findet zur Vertiefung ein Wochenendseminar statt.

In den zwei ersten Veranstaltungen soll sowohl die These, wir seien mitbetroffen von der Krankheit, als auch die These, wir seien Teil der Ursachen der Krankheit, diskutiert werden. Dabei werden verschiedene Materialien vorgestellt und Filme und andere Anschauungsmittet eingesetzt.

Einführung in das Thema:
"Mit Überschüssen verhungern?"

Vortrag mit Diskussion

Hierbei sollen auch Szenen aus dem Film "Septemberweizen" (Peter Krieg) eingespielt werden.

Dienstag, 3. Februar, 18.45 Uhr Bonn, Wilhelmstraße 34 Entgelt: frei

Was hat unser EG Butter- und Schweineberg mit dem knurrenden Magen der Indios, Sahel-Afrikanern oder gar den aufgedunsenen Bäuchen von Slum-Kindern zu tun?

Vortrag mit Diskussion anhand bestimmter Szenen aus dem Film "Septemberweizen" (Peter Krieg)

Dienstag, 17. Februar, 18.45 Uhr Bonn, Wilhelmstraße 34

"Hunger - ein Mythos?"

Wochenendseminar

Freitag, 13. Mārz, 17.00 - 21.00 Uhr Samstag, 14. Mārz, 9.00 - 12.00 Uhr, 13.30 - ca. 16.30 Uhr Bonn, Wilhelmstraße 34

Entgelt: frei

Schriftliche Anmeldung erforderlich

Die Zusammenarbeit mit der lokalen Presse war bei dieser Reihe durchaus zufriedenstellend. Alle drei Lokalzeitungen nahmen die zur Verfügung gestellten Meldungen – wenn auch unterschiedlich umfangreich – auf. Die Referenten hatten zusätzlich zehn Plakate aus der Arbeitsmappe zum Film "Septemberweizen" mit den notwendigen Hinweisen versehen und diese über die VHS an Zweigstellen, Schulen usw. verteilen lassen.



Eine besondere Werbung leistete der Filmclub einer Schule: da der Film so wichtig, aber in der Ausleihe zu teuer für die Schule sei, wurden die interessierten Schüler über Plakate und Lautsprecheransage auf das VHS-Seminar hingewiesen. Eine Umfrage später auf dem Wochenendseminar ergab, daß von den ca. 60 Anwesenden (jeweils etwa) 25 durch die Schulwerbung, 10 durch den Arbeitsplan, 5 durch Plakate, 5 durch die Zeitung und 10 durch sonstige Informationsträger auf die Veranstaltung gestoßen waren.

Neben der Vorbereitung mittels Werbung wurden andere Vorbereitungen getroffen, kurze Impulsreferate vorbereitet und weitere "Ressource-Personen" ausfindig gemacht.

Ein Entwicklungshelfer aus Obervolta

Udo Schmidt^{*()}, ehemaliger Entwicklungshelfer in Obervolta hatte im Alleingang schon mehrmals versucht, an der Bonner VHS seine Erfahrungsberichte zur Entwicklungshilfe unterzubringen. Ein zufälliger Kontakt mit ihm führte sehr schnell dazu, daß wir uns auf eine gemeinsame Konzeption zur Veranstaltung "Hunger - ein Mythos?" einigten. Er selbst sah seine Mitarbeit wie folgt:

Nach der Rückkehr aus Obervolta, wo ich drei Jahre als Entwicklungshelfer des DED gearbeitet habe, wollte ich meine dort gewonnenen Erkenntnisse hier in der BRD anwenden und anderen Menschen nahebringen. Dies geschah aus zwei tragenden Gründen:

- meinem politischen Interesse an den Problemen der Dritten Welt,
- aus der Oberzeugung, daß die Arbeit eines Entwicklungshelfers erst nach seiner Rückkehr in die BRD richtig beginnt.

Zur Verwirklichung dieses Anliegens sollten mir neben meinen in Afrika gemachten Erfahrungen auch die zahlreichen Dias dienen und als Medium meine Arbeit unterstützen. Davor jedoch stand eine kritische theoretische Nachbereitung meiner Entwicklungshelfer-Erfahrung anhand von Büchern und Texten. Dazu gehörte auch der Besuch von verschiedenen Seminaren des DED und der Kübel-Stiftung. Darunter auch ein Seminar des DVV und der Kübel-Stiftung, das sich mit der entwicklungspolitischen Arbeit an Volkshochschulen auseinandersetzte. Nach diesem Seminar wurde der Entschluß gefaßt, in meine "entwicklungspolitische Öffentlichkeitsarbeit" neben Jugendzentren und Kirchenkreisen auch die Volkshochschule mit einzubeziehen. Mein Arbeitsthema "Hunger" sollte es möglich machen, die Verbindung zwischen Afrika und Europa herauszuarbeiten, um so eine theoretische, abgehobene Diskussion über die "Dritte Welt" zu verhindern.

Der erste Abend

Bei der Begrüßung der Teilnehmer wurde auf die Thematik der Vortragsreihe hingewiesen und ein Vorschlag zur Abfolge des Abends gemacht, der ohne Gegenvorschläge akzeptiert wurde. Nach der Vorstellung der Referenten gab ich einen kurzen Überblick über meine Tätigkeit als Entwicklungshelfer in Übervolta. Um auch einen visuellen Eindruck zu geben, wurden anhand einer Weltkarte Größe und Ausdehnung der Sahel-Zone und die betreffenden Länder aufgezeigt.

Zur Einstimmung auf die für den ersten Abend gewählte Ton-Bild-Schau wurde ein Thesenpapier an die Teilnehmer verteilt, das noch vor der Ton-Bild-Schau durchgelesen wurde. Nach der Vorführung der Ton-Bild-Schau (34 Dias/16 Min.) wurde eine Viertelstunde lang die Gelegenheit gegeben, im Nachbargespräch erste Kontakte zu knüpfen und Meinungen auszutauschen. An der sich daran anschließenden Diskussion nahmen von über 40 Teilnehmern etwa 15 teil. Sehr ungünstig wirkten sich die Räumlichkeiten aus, nämlich ein Vortragsraum mit zwei Ebenen: vorne die "Experten" und dahinter in Sitzreihen aufgeteilt die "Schüler". Andererseits wäre ein Gesprächskreis in einer Sitzformation auch an der für ein entwicklungspolitisches Thema hohen Teilnehmerzahl gescheitert.

Die Ton-Bild-Schau konnte ihren Zielen:

- über das Thema zu informieren.
- Betroffenheit hervorzurufen.
- Partei zu ergreifen für die Betroffenen.
- keine fertigen Lösungen anzubieten.
- zur weiteren Beschäftigung mit dem Thema aufzufordern

einigermaßen gerecht werden.

Aufgrund der hohen Teilnehmerzahl wurden bei der Diskussion zunächst die Fragen gesammelt, gebündelt und dann beantwortet. Es wurde darauf geachtet, daß direkt Zwischenfragen gestellt werden konnten. Auch entwickelten sich aus dem Gespräch heraus Diskussionen ausschließlich zwischen den Teilnehmern, wobei immer mehr Fragen auftauchten. Bei der Beantwortung von Fragen wurde versucht, so wenig wie möglich mit Zahlen zu arbeiten. Auch versuchten wir, so gut es ging, auf Fachausdrücke aus dem Entwicklungshilfebereich zu verzichten.

⁽Udo Schmidt wohnt in Bonn 1, Kirschallee 6. Wer sich für die im folgenden erwähnte Tonbildschau "Hunger am Beispiel Sahel interessiert, sollte sich an ihn wenden.)

Hier ein kurzer Überblick der gestellten Fragen und Diskussionspunkte:

- Kommt das Geld an?
- Was machen die Regierungen in Afrika zur Lösung der Probleme?
- Sollten wir in Europa weniger Kühe halten?
- Sind ökologisch tote Regionen wieder belebbar?
- Westliche Entwicklungshilfe: Welchem Land wurde wirklich geholfen?
- Ist das Bevölkerungswachstum ausschlaggebend?
- Was hat der Butterberg mit dem Hunger zu tun?
- Welche Nahrungsmittel aus dem Sahel werden bei uns als Futtermittel genutzt?
- Wieso sind Monokulturen schädlich?
- Was hat unsere Lebensweise mit der Situation im Sahel zu tun?
- Was können wir tun?
- Oberschüsse hier Unterversorgung im Sahel: welcher Zusammenhang?

Am Schluß der Veranstaltung wurde auf Bücher und andere Materialien zum Thema aufmerksam gemacht und auf die kommenden Veranstaltungen hingewiesen.

Der zweite Abend

Was hat unsere EG-Butter- und Schweineberg mit dem knurrenden Magen der Indios, Sahel-Afrikaner oder gar der aufgedunsenen Bäuche von Slum-Kindern zu tun? Die Frage eingangs unseres zweiten Veranstaltungsabends war bewußt provokativ gewählt worden. Aus dem Film "Septemberweizen" waren die Sequenzen "Papierweizen" und "Blutweizen" gewählt worden. Sie sollten verdeutlichen, wie durch das Auf und Ab der Getreidepreise Einflüsse auf die Dritte Welt verursacht werden. Einflüsse, die auch bewußt ausgenutzt werden können, als Waffe gegen politische Entwicklungen, die den Hauptgetreideproduzenten in der Welt, den USA, nicht lieb sind.

Im Unterschied zu dem "freien Markt" des Weizengeschäftes in Chicago, ist der europäische Markt für landwirtschaftliche Produkte allerdings zum größeren Teil ein sogenannter "geordneter Markt". Die Ordnung dieses Marktes für Fleisch, Milchprodukte, Eier, Getreide usw. kostet den europäischen Steuerzahler pro Jahr ca. 30 Milliarden DM (1979). Weitere Zahlenbeispiele zeigten, wie teuer und zum Teile verschwenderisch die Produktion von Butter- und Schweinebergen in der BRD und inweder gesamten EG

sind. Die von uns formulierte These lief zugespitzt darauf hinaus, daß zum Teil diese Produktion von Butter- und Schweinebergen aus Futtermitteln entsteht, die wir aus den Ländern der Dritten Welt einführen. Zwar machen diese Importe nur einen kleineren Teil aus, aber insgesamt gesehen findet in den Ländern der EG ja eine massenhafte sogenannte Veredelung statt, d.h. aus zigtausend von Tonnen von Getreide wird Vieh ernährt. Eine Veredelung findet statt, die zugleich eine Vernichtung von verfügbaren Nahrungsmittelressourcen auf der ganzen Welt bedeutet. Denn: Um eine Kalorie Schweinefleisch zu produzieren, sind drei Kalorien Futtermittel notwendig; für eine Kalorie Rindfleisch müssen 12 Futterkalorien verfüttert werden und für eine Kalorie in Eiern sind 4 Kalorien in Futter notwendig.

Im Publikum befand sich ein Experte, ein Vertreter der Europäischen Gemeinschaften, der nun mit seinen Zahlen versuchte, unsere These zu entkräften, die gewiß zu provokativ war. Dabei war es uns eigentlich gar nicht um die Quantität gegangen, sondern nur prinzipiell um die Frage, ob und inwieweit unsere industrielle und auch landwirtschaftliche Produktions- und Konsumweise zu Verschwendung und zu einem Luxus führen, der angesichts des Hungers in der Dritten Welt nachdenklich stimmen sollte. Die Frage "Sind wir mit schuld am Disaster in der Dritten Welt?" sollte nicht nur auf diese eine Ursache zurückführbar sein. Es sind genügend andere Ursachen uns bekannt: Handelsschranken, Diskriminierung von Fertigprodukt-Einfuhren, Weltmarktmechanismen, Preisverfall, nationale Fehlplanungen. Da einige der von uns aufgestellten Thesen auch zahlenmäßig nicht unmittelbar zu belegen waren, verwiesen wir auf das Wochenendseminar, in dem wir uns vornehmen wollten, gerade diesen Fragenkomplex der Mitverursachung des Hungers durch die EG klären zu wollen.

Erst zu diesem Zeitpunkt wurde den Seminarteilnehmern erläutert, daß wir die Veranstaltung nicht als ein Schüler-Experten-Verhältnis begriffen, daß wir selbst eine Menge Unsicherheiten noch hatten und nicht mit fertigen Konzepten und Antworten aufwarten konnten. Möglicherweise war es ein größerer Fehler, daß wir diese Konzeption nicht von vorneherein den Teilnehmern sehr klar und deutlich gemacht hatten. Als Resultat dieser Abendveranstaltung konnten wir aber festhalten: Das Thema war heiß und kontrovers diskutiert worden, der Zweifel über die Motive der Nahrungsmittelhilfe der EG war von vielen Seminarteilnehmern verstanden worden. Daß während

der Höhepunkte der Sahel-Krise aus den Sahel-Ländern noch Tausende von Tonnen von Erdnüssen in die Europäische Gemeinschaft exportiert wurden, mußte zu denken geben. Mit diesen Denkansätzen wollten wir dann in dem Wochenendseminar weiterarbeiten.

Das Wochenendseminar

Die Erwartungen an das Wochenendseminar waren hoch – bei den Teilnehmern wie bei der Seminarleitung. Zu oft war in den vorausgegangenen Einzelabenden darauf verwiesen worden, daß wir bestimmte Fragen während des Wochenendes erneut aufgreifen würden. "An einem Abend kann man nur anreißen, am Wochenende wird alles vertieft werden!" Natürlich gelang das später nicht, jedenfalls nicht umfassend. Das Seminar hatte (zusätzliche) eigene Aufgaben und entwickelte zudem eine eigene Dynamik.

Teilnehmerstruktur

Zunächst Anwesenheitszahlen: An der ersten Einzelveranstaltung hatten 43 und an der zweiten 35 Personen teilgenommen. Zum Film "Septemberweizen" am Beginn des Wochenendseminars waren 62 Personen da, nach der Pause diskutierten etwas mehr als die Hälfte weiter. Am Samstag war normaler Schultag, so daß die Teilnehmerzahl nochmals reduziert wurde auf 15. Wertet man die Anwesenheitsliste bezogen auf Sozialdaten der Teilnehmer aus, so zeigt sich:

- Alter: Mehr als die Hälfte der 62 Teilnehmer waren unter 20 Jahren, ein weiteres Viertel bis 30 und (nur) 9 älter als 30 Jahre;
- Beruf: Die Hälfte waren Schüler/innen, ein weiteres Viertel Studenten/innen, fast 10 waren mit Erziehung (Lehrerinnen, Heilpädagogin, Psychologin, Sozialarbeiterin, ZDL) befaßt und nur wenige waren etwas anderes (Industriekaufmann, Verwaltungsbeamter, Buchhändler).

Die Interessen, Standpunkte und Erfahrungen der Teilnehmer zeigten, daß nicht nur die schon weitgehend vorinformierten Dritte-Welt-Kundigen gekommen waren. Diese waren auch da. Aber die Gruppen, die von gesünderer Ernährung, alternativen Energien und ausgeprägten Wachstumszweifeln vor allem in den industrialisierten Ländern ausgehen, Probleme daher zunächst einmal auch bei uns sehen, bevor sie in die Dritte Welt schweifen, waren zahlenmäßig wohl größer. Naturlich gibt es zwischen all diesen Gruppen genügend Querverbindungen.

Vorüberlegungen

In der Planung des Wochenendes gingen wir richtig davon aus, daß der Film "Septemberweizen" eine eigene Gruppe Zuschauer anziehen würde und gleichzeitig einige neue, ganz andere Fragen als die noch offenen der vorausgegangenen Veranstaltungen aufgeworfen werden würden.

In der Einführungsphase wurde den Teilnehmern der Plan für Freitagabend vorgetragen. Die Weiterarbeit sollte sich später aus den Teilnehmerinteressen und offengelegten Problemfeldern ergeben. In der Seminarleitung bestand auch übereinstimmung darüber, daß der Film unterschiedliche Reaktionsweisen in der Verarbeitung hervorrufen kann: Die einen schweigen betroffen und wollen vorläufig auch nicht darüber reden, schon gar nicht in einem Seminar. Andere müssen ihre Betroffenheit durch Reden loswerden. Einige gehen vom Kinoerlebnis aus und verlassen den Raum nach Ende des Films. Wieder andere haben schlicht Informationsfragen, können Zusatzinformation geben, wollen ihre Meinungen gegen die geäußerten Auffassungen stellen u.a.m. Deutlich gemacht wurde zu Beginn des Seminars, daß wir alle Verhaltensweisen – diskutieren und darauf verzichten – verstehen und akzeptieren würden. Als Phase nach dem Film wurde eine Pause von 20 Minuten angekündigt. Aus den gemeinsamen Seminarerfahrungen des Freitag sollten dann die Schwerpunkte für die Arbeit am Samstag gewonnen werden.

Septemberweizen" ist ein Begriff aus der Warentermin-Spekulation und bezeichnet einen im September fälligen Weizenkontrakt - also "Papierweizen". Vor allem um diesen Weizen, der so gar nichts mehr von einem Lebens - Mittel hat, geht es in diesem Film. In 7 Kapiteln wird in collageartigen Montagen gezeigt, wie Farmer, Wissenschaftler, Händler, Spekulanten, Verarbeiter und Politiker mit dem Weizen umgehen und was dabei übrigbleibt für Hungrige und Hungernde. Brecht's Wort von den Hungersnöten, die nicht etwa "ausbrechen", sondern vom Weizenhandel veranstaltet werden, erweist sich am Beispiel des amerikanischen Weizens eher als Untertreibung, denn auch Wissenschaftler, Spekulanten, Konzerne und Politiker backen am Hunger mit. Wo Weizen Ware und Waffe zugleich ist, kann es nur als Zufall erscheinen, wenn am Ende doch noch essbares Brot zustande kommt - als Abfallprodukt einer Reihe aufwendiger Geschäfte, die trotz aller gegenteiligen Beteuerungen den Hunger eher vergrößern als stillen,

SEPTEMBERWEIZEN ist ein Film über den amerikanischen Weizen, der heute fast 50% des Weltmarktweizens ausmacht. Aber die Methoden sind international, die Auswirkungen global. SEPTEMBERWEIZEN ist mehr noch ein Film über den Hunger — in den reichen Ländern der ersten wie in den armen Ländern der Dritten Welt —.

Am Beispiel eines Nahrungsmittels wird nach den Ursachen des Hungers in einer Zeit des Überflussess geforscht, wird nach den Motiven gefragt, die Weizen zur Ware und zur Waffe, Menschen zu Opfern des Wohlstandes, Natur zum Feind werden lassen.

(Quelle: Verleihprospekt)

Fragen an Film und Thema

Nach der Pause, in der viele Teilnehmer die Chance nutzten, ausgelegte Materialien zum Thema zu sichten und dabei mit anderen Teilnehmern zu sprechen, schloß sich eine ausführliche Diskussion an. Eingeleitet wurde diese durch das ungerichtete Sammeln von Fragen, die erst später gebündelt werden konnten. Aus den Fragen wurden dann schließlich immer stärker Zusatzinformationen und Meinungsäußerungen der Teilnehmer selbst. Hier dazu eine Auswahl:

- Was sind Ursachen des Hungers?
- Was ist Intention des Films?
- Was geschieht an der Weizenbörse?
- Gäbe es die Praktiken der Händler mit dem Weizen nicht, gäbe es dann keinen Hunger?
- Ist der Film eine Antwort auf das Seminarthema?
- Ist Hunger ein Verteilungsproblem?
- Die Entwicklungsländer selbst produzieren viele proteinhaltige Nahrungsmittel, die ausgeführt werden!
- Afrika ist Nettoexporteur von Nahrungsmitteln!
- Film zeigt Hauptursache des Hungers: Weizen (Nahrungsmittel) sind Waren, die gehandelt werden, um Geld zu verdienen!
- Hunger in der Welt ist eine günstige Gelegenheit, um Geld zu machen!
 Als Ware wird er künstlich verknappt!
- Film führt zu falscher Mentalität: Wenn Industrieländer nicht die Fehler machen würden, dann wäre der Hunger in der Welt bald beseitigt!
- Realistische Forderung: Jedes Land müßte sich selbst ernähren! Film zeigt dagegen die Abhängigkeit der großen Mehrheit!
- Film zeigt keine Lösungen aber: so sieht es aus!
- Film hat nicht die Tendenz, daß die Reichen die Lösungen für die Armen bringen!
- Am stärksten betroffen hat mich eine der letzten Aussagen des Films: Hungersnöte sind geplant!
- Wieviel der landwirtschaftlichen Produktion in den Entwicklungsländern gehört bereits den Multis?
- Ist die Produktionsweise der amerikanischen Landwirtschaft langfristig überhaupt tragbar?

Vertiefung

"Wie funktioniert der Weizenhandel, was geschieht an der Weizenbörse?" Dieses Problem war Ausgangspunkt der ersten Sitzungseinheit am Samstagmorgen. Dazu waren genügend Exemplare des Arbeitsblattes der Begleitmappe zum Film an die Teilnehmer verteilt worden. Durch stilles Lesen sollten die Teilnehmer sich die schwierigen Inhalte in einem selbstgewählten Tempo aneignen können. Die Sequenz "Papierweizen" wurde erneut eingespielt.

Sicherlich wurde durch die Bearbeitung dieses Problems und die zusätzlichen Materialien einiges an Informationsdruck abgebaut. Dennoch blieben weitere Fragen bestehen, die weder durch die Referenten noch die Teilnehmer selbst beantwortet werden konnten. Zwei Fragen wurden inzwischen schriftlich an den Filmemacher von "Septemberweizen" weitergegeben, dessen Antwort an die Teilnehmer weitergeleitet werden sollen:

- Hat die Papierweizenbörse irgendeine (wichtige) ökonomische Funktion?
- Welchen Stellenwert hat diese Form des Weizenhandels im Rahmen der Frage "Hunger ein Mythos?"

Arbeitsgruppen

Erneut wurden in einem "Gedankensturm" offene Fragen und Probleme gesammelt. Dabei schälten sich vier Problembereiche heraus:

- 1) Dritte Welt: Was tun die Länder selbst bzw. könnten sie tun, um ausreichend Nahrung zu produzieren?
- 2) Europäische Gemeinschaft: Wie müßte eine sinnvolle Landwirtschaftspolitik aussehen?
- 3) Sowjetunion: Wie geschehen Produktion und Preisfestlegung dort?
- 4) Wir: Was können wir tun bezogen auf unsere eigenen Eß- und Kaufgewohnheiten wie auch bezogen auf Entwicklungshilfe?

Der dritte Fragenkomplex wurde ausgeschieden, da keiner der Anwesenden sich dafür kompetent hielt und keine der mitgebrachten Materialien darauf Antworten gab. Wir entschieden, den vierten Punkt gemeinsam am Nachmittag ausführlich zu bearbeiten. Nach Interesse teilten sich die Anwesenden auf die beiden ersten Themenstellungen in Gruppen auf.

Was tun?

Mit dieser Frage der Seminarteilnehmer wurde die letzte Runde eingeleitet. Die persönlichen Meinungen wurden jetzt verstärkt vorgetragen:

- Keine Kräcker essen bzw. eine Veränderung unserer Ernährung, kann das bei der Größe des Problems in der Dritten Welt helfen?
- Der einzelne kann nichts tun!
- Veränderungen müssen von unten kommen, dabei muß sich die Lebenssituation des einzelnen ändern!
- Welche Verhältnisse haben wir hier schaden wir nicht automatisch (z.B. bei der Rohstoffverschwendung) der Dritten Welt?
- Andern wollen, nur wenig ändern können, muß auch als persönlicher Widerspruch ausgehalten werden!
- Schaffen Spenden Abhängigkeit, sind sie verletzend?
- Welche Möglichkeiten bestehen zur Einflußnahme auf die große Politik? Kaum welche! Fragen an die Politiker!
- Das wichtigste ist zunächst, die Bereitschaft/Fähigkeit zu haben bzw. zu wecken, die Situation jetzt hier und in der Dritten Welt in Frage zu stellen.

Die Teilnehmer berichteten dann über ihr Engagement und einzelne von ihnen als positiv anerkannte Handlungsweisen und Projekte:

- Eine Schülerin berichtete über eine Friedenswoche an ihrer Schule.
- Ein Teilnehmer vertraut sehr auf das Schneeballsystem im Freundeskreis: einer sagt's dem anderen.
- Ein anderer Teilnehmer lobte die Sammel- und Spendebereitschaft von Freunden für eine Lehrerfamilie in Brasilien.
- Mehrere Teilnehmer wiesen auf ihre Solidaritätsarbeit mit El Salvador, Chile und Südafrika hin.
- Ein anderer Teilnehmer arbeitet bei Terre des Hommes mit.
- Mehrere verwiesen auf veränderte Eßgewohnheiten.

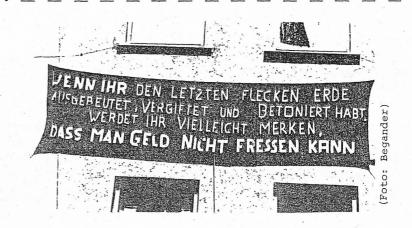
Keiner war schon mit dem Geleisteten zufrieden. Jeder äußerte, daß es viele Versuche gibt, die allesamt schwierig in der Verwirklichung seien.

Seminarkritik

Meinungsäußerungen erhielten wir durch ein abschließendes Rundgespräch und einen Fragebogen. Hier wollen wir insbesondere auf einige pädagogische Probleme, die wir als Seminarleitung provoziert haben, hinweisen:

 Die offene Arbeitsweise, Angebote zu machen, Informationen zu geben, Materialien bereitzustellen usw. wird nicht von allen richtig verstanden. Das Abgehen vom Vortrags/Diskussionsschema trifft die Teilnehmer oft unvorbereitet. Einige plädierten daher für eine "straffere" Form, andere forderten, die "lockere" Form beizubehalten. Fast alle Teilnehmer hatten sich während des Seminars "wohl" gefühlt. Wir wurden gebeten, demnächst die pädagogische Konzeption vorher offenzulegen. Die einen betonten bei einer offenen Seminararbeit das so besser entstehende "schärfere Problembewußtsein", andere bemängelten "nicht genügend konkrete Informationen" erhalten zu haben. Ein Teilnehmer hätte es lieber gesehen, wenn durch ein Grundsatzreferat: Ausmaß, Ursachen und Lösungen zur Welternährungskrise dem Seminar ein Orientierungspunkt gegeben worden wäre.

- 2. Daß auch die Referenten sich als Lernende verstehen, wird nicht unmittelbar angenommen. Die Erwartungen an "Experten" sind hoch. Dennoch konnte nichts darüberhinwegtäuschen, daß die Teilnehmer zunehmend voneinander bemerkten, wieviel sie selbst zum Thema einbringen konnten. "Man durfte sogar 'blöde' (oder die wichtigsten) Fragen stellen". Damit soll nicht abgelenkt werden von Wissenslücken der Seminarleitung, die bei manchen fachlichen Fragestellungen störend waren.
- 3. Die Termine der gesamten Reihe (2 Einzelabende, 1 Wochenende) wurden als zu weit auseinander liegend empfunden. Außerdem sollten die Themen vorher stärker präzisiert werden, damit die Teilnehmer im vorhinein genauer Bescheid wissen. Oder: Man soll am Beginn mit den Teilnehmern genauere Erfahrungen- und Interessenfeststellungen treffen, so daß dann im Seminar diese bessere Berücksichtigung finden könnten.



ELKE BEGANDER

EINE WOCHE "ENTWICKLUNGSPÄDAGOGIK" (SUBJEKTIVER BERICHT ÜBER EIN SEMINAR)

Entwicklungspolitische Seminare mit Jugendlichen haben oft etwas Beflügelndes an sich. Die Teilnehmer haben Ungeheuerliches erfahren, sind voller moralischer Entrüstung, wenn nicht sogar mit revolutionärem Schwung erfüllt angesichts der schreienden Ungerechtigkeiten, von denen sie erfahren haben.

Die Veranstalter, besonders die professionellen, blicken der abreisenden Gruppe mit dem befriedigenden Gefühl nach, wieder ein Stück wichtiger Bewüßtseinsarbeit geleistet zu haben, ganz zu schweigen von dem Eindruck, daß Seminare schlafraubende Unternehmungen sind.

Aber schleicht sich nicht schon der Zweifel ins Abschiedswinken? Wie lange die Begeisterung der Begeisterten wohl anhält? Was haben eigentlich diejenigen gedacht, die während der ganzen Woche den Mund nicht aufgemacht haben? Wer wird als nächstes kommen und sie wieder von der Oberlegenheit der westlichen Welt überzeugen?

Aber gerade deshalb, weil es so viele schlechte Gelegenheiten gibt, muß man die guten nutzen. Und Seminare können gute Gelegenheiten sein.

Ich möchte berichten von Eindrücken, die ich bei einem Seminar des Gustav-Stresemann-Instituts der Europäischen Akademie in Bergisch-Gladbach gesammelt habe. Das Thema lautete: "Entwicklungspolitik im Spannungsfeld nationaler und internationaler Beschäftigungspolitik". Der an sich für Jugendliche etwas hochtrabende Titel weist auf die entwicklungspolitische Konzeption hin, die das Stresemann-Institut verfolgt: Das Institut richtet sein Seminarangebot an deutsche Arbeitnehmer und versucht, eine Verbindung herzustellen zwischen den für Arbeitnehmer erfahrbaren Problemen der Industrieländer mit Fragen der internationalen Beziehungen, insbesondere mit der sogenannten Dritten Welt. Konkret z.B.: Warum ist mein Arbeitsplatz in der Textilindustrie durch die Näherinnen in Malaysia gefährdet, wo doch die halbe Welt fast unbekleidet herumläuft? (Dazu ein Filmhinweis: "Arbeitsplätze wandern aus" von Julia Dingwortt-Nussek; zu beziehen bei den Landesbildstellen).

Weil Wirtschaftsprobleme Weltprobleme sind, hat sich das Institut zum Grundsatz seiner pädagogischen Arbeit gemacht, an allen Veranstaltungen Bürger der Bundesrepublik und Menschen aus Afrika, Asien und Lateinamerika zu beteiligen:

- damit das Denken, das die Welt in Teile teilt, aufhört:
- damit Analysen und Vorstellungen über ein zukünftiges gemeinsames Handeln auch von Menschen aus Afrika, Asien und Lateinamerika eingebracht werden können;
- damit wir uns daran gewöhnen, daß sie das Recht haben, in unsere Angelegenheiten hineinzureden, wie wir es - ungefragt - bei ihnen tun:
- damit es uns selbstverständlich wird, mit ihnen zu reden, ihnen zuzuhören, von und mit ihnen zu lernen und gemeinsam die Zukunftsfrage zu stellen. Soweit die Grundsätze des Instituts.

Wie sah die Praxis aus? Die Zusammensetzung der Teilnehmer war vielversprechend: als "Arbeitnehmer" im Sinne der Grundsätze des Instituts konnte man die Abschlußklasse einer kaufmännischen Schule (23 Mädchen, 16 - 18 Jahre) schon gelten lassen. Dazu kamen als Referenten: eine Argentinierin, die bei einer Hilfsorganisation arbeitet und ein Botschaftsangehöriger aus Tanzania. Als Teilnehmer waren noch dabei: ein Student aus Zimbabwe und zwei ehemalige Entwicklungshelferinnen, ich eher außer der Reihe als entwicklungspolitische "Multiplikatorin".

Wichtig waren mir einige Beobachtungen.

Erste Beobachtung:

Aufgrund dieser Zusammensetzung gab es von Anfang an ein Gefälle. Für die Schulklasse war die Woche eine angenehmere Art von Schule. Die Erwachsenen sahen sich in die Rolle des Belehrenden gedrängt bzw. drängten sich selbst hinein, weil Schüler sich nun mal zur Belehrung anbieten. Oder sehe ich das nur falsch? War die Stille nach den Referaten und Filmen Ausdruck tiefer Betroffenheit?

Sollte man nicht entwicklungspädagogische Wochenseminare so organisieren, daß die Teilnehmer sich selbständig ihre Betroffenheit erarbeiten? Was nützt es, dieselbe immer wieder zu beschwören und doch keine Zeit dafür zu lassen?

Ein kleines Beispiel: Die Argentinierin berichtet von ihrer Entwicklung zur Selbständigkeit in Europa und wie sie dennoch ihrem Vater in Argentinien nicht widerspricht oder, wenn Gäste da sind, duldet, daß ihr Mann sich bedienen läßt. Zögernd erkennen viele der Mädchen ihre eigene Situation wieder. Unterentwicklung bei uns? Man geht darüber hinweg.

Die zweite Beobachtung:

In aufgeschlossenen Kreisen redet man gern und viel von gegenseitiger Abhängigkeit zwischen Industrie- und Entwicklungsländern. Auch der Nord-Süd-Bericht tut das. Schmerzlich gedenkt man der Erdölkrise und einiger - meist nicht so genau bekannter - Metalle, die wir nicht haben. Irgendwie hat sich auch die Sache mit den terms of trade herumgesprochen (komisch, daß Kaffee kaum teurer wird), aber warum gelingt denen, die es beser wissen müßten (oder könnten), keine andere Sprache als: "die Weißen haben Eroberungen durchgeführt" oder "sie haben die Völker unter ihre Herrschaft gebracht". Das klingt abgeschlossen und als ob sich eigentlich dagegen auch nichts einwänden ließe. Die Kolonisierung der Gedanken hat offenbar nicht nur bei den Kolonisierten stattgefunden.

Die Reaktion der Teilnehmer war entsprechend: "Wir hätten uns das nicht gefallen lassen, einfach erobert zu werden. Wir hätten uns gewehrt." Selten konnte man sich so eindrucksvoll belehren lassen wie durch jenen Teilnehmer aus Afrika, der uns an die Unterdrückung, Armut und Abhängigkeit von 80% der deutschen Bevölkerung bis ins 19. Jahrhundert hinein erinnerte, zu denen auch die Vorfahren der Seminarteilnehmer gehört haben müssen. In Afrika vergißt man seine Ahnen nicht so schnell.

Eine dritte Beobachtung:

Zur Erklärung der Probleme der Dritten Welt wird (immer noch) das Bild vom Teufelskreis der Armut bemüht, weil es angeblich so anschaulich, so komplex wie aussagekräftig sei. Ich denke eher: es entlastet den Analytiker. Die Selbstläufigkeit des Vorgangs schafft Distanz zu einer Sache, die einem bedenklich dicht ans moralische Fell rücken könnte. Das perpetuum mobile – wer, stieß es an? Kreise ziehen Kreise – wer warf den ersten Stein? Warum erklärt man Jugendlichen Welt-Probleme als "Teufelswerk"? Vielleicht, weil man ihnen keinen Gott mehr zumutet, dann wenigstens den Teufel?

Um die Urheber von Armut und Unterentwicklung zu benennen, fehlt es nicht mehr an Material: Der Film "Septemberweizen" von Peter Krieg beispielsweise (vgl. dazu den Bericht von HINZEN u.a. in diesem Heft) zeigt die handelnden Personen und Interessen, die Hunger produzieren: als Verteilungsund nicht als Mangelproblem. Ein zweiter sehr beeindruckender Weg ist die
Selbsterfahrung von Strukturen der Unterentwicklung mit Hilfe von entwicklungspolitischen Spielen, wie sie z.B. "Brot für die Welt" herausgibt
(Verzeichnis anfordern: Stafflenbergstraße 76, 7000 Stuttgart 1; jetzt
auch: Miseror, Mozartstraße 9, 5100 Aachen). Das Spiel "Überleben in
Katonida" ermöglichte allen Beteiligten Einblicke und Erfahrungen in und
mit Lebensumständen, die über unser Vorstellungsvermögen hinausgehen, aber
für die überwiegende Mehrheit der Weltbevölkerung die tägliche Realität
bedeuten.

Es geht in dem Spiel um den Versuch, in einem Land der 3. Welt die landwirtschaftliche Selbstversorgung zu sichern gegen die Fährnisse von Wetter, Krankheit, Krieg, aber auch unter Berücksichtigung der sogenannten Entwicklungshilfe: Brunnen und Erste-Hilfe-Stationen, Spendengelder und neue Getreidesorten. Die Spielregeln sind der Wirklichkeit nachempfunden, nur tragen die Spieler nicht die letzten tödlichen Konsequenzen. Eine Schülerin äußert nach dem Spiel: "Jetzt verstehe ich, warum die mutlos werden. Das ist ja aussichtslos, gegen Wetter und Schulden und Benachteiligung gleichzeitig ankämpfen zu müssen." Man kann erfahren, wie schwer Solidarität mit Notleidenden wird, wenn man selbst in einer unsicheren Lage ist; wie irreführend der vorübergehende eigene Erfolg ist, bis man selbst Hilfe braucht; daß die größte Anstrengung und die klügste Planung vergeblich sein können.

Das Spiel ist so angelegt, daß ein für alle akzeptables Ergebnis erzielt werden kann, wenn sich die ursprünglich getrennten Spielgruppen zu gegenseitiger Unterstützung und gemeinsamem Handeln entschließen: Lernziel Solidarität.

Diese Spielerfahrung hat vielleicht zu dem Entschluß gegen Ende des Seminars beigetragen, mit einem Brief an Minister Offergeld auch als Gruppe zu einer gemeinsamen Handlung zu finden.

Für mich war dieses Seminar eine Ermutigung und zugleich eine Aufforderung:
"die Nachricht zu verbreiten, solange sich nichts geändert hat".

HÜHNERFUTTER

Hundefutter schreibt mir José aus der villa miserias sei zu teuer für viele Leute in Peru sie kaufen Hühnerfutter ihre Suppen zu dicken

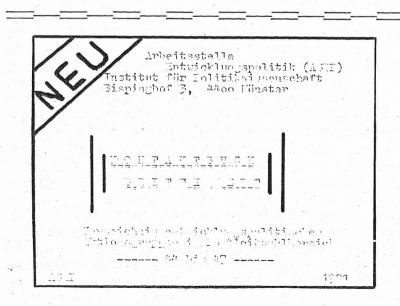
Wie oft sollen wir diese Geschichte noch hören wie oft solche Nachricht wiederholen an denen nichts sagen die Medienleute neu ist

Ist es genug siebenmal fragte ein Jünger Jesu bitte verbreitet die Nachricht so lange sich nichts geändert hat siebenmal siebzigmal sollen wir diese Geschichte erzählen

Es wird eine Zeit sein wo wir sie nicht mehr hören es wird ein Land sein wo sie nicht mehr wahr ist Hühnerfutter wird wieder ein lustiges Wort sein

Um schlechte Gedichte zu nennen und überkochte Spaghetti den Redaktueren schicken wir dann Scherztelegramme bitte verbreite die Nachricht solange du dich nicht geändert hast

(entnommen aus dem neuen Buch von Dorothee Sölle: Im Hause des Menschenfressers. Texte zum Frieden. Reinbek 1981, S.133)



EDDA STELCK

BETROFFENHEIT, DIE KEINEN BETRIFFT . . .

ODER: MEINE KRISE MIT DER "BETROFFENHEIT"

Kaum ein <u>Begriff</u> hat so schnell in alle Bereiche der politischen, gesellschaftlichen, kirchlichen und pädagogischen "Insidersprache" Eingang gefunden wie der der "Betroffenheit".

Der Begriff "Betroffenheit" ist zu einem Schlüsselwort für all diejenigen geworden, die etwas in Bewegung setzen wollen. Glaubt man den einschlägigen Artikeln und Pädagogen, so ist die Voraussetzung heutzutage, Gruppen oder Einzelpersonen zu Aktivitäten zu bewegen, die Tatsache, daß "diese Menschen betroffen sind".

Sind sie es nicht, so müssen sie betroffen gemacht werden, und die Pädagogen sind aufgerufen, "Betroffenheit" zu erzeugen.

Macht man sich Gedanken darüber, welches deutsche Wort von dem Wort "Betrofenheit" ersetzt worden ist, so hat man Schwierigkeiten. Ich bin betroffen. Heißt das nicht genauso: "Ich schäme mich?" Ich schäme mich, wenn ich höre, daß andere ...

Und so sind wir bei dem Punkt: "Betroffenheits-Erzeugung". Ich als Pädagoge bin aufgerufen, Betroffenheit zu erzeugen. Die Dritte Welt Bildungsarbeit greift dann zu der Methode des Spiels. Entwicklungspolitische Spiele sollen Betroffenheit erzeugen. Da gibt es eine Fülle von Angeboten: das "Welt-Handels-Spiel", das "Schwarz-Weiβ-Spiel" und dgl.

Vor ein paar Wochen hatte ich die Situation, mit einer Gruppe von Pfarrern ein entwicklungspolitisches Spiel durchzuführen. Das "Schwarz-Weiß-Spiel". Ich gebe zu: dieses Spiel hat in der nachfolgenden Diskussion "Betroffenheit" ausgelöst. Trotzdem bin ich als Entwicklungspädagogin irre geworden: Was berechtigt mich eigentlich dazu, entwicklungspolitische Spiele einzusetzen, um bei der bundesrepublikanischen Bevölkerung Betroffenheit dadurch zu erzeugen, daß sie in die Rolle eines schwarzen Arbeiters in Südafrika treten? Ich habe mich des Eindrucks nicht erwehren können, mit

der Methode eines Spiels die Betroffenheit zu erreichen auf Kosten des Leidens eines schwarzen Arbeiters in Südafrika. Ich habe sozusagen meine Betroffenheit abgeholt bei denen, die leiden. Und ich habe mir eingebildet, daß ich jetzt richtig verstehe, wie das Leiden in Südafrika aussieht, weil ich in einem Spiel deren Rolle übernommen habe.

Dieses mag alles sehr überspitzt klingen. Trotzdem: Ich bin mir nicht sicher, ob wir auf diesem Weg weitergehen können! Ich glaube, wir müssen es lernen, die Betroffenheit in unserem eigenen Alltag zu erleben.

Mich macht es "betroffen", wenn ich feststellen muß, daß ich durch ein Spiel "Betroffenheit" erzeugen muß. Ich kann mich des Eindrucks nicht erwehren, daß wir selber nicht mehr in der Lage sind, die unmittelbaren sozialen und politischen Unrechtssituationen unserer Umgebung wahrzunehmen. Der Alltag löst keine Betroffenheit mehr aus!

Für mich leitet sich <u>daraus</u> noch nicht die Forderung ab, entwicklungspolitische Spiele oder Rollenspiele zu benutzen, um hier Betroffenheit zu erzeugen, indem ich die Situation von anderen Menschen in einer mir entfernten Welt gebrauche!

Die Situation in unserem eigenen Land sollte Betroffenheit ausreichend hervorrufen. Ich habe den Eindruck gewonnen, daß es wichtig ist, Alltagssituationen, Gruppen- und Einzelpersonen, mit welchen Methoden auch immer, bewußt zu machen. Von <u>daher</u> lassen sich dann auch Unterdrückungssituationen in anderen Ländern verdeutlichen.

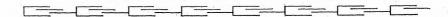
Im September hat in Frankfurt ein Zusammentreffen ausländischer Frauen mit Vertretern der Evangelischen Kirche in Deutschland / EKD stattgefunden. Die Frankfurter Rundschau hat davon berichtet. Es heißt in einem Artikel: "Die Trennungslinie zwischen eigener Betroffenheit und bemühter Hilfe von außen, die die Ausländerin zum neuen Objekt der Sozialarbeit macht," wurde spürbar. Eine Türkin rügte denn auch: "Hier gibt es Leute, die mit Armutsliteratur Karriere machen."

An dieser Stelle setzt meine Verunsicherung ein: Betroffenheit, die keinen betrifft: Wir sind betroffen, wir sind zutiefst betroffen, wir sind betroffener, als wir es denn je waren. Und was bringt es den Betroffenen? Wir reden über die Betroffenheit, wir diskutieren über die Betroffenen, und wir entwickeln Leit- und Richtlinien für die Betroffenen. Und wo sind

die Betroffenen dabei?

Ich fürchte, ich werde es mir abgewöhnen, Rollenspiele und "Brot für die Welt"-Spiele zu benutzen, um bei Menschen Betroffenheit zu erzeugen. Ich werde es lernen müssen, die Multiplikatoren einer sog. Dritte-Welt-Bildungsarbeit darauf hinzuweisen, daß die Alltagsgeschichte eines jeden Tages Betroffenheit genug sein muß, anderen zu vermitteln, daß Betroffenheit durch Spiel auf Kosten, z.B. schwarzer Arbeiter, nicht mehr erzeugt werden kann.

Ich will und muß weiter mit "der Betroffenheit" leben. Aber ich will von nun an den Ausdruck: "Ich schäme mich" benutzen, um anderen etwas von dem auszudrücken, was mich beschäftigt. Ich möchte nicht zu denen gehören, von denen man sagen muß, sie reden von einer Betroffenheit, die sie doch nicht betrifft.



Alfred K. Treml (Hg.) Pädagogikhandbuch Dritte Welt

ca. 220 Seiten, broschiert, ca. DM 12,80 ISBN: 3-7795-7358-X

Unter Mitarbeit von Georg-Friedrich Pfäfflin, Georg Krämer, Christian Neven-Du-Mont und Klaus Seitz entstand dieses Nachschlagewerk, das als Band 3 der Reihe "Handbücher für die Entwicklungspolitische Aktion und Bildungsarbeit" erscheint.

Inhalt:

1. Theoriebeiträge

Entwicklungstheorien; didaktische Theorien der Dritten-Welt-Pädagogik; entwicklungspolitisches Lernen – Lernbarrieren, Lernstrategien; Nutzen und Problematik von entwicklungspolitischen Unterrichtsmaterialien.

- 2. Annotierte Bibliographie entwicklungspolitischer Unterrichtsmaterialien (ca. 300 Titel).
- Annotierte Bibliographie entwicklungspädagogischer Literatur (Didaktik der Dritten-Welt-Pädagogik) (ca. 80 Titel).
- 4. Glossar, Index, Stichwortverzeichnis, Autorenverzeichnis.

Auslieferung: September 1981



HARTWIG HUMMEL

STROBO — KEINE MARK FOR AKWS ERFAHRUNGSBERICHT ÜBER EINE ENTWICKLUNGSPÄDAGOGISCHE AKTION

Man soll nicht den Respekt vor dem Gesetz pflegen, sondern vor der Gerechtigkeit.

(Henry David Thoreau in: Ober die Pflicht zum Ungehorsam gegen den Staat, 1849).

Viele entwicklungspolitische Aktionsgruppen sind in den letzten Jahren zu der Überzeugung gekommen, daß der Kampf gegen das Elend in der Dritten Welt auch ein Kampf gegen dessen Wurzeln in den Industrieländern sein muß. So verwandelte sich das frühere Geber-Nehmer-Verhältnis zu einem gemeinsamen Kampf von Betroffenen gegen die menschen- und umweltverachtende Logik des Kapitalismus und der industriellen "Megamaschine". Die Aktionsgruppen begannen nun, sich auch mit Umwelt und Kommunalpolitik zu befassen und neue Aktionsformen anzuwenden.

Als Mitglied des Aktionszentrums Arme Welt (AAW) in Tübingen will ich über die Erfahrungen unserer Gruppe während einer dieser Aktionen berichten.

Der Verlauf

Im Herbst 1979 bildete sich in Tübingen eine Initiative von "Stromteilzahlungsboykotteuren", kurz Strobos genannt. Die Strobos bezahlen den Energieversorgungsunternehmen, in Tübingen den Stadtwerken, aus Protest gegen den im Verbundnetz zirkulierenden Atomstrom nur 90% der Stromrechnung und überweisen den Rest auf ein Treuhandkonto. Die zurückbehaltenen 10% entsprechen dem Atomenergieanteil an der Stromerzeugung und sollen erst dann den Stadtwerken zur Verfügung stehen, wenn diese erkennbare Anstrengungen unternehmen, aus dem Atomgeschäft auszusteigen. Das AAW schloß sich nach einem Beschluß des Plenums im Februar 1980 dem Strobo an. Zur Begründung wurde in einem offenen Brief an die Stadtwerke folgendes angeführt:

Verbr. Abschnitt 02/80 - Stromteilzahlungsboykott

Sehr geehrte Damen und Herren.

das Aktionszentrum Arme Welt überweist Ihnen nur 90 % der fälligen Stromrechnung, also 113.40 DM. Die restlichen 10 %, also 12.60 DM, überweisen wir auf ein Treuhandkonto.

Wir sehen uns aus folgenden Gründen zu diesem Schritt gezwungen:

Die Tübinger Stadtwerke beziehen über 90 % ihres Strombedarfs von der EVS, diese wiederum ist sowohl an Atomkraftwerken beteiligt, als auch an mehreren Gesellschaften zur Förderung der Atomenergie.

Zum einen protestieren wir als Bürger und Verbraucher dagegen, dass die Stadtwerke Tübingen diese gefährliche, umweltfeindliche und weder sozial vertretbare noch billige Energieart verwenden und diese als Monopolunternehmen dem Verbraucher aufzwingen und deren Ausbau widerspruchslos hinnehmen.

Z u m a n d e r e n protestieren wir speziell als entwick- $\overline{}$ lungspolitische Aktionsgruppe

qeqen

Atomgeschäfte mit der "Dritten Welt" (Brasilien, Argentinien, Iran, Südafrika)

gegen

Uranbergbau auf dem Territorium der Aborigines (Ureinwohner) in Australien (Deutsche Beteiligung beim Abbau sowie Export des Urans in die BRD).

Wir empfinden diese Geschäfte als Unterstützung von diktatorischen Regimen (Brasilien, Argentinien, Südafrika, früher Iran), als grobe Missachtung der Gesundheit der Bürger dieser Länder und als schwerwiegende Eingriffe in die Ukologie, die sozialen Strukturen und das Selbstbestimmungsrecht der betroffenen Menschen (speziell bei den Aborigines und der schwarzen Bevölkerung im südlichen Afrika).

Sie zwingen uns über den Strompreis, diese Geschäfte mitzufinanzieren, da sie unmittelbar über die EVS an der Atomenergie beteiligt sind. Der von uns auf das Treuhandkonto überwiesene Teilbetrag der Stromrechnung wird Ihnen dann wieder zur Verfügung stehen,

wenn

Sie Ihrer gesetzlichen Verpflichtung nachkommen, als Energieversorgungsunternehmen möglichst billig und umweltfreundlich Strom herzustellen und zu liefern, das heisst, auf die Abnahme und Weitergabe von Atomstrom zu verzichten

wenn

Sie die Entwicklung und Verwendung umweltschonender Energieformen und Energiesparmassnahmen wirksam fördern

und wenn

Sie sich Ihrer Verantwortung bei Atomgeschäften mit der "Dritten Welt" bewusst werden und die entsprechenden Konsequenzen daraus ziehen.

Wir würden es begrüssen, wenn Sie öffentlich zu diesen Argumenten Stellung beziehen würden.

Bis zum Winter passierte dann nichts mehr in Sachen Strobo. Im Dezember 1980 verklagten die Stadtwerke den ersten Strobo-Haushalt, einen Bio-Laden, auf Zahlung des einbehaltenen Geldes. Begründet wurde das damit, daß die Stadtwerke nur für die LIEFERUNG des Stromes, nicht aber für dessen ERZEUGUNG verantwortlich seien, und überhaupt die Atomenergie für notwendig hielten in Übereinstimmung mit der Mehrheit der Bevölkerung und der Parlamente. Diese Begründung verwendeten die Stadtwerke auch bei allen anderen Prozessen. Auch die Gerichtsurteile, die sich anschlossen, betonten immer wieder, daß es hier nur um die LIEFERUNG des Stromes ginge und der Strobo "aus keinem rechtlichen Gesichtspunkt" zu begründen wäre. Der Bio-Laden wurde zur Zahlung verurteilt. Die juristische Seite war damit klar.

Das AAW bestritt den dritten Strobo-Prozeß in Tübingen. Zuerst schlossen sich im Februar 1981 zwei AAWler der Strobo-Koordinationsgruppe an, die nach dem ersten juristischen Mißerfolg und einem Drohbrief der Stadtwerke (zahlen oder Stromabschaltung), – der aber, wie sich später herausstellte, nicht ganz so ernst gemeint war, – auseinanderzufallen drohte. Die meisten Strobos hatten noch mächtig Respekt vor der Juristerei. Doch die Moral der Strobos hob sich wieder, nachdem dem besagten Bio-Laden tatsächlich der Strom für eine Woche abgeschaltet wurde. Die Strobo-Gruppe legte bei einem Go-In zu dem Verwaltungsgebäude der Stadtwerke für eine halbe Stunde den Durchgang über die Haupttreppe lahm und diskutierte dann mit den Chefs der Stadtwerke.



Am nächsten Tag mußten die Stadtwerke ihre Stromsperre nach einer einstweiligen Anordnung, die vom Strobo-Anwalt erwirkt worden war, wieder aufheben. Im April erhielt das AAW die Vorladung vor das Gericht aufgrund der Klage der Stadtwerke. In hektischer Kleinarbeit formulierten einige Leute aus dem AAW dann die Klageerwiderung, in der nochmals die Gründe für den Strobo aufgeführt wurden, allerdings mit viel juristischem Zier-

werk. Diese Klageerwiderung wurde vom Plenum beschlossen. Außerdem wollten wir unsere Sache selbst vertreten und verzichteten deshalb auf einen Anwalt, auch weil wir keine juristische Erfolgschance hatten. Während bisher nur ein paar AAWler aktiv mit dem Strobo befaßt waren, fühlten sich durch den Prozeßtermin nun auch andere Mitarbeiter des AAW angesprochen: ein Flugblatt wurde verfaßt und verteilt, Transparente für den Gerichtssaal vorbereitet und die Strobobegründung diskutiert. Fünf AAWler wurden bestimmt, das AAW vor Gericht zu vertreten.

Der Prozeß fand am Dienstag, 19. Mai 1981, am späten Nachmittag statt. Etwa 30 AAWler und 20 sonstige Strobos drängten sich in den viel zu kleinen Gerichtssaal, einige davon trugen Transparente oder waren totenbleich geschminkt. Der Prozeß fing zuerst mit juristischen Plänkeleien und der Darstellung der Standpunkte an, wobei von vornherein klar war, daß der Richter den Stadtwerken Recht geben würde. Der Prozeß wurde zunehmend interessanter, als die Zuhörer mit Klatschen und Lachen mitmachten, der Richter immer mehr nach seinem Gewissen und seiner Mitverantwortung für das Atomprogramm und die Dritte Welt gefragt wurde und auch die Vertreter der Stadtwerke ihr Fett abbekamen. Moralisch hatten sich die Rollen vertauscht: Das AAW und die Zuhörer waren die Ankläger, der Richter und die Stadtwerke die Angeklagten. Einige Wochen später wurde das Urteil "im Namen des Volkes" verkündet und das AAW zur Zahlung verurteilt. Auszug: "Zunächst ist festzustellen, daß die herrschende (!) Meinung auf Grund des Art. 4 S. 1 GG kein allgemeines Recht auf Verwirklichung von Gewissensentscheidungen gibt, sondern daß die Gewissensentscheidung allenfalls durch ein Unterlassen verwirklicht werden kann ... soweit der beklagte Verein ausführt, die Gewinnung von Uran zur Herstellung von Atomstrom in der dritten Welt entspreche nicht den Idealen und den Zielsetzungen des Vereins, gilt das soeben für den Grundgesetzartikel Nr. 4 gesagte sinngemäß." Unterlassen bedeutet dabei Verzicht auf Strom und damit auch auf Atomstrom.

Was hat der Strobo gebracht?

Zuerst muß betont werden, daß in unserer Sicht der Strobo in Tübingen und auch sonst im Bundesgebiet sich viel zu sehr auf die juristische Ebene hat abdrängen lassen. Die Presse berichtete nur kurz, die Öffentlichkeit nahm von den Pressemeldungen und den Flugblättern kaum Notiz.

Wichtig ist die Wirkung auf die Verantwortlichen, auf die direkt Verantwortlichen am unteren Ende einer langen Kette, die bis weit in die Dritte Welt reicht. Innerhalb der Stadtwerke kam der reibungslose Ablauf der Dinge und die Verdrängung der Verantwortung und des Nachdenkens über die Folgen der Tübinger Energiepolitik durch den Strobo ins Schwanken. Auch von den Amtsrichtern war zu hören, daß sie sich beim Kaffeetrinken in den Gerichtspausen auch schon mal über den Strobo unterhalten haben. Für die Strobos wurde der abstrakte Kampf gegen Kernenergie plötzlich zu einer konkreten Auseinandersetzung am eigenen Ort.

Wichtiger scheint mir noch die Innenwirkung des Strobo auf unsere Gruppe. Gerade entwicklungspolitische Gruppen haben es ja schwer, die Betroffenheit mit so entfernten Ländern und Menschen herzustellen. Im Strobo war plötzlich die ganze Problematik von Über-/Unterentwicklung und die damit verbundene (Ohn-)Macht für jeden erfahrbar, spätestens als der nette Herr von den Stadtwerken und der milde lächelnde Richter uns zwar unsere Gewissensnöte abnahmen und auch selbst das Elend in der Dritten Welt bedauerten, dann aber unbeirrt weiter das Geld fürs Atomprogramm eintrieben.

Für fast alle war der Strobo der erste Kontakt mit Gerichten und der juristischen Ausdrucks- und Denkweise. Es war deshalb ein sehr guter Entschluß, trotzdem unser Recht selbst in die Hand zu nehmen und uns nicht von einem Rechtsanwalt vertreten zu lassen. Dadurch wurde dem abgehobenen und so sehr distanzierten Verfahren unser direkter, persönlich betroffener Stil mit der Betonung des eigenen Gewissens und der persönlichen Verantwortung entgegengesetzt. Auch in der Sprache und im Stil spiegelte sich so der Gegensatz zwischen dem "harten" und dem "sanften" Weg.

Inhaltlich ergaben sich aus der schon seit längerer Zeit erfolgten Beschäftigung mit dem Thema Dritte Welt und Ökologie neue Einzelheiten und Diskussionen, v.a. über Uranbergbau und den Export von Kernkraftwerken. Vor allem wurde für uns erst durch den Strobo klar, welche Rolle dabei die Energieversorgungsunternehmen spielen.

Am interessantesten ist jedoch die Perspektive, die sich mit dem Strobo als Form des zivilen Ungehorsams gegen die Logik der Industriegesellschaften ergibt. Wenn nämlich die Bürger die Politik und die Verantwortung für die Gesellschaft nicht mehr allein den Politikern, Managern und Richtern überlassen, sondern sie in eigener Verantwortung nach ihrem Gewissen selbst gestalten, wird diese Industriegesellschaft an ihren Grundlagen infrage gestellt. Auch einem Richter scheint dies aufgegangen zu sein, als er während der Stroboverhandlung zu bedenken gab: Wenn die Strobos Recht bekämen, dann könnte doch jeder, der mit der Verteidigungspolitik und dem Militär nicht einverstanden ist, auch einen Teil seiner Steuern boykottieren. Eben!

0_0_0_0_0_0_0_0_0_0_0_0_0





Die IKA kostet als Einzelheft DM 4 im Abonnement (4 Hefte) DM 16 to), Förderabonnements ab DM 25. Probehefte DM 3 beim Vertrieb Vertrieb: CON. Osterstr. 36. 28 Bremen

Inhalt IKA 15 (September 1920)

Politik und Kultur in Liberia. Black Consiousness und die Kultur der Befreiung. Schwarze Literatur im südlichen Afrika. Palästinenser im Ghetto (Fotobericht). Romanauszug "An der Brücke" von Sahar Khalifa. Kurzgeschichte aus Palästina. Interview mit Daniel Vigletti. Jorge Acuna – Pantomime aus Peru. Materialien. Kurzbesprechungen.

Inhalt IKA 16 (Dezember 1959)
Chile: Die Niedertracht pausiert nicht!
Literatur und Wirklichkeit in Lateinamerika. Alejo Carpentier – die Kultur der karibischen Völker.
Die Arme – eine Geschichte aus Bolivien.
Das arabische politische Lied am Beispiel von Sheikh Imam/Fuad Negm und Mustafa ei Kurd (Palästina).
Interview mit dem afrikanischen Filmema-

cher Dikongué von A. Kerker. Aus der Biografie des Bergbauministers von Zimbabwe, M. Nyagumbo. South Pacific Festival of Arts, Papua Neu Guinea 1980

Inhalt IKA 17 (März 1981)

Frauen im besetzten Palästina (Interviews, Fotos, Frauenorganisationen und Selbsthilfeprojekte).

Bemerkungen zur Gastarbeiterliteratur. Warum erstickt die Angst das Denken? (Gedichte von Rendra - Indonesien).

Die IKA – Zeitschrift für Kulturaustausch und internationale Solidarität – wird von Journalisten und Mitgliedern der westdeutschen Solidaritätsbewegung getragen. Der Herausgeberverein steht allen offen, die in der Redaktion oder als Förderer das Projekt einer kulturpolitischen 3.Welt-Zeitschrift unterstützen möchten. Satzung und Beitrittserklärung bei der Redaktion anfordern. IKA, Lerchenstr. 84, D-7000 Stuttgart 1

ALFRED K. TREML

MEIN ENTWICKLUNGSPÄDAGOGISCHES TAGEBUCH (6)

18. april

ich schreibe klein, weil ich das als ein symbol von freiheit, gleichheit und geschwisterlichkeit verstehe: die freiheit, sie sich zu nehmen, wenn man es für richtig findet, auch jenseits von überkommenen gewohnheiten und festgefahrenen strukturen; nicht darauf wartend, bis sie auf dem verordnungswege per erlaß eingeführt wird (das wird sie nie!); probend was die folgen und die nebenfolgen sind, neugierig darauf was passiert ... - die gleichheit, wie sie in der form zum ausdruck kommt, eine gleichheit, die unterschiede nicht verwischt, sondern erst zur geltung bringt ... - und die geschwisterlichkeit derer, die es tun. und die experten tagen - seit zweihundert jahren...

ich schreibe klein, auch weil ich lehrer war und weiß, wie die großteils irrationalen rechtschreibregeln als selektionsinstrument gebraucht und mißbraucht werden, weil ich weiß, wieviel tränen und angstbesetzte schul- und nachhilfestunde die nebenfolgen sind - um zu lernen, daß man nach "etwas" immer groß schreibt, ausgenommen bei "etwas anderes", denn das ist etwas anderes. warum?

ich schreibe radikal klein, weil die gemäßigte kleinschreibung in vielen grenzfällen wieder zu willkürlichen regeln greifen muß. in der philosophie konnte bis heute noch kein willkürfreies unterscheidungskriterium von eigennamen und allgemeinbegriffen jenseits ontologischer positionen gefunden werden.

ich schreibe klein, weil's bequem ist, insbesondere beim schreibmaschineschreiben. ich schreibe klein, weil ich zu faul bin, bei problematischen fällen ständig in in den rechtschreibduden zu gucken. ich schreibe klein, ohne daß ich damit missionieren will.

heute erhielt ich von einer pädagogischen fachzeitschrift, an deren schriftleitung ich ein manuskript schickte, folgendes schreiben:

"Sehr geehrter Herr Treml, haben Sie vielen Dank für die Zusendung ... Ich habe sie in der Redaktion sofort weitergereicht, um sie prüfen zu lassen. Sobald mir eine Nachricht der Herausgeber vorliegt, werde ich sie verständigen. Die Verzögerung unserer Eingangsbestätigung ist in der Tat auf Ihr Anschreiben zurückzuführen. Wir haben uns überlegt, ob wir den Schriftwechsel annehmen sollten. Wir haben sicherlich für alle Reformen in Bezug auf Rechtschreibung in der deutschen Sprache Verständnis. Doch wenn Sie meinen Eigennamen und den Eigennamen der Zeitschrift einfach verändern, halten wir es schon für richtig, daß Sie die Träger solcher Eigennamen davon verständigen, sonst könnte es passieren, daß man die Identität mit diesem Namen leugnet. Sie haben für eine solche Anmerkung sicherlich Verständnis. Mit freundlichen Grüßen ..."

habe ich dafür verständnis? nein, ich habe es nicht. vor allem dafür nicht, daß man – quasi zur strafe – die eingangsbestätigung mehrere wochen verzögerte. aber vielleicht habe ich trottel tatsächlich die namen falsch geschrieben.

ich schaue auf dem durchschlag nach und vergleiche. nein, weder der name des schriftleiters, noch jener der zeitschrift wurde auch nur mit einem buchstaben verändert. der einzige unterschied ist die kleinschreibung. ganz im gegensatz dazu veränderte aber der schriftleiter einen teil meines namens: er macht mich zum "dr. phil.". tut mir leid, bin ich nicht.

ich überlege mir, ob ich reagieren soll. vielleicht so: SEHR GEEHRTER HERR PROF. DR. . . . IHR SCHREIBEN VOM . . . HAT MICH SEHR BELUSTIGT. AUCH MEINE FREUNDE, DENEN ICH DEN BRIEF ZEIGTE, WAREN SEHR ERHEITERT. EIN GEWISSES KOPFSCHÜTTELN OB MEINES VERÄNDERTEN NAMENS KONNTE ABER NICHT UNTERDRÜCKT WERDEN. WENN SIE MEINEN EIGENNAMEN EINFACH VERÄNDERN, HALTEN WIR ES SCHON FÜR RICHTIG, DASS . . . usw.

nein, was solls? was bringt's? wem nützt's? zeitvergeudung! ich ignoriere die angelegenheit, d.h. ich lasse sie auf sich beruhen und beschließe, sie ins entwicklungspädagogische tagebuch aufzunehmen.

7. september

ich fahre mit dem traktor auf den acker, schon in der nähe unseres grundstücks angekommen, entdecke ich im vorbeifahren auf dem feldweg eine wühlmaus. sie zappelt wild mit den füßen in der luft, kommt gelegentlich wieder auf dieselben. kann sich aber darauf nicht halten und rutscht wieder auf den rücken. ich bremse, steige ab und laufe zurück. da liegt sie und guält sich. was hat sie nur? ich suche einen stecken und versuche sie aufzurichten. doch kaum ist sie auf den beinen, fällt sie wieder um und weiter geht das gezappele auf der glatten straßenoberfläche. ich drücke sie mit dem stecken an den straßenrand und werfe sie schließlich ins gras. kaum dort angekommen, steht sie auf den beinen und wuselt wie ein blitz unter den grashalmen davon, aha, sage ich mir. mäuse sind einfach nicht für glatte straßen gemacht. und mir fallen andere traurige beispiele ein: die vielen toten igel und vogel auf den autostraßen, die ich als fahrradfahrer eher und deutlicher sehe als die verursacher dieses sterbens. für die gefahren unserer zivilisation haben die tiere keine instinkte. keine natürlichen schutzmechanismen entwickeln können, weil sie viel zu schnell kamen, viele tiere gehen daran elendlich zugrunde.

nachdenklich geworden schlendere ich zum traktor zurück und fahre weiter. da fällt mir ein, daß dies ja eine wühlmaus gewesen ist. eine wühlmaus! und ich gab ihr auch noch die freiheit in richtung unseres ackers! und dabei fraßen uns die wühlmäuse gerade dieses jahr die halbe ernte ab. dreiviertel der tobinamburwurzeln, fast über ein viertel der kartoffelernte und vieles andere mehr hat dieses gierige völkchen auf unserem acker gefressen. man konnt ihr schmatzen und beißen geradezu hören und die tobinamburstauden umfallen sehen, wie von einer unsichtbaren axt von ihren fruchtbaren wurzeln befreit. unser acker liegt nur wenige meter von der stelle entfernt. verdammt, ich hätte sie mit dem spaten erschlagen sollen! hätte ich es können? ich glaube kaum. das kleine tier tat mir leid. aber das sind anthropomorphistische mitleidsgedanken. vernünftiger und ökologisch sinnvoller wäre es, die fehlenden natürlichen feinde, wie raubvögel, igel und füchse, durch mechanische fallen zu ersetzen. nächstes jahr müssen wir uns die zeit dafür nehmen und auf mäusejagd gehen. hilft alles nichts.

unser lautstarker zweitaktigertraktor rumpelt vom geteerten feldweg auf den grasigen wiesenweg. vom lärm aufgeschreckt, erhebt sich von einem baum neben

unserem acker eine gabelweihe und segelt zum bach hinunter. auch das noch ...!

29. dezember

heute kam ein brief von andreas. er war während einer projektwoche seines gymnasiums vor den sommerferien mit einer gruppe von schülern bei uns. er schreibt:

"Hallo! Es ist nun schon einige Monate her, seitdem ich bei Euch war. Und seit der Projektwoche hat sich in meinem Leben auch unwahrscheinlich viel verändert, was nicht zuletzt auf die Erfahrungen in Euerer Gruppe zurückgeht.

Zunächst war mein Aufenthalt bei Euch anfangs dadurch getrübt, daß ich nicht versetzt wurde. Ich war mir zwar darüber im klaren, daß dies zwar nicht gerade der Weltuntergang sei, hatte aber das Gefühl in meiner Persönlichkeit be- und verurteilt zu werden.

Heute bin ich jedoch richtig froh darüber, daß ich die Klasse wiederhole. Denn nun habe ich genug Zeit, mich all jenen Dingen zu widmen für die ich früher wegen Schulstress nie Zeit hatte.

Seit Oktober nehme ich am Funkkolleg "Praktische Philosophie und Ethik" teil, was mir immer wieder neue Denkanstöße verleiht und mir erst richtig die Dimension der neuzeitlichen Krisenherausforderung aufzeigt.

Auf der anderen Seite versuche ich aber auch praktisch meine Ideale zu verwirklichen indem ich jetzt bei Amnesty-International mitarbeite und mir im Herbst nächsten Jahres meinen ersten kleinen öko-Garten anlege. Auch für die Schülerzeitung kann ich mich nun viel intensiver einsetzen. Vor Ferienbeginn haben einige Freunde von mir und ich übrigens eine neue Schülerzeitung herausgegeben. Ein Exemplar liegt bei ...

Doch das wichtigste von allem ist, daß ich zu einer neuen Lebensfreude gefunden habe. Und genau diesen Umschwung von einer Resignation zu einer neuen Hoffnung habe ich im Grunde Euch zu verdanken.

Viele Grüße ...

so einen brief bekommt man nicht alle tage. wir freuen uns sehr darüber. aber ich erinnere mich, daß diese projektwoche für uns physisch und psychisch recht anstrengend war. durch die ungewohnte enge und länge des zusammenseins gab es nicht unerhebliche (gruppendynamische) probleme in unserer gruppe, von denen die schüler vermutlich nichts mitbekommen haben.

es ist schwierig, etwas zu verändern. es ist sehr schwierig, sich selbst zu verändern. andreas hat es geschafft. ich hoffe, wir schaffen es auch.

(wird fortgesetzt)

ormationszentrums

Die in 8 Ausgaben pro Jahr erscheinende Zeitschrift + berichtet über die Lage der Dritten Weit, die Ursachen ihrer "Unterentwicklung" und über den Widerstand der unterdrückten Völker und Nationen

+ gibt Aufschluß über den Zusammenhang zwischen der kapitalistischen Wirtschaftsstruktur hier und dem Eiend der Messen in der Dritten Weit

+ beleuchtet die "Entwicklungshilfe", ihre Hintergründe und Auswirkungen + setzt sich mit den Vorstellungen der bürgerlichen Entwicklungsländertheorie und -politik auselnander

+ berichtet über den Befrelungskampf der Völker in der Dritten Welt und den Aufbeu unebhängiger, fortschrittlicher Steaten

+ will zu praktischer Sollderität mit dem Kampf der Dritten Welt um Freiheit und Unabhängigkeit anregen + gibt Hinweise und Erfahrungsberichte aus der Solldaritätsarbeit.

Jahresabonnement bei 8 Nummern mit 50 - 60 Seiten: DM 35,— (Für Studenten, Zivildienstleistende und andere einkommensschwache Gruppen nach Selbsteinschätzung: DM 25,—).



Themen der letzten Nummern warer

+ Tansania: Bürokretie behindert sozielistische Entwicklung + Dritte Welt im Spiegel der Massenmedien + Unterdrückung der Indios in Südamerika + Malaysia: Kampf um Wohnraum + Medizin in der Dritten Welt + Probleme landwirtschaftlicher Entwicklung + Indien: Ursachen und Formen des Elends der indischen Bauernbevölkerung + Argentinien: Unterdrückung und Widerstand + Energieversorgung der Dritten Welt + Chile: Feschismus im 5, Jahr + Mexiko: Elend der Bauern + Welthandelskonferenz V: Entwicklung für wen? + Kolumbien: Geschichte, Arbeiterbewegung, wirtschaftliche



Informationszentrum Dritte Welt Postfach 5329, D-7800 Freiburg Telefon: 0761 – 7 40 03

Bitte senden Sie ein Probeexempl	
Name	
Vorname	
Strasse	
PLZ/Wohnort	

KURZREZENSIONEN

wolf schmidt-wulffen: KOLONIALISMUS materialien für den unterricht und bildungs-arbeit nr. 7, 1981 hrsg.: geselschaft für entwicklungspolitische bildung freiburg bezug: con-vertrieb, postfach 106 545, 2800 bremen, dm 5.-

unterrichtsmaterial für sek 1 und sek 2 loseblattsammlung 30 seiten

unter besonderer berücksichtigung der kolonialpolitik des deutschen reiches bieten diese materialien didaktische hinweise, kopierfähige textvorlagen und arbeitsblätter zu den wesentlichen aspekten des kolonialismus am beispiel afrikas, historische texte dokumentieren die politischen und wirtschaftlichen interessen. sowie die rechtfertigungsideologie der deutsche kolonialmacht, aufgezeigt werden die einflüsse der kolonialen zwangswirtschaft auf die "entwicklung der unterentwicklung", sowie in zwei aktuellen kapiteln die fortsetzung des kolonialismus ohne kolonialherren am beispiel senegal und südliches afrika und die bemühungen um politische und ökonomische unabhängigkeit am beispiel zaires.

ein kompaktes, differenziertes materialangebot für lehrer und schüler, das inhaltlich keiner ergänzungen bedarf. eine zusätzliche didaktische aufbereitung der teilweise anspruchsvollen texte wird für die sek 1 oftmals notwendig sein. (ks)

österreichischer informationsdienst für entwicklungspolitik (hg.):
ENTWICKLUNGSPOLITISCHE NACHRICHTEN EPN,
HEFT 8/81; SCHULE UND DRITTE WELT
bezug: oie, tuchlauben 8/6/16, A 1010 wien,
ös 15.-

zeitschrift, 40 s.

zum schwerpunktthema "schule und dritte welt" bringt dieses heft eine zwischenbilanz über die aktivitäten des oie im bereich schule, fünf erfahrungsberichte über phantasievolle unterrichtsprojekte in österreichischen schulen sowie eine kritische auseinandersetzung mit den in österreich verwendeten geographie-schulbüchern hinsichtlich ihrer entwicklungspolitischen aussagen. (ks)

REZENSIONEN

GARAUDY, R.: AUFRUF AN DIE LEBENDEN. NEUWIED/DARMSTADT 1981.

AUFRUF ZUR VERÄNDERUNG

Mit seinem 1979 in Frankreich und bereits Anfang diesen Jahres in deutsch erschienenen Werk 'Aufruf an die Lebenden' hat sich Roger Garaudy – der 'alte' Dissident – mal wieder zwischen viele Stühle gesetzt:

o Marxisten werden sein Buch als zu idealistisch abtun,

o Christen es als synkretistisch und schwärmerisch beiseite legen,

o Kapitalisten und Liberale werden es erst gar nicht lesen: wir haben's ja schon immer gewußt, öko-

o Philosophen werden Garaudys ökonomisches und soziales Zukunfts-Szenario mit Distanz nur betrachten wollen,

o Ukonomen und Sozialwissenschaftler werden Garaudys Versuch, die Weisheit wieder einzuholen in die Wissenschaft nicht durchgehen lassen.

Die Reihe der Skeptiker ließe sich weiter fortsetzen. Freude aber herrscht bei den französischen Grünen – die in Garaudys Buch eine neue 'Bibel' gefunden zu haben meinen, was den Rezensenten (als Theologen) wiederum mit Skepsis erfüllt – und sicher auch bald hierzulande in der grünen, bunten und alternativen Szene über diesen großen Entwurf, aus aller Welt zu lernen und für alle Menschen Zukunft offen halten zu wollen!

Ich habe das Buch in einem Zug gelesen - es ist spannend und anregend geschrieben und im großen und ganzen gut übersetzt - und dann nach und nach an einigen Stellen nochmals zu blättern angefangen, um nachzuschauen, weiterzuarbeiten, fortzuschreiben.

Was fasziniert, ist die Zusammenschau der Weisheiten dreier Welten: Garaudy versteht es, afrikanische, asiatische und europäische Weisheiten - warum die indianische fehlt, ist unklar, denn sie gehört unbedingt in den angesprochenen Zusammenhang – fruchtbar zu machen für die drei fundamentalen Erneuerungen, die nach ihm für das weitere Überleben der Menschheit unabdingbar sind:

- neue Beziehungen der Menschen zur Natur.

- neue Beziehungen der Menschen zur Gesellschaft,

- neue Beziehungen der Menschen zum

"Die Zukunft der ganzen Menschheit steht auf dem Spiel: es geht um den Menschen in seinem Verhältnis zur Welt (Funktionen); es geht um das Verhältnis zu seinen Mitmenschen (Beziehungen); es geht um das Verhältnis des Menschen zu sich selbst (Meditation)" (192 f.). Wie diese Zukunft der Menschheit nicht aussehen wird, weiß Garaudy sofort zu benennen: sie wird nicht sein "eine Gesellschaft, deren Ethik auf der individualistischen Auffassung des Menschen beruht; eine Gesellschaft, die sich wirtschaftlich auf unser abendländisches Wachstumsmodell stützt; eine Gesellschaft, deren Technik auf einer wissenschaftsgläubigen, positivistischen Konzeption der Erkenntnis basiert, auf einem Rationalismus, der keine Lösungen bringt, weil er nicht auf den Menschen ausgerichtet ist; eine Gesellschaft, deren Politik sich auf das heutige bürgerliche System des Parlamentarismus stützt, das nur den 'statistischen Menschen' zur Kenntnis nimmt" (195).

Um Kriterien für die noch unbekannte, aber als anders erhoffte Zukunft der Menschheit zu entwickeln, erschließt Garaudy einen Dialog der Kulturen, woraus er drei Ebenen des 'Anders leben' folgert: "Die Weisheitslehren und die Propheten der drei Welten vermitteln uns,

o daß der Mensch ein Teil der Natur ist, im Gegensatz zu unserer cartesianischen und faustischen Konzeption, nach der die Natur dem Menschen gehört,

o daß der Mensch nur menschlich wird durch ununterbrochenen Kampf gegen die Anmaßung seines kleinen egoistischen 'Ich', sich als absoluten Wert zu setzen,
o daß der Mensch nur dann völlig
Mensch ist, wenn er sich bewußt
wird, daß in ihm eine Kraft wohnt,
die seine Individualität übersteigt, daß das Menschliche und
das Göttliche eins sind" (197,
200, 203).

Im Anschluß daran diskutiert Garaudy verschiedene Formen und Ausprägungen des Sozialismus (chin., lateinamerikan., afrikan., islamischer Sozialismus). Für den europäischen Bereich kommt der Autor zu dem Ergebnis: "Eine authentische revolutionäre Bewegung in Europa kann nur durch eine Synthese zwischen Politik und Glauben entstehen. Nur diese Synthese. die das Endziel als Hauptproblem betrachten würde, wäre in der Lage, die Wirtschaft in ihre menschlichen Schranken zu weisen; der Politik zu helfen, dem Totalitarismus und der Demokratie der 'Statistik' zu entkommen; der Wissenschaft zu helfen, den Gegensatz zwischen Technik, d.h. der Manipulation der Mittel, und der Weisheit, d.h. der Reflexion über die zu erreichenden Ziele, zu überwinden; die Kultur könnte ihre vertikale Dimension wiederfinden und die Gesellschaft die Desintegration ihres sozialen Gewebes vermeiden" (286).

Als Auswertung seiner zuvor entfalteten theoretischen Ansätze entwirft Garaudy nun ein konkretes politisches Projekt für Frankreich. Ausgehend von der These, daß die Form der Energieproduktion eine Gesellschaft strukturiert (311), erläutert er elf Thesen über die Energie, die Inflation und die Beschäftigung, in denen er nachzuweisen versucht, daß eine ungefährliche und umweltfreundliche Energie durch den Einsatz wiederverwendbarer und dezentraler Ressourcen produziert werden kann, bei der die Energiepreise fallen und das Arbeitslosenproblem sowie die Inflation "beseitigt werden" (301). Neben dem Produktionssektor - Beispiel Energieproduktion - diskutiert Garaudy sodann die Verschwendung im Verbrauch und solche von Dienstleistungen, um daran anschließend weitere aktuelle Fragestellungen seines Projektes durchzuspielen: Multis und Probleme des Nationalstaates als einer historischen Kategorie des liberalen Kapitalismus, nationale Verteidigung, Abschreckung und Gewaltfreiheit, und das 'neue soziale Gewebe': die Basisgemeinschaften. Diese sind als dezentral organisierte. selbstverwaltete Strukturen - "frei von individualistischen und totalitaristischen Tendenzen" (371) - das historische Ziel der alternativen Bewegung.

Faszinierend an diesem Buch ist die spielerische Leichtigkeit - Garaudy schrieb ja auch ein begeisterndes, ganz auf eine menschliche Zukunft bezogenes Buch über den Tanz: Danser sa vie! -, mit der der Autor hier verschiedene Kulturen, Weisheiten, Glaubensrichtungen und Theorien zueinander in Beziehung setzt und in einem großen Netz miteinander verwebt, das das Rettungsnetz für den - um im Bild zu bleiben - gegenwärtigen Drahtseilakt der Menschheit werden könnte. Hier kann jeder weiterdenken und weiterarbeiten; die gute Richtung scheint mir angezeigt.

Eine Kritik aber sei an Garaudys Darstellungsart der Weisheiten dreier Welten angemeldet: mich stört, wie unhistorisch der Autor an manchen Stellen seines Buches mit diesen Weisheiten umspringt. Der gesellschaftliche und ökonomische Kontext der 'afrikanischen Lebensauffassung' oder von 'indischer Philosophie' oder des 'christlichen Glaubens' (hier findet sich - sicher nicht von ungefähr! - noch das meiste historische Material) kommt mir zu kurz. Hier hätte ich an vielen Stellen gerne mehr erfahren, um die Relevanz und 'Obertragbarkeit' der Weisheiten besser beurteilen zu können. Ich sehe ein: die Erfüllung eines solchen Wunsches hätte das Buch sicher noch dicker und vielleicht weniger lesbar gemacht und wer mehr wissen will, für den gibt's am Ende des Buches auch Literaturhinweise und zwischendrin Anmerkungen. Und doch stellt sich die Frage.

ob nicht mehr historisches Material skeptischer, fragender, vielleicht auch realistischer gemacht hätte gegenüber dem mitreißenden Schwung der Garaudy'schen Darstellung der Weisheiten?!

Doch dieser Einwand schmälert die Leistung des Autors kaum! Robert Jungk hat Recht, wenn er in seinem Nachwort vermerkt: "Wer den Menschen die von den Mächtigen und ihren Experten gestohlene Zukunft zurückgeben will, hat ein Recht, gehört zu werden". Und ich füge hinzu: erst recht, wenn er Roger Garaudy heißt!

(Gottfried Orth)

SCHMIED, Ernst A. (HRSG.): HANDLUNGS-MODELLE IN DER DRITTE-WELT-VERANT-WORTUNG

Reihe: Dokumente-Berichte-Meinungen, Band 13, des Katholischen Arbeitskreises "Entwicklung und Frieden", Kaiser -Grünewald 1981

Es hätte ein Aktionshandbuch sein sollen, herausgegeben von den Gruppen selbst und es hätte vor 5 Jahren erscheinen sollen, der Band 13 der Reihe "Entwicklung und Frieden: Dokumente, Berichte, Meinungen" mit dem Titel "Handlungsmodelle in der Dritte-Welt-Verantwortung", 1981 herausgegeben von Ernst A. Schmied.

In diesem Band werden 20 entwicklungspolitische Handlungsmodelle vorgestellt. Die Spannbreite reicht von der "Aktion flinke Hände – flinke Füße", "Jute statt Plastik", "amnesty international", "Circus Arm" bis hin zur Unctad-Kampagne. Die Aktionsbeschreibungen reichen von dem Handeln eines "tätigen Bewußtseins" sowohl auf lokaler als auch auf überregionaler Ebene. Stadt- und Landgruppen stellen ihre Aktivitäten dar, ebenso wie große Verbände, z.B. amnesty ininternational. Positiv an diesem Band: Die Gruppen beschreiben ihre Aktivität selber. Allerdings sind die Beschreibungen oft so kurz, daß der Leser sich kaum vorstellen kann, wie dieses Engagement der Gruppen, das oft bis hin zu 10 Jahren reicht, konkret langfristig aussieht.

Wen soll nun eigentlich dieses Buch erreichen? Die einzelne Aktion wird durch persönliche Ansprache selbst dafür sorgen, daß sie Mitarbeiter für ihre Arbeit gewinnt. Derjenige, der ein Feld für sein Engagement sucht, wird kaum auf dieses Buch stoßen. Der Insider ist über die dort angeführten Aktivitäten informiert. Grob ist es der Stand der Aktionsgruppenszene von vor 5 Jahren. Jüngste Entwicklungen wie die Vernetzung von Dritte Welt-, Okologie- und Friedensbewegung kommen nicht vor. Dieser Anspruch wird allerdings auch nicht gestellt, wie der Herausgeber in seinem Vorwort bemerkt. Es sind Darstellungen, teilweise bemerkenswerte Darstellungen von Gruppen und ihrem Engagement im Dritte-Welt-Bereich über einen langen Zeitraum hinweg. Ein Defizit dieses Buches, daß an keiner Stelle eine theoretische Aufarbeitung erfolgt. Die einzelnen Beiträge sagen wenig über eine entwicklungspädagogische Didaktik. In ein oder zwei, möglicherweise kontroversen Grundsatzartikeln hätten Zielsetzungen, Erfahrungen, methodische Ansätze aufgezeigt und die Aktionen kritisch überprüft werden sollen.

So ist dieses Buch eine Ergänzung vieler Beschreibungen von Aktivitäten, ohne daß es einen hilfreichen Beitrag dazu gibt, die entwicklungspolitische Arbeit stärker miteinander zu verknüpfen und Hilfestellung zu gemeinsamen Handeln zu geben.

(Edda Stelck)

SCHWARZ, UELI (HRSG.): GLOBAL DENKEN - LOKAL HANDELN ERWACHSENENBILDUNG IM DRITTE-WELT-LADEN

Dritte-Welt-Laden Bern, Postfach 4065, 3000 Bern, Preis: Franken 17.-

Für die ca. 150 Dritte-Welt-Läden in der Bundesrepublik ist ein Buch eines Dritte-Welt-Ladens in der Schweiz erschienen, das sich ieder Dritte-Welt-Laden bei uns ins Regal stellen sollte. Der Verfasser, Ueli Schwarz, weiß, wovon er spricht. Er hat seine Diplomarbeit über "Erwachsenenbildung im Dritte-Welt-Laden" als einer geschrieben, der selbst seit 5 Jahre in solch einer Initiative mitarbeitet. Ueli Schwarz analysiert die sog. "Ladenkunden" als Zielgruppe der Erwachsenenbildung ebenso wie die Offentlichkeitsarbeit eines Dritte-Welt-Ladens. Neben der Analyse finden sich praktische Beispiele der Offentlichkeitsarbeit in Form von Anschreiben an die unmittelbare Bevölkerung bis hin zu entwicklungspolitischen Spielmodellen im Dritte-Welt-Laden selbst.

Das Layout machen es dem eiligen Leser schwer, kurzfristig Konsequenzen für die Arbeit im eigenen Laden zu ziehen. Sollte er die Zeit wirklich nicht finden, dann kann er die Seite "für den eiligen Leser" aufschlagen, um ein Bild von dem Kunden, dem Mitarbeiter und seiner politischen Zielsetzung in einem Dritte-Welt-Laden zu finden. Allerdings lohnt sich die vorangegangene Lektüre auch!

Ich schließe mich dem Urteil des Begutachters dieser Diplomarbeit, eines engagiert-solidarischen Mitarbeiters an, die sagt: "Die Ergebnisse der Arbeit sollten, wenn möglich, allen Mitarbeitern von Dritte-Welt-Läden zugänglich gemacht werden, da sie wichtigen Fragen nachgeht und ernstzunehmende Anstöße für ihre praktische Bildungsarbeit gibt." Dieses Buch sollte auch in den Regalen von Entwicklungspädagogen ste-

hen.

(Edda Stelck)

EVANGELISCHES MISSIONSWERK (HRSG.): WIE LEBEN KINDER ANDERSWO? UNTER-RICHTSMATERIAL FÜR DIE GRUNDSCHULE.

Kostenlos zu bestellen bei: Evang. Pressestelle für Weltmission, Mittelweg 143, 2000 Hamburg 13.

Sechs Arbeitsbögen mit – gesondert in einem Lehrerheft abgedruckten – didaktischen Hinweisen zu den Themen

- Spielen
- Kinderarbeit
- Wohnen
- Schule
- Essen
- Kirche

haben Gottfried Fauser und Frank Kürschner zusammengestellt und gemeinsam mit dem Pädagogisch-Theologischen Institut Hamburg erprobt. Das nun vorliegende Material will Mut machen, "bei den Grundschülern Interesse für das Leben in anderen Teilen der Welt und Sympathie für die Menschen dort zu wecken". Dabei fallen fünf Besonderheiten gegenüber anderem Unterrichtsmaterial auf:

- o Die Arbeitsbögen sind so konzipiert, daß sie keinen gesonderten 'Dritte-Welt-Unterricht' voraussetzen, sondern in das 'normale' Unterrichtsgeschehen einbezogen werden können.
- o Damit hängt zusammen, daß einige Male versucht wird, die Situation von Menschen in der Dritten Welt mit der Situation von Kindern und Erwachsenen bei uns in Beziehung zu setzen.
- o Das Material versucht, den Ursachen der Armut in der Dritten Welt nachzugehen, um so bereits dem Grundschüler zu ermöglichen, die Situation der Armen und die Ursachen ihrer Armut ansatzweise zu erkennen.

o Damit hängt zusammen, daß auf kurzschlüssige 'Hilfsangebote' verzichtet wurde; wichtig ist vielmehr die 'Eigenanstrengung der von Armut Betroffenen'; eigene Möglichkeiten etwas zu tun, können diese Eigenanstrengungen unterstützen.

o Schließlich geben die Arbeitsbögen ein realistisches Bild der
angesprochenen Situationen in
der Dritten Welt; der einen Gefahr, lediglich die positiven
Seiten zu schildern – arm, aber
glücklich – als auch der gegenteiligen, nur die negativen Aspekte zu betonen – um Spenden 'locker
zu machen' – wurde gekonnt Rechnung getragen.

Ich freue mich auf die Verwendung des Materials im Unterricht und möchte es gerne empfehlen. Auch in der außerschulischen Kinderarbeit sind die Arbeitsbögen vielfältig einzusetzen.

(Gottfried Orth)

WARNS, ELSE: SPIELE ZUM THEMA DRITTE WELT. SPIELTEXTE - SPIELPROZESSE -SPIELAKTIONEN.

Band 1: Theaterstücke Burkhardthaus-Verlag Gelnhausen 1981, DM 22.80

Methoden und Medien spielen in der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit eine entscheidene Rolle. Das hat inzwischen jeder verstanden, der sich mit dem Themenbereich "Dritte Welt" über einen längeren Zeitraum beschäftigt. Darum ist es besonders erfreulich, daß die Zahl der Medien – Methoden- und Aktionshandbücher in den Neuerscheinungen zunimmt. Publikationen, die dazu beitragen, eine schwierige Information erfahrbar und transparent zu machen.

Dazu gehört das neu erschienene Buch von Else Warns "Spiele zum Thema Dritte Welt" / Spieltexte - Spiel-prozesse - Spielaktionen. Else Warns weiβ, wovon sie spricht. Sie arbeitet als Spielpädagogin in der Lehrerfortbildung, in Jugend- und Erwachsenenbildung. Die vorgelegte Sammlung von Spielen zum Thema Dritte Welt ist aus der Praxis und für die Praxis von Schulklassen, Kinder-, Jugend- und Erwachsenengruppen entstanden.

Band 1 enthält 6 kurze Theaterstücke für verschiedene Altersgruppen über Lateinamerika, Indien und Afrika. Wer sich bereits mit Gruppen z.B. über die Homeland-Situation in Südafrika oder die Schuldknechtschaft in Indien beschäftigt hat, wird bedauern, daß er erst heute auf dieses Buch stößt.

Sehr positiv an diesen 6 Spielprozessen sind die Angaben. Ich erfahre Genaues über das erforderliche Material, die Dauer der Vorbereitung, die Zahl der Spieler und die Altersgruppen. Die ausführlich vorgegebenen Einführungsphasen lassen verschiedene Möglichkeiten zu und knüpfen bei den vorhandenen Erfahrungen an.

Wer allerdings meint, hier mit ein paar kurzen Sketchen Einstiege in eine schwierige Problematik für einen Dritte-Welt-Abend zu finden, der täuscht sich. Umfangreiche Vorbereitungen und gutes Einarbeiten in die Problematik sind erforderlich, um an diese Stücke heranzugehen. Das soll keinen entmutigen. Der Aufwand lohnt sich!

Man kann mit Spannung und Interesse dem vorgesehenen Band 2 entgegensehen.

(Edda Stelck)

ZEP - NACHRICHTEN

- o Die Verbindungsstelle zu nicht-staatlichen Entwicklungsorganisationen der Vereinten Nationen in Genf hat unter dem Titel "Erziehung zur Entwicklung" ein Adressenverzeichnis veröffentlicht, welches die Anschriften aller UNO-Organisationen enthält, bei denen die in der 'Gevelopment education" tätigen Personen und Gruppen Informationen einholen können (Dienstleistungen der UNO-Organisationen, Kontaktpersonen, Arbeitsgebiete, Informationsmaterialien). Das Adressenverzeichnis ist kostenlos erhältlich über: UN Non-govermental Liaison Service, Palais des Nations, CH-1211 Genf 10, Schweiz
- o Die Ausgabe 4/5/81 der von der epd-Redaktion Entwicklungspolitik/ Dritte Welt herausgegebenen Faltblätter "Dritte-Welt-Information" enthält eine Literaturübersicht zum Thema "Frieden schaffen ohne Waffen" (zusammengestellt und kommentiert von Gottfried Orth). Bestellungen bitte an das Gemeinschaftswerk der Evang. Publizistik (GEP), Friedrichstr. 2-6, 6000 Frankfurt/M. (Preis: DM 0,70 bei Abnahme von mindestens 5 - auch unterschiedlichen - Exemplaren).
- o <u>SUBKONTINENT</u>: Mitarbeiter von Caritas und Evang. Gemeindedienst Lahr haben unter diesem Namen eine Informations- und Koordinationszentrale für die Arbeit mit Asylsuchenden aus dem indischen Subkontinent aufgebaut. Sie wollen vor allem den Informationsaustausch zwischen allen damit Befaßten fördern, zwischen Entwicklungshilfe und Hilfe für Armutsflüchtlinge hier koordinieren, die praktische Arbeit mit Asylanten erleichtern. Dazu wird ein Rundbrief SUBKONTINENT herausgegeben, in dem Anfragen und Kooperationsangebote abgedruckt werden können. Die Gruppe bittet alle, die über die politischen und sozialen Verhältnisse auf dem indischen Subkontinent genauere Angaben machen können, sowie alle mit Asylanten aus diesem Bereich Konfrontierten, sich zu wenden an: SUBKONTINENT, Postfach 2029, 7630 Lahr.
- o Das neue Heft 4 (Nov. 81) von "Dritte Welt in der Grundschule" (Beilage der Zeitschrift "Grundschule" 11/81) enthält einen Aufsatz von Klaus Seitz über "Alternative Lern- und Lebensformen", didaktische Materialien zum Thema "Wie leben die Kaffeebauern?" von Barbara Zahn sowie eine Unterrichtseinheit mit dem Buch "Rico" von Günter Feustel Verlag Sauerländer, DM 12,80). Zu bestellen bei der Verlagsredaktion "Grundschule", Postfach 3320, 3300 Braunschweig.

AUTORENVERZEICHNIS:

Elke Begander, Denzenbergstraße 23, 7400 Tübingen 1
Heribert Hinzen, Wolfgang Leumer, Rolf Niemann, Udo Schmidt,
alle über Deutscher Volkshochschulverband e.V., Fachstelle
für Internationale Zusammenarbeit, Rheinallee 1, 5300 Bonn 1
Hartwig Hummel, über: Aktionszentrum Arme Welt e.V. Tübingen,
Lange Gasse 2, 7400 Tübingen 1
Gottfried Orth, Darmstädter Straße 17, 6108 Weiterstadt
Edda Stelck, Bornwiesenweg 65, 6000 Frankfurt/M. 1
Burkhard Steinmetz, Fürststraße 39, 7400 Tübingen 1

ZEITSCHRIFT FÜR ENTWICKLUNGSPÄDAGOGIK

DEZEMBER 1981

HEFT 4/1981

INHALT

EDITORIAL		
EDITORIAL	2	
ULRIKE BAUMANN KONZEPTE ZUR WERTERZIEHUNG IN DER PÄDAGOGIK	3	
KARLHEINZ KOPPE / ALFRED K. TREML THESEN ZU EINER ALTERNATIVEN SICHERHEITSPOLITIK UND SICHERHEITSPÄDAGOGIK	27	
J. ABNER-PEDDIWELL DAS PALAOLITISCHE JUGENDPROBLEM	37	
ULRICH GREINER DIE WAHREN KÜNSTLER	47	
ALFRED K. TREML MEIN ENTWICKLUNGSPÄDAGOGISCHES TAGEBUCH (6)	48	
NACHRICHTEN - TIPS - TERMINE - INFOS	52	
BUCHBESPRECHUNG (R. Ardila: Futurum 3)	54	
KURZREZENSIONEN J. Becker: Áfrikanische Literatur in der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit S. 56; G. Döring: Handeln in Aktionsgruppen S. 56; E. Baumberger-Korbmacher: Chinas Trum von Reichtum und Macht S. 57; A. Th. Sonnleitner: Die Höhlenkinder S. 57; GEW Köln (Hg.): Die Schulbücher und der Befreiungs kampf im südlichen Afrika S. 58; B. Stuom: Ferntourismus in Kenia S. 58; H. Oesterreich: Ferntourismus in Ländern der Dritten Welt S. 58; N. V. Zanolli: Handwerk - Eine Sprache im Dialog Süd-Nord S. 58; H. Strohm: Natur kaputt? S. 59; M. Kidron, R. Segal: Hunger und Waffen S. 59; Ev. Landeskirche (Hg.): Ökumene heute S. 59.		
AUTORENVERZEICHNIS	60	

EDITORIAL

LIEBE LESER!

DIESES - WIEDER EINMAL VERSPÄTET ERSCHEINENDE - LETZTE HEFT DES JAHRGANGS 1981 IST AUCH DAS LETZTE IN DIESER FORM UND AUFMACHUNG. AUCH IST ES DAS LETZTE MAL. DA\$ ES IM VERLAG HAAG + HERCHEN ERSCHEINT. MIT DEM NEUEN JAHR 1982 WIRD ES AUCH EINE NEUE ZEP GEBEN - MIT (SO HOFFEN WIR) ZUSÄTZLICHEN, NEUEN LESERN (UND AUTOREN). DIE UMRISSE DIESER NEUEN ZEP STEHEN UNS ERST SCHEMENHAFT VOR AUGEN; ES WÄRE DESHALB VERFRÜHT UND VOREILIG, JETZT SCHON GENAUERES DAZU AUSZUPLAUDERN. UND DAS VOR ALLEM AUCH DESHALB, WEIL WIR GERNE DIE MEINUNGEN UNSERER LESER MIT BERÜCKSICHTIGEN WOLLEN. AUS DIESEM GRUNDE FINDEN SICH IM ANSCHLU\$ AN DIESEN TEXT EIN PAAR FRAGEN AN SIE. UNSERE HERZLICHE BITTE: SCHREIBEN SIE UNS IHRE ANTWORTEN (UNTER NENNUNG DER JEWEILIGEN FRAGENUMMER) MÖGLICHST UMGEHEND! DAS ERGEBNIS DER AUSWERTUNG FINDEN SIE IM NÄCHSTEN HEFT.

FRAGEN AN UNSERE LESER

- WELCHE BEITRÄGE IN DEN VERGANGENEN HEFTEN HABEN IHNEN GUT GE-FALLEN?
- 2. WELCHE BEITRÄGE ... HABEN IHNEN NICHT GEFALLEN?
- 3. WAS SOLLTE IN DER ZEP INHALTLICH VERSTÄRKT ABGECKT WERDEN? WAS FEHLT? WAS WIRD ZU WENIG BERÜCKSICHTIGT?
- 4. VON ANFANG AN GING DIE KONZEPTION DER ZEP DARAUF HINAUS, SO-WOHL (ABSTRAKTEN) THEORIEBEITRÄGEN, ALS AUCH (KONKRETEN) ER-FAHRUNGSBERICHTEN RAUM ZU GEBEN.
 - A) FINDEN SIE DIESES KONZEPT RICHTIG ODER FALSCH?
 - B) SIND IHRER MEINUNG NACH DIE GEWICHTE UNGLEICH VERTEILT?
- 5. FINDEN SIE DEN PREIS ANGEMESSEN?
- 6. WÄREN SIE EVT. BEREIT, EINEN ETWAS HÖHEREN PREIS ZU BEZAHLEN, WENN DIE ZEP EINE ATTRAKTIVIERE GESTALT BEKÄME (Z.B. IM STIL EINES JOURNALS)?
- 7. KÖNNTEN SIE SICH VORSTELLEN, IN IRGEND EINER WEISE BEI UNS MITZUARBEITEN?
 - durch gelegentlich Beiträge (Außätze, Rezensionen, Karikaturen, Hinweise, Informationen u.a.)?
 - durch mithilfe beim satz (tippen)?
 - durch mithilfe im verlagsgeschäft (Abonnentenbetreuung, Anzeigengeschäft, Versand, u.ä.)?
 - durch finanzielle Hilfe (z.B. in Form eines Förderabonnement, eines Geschenkabonnements oder eines kleinkredits)?

ULRIKE BAUMANN

MODELLE ZUR WERTERZIEHUNG

Die Frage nach der Bedeutung von "Werten", "Normen" oder von ethischen Argumenten in der Pädagogik sowie nach Möglichkeiten der "Werterziehung" im Kindes- und Jugendalter wird seit einiger Zeit sehr deutlich gestellt. Die Literatur zu diesem Themenkreis stieg in den letzten Jahren vor allem für den schulischen Bereich sprunghaft an. Mit Recht weist NIPKOW zunächst einmal auf die Uneindeutigkeit dessen, was sich hinter der Formel "Werterziehung" verbirgt, hin; ist lediglich ein ordnungspädagogisches Interesse an Konformität gemeint oder kommen die "gewichtigeren moralischen Herausforderungen unserer Zeit" ernsthaft in den Blick? Die Literatur von die von der Verbirgt verbirgt verbirgt verbirgt.

Die Gründe für zunehmende Beschäftigung mit Werten sind offensichtlich vielfältiger Art und nicht ohne weiteres auf einen Nenner zu bringen: Neben der Suche nach den Ursachen solch beunruhigender Phänomene wie Terrorismus, Drogensucht und Jugendkriminalität scheint jedoch die Ratlosigkeit vieler Erwachsener angesichts einer sich nicht mehr erwartungsgemäß verhaltenden Jugend ein entscheidender Beweggrund für den Ruf nach Werterziehung zu sein: "Wenn heute wieder über ... Moral, Ethik, Sitte, Wirkungen diskutiert wird, also über Erziehung, so hat dies seinen Grund wohl darin, daß eben sehr viele der Nachwachsenden Schwierigkeiten machen oder haben, in die bereitgehaltenen "sachorientierten" Lernschemata hineinzuschlüpfen; viele sind offensichtlich begabt, machen von dieser Begabung aber keinen unproblematischen Gebrauch mehr. Sie

Dieser Aufsatz stellt eine gekürzte Fassung des ersten Kapitels meiner Dissertation zum Thema "Wertwandel und Werterziehung im Jugendalter" dar

zit. NIPKOW, Moralerziehung S. 7

wollen vielmehr wissen, wozu sie eigentlich lernen."3) Und sie wollen darüberhinaus wissen, wozu sie eigentlich leben in einer Welt, in der sich Lebensbedrohung und Ungerechtigkeiten in bisher ungekannter Weise potenzieren: Ausbeutung der natürlichen Lebensgrundlagen und drohende ökologische Katastrophe; das Gefahrenpotential der Atomenergie und das Gewaltpotential der Atomrüstung, das Politiker bereits mit dem Gedanken begrenzter Atomkriege spielen läßt; das in Bevölkerungsexplosion, Hunger und Arbeitslosigkeit zum Ausdruck kommende Elend der Menschen in der Dritten Welt, denen man das Elementarste zum Leben vorenthält, sowie das Elend vieler Menschen in den Industrienationen, denen grundlegende soziale und natürliche Erfahrungen verloren gegangen sind. 4) All diese Sachverhalte gilt es auch als Herausforderung an die Erziehung, zumal wenn sie sich als "Werterziehung" vorstellt, zu begreifen.

Ich möchte in diesem Aufsatz einige der gegenwärtig vorgeschlagenen theoretischen Entwürfe von Werterziehung untersuchen, wobei es mir nicht auf die vollständige Darstellung der vorhandenen Beiträge ankommt, sondern auf die Kennzeichnung dreier Ansätze, die mir wesentliche Richtungen der pädagogischen Diskussion zu repräsentieren scheinen. Dabei hoffe ich zeigen zu können, daß alle drei Ansätze bei der Suche nach einem hilfreichen Modell für die Werterziehung im Jugendalter auf dem Hintergrund ethischer Probleme heute als unzureichend beurteilt werden müssen. Die Betrachtung des dritten Modells soll hier den größten Raum einnehmen, weil ich meine, daß dort zumindest die Reichweite der Probleme adäquat eingeschätzt wird.

I. DER KONSERVATIVE ANSATZ: RÜCKFALL IN DIE NORMATIVE PÄDAGOGIK

Einen ersten Ansatz nenne ich "konservativ" deshalb, weil seinen Befürwortern wesentlich an der Bewahrung bestehender Lebensverhältnisse und traditionsvermittelter Werte gelegen ist. Man unternimmt hier den von E. EPPLER als Aporie gekennzeichneten Versuch, wert- und strukturkonservativ zugleich zu sein, und übersieht dabei, daß der beklagte Verfall von Werten letztlich eine Wirkung der Strukturen darstellt, denen man sich verpflichtet fühlt. 5)

Diese Richtung wird vor allem vertreten durch die Referenten des Bonner Forums "Mut zur Erziehung" und die von seinem vorbereitenden Kreis publizierten 9 Thesen⁶) sowie im Anschluß an dieses Programm entstandene Beiträge zur Werterziehung.⁷) Im Rahmen der dort bezogenen Position lassen sich folgende Unzulänglichkeiten feststellen:

- a) Sie bevorzugt eine einseitig traditionsgeleitete oder gesellschaftsaffirmative Sicht von Erziehung;
- b) sie verfehlt dabei die Problemebene, auf der sich Reflexionen über Werterziehung in der Gegenwart bewegen müssen;
- c) sie fällt letztlich in eine wirklichkeitsferne, normative Pädagogik zurück.

zu a) Es kennzeichnet alle Beiträge als gemeinsames Merkmal, daß sich die hier proklamierte "Tendenzwende" eher nach rückwärts zu richten scheint, wenn neue Wege eingeschlagen werden sollen, "... von denen die meisten alte und bewährte sind."8) Man empfiehlt die Rückbesinnung auf die für das Erziehungsgeschehen konstitutiven "elementaren anthropologischen, kulturellen und geschichtlichen Vorgegebenheiten."9) Erziehung

zit. BAACKE, Jugend S. 118

⁴⁾ vgl. TREML, Erziehung S. 5

⁵⁾ vgl. EPPLER, Wege S. 101-106

⁶⁾ vgl. Mut zur Erziehung

⁷⁾ vgl. SCHMADERER, Werterziehung

zit. LOBKOWICZ, Einleitungsreferat, in: Mut zur Erziehung, S. 13

zit. AURIN, Erziehungstheorie-eine Bilanz, a.a.O. S. 50

wird verstanden als Einführung in "die Lebensverhältnisse" (These 5), die Übereinstimmung mit "Vorgegebenheiten" vermittelt, welche u.U. auch "unbefragt" Geltung beanspruchen dürfen (These 4). 10) Zur Aufgabe der Schule gehöre es, Schüler die "Gesellschaft als ihre eigene" (These 7) anerkennen zu lehren.

Bei aller Vagheit der Begriffe wird hier ein ungebrochener Zusammenhang von Erziehung und Gesellschaft beschrieben, so daß es letztlich um Einführung in der Kritik enthobene Sachverhalte geht und Erziehung von bloßer Anpassung nicht mehr zu unterscheiden ist. Lediglich auf Bewahrung scheint es anzukommen, wenn Kinder erzogen werden sollen zur Anerkennung von uns allen gemeinsamen "kulturellen Selbstverständlichkeiten" (These 3) und zum "Tun des Rechten" (These 2) wodurch allein ihre Glücksansprüche zu legitimieren seien.

zu b) Derartige Forderungen bleiben nun gerade unterhalb des Niveaus, auf dem die Schwierigkeiten der Reflexion über eine den heutigen Lebensbedingungen angemessene Werterziehungstheorie erst beginnen: 11) Die Thesen suggerieren, daß ein Konsens hinsichtlich der Gültigkeit traditionsvermittelter sog. "Selbstverständlichkeiten" besteht, aus denen sich Kriterien für gegenwärtiges rechtes Handeln ergeben könnten. In modernen Industriegesellschaften führte jedoch der u.a. durch rapide technologische Entwicklungen beschleunigte soziale Wandel auch hinsichtlich kultureller Grundlagen und Wertsysteme zu Unsicherheit, welche wiederum eine Ursache für viele Schwierigkeiten von Eltern und Erziehern darstellt. Ein zusätzliches Dilemma unserer Gesellschaft besteht darin, daß sie dem einzelnen zwar ethische Kompetenz zugesteht, ihn jedoch von der Definition dessen, was das "Rechte" sei, in wesentlichen Handlungsbereichen entlastet. Zahlreiche ethische Entscheidungen von öffentlichem Interesse werden durch Experten getroffen, während die individuellen Entscheidungsmöglichkeiten auf Teilfunktionen des Berufslebens oder den privaten Konsum- und Freizeitbereich reduziert sind. 12) Wo so weite gesellschaftliche Bereiche der Anschauung und dem Handeln Jugendlicher sich entziehen, bleibt Erziehung zum "Tun des Rechten" nur eine Leerformel, die auch durch die Besinnung auf "Kardinaltugenden" 13) oder die erneute Akzentuierung von "Fleiß, Disziplin und Ordnungen" (These 3) noch nicht inhaltlich gefüllt ist.

zu c) Einige Autoren meinen allerdings eine substantielle Basis zur Werterziehung in sog. "Grundwerten" wie Menschenwürde, Freiheit, Gleichheit, Gerechtigkeit und ihnen korrespondierenden "Grundtugenden" wie Zivilcourage, Toleranz, Gerechtigkeitssinn, Kompromißbereitschaft, Einsatz- und Hilfsbereitschaft u.ä. gefunden zu haben. 14)

In dieser Allgemeinheit kann jeder solchen Kategorien schmerzfrei zustimmen; wie aber sollen sie auch hinsichtlich konkreten Handelns interpretiert werden, und sind nicht im Alltagsbewußtsein der Bürger ganz andere Werte vorrangig? Inwiefern
dieser Wert- und Tugendhimmel für die Lebenswirklichkeit Jugendlicher von Bedeutung sein kann, wird in den Beiträgen des
konservativen Ansatzes an keiner Stelle gezeigt. Niemand fragt
danach, welche Wertprobleme denn die Jugendlichen selbst beschäftigen.

Das Heil wird vielmehr erwartet aus der Beschwörung von Grundsätzen, die zwar wertvolle menschliche Qualitäten benennt, in dieser Abgehobenheit von der Erziehungswirklichkeit jedoch schnell zum Dogmatismus entartet. Das hier entworfene Programm repräsentiert damit die Position einer normativen Pädagogik, welche lediglich eine Ableitung aus bereits vorweg feststehenden Zielsetzungen und nicht mehr problematisierbaren

¹⁰⁾ zit. LÜBBE, Holzwege der Kulturrevolution, a.a.O. S. 113

¹¹⁾ vgl. BRÜGGEN, Widerstand S. 28-30

vgl. BENNER, Holzwege S. 12

¹³⁾ zit. SCHMADERER, Werterziehung S. 10

¹⁴⁾ vgl. SCHWAN, A. Wende in der Bildungspolitik, in: Mut zur Erziehung S. 121 ff

Normen darstellt, so daß sich die Bedeutung der Erziehungshandlungen auf die Bereitstellung von Mitteln zur Erreichung der genannten Grundsätze reduziert.

Erziehung befindet sich nicht einfach auf freiem Feld, wo sie ein sittliches Wertuniversum vorgeben könnte, auf das hin die nachwachsende Generation zu orientieren sei. Sie darf weder die pädagogischen Herausforderungen angesichts einer auch von Krieg, Hunger, Menschenrechtsverletzungen, Unfreiheit und Sinnverlust gekennzeichneten Welt ignorieren, noch vorschnell eine Jugend als neurotisch oder parasitär denunzieren 15). wenn sie sich, nur nach dem Maßstab edler Tugenden beurteilt, als defizient erweist. "Angesichts einer desolaten Erziehungswirklichkeit ... reicht ... die bloße Beschwörung des sittlichen Zieles nicht mehr aus. Die Gefahr ist groß, die Wirklichkeit aus dem Auge zu verlieren, wenn sie nicht so ist, wie man sie pädagogisch anstrebt, und die Idee des Erziehungszieles so zu hypostasieren, daß daneben die defiziente Erziehungswirklichkeit nicht mehr in den Blick kommt." 16) Gerade eine unvollkommene Wirklichkeit in die pädagogische Verantwortung zu übernehmen, ist der normative Ansatz allerdings nicht in der Lage.

II. DER LIBERALE ANSATZ

Einen zweiten Ansatz nenne ich "liberal", weil ihm im wesentlichen an der autonomen Orientierungsfähigkeit der einzelnen im Bereich der Werte gelegen ist. Im Unterschied zum konservativen Konzept geht man hier gerade von der Unsicherheit der Wertvorstellungen als einem wesentlichen Gegenwartsproblem westlicher Industriegesellschaften aus. "This is a confusing world to live in ... Ideally our choices will be made on the basis of the values we hold; but frequently we are not clear

about or own values. "17)

Lösungsperspektiven setzen jedoch nicht auf derselben Ebene an, sondern verengen das Blickfeld wieder auf das Individuum, dem eine komplizierte Welt gleichsam schicksalhaft vorgegeben bleibt, wenn hier Werterziehung vor allem dies leisten soll: dem Heranwachsenden zu zeigen "... how to direct his life through a world full of confusion and conflict." 18)

a) Das von RATHS/HARMIN/SIMON vertretene Konzept der "value clarification" legt sich in inhaltlicher Hinsicht größte Zurückhaltung auf, denn Werte werden dort betrachtet als in hohem Maße persönliche Angelegenheit, und der Jugendliche muß selbst mit Hilfe der Wertklärung den Prozeß des Wertens erlernen, also sich seiner persönlichen Werte bewußt werden. 19) Dieser Ansatz huldigt im Bereich der Inhalte einem einseitigen moralischen Relativismus. Die Gültigkeit ethischer Entscheidungen verhält sich hier relativ zu bewußten Werturteil des Individuums, während nach ethischen Herausforderungen außerhalb des Individualbereichs gar nicht mehr gefragt wird. Nicht alle ethischen Probleme aber lassen sich der subjektiven Entscheidung anheimstellen. Methoden zur Wertklärung vermitteln keine inhaltlichen Entscheidungshilfen und Maßstäbe mehr, wie im Fall individueller und überindividueller, geschichtlichkonkreter Wertkonflikt verfahren werden könnte. Auf der Inhaltsebene bleiben die Jugendlichen sich selbst überlassen.

b) Einige Beiträge zur Werterziehung meinen nun praxisleitende Kriterien im "demokratischen Ethos" gefunden zu haben, das auf die "moralische Mündigkeit" der einzelnen Bürger angewiesen ist. Erziehung habe die Verinnerlichung dieses Ethos durch die Heranwachsenden zu fördern und sie zur Mündigkeit zu befähigen.

¹⁵⁾ vgl. MEVES, in: a.a.O. S. 82-83; MEVES, Ninive S. 60

¹⁶⁾ zit. TREML, Erziehung S. 63

¹⁷⁾ zit. SIMON/HOWE/KIRSCHENBAUM, Values clarification S. 14

zit. a.a.O. S. 15; vgl. RATHS/HARMIN/SIMON, Werte S. 31-40

¹⁹⁾ vgl. a.a.O. S. 46

²⁰⁾ vgl. die Beiträge von MAUERMANN, ROTH, SCHMIDT, WEBER in: MAUERMANN/WEBER, Erziehungsauftrag

Derartige Postulate benennen jedoch nur die ideale Seite demokratischer Normen, nicht die reale Seite einer sozial und
politisch ungleichen Gesellschaft, in der die Heranwachsenden
leben. Die Verfassungswirklichkeit wird hier auf Verfassungsnormen reduziert, so daß sich unterhalb der Wertebene doch
wieder die normative Kraft des Faktischen durchsetzen kann
und eine mögliche faktische Kraft des Normativen angesichts
der gegenwärtigen widersprüchlichen Wirklichkeit nicht mehr
aufgezeigt wird.

Konsequenzen für eine ambivalente Lebenswelt lassen auch aus der Sozialisationsforschung abgeleitete, eher formelhafte Erziehungsziele wie "Mündigkeit", "Selbstbestimmung" und "Emanzipation" kaum erkennen. Gemeint ist hier meist eine formale Befreiung von Überformung. Die Notwendigkeit der Überwindung bloßer Konformität im Bereich der Werte sei unbestritten. Viel dringlicher stellt sich heute jedoch die Frage nach Befreiung wozu angesichts einer faktisch durch erhebliche Orientierungsschwierigkeiten gekennzeichneten, mit den Grenzen ihrer Wachstumsmöglichkeiten konfrontierten Gesellschaft und angesichts einer nicht nur mit individuellen, sondern mit globalen Überlebensproblemen belasteten Welt.

III. DER SYSTEMTHEORETISCHE ANSATZ: NORMATIVE LEGITIMIERUNG

BESTEHENDER SYSTEMLOGIK

Die Ausblendung gegenwärtiger ethischer Herausforderungen von globalem Ausmaß wird nun überwunden durch den dritten hier zu betrachtenden Ansatz. Ich nenne ihn "systemtheoretisch", weil er weltweite Krisentendenzen zurückführt auf eine im Zuge des Evolutionsprozesses gesellschaftlicher Systeme ausdifferenzierte, übermäßig hohe Weltkomplexität und zur Bewältigung dieser Krisen nach der Bedeutung von Werten auch für das Erziehungsgeschehen fragt. Dieses Konzept findet sich in der vom CLUB OF ROME als Bericht für die achtziger Jahre herausgegebenen

Studie "Zukunftschance Lernen". Sie soll, nach der Darstellung der äußeren "Grenzen des Wachstums" auf unserem Planeten durch das genannte Gremium ²¹⁾, nun die verbleibenden "inneren Spielräume" und ihre bisher ungenutzten Entwicklungsmöglichkeiten aufweisen. ²²⁾

Der Lernbericht geht aus von dem "menschlichen Dilemma", daß wir fortlaufend sich steigernde Komplexität produzieren, jedoch selbst unfähig sind, sie zu begreifen. Den durch menschliches Handeln bewirkten erheblichen Erweiterungen des Wissens, der Technologie, der Macht und der Organisation stehen Probleme der Überbevölkerung und Unterernährung, Nord-Süd-Konflikt und Rüstungswettlauf, Verknappung der Ressourcen und Bedrohung der natürlichen Lebenswelt, Gefährdung kultureller Identitäten und Desorientierung vieler einzelner gegenüber, die menschenwürdiges Leben weltweit gefährden.

"Es scheint eine tiefe Ironie darin zu liegen, daß wir uns genau an dem Zeitpunkt der Geschichte so vielen Problemen gegenübersehen, an dem die Menschheit einen Höhepunkt ihres Wissens und ihrer Macht erlangt hat."²³⁾

Hinter der zunehmenden, durch menschliche Aktivität geschaffenen Komplexität bleiben offensichtlich unsere Fähigkeiten diese zu bewältigen zurück.

Da bei der Entstehung des menschlichen Dilemmas Erziehungsprozesse eine Rolle gespielt haben, werden sie auch für dessen überwindung von Bedeutung sein. Wenn Pädagogik sich der beschriebenen Krise nicht stellt und zu ihrer Bewältigung beizutragen versucht, wird sie schwerlich behaupten dürfen, einer guten Zukunft der heranwachsenden Generation zu dienen. ²⁴)

vgl. MEADOWS, D./MEADOWS, D./ZAHN, E./MILLING, P., Die Grenzen des Wachstums, Bericht des CLUB OF ROME zur Lage der Menschheit, Stuttgart 1972

²²⁾ vgl. PECCEI, Zukunftschance S. 15

²³⁾ zit. a.a.o. S. 26

vgl. TREML, Entwicklungspädagogik II S. 75 KERN/WITTIG, Lernbericht S. 128

Jedoch, "die offizielle Pädagogik kann kaum für sich in Anspruch nehmen, die Herausforderungen der Zukunft angenommen zu haben. Das, was i.a. als pädagogisch relevant betrachtet wird, hat mit wenigen Ausnahmen nichts mit der Frage zu tun, welchen Beitrag die Erziehung zur Lösung der globalen überlebensprobleme leisten kann." ²⁵)

Der Lernbericht versucht nun diese Lücke in einer nicht unproblematischen Weise zu schließen. Die Ambivalenzen offenbaren sich allerdings erst auf den zweiten Blick.

Von den Verfassern des Berichtes werden gerade "Werte" als bedeutenste Elemente jener nahezu unbegrenzten Lernfähigkeit angesehen, die dem Menschen bei der Bewältigung seiner Zukunftsprobleme zugute kommen soll. Im Rahmen der hier angestrebten "Lernmuster liegt der Hauptakzent auf den Werten oder der ethischen Dimension der Bildung 26), wobei diese den hergebrachten Bildungskriterien nicht einfach additiv hinzugefügt werden, sondern die Lernprozesse steuernde Funktion übernehmen sollen. Dank seiner bisher ungenutzten kreativen Fähigkeit und moralischen Kraft könne der Mensch sich aus seiner mißlichen Lage befreien, obwohl nicht übersehen werden dürfe, daß unsere Wertvorstellungen noch in einer nicht mehr existenten, weniger komplexen Welt verwurzelt sind. Es komme darauf an, mit Hilfe neuer Formen des Lernens neue Werte zu erwerben, um auf neue Situationen vorbereitet zu sein. 27) In einer interdependenten Welt sei nach einem globalen Konsens hinsichtlich primärer Wertvorstellungen zu suchen, der die Vielfalt unterschiedlicher Kulturbereiche und ihnen korrespondierender Wertsysteme weiterhin zuläßt. 28)

Einen solchen weitgefaßten Wertkonsens, der auch die übergeordneten Absichten des Lernens bestimmt, kennzeichnet der Bericht durch zwei Elemente: das "überleben der Menschheit" stellt einen ersten Wert dar, der gleichsam als physischer Grund jeder kulturellen Leistung überall auf der Welt anerkannt werden kann. Diesem wird jedoch als zweiter Wert die "Würde des Menschen" übergeordnet, denn nacktes Überleben allein muß noch nicht 'gutes Leben' bedeuten.

"Es erhebt sich die Frage: Überleben unter welchen Bedingungen?... Die <u>Würde des Menschen</u> bildet den Kern der Forderung nach Partizipation und des intensiven Bestrebens, einen eigenen Beitrag zu leisten; sie wird in unserem Bericht dem Ziel des Überlebens übergeordnet."²⁹)

Die inhaltliche Füllung dieses zweiten Elements des Wertkonsens bleibt noch recht ungenau. Für die Pädagogik hilfreicher als die vagen Annäherungen des Lernberichts erscheint mir TREMLs Definition von "Würde". Er sieht hier ein Verfahren auf den Begriff gebracht, das es den Einzelnen erlaubt, "bei der gemeinsamen Bestimmung des Guten gleichberechtigt und annähernd gleich kompetent teilnehmen zu können."30) Der Vorteil dieser beiden Kriterien des Wertkonsens besteht nun m.E. darin, daß sie in ihrer scheinbaren Selbstverständlichkeit gerade auf das in unserer geschichtlichen Situation nicht mehr Selbstverständliche hinweisen, denn sie wurden aus der Analyse eben dieser Situation gewonnen. Im Gegensatz zu relativ abgehobenen Prämissen im Rahmen der bisher dargestellten Ansätze lenken diese primären Werte in der genannten Verschränkung den Blick immer schon auf die ethischen Herausforderungen der Gegenwart. 31) Sie bleiben damit trotz ihrer Allgemeinheit der Erziehungswirklichkeit nicht so fern wie etwa die o.g. Grundwertekataloge. Sie sind andererseits, worauf TREML hinweist, wiederum nicht so eng gefaßt, daß sie eine inhaltliche Füllung schon als allgemeingültig vorschreiben

²⁵⁾ zit. TREML a.a.O. S. 75-76

²⁶⁾ zit. PECCEI, Zukunftschance S. 127

²⁷⁾ a.a.o. S. 11, 27-28

²⁸⁾ vgl. a.a.O. S. 33

²⁹ vgl. a.a.O. S. 37-38, zit. S. 38

³⁰⁾ zit. TREML, Entwicklungspädagogik II S. 89

Auch im Rahmen der Grundwertekataloge wird der Wert "Menschenwürde" genannt, allerdings gerade nicht in der hier vorgenommenen Verschränkung mit der Überlebensproblematik

könnten. Vielmehr bleiben sie <u>regulative Kriterien</u>, nach deren Maßgabe sich Inhalte aufsuchen lassen in der Freiheit immer auch "schuldhafter Praxis". 32) Das Interesse am überleben der Menschheit und an der Würde des einzelnen kann also ein vernünftiges regulatives Prinzip der Werterziehung festgehalten werden.

Zu dem genannten Prinzip stehen nun allerdings die durch den Lernbericht selbst schon vorgenommenen Konkretionen in Widerspruch: Der Wertbegriff wird innerhalb des Berichtes nicht definiert und unpräzise gebraucht, aber es läßt sich eine gewisse Nähe zur Systemtheorie vermuten, die das Wert-Denken dem System-Denken einordnet. Diese versteht 'Werte' als "externe Selektionsgesichtspunkte", die "in der Lage sind, den Handlungshorizont für rationale Problemlösungen zu strukturieren."33) Ihnen kommt also eine gewisse Orientierungsfunktion zu, die erst zur Diskussion steht, wenn das System in eine Krise gerät. 34) In diesem Sinne bestimmt auch der Lernbericht Werte als bedeutsam für die Entscheidungsfindung und sieht in der gegenwärtigen Krise eine Irritation bisheriger Orientierungen. Gerade die Verunsicherung eigener Werte jedoch sowie die Konfrontation mit mehrfachen Wertsystemen in einer interdependenten Welt und die daraus resultierende Notwendigkeit der Erweiterung von Sinnbezügen könnten das bewirken, worauf es künftig einzig ankomme, nämlich Lernen. "Werte sind echte Fermente der Lernprozesse!"35)

Ist vor allem bei der jungen Generation, aber auch bei anderen Gruppen in der Industrienationen ein Wandel in der Geisteshaltung schon im Gang³⁶⁾, so kommt es dem Bericht zufolge jetzt darauf an, neue Lernprozesse weltweit zu stimulieren und besonders in Bildungssystemen "veraltete Werte und Vor-

stellungen so weit wie möglich abzubauen und die Wertvorstellungen der Zukunft voraus(zu) bestimmen, (zu) formen und somit (zu) beginnen ..., das menschliche Dilemma zu überwinden." 37)

Wollte der liberale Ansatz Indoktrination und Manipulation um jeden Preis vermeiden, so scheint man hier beides in geradezu globalem Ausmaß zu fordern. Abgesehen davon, daß diese Forderung nach weltweiter Durchsetzung neuer Werte in einer gewissen Spannung zur Betonung kultureller Vielfalt steht, verlangt der Bericht von der Werterziehung wie überhaupt vom Erziehungssystem entschieden zu viel. "Lernen oder Untergehen" lautet die Alternative, derzufolge allein durch Erziehung noch eine Veränderung der überlebensbedrohenden Weltsituation herbeizuführen ist, eine für den Erziehungsoptimismus des Lernberichts kennzeichnende Alternative.

"Aber bisher deutet nichts darauf hin, daß aus dem Erziehungssystem jene entscheidenden Impulse kommen, die unserer problematischen gesellschaftlichen Entwicklung eine andere Richtung zu geben vermögen. Dem Erziehungssystem die Hauptverantwortung und die Hauptlast der gesellschaftlichen Veränderung zuzuschreiben, überfordert dieses in hohem Maße und gibt sich Illusionen über dessen Innovations- und Veränderungsmacht hin." 39)

Trotzdem sind Lern- und Erziehungsprozesse im Zusammenhang sozialen Wandels immer schon von Bedeutung als notwendige, wenn auch nicht hinreichende Bedingungen gesellschaftlicher Veränderungen. Der Lernbericht schlägt hier nun das Konzept des in der gekennzeichneten Weise werthaft fundierten "in-novativen Lernens" vor. Für Individuen und Gesellschaften komme es darauf an, diese neue Art des Lernens zu lernen, um sich in immer kürzerer Zeit zunehmend komplexeren Situationen

³²⁾ zit. TREML, Erziehung S. 96

³³⁾ zit. LUHMANN, N., Zweckbegriff und Systemrationalität, Frankfurt 1973, S. 33, 36, in: Henz, Wertorientierung S. 108

³⁴⁾ vgl. a.a.o. S. 111

³⁵⁾ vgl. PECCEI, Zukunftschance S. 44 ff, 73-74, zit. S. 74

³⁶⁾ vgl. a.a.o. S. 15, 145

³⁷⁾ zit. a.a.o. S. 117, 118

³⁸⁾ zit. a.a.o. S. 38

³⁹⁾ zit. TREML, Lernen S. 140

stellen zu können, ohne sich dabei von der steigenden Komplexität überwältigen zu lassen. $^{40)}$

"Innovatives Lernen" beschränkt sich nicht auf das Problemlösen, sondern stellt die "Identifizierung" und "Neuformulierung" einer "angemessenen Menge von Problemen" in den Vordergrund, so daß innerhalb eines bestimmten Zeitraums Alternativen zur Entscheidungsfindung bereitstehen. 41) Dieses neue Lernen soll komplexes Denken unterstützen, das die Fähigkeit zu zeitlicher Antizipation wie auch globaler Partizipation impliziert, wobei konstruktives Partizipieren mit dem im Rahmen großer Systeme möglichst effektiven gleichgesetzt wird. 42)

"Partizipative Erziehung" bedeutet dann, daß jeder Schüler auf eine möglichst große Anzahl von Rollen vorbereitet ist, sich "sofort zahlreicher Sinnbezüge bewußt" wird und "ihre vorherrschenden, im Widerstreit befindlichen Werte einander gegenüber ... stellen" kann, eine "konzentrierte Aktivität", "um unsere Handlungsmöglichkeiten in verschiedenartigen neuen Situationen zu trainieren." 43)

Dieses Konzept hochgeneralisierten Lernens paßt sich allerdings genau in die Strukturlogik funktional differenzierter Gesellschaften ein, denn ständig steigende Komplexität erfordert ständig steigende Umstellungsfähigkeit. 44) Das traditionelle Problemlösemodell, das immer nur die Mittel zur nachträglichen Reduktion unausweichlich sich ausdifferenzierender Weltkomplexität bereitstellt, nicht aber die Ausdifferenzierung selbst hinterfragt, wird durch den Lernbericht nicht überwunden, sondern in geschickter Weise perfektioniert. Die "neuen Werte" bleiben eingepaßt in die alte Logik einer in exponentiellen Vergrößerungsraten fortlaufend Probleme erzeu-

genden Evolution, und "Fortschritt wird damit zur laufenden Abarbeitung der Folgen dessen, was schon ist."45) Diese Perfektionierung bisherigen Problemlösens ohne Problematisierung der Wachstumslogik tritt innerhalb des Berichtes besonders dann deutlich hervor, wenn man die Mittel betrachtet, die zur Realisation innovativen Lernens vorgeschlagen werden. Eine Zukunftsvision "antizipatorischen Lernens" im "elektronischen Zeitalter" malen die Verfasser aus (S. 102). "Fernseh-, Radio-, Computer- und Satellitentechnologie" wird uns zu "lebenslangem Lernen" anregen (S. 96, 111). Das Fernsehprogramm ist "zu einem Drittel aus Erziehungs- ... Angelegenheiten" zusammengesetzt (S. 159), Schulen und andere Bildungseinrichtungen bereiten uns auf einen schnellen und präzisen "Mensch-Maschine-Dialog" vor (S. 160). Computermodelle helfen bei der Entwicklung von "Szenarien". "Prognosen, Simulationsmodellen" und ähnlichen, für innovatives Lernen wertvollen Techniken (S. 158, 35). In "Lernlaboratorien" und "Lernzentren" (S. 112, 148) können Erwachsene "den Gesundheitszustand ihres Wissens, ähnlich den medizinischen Routineuntersuchungen, prüfen" (S. 149); im Rahmen eines "weltweiten Bildungsprogrammes" (S. 147) werden wir auf unsere "Grundbefähigung zu Partizipation und ethischem Handeln" angesprochen, und schließlich entwickelt sich das "globale Telekommunikationsnetzwerk", das "fast jeden Menschen auf unserer Erde erreichen kann", "zu einem machtvollen Instrument der Beeinflussung unseres Zukunftsbildes" (S. 157). Mit anderen Worten: Der Lernbericht hält die Evolution hin zu Professionalisierung und Verpädagogisierung unserer Welt mit immer perfekteren technischen Mitteln geradezu für notwendig - eine Art Erziehungsdiktatur, die mit dem o.g. Wert der Menschenwürde kaum noch vereinbar sein dürfte. Wollten liberale Ansätze Konkretisierungen im Bereich der Werte weitestgehend dem Individuum überlassen, so verfällt man hier der entgegengesetzten Aporie: Dem einzelnen scheint im Rahmen einer totalen Erziehung kaum noch Raum zur Realisation eines

⁴⁰⁾ vgl. PECCEI, Zukunftschance S. 43

⁴¹⁾ vgl. a.a.o. S. 59, 79-80

⁴²⁾ vgl. a.a.O. S. 61

⁴³⁾ zit. a.a.o. S. 62-64

⁴⁴⁾ vgl. LUHMANN/SCHORR, Reflexionsprobleme S. 87

zit. LUHMANN, N., Gesellschaftsstruktur und Semantik, Frankfurt/M. 1980, S. 258, in: TREML, Reflexionsprobleme, S. 25

eigenen Beitrags zu bleiben. Diese Diskrepanz zum selbstentworfenen, primären Wertkriterium (s.o.) hat ihre Ursache in der weitgehenden Übernahme systemtheoretischer Plausibilitätsstrukturen.

Andere Vertreter der Systemtheorie verwerfen angesichts der Grenzen der Vorteilhaftigkeit von Komplexitätszunahme die Rückbesinnung auf Werte und Normen und fordern stattdessen die Arbeit mit "selbstreferentiellen Analysen" 46), also die Perfektionierung bisherigen Problemlösens, Erziehung bleibt hier einzig möglich "als Korrektur selbstgeschaffener Realität"47). Der Lernbericht beabsichtigt offensichtlich beides: Perfektionierung des Problemlösens und Besinnung auf neue Wertpräferenzen. Allerdings behalten die Werte nur Orientierungsfunktion in einer immer schon unausweichlich sich steigernden Komplexität und verändern wenig Grundlegendes, weil die gleichsam schicksalhafte und naturwüchsige Ausdifferenzierung eine der ethischen Verantwortung entzogene Realität bleibt, auf die nur nachträglich und mit neuen Ausdifferenzierungen reagiert werden kann. Weil dieser Prozeß nicht befragt wird, macht das vom Bericht postulierte innovative Lernen die Heranwachsenden vermutlich weiterhin fungibel für eine "Weltgesellschaft, die ihre evolutionären Ziele nicht selber setzt, sondern von einer Krise in die nächste (größere) taumelt". 48)

Hinter der fortlaufend Sachzwänge produzierenden Evolution bleiben die Werte zurück und müssen sich ihr anpassen; sie können sie allenfalls <u>legitimieren</u>, nicht jedoch <u>steuern</u>. Letztlich verliert sich der systemtheoretische Ansatz damit an das Faktische, dessen normative Kraft die geforderten Lernprozesse im Grund bestimmt, so daß auch die Macht neuer Werte defizitär erscheint gegenüber der Macht der Realitäten. Diese Aporie verhält sich wiederum entgegengesetzt zu derjenigen

des konservativen Ansatzes zur Werterziehung, der ständig die Wirklichkeit gegenüber vorweg beschworenen Werten ins Defizit setzte. $^{49)}$

Eine Richtung, in der sich diese Ambivanlenz durch vorgängige Vermeidung von Problemen überwinden ließe, deutet TREML an:

"Statt permanente Ausdifferenzierung kann partielle Entdifferenzierung durchaus ein erfolgversprechender Weg sein, ein Weg, der allerdings ... ein normatives und allgemeines Vernunftkriterium" 30) als Steuerungsprinzip impliziert.

Solch ein regulatives Prinzip könnte die o.g. Verbindung der primären Werte "Überleben der Menschheit" und "Würde des einzelnen" darstellen, eine Chance, welche im Rahmen des Lernberichtes leider nicht genutzt wurde.

IV. AUSGANGSPUNKTE EINER KRITISCHEN THEORIE DER WERTERZIEHUNG

IM JUGENDALTER

Die Betrachtung gegenwärtiger Modelle der Werterziehung soll ausklingen in der Beschreibung einiger Impulse für eine kritische Theorie der Werterziehung im Jugendalter.

Diese wird es vermeiden müssen, von sich aus verbindliche
Werte zu postulieren, wenn denn der Prozeß geschichtlich kon-

Diese wird es vermeiden müssen, von sich aus verbindliche Werte zu postulieren, wenn denn der Prozeß geschichtlich kon-kreterBestimmung des Guten auf Grund freier Einsicht⁵¹⁾ weiterhin gewährleistet werden soll. Weder wird sie - wie der konservative Ansatz - in einseitiger Traditionsgeleitetheit überkommene Werte zum Maßstab der Realität erheben dürfen, noch kann sie andererseits - wie der Lernbericht des CLUB OF ROME - die Durchsetzung neuer Werte von sich aus anstreben, ohne da-

⁴⁶⁾ vgl. und zit. LUHMANN, N., Soziologie der Moral, in: LUHMANN, N./PFÜRTNER, St. (Hg.): Theorietechnik und Moral, Frankfurt/M. 1978, S. 26, in: TREML, Lernen S. 143

⁴⁷⁾ zit. LUHMANN/SCHORR, Erziehung S. 54

⁴⁸⁾ zit. TREML, Reflexionsprobleme S. 31, vgl. auch ders., Lernen S. 143

⁴⁹⁾ vgl. s.o. S. 3

⁰⁾ zit. TREML, Reflexionsprobleme S. 29, 28

⁵¹⁾ vgl. NIPKOW, Moralerziehung S. 66

mit nicht gleichzeitig der Gefahr totaler Erziehung zu erliegen. Darüberhinaus wird sie sich auch nicht - wie der liberale Ansatz - auf eine von der Verfassungswirklichkeit abgehobene Beschwörung der Verfassungsnormen zurückziehen können, die eine Arbeit an Begriffen bleibt und übersieht, daß sich unterhalb der eigenen Postulate weiterhin nur die normative Kraft des Faktischen durchsetzt.

Will sie vielmehr - im Gegensatz zum konservativen und liberalen Ansatz - die komplexe und ambivalente Erziehungswirklichkeit sowie deren implizite ethische Herausforderungen im Blick behalten, muß sich eine kritische Theorie der Werterziehung im Jugendalter vorrangig des eigenen geschichlichen Kontextes vergewissern. Deshalb hat sie ihre eigenen Voraussetzungen in zweifacher Weise zu bestimmen:

1) Zunächst ist nach den gesellschaftlichen Problemen zu fragen, die auf pädagogisches Handeln einwirken, aber u.a. auch durch Erziehung verstärkt oder überwunden werden können. Im Bereich der Werte wird man m.E. auf gesellschaftlicher Ebene nicht mehr von einem eindeutigen Konsens ausgehen können, sondern eher von einer durch beschleunigten sozialen Wandel bedingten Unsicherheit. Werterziehung kann sich heute nur vollziehen unter gesellschaftlichen Umständen, "... die gerade dadurch gekennzeichnet sind, daß es in ihnen letzte verbindliche Normen und Werte nicht mehr gibt und geben kann." 52)

Der Versuch, fehlende normative Eindeutigkeit durch die Orientierung an Konsum- und Leistungswerten zu kompensieren, ist von vorneherein zum Scheitern verurteilt angesichts der Frage nach einem den Einzelereignissen zugrundeliegenden Sinn und angesichts der ethischen Herausforderungen, die weltweite Überlebensprobleme heute darstellen. Nur im Rahmen dieser geschichtlich konkreten, ethischen Ambivalenzen wird eine Theorie der Werterziehung ihre Bezugspunkte und Ziele finden können, so daß sie in einem ersten Schritt über eben diese Wirklichkeit größere Klarheit gewinnen muß.

2) Dies allein genügt jedoch nicht. Eine pädagogische Theorie kann nur hilfreich sein, wenn sie sich den Fragen der Betroffenen selbst verpflichtet weiß, ein Gesichtspunkt, den man im Rahmen der genannten Werterziehungstheorien viel zu wenig berücksichtigte. In welcher Weise Jugendliche von gegenwärtigen Ambivalenzen betroffen sind und welche Wertprobleme Jugendliche beschäftigen, wird als zweiter Ausgangspunkt einer auf das Jugendalter bezogenen Werterziehungstheorie zu untersuchen sein. So allein läßt sich vermeiden, daß theoretische Postulate folgenlos, weil mit der Lebenswirklichkeit der Zielgruppe unverbunden bleiben. Nur wenn Wert- und Sinnfragen der Jugendlichen selbst als Anknüpfungspunkte für Erziehung ernstgenommen werden, wird sie der Gefahr des Dogmatismus und der Enttäuschung der Betroffenen entgehen und echte Orientierungshilfe bieten können, die der Entscheidungsfähigkeit des einzelnen und den ethischen Erfordernissen der Situation gleichermaßen Rechnung trägt.

Hierzu ist m.E. eine intensive Betrachtung von Ergebnissen empirischer Jugendforschung notwendig: Zunächst muß gefragt werden, welchen Stellenwert soziologische Arbeiten im Prozeß des sozialen Wandels und Wertwandels der Jugend beimessen und welche intergenerationalen Unterschiede sich aufgrund dieser Analysen möglicherweise feststellen lassen.

Will Werterziehung ein realistisches Bild ihrer eigenen Voraussetzungen erhalten, wird darüberhinaus zu fragen sein, in welcher Weise die genannten Wandlungstendenzen von einzelnen Jugendlichen wahrgenommen werden. Eine Klärung, die Kriterien für eine Erziehungstheorie bieten soll, kann sich dabei nicht auf die Betrachtung von Oberflächenphänomenen beschränken, sondern wird nach zugrundeliegenden strukturellen Gesichtspunkten zu fragen haben, wie sie vor allem im Bereich der Entwicklungspsychologie benannt worden sind.

Allerdings stellen diese im Rahmen soziologisch sowie sozialund entwicklungspsychologisch fundierter Sozialisationstheorien gewonnenen deskriptiven Aussagen erst die Voraussetzung einer explizit pädagogischen Theorie dar. Geht es um Wert-

⁵²⁾ zit. BRUMLIK, Verhältnis S. 106

erziehung - und nicht nur um Sozialisation -, so hat jene die durch beschreibbare Wandlungstendenzen in Jugend und Gesellschaft konstituierten ethischen Herausforderungen in pädagogischer Verantwortung zu akzeptieren, als Aufgaben, deren Lösung einen eigenen Beitrag der Erziehung erfordert. Eine Erziehungstheorie im Bereich der Werte wird sich daher m.E. durch eine intentionale, praktische Perspektive auszeichnen müssen.

Wird zugestanden, daß im Rahmen von Erziehungsprozessen die Fähigkeit förderbar ist, kraft der eigenen Wertorientierung Wirklichkeit verantwortlich zu gestalten, so erfordert ein Nachdenken über diese Prozesse eine als Handlungswissenschaft begründete Pädagogik. Eine handlungsrelevante Theorie der Werterziehung sollte dabei wiederum unter zwei Gesichtspunkten entworfen werden:

a) Zunächst ist zu beachten, daß Erziehen selbst eine ethische Tätigkeit darstellt, ein Zusammenhang, aufgrund dessen bereits SCHLEIERMACHER die Grundlagen seiner Erziehungslehre mit der Ethik verband: "Die Pädagogik ist eine rein mit der Ethik zusammenhängende, aus ihr abgeleitete angewandte Wissenschaft, der Politik koordiniert." Nicht jedoch "... können wir, da es kein von allen anerkanntes ethisches System gibt, auf ein solches uns berufen."⁵³)

Ethisch relevant ist vielmehr die Tatsache, daß Erziehungsprozesse aufgrund des ihnen eigenen Macht- und Kompetenzgefälles immer auch Zwang beinhalten. Werterziehung im Interesse der Heranwachsenden sollte deren allmähliche Befreiung aus diesem Zwang ermöglichen und zur gemeinschaftlichen Bestimmung dessen, was als gutes Leben gelten soll, im Gespräch befähigen. 54)

b) Eine zweite Ebene stellen die inhaltlichen ethischen Herausforderungen unserer Zeit dar. Werterziehung muß in einer mit Wert- und Sinnproblemen sowie mit ethischen Fragen von globaler Reichweite belasteten Lebenswirklichkeit gelingen. Eine pädagogische Theorie darf hier ihr Blickfeld nicht von vorneherein auf die Stärkung des einzelnen im Rahmen eines Zweipersonenschemas verengen, sondern sollte von der Einsicht ausgehen, "... daß wir selbst und die von uns geschaffenen Lebensverhältnisse das Problem der Erziehung sind."⁵⁵⁾

Es kommt darauf an, die Reproduktion gesellschaftlicher Probleme zu vermeiden und nach einem Beitrag zu ihrer Bewältigung zu fragen, den Werterziehung realistischerweise leisten kann.

Bemerkenswert ist allerdings das Dilemma, daß gesellschaftliche Probleme sich nicht verkleinern, obwohl das Potential
institutionalisierter, rational geplanter Erziehungsprozesse
sich ständig erweitert: "Noch nie gab es so viele gesellschaftliche Subsysteme - das Erziehungssystem ist eines davon -,
die zur Bearbietung und Verkleinerung gesellschaftlicher Probleme ausdifferenziert worden sind, aber noch nie gab es auch
gesellschaftliche Probleme in dieser Größenordnung ... Trotz
aller Effizienz der Problemlösungen scheinen unsere Probleme
ständig zu wachsen. Unsere Angst wächst mit." 56)

TREML zufolge spielen hier strukturelle Erziehungsprozesse eine Rolle, die <u>latent</u> durch die Teilhabe am gemeinsamen Lebenszusammenhang wirken. ⁵⁷⁾ Eine Theorie der Werterziehung wird m.E. nach der Gestaltung solcher Lebenswirklichkeiten zu fragen haben, in denen Jugendliche lernen, ihre Ziele nicht nur nach in Sachzwänge umgewandelten Systemzwängen auszurichten, sondern nach Werten, die sich auf der Suche nach dem individuellen und gemeinschaftlichen Guten finden lassen.

⁵³⁾ zit. SCHLEIERMACHER, Pädagogische Schriften S. 12 und 13

⁵⁴⁾ val. MOLLENHAUER/RITTELMEYER, Gründe S. 80, 85

⁵⁵⁾ zit. NIPKOW, Moralerziehung S. 17

⁵⁶⁾ zit. TREML, Erziehung S. 8

⁵⁷⁾ vgl. a.a.O. S. 12

Bei alledem wird eine verpädagogisierte Lebenswelt ebensoweniq anzustreben sein wie eine universal verbindliche Ethik, weil dies das Ende der Freiheit zur gemeinschaftlichen Klärung ethischer Geltungsansprüche bedeutete. Werte lassen sich nicht als allgemeingültig übertragen; wohl aber sollte eine Theorie der Werterziehung ein regulatives Kriterium angeben können, aufgrunddessen die Möglichkeiten offengehalten werden, jenseits bloßer normativer Kraft des Faktischen inhaltliche Wertorientierungen zu finden und dabei den gesellschaftlichen Erfordernissen im allgemeinen und den pädagogischen Erfordernissen im besonderen gerecht zu werden. Zu benennen wäre also ein grundlegendes Prinzip der Werterziehung, "... das universalisierbar und begründet ist, und auf das hin sich Erziehung angesichts ihrer Bedrohung durch die Überlebensprobleme ausrichten kann, ohne allerdings damit in das Pathos und die trügerische Sicherheit einer (dogmatischen) normativen Pädagogik zurückzufallen."58)

NIPKOW spricht hier von einem Denken vom transmoralischen . Grund her und nicht in erster Linie auf moralische Ziele hin. 59)

Ein solch fundamentales Prinzip könnte meiner Meinung nach die bereits vom CLUB OF ROME vorgeschlagene Orientierung am "Überleben der Menschheit" und an der "Würde des Menschen" sein. Die Verbindung dieser beiden Elemente hat den Vorteil, auf das Erfordernis einer planetaren Verantwortung hinzuweisen ohne jedoch bereits Inhalte vorzuschreiben. Darüberhinaus huldigt sie nicht einem einseitigen Überlebensutilitarismus, sondern läßt nach dem menschenwürdigen Leben fragen, in dem das, was als Wert gelten soll, grundsätzlich im freien Gespräch argumentationsfähiger und potientiell sachkundiger Personen auf seine vernünftige Begründbarkeit und Rechtfertigungsfähigkeit geprüft werden kann.

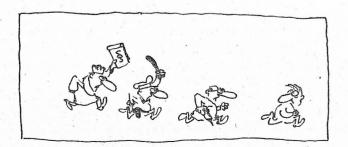
LITERATUR

- BAACKE, D.: "Jugend zwischen Anarchismus und Apathie?" in: von ILSEMANN, W. (Hg.): Jugend zwischen Anpassung und Ausstieg, Ein Symposium mit Jugendlichen und Vertretern aus Wissenschaft, Wirtschaft, Politik und Verwaltung, Jugendwerk der Deutschen Shell, Hamburg 1980, S. 105-130
- BRÜGGEN, F.: Widerstand als Anpassung, Kategorienfehler und Blickverkürzungen der Kritik, in: BENNER, D. u.a.: Entgegnungen zum Bonner Forum "Mut zur Erziehung", München 1980, S. 26-40
- BRUMLIK, M.: Zum Verhältnis von Pädagogik und Ethik, in: Z.f. Päd., Sonderheft 15, 1978, S. 103 ff
- EPPLER, E.: Wege aus der Gefahr, 3. Aufl., Hamburg 1981
- HENZ, H.: Wertorientierung in der Erziehung, Ein systemanalytischer Beitrag zu einem aktuellen Problem der Bildungsforschung, in: PÖGGELER, F. (Hg.): Grundwerte in der Schule, Auf der Suche nach neuer Verbindlichkeit, Freiburg/B. 1980, S. 105-132
- KERN, P./WITTIG, H.-G.: Der 'Lernbericht' des CLUB OF ROME, in: Z.f. Päd., 27. Jg., 1/81, S. 127-138
- LUHMANN, N./SCHORR, K.E.: Reflexionsprobleme im Erziehungssystem, Stuttgart 1979
 - Wie ist Erziehung möglich?, Eine wissenssoziologische Analyse der Erziehungswissenschaft, in: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, 1. Jg., 1/81, S. 37-54
- MAUERMANN, L./WEBER, E. (Hg.): Der Erziehungsauftrag der Schule, Donauwörth 1978
- MEVES, C.: Ninive darf nicht untergehen, Verantwortung für die Zukunft, Fünf Anreden, Wuppertal 1975
- MOLLENHAUER, K./RITTELMEYER, C.: Einige Gründe für die Wiederaufnahme ethischer Argumente in der Pädagogik, in: Z. f. Päd., Sonderheft 15, 1978, S. 79 ff
- Mut zur Erziehung, Beiträge zu einem Forum am 9./10. Januar 1978 im Wissenschaftszentrum Bonn-Bad Godesberg, Stuttgart 1979
- NIPKOW, K.E.: Moralerziehung, Pädagogische und theologische Antworten, Gütersloh 1981
- PECCEI, A. (Hg.): CLUB OF ROME: Bericht für die achtziger Jahre, Zukunftschance Lernen, München 1980

^{5.8)} zit. TREML, Erziehung S. 20

⁵⁹⁾ vgl. NIPKOW, Moralerziehung S. 112

- RATHS, L.E./HARMIN, M./SIMON, B.: Werte und Ziele, Methoden der Sinnfindung, München 1976
- SCHLEIERMACHER, F.D.E.: Pädagogische Schriften I, Unter Mitwirkung von Th. SCHULZE herausgegeben von E. WENIGER, Düsseldorf/München 1957
- SCHMADERER, F.O. (Hg.): Werterziehung, Der Erziehungsauftrag der Schule unter dem besonderen Aspekt der Wertorientierung, Wertvermittlung und Wertverwirklichung, München 1978
- SIMON, B./HOWE, L.W./KIRSCHENBAUM, H.: Values clarifications, A Handbook of pratical strategies for teachers ans students, New York 1972
- TREML, A.K.: Entwicklungspädagogik als Theorie einer Praxis, Lernen in Bürgerinitiativen und Aktionsgruppen, in: ders. (hg) Entwicklungspädagogik, Unterentwicklung und Überentwicklung als Herausforderung für die Erziehung, Frankfurt/M. 1980, S. 75-90
 - Entwicklungspädagogik als Alltagstheorie, in: a.a.O. S. 33-43
 - "Lernen oder untergehen?, Kritische Anmerkungen zum "Lernbericht" des CLUB OF ROME, in: Z. f. Päd., 27. Jq., 1/81, S. 139-144
 - Reflexionsprobleme einer funktionalistischen Erziehungstheorie, unveröffentliches Manuskript, 1981 (erscheint in gekürzter Fassung unter dem Titel: Erziehung und Evolution Zur Kritik der Gesellschafts- und Erziehungstheorie von N. LUHMANN, in: Zeitschrift für Bildung und Erziehung, Heft 4/1981)
 - Zu einer Theorie struktureller Erziehung, Habil., Tübingen 1980



KARLHEINZ KOPPE / ALFRED K. TREML

THESEN ZU EINER ALTERNATIVEN SICHERHEITSPOLITIK UND SICHERHEITSPÄDAGOGIK¹⁾

I.

(1) Angesichts der rasant fortschreitenden Entwicklungen zu der <u>einen Welt</u>, in der die innerstaatlichen (gesellschaftlichen) und internationalen Wechselbeziehungen immer komplexer und damit auch immer störanfälliger werden, ist Sicherheit unteilbar und nicht länger allein eine Frage militärischer Verteidigungsbereitschaft.

Dieses neue Sicherheitsverständnis fragt nicht nur nach den potentiellen (möglichen) Bedrohungen, sondern nach den tatsächlichen Bedrohungen. Diese liegen heute und zunehmend im wirtschaftlichen, sozialen und ökologischen Bereich. Mehr als durch riesige Waffenarsenale und durch atomare Rüstung ist die Menschheit insgesamt durch Unterentwicklung, Ressourcenverknappung, Bevölkerungsexplosion, Nahrungsmangel, Verschmutzung von Wasser, Luft und Boden bedroht. Bei einem ersten begrenzten Atomschlag könnten zwar auf einen Schlag zwölf Millionen Menschen vernichtet werden, aber jedes Jahr sterben zwölf Millionen Kinder in der Dritten Welt an Unterversorgung. Bei einem solchen Atomschlag würde ein Territorium von der Größe Österreichs auf Jahre oder Generationen verseucht und unfruchtbar werden, aber alljährlich geht der Menschheit ein fruchtbares Territorium in der Größe Österreichs durch Erosion, Überdüngung, Einsatz chemischer Schädlingsbekämpfungsmittel verloren. Mit einem Bruchteil der Mittel, die jährlich für militärische Verteidigung aufgewandt werden (1981 ca. 1.000 Milliarden DM), könnte diesem latenten Sterben und dieser Erosion Einhalt geboten werden. Zum Vergleich: An öffentlichen Entwicklungshilfe werden alljährlich lediglich 70 Milliarden DM aufgewandt!

¹⁾ Für den Teil I zeichnet Karlheinz Koppe verantwortlich, für den Teil II Alfred K. Treml, der lediglich analog zu den Thesen in Teil I die Konsequenzen für die Pädagogik formuliert hat. Übereinstimmend haben beide Autoren beschlossen, den Beitrag gemeinsam zu verantworten.

Es ist deshalb dringend geboten, mit einer Umschichtung der Ressourcen von der militärischen Rüstung in die anderen sicherheitsbedrohenden Gefahrenherde – Überwindung von Unterentwicklung, Neu-ordnung der Weltwirtschaftsbeziehungen auf der Grundlage größerer internationaler Verteilungsgerechtigkeit, ressourcenschonende Prozesse, Wiederherstellung des ökologischen Gleichgewichts – zu beginnen. Die Notwendigkeit militärischer Verteidigung wird dadurch nicht aufgehoben, wohl aber relativiert. Abrüstung wird dadurch erleichtert.

(2) Sicherheit ist im Zeichen dieser Entwicklung zu der einen Welt und auch im Zeichen der Massenvernichtungswaffen immer auch die Sicherheit des Anderen. Hermut Schmidt spricht in diesem Zusammenhang von der "Sicherheitspartnerschaft", in die auch die Sowjetunion - und natürlich auch die Länder der Dritten Welt - einbezogen werden müssen. Das setzt Empathie, ein Sich-hineinversetzen-können in die Bedrohtheitsvorstellungen eines mutmaßlichen Gegners voraus, wobei Verständnis für den Anderen nicht zwangsläufig Billigung oder Rechtfertigung bedeutet.

Es gibt ein Recht auf Verteidigung. Da es auch weiterhin in den internationalen Beziehungen unterschiedliche Machtpotentiale, unterschiedliche Interessen und dadurch immer wieder Konflikte geben wird und bis auf weiteres keine ausreichenden völkerrechtlichen (gewaltfreien) Konfliktregelungsmechanismen erkennbar sind, wird es auch bis auf weiteres militärische Vorsorgemaßnahmen geben. Diese Instrumente können umso geringer sein, je stärker Macht demokratisch kontrolliert wird und gesellschaftliche Ordnungen gerecht strukturiert sind.

Das Recht auf Verteidigung muß jedoch angemessen ausgeübt werden. Der defensive Charakter solcher Verteidigung muß auch dem Gegner vermittelt und von diesem erkannt werden. Verteidigungsmaßnahmen und -aufwand sind daraufhin ständig zu überprüfen. Dazu gehört auch die Überlegung, ob die Verteidigungsstruktur von Streitkräften der jeweiligen Situation noch angemessen ist. Im Falle Westeuropas und der Bundesrepublik Deutschland bedeutet das die Prüfung alternativer Verteidigungsmodelle wie das Konzept der dezentralisierten Verteidigung ("Techno-Kommandos" u.a.), wie es in anderen Ländern (öster-

reich, Schweiz, Schweden, Frankreich) geprüft und teilweise schon erprobt wird.

(3) Das Konzept der atomaren Abschreckung verstößt gegen die genannte Regel (Sicherheit ist auch die Sicherheit des Anderen) in besonderer Weise. Sie beruht auf dem Prinzip der Androhung von Vergeltung. Sie soll unter Androhung massiver Zerstörung einen Gegner von Angriffshandlungen abhalten. Im Falle des westlichen Konzepts der erweiterten Abschreckung (flexible Reaktion) läßt sie den Gegner darüber hinaus im Unklaren, wie und in welcher Weise die Vergeltung erfolgen wird.

Das Abschreckungskonzept ist auf das Prinzip grundsätzlichen Mißtrauens gegründet. Der Gegner wird als bösartig und unvernünftig angesehen, denn sonst wäre ja eine so massive Drohung nicht notwendig. Es wird aber auch von ihm erwartet, daß er sich rational – also vernünftig – verhält, weil sonst das Abschreckungsssystem nicht funktioniert. Die Erwartung, daß ein unvernünftiger Gegner sich vernünftig verhalten soll, ist in sich ein Konfliktfaktor ersten Ranges. Hinzu kommt die ständige Gefahr, daß das Drohsystem der Abschreckung durch Fehleinschätzung, menschliches oder technisches Versagen zusammenbricht.

Die Annahme, daß der Nicht-Krieg zwischen Ost und West dank der Abschreckung seit über 35 Jahren gewährleistet wurde, ist nicht begründet. Weder kann bewiesen werden, daß der Ausbruch eines grösseren Konflikts durch – oder allein durch – die Abschreckung verhindert wurde, noch ist die Tatsache, daß es seit 35 Jahren keinen Krieg in Europa gegeben hat, eine Garantie dafür, daß dies auch künftig zu sein wird. Andererseits ist der Hinweis darauf, daß in der Vergangenheit Rüstung immer zum Krieg geführt habe, auch nicht stichhaltig, denn bis zum Zweiten Weltkrieg wurde Rüstung stets als Vorbereitung zum Krieg begriffen und nicht als Instrument zur Vernichtung ganzer Landesteile und der dort lebenden Menschen.

Das ethische Moment, daß die Abschreckung mit etwas droht, was dem Menschen auszuführen nicht erlaubt ist – nämlich Massenmord – auch nicht als legitime Verteidigung, kann deshalb nicht außer acht gelassen werden. Der Abbau des Abschreckungssystems ist aus allen diesen Gründen die vordringlichste Aufgabe. Diese Dringlichkeit rechtfertigt sowohl einseitige Schritte (siehe weiter unten!) und

erfordert vertrauensbildende Maßnahmen nicht nur im militärischen Bereich, sondern vor allem wirtschaftliche, insbesondere energie-politische, soziale, ökologische und kommunikative Kooperationen zwischen Ost und West, Nord und Süd.

(4) Das Gleichgewichtsdenken ist für den Abbau des Abschreckungssystems wenig hilfreich. Das von beiden Seiten immer wieder vorgelegte militärische Datenmaterial überzeugt nicht. Es dient in
erster Linie, die eigene Unterlegenheit und die gegnerische Überlegenheit zu dokumentieren – zur Legitimation der eigenen Aufrüstung. Die bei den üblichen Datenvergleichen vorgelegten Zahlen
sind dabei ziemlich unstrittig. Umstritten ist die Zuordnung der
einzelnen Waffensysteme zu den einzelnen militärstrategischen Optionen (bekanntestes Beispiel: Sind die amerikanischen U-Boot-Raketen im Nordatlantik dem interkontinentalen strategischen System
oder dem eurostrategischen Mittelstrreckensystem zuzurechnen?).

Das globale Gleichgewicht (nach wie vor durch eine westliche Überlegenheit gekennzeichnet) setzt sich aus einer Summe regionaler Ungleichgewichte zusammen, die nicht isoliert betrachtet werden dürfen. Carl Friedrich von Weizsäcker charakterisiert diesen Zustand wie folgt: "Die sowjetische Verteidigung ist insgesamt defensiv angelegt, aber Westeuropa gegenüber höchst bedrohlich. Die Konsequenz kann nicht sein, in Europa militärisches Gleichgewicht herzustellen (denn das hieße, der Sowjetunion eine bedrohliche globale Überlegenheit aufzuzwingen), sondern Sicherheit durch Kooperation innerhalb des Bündnisses unteilbar zu machen und durch militärische, wirtschaftliche und kommunikative Kooperation zu stärken.

(5) Vor diesem Hintergrund sind erste, auch einseitige Schritte effektiver Abrüstung geboten, vor allem so lange ausreichende Abschreckungspotentiale vorhanden sind. Einseitige Schritte müssen so substantiell sein, daß sie von der internationalen öffentlichkeit als solche erkannt werden und damit die andere Seite in Zugzwang bringen. In Verbindung mit wirtschaftlichen ind insbesondere energiewirtschaftlichen Kooperationsangeboten ist der anderen Seite zu signalisieren, daß sie wirtschaftlich ins Hintertreffen gerät, wenn sie nicht ihrerseits Abrüstungsmaßnahmen einleitet.

Unbeschadet solcher gradueller Abrüstungsmaßnahmen sind alle Möglichkeiten bilateraler und multilateraler Abrüstungsverhandlungen zu nutzen. Auch derjenige, der den NATO-Beschluß, ab 1983 in Westeuropa neue atomare Mittelstreckenwaffen zu stationieren, als militärisch unnötig und politisch schädlich einschätzt, sollte die Bundesregierung ebenso wie die beiden letztlich entscheidenden Regierungen in Washington und Moskau ermutigen, die Verhandlungen über atomare Mittelstreckenwaffen in Europa ebenso wie weitere Verhandlungen über Reduzierung von strategischen Waffen und konventionellen Waffen (und Streitkräften) voranzutreiben.

- (6) Folglich ist es legitim, wenn sich die Gruppen der Friedenbewegung zuerst an die eigenen Regierungen in der Bundesrepublik also an die Bundesregierung wenden. Die Friedensbewegung in der Bundesrepublik sollte nicht nur als eine Herausforderung an die Bundesregierung, sondern auch als Herausforderung an Washington und Moskau begriffen werden, den Rüstungswettlauf einzustellen und mit tatsächlicher Abrüstung zu beginnen. Es ist durchaus vorstellbar und wünschenswert, die Zielsetzung der Friedensbewegung, Sicherheit durch allgemeine und kontrollierte Abrüstung zu stärken, die erklärtermaßen von den meisten Regierungen einschließlich der Bundesregierung geteilt wird, mit rationalen Rüstungskontroll- und Abrüstungsschritten in Richtung dauerhaften Kriegsverhütung und positiver Friedensgestaltung zu verknüpfen.
- (7) Abrüstungsmaßnahmen der beiden Bündnisse in Ost und West sind eine entscheidende Voraussetzung für Abrüstung in der Dritten Welt, die sich politisch am Beispiel der Industriestaaten orientiert und seit zehn Jahren erheblich schneller aufrüstet als die Staaten der NATO und der WPO. In diesem Zusammenhang ist festzustellen, daß der Westen erheblich mehr Waffen und Anlagen für Rüstungsproduktion in die Dritte Welt liefert als der Osten. Insbesondere ist der Westen vor der Illusion zu warnen, durch Waffenhilfe an Länder der Dritten Welt oder direktes militärisches Engagement politische Versäumnisse korrigieren zu können. Allen "Einbrüchen" der Sowjetunion in der Dritten Welt von Kuba, Jemen, Athiopien, Angola, Mosmbik, Libyen bis zu Afghanistan sind nachweisbar westliche Fehleinschätzungen und westliches Fehlverhalten vorangegangen.

Eine Begrenzung des Rüstungsexports in die Dritte Welt muß deshalb von eigenen Abrüstungsmaßnahmen sowie durch angemessenes politisches und wirtschaftliches Verhalten gegenüber den Ländern der Dritten Welt ergänzt werden.

(8) Rechtzeitig ist für den Fall des Abbaus von Rüstungsproduktionen Vorsorge zu treffen. Das erfordert eine Auseinandersetzung mit dem sogenannten Militärisch-Industriellen-Staatsbürokratischen Komplex (MIS-Komplex). Die Industrie ist nicht vorrangig an der Waffenproduktion, sondern am relativ leichten Profit in der Rüstungsindustrie, die von öffentlichen Aufträgen abhängt, interessiert. Bei der Umstellung auf zivile Produktionen (Konversion) ist deshalb darauf zu achten, daß im gleichen Umfang, in dem Rüstungsproduktionen eingestellt werden, öffentliche Mittel weiter investiert werden und zwar vorrangig in entwicklungstechnischen, agrabiologischen und umwelttechnischen Bereichen.

Die Technologie – insbesondere die Rüstungstechnologie – muß wieder dem Primat der Politik unterworfen werden. Mehr noch als Die Sowjetunion läuft der Westen wegen der dort herrschenden marktwirtschaftlichen Dynamik Gefahr, daß das technologisch Machbare die politische Entscheidungen beherrscht. Die These, daß entscheidende technologische Neuerungen, die auch dem zivilen Sektor zugute kommen, ohne die Rüstungstechnologie nicht möglich seien, ist falsch. Zahlreiche hochmoderne Waffensysteme sind ohne Innovationen, die zuvor im zivilen Bereich hervorgebracht worden sind, nicht denkbar (Beispiel: Mikroprozessoren). Richtig ist nur, daß der Rüstungssektor 40% (!) der wissenschaftlich-technischen und finanziellen Kapazitäten in Beschlag legt, die der dringend benötigten zivilen Entwicklung entzogen sind.

(9) Mit meiner vorletzten These möchte ich den Versuch wagen, eine Brücke zu den ökologischen Bedingungen von Sicherheit und Frieden zu schlagen:

Analog zur Natur, in der das jeweils schwächste Glied in Tjerund Pflanzenwelt zugleich das empfindlichste ist und deshalb zu allererst leidet und vernichtet wird, wenn die Umweltbedingungen gestört werden, kann man vermuten, daß umfassende Sicherheit dann herrschen wird, wenn auch die schwächsten Glieder der menschlichen Gesellschaft - Behinderte, sozial Schwache, Arbeitslose, Randgruppen, Gastarbeiter, Zigeuner - sich sicher fühlen.

(10) Nicht das System wird überleben, das die bessere militärische Verteidigung organisiert, sondern das System, das die besseren wirtschaftlichen, sozialen und ökologischen Überlebensstrukturen schafft – nicht nur national und bündnisintern, sondern global als solidarische Verpflichtung.

II.

(1) "Sicherheit" ist ein grundlegendes Menschenrecht und muß deshalb auch als eine zentrale pädagogische Kategorie in den Blick kommen. Friedenspädagogik sollte deshalb in grundlegender Weise auch als Sicherheitspädagogik verstanden werden. Eine Erziehung zur Sicherheit hilft jene Spannungen abzubauen, die aus Unsicherheit entstehen und ist deshalb immer auch ein Stück weit Friedenserziehung.

Dagegen sehen wir jedoch, daß in Schulen und Betrieben, in Büros und Fabriken, die Menschen ständig zur Unsicherheit erzogen werden. Willkür und Ungewissheit im sozialen Umgang, Folgenlosigkeit des politischen Engagements, industrielle Zerstörung der natürlichen Lebensgrundlagen, Anhäufung von Waffensystemen in unvorstellbarem Ausmaße, Undurchschaubarkeit der Lebenswelt, persönliche Einflußlosigkeit und Ersetzbarkeit – und vieles andere mehr – all das verunsichert in zunehmenden Maße die Menschen bei uns. Unsicherheit aber erzeugt Angst, Aggressionen oder Apathie – alles schlechte Ratgeber bei der Bewältigung individueller und gesellschaftlicher Krisen.

Eine Erziehung zur Sicherheit muß Sicherheit nicht nur anzielen, sondern immer auch schon voraussetzen; genauer gesagt: Sie muß als Erziehung Sicherheit vermitteln und damit das Ziel schon in den Methoden seiner Verwirklichung widerspiegeln.

(2) Sicherheit ist immer auch die Sicherheit des Anderen. Deshalb muß eine Erziehung zur Sicherheit in erster Linie zur <u>Empathie</u> und Rücksichtnahme erziehen. Die Fähigkeit, sich in die Gefühlen. Interessen und Bedürfnisse der Anderen hineinzuversetzen und darauf praktisch auch Rücksicht zu nehmen, heißt letzten Endes: zu lernen, seine eigenen Interessen und Motive zu überprüfen und in Richtung auf <u>verallgemeinerungsfähige Interessen</u> zu überschreiten. Das ist grundlegend für jedes ethisch begründetes Handeln, als das sich auch und gerade Friedenspädagogik verstehen muß.

Weil die Sicherheit des Einen aber auch die Unsicherheit des Andern sein kann, darf sich das Grundrecht auf Sicherheit nur auf die Sicherheit der menschlichen Grundbedürfnisse, nicht aber auf ungleiche und ungerechte Gesellschaftsstrukturen (z.B. Eigentumsverhältnisse) beziehen. Wer das Grundrecht auf Sicherheit mit der Unantastbarkeit ungleicher Gesellschaftsstrukturen verwechselt. übersieht, daß gerade die ungleiche und ungerechte Verteilung von Sicherheit eine der wichtigsten Ursachen für Unsicherheit, für Spannungen und Unfriede und Krieg ist. Für Pädagogik kann dies einmal heißen, überflüssige Ungleichheiten, die z.B. Schüler (oder Lehrer) verunsichern, abzubauen oder mindestens aber zu thematisieren und damit durchsichtig zu machen. Analog zur Natur, in der das jeweils schwächste Glied das zugleich empfindlichste ist, muß Sicherheitserziehung in erster Linie die Sicherheit der schwächsten Glieder der menschlichen Gesellschaft anstreben (Verfolgte, Gefolterte, Diskriminierte, Benachteiligte). Zum andern aber muß Sicherheitserziehung auch die Sicherheit grundlegender Bedürfnisbefriedigungen anerkennen, wie etwa die persönliche (psychische und physische) Unversehrtheit, die Anerkennung der Glaubwürdigkeit und Andersartigkeit als Person, das Recht auf Teilnahme und Mitbestimmung an solchen Entscheidungen, von denen ich betroffen bin u.a.m. Sicherheitserziehung heißt aber auch Erziehung zur Kritik jener Verhältnisse, die Sicherheiten auf Kosten von Unsicherheiten erkaufen.

(3) Das Konzept der Abschreckung durch Strafe muß in der Pädagogik abgelöst werden durch das Konzept des <u>Vertrauens</u>. Eine Pädagogik als Abschreckung, die auf dem Prinzip grundsätzlichen Mißtrauens gegründet ist, dürfte leider eher die Regel als die Ausnahme an unseren Schulen sein. An die Stelle ständigen Mißtrauens sollte gegenseitiges Vertrauen treten. Vertrauen heißt immer: Vertrauen auf Vorschuß. Aber Vertrauen als einseitige Vorleistung kann auch

mißbraucht werden. Deshalb ist es notwendig, daß derjenige jeweils den ersten Schritt macht, der in der stärkeren (=sicheren) Position ist, und grundlegende Sicherheiten auch im Falle eines Mißbrauchs nicht berührt werden.

Wo z.B. der Lehrer grundsätzlich davon ausgeht, daß er von seinen Schülern angelogen wird, kann kein gegenseitiges Vertrauen mehr entstehen. Ein solcher Lehrer wird gerade das erzieherisch ernten, was er ständig prophezeit. Im erzieherischen Verhältnis muß die Glaubwürdigkeit der daran unmittelbar Beteiligten grundsätzlich unterstellt werden, wenn Vertrauen Ziel (und Voraussetzung) von Erziehung sein soll.

Vertrauen kann nicht verordnet werden, sondern muß von Jugend auf und lebenslang eingeübt werden. Man lernt Vertrauen nur durch Vertrauen.

(4) Nur eine Erziehung zur Selbstsicherheit kann jenen folgenreichen Mechanismus vermeiden, der Minderwertigkeits- und Unterlegenheitsgefühle durch Aggressionen auf Außenseiter und potentielle Gegner zu kompensieren versucht. Erziehung zur Selbstsicherheit heißt, Gegenmachtserfahrungen zu ermöglichen, Erfahrungen der eigenen persönlichen Wichtigkeit. Selbstsicher ist der relativ autonome Mensch, der in überschaubaren Strukturen die Wirkungen seiner Handlungen (und Unterlassungen) noch erfährt. Das aber spricht für kleinere Schulen, überschaubarere Gemeindestrukturen und Mitbeteiligung an Entscheidungen als direkt Betroffener. Der selbstsichere, autonome Mensch als Ziel einer Sicherheitspädagogik kann sich im Notfall angemessener verteidigen als ein anonymer, ausdifferenzierter Sicherheitsapparat; er wird auch eher fähig sein zu Kompromissen, zum Nachgeben, aber auch zum Überprüfen alter. eingeschliffener Gewohnheiten und zum Ausprobieren neuer Handlungsmuster.

- (5) Nicht das Schulsystem wird überleben, das am besten organisiert ist, sondern jenes, das
 - zu Menschen erzieht, die sich in andere hineinversetzen und auf sie Rücksicht nehmen können,
 - zu Menschen, die so selbstsicher und autonom sind, daß sie Vertrauen ausstrahlen und anderen schenken können.
 - zu Menschen, die aber auch fähig sind zur Kritik und zum Engagement gegenüber ungerechten Strukturen, die andere Menschen verunsichern,
 - zu Menschen, die gewohnt sind, in vernetzten ökologischen Kreisläufen zu denken, zu leben und diese zu achten.

Diese Ziele wird ein Erziehungssystem nur erreichen können, wenn es seine Struktur (insb. seine Organisation) diesen Zielen unterordnet und neu definiert. Solange über die Struktur der Erziehung die eigentlichen Funktionen latent ablaufen, bleiben die schönste Ziele nur Täuschung.



Das Paläolithische Jugendproblem

VOI

J. ABNER PEDDIWELL

"Die Jugendkommission hat einen neuen Bericht herausgegeben", kündigte ich an und übergab Professor Peddiwell eine Kopie des Artikels.

"Ah ja", murmelte er, ohne allerdings den Bericht anzuschauen, "es ist in der Tat eine traurige, tieftraurige Situation."

"Was meinen Sie mit trauriger Situation?" fragte ich.

"Na ja", fuhr er friedlich fort, "eine traurige Situation eben, von der man weiß, daß sie durch moderne Erzieher nicht beeinflußbar ist."

"Wie meinen Sie das, durch moderne Erzieher nicht beein-flußbar?"

"Wenn der durchschnittliche Erzieher nach langer Überlegung, nach qualvollen Mühen und Sitzungen mit dem Präsidenten der Nationalbank und dem Generalsekretär der Handelskammer schließlich zu der Entscheidung gelangt, daß es richtig, begründet und pädagogisch korrekt ist, über eine Mauer zu gelangen, die sich in der Straße des Fortschritts erhebt, so wird er immer wieder den Versuch unternehmen, eine niedliche kleine Leiter zu basteln, mit der er vorsichtig über diese Mauer zu klettern beginnt."

"Na und, was sollte daran falsch sein?"

"Nichts ist daran falsch, nur brauchen wir auf diese Art und Weise eine Menge Pädagogen, die sich zumindest Gedanken darüber machen, daß es auch noch andere Wege gibt, auf denen man über diese Mauer kommt."

"Welcher Weg zum Beispiel?"

"Wir brauchen Pädagogen, die gelegentlich die Notwendigkeit erkennen, sich einige nette Stangen Dynamit zu be-

(unit freemall. Genelungung des helett- verlegos)

⁺⁾ aus J. Abner Peddiwell: Das Säbelzahn Curriculum. Stuttgart 1974 (Klett-Verlag), S. 90 f.

schaffen, die sie in zierliche Löcher am Boden der Mauer einpflanzen und im richtigen Moment zünden, so daß die ganze Sache in kleine Stücke zerstiebt."

"Aber ich sehe nicht -"

"Natürlich sehen Sie nichts, und der Grund dafür, daß Sie nichts sehen, ist Ihr Mangel an historischem Hintergrund, dem Hintergrund, der Perspektiven vermittelt. Sie betrachten das gegenwärtige Jugendproblem und die verschiedenen genialen Lösungsvorschläge, aber Sie vergessen, daß dieses Problem in den Tagen der Altsteinzeit ebenso drängte und mit ebenso genialen Mitteln gelöst wurde."

"Ja, das habe ich vergessen. Nun fangen Sie schon an, Professor."

Mit dieser Einleitung und diesem Anreiz machte Professor Peddiwell es sich in seinem Sessel gemütlich, umklammerte sein Glas fester und stieg in die folgende Vorlesung ein.

Während der ökonomischen Depression, die dadurch verursacht worden war, daß es zuviel Fisch, Fleisch und Felle gab, war auch das altsteinzeitliche Jugendproblem sehr ernst. Für die älteren Männer des Stammes war es ziemlich schwer, in der Fisch-, Antilopen- oder Bärenindustrie Arbeit zu finden, doch die jüngeren Erwachsenen hatten überhaupt keine Chance, Arbeit zu bekommen. Nachdem sie die Grundlagen des Fischegrabschens, des Pferdeknüppelns und der Tigervertreibung in den Elementarschulen erlernt hatten, gingen die jungen Leute in die Sekundarschulen und nahmen dort an Fortgeschrittenen-Kursen in diesen Fächern teil; man hielt es für günstig, wenn sie im Alter von etwa achtzehn Jahren ihre Sekundarschulbildung abgeschlossen hatten. Sie alle wollten dann auf die Altsteinzeit-Universität gehen und sich als Medizinmänner, Häuptlinge und Ingenieure ausbilden lassen, doch die meisten konnten nie die Hoffnung hegen, über genug Fische, Fleisch und Felle zu verfügen, um die Universitätsbildung auch zu bezahlen.

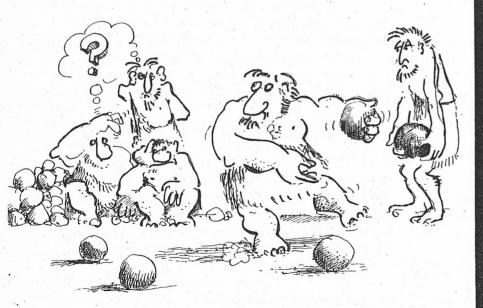
Viele von denen, die schließlich doch die Universität besuchen konnten, hatten Schwierigkeiten, nach ihrem Examen eine Stellung zu finden.

Einige junge Leute versuchten deswegen, sich ihren Lebensunterhalt dadurch zu verschaffen, daß sie nachts hinausgingen und Fische aus den Netzen oder Fleisch von den Fallen stahlen, was ja alles den großen Bossen gehörte aber das war äußerst gefährlich. Die überwiegende Mehrzahl war zu ehrlich für solche Sachen. Sie gingen müßig herum und bekamen die nötigste Nahrung und Bekleidung von ihren Eltern oder von der Fürsorgeunterstützung, die ihnen die weisen Gesetzgeber des Stammes zugedacht hatte.

Eine zeitweilige Beschäftigung für die Heranwachsenden fand sich in einem Haufen von Steinen und Felsbrocken, von der Größe einer Murmel bis zu der einer Kegelkugel. Dieser Steinhaufen befand sich oben auf einem Berg, hinter den Wohnhöhlen des Stammes. Einige der tatendurstigeren jungen Leute begannen damit, zu diesem Steinhaufen zu laufen und mit den Steinen verschiedene Spiele zu spielen. Bald folgten weitere junge Männer und Frauen, die ihre Pflichtschulzeit hinter sich hatten und keine Arbeit fanden. Es dauerte nicht sehr lange, bis schließlich alle Heranwachsenden des Stammes wußten, wie sie sich mit den Steinen die Zeit vertreiben konnten; bald hatten es einige auch schon zu beträchtlicher Geschicklichkeit gebracht.

Man spielte verschiedene Sachen bei diesem Steinhaufen: Einige spielten mit den kleinen Steinen als Murmeln, andere benutzten etwas größere Steine für eine Art von Billiard auf dem Boden, und wieder andere nahmen die größten Steine als Kegelkugeln. Von den weniger sportlichen jungen Leuten stellten einige mit Sinn für Formen und Farben verschiedene Steinhäufchen nach Gestalt und Schattierung zusammen oder formten Muster und Zeichnungen.

Mehr und mehr Jugendliche kamen den Hügel herauf, um mit den Steinen zu spielen, und mehr und mehr Spiele wurden erfunden. Sogar einige der älteren Leute, die keine Stellung hatten und denen die viele freie Zeit lästig war, folgten den jüngeren und ahmten diese Art der Freizeitbeschäftigung nach. Zu manchen Zeiten war der Steinhügel so bevölkert, daß die Spieler sich ablösen mußten, um wenigstens gelegentlich einen kleinen Stein zu bekommen. Gelegentlich muckten einige der gefährlicheren, unzufriedenen jungen Leute in ihrem Groll darüber auf, daß ihre Aktivitäten so zweck- und nutzlos waren. Einige hatten sogar die Unbesonnenheit zu sagen: "Wir haben ein Recht darauf, für uns selbst und für den Stamm zu arbeiten. Sollen wir denn ewig diese Kinderspiele mit Steinen machen? Das waren Spiele für Kinder in jener grauen Vor-



zeit, als der große und weise Neue Faust ihnen zusah und das erste Bildungssystem aufbaute, indem er ihnen etwas Nützliches zu tun gab und sie auf die Arbeit vorbereitete. Was dieser Stamm dringend braucht, ist nicht mehr Freizeit, sondern mehr Arbeit.

Manchmal tut eine etwas ruhigere Arbeit ja auch gut, aber nie sollte sie so sein wie diese erniedrigende Geschäftigkeit, die uns nur davon abhalten soll, allzusehr über unser Elend nachzudenken. Nehmen wir uns doch einfach einen Batzen von diesen Steinen nach unten mit, um mit ihnen die antiquierten Gesetze der Medizinmänner zu brechen! Vielleicht können wir ein paar Köpfe damit einschlagen, bevor wir ganz durchdrehen! Vielleicht ist dies der Weg, auf dem die Änderungen erreicht werden, die dieser Stamm braucht!"

Die meisten Leute auf dem Jugendsteinhügel waren jedoch gute Altsteinzeitler in der Art der besten Pfadfinder und Pfadfinderinnen. Sie meldeten solche Fälle von Aufruhr den Medizinmännern und versicherten ihnen, daß sie selbst nicht im geringsten daran dachten, solche Radikale zu werden.

Die weisen Stammesführer sahen aber doch mögliche Gefahren, und sie beschlossen, die nötigen Schritte vorsorglich zu unternehmen, um das Jugendproblem zu lösen. Nachdem sie verschiedene Wege in Betracht gezogen hatten, auf denen sie sich die notwendigen Informationen und Kenntnisse zur Lösung des Problems verschaffen könnten, entschlossen sie sich für die Allgemeine Konferenzmethode. Sie hatten einen sehr starken Glauben an diese Konferenzmethode, mit der man Weisheit erwerben und Verfahrenstechniken entwickeln kann. So begannen sie mit der Berufung einer Altsteinzeit-Jugendkommission, die sofort zu einer Sitzung zusammentrat.

Die Mitglieder dieser Jugendkommission repräsentierten die wichtigsten Gruppen des Stammes. Die Bosse der Fisch-, Antilopen- und Bärenindustrie schickten Angestellte als ihre Sprachrohre. Einige der berühmtesten Professoren für Fischegräbschen, Pferdeknüppeln und Tigervertreibung waren anwesend. Die Vereinigten Bruderschaften des Fischnetzes, der Antilopenschlinge und des Bärengrubenbauens wurden durch ihren großen Präsidenten vertreten, der soviel dafür getan hatte, die Arbeiter mit den Gesetzen der Medizinmänner zu befrieden. Die jungen Leute selbst waren natürlich nicht durch einen aus ihrer Mitte vertreten, denn es verstand sich von selbst, daß jedes Mitglied der Kommission sich als Vertreter der Jugend des Reiches fühlte.

Die Kommissionsmitglieder trugen mehrere Lösungsvorschläge zum Jugendproblem vor.

Einer der Professoren, ein Mann, der mehr über das Fischegrabschen mit bloßer Hand wußte als irgendjemand sonst in der Altsteinzeit-Welt, plädierte für eine Verlängerung der Jugenderziehung. "Lassen Sie uns diese jungen Leute doch wieder in die Schulen zurückschicken", sagte er. "Wenn sie auch an den Einführungs- und Fortgeschrittenenkursen für Fischegrabschen teilgenommen haben, so sind die meisten von ihnen doch allzu schlecht unterrichtet worden. Ich bekomme sie ja in den Anfängerveranstaltungen auf der Universität und weiß daher, wie unwissend sie sind. Sie haben nur die schattenhaftesten Andeutungen davon gelernt, wie ein Fisch mit der bloßen Hand zu fangen ist. In den Fachzeitschriften und Monographien dieser Disziplin gibt es eine Fülle von Stoff, den man systematisieren und diesen jungen Leuten in einem ordentlichen und konzentrierten zwei- oder dreijährigen Kursus auf dem Fachhochschulniveau beibringen sollte, möglicherweise auch noch einige der weniger bedeutsamen Fächer zusätzlich. Wenn dann diese stellungslosen Jugendlichen alt genug sind, einen Beruf zu ergreifen und eine Familie zu gründen, so werden sie über einen geformten Geist und geschickte Hände verfügen, und das alles kann ihnen nur das gründliche Studium des Fischegrabschens vermitteln."

Professoren anderer Disziplinen stimmten mit dieser Ansicht teilweise überein, wiesen aber darauf hin, daß Fortgeschrittenenkurse im Pferdeknüppeln (oder in der Tigervertreibung) noch besser als das Fischegrabschen geeignet seien, die Stärke und den Mut zu fördern, den die jungen Leute so nötig hätten, wenn sie schließlich eine gute Stellung finden würden.

Die Wirtschaftsführer hatten einen gänzlich andersartigen Vorschlag. Die Leitenden Angestellten der Fischbosse schlugen vor, daß man alle Arbeiter über fünfzig Jahre pensionieren sollte, so daß die Arbeitsplätze frei würden für die jungen Leute vom Steinhügel. "In der Fischindustrie zum Beispiel", sagte der Erste Manager, "erhalten diese älteren Mitbürger gegenwärtig einen durchschnittlichen Tageslohn von 2 Fischen. Obgleich sie in ihrem vorrückenden Alter bei der Arbeit langsamer werden, drohen ihre mächtigen und anmaßenden Gewerkschaftsführer, die gesamte Industrie mit Streiks zu überziehen, wenn wir ihre Löhne herabsetzen. Wenn sie sich nach einem einheitlichen Pensionswesen des Stammes in den Ruhestand begeben würden, könnte der Stamm ihnen eine Unterstützung von täglich einem halben Fisch gewähren; somit könnte die Fischindustrie junge Leute anwerben, die sich dann täglich einen ganzen Fisch verdienen würden. So wird die Arbeitslosigkeit gründlich verringert, das Jugendproblem wird gelöst, und das ganze Reich wird seinen Nutzen daraus ziehen, denn die Fischindustrie wird so wieder aufblühen."

In diesem Moment wurde die Tür des Sitzungssaales aufgestoßen, und eine kleine Gruppe junger Männer und Frauen brach in den Raum ein. Nach einigen Auseinandersetzungen erlaubte man ihrem Wortführer, einem wildäugigen, hungrig dreinschauenden jungen Burschen, die Ansichten der jungen Leute selbst vorzutragen.

"Allen großen Vorräten von geräuchertem Fisch, Dörrfleisch und gegerbten Fellen unten am Bach zum Trotz". sagte er, "gibt es viele Leute in unserem Stamm, die nicht genug zu essen und anzuziehen haben. Unsere Höhlen sind überfüllt, schmutzig und ungesund. In vielen sind nicht genug Schlafplätze vorhanden; sie sind voller Wanzen, Läuse und Unrat. Wir haben an den Wänden unserer Höhlen keine Bilder. Wir sitzen mißmutig am Nachtfeuer, ohne Lieder oder Geschichten, mit denen wir unsere Gefühle ausdrücken könnten und uns so das harte Los, nur für Nahrung und Unterschlupf zu leben, erleichtern würden. Wir benötigen viele Dinge, die wir nicht haben und die wir doch so leicht bekommen könnten, wenn es uns nur die Gesetze des Stammes erlauben würden, für sie zu arbeiten. Wir brauchen mehr und bessere Nahrung, Kleidung, Behausung, Lieder, Geschichten und Bilder. Da gibt es viel Arbeit, und wir jungen Leute sind bereit und willens, sie zu tun. Wir könnten größere und angenehmere Höhlen graben, wir könnten lernen, wie man Bäume fällt und aus ihnen schöne Holzhäuser herstellt, wie sie der Stamm jenseits der Berge baut und wie wir sie bislang noch nicht genießen konnten. Wir könnten breite und helle Pfade in den tiefen Wald hinein anlegen, wo noch andere Tiere als Antilopen leben, und wir könnten Fallen für diese Tiere anfertigen, so daß wir unsere Nahrung abwechseln würden. Wir könnten Lieder und Geschichten erfinden und den ganzen Stamm damit erfreuen. Wir könnten Bilder an die Höhlenwände malen, um uns selbst und dem Großen Geheimnis zu zeigen, daß wir Menschen etwas mehr sind als die Tiere, die nur herumleben, essen, trinken, kämpfen, ihre Art fortpflanzen und sterben. Wir sind es leid, mit diesen verdammten Steinen auf dem Hügel zu spielen! Laßt uns arbeiten, wir bitten Euch darum, Ihr weisen alten Männer, und wir werden den Reichtum und das Glück unseres Stammes mehr vergrößern, als es genug wäre, Euch für diese Gnade der Arbeit zu zahlen."

Die Kommissionsmitglieder waren bestürzt über diesen radikalen Vorschlag. Sie erkannten deutlich, daß der arme Junge, der gesprochen hatte, die Gesetze der Medizinmänner nicht verstanden hatte. Sie fühlten Mitleid mit seiner Unkenntnis und mit der seiner kleinen mißgeleiteten Gruppe von Gefolgsleuten. Aber es gab nur eine einzige Möglichkeit, und so erhob sich die gesamte Kommission auf ein Zeichen des präsidierenden Medizinmannes und warf die jungen Leute allesamt aus dem Sitzungssaal hinaus. Sodann schickten sie eine inoffizielle Nachricht an den Loyalen Orden vom Pferdeknüppel, worin sie die Mitglieder ersuchten, umgehendst eine Untersuchung der unpaläolithischen Umtriebe in den Schulen vorzunehmen. Einer der Medizinmänner drückte in der Exekutivsitzung der Kommission die Gefühle aller aus: "Wir sind sicher, daß diese jungen Leute unter die Mentorschaft gewisser Lehrer geraten sind, die ihnen mehr beigebracht haben als die Bildungsgüter des Fischegrabschens, Pferdeknüppelns und der Tigervertreibung. Ein Lehrer, der so etwas tut, ist unpaläolithisch bis auf die Knochen!"

Nachdem dieser Zwischenfall ausgestanden war, machte sich die Kommission wieder an ernsthafte Arbeit und löste auch schließlich das Jugendproblem. Man richtete eine besondere Behörde ein, die sich mit dem Problem befassen sollte. Diese Behörde schickte Kundschafter in die benachbarten Täler und Berge aus, mit dem Auftrag, neue und größere Steinhügel ausfindig zu machen. Sobald ein solcher Steinhügel entdeckt worden war, wurden Experten hingeschickt, die den Hügel klassifizierten und für das passende Spiel herrichteten. Andere Experten wurden damit beauftragt, Regeln für neue Spiele zu erfinden. Steinspieltherapeuten und -kontrolleure wurden bestimmt, die diese Ar-

beit organisierten und überwachten. Es wurde sodann eine Studie über das Verhalten aller erreichbaren Jugendlichen angefertigt, in der individuelle und gemeinsame Präferenzen für kleine und große Steine, graue und rote Steine, glatte und rauhe Steine, runde und unregelmäßig geformte Steine erfaßt und sorgfältig tabuliert wurden. Es wurden Daten gesammelt und statistisch aufbereitet, Pläne wurden gezeichnet, Zuteilungen aus den Fisch- und Fleischhaufen des Stammes wurden gegeben, und in kürzester Zeit war die größte Steinhügelbewegung in der ganzen Geschichte der Altsteinzeit voll im Gange.



DIE

Nr. 4-22. Januar 1982

Eine neue Chance, die Welt, in der wir leben, endgültig schöner zu machen

Die wahren Künstler

ieses sogenannte Flugzeugunglück kürzlich in Washington", sagte er, "das war schon sehr gut gemacht. Wie die Maschine über die Brücke rutschte, ein paar Autos mitriß und dann in den Fluten des eisigen Potomac versank, wo die Rettungsboote wegen des Treibeises nicht durchkamen. Die • Kameraleute hatten selber Schwierigkeiten, die Szene halbwegs mitzukriegen. Schade nur, daß der Stuntman, der den Passanten spielte, dabei umkam. Da hatte der Regisseur eispielte, dabei umkam. Da hatte der kegisseur einen Augenblick zu, lange drehen lassen. Aber so
was kommt vor. Immerhin war das Ganze so perfekt, daß die Öffentlichkeit glaubte, ein wirkliches
Unglück sei passiert. Überhaupt könnte man sich
darüber wundern, wie oft die Leute das Künstliche und das Inszenierte für die Wirklichkeit halten, aber das ist nur logisch, werden doch unsere Nachahmungen immer besser, sozusagen immer wirklicher. Nehmen Sie nur die Tomate. Da gibt es jetzt diese kleinen Tomaten, von denen man behauptet, sie kämen von den Kanarischen Inseln, was natürlich nicht stimmt. Sie schmecken so, wie die Tomaten früher schmeckten. Sie erinnern sich doch, die mit den ringförmigen Kerben, was eine Folge von zu viel Regen war. Danach gab es die holländischen, die allesamt schmeckten, als kämen sie direkt aus Hoechst oder von der BASF. Kamen sie nicht. Aber die neuen, die kommen von der BASF. Perfekt, besser als die alten Tomaten. Oder Äpfel. Wirkliche könnte sowieso keiner mehr bezahlen, und sie wären auch lange nicht so

"Schen Sie", sagte er, "das Ganze ist sehr einfach. So wie die Welt jetzt ist, will sie keiner mehr haben. Ist ja auch völlig verständlich. Einerseits langweilig, andererseits kaputt. Da inszenieren wir halt ab und zu was Spannendes, was Katastrophales, und zum Ausgleich stellen wir Natürlichkeit her. Einerseits zum Beispiel das Attentat auf Reagan. Niemand hat sich gewundert, daß man das alles im Fernsehen angucken konnte. War auch nicht verwunderlich, war alles geplant. So kriegen wir die Politik wieder spannend. Andereseits Natürlichkeit. Glauben Sie doch nicht, daß man die Leute mit Natur noch lange locken kann. Geht doch nicht mehr. Sogar der berühmte deutsche Wald ist nur noch ein ödes Gestrüpp. Wir machen folgendes: Da es viel zu teuer wäre, die Bäume wieder hinzukriegen, bauen wir einen künstlichen Wald. Wie der aussehen wird, können Sie jetzt schon in den Fatbanzeigen der chemischen Industrie sehen. Wunderbar grün und gesund. Wie früher. Technisch haben wir das alles im Griffer.

"Aber wird es dann nicht schwierig", wendete ich ein, "Wirklichkeit und Nachahmung auseinanderzuhalten?"

"Das schon", antwortete er, "aber das ist gerade das Ziel. Natürlich sind wir manchmal selber irritiert - jetzt, wo alles noch in den Anfängen steckt. Früher gab es doch Holz. Man machte Möbel daraus. Dann gab es diese schlechte Kunststoffimitation, wo man sofort sah, daß es kein Holz war. Und jetzt haben wir eine Holzverarbeitung, die so aussieht wie eine Nachahmung der Imitation. Das ist ein Irrweg. Wir müssen den Urzustand künstlich wieder herstellen. In der Architektur klappt das sehr gut. Wir bauen jetzt Fachwerkhäuser aus Stahlbeton und Kunststoff. die sehen authentischer aus als die alten Fach-werkhäuser. Den Leuten gefällt es, und anders geht es ja auch nicht. Wer würde denn in einem wirklichen Fachwerkhaus wohnen wollen? Wir stellen aus Fertigteilen eine nette Fassade hin, und dahinter machen wir's komfortabel. Mit der Natur werden wir auch bald so weit sein. Schwimmbäder sind passé. Wir werden richtige künstliche Seen mit Wiesen und Wald drum bauen, mit sau-bertem, geheiztem Wasser, mit einer Glaskuppel gegen den sauren Regen. Und ich versichere Ihnen, diese Seen werden schöner sein als die, die Sie aus Ihrer Jugend vielleicht noch in Erinnerung

"Wenn Sie das alles zusammennehmen", sagte er schließlich, "dann sehen Sie, daß wir die wahren Künstler sind. Wir inszenieren die Welt. Unsere Inszenierungen sollten Sie rezensieren. Nicht die sogenannte Kunst. Die ist schlechter als die Wirklichkeit."

P.S. Dieser Tage meldete dpa: "Das Färben von Äpfeln hat ein Vertreter der Bundesforschungsanstalt für Ernährung Obsbauern am Bodensee empfohlen. Damit ießen sich die Wünsche der Käufer in der gesamten Variationsbreite der Färbung erfüllen."



ALFRED K. TREML

MEIN ENTWICKLUNGSPÄDAGOGISCHES TAGEBUCH (6)

18. 10.

wir sitzen im nebenzimmer einer gastwirtschaft. wenigstens wird nicht gerauchtdas licht ist trübe, die stimmung auch, die tischdecken fleckig, und die wände gähnen müde. wir sind 6 oder 7 leute um einen tisch, nippen an unseren teegläsern oder trinken apfelsaft und versuchen mühsam in ein gespräch zu kommen, hin und wieder unterbrochen durch eine lustlose bedienung, die – jedes gespräch unterbrechend – mit ihren gläsern herein- und hinausklappert.

das also ist der von mir vor ein paar monaten gegründete – besser gesagt: ins leben gerufene – "arbeitskreis ökologischer land- und gartenbau". nach einem entwicklungspolitischen arbeitskreis, zwei bürgerinitiativen gegen atomkraft-werke und einer fahrradinitiative die dritte basisgruppe, die ich initiiert habe. eine totgeburt? eigentlich wollten wir heute abend das programm für das nächste halbe jahr machen, aber die meisten leute fehlen und niemand hat eine idee. ulrike erzählt ein wenig über die gartenplanung für das neue jahr. der eine oder andere will ein rezept wissen, will wissen, was man gegen blattläuse tun kann, gegen schneckenfraß oder gegen zuviel unkraut. kein schwung will aufkommen.

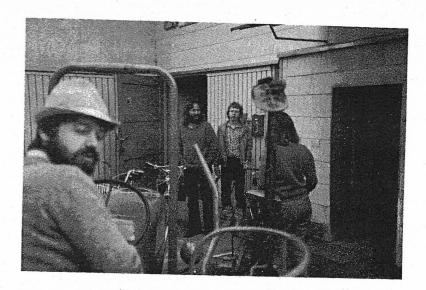
ich bin nicht nur müde, sondern auch enttäuscht. von politischer basisgruppe keine spur heute abend. hat denn niemand von den anwesenden kapiert, daß es für die katz ist, wenn der eigene garten ohne schnecken, ohne läuse ist, während die ganze welt drum herum vergiftet wird?

wieviele solcher abende in verräucherten, traurigen nebenzimmern habe ich schon erlebt? ganz unterschiedliche waren es; in vielen war eine art aufbrauchstimmung, mit vielen, vielen menschen unterschiedlichsten alters; hier wurde gelernt, diskutiert, geplant und etwas in gang gebracht. aber in sehr vielen war es auch so träge und quälend wie heute abend. aber ich tröste mich mit dem gedanken, daß ein politisches und pädagogisches handeln, das auf freiwilligkeit beruht, solche. abende in kauf nehmen muß.

3. 12.

unser arbeitskreis "ökologischer land- und gartenbau" hat für heute abend zu einem lichtbildervortrag eingeladen. thema des mir bislang unbekannten referenten, der uns über verschiedene kanäle empfohlen und vermittelt wurde: "gärtnern, ackern ohne gift". die veranstaltung soll um halb acht beginnen. während ich so kurz vor sieben durch die straßen zu der gaststätte laufe, in deren nebenzimmer die veranstaltung stattfinden soll, befürchte ich, daß höchstens wieder zehn oder zwanzig leute kommen werden, obwohl wir ein sehr großes nebenzimmer reservieren haben lassen.

Als ich ankomme, sitzen schon einige leute da, um sieben. es kommen laufend neue hinzu, so daß ich kaum nachkomme, mit dem kassieren des eintrittsgeldes.



morgens mit dem traktor und mit fahrrädern auf den acker zur arbeit (projektwocke 1981)

und immer noch strömen die besucher herein. Wir holen stühle uns stellen sie in die gänge und neben die tür, und immer noch hört der besucherstrom nicht auf. am schluß müssen es über hunderfünfzig menschen gewesen sein, die sich in diesem raum drängten. ich freu mich, obwohl mir völlig unklar ist, woher diese vielen leute kommen, denn die werbung war schlecht. was erwarten sie? das publikum ist für eine solche veranstaltung ungewöhnlich. in der regel altere leute. ich vermute, daß sie gekommen sind, um rezepte für ihren garten zu bekommen – und nicht, um etwas über politische ökologie zu hören. ich überlege mir: Ein solch großes publikum hast du nicht alle tage. diese gelegenheit schließlich die veranstaltung mit einem kurzen koreferat, ich versuche ungeschützt den biologischen land- und gartenbau in den horizont einer weltweiten umweltkrise zu stellen und als politische und ökologische alternative zu begründen, sage ein paar zahlen, ein paar befürchtungen, ohne mich zu genieren, versuche auch politisch stellung zu beziehen...

es zeigt sich, daß meine vermutung nicht abwegig war. der vortrag selbst und die kurze danach einsetzende diskussion sollte unpolitischer art werden. der referent, rhetorisch ungemein beschlagen, aber inhaltlich teilweise bis zur peinlichkeit unwissenschaftlich ("frisches birkenwasser täglich getrunken hilft hundertprozentig gegen ... dieses und jenes gebrechen.").

wieder ein abend, war es ein erfolg? die leute warns zufrieden.

21. 12.

unsere entscheidung, eigene kinder zu wollen, ist uns nicht leicht gefallen, und bis heute bin ich mir nicht sicher, ob sie richtig war. vermutlich gibt es in der tat mehr vernünftige gründe, die dagegen sprechen als dafür. letzten endes aber siegte doch jenes quentchen egoismus (und hoffnung), das der menschheit trotz ihrer für die mehrheit doch meist furchtbaren geschichte bis heute das überleben garantierte, bis heute ... nachdem die entscheidung gefallen war, entwickelte sich bald darauf auch eine art freude auf den erhofften nachwuchs. wir begannen uns über schwangerschaft, geburt und kleinkindererziehung zu informieren.

bald schälte sich der wunsch nach einer hausgeburt heraus, und je mehr wir darüber lasen, uns informierten und darüber nachdachten, umso stärker wurde dieser wunsch. vielleicht spielte dabei auch meine erfahrungen in verschiedenen krankhäusern eine rolle, die ich früher sammeln konnte (ich verdiente zum großen teil mein studium durch nachtwachen auf intensivstationen in kreiskrankenhäusern). entscheidend aber war letztlich, daß wir die geburt unseres kindes als einen festlichen teil unseres alltags betrachten und dort erleben wollten, wo wir zuhause sind, in unserer wohnung, in den vertrauten vier wänden und nicht in einem anonymen und institutionalisierten krankenhaus. krankenhäuser, so sagten wir uns, sind häuser für kranke (das sagt ja schon der name), aber nicht für gesunde, die ein kind gebären wollen. nur im notfall, und hier natürlich selbstverständlich, wollten wir in eine klinik gehen.

nachdem wir uns für eine hausgeburt entschieden hatten, begannen wir uns nach einer hebamme und nach einem arzt umzusehen, der im notfalle bereit war zu kommen, und jetzt begannen erst die probleme, in unserer ganzen umgebung gab es nur noch eine praktizierende hebamme, die aber gleichzeitig ein eigenes entbindungsheim besitzt, und einen einzigen arzt in reutlingen hatte noch die notwendigen bestecke für eine hausgeburt, die hebamme war sofort bereit, aber der arzt winkte ab, beziehungsweise versuchte er ulrike davon abzubringen. Als es bei unserem ersten kind soweit war, versuchte dieser arzt, ein kleiner, schmuddeliger mann, der einem nie gerade in die augen sehen konnte, uns wegen einer Leichten schmierblutung in panik zu versetzen und ulrike sofort in eine klinik zu überweisen. obwohl ulrike schon in sehr kurzen abständen kontraktionen hatte, entschieden wir uns, kaum daß wir aus den unfreundlichen räumen seiner praxis heraus waren, gegen die klinik und für eine ambulante entbindung im entbindungsheim unserer hebamme. denn inzwischen war der dumme fall eingetreten, daß die hebamme auch gar nicht mehr für eine hausgeburt zur verfügung stand, weil sie in ihrem heim selbst eine geburt hatte, damit blieb uns nichts anderes übrig, als in dieses entbindungsheim zu gehen, wenn wir nicht doch noch im krankenhaus landen wollten. während die hebamme und ein arzt im entbindungsraum eine andere geburt betreuten, wurden wir in einer art waschraum untergebracht. arzt und hebamme kamen gerade noch rechtzeitig - es war gegen 1 uhr in der nacht -, um das kind in empfang zu nehmen, eine stunde später marschierte ulrike zwei treppen hinunter und zuhause wieder zwei treppen hinauf ...

das ist jetzt schon einige zeit her. vor ein paar stunden wurde unser zweites kind geboren. es ist Sonntag, ein eiskalter tag, die sonne scheint auf eine verschneite landschaft. eiszapfen hängen vor dem fenster. in unserer wohnung blubbert gemütlich ein alter holzkohleofen. ulrike ist vormittags noch in ihrer töpferei, dann essen wir zu mittag. gegen 14 uhr, als sie schon alle paar minuten regelmäßige kontraktionen hat, richtet sie noch unseren sohn zum spazierengehen mit den großeltern. dann setzt sie sich auf den sofa und strickt. ich rufe die hebamme an und diesesmal hat sie zeit. als sie gegen halb drei bei uns eintrifft, hat ulrike schon mit den ersten atemübungen begonnen. während sie im zimmer herumläuft, richte ich das bett, ein kleines warmes kinderbad, hole tücher, eimer und eine kleine bettflasche für das neugeborene. als sich ulrike schließlich auf das bett legt, beginnen wir mit dem übergangsatmen.

in den wenigen augenblicken, die mir neben dem herrichten noch bleiben, setze ich mich neben sie und versuche mitzuatmen. und dann ist es auch schon so weit. die presswehen beginnen. ich stütze ulrike im rücken, damit sie mit dem oberkörper fast in die senkrechte kommt und versuche in den kurzen pausen zwischen den kontraktionen mit ihr entspannungsübungen zu machen ("sei schwer, so schwer wie der nasse schnee auf der hütte auf zafera-maisäß..."). ich sehe jetzt, was für eine arbeit und was für eine kraft hinter dem gebären stehen muß und so etwas wie eine art neidgefühl kommt kurz in mir hoch, neid darüber, daß ich nie gebären werde können. ich weiß nicht, ob es tatsächlich (wie freud meinte) einen penisneid gibt, aber ich weiß jetzt, daß es einen gebärneid gibt.

ulrikes augen sind zusammengepreßt, der mund leicht geöffnet, auf ihrer stirn bilden sich kleine schweißperlen. und schon sieht man den kleinen und doch so großen kopf des kindes. noch einmal pressen ... und es ist da! ulrike legt sich erschöpft zurück. kein ton war über ihre lippen gekommen.

die hebamme nimmt das kind, das einmal kurz quäkte und legt es gleich in ein warmes wasserbad. "es ist ein junge" sagt sie. ein gefühl leichter enttäuschung breitet sich in mir aus und gleichzeitig fällt mir ein, daß es üblich ist, dieses gefühl zu unterdrücken und so zu tun, als ob das geschlecht des kindes gleichgültig sei. aber wir hatten uns mehr ein mädchen gewünscht. nun ist es ein junge. die hebamme legt das kleine auf den bauch seiner mutter. ich schneide die nabelschnur durch. schon wenige augenblicke später liegt es an der brust und beginnt, als wenn es das schon irgendwo gelernt hätte, daran zu saugen. die hebamme war keine stunde da, und wir sind wieder allein.

die mutter schläft, das kind schläft, und draußen ist immer noch ein strahlender, eiskalter wintertag, aber bei uns ist es warm. verstohlen blicke ich ins kleine bettchen. da liegt es winzig und häßlich und hat, mit seinem verrunzelten gesichtlein, eine gewisse ähnlichkeit mit einem uralten, winzigen greis.Ichweiß, vater muß ich für dieses kind erst noch werden. das schwierigste haben wir noch vor uns.

das war gestern. heute versuchte ich auf dem rathaus, wie vorgeschrieben, unseren nachwuchs anzumelden und brachte es ziemlich durcheinander, denn schon seit vielen jahren gab es in unserem dorf keine hausgeburt mehr. das standesamt hatte keine formulare und wußte nicht so recht was machen. man mußte sich erst erkundigen und die nötigen formulare beschaffen. inzwischen sind die richtigen formulare am richtigen platz. die bürokratie hat einen moment geknirscht, jetzt läuft sie wieder. die nächste hausgeburt in unserem dorf hat es zumindest bürokratisch einfacher.

(wird fortgesetzt)

ZEP-NACHRICHTEN-TERMINE-TIPS-INFOS

+ SCHULE UND DRITTE WELT IN FRANKREICH

Ebenso wie in der Schweiz und in Österreich ist auch in Frankreich aus der Arbeit entwicklungspolitischer Aktionsgruppen heraus ein überregional arbeitendes entwicklungspädagogisches Informationszentrum entstanden. Vor 3 Jahren wurde von Eltern und Lehrern. die in der Bewegung "Mouvement 1% Tiers-Monde" aktiv sind, der Arbeitskreis "Ecole et Tiers Monde" gegründet. Dieser Arbeitskreis hat u.a. zwei Unterrichtsmaterialien-Hefte veröffentlicht, in denen insbesondere die Verflechtungen Frankreichs mit der Dritten Welt herausgearbeitet sind. Die Hefte enthalten Materialien. Arbeitsblätter und einige grundsätzliche didaktische Überlegungen zur Entwicklungspädagogik. Sie könnten in der BRD im Französisch-Unterricht der Oberstufe Verwendung finden.

- "Tiers Monde et double langage", 20 F
- "Tiers Monde de la 6 ème à la 3ème", 135 S., 32 F

Bezugsadresse: Ecole et Tiers Monde, 20, Rue Rochechouart, 75009 Paris.

+ WELTERNÄHRUNGSKAMPAGNEN INTER-NATIONAL

Die Welternährung ist in diesem Jahr in den Mittelpunkt der Offentlich-keitsarbeit nichtstaatlicher ent-wicklungspolitischer Organisationen in der Bundesrepublik, der Schweiz, österreichs und Frankreichs gerückt. Nachdem im Februar 81 der Österreichische Informationsdienst für Entwicklungspolitik ÖIE die Öffentlichkeitskapagne "Hunger ist kein Schicksal - Hunger wird gemacht" eröffnete, die Erklärung von Bern im März 81 die Aktion "Hunger ist ein Skandal" anregte, starteten auch die französi-

schen Organisationen "Freres des Hommes" und "Terre des Hommes" nach einjähriger Vorarbeit ihre gemeinsame Ernährungskampagne im Oktober 81. Sie steht unter dem Motto "Vaincre la faim - et mieux se nourrir" (dt. "Den Hunger besiegen, sich besser ernähren!"). In der BRD lautet das Jahresthema 1981/ 82 der Aktion "Brot für die Welt" "Hunger durch Überfluß?". Auch die Gesellschaft zur Förderung der Partnerschaft mit der Dritten Welt GEPA plant für das Jahr 1982 eine Ernährungskampagne "Brot statt Profit". Bei den nachfolgend genannten Aktionsträgern sind didaktisch hervorragend aufbereitete Arbeitshefte zum Thema "Welternährung" erhältlich:

- Brot für die Welt Postfach 476 7000 Stuttgart 1
- Feres des Hommes 20, Rue du Refuge F-78000 Versailles
- Osterr. Informationsdienst für Entwicklungspolitik DIE Tubhlauben 8/6/16 A-1010 Wien
- Erklärung von Bern Gartenhofstr. 27 8004 Zürich

Se

+ ENTWICKLUNGSPOLITISCHE SEMINARE IN VLOTHO

der arbeitskreis entwicklungspolitik im jugendhof vlotho (4973 vlotho, pf 1109, horstweg 11) veranstaltet u.a. im 1. halbjahr folgende lehrgänge: einführungslehrgang in probleme der entwicklungsländer und der entwicklungspolitik (17.22.5.); überentwicklung – unterentwicklung, zwei wochenenden zur einführung in die zusammenhänge zwischen industriestaaten und entwicklungsländern (im herbst); methoden entwicklungspolitischer bildungsarbeit (22.1–24.1. – mist, das ist ja schon vorbei!); ein neues

verständnis der entwicklungspolitik? ja bitte! (mai); europäische entwick-lungspolitik (oktober); zwischen hunger und überfluß – einkaufen, kochen und entwicklungsfragen (19.2.-21.-2. in bielefeld); global 2000 – die zukunft in den nächsten 20 jahren (april) u.a. außerdem finden länderkundliche seminare und seminare über probleme der in der brd lebenden ausländer statt. tr

+ PADAGOGIKHANDBUCH DRITTE WELT.

das von alfred k. treml (in zusammenarbeit mit klaus seitz) herausgegebene pädagogikhandbuch dritte welt dürfte zum zeitpunkt des erscheinens dieser zeitschrift inzwischen auch auf dem markt sein. das im jugenddienst-verlag wuppertal erscheinende handbuch enthält außer verschiedenen theoriebeiträgen über 400 bewerdende kurzrezensionen zur dritten welt-pädagogik, außerdem einen umfassenden registerteil und viele, viele abbildungen und karikaturen. kosten solles so um die dm 10,00.

+ AUF KONGRESSEN GIBT ES VIEL ZU ESSEN.

die deutsche gesellschaft für erziehungswissenschaft (DGfE) veranstaltet vom 22.-24. märz 1982 ihren 8. kongreß in regensburg. unter einer vielzahl von veranstaltungen sind folgende vielleicht entwicklungspädagogisch wichtig: ein symposium (mit r. munchmeier. w. schefold, m. gronemayer u.a.) zum thema "neue jugendbewegung und alte padagogische verhältnisse", ein anderes zu "bedrohung des friedens - eine herausforderung der padagogik". von den arbeitsgruppen der kommissionen interessiert das thema "lernen von der dritten welt", das die kommission "bildungsforschung mit der dritten welt" anbietet; schliesslich ist noch die arbeitsgruppe "erziehung zwischen den kulturen" der kommission "vergleichende erziehungswissenschaft" bemerkenswert. interessenten erhalten das vollständige programm über die DGfE, münzgasse 22-24, 74 tübingen.

+ EUROPÄISCHE UMWELTERZIEHUNG

eine übersicht über das was in verschiedenen europäischen staaten zur umwelterziehung läuft, einschließlich einer auflistung der materialien zur umwelterziehung) ist von dietmar bolscho. günter eulefeld und hansjörg seybold vom institut für die pädagogik der naturwissenschaften (IPN) an der universität kiel erstellt worden, die fleißarbeit ist teil einer vielzahl von veröffentlichungen zu diesem thema von dieser forschergruppe. die bandbreite der erhobenen materialien reicht vom ministeriellen erlaß über lehrpläne und unterrichtseinheiten bis zu informationsbroschüren von umweltbehörden und anderen mit umweltfragen befaßten organisationen und institutionen. defizite wurden vor allem im bereich der sekundarstufe festgestellt. nähere informationen gibt es über das IPN, olshausenstr. 40-60, 23 kiel 1.





BUCHBESPRECHUNG

RUBEN ARDILA: FUTURUM 3. DIE UTOPIE EINES PSYCHOLOGEN. MÜNCHEN 1981 (URBAN UND SCHWARZENBECK), 176 S., DM 18,00.

"Futurum Drei" ist der zweite Roman des wohl bekanntesten lateinamerikanischen Psychologen, dem Kolumbianer Rubén Ardila. Nicht allein ein Roman jedoch, sondern Literatur auf psychologischer Praxis – somit zugleich Psychologicum. Im Entwurf einer kühnen, teilweise groteske Züge des Wissenschafts- und Fortschrittsoptimismus aufweisenden Vision wagt Ardila eine südamerikanische Version von Skinners bekannter Utopie "Futurum Zwei", jenem Exempel der Anwendung verhaltenstheoretischer

Rubén Artilles
Fulurum Drei
(Walledon Irres)
Diblyogle elses Poycholegen
Und der Oktobre Boycholegen
Und der Oktobre leit, elses Tige der
John Stern Tige der Stern Tige der
John Stern Stern Tige der
John Stern Stern Tige der
John Stern Stern Stern Tige der
John Stern Stern Stern Tige der
John Stern Stern Stern Stern Tige der
John Stern Stern Stern Stern Stern Stern

John Stern Stern Stern Stern Stern Stern

John Stern Stern Stern Stern Stern Stern

John Stern Stern Stern Stern Stern Stern

John Stern S

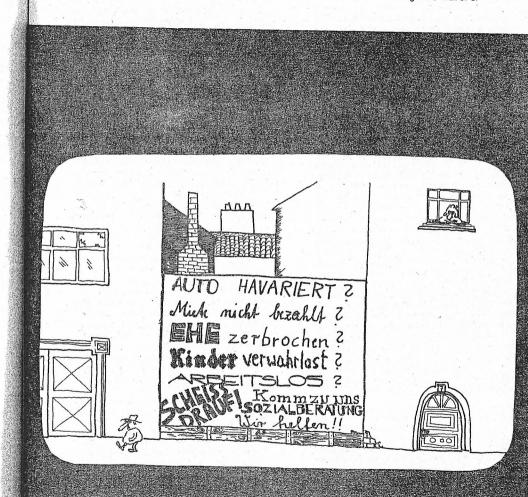
Ardila
Futurum Drei
Walden Tres)
Die Utopie eines
Psychologen
31. 176 S., kart. DM 18.-

Gedankenguts zum Zwecke der Konstituion eines neuen Gesellschaftssystems. Ist diese neue Gesellschaft, die in "Walden Tres" auf lateinamerikanischem Boden entsteht, jedoch auch eine wirklich bessere Gesellschaft? Implizieren die zweifelsohne mit Nachdruck und idealistischem Engagement in die Praxis umgesetzten, an der Theorie manschlichen Verhaltens orientierten revolutionären Richtlinien ein in der Tat innovatorisches, in eine menschenwürdige Zukunft weisendes Moment?

Passagenweise mag der Leser, gerade angesichts des materiellen Elends in den Ländern der Dritten Welt, jene Frage bejahen: Da wo es um die Stabilisierung der Familie, um Reformen der Kindererziehung und des Arbeitssystems geht. In der Ganzheit seiner Utopie aber erliegt Ardila einer fragwürdigen Faszination durch Theorien, die im ersten Moment vielleicht vielversprechende Änderungen zu bewirken in der Lage sein mögen – die Befürchtung jedoch, daß der positive Effekt jener Reformen ephemer sein könne, bewahrheitet sich von Seite zu Seite des durchaus spannend, da mit Anspannung zu lesenden Buches immer mehr. Der Utopie des allein auf der Basis psychologischer Prinzipien aufgebauten Systems ist das Scheitern beschieden: "Walden Tres" fällt politischen Realitäten, die von seinen fanatischen "Machern" ignoriert worden waren, zum Opfer.

Als Paradigma für die Umsetzung verhaltens- und lerntheoretischen Gedankenguts ist Ardilas Roman ein äußerst lesenswertes Stück unkonventioneller psychologischer Literatur, dessen spezifischer Reiz in der exotisch wirkenden Verquickung westlicher Ideale mit südamerikanischer Realität liegt.

Brigitte Haberer



KURZREZENSIONEN

+ J. Becker: Afrikanische Literatur in der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit. Köln 1981 (Weltforum); Forschungsberichte des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit, Band 21; DM 19,80. + Broschürtes Buch DIN A 5, 312 S. + Dieser Forschungsbericht gliedert sich in 3 Teile: 1. Pädagogische Voraussetzungen und politische Filter (3.-Welt-Pädagogik in der Spannung zwischen ideologiekritischem Sachanspruch und personaler Betroffenheit, zwischen Authentizität und didaktischer Vermittlung), 2. Zwei Modelle: Jugendbuch aus Zimbabwe und Frauenroman aus Nigeria; 3. Anhänge und didaktische Bausteine (Tabellen, literarische Hinweise, Originaltexte afrikanischer Autoren). + Interessante und profunde Aufarbeitung der Schwierigkeiten bei Produktion, Vermarktung und Didaktisierung afrikanischer Literatur; eindrucksvolles Kapitel über die Rolle der Frau; fast die Hälfte des Buches besteht aus wichtigen Quellen-Texten, die als Bausteine eines offenen Curriculums verwendet werden können. Schwach ist jedoch der zentrale pädagogische Teil: Unsaubere Begrifflichkeit (wichtige Begriffe werden definitorisch nicht eingeführt), unbegründete Thesen und Wertungen (z.B. "Empathie und Erfahrung im Lernfeld Dritte Welt können nicht zur Anwendung kommen." "die ausschließliche Betroffenheitskonzeption neuerer Entwicklungspädagogen" - hier ist die ZEP gemeint u.a.m.) u.a. machen den interessanten Ansatz, die Spannung von Ideologiekritik, Authentizität und Betroffenheit zu explizieren, leider nicht fruchtbar. Tr

+ G. Döring: Handeln in Aktionsgruppen. Zwischen Abglanz und Vorschein einer neuen Bewegung. Tübingen 1981; Bezug: G. Döring, Dorfstr. 4, 74 Tübingen; Preis: Koperkosten. + Diplomarbeit, 296 S., verkleinert kopiert auf DiN A-5, gebunden. + Aktionsgruppen, Aktion. + Entwicklungspolitische Aktionsgruppen werden hier soziologisch, pädagogisch und psychologisch als "Vermittlungsbereiche von politischer Aktion und Selbsterfahrung" analysiert. Ziele, Organisation, Wirkung nach außen und nach innen werden systematisch und historisch aufgeschlüsselt und soll an einem Beispiel - dem "Aktionszentrum Arme Welt Tübingen" - veranschaulicht werden. Im 5. Kapitel diskutiert der Autor ausführlich die politisch-pädagogischen Praxis-Strategien (u.a. Lernprozesse, Lernen und Handeln, methodisch-didaktische Grundelemente, Zielgruppenarbeit, Nahbereichsthese, "generative Themen", Gegenüberstellung der didaktischen Modelle von Negt und Freire, und schließlich: gruppendynamische Probleme der Aktionsgruppenarbeit (vgl.nächstes, Heft!). + Wohl nur für Insider verständliche, mit vielen Zitaten gespickte wissenschaftliche Arbeit, aber eine Fundgrube für Interessierte. Das Kapitel, in dem eine Aktionsgruppe ausführlich dargestellt wird, bleibt merkwürdig isoliert und unfruchtbar; wichtig und Lesenswert ist das zentrale 5. Kapitel.



Chinas Traum von Reichtum und Macht. Ansätze autozentrierter Entwicklung im Jahrhundert der chinesischen Revolution. Frankfurt am Main 1981 (Haag + Herchen); 723 S., Dm 78,00. + Mit diesem voluminösen Werk legt die Autorin eine interessante Abhandlung zu der Frage vor: Welche Rolle spielte die Intelligenz im Verlauf jenes sozialen Wandels, der ein konfuzianisch geprägtes China im Schatten imperialistischer Einflüsse zu einem sozialistischen, mehr oder weniger autozentrierten Staat machte? Die Arbeit ist über weite Strecken historisch angelegt, aber unter einem soziologischen Interesse, so daß nur "Knotenpunkte" der historischen und Ideen-Geschichte herausgegriffen und interpretiert werden. Von der chinesischen Wirtschaft zur Zeit des Eindringens des Imperialismus (1. Kap.) über die chinesische Antwort auf den Westen in Form von Reform und Revolution (2. Kap.) und dem Beginn des Kampfes gegen Imperialismus in China und der Metamorphose der Intellektuellen 1927-48 (4. Kap.) spannt sich der weite historische Bogen, der mit einer unübersehbaren Vielzahl von Daten und Beschreibungen ausgemalt wird. Die Darstellungsweise bleibt aber in der Regel beschreibend. Man sehnt sich gegen Ende der (durchaus anregenden) Lektüre nach ein bißchen Theorie, nach einer Zusammenfassung unter einer leitenden Fragestellung. Ein besseres theoretisches - besser gesagt: methodologisches - Grundgerüst, schon zu Beginn der Arbeit gelegt, hätte diese verkürzen, weil auf die Ausgangshypothese zentrieren können. Das wäre sicher von Gewinn gewesen, nicht nur weil die Seitenzahl dann geringer wäre (wer kann heutzutage noch 723 S. lesen?), sondern auch weil man dann vielleicht sogar allgemeine (übertragbare?) Probleme autozentrierter Entwicklung (und der Rolle der Intellektuellen dabei) hätte diskutieren können. So aber verliert sich die Autorin bis zum Schluß in der Objektebene, ohne die Theorie-

+ Eleonore Baumberger-Korbmacher:

ebene wieder zu erklimmen, die zumindest andeutungsweise in der Einleitung anvisiert war. Für Entwicklungspädagegen lesenswert sind vor allem Teile des letzten Kapitels, weil hier die Rolle der Erziehung im Prozeß des sozialen Wandels am Beispiel Chinas transparent gemacht wird.

+ A. Th. Sonnleitner: Die Höhlenkinder. Stuttgart 1981(59) (Franckh'sche Verlagsbuchhandlung). DM 24,00. + Wenn hier auf ein klassisches Kinderbuch hingewiesen wird, das inzwischen schon seine 59. Auflage erlebte (!). dann dürfte das besondere Gründe haben. Sie seien genannt: Die Geschichte von Peter und Eva im "heimlichen Grund" beschreibt nicht nur spannend und anschaulich die Entwicklungsgeschichte der Menschheit (nach dem Motto: Philogenese = Ontogenese), sondern auch jene Lernprozesse, die dabei relevant geworden sind. Man sollte dieses Buch als Erwachsener deshalb einmal unter entwicklungspädagogischem Interesse lesen, und man wird überrascht sein. Man lernt dabei nicht nur wieder jene grundlegenden Lernformen kennen, auf denen alle höherentwickelten aufbauen (Versuch - Irrtum, Spiel, Zufall ...), sondern auch eine Vielzahl jener (sanften) Techniken, die wir heutzutage im Rahmen einer alternativen, autozentrierten Entwicklung wieder so attraktiv finden.

Gefährlich an diesem Buch sind jedoch einige versteckte Wertungen, die als Beschreibungen erscheinen, so etwa die Arbeitsteilung zwischen Mann und Frau) und das letzten Endes zugrundeliegende akkumulative Entwicklungsmodell, das als das der einen Menschheit erscheint und nicht als jenes einer bestimmten Zivilisation.

Zumindest für jene rigiden Aussteiger, die autark leben wollen, ein sehr nütz liches Buch, und für Kinder bleibt es ein tolles Vorlesebuch, über das man aber zusammen sprechen sollte.

+ Vorstand der GEW Köln (Hg.): Die Schulbücher und der Befreiungskampf im südlichen Afrika. Köln 1979; 70 S. DM 3,00; Bezug: H. Wagner, Simon-Meister-Str. 36, 5000 Köln 60. + Illustriertes Materialheft im Offsetdruck.

+ Südliches Afrika, Kolonialismus, Imperialismus, Apartheid, Befreiung, + Dieses Heft sammelt über 150 Quellentexte zu den Themen Kolonisierung des südlichen Afrikas; Politik, Wirtschaft, Lebensverhältnisse und Befreiungsbewegungen in Azania, Namibia und Zimbabwe; Entwicklungshilfe statt Befreiungskampf? - wobei den oftmals haarsträubenden Zitaten aus bundesdeutschen Schulbüchern historische und aktuelle Dokumente gegenübergestellt werden.

+ Diese Materialsammlung ist eine

Fundgrube für einen ideologiekriti-

Befreiungskampf und Apartheid. Se

schen Unterricht über Kolonialismus,

+ Berthold Stuom: Ferntourismus in Kenia. Unterrichtseinheit für die Klasse 8. In: Praxis Geographie 81, Heft Nr. 10, S. 396 - 406. + Zeitschriftenaufsatz, Unterrichtsbericht mit Arbeitsblättern. + Tourismus, Kenia. + Der Autor berichtet über seine

Erprobung einer Unterrichtseinheit. die die ökonomischen und sozialen Folgen des Ferntourismus in Kenia zum Gegenstand hat. Verlaufsplanung für 10 Stunden udn 6 Arbeitsblätter-Vorlagen.

+ Angesichts der wenigen Arbeiten zu diesem generativen Thema ein empfehlenswertes Modell, jedoch nicht ohne Mängel: Der an sich reizvollen Struktur der Arbeitsblätter eine Vielzahl von sich oftmals widersprechenden kurzen Originalzitaten ist scheinbar willkürlich über das ganze Blatt verteilt - wird man aufgrund der methodischen Gleichförmigkeit schnell überdrüssig. Zudem zielt die Einheit nur auf die ... Entwicklung eines "angemessenen"

Touristenverhaltens ab, nicht auf die Infragestellung des Ferntourismus überhaupt.

+ Hans Oesterreich: Ferntourismus in Ländern der Dritten Welt. Unterrichtseinheit für Sekundarstufe 2. In: Beiheft Geographische Rundschau, Juni 1978, S. 102 - 111. Westermann Verl., Postf. 3320, 33 Braunschweig. + Zeitschriftenaufsatz, Verlaufsplanung mit Quellentexten. + Tourismus, Kenia, Kulturvergleich. + Verlaufsplanung für 6 Unterrichtsstunden zu den Themen Deviseneinnahmen durch Tourismus, Kulturbegeanung und Akkulturation, Ferntourismus als Entwicklungshilfe?, Die Beispiele Seychellen und Kenia. Zusätzlich sind Entwürfe für Tafelbilder und einige der benötigten Quellentexte angegeben. + Eine inhaltlich fundierte und gut gegliederte Unterrichtseinheit, die allerdings durch ihre Überbetonung der Wissensvermittlung die Betroffenheit ihrer Zielgruppe als potentielle (Rucksack-)Ferntouristen nicht ins Spiel bringt und daher die Potenz des Themas nicht ausschöpft.

+ N. V. Zanolli: Handwerk - Eine Sprache im Dialog Süd-Nord, Sonceboz/Schweiz 1981; Hg. OS3, Importund Infostelle für Waren aus Entwicklungsgebieten. Bezug Schweiz: 083, 17, rue de la gare, CH-2605 Sonceboz; BRD: GEPA, Talstr. 20, 5830 Schwelm; Österreich: EZA-Entwicklungszusammenarbeit mit der 3. Welt, Lengfelden 189, A-5028 Salzburg; SFr 10,--. + 11 Beispiele aus verschiedenen Regionen der 3. Welt, u.a. Neuguinea, Peru, Malaysia, Mali, Indien, Mexico, Senegal, Bangladesh, zeigen dem Leser die hohe Kultur handwerklicher Arbeit in den "Entwicklungsländern"

+ Eine ansprechend und interessant gemachte, ethnologische Studie, die man gerne liest und betrachtet (viele Abbildungen). Sie ist auszugsweise gut im Unterricht (z.B. Berufsschule) einsetzbar, eignet sich aber auch sehr zum verschenken. Problematisch jedoch ist die Zielrichtung, nämlich den handwer klichen 3.-Welt-Handel damit zu fördern - und damit gerade jene Art von Handwerk, die in der Regel aus exportorientierten Luxusgütern besteht.

+ Holger Strohm: Natur kaputt? Ein Umweltbuch. Hamburg 1980; 135 S., DM 5.80.

+ dieses sachbuch enthält nicht nur aneinandergereihte fakten, sondern auch vorschläge was jeder einzelne und was der staat tun kann. inhaltlich gibt es informationen quer durch die ökologie, nach jedem kapitel findet man arbeitsbögen und die frage "was ist zu tun?", die jugendlichen werden nicht mit einer düsteren zukunftsvision allein gelassen, sondern es werden praktische versuche im alltag angeregt, die jeder ausführen kann, die informations- und arbeitsmöglichkeiten sind mit grafiken und fotos anregend aufgemacht.

+ im 10. kapitel über "das bevölkerungsproblem" zählt h. strohm kritiklos die verhüt-ungsmittel pille und spirale auf, obwohl diese methoden auch eingriffe in den körper der frau bedeuten. für ein jugendbuch sind mir diese beiden vorschläge zu wenig erläutert, besonders wenn es um gesundheitsschäden durch die umweltpolitik und um eingriffe in natürliche kreisläufe geht.

petra grimm

+ M. Kidron, R. Segal: Hunger und Waffen. Ein politischer Weltatlas zu den Krisen der 80iger Jahre.

Reinbek 1981 (Rowohlt), DM 25,00. + Taschenbuch im Großformat mit 65 farbigen, zweiseitigen Weltkarten und Erläuterungen im Anhang (rororo aktuell 4726).

+Hugner, Rüstungsexporte, Unterentwicklung, Welthandel, Ökologie, Multis.

+ Auf 65 bunten Weltkarten sind in teilweise sehr originellen Darstellungen Daten zu Nahrungsmittelverbrauch, Kluft zwischen Arm und Reich, Rüstung, Atomkraftwerke, Ausbeutung, Meeresverschmutzung, freie Produktionszogen u.v.a.m. für die einzelnen Länder der Erde illustriert. +Ein sehr schönes Bilderbuch zum Blättern und Staunen. Wenn auch nicht alle Karten informativ und aktuelle sind, so ist dieses Buch doch eine sinnvolle Ergänzung zum traditionellen Schulatlas. Könnte z.B. durch Episkop-Projektion im Unterricht eingesetzt werden.

+ Ev. Landeskirchen in Baden und Württemberg (Hg.): Ökumene heute. Arbeitsmaterial für Gespräche in kleinen Gruppen. Stuttgart 1977(2): Bezug: Ev. Missionswerk in SW-Deutschland, Vogelsangstr. 62, 7000 Stuttgart; DM 1,50. + Broschüre DIN A 4, 74 S., mit Texten, Dokumenten, Bildern u.a. + Mission, Lebensstil, Zukunft, Menschenrechte, Rassismus.

Zu verschiedenen Themenbereichen (u.a. zu "Entwicklung", "Zukunft", "Befreiung", "Militarismus", "Menschenrechte") werden Gesprächs- und Meditationsimpulse gegeben: Dokumente - Meinungen und Bibeltexte werden dafür herangezogen. Vorweg methodische Gestaltungshilfen.

+ Sehr gute methodische Gestaltungshilfen, auch auf andere Inhalte übertragbar. Die kurzen Texte selbst sind eklektizistisch zusammengestellt und großteils nur in der kirchlichen Erwachsenenbildung einsetzbar. Das imperialistische Sendungsbewußtsein des Missionsbegriffes wird leider nicht probelematisiert. Tr



TIPPFEHLER

spät, aber hoffentlich nicht zu spät, hier eine berichtigung. in heft 4/80 hat sich auf s. 53, spalte 1, in der rezersion von arnold köpcke-duttler über das strohm-buch ein kleiner fehler eingeschlichen, der allerdings den sinn verzerrt. in der vorletzten zeile heißt es: "... anders strohm: er sieht ..." – es muß aber heißen: "...anders: strohm sieht...". im zusammenhang wird klar, warum es so und nicht anders heißen darf. entschuldigung!

- 1. Verwende keine klassischen Zitate!
- 2. Mache dich frei von veralteten Phrasen oder Redewendungen!
- 3. Vermeide allen stilistischen und gedanklichen Parallelismus!
- 4. Habe keine Scheu vor Wörtern und Redewendungen des Alltags!
- Achte auf klare, einwandfreie grammatikalische Konstruktion der Sätze!
- Stöhne nicht, wenn du nicht krank bist (sage nur das, was du auch wirklich fühlst und denkst)!
- 7. Ahme nicht den Stil und die Ausdrucksweise der Alten nach!
- 8. Den Worten muß ein konkreter Inhalt zugrundeliegen!

Hu Shi 1934 (andie chinesische Jugend) ...

und die neuen Richtlinien für die Abfassung von Beiträgen für die ZEP 1982.

AUTORENVERZEICHNIS

Ulrike Baumann, Stauffenbergstr. 28; 7400 Tübingen; Petra Grimm, Erzbergerstr. 14, 7407 Rottenburg Brigitte Haberer, Alte Allee 5 a, 8000 München 60; Karlheinz Koppe, Wurzerstr. 136; 5300 Bonn.

DIE KARIKATUREN IN DIESEM HEFT SIND VON MICHAEL "MVCH" UNTER-LEITNER (das much-buch: was uns wicht um bringt... Huch's Kompendium der Staatsgewalt. Wien 1979).



SUDAFRIKA: HANDRUGH

Jugenddienst-Verlag 1982 ca. 460 Seiten, Preis: 19.80 DM

Herausgeber: AKAFRIK/DEAE

- Politisches Lexikon zu Südafrika,
 Namibia und Zimbabwe
- Bausteine für Unterricht, Jugendarbeit und Erwachsenenbildung
- Didaktische Kommentierung von über 500 Büchern, Broschüren, Filmen, Diareihen, Schallplatten, Spielen etc. zum Südlichen Afrika

Ein Handbuch für die Praxis - auf einem fundierten und aktuellen Informationsstand

Bezug: Buchhandel oder direkt bei AKAFRIK, August-Bebel-Str. 62 4800 Bielefeld 1